



UNIVERSIDAD MICHOCANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia

La enseñanza de la Independencia de México en el Centro de
Estudios de Bachillerato de Queréndaro, Michoacán.
Una propuesta didáctica.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

Maestra en Enseñanza de la Historia

PRESENTA:

Rosalba Ríos Galindo

ASESOR:

DR. MARCO ANTONIO LANDAVAZO ARIAS

Morelia, Michoacán; febrero de 2010.

ÍNDICE

	PAG.
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO DE QUERÉNDARO	
1.1 Antecedentes históricos del nivel medio superior.	11
1.2 Centros de Estudios de Bachillerato	20
1.3 Centro de Estudios de Bachillerato de Queréndaro.	26
CAPITULO II. LA ENSEÑANZA DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO EN EL CENTRO DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO DE QUERÉNDARO	
2.1 Análisis comparativo de programas institucionales y planeaciones de Historia de México I y II a partir de 1991.	35
2.2 La Independencia de México en los programas institucionales y en las planeaciones de los docentes del CEB Queréndaro. Cambios y evolución.....	46
2.3 ¿Cómo se enseña actualmente a los estudiantes, la Independencia de México en el bachillerato de Queréndaro?.....	55
CAPITULO III. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR	
3.1 Modelo didáctico para la enseñanza de la Historia	63
3.2 La Independencia de México y su enseñanza en el Bachillerato. Propuesta de temas para su estudio.....	72
3.3 Una propuesta didáctica	78
CONCLUSIONES.....	91
ANEXOS.....	94
FUENTES UTILIZADAS	132

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la educación, se han revisado distintas reformas educativas que por su trascendencia en los mapas curriculares han sido objeto de estudio de algunos investigadores, dichas reformas han producido cambios en los procesos educativos que afectan de manera directa a los niveles básicos, medios y superiores de la educación en México.

De las reformas educativas se desprende la conformación de los mapas curriculares y de éstos la elaboración de programas de estudio de las distintas asignaturas aprobadas por la Secretaría de Educación Pública para su desarrollo en las aulas.

El estudio de caso que nos ocupa está situado dentro del nivel medio superior, mismo que actualmente se encuentra en un proceso de cambio ante la llamada RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) cuyos objetivos centrales se basan en la homogeneización de la educación en el bachillerato, en la que prevalezca un perfil uniforme del egresado y a través del trabajo por “competencias”. La intención de la recientemente creada Subsecretaría de Educación Media Superior, es la de homogeneizar los enfoques didácticos, eliminar trabas administrativas y propiciar el libre tránsito de los estudiantes entre los distintos subsistemas. Ello a través de un trabajo docente en el que a través del desarrollo de competencias genéricas y disciplinares, el estudiante adquiera “las competencias, habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas necesarias para que esté en posibilidades de hacer frente a los retos que se le presenten”.

La RIEMS es solo un ejemplo de reforma de la cual somos partícipes en la actualidad, pero a través del tiempo se ha dado un proceso paulatino de reformas educativas a través de las cuales ha habido intentos por modificar las formas de enseñanza y los programas en que se establecen los contenidos de las distintas asignaturas del nivel bachillerato.

Llama la atención que uno de los principales objetivos dentro de los planteamientos de las reformas educativas sea precisamente la enseñanza, lo cual lleva implícito la utilización de distintos modelos educativos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje como

relación medular en la educación. Y es interesante dicho planteamiento pues ello nos permite reflexionar acerca de los modelos educativos propuestos en el pasado y la necesidad de modificarlos ante su inminente desatino.

Sin embargo, habría que estar conscientes una y otra vez, que las reformas educativas y sus planteamientos teóricos siempre se diseñan y proyectan dando por hecho que se aplicarán en los niveles a que son destinadas, lo cual no se puede dar por hecho dado que ante la diversidad de contextos sociales, geográficos y económicos en la realidad lo que se percibe es más bien una adecuación de las propuestas ante las condiciones dadas.

A partir de lo anterior nos interesa reflexionar acerca de cómo se enseña en el nivel medio superior y cuáles son los contenidos a través de los cuáles se entabla una relación de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y profesores del bachillerato.

En particular nos interesa estudiar el proceso de la enseñanza de la historia, a través del análisis de los distintos mapas curriculares y programas que a nivel institucional han regido los contenidos de la asignatura de Historia de México, en el bachillerato General.

Partimos de algunas reflexiones en torno a la necesidad de replantearnos cómo se ha venido enseñando la asignatura de Historia de México, para lo cual hemos revisado los planteamientos de algunos investigadores que se han ocupado de realizar aportaciones acerca de lo que implica la enseñanza de la historia en distintos niveles educativos.

En México existen algunos estudios al respecto, particularmente de la Universidad Autónoma de México y de la Universidad Pedagógica Nacional, aunque en la mayoría de los casos hemos encontrado diversas aportaciones provenientes de España, como lo es el caso de los trabajos realizados por Joaquín Prats, investigador de la Universidad de Barcelona quien en su libro *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, presenta una serie de temas vinculados con los principios para la enseñanza de la historia y centrando la atención, en las dificultades para la enseñanza de la historia, en la educación secundaria. Como parte de una propuesta didáctica, rescata los estudios de caso, como métodos para el aprendizaje de los contenidos históricos. Asimismo realiza un análisis respecto de la selección de los contenidos históricos para la Educación Secundaria y de la

coherencia y autonomía que éstos tienen con respecto a los avances historiográficos de la Historia.

Por otro lado Joan Pagés también de la Universidad de Barcelona, en algunos artículos de carácter educativo como: “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”, reflexiona acerca de los perfiles docentes en la enseñanza de la historia y la necesidad de que el profesorado aprenda a enseñar, no solamente los contenidos temáticos que se proponen en los programas institucionales, sino que pongan énfasis en la formación de los alumnos como personas que se sitúan en el mundo y que lo interpreten desde su historicidad y quieran intervenir en él.

El mismo autor en “La comparación en la enseñanza de la historia”, sugiere como un método de enseñanza de la historia la comparación histórica, concebida como una relación espacio- temporal entre los acontecimientos, al proponer dicha modalidad, el autor enfatiza en que hay diversas formas de enseñar a los estudiantes saliendo de modelos tradicionales de enseñanza.

Robert Bain, de la Universidad de Michigan, realiza investigación respecto del aprendizaje de la historia y de la forma en que los estudiantes aprenden, el autor plasma parte de sus resultados en un libro denominado *Cómo aprenden los estudiantes historia, matemáticas y ciencias en el aula de clase*, Bain realiza un estudio de caso en donde observa el papel de los maestros y cómo convierten los objetivos curriculares en problemas historiográficos a través de los cuales los estudiantes se comprometan con su realidad a través del estudio del pasado.

Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Julia Salazar Sotelo, plasma en su libro sobre *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿... Y los maestros qué enseñamos por historia?*, un cuestionamiento acerca de la función del profesor de historia de todos los niveles educativos y el contraste que existe entre la información histórica que se maneja y la forma en que ésta se trabaja en las aulas. Además presenta una guía que los docentes pueden utilizar al desarrollar su práctica educativa propiciando que exista una reflexión sobre la docencia y los problemas que enfrenta el profesor de historia en el aula.

Derivado de los anteriores estudios y de las propias reflexiones dadas durante el curso de maestría en “Enseñanza de la Historia”, surge la inquietud de realizar una contribución a los estudios sobre enseñanza de la historia, particularmente de la enseñanza de Historia de México en el nivel medio superior. A partir de la revisión de algunos trabajos sobre la didáctica de la historia y de la situación educativa de México nos interesa indagar sobre la práctica docente en el nivel medio superior y realizar una propuesta didáctica a partir del análisis de un caso concreto con el tema histórico de la Independencia de México.

Una de las problemáticas estudiadas recientemente, indica que existen dificultades serias en las propuestas metodológicas que utilizan los profesores de historia en el nivel medio superior, pues es complejo para ellos establecer una conexión significativa entre los contenidos curriculares que marcan los programas institucionales, con la vida diaria, y con la utilidad que los alumnos pudieran observar en el estudio de la historia.

A diferencia de otros niveles educativos, el medio superior o bachillerato capta dentro de sus filas a jóvenes de entre 15 y 18 años quienes próximos a ejercer la ciudadanía desconocen en la mayoría de las ocasiones cuál es la importancia del estudio de la historia a nivel personal y sobre todo, desdeñan con firmeza el hecho de que el estudio de ésta asignatura pueda transformar en alguna medida el estado de cosas que diariamente protagonizan. Más aún cuando ellos mismos encabezan una despreocupada crítica respecto de las formas que sus profesores han utilizado para enseñar la historia incluso desde la secundaria.

Por otro lado, la profesionalización de los docentes de historia carece de fortaleza, en el sentido de que sus perfiles si bien están fundamentados dentro de las ciencias sociales, no se garantiza con ello que el manejo que realizan de los contenidos de historia sea el más adecuado, más aún cuando se sabe que muchos de ellos recurren a prácticas ya obsoletas pero vigentes de enseñanza, como los métodos tradicionales de transmisión- recepción.

La enseñanza de la Historia de México en el nivel medio superior, generalmente ha estado a cargo de profesores con múltiples perfiles profesionales, abogados, arquitectos, biólogos, ingenieros, y por supuesto de historiadores, entre otros, quienes al no tener una

formación pedagógica es muy probable que carezcan y hayan carecido de la preparación adecuada para la enseñanza de la Historia, de ahí que uno de los métodos utilizados por practicidad y por falta de conocimiento de otros modelos haya sido durante mucho tiempo el llamado “modelo tradicional” como referimos anteriormente, conocido también como modelo de transmisión recepción, a través del cual el profesor se convierte en un transmisor cuya guía fundamental se basa en un libro de texto.¹

Si bien es cierto que los profesores de historia, y partimos del supuesto, poseen un amplio conocimiento de la asignatura que imparten, esto en términos conceptuales, habría que agregar que no es suficiente con manejar los temas y contenidos de la Historia de México.² Y no es suficiente puesto que lo que realmente permite una conexión entre los saberes y un apropiamiento significativo de los mismos, es precisamente el proceso didáctico utilizado por los profesores, a través del cual influyen en el alumno para que además de revisar los contenidos conceptuales de las asignaturas, éste logre profundizar a nivel procedimental y actitudinal.

El estudio de la historia y particularmente de la historia de México ha sido catalogado como un acto sin sentido y sin utilidad por muchos estudiantes de bachillerato, quienes sólo ven en ella una materia más que por cierto es aburrida y cuya única meta es aprobarla para no volver a saber de ella.

Esta aseveración es alarmante, sobre todo como mencionamos anteriormente, si hacemos una revisión de las edades que tienen los alumnos de segundo y tercer semestre a los que se les imparte la asignatura de Historia de México, puesto que fluctúa entre los 15 y 17 años de edad, son jóvenes que legítimamente adquirirán pronto el papel de ciudadanos mexicanos y por ello resulta preocupante que no analicen con una visión crítica los acontecimientos del pasado histórico de México.

¹ Bain, Roberto, “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?, *Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*, En: www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php p.2

² Pagés Joan, *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia*, En: www.didactica-ciencias-sociales.org/ XIV Simposium dedicado al “Patrimonio y didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, p.156

Es por lo que en la presente investigación pretendemos realizar un estudio de caso, en el que podamos detectar cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de la historia de México en una institución de nivel medio superior, partiendo de un tema central: la enseñanza de la Independencia de México en el Centro de Estudios de Bachillerato de Queréndaro Michoacán³, y plasmar una propuesta para la enseñanza de la temática seleccionada a partir del diagnóstico de los contenidos en los programas de estudio que establece la Dirección General del Bachillerato, (DGB)⁴, de la cual depende el CEB Queréndaro.

Para realizar la presente investigación tomamos como punto de referencia un plantel de educación media superior, el CEB Queréndaro, para realizar una observación directa de cómo se programa desde al ámbito institucional la carga académica de los estudiantes del bachillerato y además para realizar a partir del diagnóstico detectado, una propuesta didáctica para abordar uno de los contenidos históricos de la asignatura de Historia de México, el periodo de la Independencia.

El trabajo lo hemos dividido en 3 apartados, en el primero de ellos realizamos un análisis del contexto histórico, se revisaron los planes y programas de estudio de la asignatura referida, partiendo de la descripción y antecedentes históricos de la institución que nos ocupa. Además se realizó un recuento cronológico de la evolución de que ha sido objeto la educación media superior en México, así como algunas de las reformas educativas que han impactado de manera directa al bachillerato general que ahora cobija a los Centros de Estudios de Bachillerato. Consideramos importante identificar los antecedentes históricos de la institución objeto de nuestro estudio en el sentido de que es necesario considerar el contexto social en el que se han llevado a cabo las reformas educativas del país y observar cómo han repercutido en la institución que nos ocupa.

Por ello, es necesario presentar algunas consideraciones respecto de la institución que tomamos como objeto de nuestra investigación para poder determinar los momentos en

³ En adelante CEB Queréndaro

⁴ Dirección General del Bachillerato, de la que dependen los Centros de Estudio de Bachillerato, Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, Colegios de Bachilleres, Preparatorias por Cooperación, Escuelas Preparatorias particulares Incorporadas, Preparatoria Abierta, Bachillerato Semiescolarizado, Educación Media Superior a Distancia

que se realizan las reformas que permiten la estructuración de los programas de estudio que se dirigen a los profesores y alumnos del nivel medio superior.

En el segundo capítulo, realizamos un análisis comparativo entre los programas institucionales emitidos por la Dirección General del Bachillerato, desde que se incorpora la asignatura de Historia de México al mapa curricular con la reforma al plan de estudios de 1994, además, se realizó también una recapitulación de los esquemas diseñados por los profesores de historia de México, a través de los cuales realizaron las planeaciones de sus asignaturas a partir de las propuestas institucionales, pero con su particular forma de trabajo.

A partir de la información obtenida, pudimos diagnosticar la situación que nos ocupa y a partir de ello y de algunas corrientes metodológicas y propuestas didácticas formulamos en el tercer apartado una propuesta metodológica de enseñanza tomando como punto de referencia un acontecimiento de la historia de México que se vincula con el nacionalismo y la formación del Estado mexicano, La Independencia de México, con la intención de problematizar a partir de un caso concreto sobre los saberes del pasado y la relevancia de los mismos con el acontecer actual.

**CAPÍTULO I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CENTRO DE
ESTUDIOS DE BACHILLERATO DE QUERÉNDARO**

1.1 Antecedentes históricos del nivel medio superior

El Centro de Estudios de Bachillerato, otrora Bachillerato Pedagógico, se funda en un marco de reforma educativa, en el que se pretende dar seguimiento a la profesionalización magisterial, al establecer la educación media superior apropiada para aquellos estudiantes que desearan ingresar a las escuelas normales.

Para comprender dicho proceso es conveniente enumerar algunos eventos de carácter cronológico respecto de los antecedentes de la educación media superior y que son importantes de referir porque de cierta manera son el preámbulo para el establecimiento de los Centros de Estudios de Bachillerato.

Desde que en 1833 se suprimió la Universidad de México, se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación, a partir de la cual el Estado establecía su responsabilidad en la administración del servicio educativo.⁵ Las acciones de reforma emprendidas entonces por José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías regularon la educación preparatoria y el ingreso a la educación superior.⁶ José María Luis Mora participó con Andrés Quintana Roo, Eduardo Gorostiza y Lorenzo de Zavala en un grupo que habría de formular un plan educativo con la finalidad de arrebatar la enseñanza al clero, separarla del partido conservador, sistematizar la función educativa del estado y poner la educación al alcance de todas las clases sociales.⁷

Hacia 1867 fungiendo como presidente Benito Juárez, la educación se reglamentó a través de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios, con la cual se estableció un sistema de educación en dos niveles de instrucción, primaria y secundaria. La ley establecía la educación primaria gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondría el reglamento”.⁸

⁵ Barbosa Heldt, Antonio, *Cien años en la educación de México*, México, Editorial Pax, 1972, p.27

⁶ *Antecedentes Históricos de la Educación Media Superior*, En: www.dgb.gob.mx

⁷ Díaz Covarrubias, José, *La Instrucción Pública en México, estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, en la República*, México, Porrúa, p. 17

⁸ Zoraida Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, p. 55

En ese mismo año se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), proyecto impulsado por Gabino Barreda, considerada como el más sólido cimiento de la enseñanza superior. Los planes de estudio se organizaron con el propósito de cubrir las asignaturas de cultura general que preparaban a los futuros profesionales para su ingreso en las escuelas de enseñanza superior. El plan de estudios se fundamentaba en una enseñanza científica en la que la ciencia y sus aplicaciones permitieran reformar a la sociedad.

Dos años después, el Gobierno de Juárez expidió en 1869 otra Ley de Instrucción Pública que, como la anterior era aplicable en el Distrito y los Territorios Federales. En ella se revisó la organización de la Escuela Nacional Preparatoria, distribuyendo los estudios preparatorianos en tres secciones: una para abogados; otra para ingenieros y arquitectos; y una más para ensayadores y beneficiadores y, para médicos farmacéuticos, agricultores y veterinarios; además se introdujeron nuevas asignaturas al plan de estudios: Latín, Griego, Física, Química, así como una asignatura sobre Métodos de Enseñanza para quienes decidieran dedicarse a la docencia.⁹ Es importante señalar que dicha escuela sería organizada de acuerdo a principios positivistas, además debía de servir de base homogénea para la educación profesional.

Indudablemente que la estructuración de la educación, con tintes liberales, estuvo satisfactoriamente dirigida por Gabino Barreda, pues reorganizó la educación adoptando el positivismo a la realidad mexicana, debe resaltarse el hecho de que excluyó ciertos principios religiosos, dándole prioridad a materias como la Lógica.¹⁰

Los estudiantes comenzaban a aparecer en la escena política hacia 1875, año en que se produjo una revuelta estudiantil iniciada en la Escuela de Medicina y que arrastró incluso a los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria. Los estudiantes establecieron una “universidad libre” exigían ese tipo de escuela, aunque no completamente independiente del Estado.¹¹ Para 1880, Justo Sierra externaba en la Cámara de Diputados la necesidad de una instrucción cívica para “despertar y consolidar el sentimiento del santo amor a la patria”.¹² En 1881 se promulgó la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el

⁹ Ibid p.56

¹⁰ Ibid p. 57

¹¹ Díaz Covarrubias, ... *Op. Cit.* P. 24

¹² Sierra, Justo, *Obras Completas*, 1948, p190, citado por, Zoraida Vázquez, *Op. Cit.* P. 64

Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, en la cual se autorizaba al Ejecutivo el implementar en todas las instituciones y grados las reformas que considerara convenientes. Esta ley hizo que en 1886 se reorganizara la instrucción preparatoria de modo que sirviera de base para todas las carreras profesionales.

Para el año de 1896 se promulgó la Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, y se decretó la expedición del Plan de Estudios de la ENP, haciéndolo uniforme para todas las profesiones, se adoptó el sistema semestral (8 semestres en total). El modelo educativo continuó hasta los primeros años del Siglo XX, al mismo tiempo, se destacó el establecimiento del Ministerio de Instrucción Pública, impulsado por Justo Sierra.¹³

Hacia 1907 se expidió el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en donde se pretendía que la enseñanza fuera uniforme, gratuita y laica además se reducían los estudios a cinco años y se impulsó la educación física, intelectual y moral. En 1910 se inauguró la Universidad de México, formando parte de ésta la ENP.

Durante el período postrevolucionario los planes de estudio se mantuvieron vigentes, se dieron algunas variaciones de secuencia y de contenido, basadas esencialmente en las ideas positivistas de Gabino Barreda. Para 1916 la ENP dejó de ser gratuita, reduciendo su plan de estudios a 4 años y con una triple finalidad para los estudios preparatorios: para el ingreso a estudios profesionales de la universidad; para capacitarse y adquirir conocimientos de una profesión especial y para adquirir los conocimientos necesarios para las diversas actividades.

En 1918 se impulsó la creación del Consejo Superior de Educación Pública, el cual estaba encargado de autorizar los planes de estudio. En 1920, siendo presidente Adolfo de la Huerta, la ENP dependía del Departamento Universitario de la UNAM siendo el Consejo Universitario el que encargado de introducir seriaciones en las asignaturas, eliminando el concepto de cursos anuales y trastocándolos por áreas y asignaturas con máximos y mínimos de horas de trabajo en las aulas. El plan de estudios apareció dividido en: Ciencias Matemáticas, Físicas, Químicas y Biológicas; Ciencias Sociales y sus correlativas; Ciencias

¹³ Antecedentes... *Op. Cit.*

Filosóficas y sus aplicaciones para la vida práctica; de Lenguaje y Letras; de Artes Plásticas y Artes Industriales y de Arte Musical.

En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la idea de establecer un Sistema Educativo Nacional, proyecto impulsado por José Vasconcelos. Ante la necesidad de consolidar el sistema, en 1922 se llevó a cabo la realización del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, convocado por Lombardo Toledano, en el cual se propuso que la finalidad de la Escuela Preparatoria debería ser la educación intelectual, ética, estética, física y manual para todos. A partir de esta etapa las escuelas preparatorias crecieron en número y se diversificaron. Se realizó una reforma en la cual se organizó por separado el Primer Ciclo de Enseñanza Media, abriéndose cada vez más un mayor número de grupos para la clase media y la trabajadora.

En 1932, durante la administración del Presidente Pascual Ortiz Rubio, siendo Secretario de Educación Narciso Bassols, se introdujeron diversas reformas a la enseñanza media, desaparecieron los oficios en la ENP, se creó la preparación técnica de cuatro años, en la cual se incluyó un curso de Historia y Geografía precedidos por un curso elemental de Economía. Se hizo explícito que el estudiante que no tuviese el grado de bachiller no estaba facultado para el ejercicio de ninguna profesión, pues la preparatoria se consideraba la base para la enseñanza profesional.¹⁴

Durante la administración del Presidente Lázaro Cárdenas, hubo la necesidad de formar cuadros técnicos y consolidar la idea de la enseñanza tecnológica, debido al acelerado desarrollo de la industria. Surgieron conceptos como el de la pedagogía de la acción como instrumento de los grupos oprimidos, que impulsarían proyectos para lograr mayor producción y redistribución de la riqueza.¹⁵ En 1937 se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), lo cual repercutió en el aumento de la demanda de aspirantes a ingresar al instituto, se crearon las escuelas vocacionales como estudios antecedentes a este tipo de educación. En los años posteriores, surgió la educación superior técnica en el Instituto,

¹⁴ Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución, maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 65

¹⁵ *Ibid.* P. 67

además de dos niveles educativos propios: la prevocacional y la vocacional, los cuales eran equivalentes a la secundaria y a la preparatoria respectivamente.

Es importante rescatar hacia 1940 la obra educativa de Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública en el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho, a quien se debe un importante trabajo de alfabetización nacional y la fundación del Instituto Federal de Capacitación de magisterio, el cual se propuso preparar a todos los maestros que ejercían en las escuelas sin la preparación correspondiente.¹⁶

Desde 1944, en diversas reuniones de consulta y de análisis, el Magisterio Nacional había manifestado su anhelo de elevar la educación normal a nivel superior, de ahí que se impulsara un Plan Nacional de Desarrollo a través del cual se fortalecería la superación de los profesionales del magisterio.

En 1948 se creó el Instituto Tecnológico de Durango, con lo cual se ampliaba hacia los estados la concepción de formación tecnológica. En ese mismo año se fundó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), la cual promovería el desarrollo de diversas acciones que resultaron ser trascendentales para el bachillerato.

En 1954 en la ENP existían dos tipos de planes de estudios, el primer plan duraba cinco años y se impartía en un solo plantel, recibía a los estudiantes que después de haber terminado su primaria deseaban continuar con sus estudios, el otro plan de estudios era de dos años, con carácter complementario, se impartía en el resto de los planteles y era dirigido a estudiantes que ya habían cursado previamente su ciclo medio básico.

En 1956 la ENP realizó modificaciones a los planes de estudio de acuerdo con las exigencias sociales de la época, cambios que consistieron en la aprobación del bachillerato único, siendo su finalidad, propiciar en los alumnos una cultura homogénea, sin desconocer sus intereses personales. Los contenidos de este plan eran mayoritariamente humanísticos y dejaban en las manos de los educandos la integración de su formación, dando por resultado

¹⁶ Bolaños Martínez, Víctor Hugo, *Compendio de Historia de la Educación en México*, México, Porrúa, 2002, p. 180

que los egresados tuvieran pocos conocimientos científicos, lo cual repercutía en la dirección de la matrícula hacia la educación superior.

Hacia 1963 fueron planteadas las finalidades del Plan de Estudios en el Congreso de Universidades de América Latina, celebrado en Bogotá Colombia, en donde se señalaron algunos elementos como la falta de definición y de precisión de los objetivos del bachillerato. La reforma que se proponía en el Congreso era la de cambiar programáticamente el plan de estudios, haciendo énfasis en la formación científica y el aumentar un año la duración de los estudios (a tres años) pues; “el bachillerato no es una secundaria amplificada, sus finalidades son distintas, son esencialmente formativas de la personalidad y en algunas ocasiones de preparación para una carrera determinada”.

En dicho Congreso se fijaron los siguientes objetivos para el bachillerato:

- Propiciar el desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.
- La formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico.
- La formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
- La formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes con su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
- La preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.

De ahí que en el año de 1969 se crearan los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, como otra opción educativa del nivel.

En los años setenta, en el marco de la diversificación de la educación media superior, se realizó la XIII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, efectuada en Villahermosa Tabasco, en la que se buscó definir los objetivos de la enseñanza media superior, para lo cual se estableció que el bachillerato debería ser formativo, con funciones propedéutica y terminal, con una duración de tres años.¹⁷

¹⁷ Antecedentes... *Op. Cit*

Hacia 1972, en Tepic Nayarit se realizó la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES y se tomaron varios acuerdos sobre el bachillerato, se estableció un sistema de créditos y una estructura académica definida por tres áreas: actividades escolares, con dos núcleos formativos, uno básico o propedéutico y otro selectivo; actividades para el trabajo y actividades paraescolares.

En ese mismo año se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades, cuyo plan de estudios pretendía romper con la concepción enciclopedista de la educación, sustituyendo el enfoque de “cúmulo de información” por el de “aprender a aprender”. Se consideraba que el bachillerato debería combinar el aprendizaje en las aulas, en los laboratorios y el adiestramiento en los talleres y centros de trabajo. El Plan de Estudios del Colegio se integraba con las matemáticas, el método científico experimental, el método histórico-social y el dominio de la expresión hablada y escrita del español, en suma, el plan de estudios se basó en el estudio de las disciplinas que servían de base para la construcción de otras.

En 1973 se emitió el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, cuyas principales funciones se centraron en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades socialmente productivas.

La estructura académica estaba organizada con tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar. La duración de los estudios era de tres años, se les asignó una doble función: ciclo terminal, el cual capacitaba al alumno para el trabajo y el de antecedente propedéutico, para quienes deseaban cursar los estudios superiores. A las dos primeras áreas del plan de estudios se les asignó un carácter obligatorio, mientras que el área paraescolar se le considera optativa, sin valor en créditos.

En el año de 1975 en Querétaro y un año después en Guanajuato, se realizaron algunas Reuniones Nacionales de Directores de Educación Media Superior con la intención de formalizar una propuesta del tronco común, tendiente a establecer un núcleo básico de identidad para el bachillerato. En el mismo año se creó el Consejo del Sistema Nacional de

Educación Tecnológica (COSNET) y se estableció un tronco común para la educación media superior tecnológica, su implantación se inició en septiembre de 1981 en los centros de bachillerato coordinados por dicho Consejo.

Para 1978 la SEP publicó en el Diario Oficial el acuerdo N° 17, el cual establecía las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación.

En respuesta a la búsqueda de fórmulas eficientes para el desarrollo industrial del país, el COSNET reorientó la educación tecnológica en todos sus niveles, fortaleciendo las carreras terminales. Como resultado, en 1979 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con la intención de vincular las necesidades de los educandos a los requerimientos de desarrollo del país, en un contexto regional y nacional.

En 1982 se efectuó el Congreso Nacional del Bachillerato, en Cocoyoc Morelos, con el objeto de precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes del bachillerato. En relación a los elementos definatorios del bachillerato en 1982, se publicó en el Diario Oficial el Acuerdo número 71, el cual señalaba la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del “tronco común” del plan de estudios.

- “ACUERDO NÚMERO 71, POR EL QUE SE DETERMINAN OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL CICLO DE BACHILLERATO [...] ARTÍCULO 1º.- El bachillerato es un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria. Su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo. [...] ARTÍCULO 4º.- El “tronco común” del ciclo que la Secretaría aplicará a sus escuelas y recomiende a las demás se organiza conforme a la siguiente estructura curricular:

ÁREAS DEL TRONCO COMÚN	MATERIAS	N° DE CURSOS (SEMESTRALES)	N° DE HORAS A LA SEMANA (POR CURSO)
Lenguaje y Comunicación	- Taller de Lectura y Redacción	2	3-4
	- Lenguaje Adicional al español	2	3-4
Matemáticas	- Matemáticas	4	4-5
Metodología	- Métodos de Investigación	2	3-4
Ciencias Naturales	- Física	2	4-6
	- Química	2	4-6
	- Biología	1	3-5
Ciencias Sociales	- Historia de México	1	3-4
	- Introducción a las Ciencias Sociales	1	3-4
	- Estructura Socioeconómico de México	1	3-4
	- Filosofía	1	3-4

En complemento del acuerdo anterior, se publicó en ese mismo año el Acuerdo número 77, mismo que establecía que “corresponde a la SEP expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato (...) a efecto de procurar la unificación académica ...”

La reglamentación del bachillerato en México tenía pues la finalidad de que en dicho nivel educativo se preparara a los alumnos para que tuviesen el perfil adecuado que les permitiera estudiar en el nivel superior, y a partir de ello se fueron perfilando diversos subsistemas dependientes todos de una dirección general de la que se desprenderían los Centros de Estudios de Bachillerato.

1.2 Centros de Estudios de Bachillerato

Para 1984 se establece el convenio de creación del Bachillerato Semiescolarizado entre la Dirección General de Educación Indígena y la Unidad de Educación Media Superior, a fin de instrumentar los estudios de bachillerato en las regiones indígenas. Dicho acuerdo tuvo relación directa con la ley federal de Educación que definió la educación normal como del tipo superior. El 23 de marzo de 1984 apareció publicado en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo presidencial por el cual se establecía que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría el grado académico de licenciatura.¹⁸

El artículo 2º de este acuerdo establecía que los aspirantes a ingresar en los planteles de educación normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la impartieran con autorización oficial, deberían haber acreditado previamente los estudios de bachillerato, cuyos planes se apegaran a los acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública. En el artículo 6º se señalaba que serían establecidos Centros de Bachillerato, conforme a planes y programas específicos, en las zonas de influencia de las Escuelas Normales Rurales y experimentales que no contaran con ese servicio educativo.

Hacia el 31 de agosto de 1984, apareció en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 113 de la SEP por el que se establecía la estructura curricular del área propedéutica del bachillerato pedagógico quedando como sigue:

¹⁸ DIARÍO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 23 DE MARZO 1984

- “ [...] Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación Pública, con fundamento en los artículos 33, fracción I de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal [...] de la Ley Federal de Educación [...] y considerando que se ha establecido el bachillerato como antecedente académico de la educación normal de conformidad con el Acuerdo Presidencial que determina que dicha educación en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura [...] y que en el acuerdo número 71 de la SEP se establece que el Plan de Estudios del bachillerato se integrará por un tronco común, un área propedéutica que relacionará directamente el ciclo con la educación superior y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución [...] que la SEP ha venido recomendando a los estados, municipios e instituciones autónomas la aplicación de los programas maestros del “tronco común” en los cursos de bachillerato que de ellos dependan, a efecto de la unificación académica de las modalidades de impartición de este ciclo educativo, ha tenido a bien expedir el siguiente ACUERDO No. 113 por el que se establece la Estructura Curricular del área psicopedagógica del Bachillerato Pedagógico [...] ARTÍCULO SEGUNDO.- La estructura curricular propedéutica a que se refiere el artículo anterior, se integrará con materias introductorias destinadas a reforzar la cultura humanística del estudiante de bachillerato y por materias psicopedagógicas estrechamente vinculadas con la Educación Normal.”

Derivado de dicho acuerdo la estructura curricular propedéutica psicopedagógica del bachillerato se organizó de la siguiente manera:

MATERIAS	No. DE CURSOS SEMESTRALES	No. DE HORAS A LA SEMANA POR CURSO
LÓGICA	1	3
ÉTICA	1	3
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	2	3

DOCTRINA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA	2	3
SOCIOLOGÍA	2	3
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	2	3
HISTORIA DE LA CULTURA	2	3
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	2	3
PSICOLOGÍA	2	3
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	2	3
PEDAGOGÍA	2	3

También refería el acuerdo que era facultad de la Secretaría de Educación Pública expedir los programas maestros de las materias psicopedagógicas mencionadas y establecer los procedimientos de evaluación.¹⁹

Para 1987 operaban en los Estados 17 Centros de Bachillerato Pedagógico Federales, establecidos para las Escuelas Normales Rurales y 13 para Centros Regionales de Educación Normal. En el Distrito Federal había 2 de esos Centros, uno fue establecido para la Escuela Nacional de Maestros y otro para la Escuela Nacional de Profesoras de Jardines de Niños.

Paralelamente, ante las necesidades educativas de las diferentes licenciaturas de educación normal, se fue incorporando el Bachillerato Pedagógico a nivel federal y estatal tanto en los Centros de Bachillerato Pedagógico, como en la Escuela Preparatoria Federal “Lázaro Cárdenas” y determinadas escuelas Preparatorias Federales por Cooperación a las que se les autorizó incluir el área propedéutica psicopedagógica a su plan de estudios.

¹⁹ Diario Oficial de la Federación, Viernes 31 de agosto de 1984, pp. 5 y 6

Asimismo, en escuelas preparatorias particulares con reconocimiento federal o estatal y en Colegios de Bachilleres se incorporó dicha área, de tal suerte que para 1987 se impartía el Bachillerato Pedagógico en 209 escuelas en toda la República Mexicana.²⁰

PLANTELES	NÚMERO DE PLANTELES
CENTROS DE BACHILLERATO PEDAGÓGICO ESTABLECIDOS PARA LOS CENTROS REGIONALES DE EDUCACIÓN NORMAL Y ESCUELAS NORMALES RURALES (FEDERAL)	32
BACHILLERATO PEDAGÓGICO ESTATAL	77
COLEGIO DE BACHILLERES	7
ESC. PREPARATORIAS FEDERALES POR COOPERACIÓN	11
ESC. PREPARATORIA FEDERAL	1
ESCUELAS PREPARATORIAS PARTICULARES (FEDERAL)	44
ESCUELAS PREPARATORIAS PARTICULARES (ESTATAL)	36
OTROS	1
TOTAL	209

De acuerdo con la misión del Bachillerato Pedagógico, era compromiso fundamental, generar bachilleres que tuviesen la solidez en el desarrollo de su personalidad,

²⁰ Subsecretaría de Educación Media, Dirección General de Educación Media Superior, Subdirección de Centros de Bachillerato Pedagógico, *Estadística de Planteles con Bachillerato Pedagógico*, realizada por Lic. Filiberto García Martínez, 1987

con una formación cultural y científica que orientara su capacidad creativa hacia su preparación magisterial. Se buscaba pues, propiciar una educación a los bachilleres, con planteamientos pedagógicos necesarios para las exigencias de la Licenciatura de Educación Normal.

De acuerdo al perfil deseado del egresado, las asignaturas que se dispusieron como parte del currículo del bachillerato pedagógico estuvieron encaminadas a fortalecer la preparación magisterial y por ello se dejó de lado la asignatura de Historia de México, misma que se establecería hasta la modificación del bachillerato pedagógico a general. Lo cual nos lleva a hacer algunas reflexiones en el sentido de que no se consideraba importante que dentro de la formación magisterial, se tuviera conocimiento de la historia del país, puesto que el mapa curricular fundamentalmente estaba diseñado con estricto apego al área pedagógica.

