



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE HISTORIA

*HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA
TELESECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE LA PRESA DE CHIKUIMITÍO,
MUNICIPIO DE MORELIA, MICH.*

TESINA

Para obtener el grado académico de:

LICENCIADO EN HISTORIA

PRESENTA:

César Solís Rivera

Asesor de Tesina

Doctor en Historia Abdallán Guzmán Cruz

Morelia, Mich. Agosto de 2015.

AGRADECIMIENTOS

A mi esposa Fabiola, por su apoyo incondicional, a mis hijos Marco Antonio y Julio César, motivación en todas las empresas que persigo y por su cariño y a la Daysi por sus relax en momentos de trabajo.



RESUMEN

El Trabajo e Investigación que realizamos pretende mejorar la enseñanza en los alumnos de Telesecundarias de la comunidad de la presa de Chiquimitío, así como nuestro trabajo como docentes con los objetivos de disminuir la deserción, la reprobación, y el ausentismo que priva en esa escuela, además de una mejor comprensión de los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje y que los alumnos tengan mejores condiciones en su formación académica que les permita enfrentar las vicisitudes que le presente la vida.

Entre otras cosas, se acudió a diversos recursos que nos permitieran crearle las herramientas necesarias desde el estudio de los diferentes procesos y etapas que ha tenido esa modalidad educativa a través del tiempo, así como pensadores, métodos, técnicas, experimentos que los diversos Gobiernos han utilizado para tratar de dar resultados con una solución positiva a la problemática existente y que a la postre no les han dado los resultados esperados, ya que telesecundarias sigue con los problemas arriba mencionados, sin embargo nosotros hemos abordado aspectos de carácter científico a fin de encontrar una alternativa de solución como modelos pedagógicos entre ellos el constructivismo, la tecnología educativa, la escuela tradicional entre otros que son parte de los paradigmas que tiene que conocer el docente de telesecundaria, para familiarizar al alumno con otra visión del mundo y de la sociedad permitirle ser un inquieto incesante del conocimiento que sea capaz de crear sus propias ideas y concepto del mundo.

SUMMARY

The work and research we conduct aims to improve teaching students Telesecundarias community Chiquimitío Dam and our work as teachers with the objectives of reducing dropout, failure, and absenteeism that prevails in that school, along with a better understanding of the contents of teaching and learning that students have better conditions in their academic training to enable them to face the vicissitudes of life to submit.

Among other things, he went to various resources that allow us to create you the necessary tools for the study of the different processes and stages that had that type of education over time, as well as thinkers, methods, techniques, experiments that various governments have used to try to give results with a positive solution to the existing problems and that ultimately they have not given the expected results as tele continues with the aforementioned problems, however we have addressed aspects of a scientific nature in order to find an alternative solution as teaching models including constructivism, educational technology, the traditional school and others who are part of paradigms that has to know the teacher telesecundaria to acquaint students with another vision of the world and society allow be an incessant restless knowledge to be able to create their own ideas and worldview.

CIENCIA
PARADIGMAS
COMPETENCIAS
COGNOSCITIVO
PEDAGOGICO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	II
I.- PROBLEMA	II
II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	III
III.- OBJETIVOS.....	IV
IV.- DIMENSIONES.....	IV
V.- MARCO DE REFERENCIA.....	V
VI.- MARCO TEORICO	VI
VII.- HIPOTESIS.	VII
CAPITULO 1.- POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA ECLOSIÓN DE TELESECUNDARIAS. ...	1
1.1 COMPETENCIAS POR INNOVACIÓN VERSUS COMPETENCIAS EDUCATIVAS. 1	
1.2 POLITICA ECONOMICA Y POLITICA EDUCATIVA.....	6
1.3 EDUCACION Y TELESECUNDARIAS. CREACION Y DESARROLLO HISTORICO EN MICHOACAN.	8
1.4 DEVENIR DE MODELOS DIDACTICOS DE TELESECUNDARIAS.....	10
CAPITULO 2.- CORRIENTES PEDAGÓGICAS EN TELESECUNDARIAS: AVANCES Y RETROCESOS.	30
2.1 PEDAGOGÍA TRADICIONAL.	31
2.2 LA ESCUELA NUEVA.	35
2.3 TECNOLOGÍA EDUCATIVA.....	40
2.4 EL CONSTRUCTIVISMO.	48
CAPITULO 3.- OPERACIONALIZACION DE LA HIPOTESIS.	55
3.1 TELESECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE LA PRESA DE CHIQUIMITIO, MUNICIPIO DE MORELIA: UBICACIÓN GEOGRAFICA, CREACIÓN Y DESARROLLO DEL ORGANIGRAMA DOCENTE Y CREACIÓN DEL PERFIL DE CALIDAD.....	55
3.2 TELESECUNDARIA DE LA PRESA Y EL SECTOR ESCOLAR DE TELESECUNDARIAS.	58
3.3 ANALISIS Y RESULTADOS DE CUESTIONARIOS.....	59
3.4 ANALISIS Y RESULTADOS DE ENTREVISTAS	61
CAPÍTULO. 4.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	73
BIBLIOGRAFIA.....	75

INTRODUCCIÓN

I.- PROBLEMA

En la comunidad de la “Presa de Chiquimitío” del municipio de Morelia, Michoacán, funciona una Telesecundaria con clave 16ETVO243S puesta en operación en el año de 1989.

En dicho plantel estudian una población escolar de treinta alumnos que tienen una edad de entre 12 y 17 años.

La planta docente la conforman cuatro profesores de perfil profesional diferente a la pedagógica; situación que nos motivo para participar en todo tipo de cursos de formación y actualización docente. Esta escuela telesecundaria pertenece a la zona escolar 043; por estatuto académico nos reunimos los docentes al menos una vez por semana para comentar avances y retrocesos en la formación de nuestro alumnos y con tristeza y desagrado notamos que no solo existe un ausentismo escolar sino también que nuestros alumnos que logran arribar a niveles superiores de formación académica en ocasiones tienen que abandonar sus estudios por que fácilmente son rebasados por estudiantes egresados de secundarias generales o técnicas.

Algunos profesores de la zona escolar comentan que mucho tiene que ver nuestra formación y preparación académica dado que algunos alumnos se quejan de no comprender los contenidos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez porque carecemos de auténticos métodos de enseñanza que logren la asimilación consciente. ¿O será que tampoco conocemos el modelo pedagógico que subyace a los métodos con los que trabajamos? En los exámenes académicos que puntualmente realizamos los maestros con motivo de la planeación pedagógica constatamos también un número considerable de alumnos con un índice de reprobación que en ocasiones oscila hasta el 80%.

Tenemos conocimiento porque así lo explican los investigadores del proceso de enseñanza-aprendizaje que los elementos pedagógicos arriba mencionados reprobación, deserción, falta de asimilación del proceso de enseñanza aprendizaje, etc. Obedece a factores endógenos y exógenos y que en ocasiones los exógenos subsumen a los endógenos en este caso la participación de los docentes para resolver dichos problemas seria casi nula. Dado que el factor exógeno, entre otras cosas, obedece o se debe a problemas económicos, de la comunidad o problemas eminentemente familiares, entre otros.

Pero respecto a los problemas endógenos a pesar de que también son muchos,

pensamos que aquí si podemos influir si contamos con el sustento teórico-pedagógico, previo estudio y análisis del ausentismo, la reprobación o la falta de asimilación a la luz de la pedagogía este es nuestro objeto de estudio. Nos queda claro que los procesos de enseñanza-aprendizaje constitutivos como problemas son varios; Sin embargo, nos avocamos al referente a la asimilación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje ya que para nosotros este problema se erige como vertebral. La motivación central para decidir sobre este objeto de investigación fue de carácter áulico, ya que los procesos de enseñanza aprendizaje no estaban rindiendo con los objetivos planteados en los programas de la Secretaría de Educación Pública.

Es decir, en este nivel de telesecundarias como objetivos rectores se plantea la formación de competencias para la vida en caso de que los egresados no puedan continuar sus estudios o competencias para ingresar al nivel superior de educación, si así fuere la necesidad del alumno; y como observábamos que nuestros egresados no se integraban con éxito a cualquiera de los factores mencionados, se presentó para nosotros una fuerte motivación, en ese sentido de conocer por qué no formábamos las competencias de los alumnos del nivel de telesecundaria.

Desde luego que la motivación también fue personal, porque como profesor de telesecundarias el reto académico consistía en ser cada vez mejor docente, en crearles, desarrollarles y transformarles las competencias cognitivas, técnicas y volitivas que reclama el entorno actual, competencias que tienen como base la asimilación de conocimientos teóricos.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sobre este tópico, muchos investigadores, metodólogos o docentes lo cuestionan por que argumentan que el planteamiento del problema queda dentro del problema; más todavía para otros historiadores y sociólogos una investigación no parte de un problema, sino tan solo de un tema del agrado del investigador; Sin embargo, existen otros investigadores que reclaman como indispensable y condición “sine qua non” el planteamiento del problema. A esta postura nos acogemos.

En el caso del problema que nos ocupa el planteamiento implica además preguntar ¿Por qué sucede y a que se debe la deserción, el ausentismo escolar o la asimilación consciente de los contenidos del proceso enseñanza aprendizaje? se trata entonces en este nivel de la comprensión del problema, enlistar factores,

elementos, procesos o paradigmas pedagógicos que impacten en la presencia del problema que nos ocupa.

Resumiendo el planteamiento del problema lo describimos de la siguiente forma: ¿Qué factores o procesos psicopedagógicos propios de la práctica docente hacen posible el ausentismo y la reprobación escolar de manera general, y de manera particular la asimilación consciente de los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje propios para la formación de competencias?

III.- OBJETIVOS

1.- Comprender los sustentos pedagógicos con los que nacen y se desarrollan las telesecundarias en México y su descarga en Michoacán.

2.-Determinar el profesiograma de los docentes de la zona escolar No. 043, para conocer su formación pedagógica y a partir de aquí, desentrañar los principios, métodos y técnicas pedagógicas que utiliza el docente del nivel arriba mencionado en su práctica cotidiana de formación de competencias.

3.- Estudiar y conocer las teorías pedagógicas y didácticas que subyacen a la práctica docente de la Escuela telesecundaria de la “Presa de Chiquimitío” del municipio de Morelia, Michoacán, en lo referente a la asimilación de contenidos y su posterior formación y desarrollo de competencias.

4.- Proponer algunas alternativas que desde la ciencia y la práctica profesional coadyuven a resolver de manera favorable el problema que nos ocupa.

IV.- DIMENSIONES.

1.- Dimensión teórica. El marco teórico que utilizaremos será la concepción científica de lo social, de lo escolar y de lo pedagógico; amén de otras teorías sociales para una mayor comprensión.

2.- Dimensión académica. Aunque es importante el papel de los contenidos en el problema que nos ocupa haremos abstracción de ellos, igual sucederá con el diseño curricular y demás factores que no tengan que ver con la práctica docente estrictamente hablando, en tal sentido, nuestros referentes empíricos serán el docente y el alumno.

3.- Dimensión temporal. Aunque resulta enormemente difícil fragmentar la realidad socio-pedagógica, por razones eminentemente metodológicas estudiaremos la

evolución del problema planteado, desde la fundación de la escuela hasta el término del ciclo escolar 2012.

4.- Dimensión Geográfica. Aunque la deserción y la reprobación escolar, así como la falta de asimilación consciente de los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje, se da en todos los niveles y en todas las zonas escolares del estado de Michoacán, nos avocaremos a la escuela telesecundaria ubicada en la comunidad de la Presa de Chiquimitío, es decir, de la misma zona escolar 043 del municipio de Morelia, Michoacán y para mayor comprensión del objeto de estudio haremos comparativos con otras escuelas telesecundarias a la que pertenece la Telesecundaria de la Presa de Chiquimitío.

V.- MARCO DE REFERENCIA

La diversidad poblacional tanto a nivel federal como estatal hicieron posible el subsistema de Telesecundarias en el contexto de las Macro políticas educativas a partir del sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, cuando aparece la famosa modernización con ropaje de planeación educativa; y sería más adelante ya en el sexenio de Miguel de la Madrid cuando esta planeación educativa aterriza tecnocráticamente creándose las Telesecundarias. Cabe mencionar que desde fines de los sesentas México vivió una crisis política que se concretó en una crisis económica en los setentas. En este contexto se impulsó una reforma educativa con la que se pretendió no solo el acercamiento con las instituciones de educación superior sino también la atención educativa a los sectores de mayor marginación como fue el caso posteriormente del advenimiento de las Telesecundarias.

Se pretendió así mismo alcanzar la modernización académica y con el nacimiento de Telesecundarias se instrumentó también un nuevo paradigma pedagógico denominado la tecnología educativa. Desde el primer momento se creyó que la televisión sustituiría el papel de los docentes como educadores, y que a su vez dada su tecnología era posible centralizar tanto los contenidos, métodos y materiales educativos, como el alumnado y el docente. Como en ese momento no había una escuela formadora de profesores para el nivel de Telesecundarias se admitió a todo tipo de perfiles profesionales con grado de licenciatura y se inyectó hasta donde se pudo materiales educativos al por mayor. En este nivel el porcentaje del producto interno bruto dedicado a la educación en general se incrementó de 1.7 porcentual en el primer año de funcionamiento al 3.24 en el 89'. Esto sin considerar los gastos en la creación de las escuelas y en el pago de docentes.

A mediados del sexenio de Miguel de la Madrid México adoptó formalmente el modelo económico neoliberal, bajo cuyo contexto se promovió y formó cuerpo la modernización educativa, la cual resaltó los lineamientos de excelencia académica, competitividad y eficiencia, factores fundamentales en dicha modernización educativa. Las Telesecundarias como es obvio no permanecieron al margen, por el contrario se aprovechó al máximo el modelo de tecnología educativa que apenas una década antes había emergido en el campo de la investigación pedagógica.