Para 1987 había egresado la primera generación de bachilleres pedagógicos y en su mayoría se incorporaron a diferentes licenciaturas de normales (primaria, preescolar, educación especial, educación física, superior, etc).

Sin embargo la idea de establecer un bachillerato pedagógico como el antecedente para los estudios en las escuelas de educación normal no prosperó, posiblemente ante la imposibilidad de ofrecer una mayor diversidad de alternativas a los estudiantes, pues se veían limitados con la opción de una educación superior exclusivamente magisterial.

En 1989 se generó el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el cual se plasmaron las políticas y lineamientos que pretendían mejorar la calidad del servicio educativo, a fin de responder a los cambios y necesidades de la sociedad, por lo que hacia 1991 la SEP expidió el acuerdo N° 159 por el cual los Centros de Bachillerato Pedagógico cambiaban su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato, además de que se establecía que la estructura curricular tendría dos opciones, una general y una pedagógica.

El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 determinaba “que mejorar la calidad de la educación media superior y ampliar su oferta, frente a una demanda creciente, son tareas urgentes a las que se destinará un esfuerzo especial, para cuyo efecto contempla entre las

principales acciones que habrán de realizarse, la de vincular, reorientar y fortalecer dicho nivel educativo conforme a las exigencias de modernización del país”.²¹

En dicho acuerdo se menciona que el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994 tenía como una de sus prioridades, la vinculación de la educación media superior con las necesidades sociales y el aparato productivo de bienes y servicios. Además se hacía la justificación de la reestructuración del Bachillerato Pedagógico, en el sentido de que éste se debía diversificar y ampliar las oportunidades de sus egresados además de satisfacer en forma más completa las expectativas de un mayor número de estudiantes en el nivel medio superior.

Es importante señalar que la reestructuración que se realizó del Bachillerato Pedagógico a Bachillerato General, contemplaba que los planes educativos de la nueva modalidad no dejarían de ofrecer la opción de formación propedéutica a la licenciatura de educación normal, sin embargo, inicialmente los egresados de los bachilleratos pedagógicos automáticamente tenían asegurado su pase a cualquiera de las escuelas normales que eligieran y con este acuerdo dicha opción desaparecía.

Los planes y programas de estudios que funcionarían en los Centros de Estudios de Bachillerato se estableció que se ajustarían a los que se contemplaban en los Acuerdos Secretariales 71 y 77 y adicional a ello, se complementarían con un área de capacitaciones específicas que tuviesen como finalidad “dotar a los alumnos de las habilidades, conocimientos y aptitudes que le permitan desarrollar actividades relacionadas con la vida productiva”.²²

El establecimiento de las capacitaciones quedaba a potestad de los Centros de Estudios de Bachillerato, siempre y cuando se contemplara una capacitación denominada Iniciación a la Práctica Docente, como formación propedéutica para la docencia y se abrogaba el Acuerdo Secretarial núm. 113.

²¹ Diario Oficial, lunes 4 de noviembre de 1991. Acuerdo número 159.

²² *ibidem*

Inicialmente los Bachilleratos Pedagógicos dependían de la Dirección General de Normales y cuando se separan los bachilleratos de las escuelas normales rurales, pasan a ser dependientes de la Unidad Nacional de Educación Media Superior (UNEMS).

1.3 Centro de Estudios de Bachillerato de Queréndaro.

La institución que nos ocupa inicialmente fue creada dentro de la propuesta nacional de 1984, respecto a que las escuelas normales rurales tuviesen como antecedente escolar un bachillerato pedagógico en el que los futuros maestros se formaran con base en los requerimientos psicopedagógicos necesarios para sus estudios superiores en docencia, por ello el proyecto estuvo encaminado para establecerse en la población de Tiripetío, con la intención de que al culminar sus estudios, los alumnos continuaran su formación magisterial en la Escuela Normal de dicho lugar.

En agosto de 1988, se recibe por acuerdo federal el indicativo de que en adelante los bachilleratos pedagógicos tendrán una sede distinta a la de las escuelas normales rurales, posiblemente porque resultaba un gasto oneroso para la federación el mantenimiento total de un buen número de estudiantes por 3 años de formación preparatoria y luego por 4 años de estudios superiores.

En Michoacán, bajo dicho contexto, los aspirantes a ingresar en el bachillerato pedagógico de Tiripetío en 1988 encontraron que la disposición referida entraría en vigor justamente en ese ciclo escolar, lo cual produjo una resistencia inevitable.²³ Las autoridades educativas habían dispuesto ya que el bachillerato se establecería en el municipio de La Piedad, pero esto no prosperó debido a la resistencia que más de 200 aspirantes había iniciado, apoyados por la base estudiantil de Tiripetío.

Durante los meses de agosto, septiembre, octubre y principios de noviembre, los aspirantes realizaron algunas movilizaciones para defender su estadia en la normal rural de Tiripetío, tomaron las instalaciones de la Secretaría de Educación Pública, cerraron

²³ Entrevista realizada al profr. Jesús Téllez Regalado, egresado de la primera generación del Bachillerato Pedagógico de Queréndaro Mich., por Rosalba Rios Galindo, enero de 2009.

carreteras y realizaron todo tipo de presiones para que el gobierno estatal cediera y se cumplieran sus peticiones.

Sin embargo, con todo y la movilización estudiantil y aunque el eco se percibía en las 12 sedes de normales rurales en el país, la disposición no se suprimió y solamente se llegó a algunos acuerdos. Aunque la construcción del bachillerato pedagógico ya se había iniciado en La Piedad, se propuso su instalación en el municipio de Acuitzio del Canje, que se ubicaba a unos pocos kilómetros de Tiripetío.

Dicha propuesta fue aceptada por los aspirantes a ingresar al bachillerato, pues ante la cercanía de dicha población, podrían realizar los convenios necesarios para establecer su residencia en Tiripetío y trasladarse todos los días a Acuitzio del Canje en el transporte de la normal. Además derivado de los acuerdos con la autoridad, se había conseguido una beca de \$600 mensuales, que serviría de apoyo para su manutención.

No obstante, la comunidad de Acuitzio del Canje se opuso rotundamente al establecimiento de dicho bachillerato, pues los alumnos ya tenían fama de “muchachos problemáticos” y por eso lo rechazaron. Además ya existían ciertas fricciones con los alumnos de licenciatura de la normal de Tiripetío, quienes los dejaron de apoyar, de modo que los aspirantes a cursar el bachillerato pedagógico se vieron en la necesidad de volver a negociar.

El entonces gobernador del Estado de Michoacán Luis Martínez Villicaña, junto con el secretario de gobernación, Genovevo Figueroa Zamudio, reunieron a los presidentes municipales de Queréndaro, Charo, Indaparapeo, Zinapécuaro y Álvaro Obregón, para hablarles de la situación y proponerles la instalación del referido bachillerato en alguno de esos municipios, advirtiéndoles que era necesario que contaran con un terreno disponible para la construcción del mismo.²⁴

Quien aceptó la propuesta fue el Sr. Salomón García Barrera, presidente municipal de Queréndaro, pues la localidad no contaba con una institución de nivel medio superior,

²⁴ Entrevista realizada al sr. Salomón García Barrera, ex presidente municipal de Queréndaro, por Rosalba Ríos Galindo. Enero de 2009

incluso él estaba gestionando la aceptación de un proyecto para establecer un ICATMI (Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Michoacán), para que los estudiantes al concluir la secundaria tuvieran una opción para aprender una carrera técnica.

La propuesta del gobernador Martínez Villicaña fue aceptada pues en Queréndaro y a partir de ese momento se realizaron las gestiones para que se hiciera la donación del terreno donde se instalaría el bachillerato. Dicho terreno fue donado por la secundaria técnica número 26 de la población, pues aun no estaba regularizado el terreno ante la SEP y por ello no hubo dificultades. Por lo que en asamblea ejidal se realizó el acta de donación de aproximadamente de 33, 264 m².

Además, el presidente municipal se encargó de gestionar apoyos para que ese ciclo escolar no se perdiera y que la secundaria prestara sus instalaciones para comenzar a laborar, por ello se inició en el turno vespertino. La diversidad de procedencia de los alumnos era notoria, a nivel nacional venían alumnos de Guanajuato, Guerrero, Veracruz, y por supuesto del Estado de Michoacán, de municipios como Jungapeo, La Huacana, Chilchota, Morelia, Álvaro Obregón, Zamora, Los Reyes, Maravatío, Senguio, Pichataro, entre otros, por lo que se tuvo que buscar entre las familias de Queréndaro lo que se llamó “Hogares sustitutos” para hospedar a aquellos alumnos de la primera generación.²⁵

La planta administrativa y docente fue contratada directamente por la Secretaría de Educación Pública, en un inicio los trabajadores del bachillerato pedagógico no sabían a ciencia cierta las características de la escuela donde iban a ser colocados, pues inicialmente llevaron solicitud de empleo a la SEP y cuando se dio el fallo para instalar el bachillerato en Queréndaro, fueron notificados del inicio de actividades para que se presentaran a laborar.²⁶

En sus inicios, el proyecto educativo de dicho bachillerato fue planeado como Centro de Bachillerato Pedagógico, mismo que comenzó con 4 grupos de alumnos del sexo masculino cuyo propósito al terminar sus estudios era ingresar a alguna de las escuelas

²⁵ Entrevista con el Sr. Salomón García Barrera. . .

²⁶ Entrevista realizada a Aurelia Abrego Ávila, prefecta del Centro de Estudios de Bachillerato desde sus inicios, por Rosalba Ríos Galindo, Enero de 2009.

Normales. El plantel inició con 93 alumnos, 22 trabajadores docentes y administrativos, siendo la primer directora la profesora María Cruz Ojeda, el 28 de noviembre de 1988.²⁷

Las labores administrativas se realizaron inicialmente en un adjunto de la presidencia que se acondicionó para tal fin, mientras que las clases se tomaban en las instalaciones de la secundaria técnica. La construcción del bachillerato estuvo a cargo del CAPCE, (Comité Administrador del Programa de Construcción de Escuelas) y para marzo de 1989 ya estaba construida a la primera etapa en las actuales instalaciones que ocupa el CEB Queréndaro. A principios de 1990 se realizó la entrega del inmueble e instalaciones del Centro de Bachillerato Pedagógico y a partir de esa fecha se comenzó a trabajar en el turno matutino.

La población adulta de Queréndaro recibió con beneplácito la construcción de un bachillerato en la región, pues anteriormente los jóvenes tenían que trasladarse a la ciudad de Morelia o a Zinapécuaro para poder estudiar el bachillerato, de tal manera que se recibió con buen ánimo tanto al bachillerato como a los alumnos, pese a la mala fama que ya se habían creado.

Sin embargo los jóvenes de la población no simpatizaron del todo con los recién llegados y ya fuese en torneos de fútbol, en las llamadas “discos” también conocidas como bailes o tardeadas, o en la propia secundaria, hubo algunos connatos de riñas que en realidad nunca pasaron a mayores. Por supuesto que los alumnos de la primera generación al venir de Tiripetío y luego de encabezar la lucha de resistencia, buscaban por distintos medios satisfacer diversas necesidades académicas, aunque ello implicara la toma de la carretera, autobuses y pintas de protesta “estudiantil”. La entonces directora del Bachillerato Pedagógico María Cruz Ojeda en un inicio apoyó las acciones de los alumnos, incluso en la gestión a las oficinas centrales de México, donde se realizaban peticiones de becas, bibliografía, mejora en los caminos y en las instalaciones del plantel.

En septiembre de 1990, se permitió la inscripción a las mujeres, lo que le dio el carácter de bachillerato mixto ahora bajo la dirección de la profesora María del Carmen

²⁷ Entrevista realizada a Martha Álvarez Álvarez, inicialmente secretaria de Control Escolar, del Bachillerato Pedagógico de Queréndaro, Enero de 2009.

Caballero Hurtado quien tuvo una gestión de corto tiempo, sucediéndole en el cargo el profesor Rubén Toledo Guzmán.

En 1991, como ya se refirió en el apartado anterior, por el Acuerdo 159, los Centros de Bachillerato Pedagógico cambiaron su denominación a Bachillerato General y a partir de ese momento se hicieron efectivos los Acuerdos 71 y 77 en el ahora Centro de Estudios de Bachillerato de Queréndaro.

A principios de 1992, el Centro de Estudios de Bachillerato vivió uno de los episodios que con mas tristeza recuerdan algunos de sus trabajadores, pues en marzo de ese año los estudiantes tomaron las instalaciones del plantel exigiendo la renuncia del director Rubén Toledo Guzmán y del profesor Jesús González Juárez. Al director lo acusaban de no apoyar sus luchas sociales, de autoritario y corrupto, al profesor González se le acusaba de ser irresponsable y acosador de las estudiantes. Hubo una ruptura entre el personal docente y administrativo, pues derivado de las actas administrativas que se levantaron en su momento, se desprende información en la que el personal administrativo denunciaba a algunos docentes de estar involucrados en la protesta del alumnado.

En oficio fechado el 24 de marzo de 1992, los alumnos del bachillerato pedagógico se dirigieron al Lic. Marco Antonio Aguilar Cortés, Secretario de Educación en el Estado para hacerle saber que habían llegado a la determinación de desconocer al profesor Rubén Toledo Guzmán como director del plantel y al profesor Jesús González Juárez como docente de la institución, incluían en el Oficio a la profesora Olga Liera. Los motivos que aducían los estudiantes para desconocer a los mencionados profesores eran la prepotencia y la imposición de un “código disciplinario”, en el que no se había tomado en cuenta ni al alumnado ni a la planta docente.²⁸ Señalaban que el director era prepotente, al grado de haber generado una división en el cuerpo de maestros y que no respetaba los derechos de antigüedad y la capacidad profesional para la impartición de asignaturas pues contrataba gente que no reunía el perfil académico necesario.

Respecto del profesor Jesús González Juárez comentaban que utilizaba un lenguaje inapropiado y que faltaba el respeto con ello a las compañeras estudiantes, y que

²⁸ Archivo del CEB Queréndaro, Sociedad de alumnos, Comité Ejecutivo Estudiantil.

constantemente desviaba el sentido de las clases, mezclándolas con comentarios sexuales llenos de morbosidad.²⁹ En dicho oficio solicitaban la intervención de las autoridades educativas y una audiencia para dialogar y llegar a acuerdos amenazando con tomar medidas más drásticas si no se les atendía.

El personal docente, por su parte, envió un oficio a la Dra. Otilia Mayes Olloqui, Subsecretaria de Educación Superior y Extra escolar en el Estado, en el que hacían de su conocimiento la toma del centro de trabajo por parte de los alumnos, diciendo que se trataba de problemáticas de carácter estudiantil, firmaron todos los profesores excepto el profesor González Juárez por obvios motivos y la profesora Angeles Mejía Rodríguez por encontrarse de licencia médica.

Desde fines de marzo fue que se tomaron las instalaciones, se tuvo que dialogar para llegar a acuerdos y debido a las vacaciones de semana santa hubo una tregua. El 9 de abril de 1992, la comunidad estudiantil y el licenciado Gregorio Castro Frías, representante de la Unidad de Educación Media Superior de la SEP, daban por terminado el paro de labores a partir del 10 de abril. La comunidad estudiantil se comprometía a respetar la normatividad vigente y las instrucciones que emanaran de la Unidad de Educación Media Superior y ésta por su parte realizaría una investigación a fondo sobre el funcionamiento de la institución.

Sin embargo el 27 de abril nuevamente se retomó la resistencia estudiantil apoyados por los estudiantes de la Normal Rural de Tiripetío, extendiéndose hasta el mes de mayo. En ese mes la Dirección General de Asuntos jurídicos se determinó que “derivado del estudio y análisis jurídico se desprende que los profesores, incurrieron en faltas de probidad e injurias y malos tratamientos en contra de sus jefes y compañeros de trabajo, que han desobedecido reiteradamente y sin justificación las ordenes de sus superiores, causando con su conducta graves perjuicios al servicio educativo”³⁰ y con ello se procedía a dar de baja a los profesores a partir del 25 de mayo.

Aunque existe un expediente del caso, no hay plena claridad de lo que realmente sucedió, pues el personal que aún trabaja en el Centro de Estudios de Bachillerato se

²⁹ *Ibidem*

³⁰ Archivo del área académica, 1992

muestra todavía temeroso al hablar del tema, y comentan que los inspectores les dijeron que no debían hablar. Lo que es cierto es que el director Rubén Toledo tuvo que ser removido de su cargo y el Profesor Jesús González Juárez pidió un permiso sindical, aunque cuando se quiso reincorporar la resistencia estudiantil se hizo sentir y se decidió cambiar su plaza a otro centro de trabajo.

En oficio dirigido a la profesora Elba Esther Gordillo Morales el 23 de junio de 1992, el personal administrativo se oponía a que fuesen reinstalados en al bachillerato los profesores Marco Antonio Urtis García, Olga Liera Flores, Mercedes González Ochoa, Gerardo Bravo León, Alberto Plaza Ramírez, Arturo Gutiérrez García, Rocío Miriam García Barrera y Simón Villegas Millán. El conflicto pareció llegar a su fin con la resolución jurídica referida.

En junio de 1992 toma la dirección el biólogo Alejandro Trejo Fragoso, quien gestionó algunos recursos para la construcción del laboratorio de computación, por lo que se contaba con las condiciones para ofertar las capacitaciones de Iniciación a la práctica docente, Contabilidad e Informática. En mayo de 1994 ocupa el cargo de Director del CEB Queréndaro el Lic. Leobardo Ortiz Díaz, quien hasta la fecha sigue dirigiendo la institución. Durante su gestión el bachillerato ha pasado por algunas reformas a los planes de estudio que obedecen a distintas administraciones federales, una de ellas en 1994 en que cambian los contenidos curriculares de las distintas asignaturas y una más en 2005.

Actualmente se está iniciando una Reforma Integral de la Educación Media Superior, cuyos objetivos, más que modificar los contenidos de los planes de estudio, están enfocados en propiciar el libre tránsito entre los subsistemas, estableciendo objetivos comunes en el perfil de los egresados. Dicha reforma entrará en vigor a partir del siguiente ciclo escolar 2009-2010 en los Centros de Estudio de Bachillerato y obviamente tendrá un impacto en el de Queréndaro.

Cabe señalar que pese a las transformaciones que ha vivido el CEB Queréndaro, en sus inicios y en sus primeros años de vida se percibía en los estudiantes un fuerte sentido de pertenencia respecto de la Escuela Normal de Tiripetío, de ahí que durante los inicios se viviera una fuerte actividad social y de lucha través de la organización del Consejo

Estudiantil con sus estatutos legales bien identificados y justificados. Dicho Consejo Estudiantil tuvo un periodo corto de actividad, iniciando labores en 1989 fue disolviéndose hacia mediados de 1996 y con dicha disolución terminaría la entusiasta organización antagónica del sistema institucional, encabezada por jóvenes preparatorianos.

La necesidad de un consejo Estudiantil se recuperaría hasta mediados de 2005, pero nada quedaría ya de aquel ideal de los alumnos rechazados de Tiripetío, luego de Acuitzio del Canje, pues ahora los intereses se perfilaban hacia la organización de actividades académicas evitando en lo posible la confrontación.

**CAPITULO II. . LA ENSEÑANZA DE LA INDEPENDENCIA DE
MÉXICO EN EL CENTRO DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO DE
QUERÉNDARO**

2.1 Análisis comparativo de programas institucionales y planeaciones de Historia de México I y II a partir de 1991.

Para iniciar con el análisis comparativo de los programas institucionales y las planeaciones de Historia de México I y II, es conveniente echar una mirada hacia los mapas curriculares que se han establecido en el CEB desde su fundación, para detectar los momentos en que se atendió a la asignatura de Historia de México.

Al inicio del primer ciclo escolar en 1988, dentro del primer semestre únicamente se incluyó una asignatura del área social, siendo ésta la de Introducción a las Ciencias Sociales I para dar continuidad a la misma en el segundo semestre con Introducción a las Ciencias Sociales II. Para 1989 en el tercer semestre se consideró una materia de lo histórico, siendo ésta, Historia Universal Moderna y Contemporánea, además de las materias que reforzarían el sentido del bachillerato pedagógico, Sociología I, Psicología I y Pedagogía I.³¹

Fue en el cuarto semestre que se incluyó dentro de la curricula, la asignatura de Historia de México, sin serie alguna, indicando con ello que sería solamente un semestre destinado a abordar los contenidos de la Historia de México, aunque sin dejar de lado las materias que le daban el carácter propedeúutico al bachillerato que precedería a los estudios superiores en la Escuela Normal, pues se continuó con Sociología II, Psicología II y Pedagogía II.

Durante 1991 y 1992 en los semestres 5º y 6º, se dio prioridad a materias del área social, pero dejando de lado a la Historia, pues se centró la atención en Estructura Socioeconómica de México II, Filosofía II, Psicología Educativa I y II, Sociología de la Educación I y II, Filosofía de la Educación I y II, Probabilidad y Estadística I y II así como Antropología I y II.

De esta manera la primera generación egresada del bachillerato de Queréndaro, con la particularidad de ser exclusivamente masculina, egresó con un perfil meramente

³¹ Para la obtención de dichos datos, se consultó el archivo de Control Escolar, del Centro de Estudios de Bachillerato “Dr. Ignacio Chávez”, de Queréndaro, en particular los certificados de estudio con la carga de materias cursadas por generación.

pedagógico, siendo éste la base de los estudios superiores de la Escuela Normal “Vasco de Quiroga” de Tiripetío.

De la revisión del mapa curricular se deriva la poca importancia que institucionalmente se le dio al estudio de la Historia de México, reduciendo el mismo a un solo semestre de los 6 contemplados para el bachillerato.

Como ya se revisó en el capítulo anterior, hacia 1991 el Bachillerato Pedagógico cambia su denominación a Bachillerato General, por disposición oficial, ello con la finalidad de no propiciar un pase automático hacia la Normal superior, aunque los argumentos que legitimaron dicha disposición, se encausaron hacia la oportunidad de diversificar el plan de estudios y permitir una libertad de elección a los estudiantes hacia una capacitación alterna.

Fue por ello que en el ciclo escolar 1990-1991 se realizaron algunas modificaciones al plan de estudios, conservándose las mismas asignaturas en primero y segundo semestre y estableciéndose un tronco común a partir del tercero, incluyéndose ahora dos capacitaciones, una en iniciación a la práctica docente y otra más en contabilidad.

Sin embargo, la asignatura de Historia de México continuó dentro del tronco común limitándose a un solo semestre, mientras que se creaban asignaturas diferentes para ambos bachilleratos quedando el pedagógico a partir de tercer semestre con las siguientes: Sociedad y Educación, Institución Escolar, Política y Sistemas de Educación Mexicana, Niveles Educativos sus planes y programas y el bachillerato general con las asignaturas Relaciones Humanas y ética laboral, Legislación laboral y seguridad social, Introducción al Trabajo y Contabilidad I.

En el ciclo escolar 1994-1995, una nueva reforma al plan de estudios modificó las asignaturas que conformaban el mapa curricular. El primer semestre conservó el plan inicial aunque se agregó la materia de Lengua adicional al español secuenciándose ésta en 4 partes para darle continuidad a la misma hasta 4º semestre. La materia de Historia de México, objeto de nuestro interés, fue seriada en dos partes considerándose su estudio en Historia de México I en segundo semestre e Historia de México II en tercer semestre, estructura que se sigue conservando hasta hoy día en 2010.

En la revisión que se ha hecho de los archivos del área académica, desafortunadamente no se localizaron los programas institucionales con los que se trabajaron en un inicio los contenidos de las distintas asignaturas, sin embargo, en el archivo del área académica se encontró un documento fechado el día 16 de junio de 1993, en el que la academia de ciencias sociales manifiesta que se carece de programas de las asignaturas de Historia de México, Estructura socioeconómica de México, Introducción a las Ciencias Sociales, Literatura, Taller de Lectura y redacción e inglés. En dicho documento los profesores hacen hincapié en que ante la falta del conocimiento de los contenidos programáticos a que se tenían que abordar, el trabajo académico no fue óptimo, pese a que se recurrió al trabajo colegiado, dado que se compartieron contenidos entre las distintas asignaturas de lo social.³²

Lo anterior nos indica que los programas institucionales no fueron trabajados de manera inmediata a la creación de los Bachilleratos primero pedagógico y luego general, y que se otorgó total libertad de cátedra a los profesores, quienes diseñaron y eligieron los elementos que consideraron pertinentes para realizar sus planeaciones.

Hacia 1995 se estableció el Curriculum Básico Nacional, mismo que en dos volúmenes presentó los Programas de estudio del Bachillerato, siendo secretario de Educación Pública José Ángel Pescador Osuna y Subsecretario de Educación Superior e investigación científica Javier Barros Valero.

En la presentación de dicho material, se hace una referencia a que los principales componentes, finalidad, funciones, objetivos, perfil, estructura curricular y programas, reflejan y sintetizan los contenidos de la cultura, la ciencia y la tecnología del ese presente y de las expectativas de la sociedad. Asimismo, se hace la mención de que entre el curriculum anterior, derivado de los acuerdos secretariales 71 y 77, de los cuales hicimos referencia en el anterior capítulo, en comparación con el que se proponía en 1994, se mantenían las intenciones comunes de concertar objetivos, contenidos y estrategias propias

³² Archivo del área académica, CEB 6/10, Queréndaro Michoacán.

del nivel bachillerato, pero introduciendo en la nueva propuesta enfoques estructurales acordes con nuevas necesidades del desarrollo de los estudiantes.³³

Desde la propuesta de 1994 ya se tenía la intención del trabajo por competencias, pues los contenidos se presentaron como un instrumento para el desarrollo de las competencias del bachiller. Es importante señalar que la propuesta curricular se intentó de manera piloto como un curriculum base en los Colegios de Bachilleres Estatales, las Preparatorias Federales por Cooperación y las Preparatorias Particulares incorporadas, ello en el ciclo escolar 1993-1994, de ahí que se estableciera en adelante un modelo común denominado Curriculum Básico Nacional.

De dicho modelo, nos interesa revisar particularmente los programas institucionales de la asignatura de Historia de México I y II, dado que para estas fechas, ya se habían incluido dichas asignaturas en el tercer y cuarto semestre en los Centros de Estudios de Bachillerato.

El Programa de Historia de México I de agosto de 1994, se consideraba dentro del núcleo de formación básica y atendía al campo de conocimiento histórico social, en cuya presentación se alude al mismo como un instrumento que “orienta la actividad del maestro y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de alcanzar los objetivos de preparar al estudiante para ingresar al nivel profesional”. La introducción que presenta el programa es muy breve y señala que el aprendizaje de la historia constituye una vía fundamental en la formación del ser social ya que “al estudiar el pasado, se posibilita la comprensión del presente”.

Entre los propósitos generales que plantea el programa de Historia de México I, se destaca que el estudiante deberá identificar los procesos históricos fundamentales, desde la época prehispánica hasta la consumación de la independencia de México. Incluso se pretendía, desde el punto de vista institucional, que el estudiante comprendiera los orígenes del desarrollo de “nuestro ser mestizo, fundamento de la mexicanidad”.³⁴

³³ Secretaría de Educación Pública, *Curriculum Básico Nacional*, Programas de Estudio del Bachillerato, Vol I, 1994.

³⁴ Secretaría de Educación Pública, *Curriculum Básico Nacional*, Programas de Estudio del Bachillerato, Vol I, 1994. P. 158

Como parte de los lineamientos didácticos, la propuesta de trabajo del programa institucional de Historia de México I, sugería la lectura de textos y que se enseñara al alumno a analizarlos, haciendo síntesis y sacando conclusiones propias y que pudieran identificar la esencia de cada texto.

En dichos lineamientos se realizaban recomendaciones a los maestros para que auxiliaran sus “exposiciones” con materiales didácticos como mapas, cuadros sinópticos y cronológicos, así como material gráfico, cartográfico y audiovisual.

Asimismo, una de las estrategias indicadas por el programa era la de incentivar al estudiante a realizar investigaciones bibliográficas y documentales de manera individual, acerca de los aspectos históricos de la región, que tuvieran relación con los temas a tratar dentro del curso. Sin dejar de lado la sugerencia de asistir a sitios históricos, museos, exposiciones y conferencias relacionados con los temas de estudio.

Los contenidos que se eligieron para conformar el programa de Historia de México I, se dividieron en 5 unidades, que presentan cada una los propósitos generales de los temas, estableciendo para la Unidad I Visión panorámica de Mesoamérica, Unidad II La conquista y la organización del Virreinato (Siglo XVI y XVII), Unidad III Consolidación de las estructuras virreinales (Siglo XVII y primera mitad del XVIII), Unidad IV Las reformas Borbónicas, la ilustración y la crisis del sistema virreinal, cerrando con la Unidad V La revolución de independencia. Cabe mencionar que la presentación del programa institucional, proponía al profesor otras actividades a realizar, además de sugerirle bibliografía básica para el tratamiento de los temas mencionados.

El docente tenía la libertad de adaptar los contenidos que el programa presentaba, así como las estrategias o actividades propuestas, de ahí que las planeaciones que debían entregar en el Centro de Estudios de Bachillerato estaban estructuradas con contenidos, objetivos, actividades, técnicas, recursos y evaluación.

En la parte de la evaluación, el programa institucional recomendaba que el profesor tomara en cuenta tanto los procesos como los productos, considerando para ello la participación en clase, la lectura de los libros recomendados y los trabajos parciales, ya

fuesen controles de lectura o ensayos, además de tomar en cuenta la investigación realizada para el trabajo final, así como los exámenes correspondientes.

Por su parte la asignatura de Historia de México II, en su programa institucional marcaba como propósitos generales, que el estudiante conociera los procesos históricos fundamentales desde el periodo del Primer Imperio Mexicano y hasta la época actual, es decir, hasta 1994, con lo cual se pretendía dar al alumno un panorama general del desarrollo de la vida independiente para que “valorara su pasado y se ubicara en su momento histórico”. Dicho programa planteaba similares lineamientos generales respecto del programa de Historia de México I y de igual manera justificaba los contenidos seleccionados, en el entendido de que con la revisión de los mismos el alumno tendría los elementos para entender el surgimiento y desarrollo de la nación.

Como una continuidad a los contenidos abordados en el programa de Historia de México I, la segunda parte se dividió en las siguientes unidades: Unidad I, Dilemas de la organización Nacional; Unidad II, Proceso de construcción del estado Nacional; Unidad III, La República restaurada y la etapa porfirista; Unidad IV, La Revolución Mexicana; Unidad V, La Constitución de 1917 y el Estado constitucional, cerrando con la Unidad VI, La estabilidad política y el crecimiento económico.

La evaluación sugerida para Historia de México II de acuerdo al Curriculum Básico Nacional, planteaba exactamente los mismos instrumentos que en la de Historia de México I, y obedecía a la acción cuadrada y tradicional que podemos localizar en las características propias del modelo educativo de transmisión recepción.

Hacia 1997, se realizó una reestructuración en los programas institucionales y se notó un significativo cambio desde los formatos y contenidos generales, pues ahora se contemplaban las unidades y sus respectivos objetivos, además de incluir objetivos temáticos por contenido y estrategias didácticas divididas en actividades de aprendizaje, apoyos y recursos, evaluación y bibliografía básica.

La fundamentación que se le dio a la asignatura de Historia de México I, partió del hecho de que la misma se encontraba dentro del campo de conocimiento Histórico- social y que al ser la Historia parte determinante de las ciencias sociales, ésta constituía un marco

para el análisis de fenómenos económicos, políticos y sociales, a partir del estudio del contexto.

El campo de conocimiento a que se hacía referencia se basaba en dos ejes conceptuales: el histórico, que articulaba las disciplinas y permitía comprender los conceptos y las categorías en su dimensión espacio temporal y el epistemológico, que permitía comprender el proceso de construcción de las ciencias sociales, atendiendo las problemáticas del conocimiento.

Se hacía hincapié en dicha fundamentación, que el principal objeto de estudio de la historia son las acciones de los hombres, mismas que dan origen a cambios relevantes. De ahí que el estudio de la Historia de México se legitimara ante la necesidad de conocer y explicar el desarrollo de la sociedad, concibiendo a la historia como conocimiento pero también como acontecimiento, con la finalidad de que el estudiante pudiera pensar históricamente su sociedad y con ello formarse un criterio propio que le ayudara a actuar en situaciones concretas.

En su parte inicial, el programa de historia de México I de 1997, hace el señalamiento de que en sus contenidos se parte del desglose de los elementos políticos, sociales, culturales y económicos, con la intención de contribuir a la construcción del concepto de Estado- nación y de la identidad nacional. Lo cual es reiterado cuando revisamos el objetivo del programa: “comprender los procesos que conformaron la identidad Nacional, a partir del análisis de la Historia como Ciencia Social; de la sociedad prehispánica y colonial, así como de la formación del Estado Nacional; para asumirse como sujeto histórico y fortalecer los valores nacionales en su relación con otras culturas”

En los contenidos se inició primero con un estudio básico de lo que es la historia y su objeto de estudio, antes de abarcar lo relativo a las culturas prehispánicas quedando la división limitada a 4 unidades como a continuación anotamos: Unidad I, El estudio de la Historia; Unidad II, El México prehispánico; Unidad III, Formación y crisis del México colonial (1521-1821) y Unidad IV, La formación de la Nación Mexicana (1821-1876).

El plan de estudios de la Dirección General del Bachillerato atendió al programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, cuyos objetivos centrales fueron la actualización y revaloración del magisterio en los distintos niveles educativos.³⁵

La penúltima modificación que han tenido los programas de Historia de México I y II fue en el año de 2004, misma que definió su fundamentación en líneas de orientación curricular, con el objetivo de favorecer el desarrollo de habilidades del pensamiento, que le permitieran al estudiante acceder al quehacer histórico con una actitud crítica, participativa y creativa. De acuerdo a dicho planteamiento, el programa institucional pretendía dejar de lado la enseñanza de la historia basada en la memorización y repetición mecánica de fechas y nombres, lo cual se podría lograr con algunas acciones, como el favorecer la comprensión de lectura y el análisis de situaciones concretas.

La propuesta didáctica del programa de 2004 tenía la intención de lograr que el estudiante utilizara los elementos metodológicos propios de la historia desde su propia realidad, con la finalidad de hacerlo consciente de su entorno y su papel como ser social dentro del proceso histórico. Señalaba en una de sus orientaciones curriculares que era importante “Rescatar la tradición histórico-cultural y promover simultáneamente los valores como la tolerancia, respeto, responsabilidad, en la comprensión de su propia cultura y el fortalecimiento de la identidad nacional”.

El propósito fundamental de la asignatura de Historia de México I era el de proporcionar elementos que condujeran al estudiante a asumirse como sujeto histórico, protagonista de un devenir que no le era ajeno y del cual era partícipe de una u otra forma como actor o espectador, por lo cual era necesario formarlo como agente activo en dicho proceso y no sólo como ente pasivo. La comprensión de su realidad consideraba nociones espacio- temporales y una dimensión que abarcaba la trilogía pasado-presente-futuro que impactaba todos los órdenes que vivían, de ahí que al tener un mayor conocimiento y comprensión de los procesos históricos, mayor posibilidad tendrían los estudiantes, de formarse una conciencia histórica. El objetivo institucional que se leía entre líneas era la

³⁵ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Dirección General del Bachillerato, Taller Fundamentos y *operación del currículum del Bachillerato General*, julio 1997.

asimilación de una actitud responsable y comprometida del alumno ante sí mismo, su comunidad y su entorno social.