Muy a pesar de los esfuerzos realizados por la política modernizadora las Telesecundarias se quedaron lejos de los niveles de eficiencia y productividad que les exigía la política educativa gubernamental. Cursos de capacitación formación y actualización, fueron instrumentados al por mayor para los docentes de este nivel, según fuera el caso, lo cual tampoco se concretó en los resultados esperados, como iremos comprobando en el desarrollo de la investigación.

VI.- MARCO TEORICO

Renglones arriba mencionamos que nuestro marco teórico sería la concepción científica de lo social en cualquiera de sus manifestaciones, sin embargo de sobra sabemos que en una sociedad donde la presencia de las clases sociales es evidente la lucha ideológica que en esencia se ubica en la disertación teórica sobre lo social. Así tenemos que la explicación de lo social se puede realizar de acuerdo al paradigma ideológico de cada uno de nosotros. Igual sucede con el fenómeno educativo, para quien existen a lo menos diez explicaciones sobre el cómo arribar a la competitividad a la excelencia, a la eficacia y a la eficiencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para un investigador de lo social a pesar de su presencia ideológica no cabe solo analizar la teoría a su modo. Se requieren el análisis pormenorizado y profundo de todas aquellas teorías que estudien el objeto de estudio que en caso de los procesos de enseñanza aprendizaje son:

- 1.- Modelo tradicional.
- 2.-Escuela nueva.
- 3.-El constructivismo.
- 4.- El Psicoanálisis.
- 5.- La Pedagogía Institucional.
- 6.- La desescolarización.

- 7.- La Educación Bancaria.
- 8.- La Tecnología Educativa.
- 9.-La Perspectiva Sociológica del Marxismo.
- 10.- El Paradigma Histórico cultural.

Estos modelos escuelas o paradigmas, han logrado sistematizar la explicación sobre lo educativo, a la luz de diferentes formaciones filosóficas sociológicas y, razón por la cual los estudiaremos y analizaremos hasta su raíz, con el objetivo preciso de rescatar de cada modelo aquellos principios, métodos o formas de enseñanza-aprendizaje, clave para la asimilación de conocimientos teóricos y la superior formación de competencias.

VII.- HIPOTESIS.

Hoy día la Investigación de lo social ha polemizado bastante sobre el “método” a utilizar para un análisis riguroso del objeto de estudio. Básicamente dos son las corrientes que concretan el debate. Unos para quienes la investigación es de carácter cuantitativo y su herramienta de análisis es la formulación de Hipótesis. Otros quienes realizan la investigación sobre lo social con métodos cualitativos, para quienes no es necesaria la formulación de hipótesis. En el caso nuestro creemos que el debate sobre lo cualitativo y lo cuantitativo es solo cuestión de niveles de abstracción, porque la realidad social no es solo calidad o solo cantidad sino por el contrario es calidad manifiesta en cantidad, y cantidades que necesariamente se transforman en calidad, mediante saltos cualitativos, de ahí que nuestra hipótesis es básica para iniciar nuestra investigación, y solo a manera de suposición quedó de la siguiente manera:

Si el docente conociera y dominara pormenorizadamente todos los modelos pedagógicos y los llevara a la práctica para conocer operativamente su funcionalidad, la asimilación de los contenidos por los estudiantes y su posterior transformación en competencias, sería mayor y en consecuencia la deserción y la reprobación disminuirían.

Una vez realizado los estudios de gabinete, de campo y demás consultas a expertos sobre el tema, y demostrada la hipótesis, se realizó la exposición en capítulos destacando como fuerza sustantiva transversal y abarcando todos los capítulos, el proceso de asimilación de los contenidos en los alumnos de nivel de telesecundaria. Analizamos y lo pusimos de manifiesto en toda la investigación los modelos pedagógicos con los que emergió el programa de telesecundarias a nivel nacional, así como las diferentes evaluaciones realizadas por expertos a los

profesores para ir conformando de manera más puntual el modelo pedagógico que sirviera y diera respuesta cabal al buen desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte la realización de entrevistas y todo el trabajo de campo que ello implica, lo realizamos siguiendo los lineamientos de la estadística descriptiva. De ella destacamos las medidas de tendencia central para la elaboración de los polígonos de frecuencia, que nos permitieran presentar gráficamente los resultados de las encuestas, así lo hacemos saber en el capítulo referente a la operacionalización de la hipótesis.

Tales resultados derivados de todo el trabajo de campo fueron substanciales para la comprobación de la hipótesis pues en la medida que nos fuimos adentrando en las corrientes o escuelas pedagógicas, conocimos las diferentes formas o niveles con los que cada escuela o paradigma intenta resolver el problema que en nuestro caso es la poca asimilación de contenidos. De esta manera y al comprobar los modelos o paradigmas pedagógicos con la forma concreta como el maestro enseña nos dimos cuenta que realmente el docente es pilar central en la asimilación de contenidos y como es obvio en la elaboración de competencias.

La comprobación de la hipótesis resultó fundamental para nosotros ya que toda investigación presenta ese propósito; claro que si no se comprueba pues rehacemos nuestra hipótesis con el objetivo preciso de dar solución al problema. De ahí que la metodología que usamos implicó diferentes métodos. Por un lado, el método deductivo, el cual nos permitió primero conocer el problema en su generalidad tratando de abarcar todos los procesos pedagógicos que incidían en nuestro problema objeto de estudio. Pero también el método inductivo fue importante en nuestra investigación, sobre todo en nuestro trabajo, ya que de referentes empíricos como son las encuestas y las entrevistas a los diferentes alumnos y profesores, fue posible generalizar aunque fuera mínimamente los resultados a la totalidad de alumnos de la telesecundaria y de la zona escolar respectiva.

La utilización del método inductivo y deductivo no fue sólo en nivel general y en el particular en el estudio de los modelos y de las entrevistas respectivamente. Esto porque el uso del método deductivo necesariamente conlleva a la utilización del inductivo en el mismo proceso y objeto de estudio. Es decir, en el estudio de los paradigmas pedagógicos no solo se utilizó el método deductivo, sino también el inductivo porque en todo momento transitábamos de los paradigmas pedagógicos generales al proceso de enseñanza-aprendizaje real y concreto de telesecundarias, o viceversa según fueran las necesidades y requerimientos metodológicos.

Toda investigación no implica solamente un diagnóstico, nuestra investigación no trataba solamente el porqué de la poca asimilación de los contenidos, sus causas y sus consecuencias; sino que mínimamente desde la elaboración del protocolo de investigación nos planteamos elaborar algunas conclusiones o elementos fuerza que sirvieran para el día de mañana elaborar una propuesta pedagógica que resolviera nuestro problema objeto de investigación proceso que realizamos.

En concreto el problema de investigación que nos propusimos resolver, consiste en la ausencia de una práctica pedagógica en el nivel de telesecundarias que sistematice, estructure y jerarquice, las categorías principios y leyes de la teoría didáctica. Este proceso posibilitará optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje y hacerlo más eficiente, dejando atrás la inexistencia de la simulación consciente de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello estar a tono para la formación de competencias.