Los contenidos de la asignatura abordan aspectos teóricos y metodológicos que de alguna u otra manera deberían contribuir a que el estudiante entienda la Historia, como realidad y como ciencia y que encausen su aprendizaje hacia el estudio de procesos más que de acontecimientos aislados

Se propone que los contenidos se desarrollen procurando una visión general e integradora de las características principales de cada uno de los periodos históricos que conformaron el México de hoy. Desde el denominado Periodo Prehispánico, la Conquista, y la Colonia, hasta llegar a la Consumación de la Independencia, se pretendía con los planteamientos señalados, que el enfoque dado fuese integral, significativo e interdisciplinar, en el que se “aprenda la Historia”, es decir, conocer el pasado para explicarse el presente y de aquí partir para influir de manera crítica y propositiva en la construcción del futuro de “nuestra nación”.

En el programa del que hemos hecho referencia se dividieron los contenidos con la finalidad de lograr los objetivos planteados, en base a 4 unidades, abordando en la Unidad I El estudio de la Historia y su construcción científica; Unidad II Período prehispánico; Unidad III La Conquista y la Colonia; y en la Unidad IV La Independencia de México.

Es importante señalar que los programas de estudio constituyen una fuente importante, en el sentido de que son documentos que orientan el desarrollo de los cursos que integran el plan de estudios, aunque sea de manera institucional y aunque en las realidades de las aulas se hagan adaptaciones de los mismos.

La estructura del programa incluye dos aspectos: en el primero se definen elementos generales de la asignatura y en el segundo se desarrollan los elementos específicos. En los elementos generales se definen los datos de identificación, es decir, el nombre del programa, el campo de conocimiento que lo agrupa, la asignación de tiempo en horas totales, los créditos y la clave de la asignatura.

La fundamentación de la asignatura contiene el enfoque del campo de conocimiento al que pertenece, así como el enfoque disciplinario, que es la descripción de las razones por las que se ha incluido la disciplina como parte del plan de estudios, se enfatizan los aspectos formativos, la ubicación de la asignatura y sus relaciones antecedentes y consecuentes con otras asignaturas.

El objetivo de la asignatura enuncia de manera explícita los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar. Los elementos específicos se refieren a la información de los apartados de las unidades que integran el programa. Así tenemos el nombre y número de las unidades que lo integran y los objetivos de cada unidad. El número y nombre indican la secuencia de la temática de la unidad. El objetivo enuncia los resultados de aprendizaje que se esperan.

Los contenidos señalan las temáticas a tratar, su formulación se realiza a partir del análisis, clasificación e identificación de las intenciones educativas, lo cual permite guiar y planificar la acción pedagógica. Los objetivos temáticos permiten establecer, con mayor precisión, el nivel de amplitud y profundidad con que se abordarán los contenidos.

Las actividades de aprendizaje consideran las experiencias del estudiante, mediante sus interacciones con el objeto de conocimiento, con el propósito de que sean útiles como marco de referencia para el docente. En estas actividades es importante identificar aquellas con mayor valor educativo y considerar los momentos de apertura, desarrollo y cierre. Los apoyos y recursos didácticos se seleccionan a partir de la congruencia con las actividades de aprendizaje.

La evaluación por otra parte cumple diferentes funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. La bibliografía incluye textos básicos y complementarios congruentes con el enfoque y objetivos del programa, así como los contenidos a desarrollar.

Por otro lado, las planeaciones didácticas elaboradas por los profesores tienen características propias, de acuerdo a las intenciones y objetivos particulares de cada docente, éste retoma los temas que propone el programa institucional, pero tiene la libertad de modificar el estudio de los mismos y establecer estrategias de enseñanza- aprendizaje de acuerdo a sus propias necesidades.

¿Qué contenidos deben abordarse?, ¿desde cuáles enfoques? Y ¿con qué elementos didácticos acercarse a los estudiantes?, son elementos que se proponen a nivel institucional, con lo cual se perfila una legitimación de poder, a través de los indicativos con que se señala la pertinencia o no al abordar los contenidos temáticos.

Nótese que conforme ha pasado el tiempo, los intentos por mejorar los programas de estudio han dejado de lado la importancia del contexto en el que se van a abordar los contenidos, más aún, se ha dejado de lado la importancia de lo histórico para la formación no sólo académica, sino personal y social de los estudiantes, al considerar dentro de la carga curricular, que la historia total de México, puede abordarse en un par de semestres y dedicando apenas 3 horas a la semana para conseguirlo.

Por ello, no es de extrañarse que los docentes que planean sus asignaturas, cumplan en lo inmediato con lo que demanda la estructura institucional a la que pertenecen, plasmando en la medida de lo posible, un cúmulo de actividades que seguramente no lograrán concluir, y adaptando las propuestas temáticas a sus respectivos contextos y realidades.

Realidades como la del el Centro de Estudios de Bachillerato de Queréndaro, en el que la última reforma, apenas entrando en vigor en 2010, pretende infinidad de soluciones académicas, pero que contrastan con una realidad en donde hace falta una formación docente profunda, donde los grupos de 50 alumnos hacen más que difícil la labor educativa y donde las condiciones no están dadas para el trabajo por competencias, como sugiere la RIEMS.

2.2 La Independencia de México en los programas institucionales y en las planeaciones de los docentes del CEB Queréndaro. Cambios y evolución.

A través del tiempo los contenidos programáticos de las distintas asignaturas han sufrido cambios y transformaciones, ya sea por intereses que obedecen a distintas administraciones, o bien porque institucionalmente se tiene un proyecto definido respecto a las características que debe poseer el estudiante que concluye sus estudios en determinado nivel educativo.

Particularmente nos interesa revisar cómo se ha incluido en los programas institucionales el tema de la Independencia de México, en el Bachillerato General y en las planeaciones elaboradas por los profesores del Centro de Estudios de Bachillerato que nos ocupa, tomando en cuenta básicamente 3 momentos 1994, fecha en que se establece el Curriculum Básico Nacional, 1997 fecha en que los programas son modificados debido al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y 2005 fecha en que se realizó la última modificación a los programas de estudio, mismos que prevalecían hasta antes de la reciente reforma integral de educación media superior.

Hacia 1994, el mapa curricular del Centro de Estudios de Bachillerato ya tenía el carácter de Bachillerato General y contaba con un tronco común dentro del que se encontraban para el segundo semestre la asignatura de Historia de México I y para tercer semestre Historia de México II.

De las 5 unidades en que se dividió el programa de Historia de México I, la última de ellas se destinó a la revisión de “La revolución de independencia”, lo que nos hace pensar desde la denominación de dicha unidad que posiblemente no se discutió a fondo entre los estudiosos que propusieron las temáticas, si dicho proceso histórico en realidad sería catalogado como una “revolución” o quizás una “lucha armada”, “guerra” o simplemente “enfrentamiento armado”.

El propósito central de dicha unidad, refiere el programa que era el de “comprender el proceso y sus diferentes movimientos sociales. Identificar a los dirigentes de la lucha insurgente y comparar sus proyectos de nación para entender el nacimiento de México con todos sus problemas y posibilidades”.

Para el logro de dicho objetivo, la unidad se dividió en 7 subtemas de los que se desprende que fueron abordados los intentos autonomistas criollos, las crisis agrícolas, los insurgentes y realistas así como sus principales campañas, definición y fin de la “revolución popular”, ideas y programas de Hidalgo, Morelos e Iturbide, la constitución de 1814 y el proyecto independentista criollo y la consumación de la independencia.

El programa de Historia de México II de 1994, comienza abordando los dilemas de la organización nacional, República y Monarquía, lo que nos hace pensar que no se retoman elementos de la Independencia de México, pues se da por terminado dicho acontecimiento con la consumación de la misma en el último apartado del programa de Historia de México I.

Dentro de las actividades sugeridas para abordar la Independencia de México, se proponía entre otras cosas:

- Determinar la posición de los Síndicos del Ayuntamiento y de los oidores de la Real Audiencia frente a los sucesos de 1808.
- La lectura y comentario del análisis de Abad y Queipo sobre la situación social de la Nueva España.
- Analizar el decreto abolición de esclavitud de Hidalgo y los Sentimientos de la Nación de Morelos.
- Análisis del plan de Iguala de Iturbide.
- Elaborar un mapa con las principales campañas militares y la ubicación de los focos insurgentes.
- Estudio comparativo entre los elementos constitucionales de Ignacio López Rayón, los Sentimientos de la Nación y la constitución de 1814.

Respecto de la bibliografía sugerida ésta se limitaba a proponer 3 obras, siendo éstas “La Insurgencia: Guerra y transición” de la autora Guadalupe Jiménez, “Morelos y su vida

revolucionaria a través de sus escritos y otros testimonios de la época” de Ernesto Lemoine, y “La revolución de Independencia. Ensayo de Interpretación Histórica” de Luis Villoro.

Consideramos que la propuesta institucional de 1994 otorgó poca importancia a la Independencia de México, pese a que es uno de los acontecimientos de la historia que marcaron de manera decisiva la situación política, económica y social del naciente Estado mexicano. Quizás por ello en 1997 se mostró una reforma cuya vertiente derivaba de un programa de “Desarrollo Educativo” y con él los contenidos de los programas institucionales demostraron notables cambios.

En el segundo semestre, dentro de la asignatura de Historia de México I, ocurrió quizás una contracción respecto de los elementos que se desarrollaron en el programa de 1994 respecto de los contenidos que se propusieron para abordar lo referente a la Independencia de México. Ocurrió que en la Unidad III, aunque en el nombre se abarcaban 3 siglos “Formación y crisis del México colonial 1521-1821”, contemplaba en su desarrollo los elementos, que a través de esos años, se fueron transformando hasta llegar a la inevitable lucha por la independencia.

De ahí que en el objetivo de la unidad se señalara que el análisis de dichos contenidos tenía como finalidad “comprender las transformaciones sociales de la época colonial que dieron origen a la Independencia de México, a través del análisis de la situación social en la Nueva España y la crisis del orden colonial, para explicar los proyectos de nación que se perfilaron.”

Dentro de los subtemas se contempló la formación de la Nueva España, una discusión sobre el descubrimiento de América, la conquista espiritual y material y la nueva estructura social y la resistencia india. El objetivo particular de dichos contenidos estaba centrado en que el alumno reconociera la formación y consolidación de la sociedad colonial a través de la estructura social, el proceso de mestizaje y la resistencia indígena, para que de esa forma comprendiera la crisis que dio origen a la Independencia de México.

Las actividades de aprendizaje que se recomendaban en el programa de 1997 para este punto en particular eran las siguientes;

- Investigación de conceptos como descubrimiento, conquista y colonización.
- Elaboración de resúmenes acerca de la discusión sobre el descubrimiento de América y la conquista.
- Elaboración de fichas de trabajo sobre la estructura social, el mestizaje y la resistencia cultural indígena
- Presentación de una cronología que considere los hechos más sobresalientes de la formación de la Nueva España.

Casi al término de la Unidad III se daba un espacio para el análisis de la crisis del orden colonial, donde se revisaba el régimen de trabajo colonial, las reformas borbónicas y la Independencia de México, dividiéndose en causas y consecuencias. El propósito de dichos contenidos sería el que el alumno identificara los elementos que originaron la crisis del orden colonial a través de la explicación de las contradicciones sociales, políticas y económicas, para que de acuerdo a ello comprendiera el surgimiento del México independiente.

De dicho apartado se desprendieron otras actividades de aprendizaje, como sugerencia básicamente para el profesor de historia como sigue:

- Cuadro sinóptico sobre el régimen de trabajo colonial y sus etapas
- Elaboración de mapas sobre las zonas económicas de la Nueva España.
- Elaboración de resumen que incluya las contradicciones sociales y políticas que generaron las Reformas Borbónicas.
- Realización de fichas de trabajo sobre la influencia de la Ilustración española en América.
- Desarrollo de una cronología sobre las etapas y características de la Independencia de México.

La bibliografía que se sugirió para esta amplia y a la vez corta unidad, se diversificó un poco más que en los programas de 1994, pero ello quizás por el hecho de que en una sola unidad se compactaron de manera significativa los temas que se estudiarían, por ello se proponía la revisión de textos como; “Antología de Teotihuacán a los aztecas. Fuentes e interpretaciones históricas”, “México profundo. Una civilización negada” de Guillermo Bonfil Batalla, “México en el siglo XIX (1821-1910) Historia económica y de la estructura social” coordinada por Ciro Cardoso, “Historia General de México” coordinada por Daniel Cosío Villegas, “Historia social y económica de México (1521-1854)” de Agustín Cue Canovas, “Historia de México I. El proceso de gestación de un pueblo” de Gloria Delgado Cantú, “México: del antiguo régimen a la revolución” de Francois Xavier Guerra, “Historia de México en el contexto internacional” de César Martínez y Juventino Rodríguez, “México en el siglo XIX. Fuentes e interpretaciones históricas” de Álvaro Matute y de Pierre Vilar “Iniciación al vocabulario del análisis histórico”.

Podemos observar que el tema específicamente de la Independencia de México se limita dentro de la Unidad III, a estudiar únicamente las causas y consecuencias de dicho acontecimiento histórico, sin embargo los contenidos que preceden al tema van ligados a los objetivos particulares que desembocan en la preocupación por que el estudiante comprenda cómo se llega al México Independiente.

De ahí que en la Unidad IV, se dé prioridad a la formación de la Nación Mexicana, partiendo precisamente de 1821, fecha considerada como la consumación de la Independencia, y hasta 1876 en que se da otro parte aguas tan relevante como la independencia como lo es el proyecto de Nación durante el porfiriato.

Es importante mencionar que la parte de evaluación que se propone aborda elementos formativos que distan significativamente de los sumativos³⁶ que prevalecen en el programa de 1994. De ahí que en el programa de 1997 se apueste por una evaluación cualitativa en base a la resolución de cuestionarios sobre las lecturas sugeridas, la realización de trabajos de investigación y exposiciones orales por parte de los alumnos.

³⁶ La evaluación se divide en diagnóstica, correspondiente al ejercicio realizado al inicio de las sesiones con el fin de detectar el estado de conocimientos previos que posee el alumno, sumativa que corresponde a la suma de calificaciones obtenidas de las distintas actividades realizadas y formativa aquella que permite una evaluación continua en la que el alumno demuestra tener habilidades y actitudes además de conocimientos.

En el programa institucional de 2004, se dedica la unidad IV al estudio de la Independencia de México, mismo que plantea como objetivo del estudio de dicha temática, que el estudiante será capaz de explicar las causas del movimiento de Independencia, mediante el análisis de las características económicas, políticas, sociales y culturales, que determinaron la conformación del Estado Nación y con el propósito de que reconozca su identidad nacional.

En dicha unidad se proponen los siguientes contenidos

1. Antecedentes de la Independencia de México.

1.1 Externos.

- La Ilustración.
- La Independencia de las 13 colonias.
- La revolución francesa.
- Crisis política y económica de España.

1.2. Internos.

- Monopolio económico-político
- Desigualdad social
- La conjura del ayuntamiento
- Las conspiraciones de Valladolid y Querétaro.

2. La Guerra de Independencia.

2.1. Inicio (Hidalgo).

2.2. Organización (Morelos).

- Congreso de Chilpancingo.

- Constitución de Apatzingán.

2.3. Resistencia (Mina).

2.4. Consumación de la Independencia.

- La restauración de la Constitución de Cádiz.
- La conjura de la Profesa.
- El Plan de Iguala.

Como podemos observar, dicha división de temas para abordar el proceso de la Independencia de México, suele catalogarse como un recuento cronológico y conceptual que es apropiado para trabajarse bajo modelos educativos como el de transmisión-recepción pues delimita el proceso referido a un cúmulo de acontecimientos que se suceden como el efecto dominó.

En cuanto a las estrategias didácticas que se proponen para abordar los mencionados contenidos, el programa institucional presenta una diversidad de elementos dirigidos fundamentalmente al profesor de historia, mismas que fueron diseñadas con el objeto de cumplir con los propósitos planteados en un inicio. De ahí que se sugiriera como actividades didácticas, la utilización de talleres y seminarios, exposiciones del alumno, discusiones y debates, trabajo individual y en equipo (investigaciones, entrevistas, libretos, ensayos), asesorías, películas y visitas a lugares culturales.

Es importante señalar que el programa institucional de 2004 presentaba una nueva estructura, misma que dividía las estrategias didácticas en modalidad didáctica, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza, sugerían que el profesor debía elaborar los instrumentos de evaluación diagnóstica sobre cuestiones relacionadas con el tema, además de recuperar las evaluaciones diagnósticas para que a partir de ellas se realizara una exposición general de los antecedentes de la “guerra de independencia”. Además se proponía que profesor proyectara materiales visuales sobre el inicio de la “Guerra de Independencia” y a partir de ello aplicar un cuestionario sobre lo sobresaliente del mismo, además de coordinar el análisis grupal de los factores internos y

externos que antecedieron el movimiento de la Independencia. Culminando el estudio de este tema con la exposición acerca de los Sentimientos de la Nación y la Constitución de Apatzingán y a partir de dicha explicación los alumnos realizaran un seminario sobre su contenido político y expusieran acerca de las etapas de la resistencia y consumación del movimiento de la Independencia.

Lo anterior reforzado con un trabajo de asesoría, para que los alumnos ubicaran en un mapa de la República Mexicana las campañas realizadas por los insurgentes durante la guerra de independencia. Y atendiendo a uno de los objetivos del programa, vincular los hechos históricos con su presente, solicitar a los alumnos una investigación sobre la celebración del “Grito de Dolores” que se realiza en su localidad, así como diseñar una lluvia de ideas sobre un recorrido por la “Ruta de la Independencia”.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se contemplaba la participación activa de los estudiantes, en el sentido de que debían integrarse en las actividades propuestas por su profesor derivadas de los objetivos que se pretendían alcanzar con el análisis del proceso de Independencia de México, de ahí se estableció que los alumnos deberían de contestar la evaluación diagnóstica del tema ya fuese de manera individual y/o por equipo, elaborar fichas de síntesis sobre los antecedentes del inicio de la guerra de independencia, contestar las preguntas sobre los videos presentados, elaborar un mapa conceptual que reflejara los antecedentes que dieron origen a la independencia, realizar un seminario en el aula sobre el pensamiento político contenido en los Sentimientos de la Nación y la Constitución de Apatzingán, elaborar un cuadro comparativo que ilustrara las características generales del movimiento en su inicio, periodo de resistencia y etapa de consumación, además de localizar geográficamente en un mapa de la República Mexicana las campañas de los insurgentes durante la “guerra de independencia”.

Desde la primera unidad en el programa de 2004, se tocaban aspectos relacionados con la metodología del quehacer histórico a través de los contenidos y propuestas de las distintas unidades, en las que se proponían actividades donde el alumno se involucrara directamente como un investigador de la historia, por lo cual para el tema de la Independencia de México se sugirió la actividad de implementar la “Bitácora del

investigador” con el objetivo de que el estudiante realizara una descripción de cómo se celebra en su localidad el “Grito de Dolores” y que en ella vertiera su opinión al respecto. También se sugería que los alumnos representaran de manera grupal la “Ruta de la Independencia”.

Es evidente la evolución que se manifestaba en el programa institucional de 2004, respecto de los que le precedieron, tanto en los contenidos, como en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en otros momentos no se habían considerado. Incluso la bibliografía básica sugerida reflejaba una mayor diversidad respecto los estudios sobre la Independencia de México como las obras de Daniel Cosío Villegas, *Historia mínima de México*; Luis González y González, *Álbum de Historia de México*; Mirna Benítez Juárez, *Historia de México I*; Josefina Zoraida Vázquez, *Interpretaciones de la independencia de México*; Enrique Florescano, *Ensayos sobre el desarrollo económico de México y América Latina (1500-1975)*; George, Lefebvre, 1789. *Revolución Francesa*; Álvaro Matute, *México en el siglo XIX. Fuentes e interpretaciones históricas. Antología*; José María Vigil, *México a través de los siglos*. Incluso aparecía la recomendación de material visual la telenovela “La Antorcha encendida” en su último capítulo y las películas “La virgen que forjó una patria” y “Mina, viento de libertad”.

2.3 ¿Cómo se enseña actualmente a los estudiantes, la Independencia de México en el bachillerato de Queréndaro?

La asignatura de Historia de México en el bachillerato de Queréndaro, como en otros espacios, ha generado diversas opiniones por parte de los alumnos, quienes al ser cuestionados sobre el hecho de si creen que es importante estudiarla³⁷ contestan en algunos de los casos que es una repetición de hechos pasados que ningún sentido tiene recordar, señalan que no sirve para nada ya que la vida puede vivirse perfectamente sin saber de ella, otros hablan de lo aburrida y tediosa que resulta.³⁸ Sin embargo otros reconocen que a través de su estudio se puede incluso acceder a reconocer una identidad nacional.

La concepción que los estudiantes tienen acerca de la historia como asignatura, va necesariamente ligada a la forma en que el docente enseña historia, a los mecanismos que utiliza para abordar los contenidos y por supuesto al logro de los objetivos planeados y la pertinencia de los mismos respecto de los intereses de los alumnos. De acuerdo a algunas consideraciones analizadas por Joan Pagés, existen pocos estudios sobre la práctica de enseñar historia, pues se ha profundizado mas sobre qué y cómo enseñan los profesores, sobre cuál es su estilo de enseñanza a través de sus palabras y de sus pensamientos y no a través de la observación sistemática y de la investigación en sus aulas.³⁹

Actualmente, en el Centro de Estudios de Bachillerato se está trabajando en el segundo y tercer semestre, las asignaturas de Historia de México I y II respectivamente, a cargo de un licenciado en Antropología, quien previo al inicio del semestre entrega al área académica una propuesta para abordar los contenidos de la materia en base al programa institucional de 2004, aunque con ciertas modificaciones mismas que plasmó en su planeación académica a inicio del curso.

³⁷ Encuesta realizada a alumnos de segundo semestre ciclo escolar 2008-2009, Centro de Estudios de Bachillerato “Dr. Ignacio Chávez” Queréndaro Michoacán.

³⁸ Salazar Sotelo, Julia, *Narrar y aprender historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, 2006, p. 9

³⁹ Pagés Joan, *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia*, En: www.didactica-ciencias-sociales.org/ XIV Simposium dedicado al “Patrimonio y didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, p.156

Para el tema de la Independencia de México, el profesor tomó de base las propuestas contempladas en el programa de 2004, aunque utiliza como uno de los textos fundamentales el libro de Juan Brom *“Esbozo de Historia de México”*, en su propuesta se toman en cuenta las exposiciones en equipo, así como el trabajo de investigación y el análisis de videos documentales. Si bien es cierto que el texto elaborado por Juan Brom, nos presenta un panorama general de los acontecimientos históricos, éste queda desfasado en tiempo y quizás en contenido, sobre todo para alumnos de nivel medio superior, pues limita en buena medida el criterio que puedan desarrollar en torno al análisis de un tema histórico. Pues se puede echar mano del contexto en que se encuentra el Centro de Estudios de Bachillerato de Queréndaro que es un espacio en el que se llevan a cabo todas las remembranzas de las festividades históricas que se contemplan oficialmente, pero de manera particular la conmemoración de la Independencia de México, pues la ruta de Valladolid, Charo e Indaparapeo por la que históricamente se recuerda pasó Hidalgo y Morelos, impacta de manera significativa a la población.

Pero ¿cuál es la importancia de la historia para los estudiantes del bachillerato de Queréndaro? Para conocer de manera general la respuesta, nos apoyamos de los alumnos que cursan el segundo semestre, tomando como muestra un total de 118 jóvenes de entre 15 y 17 años de edad. Iniciamos con la pregunta obligada de si creían importante estudiar historia a lo que 110 del total, respondieron que sí era importante, entre otras razones porque para ellos era elemental saber lo que ocurrió en años anteriores y conocer sobre nuestro pasado y antepasados, porque aprendemos más acerca del pasado de nuestro país y por ello es importante y esencial que sepamos historia. Otros tienen una idea por lo menos breve de que la historia sirve para conocer los hechos que cambiaron nuestro futuro y comprender el presente.

Otros estudiantes conciben en la historia la manera en que podemos saber nuestro pasado y conocer de nuestros personajes principales dentro de cada uno de los acontecimientos históricos y hasta para sentirse orgullosamente mexicanos además “para ver cuánto tuvieron que sufrir los antiguos hombres para que ahora estemos viviendo así”. Con lo cual reafirmamos que el estudio de la historia en buena medida ha cultivado en los

estudiantes un sentido patriótico y nacionalista al grado de realizar afirmaciones como el que “No podemos decir que somos mexicanos si no conocemos la historia de nuestro país”.

De esa muestra, 10 alumnos contestaron que la historia no les parecía importante porque cuando trabajen no les preguntarán por la historia de su empleo o de México, otros decían que no tiene nada que ver con lo que estamos viviendo ahora, porque “ya hemos visto en la primaria y secundaria lo más básico”, les parece aburrida, y refieren que el maestro que da historia no la explica de buena manera por eso les parece que no es importante y en parte porque no siempre la vas a ocupar ya que hay carreras que se olvidan por completo de la historia.

Cuando cuestionábamos a los alumnos sobre cuáles factores influían para que su interés en la historia fuera mayor, presentamos una terna de posibilidades en la que proponíamos:

- A) Los temas que se aborden deber ser interesantes
- B) La forma en que el profesor enseñe debe ser amena
- C) La historia debe enseñarse sin que ello implique memorizar datos
- D) Otros.

Al darnos su punto de vista, los alumnos daban mayor peso al inciso B, la forma en que el profesor enseñe debe ser amena, y ello lo contrastamos con el decir de los mismos alumnos, respecto de que en la actualidad en el bachillerato una de las materias que mas detestan es precisamente historia, pues “parece un sermón cotidiano. Tanto como ir a misa”.

Por otro lado, en el inciso C, se le daba la libertad de externar una respuesta adicional y en algunos de los casos se observó, que proponían que los profesores deberían de calificar sólo con trabajos, otros proponían que la clase debería ser mas interactiva, incluso hacer viajes a zonas arqueológicas, otros anotaban que el profesor debería dar mas apuntes y explicar lo más importante, haciendo más prácticas y menos teorías y mejorar la relación maestro alumno.

Evidentemente en la mayoría de los casos, los alumnos mismos proponen como estrategias de enseñanza algunas actividades por demás tradicionales, pues en otros niveles aprendían de esa manera y no están familiarizados con otras formas. Sin embargo existe una constante “que sea menos teórica y más práctica”, hay quienes piensan que como la historia es una ciencia social, debe limitarse exclusivamente a cuestiones teóricas o quizás se confunde con el hecho de que las fuentes escritas son la materia prima con la que se estudia y analiza el acontecer histórico y relacionan el hábito constante de la lectura con una función meramente teórica.

Lo que sí es determinante es que el alumno está deseoso de encontrar la parte práctica en el estudio de la historia, o la utilidad de la misma en sus vidas y esto tiene que ver con la propuesta metodológica que en otro apartado se planteará, en el sentido de que se debe buscar el mecanismo que propicie que el alumno problematice, se vuelva protagonista en el aula y construya su propio aprendizaje, dejando atrás su papel pasivo de objeto receptor.

Incluso manifiestan que no debería haber exámenes, y ello nos hace pensar que como es sabido, una de las razones por las que se desdeña la asignatura de historia, es porque se ha mitificado la idea de que estudiar historia es sinónimo de aprender fechas, datos, batallas importantes, personajes, etc. Y aterra la idea de los exámenes de opción múltiple, en el mejor de los casos, pues ante la cantidad de contenidos que se abordan en un breve periodo de tiempo, esa tormenta de conceptos no hace más que confundir y resultar un cúmulo de información sin utilidad alguna.

Respecto de sus propias experiencias, cuestionamos a los estudiantes del porqué les había agradado o desagradado la historia, los que habían respondido desde un principio que no les parecía importante señalaban que la historia es aburrida, otros comentaron que no les ha agradado por que por lo regular tenían que aprender todo de memoria y concluían que así no se aprende mucho, otros opinaban que los maestros la hacen aburrida, y reiteraban su falta de interés en la materia por el hecho de que el profesor no ponía de su parte y señalaban “me ha parecido desagradable por la forma en que dan las clases” o “el maestro solo se la pasa hablando y aburre mucho”

Los alumnos que desde un principio manifestaron que sí les parecía importante, dejaban enunciados no menos importantes en el sentido de que a veces no les agradaba, porque dependía como explicara el maestro ya que la mayoría de las ocasiones eran aburridos. Algunas opiniones de los alumnos en torno al cuestionamiento señalado, eran en el sentido de que les agrada conocer la historia de su país pero les desagrada que el maestro hable sin aportar nada, los temas no son muy interesantes, clases aburridas y la historia es muy repetitiva.

Por otro lado, algunos alumnos refieren que les agrada estudiar historia porque a través de ella han logrado saber “nuestro origen” y es interesante, otros señalan que les sirve para conocer el pasado, pero son aburridas, que no les agrada porque el maestro deja reportes y las guías de estudio no viene nada en el examen, además “es estresante memorizar tantos datos”.

Como planteamos en el apartado anterior, uno de los objetivos del programa de Historia de México I, es el de proponer actividades en las que el alumno se vea involucrado de manera directa, como parte de la reconstrucción histórica, y sea partícipe del proceso de investigación que se realiza en el quehacer histórico, por ello a partir de dichos objetivos, en la planeación didáctica, el profesor realiza una propuesta de investigación regional, sobre el encuentro de los principales actores del movimiento de Independencia Hidalgo y Morelos, en los municipios de Charo, Indaparapeo y Queréndaro. Y esta es la parte que a nuestro juicio es la más rescatable de toda la planeación didáctica, pues al ser el acontecimiento mencionado una parte que de cierta manera resulta familiar a los estudiantes, por la cercanía de las poblaciones de la llamada ruta de la independencia, se puede sacar provecho para una reflexión significativa.

De las propuestas bibliográficas, en la planeación didáctica el profesor retoma la obra de Cosío Villegas, la de Josefina Zoraida Vázquez y por supuesto la de Juan Brom, como parte de los apoyos y recursos, además de incluir los mapas históricos. Sin embargo aunque no demeritamos la importancia de los textos utilizados, sí queda abierta la crítica ante la omisión de estudios recientes sobre la historia de México y en particular del

movimiento de independencia que en últimas investigaciones ha sido objeto de críticas y análisis particulares.

En las evidencias de aprendizaje, el profesor solicita la entrega de reportes de lectura, así como cuestionarios y participaciones en clase. Retoma la propuesta de la exposición y trabajo por equipo y termina la evaluación con la aplicación de un examen parcial.

Aunque existe un notable esfuerzo por replantear la enseñanza de la independencia de México, consideramos que lejos queda de marcar de manera significativa el aprendizaje logrado por los estudiantes, que no en vano se expresan en la mayoría de los casos respecto de la historia, como una asignatura tediosa, en la que el profesor solo habla y habla y no deja huella en la reflexión de los alumnos.

Con argumentos como el hecho de que el estudio de la historia de México se hace aburrida porque el profesor “aunque sabe mucho” no sabe transmitir sus conocimientos a los alumnos, se reafirma la idea de que no basta con que el profesor tenga un cúmulo de conocimientos, si no sabe utilizar las herramientas apropiadas para lograr que haya una apropiación de procesos claves de la historia.

Puede existir un abuso inútil de “supuestos instrumentos didácticos”, pues refieren los alumnos que la didáctica utilizada por el profesor se ve saturada de exposiciones en power point y uso de acetatos, con los que “se arrullan... mientras el profesor expone y habla de la independencia en un salón obscuro en el que prevalece la indisciplina”.

En la planeación didáctica⁴⁰, el profesor presentó los contenidos que se abordaron durante el desarrollo de la asignatura de Historia de México en donde expone los antecedentes de la lucha insurgente, dividiéndolos en externos e internos y retomando como en la propuesta institucional a la ilustración, la monarquía, la independencia de las trece colonias, la revolución francesa y la crisis política y económica de España en los externos, y los monopolios económicos y políticos, la desigualdad social y las conspiraciones de Valladolid y Querétaro como elementos internos.

⁴⁰ Planeación didáctica de la asignatura de Historia de México I, ciclo escolar 2008-2009, febrero de 2009. Archivo del área académica del Centro de Estudios de Bachillerato “Dr. Ignacio Chávez” Querétaro Michoacán.

Manifestaba dentro de la misma planeación, que los objetivos centrales de la unidad dedicada a la Independencia de México, eran que los estudiantes conocieran y explicaran las causas y el proceso de lucha por la independencia de México, ello a través de un análisis reflexivo, valorativo y crítico de los acontecimientos y el contexto político, económico y social.

Dentro de las actividades de enseñanza y aprendizaje que utilizó para el desarrollo de la primer secuencia de la planeación, correspondiente a los antecedentes de la lucha insurgente, el profesor implementó la exposiciones grupales, trabajos de exposición en equipo, análisis y debate grupal de los Sentimientos de la Nación y la Constitución de Apatzingán, así como la elaboración de un mapa histórico donde se señalaban las rutas insurgentes de Hidalgo y Morelos. Se proponía también una investigación regional sobre el encuentro de Hidalgo y Morelos en Charo y por último un análisis grupal sobre el significado de la independencia de México.

Con las actividades propuestas el docente planteaba como objetivos de aprendizaje que el alumno lograra realizar investigación y explicaciones grupales de algunos temas de la insurgencia, así como una síntesis en la interpretación histórica y la elaboración de una crónica sobre la guerra de independencia.

Sin embargo, las intenciones formativas y didácticas planeadas en el documento mencionado, han distado por mucho de los objetivos deseados, y sin afán de resultar inquisidor, nuestro trabajo realizado desde el área académica nos ha permitido a través de la investigación de campo, detectar que la mayor cantidad de alumnos de segundo y tercer semestre tienen una opinión por demás peyorativo respecto de la materia de historia.

**CAPITULO III. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO EN EL NIVEL
MEDIO SUPERIOR**

3.1 Modelo didáctico para la enseñanza de la Historia.

Las distintas reformas educativas que se observan en el nivel medio superior, han propuesto un cambio en los modelos educativos, con los cuales se fortalezca la cuestión académica de los estudiantes de bachillerato, dando paso también a un cambio en la carga curricular, con la intención de mejorar la calidad de los conocimientos que el alumno pueda adquirir.

Ante la conveniencia de determinados modelos didácticos para la enseñanza de la historia, nos interesa revisar cuáles son los métodos de enseñanza de la historia que podrían ser pertinentes en el nivel bachillerato así como de las propuestas didácticas. Dado que es necesario justificar las propuestas didácticas bajo determinados enfoques y bases, es necesario también tener en cuenta los distintos contextos y características propias de los grupos a quienes irán dirigidas.

Para la enseñanza de la historia, un elemento importante de reflexión, es el hecho de que la enseñanza de la Historia de México, en el nivel medio superior, generalmente ha estado a cargo de profesores con múltiples perfiles profesionales, abogados, arquitectos, biólogos, ingenieros, y por supuesto de historiadores, entre otros, quienes al no tener una formación pedagógica, es muy probable que carezcan y hayan carecido de la preparación adecuada para la enseñanza de la Historia, de ahí que uno de los métodos utilizados por practicidad y por falta de conocimiento de otros modelos haya sido durante mucho tiempo el llamado “modelo tradicional”, conocido también como modelo de transmisión recepción, a través del cual el profesor se convierte en un transmisor cuya guía fundamental se basa en los contenidos del libro de texto.⁴¹

Si bien es cierto que los profesores de historia deberían poseer un amplio conocimiento de la asignatura que imparten, debemos advertir que ello no es suficiente dado que manejar los temas y contenidos de la Historia de México, no garantiza un adecuado uso de modelos didácticos para su enseñanza. Por ello consideramos que es

⁴¹ Bain, Roberto, “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?, Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*, En: www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php p.2

importante reflexionar sobre el perfil de los docentes de historia antes de hablar de los modelos didácticos.⁴²

Los profesores de historia deben reflexionar sobre su actividad en la enseñanza de la historia y una vez que estén conscientes de que no basta con tener un cúmulo de conocimientos sobre la historia, historiografía y sobre el acontecer diario, repensar su labor docente en función de los objetivos que implica el saber enseñar historia.