Las tareas concretas que nos planteamos desarrollar fueron:

- Elaboración del diseño de investigación, haciendo énfasis en sus objetivos, limitaciones marco teórico, hipótesis y operacionalización.
- Caracterizar la educación como objeto de estudio de la pedagogía y de la didáctica, teniendo como eje de análisis a la educación como una relación social de producción.
- Destacar la categoría objetivo como eje para significar de manera precisa lo instructivo y lo educativo, elementos contrarios pero también partes de una unidad dialéctica.
- Precisar los componentes de los contenidos de la enseñanza, tanto en los niveles de la sistematicidad de la ciencia, así como los hábitos, habilidades, capacidades y destrezas; considerando los hábitos y habilidades como componentes de las competencias instructivas.
- Determinar los niveles de asimilación de contenidos y sus métodos respectivos.
- Establecer los principios medulares del proceso de enseñanza-aprendizaje, necesarios para la asimilación de conocimientos.

El aporte teórico de la presente investigación consiste en determinar y precisar los conceptos teórico-pedagógicos, extrapolándolos de las características de la ciencia en general. Categorías pedagógicas que puestas en operación, constituyen documentos de orientación metodológica, para la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idea fundamental a defender, gravita en que para desarrollar con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta necesario establecer y vincular los siguientes principios o criterios.

- La relación íntima entre las necesidades de la clase social que ostenta el poder político porque posee el poder económico y la escuela.
- El vínculo entre la sociedad, los problemas sociales y la escuela, mediante la práctica social y los objetivos concretados en contenidos y métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El enlace dialéctico entre el papel rector de los objetivos, su derivación en instructivos y educativos y su concreción en el contenido de la enseñanza, el método, las formas de enseñanza, medios y técnicas y en su evaluación permanente.
- La unión entre contenidos de asimilación o niveles de sistematicidad de la ciencia y los hábitos y habilidades cognitivas a desarrollar o a formar como referentes empíricos de las competencias instructivas.
- La educación de las nuevas generaciones ya no puede ser posible mediante métodos empíricos y artesanales, hoy se requiere un proceso educativo, que parta de la lógica de la ciencia como estructura medular de la base orientadora de la actividad, pero sobre todo de la participación activa de los estudiantes fuertemente motivados por el interés cognitivo y dirigidos por el profesor en la solución puntual de los problemas.

Las etapas realizadas en el proceso de investigación fueron:

- El estudio, análisis y sistematización de los paradigmas metodológicos presentes en el estado del arte o de la cuestión.
- La investigación y análisis de las categorías asimilación, memorización y competencias, pasadas no solo por la crítica racional, sino también por el tamiz de la ciencia.
- Sobre esta base teórica, se precisaron los problemas de asimilación, reprobación y deserción escolar, lo cual posibilitó explicar nuestro problema objeto de estudio, y a partir de ahí la creación de baterías concretadas en encuestas y entrevistas.
- Realizado el proceso de investigación y comprobada la hipótesis tocó al turno al proceso de exposición que consiste en el documento que presentamos.

El fundamento metodológico del trabajo de investigación que se presenta, es la concepción científica del mundo, de la vida, de la sociedad y del pensamiento. Dado que hoy día la ciencia no sólo es fuerza productiva directa sino también método. En tal sentido las fuentes en que nos basamos para este estudio fueron:

- Bibliográficas. Destacando las económicas, filosóficas y sociológicas por un lado y por el otro las pedagógicas didácticas y psicológicas.
- Hemerográficas. En este rubro destacan revistas históricas, de enseñanza y aprendizaje así como económicas, entre otras. De manera puntual fueron revisados también algunos periódicos para ubicarnos en el contexto y la formación y desarrollo de telesecundarias, entre otras cosas.
- Del trabajo de campo destacan las baterías de entrevistas y las encuestas, fundamentales en nuestra investigación.
- Las fuentes archivológicas también nos apoyaron para conocer el seguimiento de los egresados y de la formación profesional de docentes en la telesecundaria, sobre todo los archivos de la zona escolar 043 de telesecundarias y los archivos de la Secretaría de Educación Pública a nivel de telesecundarias.

CAPITULO 1.- POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA ECLOSIÓN DE TELESECUNDARIAS.

1.1 COMPETENCIAS POR INNOVACIÓN VERSUS COMPETENCIAS EDUCATIVAS.

El último tercio del siglo XX da cuenta del fin del patrón de acumulación de capital implementado por la empresa transnacional. De entonces se asiste a la puesta en marcha de una nueva estrategia internacional que posibilite al nuevo modo de producción capitalista ubicarse con creces en una posición de control absoluto de las relaciones sociales de producción en la esfera planetaria. La década de los setentas del siglo XX marca el inicio de la entronización de un nuevo bloque histórico auspiciado por las relaciones sociales de producción capitalistas, con el objetivo preciso de administrar la crisis estructural del capitalismo que impacta en todos los ámbitos de lo social.(1)

Toda crisis económica estructural modifica las relaciones entre las clases sociales fundamentales así como también la relaciones interclase. De manera tal que el estrato social que comanda la dirección de la nueva política económica para salir de la crisis es quien determina el modelo de hombre que requiere el desarrollo de las fuerzas productivas que permitan enfrentar con éxito el nuevo ciclo del capital y la relación capital trabajo.

Claro está que para la implementación de una nueva política económica se requiere conocer los factores que posibilitaron el fin de la política económica anterior. Aunque no es nuestro objetivo, diremos que las explicaciones al respecto son varias, unas de sustento eminentemente materialista y otras cuyo sustento filosófico raya en el idealismo puro. Las hay también aquellas cuyo eje rector de explicación sobre la crisis se ubica en el modo de producción, y otras del origen de la crisis estructural lo ubican en la superestructura. Para nosotros la fuente y el origen de la crisis estructural se ubica en el proceso de valorización de capital, cuyo devenir infinito tropieza necesariamente con una forma de acumulación de capital que aterriza necesariamente en la crisis económica. (2)

También a groso modo enunciamos que una cosa es la crisis estructural del capitalismo, necesaria del desarrollo del proceso de acumulación de capital, y otra muy diferente es la crisis económica coyuntural, resultado de la incapacidad y voracidad de la clase gobernante en la conducción de la política económica y de la política. De ahí que nuestro hincapié en el análisis de las crisis económicas, centre sus reales en la esfera de la producción en primer lugar y en segundo en los acontecimientos de la esfera de la circulación y de la superestructura. no se trata de caracterizar las crisis económicas tampoco, la dinámica del nuevo modo de producción capitalista se trata solamente de enumerarlas como sustento para

disertar sobre las nuevas tendencias de la economía internacional, y en particular sobre la competencia por innovación encarnada en los procesos de producción por que ello nos permitirá dilucidar los requerimientos en el ámbito educativo.