El profesor de historia se obliga a tener en consideración el contexto en el que enseña, los propósitos y los intereses de sus alumnos así como el conocimiento histórico y la forma en que lo comunica para lograr aprendizajes significativos.⁴³

Incluso el profesor de historia en el nivel bachillerato, debe tener presentes los objetivos de la institución en que labora, pues no debemos obviar, como apuntamos en el capítulo anterior, que existen ciertas normas que rigen el desarrollo de las asignaturas y que van desde la imposición temática en los contenidos, hasta la presentación de propuestas de enseñanza que deben plasmar en una planeación didáctica semestral, como lo es en el caso de los Centros de Estudios de Bachillerato. Sabemos que no es sencillo conciliar la parte institucional con el trabajo de planeación, sin embargo, es sabido que el profesor es quien decide, en última instancia, qué contenidos enseña y cuáles no enseñar, además de la forma en que los aborda.⁴⁴

Entre los objetivos que es necesario que contemplen los docentes de la historia al entablar una relación de enseñanza- aprendizaje con sus alumnos, destaca el hecho de que debe preparar a los jóvenes para que se sitúen en su contexto, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico y vean una utilidad en el estudio del pasado.

Conciliar la parte del conocimiento histórico con la didáctica de la historia es la principal labor a desarrollar para lograr buenos resultados en la enseñanza de la historia,

⁴² Pagés Joan, *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia*, En: www.didactica-ciencias-sociales.org/ XIV Simposium dedicado al “Patrimonio y didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, p.156

⁴³ *Ibidem* p. 157

⁴⁴ *Ibidem* p. 159

por ello delimitar un modelo didáctico no debe ser determinante para conseguir resultados favorables en los objetivos planeados desde el inicio de los cursos, pues ante la diversidad de propuestas didácticas, se puede realizar la planeación en función de los temas a abordar y de los objetivos que generalmente se enmarcan dentro de las unidades didácticas.⁴⁵ Lo ideal es elaborar una propuesta didáctica en la que el alumno sea el protagonista.

Los profesores, como cualquier profesional, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación, es decir, se requieren teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades, para planificar la actuación, para analizar su desarrollo y en caso de ser necesario ir modificando lo planeado para adecuarlo de mejor manera.⁴⁶ Con ello afirmamos que el seguir un modelo didáctico, no necesariamente marca la pauta dentro del proceso de enseñanza, pues el proceso de enseñar es un complejo en el que al intervenir las relaciones humanas y la institución social, no se puede concebir como algo estático ni homogéneo en todos los tiempos y espacios.

Algunos de los modelos didácticos que han sido objeto de diversas investigaciones son los siguientes:

Modelo de transmisión recepción; epistemológicamente definido por la tradición positivista, cuyas características se centran en la ordenación cronológica de los acontecimientos, se presenta la Historia como algo ya dado, como única, neutral y objetiva una historia que el alumno sólo ve a través de un documento y la concibe como algo cíclico. Desde la teoría social el modelo de transmisión recepción concibe una sociedad pasiva y sometida con fines tecnócratas. La teoría psicológica nos dice que el método de enseñanza es conductista y el alumno aparece como una página en blanco que sólo responde a estímulos y permanece inactivo ante la recepción del conocimiento. La utilización de dicho modelo en el aula supone que el profesor no acepta la diversidad y que se aparece en escena como un disciplinador, con la típica clase de conferencia que

⁴⁵ Martín Martín, Patricia, *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de ciencias sociales, geografía e historia*, Madrid, Síntesis, 1993, p. 9

⁴⁶ Coll César, Et. Al, *El Constructivismo en el aula*, Barcelona, Biblioteca de Aula, 1995, p. 9

reproduce esquemas de los libros de texto y resuelve los problemas que se presentan, con lo que adquiere la connotación de un ser paternalista.

Dicho modelo que podría pasar la frontera del aula, concibe una institución que está regida por un reglamento escolar, que exige un comportamiento “intachable” de sus alumnos. En el aula hay espacios estrictamente definidos donde el alumno en su pasividad se limita a escuchar, tomar apuntes y actuar en función de los objetivos del maestro.

Los contenidos que se revisan de las asignaturas son meramente conceptuales⁴⁷, secuenciados por el maestro y que pocas ocasiones tienen que ver con la realidad del alumno, que se limita a memorizar y transcribir.

Los métodos de enseñanza del modelo que describimos, están centrados básicamente en el libro de texto, destacando las historias de los “grandes acontecimientos” y privilegiando la historia político-militar, en un formato rígido, cronológico, expositivo y memorístico. Asimismo, la evaluación que se utiliza con el método de transmisión recepción, se reduce a “calificar” a través generalmente de un examen que evalúa conocimientos conceptuales que requiere de respuestas fijas y por consecuencia privilegia lo cuantitativo.

Por otro lado el *modelo de tradición humanista*; epistemológicamente hablando fija su postura en la teoría existencialista, en la que se concibe el del pasado como un instrumento para la comprensión del análisis y parte desde el presente, concibe a la historia relativa, en función de que está en constante revisión y privilegia la diversidad de las fuentes de información.

En este modelo la hermenéutica adquiere mayor importancia. Respecto a su definición desde una teoría social, el modelo concibe una sociedad con libertad, que cuestiona, que es sensible al arte y que se debe formar a un individuo que guste de explorar en un contexto social donde existe la diversidad.

El papel del profesor cambia notoriamente respecto del anterior modelo, pues en éste, aparece como una persona que motiva, que es organizador, respetuoso, y que planea

⁴⁷ Contenidos conceptuales, se refieren a los conocimientos que el alumno apropia simplemente.

sus objetivos encaminados a que el alumno tenga autonomía y logre su desarrollo individual.

La institución escolar se concibe como un espacio con libertad, en la que el alumno construye su propio espacio y no sigue un reglamento y a partir de dichas condiciones su rol es de una persona participativa, que investiga, analiza, construye y propone.

Dicho modelo, si bien no desconoce la importancia de los contenidos conceptuales, se manifiesta a favor de propiciar conocimientos procedimentales mismos que implicarán una evaluación diversificada donde sobresalga la creatividad de los alumnos y que se apueste incluso a la coevaluación y autoevaluación.

Por otro lado, el *modelo de concepción crítica*, también conocido como neomarxista, desde la concepción epistemológica se define como la crítica reflexiva en la que la historia se estudia como parte de la acción liberadora del hombre, se analiza la historia de la acción que se basa en momentos conflictivos y se privilegia una historia plural con sentido y crítica hacia la historia de bronce.

Dicho modelo concibe una enseñanza de la historia en la que exista una transformación ideológica en el alumno y que éste analice la lucha de clases y se saquen a la luz las voces silenciadas que oculta la historia política, de manera que se conciba una sociedad incluyente.

Desde el punto de vista de la teoría social, el modelo de concepción crítica concibe una sociedad activa, comprometida y diversa, en la que el alumno tome conciencia de las clases sociales y que además participe de los momentos democráticos de su entorno.

El papel del profesor en este modelo, es el de problematizar, en base al cuestionamiento, orientar en función de la libertad social y propiciar el trabajo en equipo. La teoría pedagógica en la que se sustenta es el constructivismo además de la exploración de la zona de desarrollo próximo y propiciando la interdisciplinariedad y la educación integral.

Los contenidos se analizan desde lo conceptual, procedimental y actitudinal y la selección de éstos se realiza en función de las necesidades de la comunidad, siempre con una secuenciación desde el presente. Por ello la evaluación tiende a realizarse como en el modelo de tradición humanista.

“Los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos”⁴⁸, de esta afirmación derivará una buena forma para la enseñanza de la historia, pues en la medida que los objetivos vayan encaminados a un aproximamiento de los contenidos curriculares por parte de los alumnos, el significado de la historia tendrá mucho más sentido.

Sin embargo, el aprendizaje y la enseñanza de la historia suponen el uso del pensamiento abstracto formal a un nivel alto y por ello demanda pensamientos complejos tanto para los profesores como para los alumnos, dado que la historia al ser una ciencia social, exige de la reflexión y el análisis crítico de las temáticas que a través de ella se estudian.⁴⁹

Gabriel Galindo Padilla realiza un estudio sobre la enseñanza de la Historia, en el cual recurre a anteriores planteamientos de Prats y Santacana en el que destaca una apreciación de los autores en el que proponen que para impartir una enseñanza de la Historia de manera significativa y correcta se deben seguir una serie de pasos:

1. Aprender a formular hipótesis
2. Aprender a clasificar fuentes históricas
3. Aprender a analizar las fuentes de información
4. Aprender a valorar las fuentes
5. Aprender a través de las causas

⁴⁸ Prats, Joaquín, *Enseñar Historia, Notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, Mérida, 2001, p.7

⁴⁹ Galindo Padilla, Gabriel, “Evaluación de una propuesta didáctica para la Enseñanza de la Historia”, En: Revista *Vasconcelos de educación*, Departamento de Educación ITSON, Vol. IV, Núm 6 ENE-JUL 2008, P.33

A dicha estrategia ellos la catalogan como la estrategia más avanzada e idónea para la enseñanza de la Historia, se trata de problematizar⁵⁰, un aprendizaje basado en problemas, como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos, centra el aprendizaje en el alumno, se trabaja con grupos pequeños y los profesores funcionan como guías o facilitadores.

Sin embargo es necesario reflexionar al respecto, pues dicha propuesta no es tan sencilla como parece. Abandonar los textos como parte de una guía en la revisión de los contenidos de la asignatura o reemplazar las exposiciones del profesor, son retos que los estudiantes y los profesores enfrentan cuando tratan de aprender y desarrollar la comprensión de la Historia.⁵¹

De hecho, aprender Historia implica enseñar a los estudiantes a pensar de manera bastante diferente de cómo “naturalmente” se inclinarían a hacerlo, pues el pensamiento histórico requiere que nosotros pensemos por fuera de los supuestos y visiones del mundo que nos son familiares y cómodos, de ahí que se requiera que los profesores de Historia posean el conocimiento y las habilidades para ayudar a los estudiantes a aprender el contenido histórico pero a la vez que incrementen sus capacidades para usar evidencias, evaluar interpretaciones y analizar el cambio a lo largo del tiempo.⁵²

Y es que la concepción del tiempo histórico no es algo sencillo de ubicar por parte de los estudiantes de historia, si bien es cierto que una de las principales razones por las que existe falta de interés en la asignatura es el hecho de “memorizar nombres, lugares y fechas”, también es innegable que existe una dificultad para el estudiante al ubicar los acontecimientos de manera cronológica, incluso como refiere Pages “los alumnos no son capaces de identificar los siglos en que se han producido acontecimientos relevantes o en los que han vivido personajes importantes...”⁵³

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ Bain, *Op. Cit.* P.2

⁵² Ibidem

⁵³ Benejam, Pilar y Joan Pagés, (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, Editorial Horsori, 199. p.190

Podríamos definir en este espacio infinidad de modelos didácticos y reflexionar en torno a la pertinencia o no de cada uno de ellos en la enseñanza de la historia, sin embargo no podemos dejar de lado que en ocasiones, los modelos didácticos se vinculan institucionalmente con los proyectos educativos impulsados por los gobiernos en turno que adecuan la operatividad del sistema educativo con los planes fijados desde su postura política.

Es el caso de nuestro plantel en cuestión. Los Centros de Estudios de Bachillerato dependientes de la Dirección General del Bachillerato y a su vez de la recientemente creada Subsecretaría de Educación Media Superior, ya que se plantea que se siga la pauta que rige la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con la llamada educación por competencias, una de las novedades que ha implementado el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa en todos los niveles educativos y que en el ciclo escolar 2009-2010 entrará en vigor en los Centros de Estudios de Bachillerato.

Uno de los propósitos de la RIEMS es unificar el nivel medio superior, puesto que existen diversos subsistemas con objetivos distintos en la formación de los alumnos en bachillerato, con la intención de que al egresar los alumnos posean un perfil educativo que les dé la oportunidad de estudiar el nivel superior o bien incorporarse a la vida productiva, todo ello bajo la modalidad de estudio por competencias. Aunque hay investigadores que indican que la principal razón del interés por las llamadas competencias se debe al impacto de las evaluaciones PISA, impulsadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y que tienen el objetivo de evaluar la formación del alumno en función de sus capacidades para hacer frente a los retos de la vida.⁵⁴

Es importante dicha reflexión, pues el enfoque en que se evalúan los resultados obtenidos de la evaluación PISA a nivel internacional, nos indica que existe una mayor preocupación en la evaluación de los resultados, respecto de lo que deben aprender los jóvenes, así como del por qué y cómo, ello nos hace pensar que seguramente la actual

⁵⁴ Pagés, Joan, “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos”, En: *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, Editorial Graó, N° 52, abril 2007. p. 30

Reforma Integral obedece a un proyecto político en el que los indicadores de evaluación tienen tristemente un peso más fuerte en el ámbito educativo.

Sin embargo, algo que podemos rescatar de esta nueva propuesta en México, es que enseñar por competencias supera la división entre la didáctica centrada en el alumno y la didáctica centrada en el saber, se pone énfasis en las tareas y en las prácticas del alumno que deberá saber utilizar al enfrentar problemas de su contexto, y lo más importante es que se apuesta por métodos de enseñanza no transmisivos.⁵⁵

Pero ¿qué significa educar por competencias?, si bien el concepto no ha sido común que se utilice en el ámbito educativo sino mas bien empresarial, las competencias en el bachillerato se definen como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas (...) que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las necesidades sociales (...) son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluados en diferentes etapas.⁵⁶

La enseñanza de la historia a través de este modelo se realizaría a través del modelo de enseñanza para la comprensión, en el sentido de que comprender supone usar el conocimiento, saber relacionarlo, extrapolarlo a otras situaciones y expresar con palabras propias, un tópico o materia.⁵⁷ Dicho planteamiento retoma propuestas del modelo de concepción crítica y del propio constructivismo en la medida que prevalece en ellos la relevancia del aprendizaje significativo, donde a través del desarrollo de competencias, el alumno se someta a experiencias prácticas a partir de desempeños que lo estimulen y lo desafíen intelectualmente.⁵⁸

Uno de los desempeños a lograr mediante la enseñanza por competencias, es aquel mediante el que se promueven actividades de síntesis y en el que los estudiantes pueden

⁵⁵ Ibid p. 32

⁵⁶ Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz, *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, México, ANUIES, 2006, P. 4. Citado en: Curso- taller 2008 “Desarrollo de Competencias en el Bachillerato General”, Dirección General del Bachillerato, Secretaría de Educación Media Superior, p.32

⁵⁷ Rojas, María Teresa, “Enseñar historia desde las competencias para la comprensión: el EPC de la Universidad de Harvard”, En: *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, Editorial Graó, N° 52, abril 2007. p. 64

⁵⁸ Ibidem

expresar con sus propias palabras aquello que han comprendido.⁵⁹ Finalmente dicho modelo propone como algo novedoso, el ofrecer a los docentes las herramientas para que planeen sus clases y diseñen unidades constructivistas.

Lo más importante a la hora de decidir cuál es el modelo didáctico más apropiado para la enseñanza de la historia es en primer término, reflexionar sobre la práctica docente en la que prevalezcan los principios de la ética profesional, donde se tome en cuenta desde la selección de contenidos, al alumno, sus conocimientos previos y sus intereses particulares, repensar la forma en que se aborden los contenidos históricos para que se vinculen siempre con el contexto actual y diseñar unidades didácticas donde se privilegie la creatividad, la libertad, la problematización y la construcción de aprendizajes.

3.2 La Independencia de México y su enseñanza en el Bachillerato. Propuesta de temas para su estudio.

En este apartado pretendemos desarrollar brevemente algunos temas sobre la historia de la independencia de México que sirvan para construir una propuesta didáctica, la cual habremos de ofrecer en el siguiente apartado. Pero antes de referirnos a dichos temas, es necesario decir algunas palabras acerca de cómo se ha venido enseñando tradicionalmente la independencia de México en los diferentes niveles de la educación en el país. En muchos planes de estudio, en libros de texto, en libros de historia, en las planeaciones de los profesores del propio Centro de Estudios de Bachillerato de Queréndaro, del cual nos hemos ocupado, podemos encontrar una visión sobre la independencia que ha permeado la manera de enseñarla, y que a nuestro juicio se ha vuelto ya obsoleta.

Esta historia a la que hacemos referencia es la que se ha dado en llamar tradicional, y que tiene como uno de sus rasgos principales ser una historia narrativa y cronológica, que reproduce en secuencia los acontecimientos externos e internos y realizando un recuento

⁵⁹ Ibid p. 67

cronológico a partir de lo que algunos historiadores consideraron como el inicio de la misma.⁶⁰

También se enmarca dentro de una unilateral historia política, dado que los motivos de la movilización de independencia giran en lo general, en torno a la cuestión política. En dicha historia no hay lugar a cuestionamientos, pues generalmente el discurso emanado de la misma refleja la postura política de la gente en el poder. Y dado que la independencia de México es analizada desde lo político casi exclusivamente, se dejan de lado cuestiones culturales o ideológicas.

Por lo anterior, la historia tradicional escrita sobre la Independencia de México, puede ser catalogada y centrada en grandes caudillos y personalidades, dando con ello la impresión de que la historia la hacen solo los “grandes hombres”, aunque habría que preguntarnos quiénes determinan que los actores adquieren dicho calificativo. Asimismo se convierte en una historia maniquea donde se catalogan a los buenos, que pasan como héroes en la historia y los malos a los que se da el calificativo de villanos por no seguir los ideales de la gente que en su momento detenta el poder. Ejemplo claro de lo anterior es el hecho de que la historia tradicional cataloga a Miguel Hidalgo como el máximo héroe de la Independencia y a su contraparte Agustín de Iturbide como el traidor y villano de la posterior nación.

No podemos dejar de señalar que la historia tradicional respecto a éste proceso también adquiere un carácter legitimador, y ligada la construcción de mitos nacionalistas, en el sentido de que la historiografía decimonónica recupera lo prehispánico para ligarlo al discurso patriótico-nacional, creando el mito de que la Nación había existido desde siempre y que durante 300 años vivió oprimida por los conquistadores españoles, de ahí que el movimiento de Independencia haya servido como un arma de emancipación del yugo español.

⁶⁰ La fecha que se ha considerado como el inicio de la independencia es el día que Miguel Hidalgo llama a las armas al pueblo de Dolores 16 de septiembre, no obstante, la celebración actual de dicho evento se trasladó al 15, cuya fecha fue además el natalicio de Porfirio Díaz.

Si bien los mapas curriculares y los planes institucionales marcan una línea a seguir para los docentes, consideramos que para abordar los contenidos de la Independencia de México deben dejarse atrás los elementos que señalamos como historia tradicional y casi oficial, si queremos que los alumnos del bachillerato analicen con mayor profundidad y sean capaces de problematizar sobre un hecho de la historia que ya tienen bien anclado como parte de sus conocimientos previos.

Podemos suponer que al momento de llegar al bachillerato el alumno ya tiene conocimientos previos de lo que es la Independencia de México, sin embargo es necesario romper con la forma tradicional en que ha estudiado esta parte de la historia de México y problematizar para que a partir de ello reflexione sobre el acontecimiento visto desde otra óptica y analice su presente en relación con el ayer.

Es por ello que proponemos que dicho evento de la Historia de México se aborde desde temas centrales, sin que ello implique el tradicional seguimiento cronológico, esto con la intención de ofrecer a los estudiantes otras alternativas para analizar y comparar un periodo de su historia.

Antes de sugerir los temas desde donde se puede estudiar la independencia, es importante señalar que ante la responsabilidad que tienen los profesores al adoptar otros modelos de enseñanza y romper en cierta medida con lo tradicional, resulta necesario que ellos se documenten sobre las asignaturas que imparten, particularmente sobre nuevas interpretaciones de la Independencia de México para que puedan ofrecer distintos planteamientos a los estudiantes y que éstos tengan herramientas para poder contrastar la información alternativa con la proporcionada en los libros de texto o en las lecturas cronológicas. Es por ello que para los temas que proponemos, también se sugiere bibliografía básica para el profesor.

El primer tema que sugerimos es “Composición socio-étnica de los ejércitos en la guerra”. Derivado del planteamiento en el que mencionábamos que la historia tradicional busca legitimar el movimiento independentista a través de la historia, podemos señalar que la historiografía decimonónica y buena parte del siglo XX, reprodujeron discursos en torno a la composición social de la gente que se adhirió a los ejércitos realistas e insurgentes en el

período que nos ocupa. En dicha historiografía, los primeros “políticos” que se adueñaron de la pluma para plasmar el discurso oficial sobre la independencia, amalgaman en un solo grupo a los indios, mineros, campesinos, castas, criollos y mestizos como parte del grupo que un buen día, cansado de la opresión en que los tenían los españoles decidió levantarse en armas. Pero dicho discurso no es lo que aparenta, cierto es que los propios historiadores no se habían detenido a analizar el componente socio étnico de los ejércitos a principios del siglo XIX, y no fue sino hasta 1970, que se comenzaron a diversificar los estudios más allá de los escritos que legitimaron la lucha por la independencia.

Estos grupos tenían sus propias particularidades, y aunque se pretenda legitimar la lucha armada en el hecho de que los indios fueron oprimidos por los españoles durante 300 años, lo cierto es que durante este periodo se gozó de cierta estabilidad de las estructuras agrarias, con ligeros problemas que no pasaron a mayores.⁶¹ Es verdad que en las estructuras del ejército realista figuraron campesinos que tomaron las armas para pelear con sus iguales, ello obedeció más a una necesidad de subsistencia que a una posición ideológica. No formaron un grupo homogéneo los indios y los criollos eso es innegable, pues los indios se enfocaron en defender más la armonía de sus comunidades desde lo local, que lanzarse en masa a la lucha contra los españoles y cuando se enfilaron al ejército algunos cuantos, otros fueron los móviles de su actuación. Es importante que a través de otros temas sobre la independencia, los alumnos del bachillerato se apropien más de la historia cuestionándose por ejemplo no sólo el porqué de las distintas posiciones sociales, sino más en concreto, sobre qué pensaban y porque actuaron de tal o cual manera los grupos populares de los que poco se ha estudiado.⁶²

Por otra parte, si bien el iniciador Miguel Hidalgo provenía de las filas del clero, es sabido que éste poca participación tuvo durante la movilización y si la hubo, al igual que los indios fue desde lo local. El discurso criollo ha pasado por las filas de la historia tradicional, como

⁶¹ Para mayor información sobre éste particular revisar: Tutino, John, *De la insurrección a la revolución. Las bases sociales de la violencia agraria, 1750-1940*, México: Ediciones Era, 1992. y Hamnett, Brian R., *Raíces de la insurgencia en México. Historia regional, 1750-1824*, México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

⁶² Revisar VAN YOUNG, Eric. *La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006

el grupo que ante el vacío de poder en la metrópoli, vio la oportunidad de ocupar espacios que antes le fueron negados, aunque habría que revisar muy bien las distintas visiones.

Dichos grupos se pueden estudiar también desde otra temática que sugerimos para analizar el proceso de independencia a través del “Pensamiento político y social de los actores”. En esta propuesta se sugiere analizar la participación de algunos de los actores del movimiento de independencia a partir de los intereses que los llevaron a involucrarse en dicha movilización. Comenzando con la élite criolla, a la que se ha adjudicado el inicio y organización de la lucha. La historiografía tradicional ha fundamentado los inicios de la independencia, en causas externas como: la independencia de las 13 colonias, la ilustración y la revolución francesa, aludiendo que el cura Miguel Hidalgo inició la lucha armada inspirado en los grandes ilustrados y las ideas de liberación.

Sin embargo, estudios recientes han demostrado que las influencias intelectuales de Hidalgo, provenían más bien de su formación teológica humanística y no de las lecturas enciclopedistas que se le han adjudicado. Precisamente por los postulados teológicos sobre el populismo, la tiranía y el despotismo, Miguel Hidalgo y otros clérigos, veían justificada la movilización armada y particularmente su participación en la misma.⁶³

Asimismo, habría que analizar los móviles de dicha movilización a través del pensamiento de la gente que se vio involucrada, partiendo en primer lugar de una diversidad étnica importante y de una regionalización en el país, de lo que ahora llamamos lucha por la independencia. En el entendido de que no fue un movimiento que tuviese eco en toda la Nueva España.

Como revisamos en la sugerencia anterior, las comunidades indígenas distaban mucho de preocuparse de la situación política de la colonia, en el sentido de que ellas contaban con una estructura sólida y una organización más o menos estable.

⁶³ Herrejón Carlos, *Hidalgo. Razones de la insurgencia y biografía documental*, Ensayo, selección y notas de Carlos Herrejón Peredo, México: Secretaría de Educación Pública, [Cien de México], 1987.

Si se van a tomar elementos externos, el más importante de ellos fue el vacío de poder de 1808 ante la invasión napoleónica en España y sus repercusiones al interior de la colonia.⁶⁴

Por otro lado, aunque en anteriormente vertíamos una crítica respecto del hecho de que la historia tradicional tomé como punto de referencia a los personales para el estudio de la Independencia de México, y más aún que se hagan estudios en sentido maniqueo de la misma, catalogando por ejemplo a Miguel Hidalgo como el Héroe de la insurgencia y a Agustín de Iturbide como el villano, nosotros proponemos precisamente dicha temática, como elemento de apoyo en la enseñanza de la lucha por la independencia. A través de: “Ni héroes, ni villanos: los personajes reconsiderados”, con la finalidad de replantear los argumentos plasmados en la historiografía tradicional que etiqueta a los personajes de acuerdo a intereses de quien ostenta el poder en turno. Consideramos necesario verter para la discusión otros planteamientos en los que se demuestre, que ni Hidalgo era tan Héroe⁶⁵, ni Iturbide tan villano, y que se entienda que la diversidad de pensamientos debe llevarnos a pensar también en los valores de tolerancia y equidad.⁶⁶

Al grito de “Viva la Religión, viva nuestra madre santísima de Guadalupe, Viva Fernando VII, Viva la América y muera el mal gobierno” los pueblos se levantaron haciendo suyas las consignas.⁶⁷ Así iniciaría la revolución que don Miguel Hidalgo y Costilla presidiera aquel 16 de septiembre de 1810 en el curato de Dolores. Este acontecimiento es el más recordado por los estudiantes del bachillerato y subrayan que a partir de las iniciativas de Hidalgo por lograr la Independencia de México, nuestro país nació como Estado y

⁶⁴ Véase a, Landavazo, Marco Antonio, *La máscara de Fernando VII. Discurso e imaginario monárquicos en una época de crisis. Nueva España, 1808-1822*, México: El Colegio de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, El Colegio de Michoacán, 2001.

⁶⁵ Carlos Herrejón refiere a éste respecto que “Una vez desatada la violencia, Hidalgo se dejó arrastrar por ella y tiró por la borda las consideraciones morales que ciertamente conocía acerca del mal menor y el derecho de guerra. Matanzas como las de Valladolid y Guadalajara no encuentran justificación en ninguna doctrina de teólogo católico. La responsabilidad de Hidalgo en tales asesinatos es inexcusable”.

⁶⁶ Anna, Timothy E. *El imperio de Iturbide*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, 1991; DEL ARENAL, Jaime, *Un modo de ser libres*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2002; GUZMÁN PÉREZ, Moisés. *Miguel Hidalgo y el gobierno insurgente en Valladolid*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1996; HERREJÓN, Carlos, *Hidalgo. Razones de la insurgencia y biografía documental*, Ensayo, selección y notas de Carlos Herrejón Peredo, México: Secretaría de Educación Pública, 1987.

⁶⁷ Guzmán Pérez, Moisés, *Miguel Hidalgo y el gobierno insurgente en Valladolid*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2003, p. 109

adquirimos una identidad nacional.⁶⁸ Discurso cuestionable en el marco de las nuevas reflexiones sobre dicha temática.

La independencia de México pues, ha sido abordada desde varias perspectivas y metodologías. Sobre la independencia, o más concretamente, sobre el proceso de independencia mexicana –en el que se incluye la desintegración de la monarquía hispana y la formación del Estado-nación mexicano– se han escrito numerosos trabajos que abarcan un amplio espectro temático. Los discursos tradicionales resurgen ante la necesidad de reinterpretarlos y de rescatar actores e ideas, de igual forma nuevos análisis ponen en la mesa de discusión planteamientos que obligan a replantear las “verdades de la historia”.

3.3 Una propuesta didáctica.

En base a los modelos didácticos revisados en otro apartado, proponemos la realización de una unidad didáctica que contemple la temática de la Independencia de México, para la asignatura de Historia de México que además de contemplar las exigencias institucionales de los Centros de Estudios de Bachillerato, cumpla en la parte formativa, con el objetivo central de la enseñanza de la historia, en base a la apropiación por parte de los alumnos de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Si bien el Centro de Estudios de Bachillerato “Dr. Ignacio Chávez”, se inserta dentro de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en la que se propone un cambio en la modalidad al abordar los contenidos de las distintas asignaturas en base a la educación por competencias, nosotros proponemos una unidad didáctica en la que se recojan elementos de la concepción crítica, del constructivismo y del modelo por competencias a través de los cuales se aborde la temática de la Independencia de México correspondiente a la asignatura de Historia de México I.

Partiendo de la definición de que la unidad didáctica es “una unidad de trabajo, que hay que considerar como una hipótesis que plantea una particular manera de entender y relacionar los elementos básicos del curriculum...”⁶⁹

⁶⁸ Encuesta realizada a alumnos del CEB 6/10 2009

La unidad didáctica que proponemos está ligada a los objetivos generales del programa de Historia de México I, bajo el enfoque por competencias en el bloque VII denominado *Describe la guerra de Independencia*. De acuerdo al plan institucional, se pretende que el alumno identifique los hechos históricos más importantes que ocurrieron en México y el mundo con la finalidad de explicar su influencia en el inicio de la guerra de independencia además de explicar la misma a partir del análisis de las etapas por las que atravesó el movimiento.⁷⁰

Si bien la reforma integral de la educación media superior sugiere en primer término una ruptura de las formas tradicionales de abordar los contenidos de las distintas asignaturas, al momento de revisar los contenidos que han de abordarse para Historia de México, vemos que en la realidad no hay un avance significativo, pues se anotan los siguientes apartados:

- Describe los antecedentes externos de la Guerra de Independencia (pensamiento político de la Ilustración, reformas borbónicas, Independencia de las 13 colonias inglesas de Norteamérica, ideas políticas de la revolución francesa e invasión de Napoleón Bonaparte a España).
- Describe los antecedentes internos (nacionalismo criollo, problemas económicos de la nueva España (monopolio económico y político de los españoles), insurrecciones populares (motines mineros y levantamientos indígenas) conspiraciones (Conjura del Ayuntamiento de la Ciudad de México, Valladolid y Querétaro)
- Identifica la participación y el pensamiento político de los actores individuales y colectivos en la etapa de inicio de la guerra de independencia.
 - √ Miguel Hidalgo y la abolición de la esclavitud
 - √ El Virrey Venegas: persecución de los insurgentes
 - √ Composición social de insurgentes y realistas
- Identifica la participación y el pensamiento político de los actores individuales y colectivos en la etapa de organización de la guerra de independencia.

⁶⁹ Martín Martín, Patricia, *Op. Cit.* P.9

⁷⁰ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, *Programa de Historia de México I*, Serie Programas de Estudio, Dirección General del Bachillerato, México, 2009, P.24

- √ José María Morelos y los sentimientos de la Nación.
- √ Ignacio López Rayón y la Junta Suprema de Zitácuaro
- √ El Congreso de Chilpancingo
- √ La constitución de Apatzingán
- √ El Virrey Calleja y persecución de los insurgentes
- √ Composición social de insurgentes y realistas
- Identifica la participación y el pensamiento político de los actores individuales y colectivos en la etapa de resistencia de la guerra de independencia.
 - √ La constitución de Apatzingán
 - √ Bando de Indulto a los insurgentes
 - √ Participación de Francisco Javier Mina
 - √ Composición social de insurgentes y realistas
- Identifica la participación y el pensamiento político de los actores individuales y colectivos en la etapa de consumación de la guerra de independencia.
 - √ La constitución de Cádiz
 - √ La conjura de La Profesa
 - √ Agustín de Iturbide y el Plan de Iguala
 - √ Tratados de Córdoba
 - √ Acta de Independencia

Como podemos percibir, dicha disposición de temas obedece exactamente a la sucesión cronológica de eventos que marcaron el inicio, desarrollo y fin del movimiento de independencia, como si se tratara de un formato estandarizado en los planes institucionales.

El programa en cuestión considera que el tiempo estimado para el desarrollo de dicha unidad es de 7 sesiones y a pesar de que los contenidos que propone que se deben abordar no distan demasiado de los presentados en los anteriores programas, nuestra propuesta está enfocada en abordar a partir de los temas que sugerimos en el segundo apartado, el tema de la Independencia de México, con el cual podamos problematizar sobre los tres planteamientos.

Debemos tomar en consideración que las actividades propuestas obedecen también a la realidad que vive el bachillerato de Queréndaro, considerando que los grupos de 2° semestre para quienes está pensada la unidad didáctica, son de 50 alumnos, por lo que al tratarse de grupos numerosos necesariamente se deben buscar las actividades que permitan su participación activa.

A. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Sobre el periodo de la Independencia de México, se han escrito innumerables libros, artículos de revistas, folletos, realizado documentales, películas y telenovelas, es una temática que se aborda en las aulas desde el nivel primaria, secundaria y por supuesto bachillerato.

Sin embargo luego de algunas observaciones e investigación de lo que ha significado para los alumnos dicho periodo de la historia, nos encontramos con reveladoras respuestas en el sentido de que tienen una imagen muy plana de lo que ha significado ese acontecimiento histórico, que nada tiene de especial respecto de los otros, sino que es uno más de la larga lista de nombres, fechas y relatos aburridos con los que se les atormentaba desde la primaria.

Es por ello que proponemos que los estudiantes del segundo semestre del bachillerato realicen una aproximación a la otra historia de la Independencia de México, esa que no aparece en los libros de texto y que provoca cierta inquietud por considerarse novedosa y fuera de los estándares revisados en su formación precedente.

Para implicar a los alumnos, los contenidos que se proponen en ésta secuencia se presentan bajo el formato de una reflexión sobre otras interpretaciones acerca la Independencia de México en donde además los alumnos entiendan el papel de los historiadores y se conviertan en uno de ellos. Lo anterior implica que a partir de temas problematizadores y la revisión de otras interpretaciones, el alumno reflexione, analice y externe sus opiniones, además de que tenga acceso a fuentes de primera mano y vea de cerca el proceso de investigación de historiadores que a últimas fechas han hecho trabajos reinterpretando la Independencia de México.

Proponemos la utilización de fuentes bibliográficas, fundamentalmente aquellas recientes interpretaciones sobre el tema de la Independencia de México y en la medida de lo posible acercamiento con documentos de la época con la finalidad de provocar en el alumno que cuestione dichas fuentes y que contraste para sacar sus propias conclusiones.

Otro de los aspectos que no se deben descuidar como parte de la gestión en el aula es la pertinencia del trabajo colaborativo tomando en cuenta que para el buen funcionamiento de los grupos es necesario establecer grupos reducidos, heterogéneos, organización del trabajo, producto final común, interdependencia, autonomía y establecer el apoyo constante del profesor.⁷¹

Asimismo, se debe procurar poner a disposición de los estudiantes materiales diversificados, como imágenes, documentos de la época, así como documentos informativos que primeramente conozca el profesor y que le puedan servir de base para orientar el trabajo de los alumnos.

Para lograr el desarrollo de la propuesta, se han preparado diversas actividades que proponemos para abordar los temas integradores que sugerimos al estudiar la Independencia de México. Una propuesta para el bachillerato de Queréndaro que permita al profesor desarrollar durante 7 sesiones el tema de la Independencia.

⁷¹ Bellón Ramírez, Juana y Dolors Quinquer Vilamtjana, *La vida cotidiana en la época franquista. Un trabajo basado en la Historia Oral*. Bloque 5 Diseño curricular básico, España, 1997, p. 314

**CENTRO DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO
“DR. IGNACIO CHÁVEZ”**

PROFESOR:		MATERIA:	HISTORIA DE MÉXICO I
BLOQUE:	7. DESCRIBE LA GUERRA DE INDEPENDENCIA		
PROPÓSITO:	TOMAR EN CONSIDERACIÓN DISTINTAS INTERPRETACIONES SOBRE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO A TRAVÉS DE LAS CUALES, EL ALUMNO TENGA ELEMENTOS QUE LE PERMITAN CUESTIONAR EL DISCURSO TRADICIONAL Y ENTENDER LA REALIDAD POLÍTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL DE SU CONTEXTO ACTUAL		
SEMESTRE:	1	SECUENCIAS:	3
		DURACIÓN EN MÓDULOS:	7
CICLO ESCOLAR:		FECHA DE INICIO:	

TEMA: LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO.

TEMA INTEGRADOR: Composición socio-étnica de los ejércitos en la guerra

Secuencia 1. Presentación de los Objetivos Duración: 3 módulos

PROFESOR: ¿Qué sabemos de la Independencia de México? Diagnóstico

ALUMNO: Problematizar acerca de la Independencia de México partiendo de la Composición socio-étnica de los ejércitos en la guerra.

APERTURA

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • En ésta primer secuencia, el profesor explicará los objetivos generales de la unidad didáctica y particulares de la secuencia, en donde les comente de las actividades que se realizarán y del tiempo que se dispone para ello. • A continuación el profesor realizará una evaluación diagnóstica que nos permita tener conocimiento respecto de lo que los alumnos saben acerca de la Independencia. • Acto seguido, el profesor propondrá a los alumnos que a partir de los temas sugeridos en el programa de la asignatura, se tomarán sólo algunos temas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los objetivos de la unidad y la secuencia. • Evaluación diagnóstica.⁷² 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una guía de observación. (En ella el profesor registrará a partir del diagnóstico, la visión que los alumnos tienen acerca de la Independencia de México y a partir de ello comenzar a plantear el tema desde la composición socio-étnica de los ejércitos en la guerra)

⁷² Véase ANEXO 1

integradores para abordar la Independencia de México.		
---	--	--

DESARROLLO

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor explicará a los alumnos que ante las diferencias socio-étnicas de los participantes en la movilización de Independencia, se deben tener en consideración algunos elementos tales como: <ol style="list-style-type: none"> 1. LA DIVERSIDAD DE PROCEDENCIA DE LOS INVOLUCRADOS 2. LA DIVERSIDAD DE INTERESES DE LOS MISMOS 3. NO FUE UN MOVIMIENTO HOMOGÉNEO EN TODA LA NUEVA ESPAÑA. 4. LAS CONDICIONES SOCIALES DE: <ul style="list-style-type: none"> - CRIOLLOS - PENINSULARES - INDIOS - MESTIZOS - CASTAS • El alumno contrastará a partir de dos documentos los intereses de dos grupos sociales y a partir de ello investigará la posición de cada grupo referido en el apartado anterior.⁷³ 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis comparativo • Trabajo de investigación por equipo. • Socialización de la información 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor solicitará la lectura de los dos documentos señalados y la realización de una comparación en el que se destaquen las principales diferencias. • El profesor solicitará la conformación de grupos de trabajo para la investigación requerida • Se realizará una autoevaluación del trabajo colaborativo⁷⁴

⁷³ Véase ANEXO 2

⁷⁴ Véase ANEXO 3

CIERRE

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	DE
<p>Enseguida, los alumnos expondrán al grupo los resultados de sus investigaciones, utilizando para ello, diversos recursos didácticos. Deberán señalar además el proceso de la investigación y sus experiencias con el trabajo colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación autoevaluación 	y

RECURSOS

Para el alumno	Fuentes de información para el docente
<ul style="list-style-type: none"> - Medios audiovisuales - Lecturas - Análisis de documentos - Exposición - Imágenes - Autoevaluación 	<p>HAMNETT, Brian R.. <i>Raíces de la insurgencia en México. Historia regional, 1750-1824</i>, México: Fondo de Cultura Económica, 1990.</p> <p>TUTINO, John, <i>De la insurrección a la revolución. Las bases sociales de la violencia agraria, 1750-1940</i>, México: Ediciones Era, 1992.</p> <p>VAN YOUNG, Eric. <i>La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.</p>

TEMA: LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO.

TEMA INTEGRADOR: Pensamiento político y social de los actores de la Independencia de México

Secuencia 2. Duración: 2 módulos

PROFESOR: Problematicar a partir de una crítica de la historia tradicional

ALUMNO: Reflexiona sobre otros elementos respecto del pensamiento político y social de los actores de la Independencia de México.

APERTURA

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor problematizará con los alumnos sobre las causas externas e internas de la Independencia de México, partiendo de una crítica hacia la historiografía tradicional en ese sentido. • (es conveniente que se señalen algunas consideraciones sobre lo que definimos como historia tradicional) 		

DESARROLLO

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor presentará algunas ideas claves de los textos que se sugieren como fuentes de información. • A partir de la información presentada por el profesor, los alumnos identificarán elementos del pensamiento político de los insurgentes y de los realistas a fin de realizar un análisis comparativo entre lo que señala la historia oficial y otras interpretaciones de la misma. • Se revisarán dos documentos que permitan conocer uno de los intereses del bando realista, así como uno en el que se ponga de manifiesto el ideal de los insurgentes, a fin de contrastar los 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis comparativo • Trabajo de investigación por equipo. • Socialización de la información 	

<p>puntos de semejanza y discrepancia de los grupos antagónicos que aparecieron en escena durante el periodo denominado la Independencia de México.⁷⁵</p>		
--	--	--

CIERRE

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<p>Se debatirá en torno al discurso de Hidalgo y el discurso contra el fanatismo, emitido por la parte realista, con la intención de que el alumno relacione las posturas y esté consciente que así como en el pasado existían discursos tan opuestos, no es de extrañarse que en la actualidad ante la diversidad de posturas políticas se reflejen dichas contrariedades, por ello, debe analizar los discursos actuales y valorar con cierta crítica su contexto social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lluvia de ideas ● Discusiones grupales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Guías de observación ● Valoración de las opiniones vertidas.

RECURSOS

Equipo	Fuentes de información
<ul style="list-style-type: none"> - Medios audiovisuales - Lecturas - Análisis de documentos - Exposición - Imágenes - Autoevaluación 	<p>LANDAVAZO, Marco Antonio, <i>La máscara de Fernando VII. Discurso e imaginario monárquicos en una época de crisis. Nueva España, 1808-1822</i>, México: El Colegio de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, El Colegio de Michoacán, 2001.</p> <p>HERREJÓN, Carlos, <i>Hidalgo. Razones de la insurgencia y biografía documental</i>, Ensayo, selección y notas de Carlos Herrejón Peredo, México: Secretaría de Educación Pública, [Cien de México], 1987.</p>

⁷⁵ Véase ANEXO 4

TEMA: LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO.

TEMA INTEGRADOR: Ni héroes ni villanos: personajes reconsiderados

Secuencia 3

PROFESOR: Iniciará una reflexión respecto de la figura de Miguel Hidalgo y Agustín de Iturbide como protagonistas de la historia maniquea.

ALUMNO: Reflexión y análisis comparativo en grupo, derivado de la crítica a los documentos sugeridos.

PROFESOR-ALUMNO: Socialización

APERTURA

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none">El profesor iniciará con el tema integrador a partir de una reflexión en torno a la historia maniquea y los supuestos héroes y villanos que surgen durante la Independencia de México con la intención de que el alumno pueda establecer una conexión entre el acontecer histórico y el presente, en el sentido de que ante la diversidad de ideas el discurso oficial etiqueta a los personajes involucrados en el acontecer a partir de sus propios intereses.		<ul style="list-style-type: none">

DESARROLLO

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor dividirá al grupo en dos partes a fin de que cada una analice una lectura respecto de Miguel Hidalgo⁷⁶ y la otra parte una sobre Agustín de Iturbide⁷⁷. • El profesor guiará una socialización en el que los alumnos viertan sus opiniones respecto de las lecturas que realizaron con el fin de que reconozcan a través de otras interpretaciones históricas, que hay discursos que por conveniencia llegan a considerarse como verdades absolutas y que en ocasiones dichos discursos reflejan cierta intolerancia ante la diversidad de intereses y esconden elementos que contrastan con la imagen que por años se ha aceptado como absoluta 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis comparativo • Trabajo de investigación por equipo. • Socialización de la información 	

CIERRE

ACTIVIDADES (Docente y Alumno)	PRODUCTO(S) DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • CONCLUSIONES DE LA UNIDAD • El alumno realizará un balance respecto de los elementos que se analizaron durante las sesiones a través de un informe final • Asimismo, realizará una autoevaluación en la que valore las conclusiones a que llegó con los ejercicios de análisis, comparación, investigación, socialización y trabajo en equipo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del informe final • Autoevaluación

⁷⁶ Véase ANEXO 5

⁷⁷ Véase ANEXO 6

RECURSOS

Equipo	Fuentes de información
<ul style="list-style-type: none">- Medios audiovisuales- Lecturas- Análisis de documentos- Exposición- Imágenes- Autoevaluación	<p>HERREJÓN, Carlos, <i>Hidalgo. Razones de la insurgencia y biografía documental</i>, Ensayo, selección y notas de Carlos Herrejón Peredo, México: Secretaría de Educación Pública, [Cien de México], 1987.</p> <p>GUZMÁN PÉREZ, Moisés. <i>Miguel Hidalgo y el gobierno insurgente en Valladolid</i>, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1996.</p> <p>DEL ARENAL, Jaime, <i>Un modo de ser libres</i>, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2002.</p> <p>ANNA, Timothy E. <i>El imperio de Iturbide</i>, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, 1991, [Los Noventa].</p>

CONCLUSIONES

A casi 200 años de la Independencia de México, es preciso replantearse cómo se ha enseñado a los estudiantes dicho periodo de la historia, y no porque éste sea más o menos importante que los acontecimientos que nos han precedido, sino porque surge la necesidad de hacer una crítica hacia la historia tradicional, casi oficial, en la que el discurso adorna a través de los medios de comunicación y de otros actos de carácter formal, el trasfondo de la lucha por la independencia.

Es bien sabido que las instituciones educativas han servido como espacios donde se legitima el poder, espacios donde se “educa para la ciudadanía” y a los cuales se les puede dar un sentido utilitario si se toma la decisión de utilizar modelos educativos a través de los cuales se problematice en el aula, para que esa enseñanza de la historia tenga un sentido y una razón de ser para los estudiantes.

Es importante que los alumnos de bachillerato se replanteen la historia que han aprendido desde la educación básica, y que conozcan otras interpretaciones de la independencia, y que a partir de ello interpelen al discurso con el que han estado lidiando por años pero sobre todo para que entiendan que derivado de esa diversidad su presente es tan diverso como cualquier momento histórico, que hay múltiples intereses y que los protagonistas de la historia no son solo unos cuantos, sino que en el discurso se reproducen los puntos de vista de la gente que ocupa el poder.

A través de dichas reflexiones el alumno podrá ser una persona consciente de su presente y participativa, es urgente que los estudiantes de bachillerato dejen de ver la Historia de México como la más aburrida de sus asignaturas.

Es indudable que el papel del profesor es relevante, pues como referimos en uno de los apartados, mientras no exista una profesionalización docente adecuada, se correrá el riesgo

de reproducir, de transmitir, de hacer una historia dictada y evaluada con exámenes de memorización.

El análisis de los programas de estudio del bachillerato de Queréndaro, nos ha permitido observar que en sus inicios la poca importancia que se le dio al estudio de la historia se justificaba en el hecho de que el perfil de sus egresados sería estrictamente pedagógico, como punto de partida para los estudios superiores en las escuelas normales. Por ello nos cuestionamos, como es posible que se haya minimizado el estudio de la Historia de México en el bachillerato pedagógico, cuando en su mayoría los egresados se incorporarían a alguna escuela normal para prepararse como educadores en los niveles primaria o secundaria.

Indudablemente implicaría un estudio más profundo encargarnos de la revisión de las asignaturas de los planes de las escuelas normales superiores para saber cuáles son los contenidos y cómo es la manera en que se les orienta a los próximos profesores a enseñar historia.

Pudimos observar también que los planes de estudio en realidad no han evolucionado del todo, pues desde el cambio de bachillerato pedagógico a bachillerato general y de la incorporación de Historia de México I y II para segundo y tercer semestre respectivamente, los ejes temáticos alusivos a la independencia no han tenido cambios significativos, más bien se han hecho intentos por cambiar los enfoques y sugerir a los profesores algunos elementos del constructivismo para abordar los contenidos.

Sin embargo en la realidad pudimos constatar a través de las planeaciones docentes, que hay meros intentos por diversificar las actividades a realizar para revisar los contenidos de las asignaturas.

La realidad indica que los planes institucionales precisan que los docentes de la asignatura de Historia de México I y II aborden los contenidos temáticos que van desde la época prehispánica hasta la época actual. Lo cual parece una situación aberrante si consideramos que se contempla que sean abordados en solo dos semestres.

A ello habría que agregar que es impensable realizar con frecuencia actividades de tipo colaborativo, de análisis más profundo, discusiones en el aula, reflexiones puntuales, debido a que en lo general los alumnos llegan a primer semestre sin contar con el hábito de la lectura, a incorporarse a grupos de 50 alumnos en condiciones diversas en cuanto a sus conocimientos previos, derivado de la multi-región de donde provienen.

Las condiciones actuales del Centro de Estudios de Bachillerato, y de todos los planteles de educación media superior, indican una radicalización en los modos de enseñanza, aunque en teoría. Con la RIEMS, las autoridades educativas han diseñado un modelo de enseñanza-aprendizaje que recoge en buena medida los planteamientos del constructivismo agregando un enfoque en competencias, habría que cuestionar cómo es que desde las cúpulas de la educación en México, se plantean proyectos que distan de las realidades como la del bachillerato de Queréndaro pues dicho proyecto se deriva de resultados arrojados por organismos externos como PISA o el BMI, convirtiendo es espacio educativo en un centro medido en base a indicadores.

Ante esas condiciones institucionales, la unidad didáctica que planteamos, propone que se deje de lado el tradicional seguimiento cronológico de acontecimientos, en los que la historia oficial radicaliza a la Independencia de México, otorgándole una caracterización al estilo dominó, en la que un acontecimiento provocaba otro y viceversa.

No es la historia de las causas internas y externas, no es la historia de todo un pueblo en lucha y no es la historia de los héroes y villanos, a partir de dichas puntualizaciones y la problemática que se promueva en el aula contribuiremos a que los estudiantes contrasten las versiones de su pasado y tengan herramientas para cuestionar las diferentes posiciones políticas, la desigualdad social y el discurso oficial de su presente.

APÉNDICES

ANEXO 1

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

- 1.- ¿Para ti cuál fue el significado de la Independencia de México?

- 2.- Identifica cuáles fueron los grupos sociales que se adhirieron a la movilización tanto de un bando como de otro.

- 3.- ¿Cuáles consideras que fueron las condiciones que propiciaron el inicio de una lucha armada en México a principios del siglo XIX?

- 4.- Identifica quiénes fueron los principales héroes y villanos de la Independencia de México y qué piensas de dicha etiqueta a los personajes que participaron en ella.

- 5.- Describe en breves líneas lo que has aprendido sobre la Independencia de México y si es que tiene importancia en tu vida ¿cuál sería?

ANEXO 2

GUZMÁN Pérez, Moisés, *Miguel Hidalgo y el gobierno insurgente en Valladolid*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2003, p. 275

41. JOSÉ MARÍA ANSORENA Y PEDRO ROSALES ORDENAN A LOS CACIQUES DE VARIOS PUEBLOS ALEDAÑOS A VALLADOLID, TENER PREVENIDOS HOMBRES Y HONDEROS ANTE CUALQUIER CIRCUNSTANCIA. Valladolid, 29 de noviembre de 1810.
AGN. Operaciones de Guerra, Vol. 4-A, año 1811, f. 73. EMZ, p. 357.

Al margen: Charu, Indaparapeo, Tzitzio, Copuyo [rayado], Santiago Senguio, Patámbaro.

Los gobernadores del margen pondrán a continuación del presente, qué número de hombres tienen prevenidos para lo que se ofrezca, y lo mismo el de hondas que me interesa saber.

Valladolid, noviembre 29 de 1810.

José María Ansorena. [rúbrica]

Pedro Rosales. [rúbrica]

GUZMÁN Pérez, Moisés, *Miguel Hidalgo y el gobierno insurgente en Valladolid*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2003, p. 296

44. EL INTENDENTE JOSÉ MARÍA ANSORENA ORDENA AL CORREGIDOR DE CHARO PREVENIR A LOS INDIOS PARA HACER FRENTE AL ENEMIGO QUE SE DIRIGE A VALLADOLID. Valladolid, 12 de diciembre de 1810.
AGN. Operaciones de Guerra, Vol. 4-A, año 1811, ff. 70-71.

Respecto de haber comunicado al justicia de Taximaroa haber sabido de pronto que los ultramarinos se han posesionado de Anganguero y de que se dirigen para esta ciudad a hacer su entrada para el día 17 del corriente, conviene que juete usted toda la indiada que se pueda con honda y la brevedad que exige el caso, y los conduzca a reunirse con el comandante Ulloa que se dirige hacia Taximaroa con el objeto de atacarlos como lo vería usted ayer.

Dios guarde a usted muchos años. Valladolid, diciembre 12 de 1810.

José María de Ansorena. [rúbrica]

Otro sí. Las avanzadas por el rumbo de Taximaroa y demás que se tema o puedan venir, para que no nos cojan desprevenidos en cualquiera evento; lo mismo encargaría al de Indaparapeo.

Ansorena. [rúbrica]

Señor corregidor de
Charo.

HERNÁNDEZ y Dávalos, Juan Evaristo, Historia de la guerra de Independencia de México, Tomo II, Comisión Nacional para las celebraciones del 175 aniversario de la Independencia de México, México, Editorial Sevilla, 1985

NUMERO 50.

El gobernador y República de Santiago Chalco, manifiestan su entusiasmo por la causa del rey y en contra de la revolución de Dolores.

Excmo. Sr.—El gobernador, república, gobernadores pasados y principales de este pueblo de Santiago Chalco, ante V. E. con el más profundo respeto comparaciones y decimos que habiendo llegado á nuestros oídos el grito tumultuario que dieron tres desnaturalizados españoles americanos, en los pueblos de Dolores, San Miguel el grande y Celaya, inmediatamente se enardecieron nuestros ánimos en su contra, por que de luego á luego conocimos que semejantes pérdidos proceres, aunque acompañados de halagüeñas esperanzas, solo se dirigían á apartarnos de la religión santa que profesamos y de la obediencia que debemos tener y hemos jurado á nuestro augusto, católico y deseado rey y Sr. D. FERNANDO VII PR. BEAUFORT (Q. D. G.) y al supremo Consejo de Regencia, que es nombre de este mismo nuestro adorado monarca, gobierna aquellas y estas dominios, y por lo mismo inmediatamente desatamos sus aborrecibles máximas, y juramos todos morir antes que adoptarlas.

Nos proponemos, Sr. Excmo., que, consecuentes á los sentimientos de lealtad que en todos tiempos hemos manifestado, jamás faltaremos á los deberes de nuestra obligación, y por lo mismo esperamos se digno V. E. recibir la oferta que gustosamente le hacemos de nuestras personas y bienes, para que á su arbitrio nos destine en lo que nos juzgue útil, seguro de que nuestros mayores deseos son derramar hasta la última gota de sangre en defensa de la religión santa que profesamos, del rey y de la patria.

Estamos llenos de la mayor complacencia al ver que la Divina Providencia, que vela por el bien de los pueblos en las actuales críticas circunstancias, ha puesto á la cabeza de este y de toda la provincia al teniente retirado D. Ramón

Marín de Villalva, en quien concurren todas las qualidades de buen vasallo, excelente patriota y militar perito, teniendo por lo mismo muy fundada esperanza de que con sus sabias y acertadas providencias alejará de nosotros á cualesquiera que mandado por los pérdidos revolucionarios, trate de seducir y corromper nuestra fidelidad, pues nos consta que si en el tiempo que lleva de gobernar la provincia ha dado pruebas de ser un juez zeloso y prudente, en el presente ha reduplicado su vigilancia para evitar que se introduzca en este precioso suelo el germen de la rebelión.

Si V. E. le curriere á bien, deseáramos se digno elevar esta nuestra representación al supremo Consejo de Regencia, para que se imponga de la fidelidad de estos indios, que quisieran lavar (si posible fuere) con la sangre de sus venas, la mancha que ha caído en esta royos, por que sus compañeros los de Celaya, mal aconsejados, no han unido con los subditos que han promovido una tan pérdida revolución. Por tanto: á V. E. suplicamos rendidamente se sirva recibir la oferta que le hacemos, accediendo á todo lo que llevamos pedido, mandando al mismo tiempo que esta representación se ponga en los papeles públicos, en lo que recibiremos un especial y señalado beneficio.—*Vicente Hernández*, gobernador actual.—*Tomás Cabezas Barrieta*, alcalde.—*Juan Melchor*, alcalde pasado.—*Marcos Bruno*, gobernador pasado.—*Santiago Cristóbal*, principal.—*Cristóbal Ojeda*, intérprete.—*Mariano Sandoval*, alcalde pasado.—*Lucas Florentino*, escribano pasado.—*Laureano Antonio Chavez*, escribano pasado.—*Mariano Josef*.—*Juan Nepomuceno*.—*Cárlos Xueres*, escribano de república.

HERNÁNDEZ y Dávalos, Juan Evaristo, Historia de la guerra de Independencia de México, Tomo II, Comisión Nacional para las celebraciones del 175 aniversario de la Independencia de México, México, Editorial Sevilla, 1985, pp. 115-116

NUMERO 52.

Exposición de la Parcialidad de San Juan contra la revolución iniciada en Dolores.

Excmo. Sr.—El gobernador, alcalde presidente, gobernadores pasados, y toda la república de la parcialidad de S. Juan, han leído la enérgica y juiciosa proclama que V. E. se ha servido dirigir á todos los habitantes de esta N. E. con motivo de que algunos de ellos, olvidados de los sagrados juramentos que los ligan, y de sus ver-

daderos intereses, han levantado el estandarte de la rebelión, y abierto el camino al pillage, á la devastación y á la ruina total de este precioso reino. Nos duela Sr. Excmo. este altísimo delito delinquente que ha tentado su caducidad, y llega á lo sumo nuestro pesar, al oír que cuentan en su número con algunos indios que les

auxilian. Nosotros y los que comprenden nuestra parcialidad, entendemos muy bien que FRANCISCO VII y sus sucesores de la antigua casa de Borbon, son los únicos dueños de este reino, que el supremo Consejo de Regencia que por el caudavario del primero deposita la soberanía, está legítimamente instalado, reconocido y jurado por nosotros, que nuestra Santa religión no permite el quebrantamiento de estos juramentos, y nos esbrecha á guardar el pacto social, viendo sujetos á las legítimas potestades, que á nombre de nuestra madre Santísima de Guadalupe y del Sr. D. FERDINANDO VII, no son delitos, antes sí muy criminales y horroresos, el robo, el homicidio y el peyorar; y últimamente, que al que procura la separación de estas dominios de la península, quando aún existe allí quien resista á la dominación extranjera, no puede ser fiel á FRANCISCO VII, sino que imposible en quanto está de su parte su restitución al trono.

Animados, pues, de estos sentimientos, bien persuadidos de que son los únicos que deben gobernar á un católico y fiel vasallo, hemos acordado venir á presentarnos á V. E., ofreciéndole nues-

tras personas y asegurarle, que todos los de nuestra parcialidad están prontos á sostenerlos y derramar la última gota de sangre en defensa de ellos. Dígase por tanto V. E. aceptar esta nuestra oferta, ocuparnos en quanto nos considere útil para el real servicio, y elevar al supremo Consejo de Regencia esta representación, para que S. M. sepa y se complaza de que los indios de México, tienen la felicidad de contarse entre el número humano de europeos y americanos, que no se han dexado ni se dexarán seducir por el espíritu de partido y rivalidad.

Dios nuestro Sr. guarde la vida de V. E. muchos años, y lo conserve á la cabeza de la fidelísima N. E. para su felicidad. México 27 de Septiembre de 1810.—Excmo. Sr.—*Dionisio Cano y Moxerquia*, gobernador.—*Francisco Antonio Gahola*, exgobernador.—*Ramon Lisalde*, alcalde.—*Josef Gregorio Cano*, alcalde.—*Josef Teodoro Mandana*, alcalde.—*Francisco Valdés*, alcalde.—*Domingo Salazar*, alcalde.—*Miguel Llobera*, alcalde.—*Josef Manuel García*, escribano.—Excmo. Sr. Virrey de esta N. E. D. Francisco Xavier Venegas.

ANEXO 3

Instrumentos de evaluación del trabajo en equipo⁷⁸

Modelo para la evaluación individual de cada componente de un equipo colaborativo

Nombre del alumno:

El trabajo en equipo cooperativo me ha parecido	1	2	3	4	5
He participado en la toma de decisiones	1	2	3	4	5
He realizado las tareas asignadas	1	2	3	4	5
Me he implicado en el trabajo	1	2	3	4	5
He buscado información, recursos, etc.	1	2	3	4	5
He aprendido	1	2	3	4	5

Modelo para la evaluación de un equipo colaborativo

Nombre de los alumnos:

El trabajo en equipo cooperativo nos ha parecido	1	2	3	4	5
El grupo ha dado opciones a participar a todos	1	2	3	4	5
Se han respetado las aportaciones de todos	1	2	3	4	5
Hemos modificado criterios con las discusiones	1	2	3	4	5
El trabajo se ha repartido de forma equitativa	1	2	3	4	5
Hemos aprendido a trabajar en equipo	1	2	3	4	5

⁷⁸ Bellón Ramírez y... *Op. Cit.* P.344

ANEXO 4

HERNÁNDEZ y Dávalos, Juan Evaristo, Historia de la guerra de Independencia de México, Tomo II, Comisión Nacional para las celebraciones del 175 aniversario de la Independencia de México, México, Editorial Sevilla, 1985, pp. 740-752

NUMERO 258.

Discurso contra el fanatismo y la impostura de los rebeldes de Nueva-España, por D. Fermín de Roygadas.

Discurso contra el fanatismo y la impostura de los rebeldes de Nueva España, dedicado a todos los hombres de bien. Por D. Fermín de Roygadas.

Consulta del señor Dr. Don Josef Mariano Beristain, primer Canónigo de una Santa Iglesia Metropolitana, primer Secretario de su Ilmo. Venerable Cabildo en Sede Vacante, y Caballero eclesiástico de la Real y distinguida orden española de Carlos III. &c.

EXMO. SEÑOR

Entre quantos papeles se han publicado en esta capital con motivo de las inquietudes de los pueblos insurgentes ninguno excede en mérito al que escribo y presenta Don Fermín Roygadas. Está lleno de reflexiones sólidas y perceptibles aun de las más simples. La filosofía en que se fundan sus discursos es sabia, sana y santa. Su estilo bello y limado; su fuego brillante y veheméntísimo; y su sinceridad noble, cristiana y verdaderamente española. Su estilo, Señor Excmo. muy gustoso á todas las edades, y á todas las expresiones del autor. El qual no solo no era acreedor á haber sufrido en sus intereses, honra y persona las vexaciones de los ingratos y socos insurgentes; sino que por su conducta virtuosa y moderada, por sus talentos sobresalientes, por su instrucción nada común, por sus largas servicios, por su ociosa fortuna, y por sus generosas simpatías, merece el aprecio de todos los hombres de bien, y toda la protección de V. E. que comenzaré á dispensarle digna y justamente, dándole la licencia que solicita para la publicación de su juicioso y hermano *Discurso*. México 10 de junio de 1811.—Excmo. Señor.—Dr. Josef Mariano Beristain.

Decreto.—México 14 de junio de 1811.—Im-

primas.—Rubricado por la mano del Excmo. Señor Don Francisco Xavier Venegas, Virrey, Gobernador, y Capitan General de esta Nueva España. &c.

DISCURSO

PRONUNCIADO ANTE EL SACRADO TRIBUNAL DE LA RAZON, CONTRA EL FANATISMO Y LA IMPOSTURA.

Los que aspiran á elevarse sobre los demás hombres por el camino de la maldad en todas las formas de que es susceptible el error, afligen la Iglesia, desacreditan al sacerdocio, apagan la antorcha divina de la fe, alentan y fortifican á los impíos, aceleran la ruina del estado, á que pertenecen, y dan al traste con el orden y las buenas costumbres de los ciudadanos. En este empeño entró Don Miguel Hidalgo y Costilla, cura que fue del pueblo de Dolores, y quantos con él concurrieron á suscitar la revolucion rebelde de Nueva España; cuya torpe ambicion, desentendida de los desengaños que ofrece la historia de todas las naciones, se arrojó á buscar mayor fortuna en el peligro de las comunes desgracias de su patria.

Los primeros caudillos de las sediciones populares siempre han sido las primeras victimas del furioso desorden que han inspirado á aquellas mismas gentes de que aspiran. Jamas entre estas faltan hombres audaces y arrojados bien dispuestos á declararse rivales de su primer jefe, y no pierden la ocasion de establecerse príncipes sobre la sangre y ruina de quien los manda. Como en estas intrusas autoridades todo es violento, se resiste la voluntad del subalterno á hacer el sacrificio de la obediencia en el altar de aquellos

regalos que hubieron á él por la escala de la rebelión y de los crimenes. Tiene muchos recursos la ambición y el resentimiento para abatir los colosos humanos que fabricó el capricho sin consulta del honor ni del merecimiento.

El hombre es mas feroz que los brutos que pueblan las selvas, quando se abandona á la sanguera postpositiva de sus soberbias pensamientos; pero esta ferocidad desaparece en el momento que caucha los dictámenes de su razón: medita en la frágil constitucion de su ser, y en los destinos que prepara á su alma inmortal la justicia eterna. El Rato Supremo, á quien debe su existencia, no pueda serlo desconocido quando todas las criaturas lo anuncian: esta deidad permanente se encuentra casi visible en toda la naturaleza que al hombre tiene á la vista; mas esta naturaleza no le presenta al hombre otra criatura mas noble ni mas privilegiada que la suya. El hombre domina sobre todo lo que tiene ante sus ojos, porque todo le pertenece ó se crió para él; pero no le es permitido dominar sobre otro hombre con perjuicio de la felicidad temporal á que este es acreedor, ni contra el alto destino á que lo solicita el autor soberano de su ser.

Este divino dueño del hombre, á quien reconocemos por Dios vivo y verdadero, ha establecido leyes inviolables que al hombre está obligado á observar si aspira á ser feliz despues de sus dias. Para que lo sea tambien mientras vive sobre la tierra, ha querido que viva en sociedad con sus semejantes, porque esta sociedad los enlaza para proporcionarse mutuamente el bien en los auxilios que se prestan. Este enlace social no puede sostenerse sin un amor reforzado, y una autoridad suprema visible, apoyada sobre unas leyes justas, emanadas de las que dió á los hombres el mismo Dios, y una fuerza armada. Con aquellas leyes se le enseñan al hombre sus sagrados deberes, y con la fuerza armada se le obliga á su cumplimiento, reprimiendo con el temor del castigo la ferocidad á que saben conducirle sus desordenadas pasiones. De aquí nace ser muy justa la obediencia que el hombre sacrifica á la autoridad visible que lo gobierna; porque de la misma obediencia le resultan al hombre virtuosos todos los bienes que es capaz de gozar sobre la

tierra, y el de su suerte futura para despues de sus dias.

Quando la autoridad visible está establecida por el comun consentimiento de los hombres en un estado antiguo, y tiene la aprobación del cielo por la conformidad de sus dogmas y su política, los que nacen bajo de sus auspicios no deben rebelarse contra ella: el que lo executa es un traidor contra el cielo, contra la autoridad legitima que lo gobierna, y contra todos los órdenes del estado; porque levanta su brazo contra Dios y trabaja en la destruccion de todos los hombres, que son obra de sus manos bienhechoras. ¿Y será temeridad atribuir estos feos delitos el ex-curo Hidalgo y á la comparsa de sus locos conjutores? Rato le dirá la crítica-análisis que vamos á hacer de sus acciones é impostora proclama, que fue la trompeta fanática que puso en acción lo torba de conjurados en 18 de septiembre de 1810, en el mencionado pueblo de Dolores.

¡Americanos oprimidos! Llegó ya el suspirado día de salir del cautiverio, y romper las duras cadenas con que os hacen gemir los gachupines (los españoles europeos).

¿A quienes llama aquí aquel indigno cura, americanos oprimidos? ¿dónde están estas infelices, cuya opresion ha hecho salir á campaña á esta D. Quijote vallesolano? Americanos virtuosos y senates: decidme, es riesgo por lo mas exagerado, ¿dónde están vuestros compatriotas oprimidos, en que provincia residen que yo no los encuentre? ¿Se llamará opresion por Hidalgo la que padece en una prision el ladron, el lascivo, el jugador y el libertino? Yo no veo ningun otro hombre en vuestro pais, que teniendo una regular conducta, no disfruta de una preciosa libertad civil, y de una sagrada inocuidad al abrigo de vuestras leyes tan sabias como santas. ¿Dónde está pues la opresion? ¿dónde el cautiverio, donde las duras cadenas en que os hacen gemir los gachupines? ¿Podian pintar con expresion mas viva sus desaventuras, en la opresion gitana, los infelices hijos de Jacob? ¿Podian expresarse de otro modo los esclavos africanos que pueblan las islas, si en desgraciada suerte los hubiera hecho caer en poder de los mas crueles é insolentes dueños?

Esta palabra *opresion* puede entenderse Hidal-

go en un sentido que lo hace poco favor. La gente española, ó por su generosidad, ó por un gratuito favor de la fortuna, cedido á lo terror, logra en estos países una particular estimación del bello sexo; esta predilección, hija del interés individual de las mismas señoras, se le hace insuperable á Hidalgo, y á quantos como él ocupan la imaginación en esta juventud. Vaya otro motivo imaginario: él con todos sus botarates socios dicen—Que los europeos disfrutan aquí todos los empleos, y es fácil desmentirse esta aseveración recorriendo los destinos de mayor vista desde las Audiencias y Catedrales, hasta bajar á los encargados de justicia de los pueblos mas infelices. ¿Los ayuntamientos, las oficinas reales, los curatos, las prelacias, no las ocupan los americanos con mucha ventaja á los europeos? Es verdad que el virreinato, las capitánías generales, y las mitras las ocupan regularmente los hijos de la antigua España; pero los de esta ¿han dexado de obtener iguales destinos aquí, y en otros reynos de la monarquía, quando su mérito les ha hecho acreedores á ellos? ¿Además, ¿que mérito tienen los españoles americanos que sea superior al de sus padres ó abuelos europeos? El accidente local de nacer no da derecho al recién nacido para apropiarse privativamente el sueldo en que su padre le echó á luz. La España tiene sobre estas regiones un dominio legítimo, y puede defenderse que está autorizada por el mismo right los hijos de aquella patria madre tienen derecho en común á los bienes que la pertenecen, y este derecho se trasmite á su posteridad por el orden de sucesion: con que no teniendo al sucesor mas derecho que el que heredó de su predecesor, por que ha de querer aquel darle la exclusiva á otro español europeo, en quien reside igual derecho al que él tiene? El cura de Dolores es el que menos puede hablar de opresion: acaso este infeliz y miado párroco no se hubiera aclamado el primer sedicioso de la Nueva España, si no le hubiera querido tanto su prelado el Illmo. Señor Don Fr. Antonio de San Miguel, obispo de Michoacan. Yo vi á Hidalgo en Zitácuaro, viviendo aquel venerable mitrado, regentando planes profanos, y rodeado de músicos y mugeres, complacerse del singular carillo con que lo ama-

ba aquel Illmo. europeo, que hubiera hecho un gran favor á la humanidad en encerrarlo en un claustro, para que aprendiera en él el desempeño de las funciones sagradas de cura; pero uno de sus capellanes como engañó á otros superiores.