De esta manera el agotamiento y sustitución de un proceso de acumulación de capital por otro requiere cambios radicales y profundos en la esfera de la economía y de la superestructura (3) para dar a luz a una nueva dinámica de producción capitalista cimentada en un conjunto de tendencias económicas entre las que sobresalen:

A).- De la pugna interburguesa y como resultado de la lucha de clases se pone en marcha una nueva división internacional capitalista del trabajo. Esta se concreta en la globalización y regionalización de la economía. Federico Manchón (4) (1994) concreta la categoría división internacional del trabajo, comentando que esta no se puede aceptar cuando tiene basamento “Exclusivamente en ramas de la economía y no se entiende como un sistema complejo organizado en varios niveles: el nivel de la internacionalización de la producción practicado por las firmas multinacionales, el cual provoca una multiplicación de segmentos de ramas; un segundo nivel de la reproducción real del capital social a escala internacional; un tercer nivel de la internacionalización referente a la jerarquía internacional; y un cuarto nivel que es la disolución-recomposición del trabajo colectivo a escala internacional” .

Como se aprecia desde finales de los años setenta del siglo pasado, los países desarrollados en esa pugna interburguesa, impulsaron todo un movimiento de reestructuración en la esfera económica y política donde el binomio ciencia y tecnología se convierte en el eje en torno al cual gira el desarrollo económico y la calidad educativa. (5)

B).- Este nuevo proceso de acumulación de capital continúa y profundiza aun más la internacionalización de la producción de capital, dividiendo y subdividiendo infinitamente los procesos de producción y de valorización de capital. Aunque la dirección de estos procesos está a cargo de la empresa multinacional, su sentido no se reduce solo a internacionalizar el capital, sino que su vector de realización es considerado como elemento orgánico del capital y la relación social que se establece, es condición “sinequa non”.

C).- otro elemento característico de acumulación de capital es la transformación radical de los paradigmas de producción, distribución, intercambio y consumo, es decir, en adelante los procesos mencionados se realizan a partir de la miniaturización de los procesos de valorización de capital. La producción tiene como eje los bienes de alta tecnología y la competencia por innovación, los cuales se realizan a partir de la nanotecnología cuyo fundamento es la nanociencia. Estamos ante la entronización de una nueva estructura económica y productiva, sin la presencia dominante del estado el eje de esta nueva estructura económica

es el empresariado con vínculos en todo el orbe, con el objetivo preciso de establecer las nuevas reglas para el funcionamiento de este nuevo modelo de desarrollo. (6)

D).- El eje en torno al cual gira este nuevo modelo es el capital financiero en la hegemonía en el ámbito mundial. El surgimiento de este nuevo estrato social al interior de la clase dominante, concibe al mundo como un solo espacio económico y político, en donde los estados soberanos nacionales son desechados no solo geográficamente sino económica y políticamente también. Este nuevo estrato social se le conoce como neoligarquia financiera transnacional. (7) La evidencia empírica al respecto es obvia las fuerzas estadounidenses, alemanas, inglesas, rusas o italianas invaden por doquier cuando sus intereses se ven lesionados en la formación de estados nación.

E).- Este nuevo estrato social en su afán por controlar milimétricamente el mundo desarrolla el procesos de acumulación con carácter bidimensional, por un lado establece el proteccionismo como una superpolítica económica de los países metrópolis en los bienes de alta tecnología y en los derechos de propiedad intelectual, por una parte, y por la otra empujan en ese tenor el libre cambio en servicios e inversiones como es obvio cuando estos no perjudican sus intereses.

F).- El surgimiento y entronización de esta nueva forma de producción requiere para su funcionamiento ideal una reestructuración profunda del sistema de organismos internacionales. Se trata de regular favorablemente las nuevas relaciones económicas políticas de carácter planetario. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), La Organización del tratado del Atlántico Norte (OTAN) Y el Banco Mundial, entre otras, son organismos que se vienen convirtiendo en vectores unidireccionales en la operacionalización de las nuevas medidas de ajuste en el nuevo orden internacional.

G).- Este proceso de producción a escala planetaria con la globalización y la internacionalización del capital como puntos de arranque requieren una política unidireccional capaz de concretarlos. Y la neoligarquia quien es quien comanda a la misma burguesía y a los otros sectores poblacionales a puesto sus ojos en la política neoliberal. La aplicación puntual le están permitiendo salir de la crisis, pero además también poner en marcha el nuevo proceso de acumulación, esquilmando jugosas ganancias a los trabajadores de la ciudad y el campo. (8)

La superación de la crisis estructural planetaria, como se aprecia abrió el camino al llamado monetarismo de raíces decimonónicas. de sus ideas destacan:

- El retorno pleno y cabal a la economía del libre mercado.
- La reducción del intervencionismo estatal mediante la privatización de sus empresas y la desregulación de la economía.
- La liberación del comercio internacional beneficiando sus intereses.
- La reorganización de las nuevas relaciones de explotación de la fuerza de

trabajo asalariada para debilitar o terminar con el movimiento obrero en beneficio del gran capital transnacional. (9)

El advenimiento y puesto en marcha de este nuevo bloque histórico a escala planetaria implica también ejecutar una estrategia jurídico política consistente en crear un conjunto de normas y principios jurídicos que regulen este nuevo patrón de acumulación de capital y apuntalen las nuevas relaciones del poder y dominio a escala internacional favorables al gran capital transnacional. Se trata de instalar una nueva división internacional capitalista del trabajo. Obvio si se requiere modificar las constituciones de Estado-Nación se realiza de manera puntual estableciendo pactos o compromisos favorables al capital transnacional.

De esta manera las tendencias referidas constituyen la sustancia de la estrategia económica planetaria dictada por el gran capital y se fundamenta (10) en consideraciones como las siguientes:

- Los derechos de propiedad intelectual y los bienes de alta tecnología se erigen como áreas rectoras para la obtención de ventajas comparativas dinámicas. En tanto que la empresa transnacional fija montos estructuras y áreas prioritarias de inversión. Pero sobre todo la política educativa a seguir para estar átono con las nuevas nanotecnologías y con la política monetarista.
- El férreo control en actividades productivas y distributivas en puntos estratégicos para el uso y utilización de estas nanotecnologías que les permite ubicarse en la vanguardia en la competencia por innovación y en la hegemonía de la revolución científica técnica. El control en áreas estratégicas no implica dejar de lado aquellas áreas que coadyuven en la entronización y consolidación de este nuevo modelo de acumulación de capital. Es el caso de la era de telecomunicaciones y la política educativa.

1.1.1 EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y LOS NUEVOS RETOS DE LA EDUCACION.

¿De qué manera este nuevo modelo de acumulación de capital impacta en la educación? ¿Qué papel le corresponde a la educación a la luz de la competencia por innovación resultado de la nanotecnología y la nano ciencia? los últimos cuarenta años investigadores, políticos y diversas organizaciones sociales coinciden en la disfuncionalidades del sistema de educación (11) en sus diferentes niveles, obvio con la solución de los problemas derivados de las necesidades sociales y de los requerimientos de la economía nacional. Escritos van y escritos vienen apuntalando que el sistema educativo ha resultado incapaz de ponerse a la altura de los nuevos roles del contexto internacional. Hace hincapié en que la escuela no ha podido crear y desarrollar los hábitos capacidades y destrezas que requiere el egresado para integrarse con éxito a la mecánica del mercado de

trabajo a la luz de la mundialización.

El debate ha tocado las fibras internacionales tratando de abonar al respecto algunas directrices. La neoligarquía financiera transnacional dirigente del nuevo proceso de acumulación de capital, de manera muy precisa ordena a los organismos internacionales dicten las políticas educativas a seguir, destacando en las disertaciones el Banco mundial, la OEA, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE. Desde luego sobre estos grandes temas no hay coincidencia ya que desde 1990 el Banco Mundial apunta una dirección y la OEA en la expresión de la UNESCO plantean otra. Por su parte la OCDE al participar en este debate enfatiza más en el diagnóstico sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en general y sobre las políticas educativas y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. (13)

El Banco Mundial en la década de los noventa emite un documento denominado "Aprender de la Experiencia"; ahí señala como problemas centrales de la crisis de la educación: La calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, la cual ha descendido por el crecimiento de la matrícula. La ineficiencia y escases de recursos financieros e infraestructura y la poca atención a los niveles primarios de educación. El Banco mundial reconoce la importancia de la educación superior para el desarrollo económico e igual que la UNESCO plantean reestructurar la enseñanza, la investigación y el curriculum, tanto en la ciencias exactas como en aquellas que sigan de punta a la competencia por innovación, es decir, aquellas de base tecnológica.

En esencia la OCDE, UNESCO, BANCO MUNDIAL, FONDO MONETARIO Y BID plantean arribar a la eficiencia, calidad y productividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; Sin embargo, la UNESCO, aunque también sus planteamientos Educativos tienen la finalidad de apuntalar la nueva fase del régimen de producción capitalista, sus políticas educativas son más humanas, estas van desde abrir los puestos a grupos sociales determinados, hasta desarrollar tecnología propia y respetuosa del medio ambiente, sin olvidar pugnar por la democracia, los derechos humanos y la paz.(14).

La UNESCO en el contexto anterior insiste en incorporar al debate la renovación de contenidos de la educación, sugiere que tales contenidos respondan a una perspectiva inter y multidisciplinaria en todos los niveles de educación, que posibiliten una formación polivalente con énfasis en la educación básica, mientras que el Banco mundial de la misma manera apunta la renovación de contenidos y las reformas a los diseños curriculares priorizando la educación superior. Como se ve contemplan contenidos de la ciencia a tono con la revolución científico técnica, pero dejan de lado los contenidos de las ciencias pedagógicas que posibiliten la

asimilación consciente de contenidos y la formación y desarrollo e hábitos, habilidades, capacidades y destrezas. La UNESCO a partir del concepto del desarrollo humano sostenible, promueve el análisis en el que invita a los estados a profundizar el financiamiento en el nivel básico en una perspectiva de inversión en mediano y largo plazo. (15)

Se trata de formar recursos humanos desde la educación básica hasta la educación superior; obvio su hincapié en la educación básica con el objetivo preciso de formar y desarrollar las bases teóricas para la revolución científico tecnológico con éxito. (16)

1.2 POLITICA ECONOMICA Y POLITICA EDUCATIVA.

De manera precisa desde el sexenio de Díaz Ordaz (64-70), se percibe a la educación en todos sus niveles como un problema, al que urge encontrarle solución esta reorientación de las funciones de la educación implica medidas de políticas educativas, entre las que destacan:

- Preparar recursos humanos calificados por el proceso productivo.
- Ante la baja calidad de la enseñanza, racionalización de los servicios educativos en todos sus aspectos.
- Planeación puntual de la educación.
- Aplicación de la tecnología educativa y adecuación de contenidos al avance científico técnico.(17)

El medio idóneo y estratégico para corregir las disfuncionalidades del sistema educativo o resolver la crisis de la educación. Lo constituyó la planeación, con esta idea una nueva burocracia escolar aparece en la escena: planificadores, administradores, consultores, expertos, etc. En México se estableció la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación en el año de 1965”.

Sin embargo, ni estas instituciones creadas, ni el modelo mismo de planeación tuvieron impactos relevantes; no por los principios teórico metodológicos que sustentaron a la planeación, sino por su adopción a crítica, por su enfoque unilateral; pero sobre todo porque el proceso educativo no puede reducirse puramente a cuestiones técnico–administrativas soslayando la esencia pedagógica propia para la formación multifacética del egresado en sus diferentes niveles así como para resolver las disfuncionalidades de la crisis de la educación Diagnosticada por el Gobierno en turno.(18)

Claro, esta novedosa propuesta sustentada en la planeación ocurría en el marco de una nueva división internacional capitalista del trabajo, la cual hacia que el capitalismo la implementara también hacia la educación. Por que se dice, que la educación expresada y basada en el capital humano debe convertirse en el elemento crucial y dinámico el desarrollo económico.

Preocupados los administradores del régimen político desde los setentas con el modelo de acumulación de capital llamado “Desarrolló compartido”, Luis Echeverría Álvarez (70-76), implementó un modelo educativo que denominó “Reforma Educativa”. Posteriormente el Presidente José López Portillo (76-82) intentando resolver la crisis de la educación, denominó su política educativa, “La Educación para todos”. La Revolución Educativa” (82-88) fue instituida por Miguel de la Madrid con el mismo fin. Salinas por su parte con su modernización económica puso en marcha la “Modernización Educativa” Zedillo y Fox profundizaron la modernización con énfasis en la tecnología educativa como modelo pedagógico básico para la formación de profesores. (19)

Para 1976 la crisis económica mexicana había tocado fondo, igual sucedía con el régimen político el cual se vio favorecido por variables exógenas como el aumento de los precios del petróleo, entre otras. De esta manera en 77, 78, y 79 hubo un repunte económico el cual confirmó que la categoría eficiencia era correcta por ser el eje rector del crecimiento económico. Esto rápidamente se extrapoló al campo de la educación, concretándose en contenidos, materiales educativos, docencia y planeación.

Es a partir de 1979 cuando en el abordaje de la educación se hace mucho hincapié en su carácter integral. Para lo cual la sustentan en principios sociológicos. Psicológicos y pedagógicos. Pero sobre todo en lineamientos de eficiencia, eficacia y racionalidad.

Miguel de la Madrid Hurtado durante el llamado sexenio de “Crecimiento cero”, contempló en el plan nacional de desarrollo para la educación, vincular los planes y programas con el desarrollo económico a través del planeamiento, mejorar la formación profesional y pedagógica del docente tomando en cuenta los criterios de calidad y eficiencia.

Salinas de Gortari con su política educativa denominada modernización educativa consigna la necesidad de realizar una profunda e integral transformación del sistema de educación, con la finalidad de apoyar los cambios estructurales que requiere el país, como eje central de la política educativa (20), la actualización de planes y programas, así como la formación pedagógica de los docentes y la incorporación de técnicas eficientes y administración educativa acompañada de la mano con la evaluación integral del sistema de educación para determinar niveles de eficiencia productividad y calidad. Se aprecia a partir de este momento en adelante el fomento en el medio académico.