Tambien llama opresion este ambicioso ministro del altar, con sus vicarios colegas, los curules que el gobierno remite á España, y los que sus leyes mandan para dar vida al comercio, socorro á sus ancianos padres, y ornato á los templos de su país. Estos curules son legítimamente habidos por los reclutantes, y tienen libertad para disponer de ellos; pero los vicarios revolucionarios, que quisieran nada en oro y platas, desearán que de su país no saliera una cosa de tanta precisión, para que abundara este fruto fatal de sus montes, cuyo mal uso trastorna el trono de la virtud. A ningún americano le está prohibida su adquisición por el trabajo y la industria honesta; pero el disiparla ó adquirirlas por los medios del juego y la usurpacion, á todos es prohibido por las leyes de un Dios justo, y de un gobierno sábio. El divino Provisor del universo ha querido que todos los hombres dependan unos de otros, por que sobre todas vale su beneficencia: todos los reynos de la tierra son familia suya; y á todos deben considerarse como hijos de su magnífica casa. La monarquía española, por un efecto de sus bondades, es como el hijo primogénito en su estimacion, y como á hijo predilecto le ha confiado la tesorería temporal de sus bienes ó riquezas, aquel gran padre de familias, para que las distribuyera con generosidad entre sus hermanos; premiándolos el trabajo é industria que impenden en el ornato, lujo y compostura de su rango privilegiado. No cumplir con este orden establecido por el Criador de todo lo que tiene vida, sería querer destruir los efectos de su obediencia conservadora, y burlar su beneficencia, perfeccion que ensaña tanto su gloria y magestad. Aun hay mas: un reyno abundante y cargado de metales preciosos sujeto á una circulacion interna, seria como un cuerpo cargado excesivamente de humores crasos y nocivos que atacarian su existencia hasta dar con ella en un sepulcro. Este reyno repleto de oro y plata, enfermaria de mattera en la oficina sensual de su misma abun-

danciar la soberbia, el orgotismo, y la venganza, correrian por sus campañas con el cuchillo destrenzador en la mano, derramando sangre, sin que hubiera una autoridad capaz de contener tantos excesos: al mismo ora que sabe desarmar las leyes mas justas y severas, seria el fomento de la iniquidad y el desorden. Una anarquía tan destructora atroriria sobre el pais de la plata y el oro naciones desconocidas, á cuya ferocidad perseguirian los hijos de aquellos que escamurados de sus ricas metales, quisieron hacer su papel singular sobre la superficie de la tierra.

Si la intencion de Hidalgo y sus colegas era mantener correspondencia con las demas naciones europeas, cortándola absolutamente con la española, esto seria lo mismo que abandonar una hija loca los brazos de una buena madre por arrojarla en los de una mala madrostra. Las naciones extranas, cuya política es poco conforma con la del Evangelio, no teniendo interes en la felicidad espiritual ni temporal de los americanos, alejados de la patria sagrada que les hizo señores de las costas del Asia, pronto tratarian de sujetarlos á su yugo, dando al traste con su pronunciada independencia, con su libertad, y con sus riquezas. Inmunda la América de predicantes heterodoxos, no quedaria en su suelo un solo indio que adhiriera al Señor en espíritu y verdad: las ciencias y las artes se distorcerian en este pais como enemigas de la política europea. Ningun americano seria empleado en autoridad civil, militar, ni eclesiástica por la mala nota de infidelidad que para la posteridad han dado ahora los adictos al revolucionario Hidalgo. Las minas y otras empresas agriculoras, felices al dominante, serian los presidios donde por fuerza acabaria la juventud indigena, vexada siempre de su ingrate proceder con la madre España, cargo que con mucha razon se les cobaria eternamente en cara á los criollos.

Supuestas estas antecedentes muy posibles, ¿hoyen raxon los facciosos rebeldes para decir ahora que están oprimidos con las cadenas en que los hacen gemir los geolrapines? ¿Estos y los americanos, como individuos de una sola familia, están íntimamente unidos con los lazos sagrados de la religion y de la sangre: por este enlace los

empleos son comunes á europeos y americanos en igualdad de merecimientos. Si hay americanos de fortuna desgraciada, tambien entre ellos se encuentran muchos europeos desventurados, y algunos de ellos no accedovos á tan triste suerte. Esta revolucion, y el riesgo de parecer á manos de los sesinos subalternos de Hidalgo, ha hecho á muchos europeos tomar el camino de esta capital; en donde con sus familias padecen la mayor miseria por haber sido sus bienes presa de los rebeldes, y en verdad que han hallado muy pocos compatriotas que los socorran, ni que piensen en darles la mano para volver á establecerse. Estos infelices perecerán baxo el peso de sus desventuras sin que la inconstitucion de sus patrias se dé por entendida; pero Dios sabe destruir las fortunas brillantes, que no se hacen servir al socorro ó auxilio de las familias desgraciadas.

La España se ha perdido.

Esta es la segunda proposicion de los rebeldes lapostores, tan descabellada como la que antes se anunció. ¿La España perdida? ¿mal conoce á esta valiente y generosa nacion el que crea vendida por la turba de esclavos que manda su pordio extranjero: la España que supo gentil y desuicida llenar de terror á todo el imperio Romano en la época de su mayor exaltacion, ahora estólida y unida ¿habia de ser atada al carro triunfante de un ladrón así nacido? ¿La España vencedora de la maldita estirpe de Agar ¿habia de abajarse en estos tiempos á adorar el suelo trono de un muñeco racional que abotó la isla de Córcega? ¿La España cubierta con la singular proteccion de la madre de Dios ¿habia de doblar la rodilla á un bribon hijo del Diablo? Esto no: España como heredad de aquella señora que manda en los cielos y en la tierra, es invencible aunque contra ella se conjuren todas las potestades del abismo. Tres años hace que el traidor Bonaparte dá la mas cruda guerra á una nacion que despajo de antemano de sus tropas, de sus fortalezas, de su rey, de sus tesoros y de sus legítimas autoridades, ¿y que ha conseguido en estos tres años? nada mas que profanar su suelo, mancharlo con la negra é inmunda sangre de sus huesos facinerosos, aniquilar aquellos guerreros

que labraron su fortuna, y ver á mucha costa la pérdida de su reputación, y el desengño de la poca suficiencia de sus fuerzas y valías para tan grande empresa. Un solo español [el Empecinado] que ha levantado el cielo de la obscuridad del torado, hace temblar en el día al imperio francés, y otras valientes españolas á su imitación, visten por toda la península sacrificando á su honor y á su enojo las sacrilegas tropas de un plebeo coronado, que se ha propuesto contra razón ser tirano de la España, como lo es de la Francia y de la Italia. No se ha perdido la España, porque el mucho fuego religioso y patriótico que la anima basta á convertir en cenizas á quantos bribones tratan de insultarla.

¡Rebeldes desnaturalizados! Si la España en vuestra concepción estaba perdida para consejo de vuestra religión, de vuestro honor, de vuestra nobleza española heredada, de vuestra fidelidad, de vuestra humanidad, &c., &c., perseguir á sus hijos, vuestros consanguíneos, maridos de vuestras mugeres, padres de vuestros compatriotas, haciéndolos perseguir ni filo de la lanza y de la espada? ¿Es consejo de vuestra gloria póstuma, de vuestra reputación, alzar la mano para empujar al abismo de la nada á aquella diligida madre á quien debéis de jurar la mano y bueno que existe entre vosotros? ¿Son estos los progresos que ha logrado la religión de Jesucristo entre vosotros, al cabo de trescientos años que aquí sueña el clarín del Evangelio? ¿Es esto el fruto que han producido en el país las escuelas, los colegios, y las universidades? ¿Sais unos ignorantes por los unos parciales y los otros, en fin, unos entos extraordinarios que no tenéis paralelo entre los más bárbaros salvajes de la tierra? Porque estos con solo la luz de la razón natural aman á los que se les parecen en traje, color y costumbres políticas y morales, viven bajo un mismo pacto social, y adoran una misma deidad.

Los gachupines por aquel odio con que nos aborrecen han determinado inhumanamente degollar á los criollos.

Son los gachupines muy religiosos para emprender un atentado tan espantoso y tan opuesto á los preceptos de un Dios que adoran con verdad. Las máximas del Evangelio están bien gra-

hadas en su corazón para arrojarlos á la empresa de destruir unos individuos que les pertenecen por sangre y por amor. Los españoles no saben el camino de destruir á sus semejantes por principios de política, y sin ser primeramente muy insultados; eso se queda para los que están obcecados en la impiedad como los Napoleones, los Habsburgos, y otros maquiabélicos de nuevo casto, que no se embarazan en arigar su fortuna sobre el astrago de los demás hombres. ¿Que interés podían tener los gachupines en degollar á los criollos? ¿Aun quando tuvieran alguno ¿era acaso fácil ejecutarlo? No sabemos ciertamente hasta que términos es capaz de extenderse el amor paternal en favor de los hijos ¿serían capaces los padres europeos de empujar al costillo para degollar á sus propios hijos que ya son americanos? Este desatino solo puede imaginarse el desconcertado cerebro de los inventores de esta detestable revolución. Si los gachupines aquí son delinquentes, lo son por el excesivo amor y mimos con que crían á sus hijos; aquellos trabajan y se condenan á sufrir una multitud de privaciones inocuas, para que estos disfruten su fortuna en una vergonzosa ociosidad; el padre se esfuerza á la tarea de adquirir, mientras el hijo niño engalanado con el lujo y rodeado de mugeres disfruta quantos placeres ayotoco, sin otro futuro destino que el goce de las bienes que debe heredar de sus padres. Cotejen estos los primeros años de su juventud con los de sus hijos, y vean si por la crianza de estos se debe esperar que sean unos ciudadanos capaces de sostener con dignidad el honor de su patria.

Jamás la nación española ha ultrajado los agrados derechos de la humanidad; jamás ha desenvainado la espada sin ser primero altamente provocada y ofendida. Si alguna vez se ha ensañado, en el concepto de sus enemigos, ha sido quando han apurado y abusado groseramente de su benignidad, cuyo antecedente ignoran ó maliciosamente callan sus antagonistas. Estamos experimentando los execrables principios que han agitado esta injusta conspiración: las muertes atroces que bien padecido tantos europeos inocentes; los escandalosos robos que han hecho los facinorosos, y los terribles males que han

ocasionada en todo este reino; y no faltará escritor perverso que en los años venideros abuse como delito en castigo que otra nación, menos moderada que la española, hubiera hecho por necesidad política mucho más sangriento. ¿Cuántos malvados por la merced de no indulto se han libertado del suplicio, para volver á atizar la ira y el odio contra el nuevo y clamoroso gobierno que lo perdona? ¿Cuántos sediciosos incógnitos salvarán libres porque se les dé lugar á que reflexionen y se corrijan de sus desasosos? Todos estos que por consideraciones de equidad escapan ahora de las manos de los hombres, caerán después en las manos de un Dios terrible que extenderá su venganza á la generacion de estas vóheras descoladoras.

No son pocos los gaduplades los que han intentado degollar á los cristos, sino un Dios que es el crisal de los trastornos políticos que permite, quiere probar quienes son felices, y quienes no lo son. No basta decir, somos cristianos, es necesario acreditar con las obras este nombre augusto, que temerariamente han sabido arrogarse los heterodoxos, los calvinistas, y otros muchos enemigos de Jesucristo. El verdadero cristiano respeta y observa el Evangelio como una ley de paz y de amor para con Dios y para con todos los demás hombres; el que aborrece esta paz y este amor no merece vivir sobre la tierra, sino ser sepultado en su centro, donde se halla la cárcel de esta especie de locos mal hallados con su misma existencia.

Entregar este floridísimo reino á los franceses.

¡Excelente obsequio para Bonaparte! Los españoles europeos que siempre han visto á la nación francesa como la autora de sus mayores infelicitades, como la mayor enemiga de su sosiego, ¿lo habían de entregar este hermoso reino despojando de él á su madre patria? ¿Y por qué á para qué? ¿Que ventajas las buscaban de tan torpe sacrificio? ¿Y á Bonaparte, el hombre más aborrecido que ha aparecido entre las nubes? ¡Espantosa contradicción! Desaprenderse de sus intenciones para que en su patria enriquezcan la fortuna de aquel tirano de la humanidad, y meditar aquí entregarle un reino en que han labrado su suerte. Si les aturdiran inventores de la revolu-

cion de Nueva España, se hubieran puesto expusos á discurrir desatinos, no hubieran vertido otros más remarkable en sus folletos. "¡Ah! me dirán: todo esto era necesario para seducir á tanto salvaje de dos pies como hay entre nosotros. Bien conocemos la antipatía que hay entre españoles y franceses, y vemos los esfuerzos heroicos que hacen los primeros para purgarse de la peste de los segundos que infestó su patria al abrigo de una pérdida amical; pero nuestros compatriotas son muy romos para discurrir en materias políticas: crees quanto se les dice por qualquiera piezo de raso, sin pensar á maliciar si es lícito ó no lícito lo que se les infiere, y á nosotros los autores de esta revolución traidora nos importa exhibir la necesidad de nuestro inequívoco palanage, para llevar al cabo la empresa de hacernos señores del reino, organizar en él un imperio á nuestro modo, no estar en él sujetos á unas leyes severas que nos subyugan el uso libre de nuestros placeres favoritos, y desovertarnos de todos los polizontes que nos insultan y testan con dertaa."

Estos son los descargos que dan los facultos á sus imposturas; y sobre el resentimiento que les acompaña del mal trato que reciben de los que llaman polizontes, en que les concedo alguna razon, debo prevenirlos: que la grosera ataraxa de algunos europeos que vienen á este reino, no debe producir perjuicio á toda la nación española, ni á los jóvenes políticos, bien criados y tolerados que á él llegan, como los donas, á buscar su fortuna. Hay por desgracia en este suelo algunos europeos, (son muy pocos) que sin conocer la virtud de la prudencia, ni los nobles derechos de la cortesanía, venga ó no venga el caso, en sus concurrencias anulan las producciones de su país con desprecio de las de este reino: se toman la libertad inhumana de decir mal de los criollos, sin discernir de los plures, el mérito y relevantes circunstancias de muchos americanos muy dignos de la veneracion de los demás hombres. Unos europeos tan barbaros y mal educados son la deshonra de España, y los ascanos de la buena memoria de sus padres y maestros, porque acreditan con su grosera política que ni aquellos ni estos supieron darles una buena educación. La urbanidad con todos los hombres es al

mejor carácter del hombre social: los que carecen de esta preciosa prenda no merecen vivir entre los hombres sino entre los brutos, porque no saben discernir la virtud del vicio. Vuolvo á decir: que el enaño que estos europeos mal criados y desconfiados producen á los buenos americanos, no debe ser trascendental á toda la nación española, pues es muy injusto que por una pequeña porción de necios sin figura cortésana, padezca la mas noble parte de una nación, cuya buena reputacion ha sabido siempre hacerse lugar entre todas las naciones mas cultas.

Es introducir en el las heregias.

Esta accion se parece á la antecedente. Cerca de trececientos años hace que los españoles europeos mantienen en estas regiones la religion católica en toda su pureza y esplendor, y ahora los americanos revoltosos dicen que quieren en ellas introducir las heregias los mismos que las han abayentado. No es difícil creer que los sediciosos amantes del libertinage, mal hallados con esta religion santa que continuamente les reprocha su corrupcion moral, traxeran de establecer una libertad de conciencia, desconocida hasta ahora en estos países por la concordia de Dios, pero tal qual convenia á la relajacion de sus costumbres.

La patria nos llama á su defensa.

¡Que patria tan infelice sea la que tuviera tales hijos espuestos por sus defensores! Por los estragos que hasta ahora han hecho las rebeliones, estos hijos de perdition, se pueda inferir lo que ejecutarían si ellos lograran señorearse de toda la América septentrional. Si un fatal destino hubiese permitido que en los primeros dias del mes de noviembre anterior hubieran ocupado esta bella capital, ¿que figura hubiese en el dia sobre la tierra? La corte de México, que puede hacerse lugar entre las mas brillantes del mundo, no sería hoy un monton tristo de escombros y de fragmentos racionales, sacrificados al furor, al robo, á la venganza, á la ambicion y á la inhumanidad de sus mismos patriotas? Por una consecuencia forzosa de la mala conducta de los principales caudillos de la rebelion, la honestidad, el rubor, la piedad..... todas las virtudes, la misma religion, hubieron huido de un suelo donde era ne-

cesaria la tolerancia mas criminal para sostener la seguridad individual de los mas descarados é impíos mandorines, que se proclamaron los defensores de su patria.

¡Inocente produccion! La patria no la constituyeron los malvados y ladrones viciosos de la Nueva España, sino los hombres de bien, los virtuosos, los discretos y marginados americanos de que abunda el reyno. Estos están muy distantes de solicitar vagamientos temporales para defender su país, no de los europeos sus hermanos, sino de los enemigos de su reposo, que intenten como vosotros, desnaturalizados orílllos, manchar su antigua reputacion y acreditada fidelidad.

Los derechos inviolables de Fernando ségún nos impiden de justicia que le conservemos estos preciosos dominios

Todas las adiciones que alteran la tranquilidad de los estados, se presentan baxo el aprato de una causa justa. Este especioso motivo siempre lleva oculta el ambicioso veneno de mejorar la fortuna á costa del dafío ageno: el interes y la sollicitud pública es el pretexto, no el objeto de toda revolucion rebelde. ¿Do quando acá Hidalgo y sus conjurados se han determinado á sostener los derechos del rey de España? ¿será este amor á su real persona? Los efectos lo dicen: esto es un arbitrio capcioso que tomaron para engañar mejor á los pueblos. Si fuera verdadero su amor al Rey Don Fernando, á quien legítimamente pertenecen estas regiones, pedirían una elega obediencia á las autoridades que en su nombre gobiernan; contribuirían con todas sus fuerzas á librar este jóven suenarco del poder de un traidor coraco que se llama emperador de las francesas: no úniéron con sus hermanos de la península para vengar el agravió que á todos nos hizo aquel tirano infame: no persiguieron de muerte á los fieles vasallos europeos que tiene en este reyno; no aplicaron sus rapaces uñas á apropiarse los intereses que han hallado en sus reales oficinas ¿Qué quales son los derechos de aquel soberano que estos traidores tratan de conservar? ¡Pobre señor! Estos rebeldes vasallos que han perseguido á los obispos, que han ultrajado las autoridades constituidas en vuestro nombre: que han apesadado tanto número de

aféctos vuestros inocentes que habian con vuestra persona angustiada si por desgracia cayese en su poder? Seguramente, rey y señor mio, que fuerais tratado, por esta gavilla de fanáticos, turbulentos, mucho peor que lo sois por los franceses, porque estos aunque son enemigos saben escuchar las voces del respeto y de la humanidad, que estos bárbaros no conocen. Infeliz una y mil veces seriais, señor, si la defensa y conservación de vuestros derechos heredados estuviera al cargo de esta asamblea de ignorantes, que no conocen á atropellan las virtudes, y mas que todas la de la justicia distributiva, que enseña á los hombres la misma naturaleza.

Y la religion santa que profesamos nos pide á gritos que sacrificásemos la vida antes que ser manchada su pureza.

O no conoce la religion de Jesucristo, ó hace burla de ella el impío que se atreve á hablar así. Un vicario sacerdote y otra porción de sacerdotes, todos corrompidos ó inebriados de errores morales, son los que profieren las palabras del texto, despues de haberse declarado rebeldes, y firmado la proscripción de todo europeo que desobedeciera á la voz de la paz, y del testimonio de su buena conducta. Escudarse con la religion de nuestra madre la Iglesia católica, para destruir la misma religion, es un delito que no tiene igual la historia del mundo. Los más atrevidos herejes de esta edad, han extendido su error hasta atacar sus sagrados dogmas parcialmente, han cometido en distintos tiempos los errores de nuestra creencia; pero estaba reservado para Hidalgo y sus socios el atacar de lleno á los mandamientos de la ley de Dios, el abrigo de una vil hipocresía religiosa. Entre sus huestes ignorantes era ya comun tener por nulo el matrimonio celebrado canónicamente entre criollos y gachupines; era tambien comun creencia no ser pecado ningún acto libidinoso, ni el robo arcautado en las bledas de un europeo, ni en las de sus apasionados; eran habitos los asesinatos y las blasfemias: era nulo de su disciplina militar ponerse al sembrero delante del Santísimo Sacramento de la Eucaristia, ya presente en los altares, ó ya marchando de visita á los enfermos; era tambien disciplina desterrar profundamente á la invocacion de nuestra

Señora de Guadalupe, y no hacerlo á la invocacion de la Santísima Trinidad, ni al dulcísimo nombre de Jesus. Era ordenábanse de sus exércitos el viva nuestra Señora de Guadalupe y mueran los gachupines, haciendo á la Santísima Virgen autora de una proscripción tan injusta como detestable. A la sombra de la piadosa supersticion que se analiza en este artículo, se difundia rápidamente por el reino el espíritu del error, especialmente entre la gente del campo y los indios; pues estos con varios exemplares dieron á conocer estar persuadidos que habian de resucitar dentro de pocos dias quantos tuvieran la desgracia de morir á manos de las tropas del rey, para volver á defender la causa de Hidalgo, á quien atribuian la seguridad de esta promesa, como dictada por nuestra Señora de Guadalupe, á quien pertenecia dicha causa.

Pregunto yo ahora ¿quién á propósito, tienen buenas disposiciones para defender la religion santa de Jesucristo los que así ultrajan los preceptos del Evangelio con máximas las más impías, con su rebeldia, con sus robos, con sus asesinatos, y con sus abominables imposturas? Esta religion reprueba todo aliamiento contra las potestades legítimamente constituidas aun quando estas estén fuera de su seno. ¿Se atreverán Hidalgo y sus socios á negar esta legitimidad á las potestades católicas que nos gobiernan á nombre de Fernando séptimo, Rey solemnemente jurado en estos dominios suyos, y baxo las mismas leyes que educan sus padres y abuelos? Defender á este rey y ultrajarle en los representantes de su autoridad y en sus vasallos, es una contradiccion grosera que solo cabe en el vano entendimiento de unos vicarios de profesion, pues no es dudable que el vicio destruya las funciones mentales. La religion no pudiendo existir sobre el cimiento de delitos atroces que van sellados con caracteres de impiedad, forzosamente debe desaparecer del suelo en que es necesario y consiguiente echar mano del error y la mentira para sostener el crimen. Baxo de estos principios ¿como se atrevon los sacerdotes á publicar que una religion de paz y caridad fraternal les pide á gritos el sacrificio de su vida porque no se manche su pureza? La religion católica para sostenerse no busca

defensores inmundos y corrompidos: ella permanecerá sobre la ruina de todos los siglos en los corazones de los que toman á Dios, obedecen sus mandamientos, y confían en sus promesas. De estas corazonas tan bien organizadas para abrigar la virtud hay todavía muchos en esta América española, y en obsequio de estas, la mano omnipotente del Gobernador del universo, sabrá abogar las venenosas hidras que amenazan los muros de su Iglesia.

Hemos averiguado estas verdades, hemos hallado & interceptado la correspondencia de los gauchupines con Bonaparte.

Esta es la proposición que hace en la política una delinquentes á los autores de la revolución, por señalar en ella las mentiras que debían poner á cubierto las dañadas intenciones de un corrompido corazón. ¿Que halla puse en sus manos la correspondencia de los europeos con Bonaparte? ¿an poder de que gauchupin del reino la hallaron? Lo que jamás ha tenido existencia no está sujeto á averiguación. Los gauchupines que con tanta generosidad se desprenden de sus riquezas para auxiliar á la madre patria contra un pérfido ladrón cortado que lo oprimen hablan de entablar negociaciones con tal tirano? Los españoles europeos que viven en esta suelo como en patria suya, gozando las comodidades que les ofrece su honesta industria al abrigo de una legislación tan mas suave y justa: ¿habían de ofrecer á un traidor sin carácter social, el concepto desento la ventajosa situación de su fortuna? ¿Que utilidad ofrece á los gauchupines la protección de un pícaro que no tiene consideración con hombre que piense bien, ni aun con la mujer con quien este cuerda se rebeló tantos años? ¿Los exaltarán á cometer esta baxera la ambicion de conducirse con la banda de la legion de honor, banda rotunda de ignominia para servir de ornato á la persona de un honrado español? Bonaparte fue mirado con afecto por algunos españoles, mientras este traidor se hizo creer héroe y no atentó contra su patria; pero desde el instante que se declaró su pérfido ofensor, las armas y las plumas españolas le han convertido en un ente despreciable, dando con su presumido heroísmo en el azcaife de la nada. Esto es tanta verdad co-

mo el que se vé: que la España exista al abrigo del invencible valor de sus hijos, de los héroes que le ramitan los que tiene en este nuevo continente, y de la protección del cielo; pero Bonaparte existe sin honor, sin reputación, y en los brazos de su propia desesperación; bien dispuesto por la resistencia de España, á dar su garganta á un lazo, su boca á un veneno, su corazón á un cuchillo, y su alma á Satanas, que es el objeto de sus locos sacrificios.

Las tramoyas que han hecho lucir en el reyno Hidalgo y sus socios aventureros, todas son de invención francesa: los emisarios del figurilla de la isla de Córcega, vendidos á la América para turbar su reposo, lograron entre algunos bastardos hijos de ella cariño y hospitalidad: estas nubes de la discordia, apuraron insinuaciones en el alma de quantos miran sin horror al delito, que quedaron transformados en sus admiradores. Oídame estos, unos á otros, & alaba neotarcos para oír aquellas pseudo-apóstoles, en cuyos labios se hallaba bien vestida la maldad y bien autorizadas todas las orfimeses. Los filósofos en medio de unos concursos necios y corrompidos, pero con presunciones de literatos, vertían novedades adúlteras, calificaban de supersticiones los actos religiosos del pueblo, se proclamaba la libertad civil del hombre, y se tiraban líneas de orgotismo político, que ponían en acción todas las pasiones, & pesar de la repulsa de la razon. Establecidos estos principios de libertinage se formó el plan de la revolución, se exhibieron papeles forjados para el caso, se llamaron á su auxilio quantos imposturas debían obrar en la imaginación de la gente idiota del reyno, sin parar las mentes en contradicciones groseras, por la ignorancia lógica de su paísnaga. En estas clandestinas asociaciones, y á la estimulante luz de algunas licoras se discutió largamente sobre el restorio del reyno, la distribución de principados, títulos y empleos: la constitución que debía formarse; y acalorada la imaginación con triunfos y proyectos imaginarios, el oráculo de la asamblea, y cada uno de los concurrentes, privadamente, estaba forjando medidas para sacar mayor partido de las locuras de aquellos funcionarios presumptivos.

Estas son las verdades que han hallado los nuevos regeneradores de Nueva España en la boca y correspondencia de unos gachupines que no pertenecen á la antigua España. Estos son los medios impetores con que los Coballinas y Clodios del nuevo culto han querido mejorar su fortuna en su propio país, importándoles muy poco que esto se aniquile como consigan satisfacer su odio y las miras ambiciosas que les animan; y está en fin el extremo á que conducen á los hombres en desconocida ignorancia y sus viciadas costumbres, perdiendo el respeto á Dios y á todos sus semejantes, y labrando la propia ruina en el taller en que solicitan su misma gloria.

Guerra eterna, pues, contra los gachupines.

Otra nacion que no fuese tan religiosa y prudente como la española, en las actuales circunstancias, diria en retibucion guerra eterna contra los criollos; pero la España europea ignora el idioma de la desolacion, y menos contra su misma familia por mas ingratos que aparezcan algunos de sus individuos. Ella sabe castigar á sus hijos malvados; pero no olvidarse de los tiernos sentimientos de madre. Corta valiente los miembros podridos de su cuerpo político para mantener sanas las demás partes de él no corrompidas. Hará, sí, una guerra eterna á los fanáticos que han nacido baxo su patria potestad, y apartan la cerviz del yugo de la razon, no por el grosero interés de la plata y el oro que la tributa la obligación de sus súbditos, sino por el sagrado interés de la religion católica; pues la España sola es la que jura mantener puro el culto que á Dios se debe, y por la gloria de su santa nombre aventurar su existencia sobre la tierra. Si hay algun temerario vasallo español que dude de esta verdad, preguntese así mismo; y si se corazon con tanta que su amor propio es preferido á Dios, este vasallo ciertamente no es verdadero Español, sino un ingerto bastardo unido á un tronco religioso que no le pertenece.

Guerra eterna contra los europeos, gritan los verdaderos americanos porcíales de Hidalgo. Pregúnteseles, ¿y por que tanta crueldad con los hijos de España? ¿Es acaso porque sus mayores traxeron á este reyno la religion de Jesucristo: porque violaron á desterrar de él la idolatría:

porque pasaron á él á ser vuestros padres y maestros: porque se empeñaron en hacer florecer en este suelo las ciencias, las artes y la industria: porque han sembrado que este hermoso país no manche con la inmunda doctrina de los sectarios que enjuician los demás reynos del mundo: porque aun trabajan en elevar vuestra tierra al ápice de la gloria humana? Si responden con verdad me dirán: no es por nada de esto nuestro odio y mala voluntad, sino por lograr una independencia que nos ponga fuera de la jurisdiccion de todas las leyes que tralade á nuestras manos dispaoras el fruto de la industria ajena; que nos dé la libertad de emborracharnos con los placeres de la mas deservuelta sensualidad, y que nos permita vivir en anchuras sin que haya respeto ni autoridad que nos corrija. ¿Pobres de vosotros si lograrais esta anhelada independencia! Aqual Dios grande y benéfico que aun os ama, opone á vuestras desoras desordenados un obstáculo que no podéis vencer en tantos valientes soldados compatriotas vuestros, que alentados por el valor que inspira la justicia, y el honor de su patria, os atacan, arrollan y dispersan en cualquier punto que les oponia vuestras fuertes opresoras. El cielo ha tomado á su cargo derramar sobre vuestro corazon el espíritu del terror y el espanto, para que nada hagais que no contribuya á confundir vuestras disposiciones rebeldes. No digais, pues, que los soldados americanos que sirven al rey con tanta gloria defienden á los gachupines contra vosotros. ¡Montecristo! Los españoles europeos viven á la sombra de la madre de Dios, á quien ama y venera España hace como diez y ocho siglos: los soldados del rey, auxiliados con el favor de esta divina Reyna, rengan los ultrages que vuestra insolencia la ha hecho, colocanda su imagen en vuestras banderas indecentes y rapaces, y tratan de labar con vuestra sangre el borron que habéis enñado á la buena fama del suelo en que han nacido. Esta valiente y generosa tropa os hará la guerra, y no saltará las armas de la mano hasta que no entreis en cordura ó cargue el diablo con vosotros.

Y para pública manifestacion de que defendéis una causa santa y justa, recogemos por vuestra patrona á María Santísima de Guadalupe.

Esta es la trama y ó aparato religioso que han elegido los sediciosos para autorizar su rebelión y engañar á las gentes rústicas é ignorantes del reyno. En esta elección impía ha desplegado el crimen toda la iniquidad de que es susceptible.

Haced á la madre de Dios en su venerable imagen de Guadalupe, la égida y protectora de la rebelión, de los robos, de los asesinatos, de las deshonestidades, de las borracheras, y de todos los excesos que se cometen en las sediciones populares, estaba reservado á Hidalgo y á sus facinerosos colegas. Por malo, por pésimo que sea el objeto de la revolución, como no habien de correr hacia ella los pueblos insultos si ven á su cabeza un cura de almas y sacerdote, porción de predicantes relajados, y todos al abrigo de una sagrada imagen de María, que ha sido desde su maravillosa aparición el mas tierno objeto de la devoción de este reyno? El demonio mismo no se ha atrevido jamas hacer lo que los bárbaros autores de esta revolución: este espíritu rebelde (su patriarca) ha sabido transformarse en ángel de luz, y tal cual ves en imagen de María, para seducir las almas justas; pero valerse de una imagen real de esta divina Madre para sus empresas, no tengo noticia que haya sucedido jamas; y juzgo muy probable que estos venerables retratos están muy fuera de la jurisdicción de su infernal atrebamiento.

María Santísima no puede autorizar el crimen, por ser Madre de la justicia eterna: los autores de la revolución han querido que esta señora haga un papel tan indigno en el mismo pais que eligió para derramar sus besachos: tan sacrilega profanacion hecha á la Santísima Virgen, no puede quedar impune en el terrible tribunal de un hijo, colador escrupuloso de la reputación de su divina Madre. Pregunto: ¿que debe esperar la Nueva España, la América toda, de este insulto que no tiene paralelo en la historia de la impiedad? ¿Y es posible que tan desecorato insulto no haya pasado á todo el reyno contra los rebeldes para defender el honor y respeto de su gran Madre? ¡Hijos ingratos! Vuestra falsa devoción á María Santísima de Guadalupe os privará para siempre de sus favores si no tratáis de

quitar una criminal indiferencia con vuestros nuevos y leales servicios á la patria.

Viva la América: viva Fernando séptimo: viva la religion, y muéran los gachupines.

Así concluye la detestable convención que un perverso cura y loca comparsa de sus condiscipulos derramaron por todo el reyno. Viva la América, dicen. ¿Para qué? "Para hacerla nosotros (responden) el teatro de los mayores crímenes y de las mas suavísimas catástrofes. Viva Fernando séptimo para hacer ver á todos los hombres hasta qué punto una congregación de vasallos rebeldes lleva el desecorato contra la persona de su mismo rey. Viva la religion para hacer ver al mismo Dios que á los trescientos años de conocido en estas regiones, no ha tenido sobre la tierra criaturas que hayan atestado con hechos mas gloriosos la gloria de su santo nombre." Pero á pesar de estas hidras racionales que ha exultado el infierno, vivirá la América en la católica conducta de otros nobles y generosos hijos, que por el honor de su casa y la gloria de su patria, sabrán prestarse á zozogar las máximas de sus bastardos compatriotas. Vivirá Fernando séptimo en el concurso bien organizado de tantos honrados americanos que lo adoran, y están muy lejos de consentir que se le insulte en las autoridades que á su nombre gobiernan, ni en los cotas vasallos ultramarinos con quienes están unidos por amor y sangre. Vivirá la religion en cuantos discretos y fieles orígenes respetan el santo Evangelio, y adoran en espíritu y verdad á Jesucristo crucificado, autor de la paz y del amor á los demás hombres. La imagen de María Santísima de Guadalupe ultrajada por una sociedad de diablos, que se nos parecen en la figura exterior, debe ser vengada por quantos en este suelo quisieran ser verdaderos hijos de esta Madre Virgen. Ningun hijo bueno que espere las obligaciones con que lo ligó el cielo á sus padres, debe tolerar que á la sombra de su dilectísima Madre se abriguen los de otros atrocies; porque de tolerarlo se faltaría á precepto divino de honrar á los padres, y esta padece de ahora sí á la sombra de su respetuoso el crimen.