En los demás sexenios posteriores la política educativa gubernamental presenta líneas prioritarias de acción:

- Actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales desde el nivel básico en adelante.
- Formación y actualización permanente de profesores en todos los niveles.

- Revisión y readecuación de la oferta educativa.
- Actualización permanente de la infraestructura académica.
- Impulso a la participación de los sectores sociales y productivos en todos los niveles de educación con la idea precisa de elevar la educación acorde con el sector productivo.

Por reformas y énfasis en diagnósticos sobre la problemática educativa no ha quedado; se intenta siempre enfrentarla a través de una política educativa a veces en un nivel básico o superior según sea el caso. El énfasis desde los sesenta ha sido el planeamiento educativo con los ejes de evaluación, eficiencia, calidad y productividad. De manera que sirvan de columna vertebral al proyecto de desarrollo económico promovido por el grupo gobernante en turno. En los diagnósticos también destaca el incremento en la eficiencia terminal como una línea de acción, para la formación de auténticos perfiles profesionales que el indistante y el modelo de desarrollo económico requiere.

1.3 EDUCACION Y TELESECUNDARIAS. CREACION Y DESARROLLO HISTORICO EN MICHOACAN.

Las pugnas entre los diferentes grupos triunfantes en la revolución mexicana 1910-1917, no impidió que para 1923, el grupo gobernante en boca del subsecretario de educación Bernardo Gastellum iniciará los trabajos para la creación del nivel de educación denominado secundarias. En este año con las ideas del subsecretario, la educación preparatoria en aquellos tiempos de cinco años quedó dividida en dos y tres, preparatoria y secundaria respectivamente. La idea era básica, establecer un vínculo más estrecho con la primaria: la secundaria. Sin embargo, fue hasta el 29 de agosto de 1925 cuando el presidente en turno ordena a la SEP la creación de escuelas secundarias., el decreto en este sentido de fecha del 22 de diciembre de 1925, da fe de la formación de la dirección de escuelas secundarias cuyo titular fue el maestro Moisés Sáenz. (21)

A pesar de los incentivos para cursar la escuela secundaria los datos reflejaban lo contrario ya que solo el treinta y dos por ciento de egresados de primarias, ingresaban a la secundaria. Esta fue una de las razones centrales que esgrimió un estudio realizado por el maestro Lombardo Toledano, y que serviría a la postre para la creación de Telesecundarias. En este estudio se mencionan además tres factores para la creación de la telesecundaria: La educación rural, la cobertura de educación secundaria y el uso de la tecnología en la educación.

Claro que también fue necesario que profesionistas de éxito y en la materia revisaran y analizaran todas las experiencias relacionadas con el uso de la televisión en la educación en todo el orbe: desde universidades de EUA pasando

por los teleclubs de España, La telescola en Portugal hasta la Telescuola italiana. Una vez estudiadas estas experiencias mencionadas sobre el uso de la televisión en la formación del educando, la telesecundaria mexicana se inicio con un programa piloto de veinticinco alumnos. Enseguida en 1966 todavía en forma experimental inicia sus labores en circuito cerrado con un poquito más de ochenta alumnos. (22) Desde luego que los resultados no fueron los esperados, pero este proceso si dio pie para que el proyecto de telesecundaria iniciara ahora en circuito abierto con trescientos cuatro maestros y poquito más de seis mil quinientos alumnos en diversos estados de republica mexicana; D.F, Hidalgo, México, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz. Esto sucedió con la apertura del año escolar en 1968. Desde la eclosión del proyecto telesecundaria, el maestro se erigió solo como un coordinador de los aprendizajes de los alumnos en teoría, porque en la práctica se ostentó como maestro tradicional. (23)

Por decreto presidencial la educación básica en México comprende ahora preescolar, primaria y secundaria, esta última se desgaja en general técnica y telesecundaria. Todas estas modalidades de secundarias desarrollan el mismo plan de estudios; lo que los hace diferente es tan solo la forma, es decir, los diversos métodos puestos en práctica en el abordaje de los contenidos programáticos, así como las tecnologías técnicas y obviamente el contexto sociocultural de su ubicación.

Si los programas de estudio son los mismos los objetivos generales son iguales dado que responden a las necesidades formativas de los estudiantes de este nivel, con el objetivo de otorgarles los conocimientos básicos necesarios y desarrollarles habilidades, capacidades, actitudes y valores que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.

La telesecundaria como se aprecia surge formalmente en 1966 (24) con objetivos claros y definidos: formar estudiantes en las comunidades rurales en donde no es redituable el funcionamiento de secundarias generales o técnicas. La educación en telesecundarias reviste ciertas peculiaridades ya que un solo maestro es el coordinador del proceso de enseñanza aprendizaje de todas las asignaturas de un grado y en ocasiones de los tres grados, el proceso de aprendizaje tiene como centro rector materiales educativos entre los que sobresalen los programas integradores de televisión, materiales impresos, tecnologías de la información y de la comunicación. Dichos programas tiene su destino no solo para los alumnos sino también para los maestros. Además de desempeñar el profesor su función en el proceso de enseñanza aprendizaje realiza también tareas como promotor de la comunidad.

En el estado de Michoacán el proyecto telesecundaria tiene su ruta propia. El servicio se establece con fecha 24 de septiembre de 1981(25), pero es hasta el 27

de junio de 1984 cuando se establece formalmente las telesecundarias según el oficio Número 1-0946-84. el proyecto telesecundarias según el oficio mencionado dependerá de la subsecretaria de educación media a nivel nacional, pero también del gobierno del estado la Secretaria de educación pública y el consejo Nacional de fomento educativo.

Propiamente la actividad o el establecimiento del servicio estatal de telesecundarias se realizó con el ciclo escolar 1982-1983 en cincuenta comunidades en el estado las cuales lograron captar 1670 alumnos, los cuales fueron atendidos por cincuenta maestros. Siendo Director Nacional de la Unidad de Telesecundaria el Mtro. Leonardo Vargas Machado; Gobernador de Michoacán; el Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano; Secretario de Educación, Ing. Diodoro Guerra Rodríguez, Jefe del Departamento de Telesecundarias; el Lic. en filosofía, Héctor Jaime madrigal, (26)

La creación de telesecundarias desde luego que no fue cosa fácil, tropezó con mecanismos, ideologías y factores económicos, pero aun así los primeros maestros se fueron a las comunidades a fundar las escuelas sin libros sin televisión y sin instalaciones propias; además de la incertidumbre de los habitantes de las comunidades de que se reconociera los estudios realizados por estos alumnos o de que a los maestros les continuaran pagando o les dieran su base. Además en las comunidades se creía que un solo maestro no tenía las capacidades necesarias para atender a los alumnos sin recursos didácticos sin apoyos, en fin sin casi nada también los mismos compañeros maestros de secundarias Técnicas y generales, así como la parte sindical se oponían o mostraban real oposición al funcionamiento de las telesecundarias, por que se creía que los nuevos planteles limitarían el desarrollo a futuro de los otros niveles de secundarias(generales y técnicas), fenómeno que a la postre resultó cierto.