Yo no creo que en esta escandalosa sedición haya sujetos altamente condecorados, porque se

ría desahogada degradación de su rango civil abstráese á obedecer como á gefes superiores á un cura viloso como Hidalgo, á un oficial relajado como Allende, y á otros hombres viles como los mandarinos de las sediciones; pero si por desgracia hay tales señores incógnitos en ella, les prevenga; que las sediciones formadas en los países en que reina la religion verdadera, tienen peores semillas que las que se forman donde ésta religion no es dominante. Muchas provincias del Asia, el Egipto, la Grecia, la Holanda, &c. que en otros tiempos fueron talleres de virtud y caridad, hoy son unos territorios en que sus moradores hacen el papel de bestias, en la clase de los hombres libres y entendidos; porque comunmente son dominados por príncipes tiranos é impíos que en nada menos piensan que en la felicidad de sus súbditos. Advertido más: que toda sediciosa revolucionaria establece sobre desahogado arena el edificio de su fortuna ambiciosa, y siempre trabajan para otros sitios ignorantes autores del alboroto popular; Negándoles el desahogado de esta verdad al tiempo de ser torpes víctimas de otro ambicioso que elevó un aguión. Permítaseme una suposición ideal:

Si Hidalgo, Allende, y los demás cabecillas, hubieran subyugado á México en el mes de noviembre anterior, probablemente ya no existirían guerrillas en esta capital, y quizás ni en otro lugar del reino; porque unos mineros y otros fugados á los puertos de mar, habrían evocado este para los mismos que contribuían á mantenerlo en orden. Los que hubieran muerto, puestos á cargo de un Dios misericordioso y protector de la inocencia; no se hubieran malogrado, atendida el motivo de su muerte desgraciada; los huídos correrían el cargo de su providencia; pero tambien es muy probable que hoy 20 de mayo de 1811, tampoco existiera viva alguno de aquellos rebeldes caudillos; porque la emulacion, el resentimiento y la ambicion de otros señores de nacimiento y nobleza eran mas fuertes que ellos, los hubiera despojado del mando y de la vida, si aquellos, antes, por su propia seguridad y peculiar política no se hubieran anticipado á desahogarse de estos señores huatros. Si estos señores prevalecían, la rivalidad entre ellos mismos les pon-

dria las armas en la mano, para hacer valer su mérito sobre sus competidores, y reducido esta capital á una multitud de partidos, todos poderosos y todos opuestos, cada uno á favor de su respectivo caudillo, velarian las armas sangrientas por las calles, intoxicando á la soberbia y al espíritu de venganzas quantas víctimas faciosas é inocentes encontráse el furor en su curso. Para pagar y animar la gente de estos partidos escoldados, se adolantarian los gefes á apoderarse de las riquezas que obrigan las casas particulares y los templos; y para dar á la venganza todo el lleno que exige una opalacion tenaz y sangrienta, se dictaria el espantoso medio de entregar á las llamas los edificios de aquellos que mas víctimas habian dado al filo de su cuchillo. Los niños y los ancianos no escaparian de esta furiosa guerra civil: las vírgenes y las demas niogeras jóvenes serian pasto común de la inahogada lascivia de tanto bárbaro asesino. . . . Behamos un velo sobre esta espantosa perspectiva, y apartando la idea de esta capital envuelta en desastres, digamos: ¿las demas ciudades grandes del reino, las demas royas de esta América, se acomodarian á obedecer á México cabida é inundada de sangre y delitos? ¿No se oharía en cada una un Régulo que quisiera mantenerse independiente? Estas Régulas ¿no se harían entre sí la guerra mas cruda por extender su dominacion? Poco conoca al hombre el que no sabe graduar de qué exceso es capaz su soberbia y ambicion quando rompo el freno sagrado de las leyes: de aquellas leyes que hicieron felices á nuestros venerables ascendientes.

A tí, Dios admirable y eterno, debamos que esta escandalosa revolucion no haya progresado hasta el término de gobiernos de el estado que aparece por la horrible pintura actual que se ha hecho; habeis señor velado sobre nosotros para que no se pierda una heredad que pertenece á vuestra misma Madre: Continúad vacetro favor por los méritos de esta señora, para que alcancemos la paz, y sea alabada la gloria de vacetro santo nombre.

Este asunto, que tratado con la dignidad y exactitud de que es capaz, ofrece superabundante materia para un gran volumen; lo he reducido yo

en lo posible por el hastío que causan los escritos tirados con difusión. La variedad de las especies en la lectura es tan agradable, como la variedad de los objetos en la naturaleza. Yo he pintado en el anterior pequeño cuadro todas las males y calamidades que amaban al reino, al presenciar una rebelión forjada en la oficina de la infame. Por lo que se ha visto hasta aquí, se pueden inferir los escándalos que acarrearán al santuario los malos sacerdotes. Las blasfemias y los errores de la doctrina moral son ya comunes en las bueltas abandonadas por los subalternos del ex-cure Hidalgo que ha concluido ya la carrera de sus oraciones. No permita Dios que en América haya otros pastores tan malos que lo imiten en su conducta relajada, ni en su fanatismo, para que sobre ella no caiga la anatema del oráculo divino (*Alic. c. 5*). "Sacerdotes ejus in mansuetibus docerant, & prophetas ejus in pecunia divitabant: & super Dominum requirebant: numquid nos Dominus in medio nostrum non venisset super nos male. Propter hoc & omnia vestra, Sion habitur, & Jerusalem quasi acervus lapideum, & mens templi in excelsa silvanum." Por vuestra relajación, por vuestra desordenada pastoral, y por vuestra crueldad, será desolada vuestra tierra, destruidos vuestros altares, y trocés en los bosques sobre las ruinas de vuestros templos.

No, Madre Santísima de Dios, no caiga sobre

este reino tan terrible anuncio: acordase que la monarquía española os pertenece, y vive á la sombra de vuestro dulcísimo nombre: no dexéis incompleta la obra de vuestra piedad restauradora: muera todos los delitos en el mismo arrepentimiento de los delinquentes, para que triunfe vuestra gracia de un fanatismo que ha querido envolvernos en las mayores desventajas. Mostrad, Señora, que sois nuestra buena Madre en enseñarnos á ser dignos hijos vuestros. Esta favor espere de vuestra bondad F. R.

NOTA. Si el generoso público de este Reino, atento á su ilustre y religiosa reputación, recibiere con agrado este Discurso, se le dará la impugnación de otras veinte y quatro proposiciones sediciosas publicadas por el ex-cure Hidalgo, en Guadalupe, para autorizar su villana rebelión y establecer entre sus seguidores un odio eterno hacia la España, á quien pertenece por derecho aquel mal hijo. Esta impugnación saldrá cada semana en un pliego de papel impreso con el nombre de EL ARISTARCO. En él se rebatirán sus libcharras y capelosas producciones en el modo con que se rebaten en este discurso, con el qual hará un juego de erudición que trasmite á la posteridad la barga revolución de este reino, y la gloria de haberla destruido los católicos y valientes hijos de la monarquía española americana y europea.

Lemoine, Ernesto, La revolución de Independencia. 1808-1821. Testimonios, bandos, proclamas, manifiestos, discursos y otros escritos. Tomo 2, México, Departamento de Distrito Federal, 1971, pp. 42-44

11

PRIMERA PROCLAMA FORMAL DE DON MIGUEL HIDALGO EN LA QUE SE TRASMITEN LAS IDEAS POLITICAS, SOCIALES Y ECONOMICAS QUE EL CAUDILLO PRONUNCIÓ EN EL ATRIO DE LA PARROQUIA DE DOLORES, EL 16 DE SEPTIEMBRE DE 1810* 1810, CIRCA PRINCIPIOS OCTUBRE.

Amados compatriotas religiosos, hijos de esta América: El sagrado clérigo de la libertad política ha sonado en nuestros oídos; no lo confundáis con el ruido que hizo el de la libertad moral, que pretendían haber escuchado los inicuos franceses, creyendo que podrían hacer todo aquello que se opone a Dios y al prójimo y dar larga rienda a sus apetitos y pasiones, debiendo quedarse impunes aun después de haber cometido los mayores crímenes. Lejos de vosotros semejante pensamiento en todo opuesto a la santísima ley de Jesucristo que profesamos, por lo mismo detestable y aborrecible hasa lo suyo.

La libertad política de que os hablamos, es aquella que consiste en que cada individuo sea el único dueño del trabajo de sus manos y el que deba lograr lo que honestamente adquiriera para asistir a las necesidades temporales de su casa y familia; la misma que hace que sus bienes estén seguros de las rapaces manos de los déspotas, que hasta ahora os han oprimido esquilmandos hasta la misma substancia con gravámenes, uuras y gabelas conminadas. La misma que ordena el que circule en vuestras manos la sangre que anima y vivifica las riquísimas venas del vasto cuerpo del Continente Americano; es decir, esas masas enormes de plata y oro de que a costa de mil afanes y con peligro de vuestras vidas preciosas, estáis sacando hace tres siglos, para saciar la codicia de vuestras opresores, y esto sin poderlo conseguir. Aquello, pues, que dispone el que con gran gusto y desahogo cultivéis aquella ciencia que es el al-

ma del mundo político mercantil, y el muelle ó resorte que pone en movimiento la gran máquina de nuestro globo, cual es la agricultura, sin el penoso afán de pagar las insupportables rentas que de mucho favor se os han exigido; porque, decid, ¿habéis hasta ahora disfrutado por una sola vez los placeres del campo sin la zozobra de esperar al que viene a cobraros las rentas de las tierras que trabajáis? ¿Habéis tomado el gusto al sabroso licor que exprimís de las mamilas de vuestras vacas, sin el azahar de que el comerciante ultramarino que os fió cuatro andeaños podrá venir a echaros un embargo sobre esas mismas reses que a costa de sudores habéis criado y cuidado a fuerza de desvelos continuados? ¿No es verdad que muchos de vosotros ignoráis lo dulce que es al paladar la miel que fabrican las abejas? Los gusanos de seda, ni los conocéis; tampoco habéis trabajado en los plantíos de las arboledas, tan útiles a los grandes poblados, por la leña que producen con abundancia y suministración cuantiosa de sus maderas. Los empacientes, los olivos, las moreras, cuya utilidad ignoráis y aún nos están prohibidas; la utilidad de un sinnúmero de fábricas que podían aliviar vuestra vida afanosa, ni sabéis cuáles son, ni cuántas son de las que podíais lograr para desterrar el ocio y la holgazanería en que os halláis sumergidos. La educación, las virtudes morales de que sois susceptibles, el cultivo de vuestras despejados talentos para ser útiles a vosotros mismos y vuestras semejantes, aún se hallan en el caos de la posibilidad.

Reflexionad un poco sobre esto y halla-

¿Véis el gran bien que se os prepara, si con vuestras manos los unos y con vuestras oraciones los otros, acudís a ayudarnos a continuar y conseguir la grande empresa de poner a los gachupines en su madre patria, porque ellos son los que con su codicia, avaricia, y tiranía, se oponen a vuestra felicidad temporal y espiritual. Porque, ¿cómo podrán obrar bien para con Dios y con ellos, un sirviente mal pagado, un criado desatendido, ni un artesano, que a pesar de haber apurado sus tales [ric] para satisfacerles un desenfrenado lujo, se ve mal correspondido? El doblez de sus tratos y venajosos proyectos de todo género, ha hecho que el engaño, el dolo y la mentira ande en la boca de todos, y que la verdad casi casi haya desaparecido de nuestro suelo. No perdáis por esto que nuestra intención es matarlos; no, porque esto se opone diametralmente a la Ley santa que profesamos. Ella nos prohíbe y la humanidad se estremecería de un proyecto tan horroroso, al ver que unos cristianos, cuales somos nosotros, quisiésemos manchar nuestras manos con la sangre humana. A ellos les toca, según el plan de nuestra empresa, no resistir a su casa en que no se les hace más agravio que restituirlos a su suelo patrio y nosotros defendernos con nuestras armas en caso de forzosa defensa.

Aliento, pues, criollos honrados, aliento, la empresa ya está comenzada; contádmola confiando en que el brazo poderoso de nuestro Dios y Señor nos ayudará como hasta ahora y no dudemos un momento del buen éxito. No déis oídos a las horribles voces de los que han pretendido espantaros y armaros contra nosotros, diciendo que venimos destruyendo nuestra sagrada religión católica. ¿No véis que en el primer pueblo que conquistamos nos hubieran despedazado y consumido? Es una falsedad sacrilega; preguntad a Zelaya, San Miguel, Yrapuato, etc., donde nos han recibido de paz, y interrogad a Guanajuato, que es la única ciudad donde encontramos resistencia y donde operamos no con todos los rigores de la guerra que nos presentaron, ¿qué imá-

genes destruímos y qué cultos alteramos? Los templos han sido venerados, las vírgenes respetadas, los gobiernos reformados, no causando más novedad que la extracción de los europeos. A éstos sí que los podíamos acusar de ímpios e irreligiosos; decíadlos México, Puebla y Valladolid, y aun el mismo Guanajuato, donde el lujo y la moda a lo francés, arrancó de las paredes de sus salas (y lo mismo hubieran hecho en los templos si hubieran podido), las sagradas imágenes de Dios, de María Santísima y sus santos, colocando en su lugar por moda de buen gusto, estatuas obscenas, para tener la ínicua complacencia de ver en lugar de modelos piadosos, incitativos de la lascivia impureza. Obsérvese en qué traje se presentaban ya en los templos de los divinos oficios; ya enrizados, ya pelones con pechos postizos los afeminados, silbando en lugar de rezar, corriendo a las prostitutas aun en la presencia real de nuestro Dios, con escándalo de los pobrecitos en quien se encuentra la verdadera piedad y religión. El villipendio y desprecio a los sacerdotes, ¿quién lo ha practicado, sino ellos? La vindicación de su conducta, con deshonor de su estado eclesiástico; el despotismo que sobre esto ejercían y ejercen, es tan notorio que ya no lo duda ni el más estúpido. También nos dirían que somos traidores al rey y a la patria, pero vivid seguros de que Fernando Séptimo ocupa el mejor lugar en nuestros corazones, y que daremos pruebas de lo contrario, convencéndolos a ellos de intrigantes y traidores. Por conservar a nuestro rey estas preciosas doncellas y el que por ellas fueran entregadas a una nación abominable, hemos levantado la bandera de la salvación de la patria, poniendo en ella a nuestra universal patrona, la siempre Virgen María de Guadalupe. Ella nos ha de sostener y ayudar en este gran proyecto, dará esfuerzo a los débiles, esperanza a los tímidos y valor a los pusilánimes; disipará de las cabezas de muchos los angustiados pensamientos que le atormentan el alma, considerando la arduidad de la empresa, y facilitará su ejecución.

¡Buen ánimo, criollos cristianísimos! Aletraos con saber que el Dios de los Ejércitos nos protege. Nuestro ánimo no es derramar, si es posible, una gota de sangre de nuestros hermanos, ni aún de los que por ahora consideramos por nuestros enemigos políticos. Unánimes a sostener una causa a nuestro parecer justa y santa, como lo es mantener ileso nuestra santa religión, la obediencia a nuestro romano pontífice y a nuestro rey y señor natural, a quien hemos jurado obedecer, respetar su nombre y leyes, cuidar de sus intereses [y] perseguir a cuantos se opongan a ello. Aquel que os dijere que somos enisarios de Napoleón, te-

med mucho el que sea verdad; lo contrario, esto es, que él, ese mismo que lo llegue a decir, lo sea en realidad y mucho más si es europeo [resulta más factible], porque nosotros los criollos jamás hemos faltado ni somos capaces de tener conexión con ese tirano emperador.

¡Viva la religión católica! ¡Viva Fernando VII! ¡Viva la Patria! y ¡Viva y reine por siempre en este Continente Americano nuestra sagrada patrona, la Santísima Virgen de Guadalupe! ¡Muera el mal gobierno! Esto es lo que oiréis decir de nuestra boca y lo que vosotros deberéis repetir.* [Miguel Hidalgo].

*El contenido de la Insurrección de la ciudad de Zacatecas, que presentó a México este explosivo documento, puso al final de él la siguiente nota: "En los días 26 de marzo de 1811, entregó en esta Comandancia el H. P. Curado del Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe, también al que entregado a su paternidad un peritente este profana."

ANEXO 5

Herrejón Peredo, Carlos, "Construcción del mito de Hidalgo", En: *El héroe entre el mito y la historia*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000, Pp. 235-249

CONSTRUCCIÓN DEL MITO DE HIDALGO

CARLOS HERREJÓN PEREDO

El culto a los héroes rebasa el campo de la historia y cae dentro de los mitos. Así ocurre con Miguel Hidalgo y Costilla. Entiendo por mito el relato fundador transmitido de generación en generación, relato cuyos personajes son seres extraordinarios, sobrehumanos o casi sobrehumanos con acciones portentosas a las cuales se trasladan hechos históricos o ficticios. Como relato fundador el mito se ubica en el tiempo primordial de tal o cual sociedad que lo considera como su "historia" viva, en cuanto que el mito es recordado y celebrado culturalmente, dentro de un rito. Los elementos históricos del mito están supeditados a su objetivo que es configurar la identidad original de un pueblo, sus ideales, sus frustraciones, esperanzas y desengaños. Funciona como un credo al que se atiene un pueblo para afianzarse en unas raíces.

La figura histórica de Hidalgo consagrado como Padre de la Patria ha sido objeto de una reconstrucción que lo acerca al mito.² La conveniencia y la necesidad de una identidad nacional y de una epopeya primordial han asumido elementos históricos de la vida de Hidalgo y del proceso de la independencia, pero al mismo tiempo los han transformado, recortando y añadiendo con imaginación y voluntad que rebasa o contradice testimonios fidedignos. Una de las fuentes principales para analizar el culto y el mito de Hidalgo es el discurso retórico, esto es, los sermones y discursos en torno a la celebración de la Independencia, particularmente algunos de los primeros, de los que ocurrieron desde el Grito hasta la guerra de Reforma. Me aboco a ellos, dejando a un lado otros géneros, también importantes para el conocimiento del culto a Hidalgo, tales como las obras de Carlos María de Bustamante, los textos escolares de la primera mitad de siglo y las crónicas de las Juntas Patrióticas que promovieron celebraciones septembrinas. Varios de los testimonios respectivos han merecido ya tratamiento por parte de especialistas.³

El aprovechamiento de piezas retóricas para hilvanar las diversas percepciones que se han tenido de Hidalgo a lo largo de la historia ha tenido ya varios agentes. Juan Hernández Luna publicó *Imágenes Históricas de Hidalgo* donde examina testimonios del pensamiento antihidalguista y del hidalguista, desde clérigos realistas hasta pensadores marxistas y humanistas del siglo x'x. Al efecto echa mano de una docena de piezas retóricas y de otros géneros, como las extensas diatribas de Beristáin y Casaús, de obras de Agustín Rivera y de Mariano Cuevas, etcétera.⁴ Años después Edmundo O'Gorman expuso en elocuente discurso el tema de Hidalgo en la historia.⁵ Hace alusión igualmente a una docena de discursos septembrinos, entreverando sus referencias con las fuentes que mayormente utiliza: juicios de historiadores y decretos del congreso. Enrique Plasencia meritoriamente ha llamado la atención sobre un gran conjunto de discursos septembrinos, dedicando un breve capítulo a "ofrecer una visión general de la figura de Hidalgo a lo largo del periodo estudiado".⁶ En el resto de la obra Plasencia aprovecha los discursos conmemorativos como fuente para confirmar o completar lo propuesto por historiadores sobre los grandes trazos de la historia política del México independiente en sus primeros 40 años. En fin, Ernesto de la Torre ha llevado a cabo la útil labor de recopilar, reeditándolos, treinta discursos septembrinos del siglo pasado.⁷

Frente a las aportaciones de Hernández Luna y de O'Gorman, mi trabajo se centra principalmente en sermones y discursos. Pienso que el género de estas piezas retóricas tiene una clave de interpretación frecuentemente diversa a la que conviene a otros géneros, como

el directamente historiográfico. En conjunto el discurso retórico sobre la independencia forma una tradición en cuanto a forma y fondo. Sin duda hay que confrontarlo, en un afán de historia total, con otros géneros que toquen tema semejante, pero también conviene reconstruir la secuencia de cada género, sobre todo en este caso, donde el aspecto formal que hemos elegido, el de mito, aparece más claro al cabalgar abiertamente junto con los recursos de la retórica. Por eso llego a dos que tres conclusiones distintas, a pesar de que los textos de Hernández y de O'Gorman sean inspiradores, y especialmente el de O'Gorman sugiera idéntico propósito en una de sus primeras afirmaciones, donde dice: "Monstruo luciferino y ángel de salvación, he aquí la extraña dualidad con que penetró Hidalgo en el reino del mito".⁸ En cuanto a la contribución de Plasencia, ésta se refiere a un periodo que inicia 15 años después de lo que consideramos por nuestra parte, sigue camino distinto al análisis del mito, centrándose en complementar la historia política, y cuando toca específicamente la figura de Hidalgo es muy breve.

El culto a Hidalgo nace en un terreno ya abonado para la glorificación de personajes históricos. Me refiero a la apoteosis que significaban los discursos retóricos de aclamación de reyes o de sus honras fúnebres. La figura del rey a través de los sermones respectivos es una figura mítica. Su conformación parte de elementos históricos que son trascendidos y sacralizados en el afán de mostrar que tal o cual rey es en efecto el valor supremo de la monarquía, el eslabón de la tradición que vincula con los orígenes de esa sociedad organizada en torno a tal monarquía, la garantía que legitima todo otro poder dentro de ella.⁹ Los datos históricos deben ajustarse, recortarse, ampliarse o inventarse de acuerdo a estos propósitos y no precisamente conforme a las exigencias de la historiografía científica.

El sinfín de cualidades y méritos de que supuestamente estaban dotados los reyes, reaparece en la exaltación de los héroes de la patria independiente, empezando por Hidalgo. En el México de 1808 la jura de Fernando VII fomentó como nunca antes el culto a la personalidad histórico-política. Los sermones respectivos son una de las pruebas fehacientes. Mas en este caso hubo un elemento de primer orden que en las juras anteriores no había tenido el mismo peso. La glorificación de Fernando VII comportaba la condenación más vehemente de los enemigos del rey y de la monarquía, Napoleón y los franceses. De tal manera el culto y el mito implicaron entonces la execración y el anatema. De modo semejante el culto a los proceres de la Independencia no se llevará a cabo sin la reprobación constante de sus antagonistas. Todavía más, la apoteosis de nuestros insurgentes aparecerá desde un principio con el carácter de reivindicación frente a los ataques acerbos que contra ellos se lanzaron desde el pulpito realista. De tal manera, en ambos bandos, a la figura mítica del rey o del héroe corresponderá el mito del antihéroe, ajustando, recortando y ampliando su realidad histórica. Naturalmente entre tales acomodos hay un sinnúmero de datos enteramente conformes con esa realidad. Comencemos por los ataques lanzados contra Hidalgo, puesto que tales ataques se dieron antes de su glorificación.

Al estallar la revolución de Independencia estaba en prensa un sermón del dominico Luis Carrasco, quien se apresuró a incluir en la dedicatoria una condenación del movimiento diciendo que Hidalgo y demás caudillos "como discípulos de los Vaninis y Voltayres, procuran despedazar con pretexto de la justicia y la religión la túnica inconsútil de Jesucristo".¹⁰ El supuesto influjo de Voltaire, y del enciclopedismo en general, sobre Hidalgo aparecerá también en el fiscal de la Inquisición y en otros predicadores. Sin embargo es elocuente que en el proceso de ese tribunal, iniciado desde 1800, nunca se había consignado la acusación de que Hidalgo leyese tales autores, a pesar de los esfuerzos de los delatores por hallar elementos de condena. Es muy significativo que otro predicador singularmente empeñado en condenar la insurgencia, el franciscano Bringas, asegurara que en vísperas del estallido estuvo en Dolores e inquiriendo sobre lecturas de Hidalgo no encontró que leyera a Voltaire o a otros del enciclopedismo, sino textos teológicos católicos, algunos de ellos con ligera nota de prohibición.¹¹ La acusación de enciclopedismo es posterior al Grito de Dolores. Lo más probable es que Hidalgo fundamentó principalmente la licitud del levantamiento sobre doctrinas tradicionales de la escolástica, en especial de Francisco Suárez. Sin embargo, también hay elementos para agregar a esos fundamentos, la Declaración de los Derechos del Hombre de la Revolución Francesa, texto difundido en Nueva España particularmente en el círculo de clérigos ilustrados en que se movía Hidalgo.¹² Me he detenido en este punto porque paradójicamente la acusación de enciclopedismo,

lanzada con el fin de satanizar a Hidalgo, años después sería recogida con gusto por los constructores del mito de Hidalgo cuando el leer a Voltaire y compañía sería considerado signo de mayor ilustración. El héroe debe ser un iluminado con las mejores

luces.

Otra de las críticas primordiales a la insurgencia fue la que enderezó el predicador poblano José de Lezama desde principios de 1811, diciendo que Hidalgo, Allende, Abasólo y Aldama eran "cuatro botarates", "cuatro calaveras infelices, sin principios, sin disciplina, sin táctica, sin política, sin sentimientos de humanidad ni de religión".¹³ Varios de estos señalamientos serían repetidos hasta la saciedad por el gobierno virreinal y por los mismos historiadores mexicanos que pretendieron escribir una historia crítica de la guerra de Independencia, particularmente Mora, Zavala y Alamán. Por ejemplo, el punto relativo a la falta de principios y de táctica. Zavala dice que Hidalgo "no hizo otra cosa que poner una bandera con la imagen de Guadalupe y correr de ciudad en ciudad con sus gentes".¹⁴ Uno de los primeros lectores de Zavala se apresuró a contestarle desde la tribuna. Dice así el tapatío José de Jesús Huerta en 1833:

Digan, pues que así lo quieren, que el inmortal Hidalgo no hizo otra cosa más que enastar una bandera con la imagen de Guadalupe y echarse a correr de ciudad en ciudad con sus gentes animándolas al saqueo y matanza de españoles; sea, en fin para ellos el Grito de Dolores una explosión tumultuaria, sin orden, sin sistema y sin objeto determinado. No diremos otro tanto los que podemos dar testimonio de lo que vimos con nuestros propios ojos y palparon nuestras manos. ¡Afuera tiranos! fue el clamor que lanzó la patria cautiva por el órgano de sus más queridos hijos, y ¡afuera tiranos! la voz que encerraba todo el plan por donde debía empezar el cambio que se intentaba. Plan sencillo y sabiamente escogido, y en prueba de lo que fue, no es necesario alegrar la rapidez sorprendente con que adoptó en la vasta extensión de un territorio inmenso.¹⁵

Como se echa de ver, el apologista de Hidalgo también asume la objeción y la transforma en argumento favorable: la desordenada tromba desatada por Hidalgo tenía sentido, obedecía a un plan y fue lo correcto. En realidad la carencia de plan en Hidalgo sigue siendo objeto de discusión. Me parece que la cortedad del tiempo del recorrido de Hidalgo, cuatro meses, no permite asegurar con certeza ni una ni otra cosa. Hay una serie de elementos que sumados indican que había elementos de un plan, mas también es innegable que desde el inicio los acontecimientos desbordaron con mucho esos elementos. Como quiera, los panegiristas de Hidalgo, tanto el ala liberal como la conservadora, mantuvieron la idea de que Hidalgo procedió con plan. José María Castañeta, vinculado a los conspiradores de Querétaro, aseguró desde la tribuna, en 1834, que hubo plan insurgente de regeneración que "se combinó con tiempo, con circunspección y con sigilo".¹⁶ Detrás de la impetuosidad del héroe perfecto debe haber principios racionales, los necesarios y suficientes.

Los efectos destructores del movimiento de Hidalgo conformaron la argumentación más fuerte y recurrente en su contra. Así en el sermón de Antonio Camacho desde mayo de 1811. Además de miles y miles de muertos, "la opulencia de unos y la mediocridad de otros igualmente se ha convertido en miseria" de todos.¹⁷ Los degüellos de españoles en Valladolid y Guadalajara, por el solo delito de haber nacido en Europa son igualmente denunciados en el sermón de Camacho. Ahí está en sus puntos esenciales la razón por la que Mora diría más tarde: "La revolución que estalló en septiembre de 1810 ha sido tan necesaria para la consecución de la independencia, como perniciosa y destructora del país".¹⁸ Alamán subrayaría esto último. Es imposible negarlo. Por eso de nueva cuenta la construcción del mito de Hidalgo asumió la objeción, convirtiéndola en argumento favorable. Fue el joven orador Ignacio Vallarla quien en septiembre de 1858 defendió de la manera más explícita la dimensión destructora de las revoluciones, salvaguardando así el carácter inmaculado de los héroes, Hidalgo desde luego. Con este propósito Vallarla elogia la guerra misma diciendo que "en el estado de adelanto que hoy alcanza la ciencia social no es lícito ya mirar a la guerra como el azote de Dios. No, la guerra es un elemento altamente civilizador y benéfico y la humanidad debe a ella sus más grandes adelantos [...] La revolución —prosigue

Vallarla— no es tampoco lodo eso que han dicho los espíritus mezquinos que no comprenden los grandiosos destinos de la humanidad. La revolución es una exigencia de la perfectibilidad del hombre, es el necesario resultado de la ley moral, es el cumplimiento de la voluntad de Dios [...] La revolución con su destructora mano ahoga intereses que no quieren el progreso: se abre brecha con la bala del cañón por sobre hombres y cosas que viven de un pasado que no satisface".¹⁹

De tal forma la destrucción y las muertes de la guerra insurgente quedan justificadas. No menciona Vallarla los asesinatos de Valladolid y Guadalajara llevados a cabo con el consentimiento de Hidalgo, pero con tales supuestos no es difícil excusarlos. En realidad a Vallarla lo que más interesaba no era justificar la guerra insurgente, ni siquiera la glorificación de Hidalgo. Lo que más le importaba era la guerra de Reforma en la que andaba comprometido. La guerra insurgente servía como antecedente y argumento para el momento presente. Las dos revoluciones se justifican recíprocamente e Hidalgo queda como el héroe de una revolución en que los "ríos de sangre" son precisos.

Hasta aquí hemos visto la conformación de varios rasgos del mito de Hidalgo a partir de las críticas que pretendían condenarlo. La respuesta paradójicamente no ha sido la negación de tales acusaciones, sino su transformación en cualidades épicas. Veamos ahora otros aspectos del mito tomando como punto de partida el discurso de los propios insurgentes.

El culto a los héroes comenzó tempranamente, durante el proceso de la guerra. La iniciativa formal de este culto se debe a Ignacio Rayón, el inmediato sucesor de Hidalgo. Fue él quien por primera vez en 1812 promovió tres festejos patrios conmemorativos: el primero, el 31 de julio, onomástico de Ignacio Allende; luego el 16 de septiembre, segundo aniversario del Grito de Dolores; y por último, el 29 de septiembre, onomástico de Miguel Hidalgo. En todos ellos desde la víspera se arreglaba el lugar de la celebración y todo el vecindario, había salvas de artillería e iluminación especial con serenata. El día solemne había desfile hasta la iglesia con misa cantada, Te Deum y sermón. Por la noche serenata con bandas.²⁰ De los tres festejos sólo se publicó y se conserva el sermón sobre Hidalgo, pronunciado en Huichapan el 29 de septiembre de 1812 por un personaje tragicómico, el canónigo Francisco Lorenzo de Velasco. La columna vertebral del sermón es un paralelismo entre el arcángel san Miguel y Miguel Hidalgo. Ambos lucharon contra el espíritu de soberbia arrogante y contra el sordido interés: el arcángel contra la soberbia luciferina, el mexicano contra la soberbia peninsular. Ante el caudillaje de Hidalgo se levanta la infamante calumnia de sus acusadores, mas ellos no son capaces de impedir que a través de triunfos y derrotas la empresa se recupere aun después de su muerte.²¹

Los empeños de Rayón por reivindicar la memoria de Hidalgo también cristalizaron en disposiciones legales consignadas en los Elementos de nuestra Constitución, documento elaborado por el propio Rayón, donde se establece el culto a Hidalgo y a Allende con su celebración obligatoria. El principio sería retomado por Morelos en los Sentimientos de la Nación.²² De modo, pues, que la insurgencia inauguró la celebración ritual de sus propios inicios, creándose así una conciencia de origen que se renovaba periódicamente, y así se hizo de 1812 a 1817 en los lugares donde dominaba la insurrección.²³ Estas celebraciones fueron muy anteriores a las que ocurrirían a partir de 1825 y en las cuales llegaron a participar no pocos de los sobrevivientes de las primeras. Durante el imperio de Iturbide, en 1822, una junta de antiguos insurgentes y simpatizantes promovió la celebración del 16 de septiembre. Sin generoso apoyo oficial se llevó a cabo de manera modesta,²⁴ a pesar de que el congreso había sancionado el 16 de septiembre entre los días de festividad nacional y el 17 del mismo mes como día de luto por las víctimas de la primera insurgencia.²⁵ No pocos de los sermones políticos que se pronunciaron durante el imperio a propósito de la consumación de la Independencia callan el movimiento de Hidalgo o apenas aluden a él, como a algo destructor, aun cuando pretendiera sacudir la opresión: una guerra buena en sus principios, pero monstruosa en sus medios".²⁶ Sólo alguno reconoce a Hidalgo como proclamador de la Independencia y otro considera a Hidalgo y a Allende "padres de la patria".²⁷

A partir de 1823 retoma vuelo el culto a Hidalgo y demás insurgentes. Un antiguo constituyente de Apatzingán, Francisco Argandar, pronuncia en la catedral de México el

Elogio fúnebre de los primeros héroes y víctimas de la patria. Los insurgentes son comparados a los Macabeos de la Biblia. Naturalmente Hidalgo ocupa el lugar más destacado. Es la primera imagen del iniciador dibujada en el pulpito de la capital en forma de apoteosis y reproducida en prensa. El orador conocía bien a compañeros y discípulos de Hidalgo cuando éste era estudiante y maestro en Valladolid. Pudo así consignar algunos datos fidedignos que curiosamente no han sido considerados por los panegiristas del procer, a pesar de que se prestan a la reconstrucción mítica. Por ejemplo, Argáandar cuenta que de adolescente y de joven "Hidalgo era imperturbable en los peligros" y que "cuando usaba de su lanza, ninguno le aventajaba en las correrías de los brutos carniceros que derribaba, burlándose de sus asaltos y furores".²⁸ ¿Se trataría de la caza o más bien de lances taurinos?

Por otra parte Argáandar supone que la decisión de Hidalgo para adherirse al movimiento fue el resultado de una reflexión sobre pasajes bíblicos del Antiguo Testamento relativos a la esclavitud y destierros del pueblo hebreo. Es probable, a condición de vincular esta reflexión con las consideraciones de contractualismo de la escolástica que Hidalgo conocía. Finalmente, Argáandar ofrece algunos datos curiosos. Asegura que Hidalgo dirigió el asalto de Granaditas y que lloró luego de su toma, que su múltiple sabiduría era admirada en Guadalajara y que su parecer fue rechazado antes de la batalla de Calderón. Los historiadores dicen que el asalto a la Albóndiga fue en realidad producido por las masas impacientes; no consignan lo de las lágrimas de Hidalgo, ni tampoco la admiración que causaba en Guadalajara el amplio saber del cura. En cuanto a la batalla de Calderón han señalado que el parecer de Hidalgo, de dar la batalla, fue el que se impuso; en tanto que Allende prevaleció en lo tocante al lugar elegido.²⁹

Sin embargo, lo más importante de la pieza de Argáandar no es lo que dice, sino lo que omite. La alabanza exclusiva de los insurgentes como los realizadores de la Independencia pasa por alto la consumación. Ni una palabra de Iturbide. El decreto de proscripción se extendía de hecho a la pronunciación de su nombre. De tal manera desde entonces, en la mayor parte de discursos, la Independencia se atribuyó prioritariamente a Hidalgo y seguidores. Cabe señalar que Argáandar, un año antes, había sido uno de los que propusieron la proclamación de Iturbide emperador, precisamente porque lo reconocía como el libertador.³⁰ Además todo el fondo del discurso coincide con las tres garantías: independencia, religión y unión. Esta última se subraya al final de la pieza; de tal manera no se explica por qué O'Gorman tenga por "incendiario" el sermón, ni por qué haya provocado "el intento de profanar el sepulcro de Hernán Cortés".³¹

El discurso retórico en torno a la Independencia había revestido hasta aquí la forma de sermón al interior de los templos y había sido pronunciado por boca de clérigos o frailes. A partir de 1825 sale de la iglesia a la plaza pública, se convierte en discurso cívico y serán laicos quienes principalmente hagan uso de la palabra conmemorativa. Otro cambio importante es que los sermones patrióticos, incluido el de Argáandar, consideraban conveniente elevar plegarias y sufragios por el eterno descanso de los proceres. Como cualquiera de los humanos se supone habían cometido faltas, pero en adelante, al tenor de los discursos cívicos, los héroes ya están en los cielos, son los manes de la patria a quienes se elevan súplicas y se les invoca como a la divinidad. De tal manera el discurso conmemorativo sucede al sermón panegírico, no sólo en el aspecto de glorificación, sino también en el de invocación suplicante.

El abogado Juan Wenceslao Barquera inicia la lista e inicia toda una tradición. El propósito de su oración patriótica consistió en persuadir al auditorio para que se aceptara que Hidalgo y compañeros, así como el 16 de septiembre, eran el símbolo glorioso y sublime de la Independencia.³² Implícitamente trata de remitir al olvido a Iturbide y colocar en lugar secundario el 27 de septiembre, día de la consumación. Ahora puede parecer normal a algunos, pero entonces no lo era, pues apenas dos años atrás las multitudes aclamaban a Iturbide como el libertador y el propio Barquera había sido redactor de la *Gaceta del Golfo de México*.

El orador del siguiente año en la ciudad de México seguiría por la misma línea de la exaltación de Hidalgo y el silencio sobre Iturbide. Sin embargo su caso era más

sorprendente, puesto que en un momento, para salvar el pellejo, había condenado el movimiento de Hidalgo y en los días del imperio había sido amigo de Iturbide. Se trata de Juan Francisco Azcárate. Un rasgo interesante de su discurso es la insistencia en que la opinión política nacional se unifique. Para ello parte del supuesto, notoriamente falso, de que los insurgentes fueron un modelo de opinión unificada.³³ Pero era imposible que los héroes obraran de otra manera.

José María Tornel pronunció la oración capitalina de 1827. Había sido insurgente y trigarante. Su silencio sobre Iturbide continúa, a pesar de una breve alusión de paso al "hombre de Iguala". El propósito de Tornel es vincular la independencia en el contexto de la historia universal. La solemnidad del asunto le hace colocar la decisión de Hidalgo exactamente a medianoche. Parece ser el primero que comienza a recorrer el reloj hacia el 15 de septiembre. Dice textualmente "eran las doce de la noche del 15 de septiembre de 1810 e Hidalgo dijo: libertad". Tampoco parece estar bien informado en torno a los degüellos, cuando afirma que "Hidalgo había intentado economizar la sangre humana".³⁴ El testimonio de Tornel fue impreso casi inmediatamente después que lo dijo y debió ser tenido como autoridad, pues era el primer insurgente que subía a la tribuna.

Hasta aquí todos los oradores se habían referido expresamente no sólo a Hidalgo, sino también a Allende, y frecuentemente a otros de los iniciadores. En cambio, un antiguo diputado de Cádiz, Pablo de la Llave, fue de los primeros en simplificar la gesta insurgente en una fecha y en un solo nombre: Hidalgo y el 16 de septiembre.³⁵ En fin, un antiguo insurgente que llegó a ministro de Iturbide, José Manuel de Herrera, se olvida igualmente de él, condena el despotismo español y subraya los intentos de paz de los insurgentes, comenzando con los de Hidalgo.³⁶

En los años siguientes el culto a Hidalgo y la celebración del 16 de septiembre se afirman como patrimonio común. La figura de Iturbide fue reivindicada por algunos oradores, tanto liberales como conservadores, pero siempre junto a Hidalgo; de tal manera se dio continuidad en la tradición hidalguista, superando los cambios de signo político. La tradición que consagra a Hidalgo y al 16 de septiembre como símbolo de la Independencia fue desde entonces de carácter nacional, suprapartidista. Francisco Manuel Sánchez de Tagle es ejemplo de ello en 1830.³⁷

Algunos otros insisten en que no se debe olvidar la consumación; así José Domínguez Manso en 1832 trata de hacer la síntesis: "La memoria del 16 de septiembre unida a la del 27 del mismo mes del año de 1821, sea el iris de nuestra alianza y el vínculo de nuestra federación".³⁸ Los oradores que insisten en este reconocimiento a Iturbide no por eso abandonan el culto a Hidalgo. El desconocimiento de Hidalgo o su crítica en la tribuna conmemorativa es muy excepcional y no constituye característica de ningún tiempo, así se trate de regímenes conservadores o dictatoriales. Sin embargo, hubo discursos septembrinos de tono reflexivo en que se llegó a ver el proceso de independencia como un acontecimiento necesario, determinado ya por incontenibles corrientes de la historia: Hidalgo y los demás proceres son reubicados en un cierto determinismo. Manuel Barrera lo afirma en 1837:

aun sin haber existido esos nobles caudillos, la libertad se hubiera alcanzado, porque si no, se hubieran roto las leyes de la naturaleza; otros³⁹ en su lugar la hubieran promovido, serían héroes como aquéllos y el éxito fuera el mismo.

Un antiguo insurgente, Andrés Quintana Roo, coincide con Barrera sobre el carácter inevitable de la independencia, intentando, con todo, llegar a una síntesis entre fatalidad y papel individual, pues la independencia

habría venido más tarde o más temprano; pero fue determinada por los héroes de Dolores, a quienes debemos colocar en la clase de aquellos hombres privilegiados que añaden alguna cosa a la fatalidad misma, son su más activo instrumento y dividen con ella su imperio. Sin las causas antecedentes no se concebiría la acción de estos hombres; pero sin estos hombres las causas parecerían por sí mismas insuficientes y serían alejadas en sus efectos. Este es el fundamento del mérito que en ellos se reconoce.⁴⁰

No obstante estas reflexiones filosóficas, la construcción del mito de Hidalgo siguió adelante. Además de atribuirle de manera casi exclusiva la independencia y de reiterar un cúmulo de virtudes, comenzó a aparecer aquel hombre de 57 años como un "anciano

sacerdote", "un anciano respetable". Los primeros oradores que he hallado en este sentido son Luis de la Rosa en 1846 y Olaguíbel en 1849.⁴¹ Tal parece que a la imagen del héroe, junto con todo el valor y el arrojo, faltaba el carácter de prudencia, sabiduría y venerabilidad de una edad proveya.

Lucas Alamán, quien confiesa que le irritaban los discursos septembrinos como propagadores, junto con otros géneros, de una idea distorsionada del pasado,⁴² propició con su *Historia de México* un alud de renovadas peroratas en que se corroboraba y se incrementaba el culto a Hidalgo. El fervor por reivindicar su figura es asumido por los liberales de la guerra de Reforma. Varios de ellos no olvidan a Iturbide; pero la balanza se inclina exclusivamente hacia el hidalguismo en boca de algunos de los puros. El prototipo es Ignacio Ramírez, quien reasume gran parte de los rasgos del mito de Hidalgo. Le interesa además salir al paso de otra objeción, la crítica en torno a las turbas envilecidas que seguían al cura Hidalgo alucinadas y seducidas con facilidad. El lugar había sido común en no pocas de las piezas oratorias realistas y en otros géneros, desde luego en la *Historia* de Alamán. Las respuestas de la oratoria septembrina solían aceptar que la revolución se hubiera nutrido de las capas bajas de la sociedad, simplemente porque eran las que sentían más la opresión y de hecho respondieron al llamado libertario. Los excesos se explicaban como males necesarios. Ramírez va más lejos. La convocación de las masas abyectas es timbre exclusivo de gloria. Así responde Ramírez, con elocuencia de tribuno popular:

Hacer de la fraternidad el grito de guerra para una nación oprimida y la cuna de sus instituciones, no fue la inspiración de Moisés, que sobre todas las clases levantó al levita, ni fue el programa de Mahomet, que con la sangre de los infieles alimentaba su espada, ni ese acento de redención se escapó de los labios de Washington, que antes bien a ejemplo del primer Bruto, retiró el manto de la república de las espaldas del esclavo. Sólo el grande libertador de México ha tenido el valor para llamar, las primeras, bajo su glorioso estandarte, a las turbas envilecidas. Hidalgo, en la aurora del 16 de septiembre de 1810, arrojó el guante no solamente a los españoles, sino a la nobleza, al clero, a todas las autoridades, a todas las clases, a todas las razas, a todos los individuos que pudieran tener la pretensión de colocarse más arriba de la soberanía popular; nosotros, los que como título de nobleza legaremos a nuestros hijos la herencia de nuestros padres, un lugar en lo que el orgullo y la ambición llaman la vil muchedumbre, en este glorioso aniversario recordamos las hazañas de aquel caudillo que puso bajo nuestros pies todas las coronas que no podía ceñir a nuestra frente, todos los cetros que no podía colocar en nuestras manos,⁴³ y que supo improvisarnos un trono del suelo nacional y un dosel del estrellado firmamento.

Esta persuasión del Nigromante se extendió ampliamente, pues su discurso fue comentado y aprendido de memoria por varias generaciones de estudiantes. Contribuyó a que otros oradores ensayistas e historiadores, sobre todo del siglo xx, definieran y valoraran el carácter del movimiento de Hidalgo como una revolución de masas.

En resumen, a partir de sermones y discursos he tratado de ofrecer algunos trazos de la imagen de Hidalgo y de su culto que se aproximan a la construcción de un mito. En efecto, a través de esos géneros el relato sucinto de la independencia ha considerado a Hidalgo como poseedor de un sinnúmero de cualidades que lo colocan no sólo en un rango sobrehumano, sino como el origen, la fundación del México independiente. Es el protagonista de la epopeya nacional; es el Padre de la Patria. Por lo tanto, cuanto se diga acerca de su vida tiene que embonar con esa imagen. En el discurso retórico la historia se ajusta con añadidos de ficción y con pretermisiones para obtener la plena glorificación y la apoteosis del héroe. Cualquiera de sus defectos o limitaciones ha de quedar justificado. Las acusaciones se transforman en otros tantos argumentos a favor de la sublimación.

Precisamente la reivindicación es una de las peculiaridades del mito de Hidalgo. Su imagen heroica nace y se desarrolla en la contradicción. Los ataques frontales al mito lo encienden más. El desorden del movimiento se interpreta como plan sencillo y el más oportuno; a la destrucción y al derramamiento de sangre se le descubre dimensión de progreso; la sublevación de las turbas se convierte en revolución de masas. Hay una base histórica para considerarlo así, pero también hay acomodo, ficción, omisiones y voluntad de que ese pasado así concebido trascienda con carácter fundante. De tal suerte una historia crítica corre el riesgo de ser tildada de traición a la patria. Las reflexiones filosóficas e

históricas que abogaban por presentar el papel de los próceres dentro de corrientes incontenibles de la historia tampoco tienen demasiado éxito. A despecho de datos y testimonios la imagen de Hidalgo se afina: su sabiduría escolástica resulta volteriana; su edad quincuagenaria es la de un anciano, y su decisión de la madrugada del día 16 se puede trasladar al filo de la medianoche. Más allá de esos detalles, tienen mayor trascendencia la preponderancia y la exclusividad. La preponderancia frente a los demás colegas, especialmente Allende; la exclusividad del título de libertador frente a Iturbide. Lo único que está a la altura de Hidalgo es la fecha del 16 de septiembre.

ANEXO 6

Del Arenal Fenochio, Jaime, "Ley y verdad Histórica: el caso de Agustín de Iturbide", En: *Un modo de ser libres. Independencia y constitución en México (1816-1822)*, México, El Colegio de Michoacán, pp. 221-269

LEY Y VERDAD HISTÓRICA: ELCASO DE AGUSTÍN DE ITURBIDE

El autor escribe su reflexión hace algunos años 1996 para ser exactos, en ella externaba que el 27 de septiembre, México cumpliría 175 años de vida independiente y sin embargo nadie parecía haber reparado en ello anunciando además que ese era un mal síntoma para un país que de unos años atrás, y gracias a la actividad de sus élites políticas -especialmente las gubernamentales-, no parecía importarles la pérdida de su independencia económica, financiera, cultural ni la política, en favor de una dependencia total y servil a los Estados Unidos.

Para estas fechas que él enuncia ningún programa oficial se había desarrollado para recordar que los mexicanos eran independientes desde hacía 175 años, que desde entonces tenían bandera y nombre propios; ni menos que recuerde que precisamente el 24 de febrero de 1821 nació el ejército mexicano. Ni ceremonias, fiestas o discursos alusivos se habían preparado, como tampoco se había integrado una comisión nacional para la celebración de este aniversario.

"No se contemplan publicaciones sufragadas por el Fondo de Cultura Económica, por el Instituto Nacional de Antropología e Historia o por la Secretaría de Educación Pública, ni por universidades, institutos superiores o colegios más o menos especializados en el estudio de la historia mexicana, como se hicieron hace diez años con motivo del 175 aniversario de la gesta iniciada por el sacerdote Hidalgo en Dolores.' No tengo noticia de la organización de congresos, mesas redondas, simposios o coloquios donde, en el plano puramente académico y de la investigación científica, historiadores e investigadores nacionales y extranjeros debatan, profundicen y difundan sus conocimientos sobre un hecho que a todos debiera no sólo importarnos sino hacernos felices.

En febrero pasó totalmente inadvertido el día 24, fecha que conmemora la promulgación del Plan de Iguala y, como consecuencia, el nacimiento de la bandera mexicana y de sus Tres Garantías: Independencia, Religión y Unión. ¿Es que acaso éstas por sí mismas no merecen ni siquiera ser recordadas"? Si éste fuera el caso, estaríamos ante una situación muy preocupante:

el paulatino debilitamiento del nacionalismo mexicano, tan cacareado a diestra y siniestra por gobernantes y políticos todavía hace pocos años, ahora parece estar seriamente cuestionado por los propios gobernantes.

Cabe preguntarse, sin embargo, si este "olvido" responderá hoy a la misma lógica y tendencias francamente entreguistas y antipatrióticas de los gobernantes en turno que obligaron al país a la firma y al cumplimiento del Tratado de Libre Comercio y que ahora lo tienen sometido abyectamente a los lineamientos de la política económica dictada en Washington y en Nueva York por los altos funcionarios y banqueros norteamericanos. Si así fuera, al menos podemos decir de aquellos gobernantes que son congruentes: no conviene inflamar el nacionalismo ni recordarle al pueblo mexicano que lleva 175 años de teórica vida independiente, no sea que se lo vaya a tomar en serio y pretenda resistir tan nobles esfuerzos para uncimos al carro de la economía, la política y la cultura norteamericanas, modelos de modernidad, libertad y de justicia, las cuales los mexicanos no hemos sabido ni querido apreciar no obstante sus evidentes beneficios: racismo, robo, inmoralidad, desintegración familiar, injusticia, narcoconsumo, prepotencia, imperialismo, hipocresía, utilitarismo, discriminación...

Algo anda mal en un país que olvida la fecha y el año de su independencia. Todavía hace veinticinco años, la demagogia echeverrista se tomó la molestia, cuando menos, de manipular la historia para conmemorar, así fuera en forma por demás modesta, el 150 aniversario de la independencia. Entonces esa demagogia consagró por decreto a Vicente Guerrero como el consumidor de la independencia; y le dio a las Tres Garantías un nuevo contenido. Ahora ni siquiera esto: ya ni la manipulación histórica, el descubrimiento de documentos hasta entonces ignorados, las canonizaciones demagógicas, ni los malos discursos por autoridades ignorantes. Este año simplemente hubo un olvido total. ¿Será que el empeño de 1971 derivó en un auténtico fracaso oficial precisamente por lo ridículo del intento? Las mentiras de ese año no se pudieron sostener por mucho tiempo y, en consecuencia, la moderna tecnocracia que nos gobierna, caracterizada por su absoluto desconocimiento y desprecio por la historia y formada principalmente en universidades "gringas", prefirió ahora otro camino, el que le dictó su absoluto desconocimiento y falta de patriotismo: ignorar todo lo relativo a la importantísima fecha que deberíamos celebrar los mexicanos este año. Tal vez esa tecnocracia esté preparando la entrega final del país a los norteamericanos. Después del petróleo, se prevé

el gas y el istmo de Tehuantepec, para sustituir con un nuevo canal el caduco de Panamá. Por lo mismo, resulta del todo inconveniente recordar o mencionar siquiera la palabra "independencia", y menos frente a los estadounidenses.

Ya pasó el 24 de febrero y poco se hizo, ahora viene el 27 de septiembre y parece que nada se hará ni se dirá al respecto. Sólo las autoridades municipales de Córdoba, Veracruz, mostraron respeto por la memoria histórica, al celebrar el 24 de agosto el 175 aniversario de la firma de los Tratados de Córdoba entre Iturbide y O'Donjú. Y es que en el fondo sigue latente la interpretación histórica que desde 1824 se estableció también por decreto: que la independencia se hizo en 1810, gracias exclusivamente a los esfuerzos de los insurgentes dirigidos principalmente por los sacerdotes católicos Miguel Hidalgo y José Ma. Morelos, por lo cual no ha tenido ningún sentido celebrar el 27 de septiembre y menos recordar al hombre que felizmente y casi sin derramar sangre de hermanos consumó la independencia. ¡Cómo hubiéramos querido, en cambio, festejar una independencia conseguida a sangre y fuego, resultado de la devastación del antiguo reino de la Nueva España, donde hubiera habido grandes batallas como Ayacucho, Boyacá o Carabobo, donde comerá en abundancia la sangre de los españoles y de los criollos que nutrieron los ejércitos realistas! No, aquí, en 1821, la solución no implicó sino la difícil tarea de "desatar el nudo sin romperlo", previo acuerdo entre los grupos que formaban la sociedad mexicana que se identificaron en el programa elemental de las Tres Garantías y después con el tratado entre los trigarantes y Juan O'Donjú. Es decir, una solución no prevista en el programa insurgente sino hasta que Vicente Guerrero tuvo la inteligencia de aceptarla cuando se la propuso su creador: Agustín de Iturbide.

No hay duda de que para la visión *oficial* de nuestra independencia este personaje provoca toda clase de sinsabores, resquemores y salpullidos. Si no se festeja el 27 de septiembre es simple y llanamente porque dicha historia se resiste a admitir que fue Iturbide el inventor de la solución final para hacemos independientes. No hay ninguna otra razón. Para esa historia *oficial*, la solución de 1821 no fue la deseada, de aquí su absurdo y antihistórico rechazo. Negándose a festejar el 27 de septiembre se evita en forma cómoda enfrentarse a la figura inevitable de Iturbide. Para no hablar de éste, se comenzó olvidando conmemorar el día de la independencia y se hizo ubicar tal fecha el 16 de septiembre de cada año. Es la participación decisiva de Iturbide lo que "molesta" a la historia oficial y de aquí su voluntario olvido.

Sería muy conveniente escribir una *Historia de la historia oficial de México*. Quizá algún alumno de doctorado en historia de alguna de nuestras instituciones de educación superior pudiera llevar a cabo este proyecto. Mucho tendría que investigar y que demoler, pero su labor sería enormemente provechosa para un país que, por más que se diga lo contrario, no conoce su historia y ha vivido engañado.

Las cosas han llegado a tal extremo tratándose de Iturbide y del Plan de Iguala, que quienes se ocupan de ellos son de inmediato calificados de conservadores, reaccionarios, clericales, ultraderechistas, mochos, emisarios del pasado o, siguiendo el decreto del Congreso de 1823, hasta de traidores, convirtiéndose en una especie de apestados. Habría necesidad de ser historiador extranjero, proveniente de Austin, París, Chicago, Oxford o Duke, para poder quedar limpio de tales calificativos, porque dado nuestro tradicional malin-chismo, la figura de Iturbide ha debido ser rescatada historiográficamente gracias más a la labor de historiadores extranjeros que a la de los nacionales. Los mexicanos, en cambio, se han acostumbrado a ver a cualquiera que muestra interés por comprender el papel histórico desempeñado por Iturbide como miembro de sociedades secretas clericales, partícipe de conjuras o complots "de la derecha" dirigidos a enaltecer la figura del que fuera emperador cuando la verdad ha sido precisamente la contraria: la existencia de una bien armada, consciente y continuada trama política para, desde el poder del Estado y con la fuerza del poder impedir considerar a Iturbide como un auténtico héroe nacional. Si a "conjuras" vamos... Por el hecho de afirmar resueltamente que la independencia de México la consumó Agustín de Iturbide el 27 de septiembre de 1821, pésele -que ha habido y sigue habiendo muchísimos- a quien le pese, uno es calificado con aquellos epítetos. Pero entonces habría necesidad de reconocerles y cuando menos agradecerles a personajes tan antimexicanos y a esa derecha "reaccionaria" que se hayan preocupado por mantener el recuerdo de una fecha que los gobernantes de hoy, las instituciones, las revistas dedicadas a la enseñanza y difusión de la historia mexicana y los historiadores más afamados -autores de sesudas monografías históricas- simplemente olvidaron. Como si se tratara de cualquier fecha y de un acontecimiento baladí.

Más allá de cualquier absurda bandería, a mi propósito lo guía en esta ocasión -como diría Herrera y Lasso- sólo un imperativo patriótico: devolver a mi país su memoria frente a las maquinaciones que desde el poder y con la fuerza del poder se han llevado a cabo para hacerlo olvidar, porque estoy convencido de que defendiendo la memoria se defiende la

libertad.

Me propongo, pues, analizar este capítulo de la *Historia oficial*, exitoso pero falso; demostrar concretamente cómo y por qué la figura de Iturbide ha venido a ser totalmente desfigurada y olvidada por efecto de la acción de la legislación, que no de la investigación histórica. En efecto, en México la Ley ha cumplido tradicionalmente un poderoso papel, más para la consolidación de quien detenta el poder que para la realización de la justicia (que, por cierto, tampoco parece importarle demasiado a la actual élite tecnocrática), llegando a servir de óptimo instrumento para la imposición y difusión del discurso histórico idóneo para legitimar la opción política que ha asumido el gobernante; a la vez, ha servido para dejar fuera otros discursos que pudieran cuestionarlo, exhibirle, enjuiciarlo o evidenciar no sólo sus múltiples contradicciones, sino también sus evidentes fracasos. De esta forma, de las falsedades que inundan esa *Historia oficial* han sido responsables no sólo los historiadores al servicio del régimen o los tradicionales buscadores y destructores de documentos que pudieran servir para arrojar de sus pedestales a los inmaculados y consagrados héroes oficiales, sino también ha tenido mucha responsabilidad el legislador, quien ha sabido servirse de la Ley para imponer una versión de la historia acorde con sus intereses, propósitos y maquinaciones. El caso de Iturbide es el más claro a este respecto.

Antihéroe por excelencia, ocupa en la historiografía oficial un lugar inferior a Cortés, Santa Anna y Maximiliano, que han recibido un tratamiento más benigno por parte de los historiadores mexicanos. Aquel es simplemente el desconocido, el innombrable, el excluido de la historia. Poco hay a nuestro alrededor que nos lo recuerde: ni calles ni avenidas, ni esculturas o monumentos públicos, menos una entidad federativa y muy pocos pueblos, ni antologías de sus escritos (ya no digamos una buena colección de todos éstos). Su nombre es impronunciable y se evita entre los historiadores *de carrera*, a no ser para sumarse a la práctica de denostarlo y para colgarle por millonésima ocasión el calificativo impuesto por el decreto de 1824: "traidor".

Ahora es tiempo de volver a plantear una pregunta elemental, que exige en 1996 una respuesta inteligente: *¿traidor a qué o a quién?* Porque si fue a la Corona española, tendríamos que señalar también a Hidalgo, a Morelos, Allende, Aldama, Abasolo, y a un enorme etcétera. ¿Acaso fue traidor porque no quiso otra cosa que no fuera el establecimiento de un Estado nacional, fuerte, unido y grande como un imperio? ¿O tal vez pretendió unirnos al carro de

Norteamérica como otros lo han hecho y lo siguen haciendo con la más absoluta impunidad?; en fin, ¿nos vendió o nos separó de la Corona española? La pregunta sorprende por su simpleza y por sus efectos. La historia oficial le cargó este sambenito al hombre que hizo la independencia nacional y no se lo ha quitado. De aquí su absoluto y total destierro del panteón oficial.

Figura controvertida, nadie lo duda, su exclusión de la lista de los héroes nacionales fue muy prematura: aún estando con vida. Seguramente por esto no fue posible la elaboración temprana de estudios desapasionados e imparciales que desde la perspectiva de la ciencia histórica construyeran una visión más justa, ponderada y equilibrada de Iturbide y, por el contrario, fuera *la acción de la ley* la determinante para consagrar y difundir la visión - oficial primero y popular después- que tienen los mexicanos de su libertador.

Cuantas veces la labor historiográfica seria y profesional ha abordado la figura de este personaje, ha coincidido casi unánimemente; éste no sale tan mal parado como lo quiere esa historia oficial, y se reconoce su evidente aportación a la independencia mexicana: desde Alamán, Bustamante, Bocanegra, Zavala-enemigos personales de Iturbide-, Tornel, Zarate, Bulnes, Sierra y Riva Palacio, hasta Ezequiel A. Chávez, O'Gorman, Robertson, Valle, Anna, Ferrer, Vázquez, Ladd, Hammill, De la Torre, Jiménez Codinach, y Krauze. En todos se aprecia una situación muy diversa de la mantenida por otros escritores e historiadores, quienes han sabido nutrir a los legisladores de la visión que éstos se han encargado en su momento de imponer desde la esfera del poder.

El sereno, informado e inteligente juicio de los historiadores ha sido opacado, tratándose de Agustín de Iturbide, por el interés *político* supuesto e impuesto por la ley. Esta es mi tesis. Resulta, pues, urgente, ante lo dramático de los efectos perceptibles este año, un debate historiográfico desapasionado y lo más objetivo posible sobre su papel, obra y persona. México -a quien hizo independiente- se lo debe. Y ante la embestida antinacionalista de nuestros gobernantes, se hace urgente y necesario sacar a Iturbide del olvido, no para volverlo a entronizar, sino para darle el tratamiento que se merezca cuando se conozca y difunda su obra, como un elemento de unión entre los mexicanos, que al fin y al cabo éste fue el camino que nos señaló. Tratamiento que no significará, desde luego, ninguna merma de los reconocimientos debidos con toda justicia a los insurgentes que también nos enseñaron, como él, *el camino de ser libres*. Con mentiras, con vacíos y olvidos dolosos como los de este año, lo único que se

consigue es debilitamos y dejarnos a expensas del imperio de hoy, que en su momento se aterró con la sola posibilidad del establecimiento de un gran imperio al oeste y sur de sus fronteras.

Las investigaciones que se realicen nos recordarán un doloroso hecho: México fue el único país de América que asesinó a su libertador. Este auténtico *parricidio* nos ha perseguido siempre, y el sentimiento de culpa que originó entre los mexicanos tal vez explique por qué se le sepultó en el mayor de los olvidos. Ahora es tiempo de corregir el camino y analizar ponderadamente el hecho, sin que se oculte por temor a que nos paralice. Ventilándolo podremos trascenderlo y cumplimentar ese acto de justicia "que exige más que la memoria de Iturbide nuestra propia vergüenza", como lo aseguró Bulnes en su *Hidalgo e Iturbide*.

Del análisis que se haga aparecerá claramente que la muerte de Iturbide fue una *cuestión de estado*, sí, pero una cuestión de estado *para 1824*, que no para los años posteriores. Fue también un acto determinado por un poder legislativo que marcó, por desgracia, la acción y el ideario de ulteriores congresos que con aquel hecho encontraron la forma de reafirmar una historia maniquea, muy al gusto de sus intereses políticos, no de la verdad ni de la justicia históricas. La ley, en conclusión, se convirtió en instrumento no sólo del poder sino de la verdad; como si pudiera serlo”.

FUENTES UTILIZADAS

FUENTES DE ARCHIVO

Archivo del CEB Queréndaro, Sociedad de alumnos, Comité Ejecutivo Estudiantil.

Archivo de Control Escolar, del Centro de Estudios de Bachillerato “Dr. Ignacio Chávez”, de Queréndaro, en particular los certificados de estudio con la carga de materias cursadas por generación.

Archivo del área académica, CEB 6/10, Queréndaro Michoacán.

ENTREVISTAS

Entrevista realizada al profr. Jesús Téllez Regalado, egresado de la primera generación del Bachillerato Pedagógico de Queréndaro Mich., por Rosalba Rios Galindo, enero de 2009.

Entrevista realizada al sr. Salomón García Barrera, ex presidente municipal de Queréndaro, por Rosalba Rios Galindo. Enero de 2009

Entrevista realizada a Aurelia Abrego Ávila, prefecta del Centro de Estudios de Bachillerato desde sus inicios, por Rosalba Rios Galindo, Enero de 2009.

Entrevista realizada a Martha Álvarez Álvarez, inicialmente secretaria de Control Escolar, del Bachillerato Pedagógico de Queréndaro, Enero de 2009.

Encuesta realizada a alumnos de segundo semestre ciclo escolar 2008-2009, Centro de Estudios de Bachillerato “Dr. Ignacio Chávez” Queréndaro Michoacán.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comp), *Didáctica de las ciencias Sociales*, Argentina, Paidós, 1999.

ANNA, Timothy E. *El imperio de Iturbide*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, 1991, [Los Noventa].

Antecedentes Históricos de la Educación Media Superior, En: www.dgb.gob.mx

ARREDONDO Galván, Martín, *Manual de didáctica de las ciencias histórico-sociales*, México, UNAM, 1972.

BAIN, Roberto, “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?, Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria, En: www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php p.2

- BARBOSA Heldt, Antonio, *Cien años en la educación de México*, México, Editorial Pax, 1972, p.27
- BELLÓN Ramírez Juana y Dolors Quinquer Vilamtjana, *La vida cotidiana en la época franquista. Un trabajo basado en la Historia Oral*. Bloque 5 Diseño curricular básico, España, 1997, p. 314
- BOLAÑOS Martínez, Víctor Hugo, *Compendio de Historia de la Educación en México*, México, Porrúa, 2002, p. 180
- BENEJAM, Pilar y Joan Pagés, (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, Editorial Horsori, 199. p.190
- BRAUDEL, Fernand, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- COLL César, Et. Al, *El Constructivismo en el aula*, Barcelona, Biblioteca de Aula, 1995, p. 9
- DAVINI, M. Cristina, (COORD) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Argentina, Papers Editores, 2002.
- Diario Oficial del la Federación, 23 de marzo de 1984.
- Diario Oficial de la Federación, Viernes 31 de agosto de 1984, pp. 5 y 6
- Diario Oficial, lunes 4 de noviembre de 1991. Acuerdo número 159.
- DÍAZ Covarrubias, José, *La Instrucción Pública en México, estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, en la República*, México, Porrúa, p. 17
- DE ALLENDE Carlos María y Guillermo Morones Díaz, *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, México, ANUIES, 2006, P. 4. Citado en: Curso- taller 2008 “Desarrollo de Competencias en el Bachillerato General”, Dirección General del Bachillerato, Secretaría de Educación Media Superior, p.32
- Del Arenal Fenocho, Jaime, “Ley y verdad Histórica: el caso de Agustín de Iturbide”, En: *Un modo de ser libres. Independencia y constitución en México (1816-1822)*, México, El Colegio de Michoacán, pp. 221-269.
- FLORESCANO, Enrique, *Para qué estudiar y enseñar historia*, México, Instituto de Estudios Educativos y sindicales de América, 2000.

- FRASQUET, Ivana, “La otra independencia de México: el primer imperio mexicano. Claves para la reflexión histórica”, En: *Revista complutense de Historia de América*, Vol. 33, 2007, p. 36
- GALINDO Padilla, Gabriel, “Evaluación de una propuesta didáctica para la Enseñanza de la Historia”, En: *Revista Vasconcelos de educación*, Departamento de Educación ITSON, Vol. IV, Núm 6 ENE-JUL 2008, P.33
- GÓMEZ Oliver, Bettina Teresa, *Una propuesta para enseñar historia*, México, Secretaría de Gobernación, Archivo General de la Nación, 2002.
- GUTIÉRREZ Sáenz, Raúl, *Introducción a la Didáctica*, México, Editorial Esfinge, 2006.
- GUZMÁN Pérez, Moisés, *Miguel Hidalgo y el gobierno insurgente en Valladolid*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2003
- HAMNETT, Brian R.. *Raíces de la insurgencia en México. Historia regional, 1750-1824*, México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- HERNÁNDEZ y Dávalos, Juan Evaristo, *Historia de la guerra de Independencia de México*, Tomo II, Comisión Nacional para las celebraciones del 175 aniversario de la Independencia de México, México, Editorial Sevilla, 1985.
- HERREJÓN, Carlos, *Hidalgo. Razones de la insurgencia y biografía documental*, Ensayo, selección y notas de Carlos Herrejón Peredo, México: Secretaría de Educación Pública, [Cien de México], 1987.
- , “Construcción del mito de Hidalgo”, En: *El héroe entre el mito y la historia*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000, Pp. 235-249
- LANDAVAZO, Marco Antonio, *La máscara de Fernando VII. Discurso e imaginario monárquicos en una época de crisis. Nueva España, 1808-1822*, México: El Colegio de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, El Colegio de Michoacán, 2001
- LE GOFF, Jacques, (Et. Al), *Investigación y enseñanza de la historia*, México, IMCED, 1996
- LEMOINE, Ernesto, *La revolución de Independencia. 1808-1821. Testimonios, bandos, proclamas, manifiestos, discursos y otros escritos*. Tomo 2, México, Departamento de Distrito Federal, 1971

LERNER Sigal, Victoria, *La enseñanza de Clío, prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM, Centro de Investigación y Servicios Educativos, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1990

NIETO López, José de Jesús, (coord), *La enseñanza de la historia*, México, Quinto Sol, 1992.

MARTIN Martín, Patricia, *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de ciencias sociales, geografía e historia*, Madrid, Síntesis, 1993

MORENO Miramón, Monserrat, (COORD), *La pedagogía Operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*, México, Fontamara, 2001.

PAGÉS Joan, *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia*, En: www.didactica-ciencias-sociales.org/ XIV Simposium dedicado al "Patrimonio y didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, p.156

-----, "Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos", En: *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, Editorial Graó, N° 52, abril 2007. p. 30

-----," El currículo de las Ciencias Sociales", En: *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Coord. Pilar Benejam y Joan Pagés, Barcelona, Editorial Horsori, 1997, p.16

Planeación didáctica de la asignatura de Historia de México I, ciclo escolar 2008-2009, febrero de 2009. Archivo del área académica del Centro de Estudios de Bachillerato "Dr. Ignacio Chávez" Queréndaro Michoacán.

PLÁ, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente, la escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés, 2005.

PORLÁN, Rafael, Et Al., *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla, Díada Editora, 2000.

POZO, Juan Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Ediciones Morata, 1997.

Prats, Joaquín, *Enseñar Historia, Notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, Mérida, 2001, p.7

ROJAS, María Teresa, "Enseñar historia desde las competencias para la comprensión: el EpC de la Universidad de Harvard", En: *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, Editorial Graó, N° 52, abril 2007. p. 64

- SALAZAR Sotelo, Julia, *Narrar y aprender historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, 2006, p. 9
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, *Programa de Historia de México I*, Serie Programas de Estudio, Dirección General del Bachillerato, México, 2009, P.24
- Subsecretaría de Educación Media, Dirección General de Educación Media Superior, Subdirección de Centros de Bachillerato Pedagógico, *Estadística de Planteles con Bachillerato Pedagógico*, realizada por Lic. Filiberto García Martínez, 1987
- Secretaría de Educación Pública, *Curriculum Básico Nacional*, Programas de Estudio del Bachillerato, Vol I, 1994.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Dirección General del Bachillerato, Taller Fundamentos y operación del currículum del Bachillerato General, julio 1997.
- TUTINO, John, *De la insurrección a la revolución. Las bases sociales de la violencia agraria, 1750-1940*, México: Ediciones Era, 1992.
- VALDEÓN Baruque, Julio, (Et. Al), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2002.
- VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución, maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 65
- VAN YOUNG, Eric. *La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- VÁZQUEZ Fuente, Alicia, *En busca de la enseñanza perdida*, Un modelo didáctico para la educación superior, México, Paidós, 1999.
- VAZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, p. 55