1.4 DEVENIR DE MODELOS DIDACTICOS DE TELESECUNDARIAS.

Desde la promulgación de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, el actual sistema nacional sentó sus ejes rectores. Con el avance de las fuerzas productivas y los requerimientos de mejores cuadros para el desarrollo del Sistema Productivo Nacional, la formación primaria adquirió un carácter obligatorio y posteriormente sucedió lo mismo con la educación secundaria así como con preescolar y el nivel medio superior. Se hace énfasis en que el estado mexicano por medio de su estructura administrativa está obligado a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, así como a fomentar a la vez el amor a la patria y la conciencia solidaria internacional, en la independencia y la justicia.(27)

Estos principios sirvieron de base a la creación de la escuela telesecundaria, destacando la importancia de la inserción de los educandos en su entorno social, esta idea representaría un eje toral para la comprensión de la relación Educación–Comunidad, asimismo apuntaría el quehacer del profesor y los alumnos en la gestión y promoción de las mejoras a la comunidad entre otros de los propósitos de la escuela telesecundaria.

Dada las características con las que nació la escuela telesecundaria en el país y en Michoacán, así como la idiosincrasia y modos de vida de las comunidades rurales los procesos de enseñanza aprendizaje poco a poco se fueron moldeando con los requerimientos tanto del modelo pedagógico denominada la tecnología educativa como con algunos otros que los organizadores y promotores consideraban idóneos o complementarios al que era su eje. De esta manera la escuela telesecundaria nace con un amalgama de formas de enseñanza (28) que los pedagogos que participaron en su creación denominaron el modelo Experimental.

MODELO EXPERIMENTAL.- La Telesecundaria al iniciar sus trabajos el 5 de septiembre de 1966 en la ciudad de México inicio sus trabajos con este modelo denominado experimental. La infraestructura consistió en una televisión y mobiliario propio de carácter escolar así como también el espacio requerido. Se conformaron cuatro grupos, de estos tres los atendió un profesor que desde el primer momento fue llamado monitor hasta que este modelo fue preñado por el discurso piagetano y el profesor dejo de ser monitor para convertirse en coordinador del proceso Enseñanza-Aprendizaje. Este monitor de la fase experimental tenía su objetivo claramente delimitado organizar las clases utilizando los procesos de planeación al respecto:

Durante los primeros diez minutos el monitor los utilizaba para revisar los contenidos programáticos de la clase anterior.

Veinte minutos eran considerados para análisis y discusión de los contenidos programáticos estudiados.

Con el ánimo de mejorar el aprendizaje, se dedicaban los últimos diez minutos aun descanso obligatorio como recurso previo al inicio de la siguiente sesión.

El profesor monitor debía desempeñar a su vez otras funciones (29): realizar un registro minucioso de las actividades realizadas, de las tareas y de la problemática resultado del proceso enseñanza aprendizaje. Una obligación del monitor era realizar los procesos de evaluación. La mayoría de los alumnos tenían edades que fluctuaban entre los doce y catorce años cuando ingresaron. El otro grupo de los cuatro grupos iniciales se integró por alumnos mayores de edad., a este grupo se

le denominó Grupo Experimental y los trabajos de enseñanza aprendizaje se realizaron de diferente manera y con otros modelos de aprendizaje.

Las clases para los grupos que seguían este modelo experimental se transmitían desde la dirección general de educación audiovisual ubicadas en la Ciudad de México, estas se transmitían en vivo por medio de un circuito cerrado de televisión; a quienes presentaban las clases bajo esa modalidad se les denominaba telemaestro.

Los contenidos programáticos estaban a cargo del telemaestro quien los impartía tratando de hacerlos amenos y digeribles. Los contenidos y las asignaturas eran igual para todos los estudiantes de secundarias llámese generales técnicas o telesecundarias. Uno de los problemas iniciales fueron las dificultades que enfrentó telesecundarias fue la formación de telemaestros cuyos antecedentes presuponían su formación eminentemente tradicional y en consecuencia no estaban aptos para dirigir el discurso pedagógico a través de las cámaras, situación que fue en parte superada por la adquisición de telemaestros cuyo perfil profesional estaba al margen de la docencia artistas, locutores, etc.

PRIMER MODELO DE TELESECUNDARIA (1968).

El primer cambio importante que adquiere la enseñanza en telesecundarias es la función que desempeñaba el profesor, ya que a partir de este primer modelo el profesor dejó de ser monitor para convertirse en coordinador (30). El 2 de enero de 1968 el secretario de educación pública Agustín Yáñez suscribió el acuerdo mediante el cual esta nueva creación de telesecundaria quedó inscrita en el Sistema Educativo Nacional. Este mismo día el secretario de educación dio una conferencia de prensa donde destaca el papel estructural de esta nueva modalidad para la formación de estudiantes del ámbito rural. Mencionó la importancia que tiene la televisión y la radio en la educación secundaria para atender a las comunidades rurales de poca población.

El proyecto ambicioso de telesecundarias que nació en 1966 trabajando con un circuito cerrado, dio un salto gigantesco y en adelante empezó a transmitir por televisión en circuito abierto a través de canal cinco de México D.F. y su estación repetidora en las Lajas ubicada en Las Lajas del estado de Veracruz por medio del canal seis. Desde este momento fue necesaria la contratación de mayor personal no solo en la parte docente sino también en el nivel administrativo propio del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de sus relaciones con el campo administrativo de la SEP (31).

Cabe destacar que en ningún momento la telesecundaria funcionó al margen de los contenidos programáticos propios de la secundaria, así como tampoco de los

tiempos establecidos en el calendario escolar. En este año de 1968 los contenidos programáticos que se transmitieron por los telemaestros fueron relacionados con el primer grado y así se fueron incorporando los contenidos de los años venideros, una vez que los alumnos aprobaron el grado y pasaron a segundo y tercer grado. En este tiempo se insistió en la necesidad de un manual como eje de las lecciones televisivas. Con este propósito fue creado el primer material pedagógico de telesecundarias y adquirió el nombre de guía para las lecciones televisadas de segunda enseñanza. Las lecciones televisadas seguían siendo producidas en vivo, no había recursos económicos suficientes para grabar los programas a priori. Esto además de poco ético y pedagógico era un trabajo muy pesado para los telemaestros, tan solo en 1970 se transmitieron 1332 lecciones de primer grado, 1166 de segundo, 1188 de tercero (32). El paso del maestro monitor al maestro coordinador implicó no solo cursos de formación pedagógica sino también de las áreas propias de los contenidos programáticos, donde la actualización se convirtió en una constante, ya fuera por medio de cursos directos por las tardes o tiempo completo en vacaciones así como también cursos por televisión.

Los trabajos que en la fase experimental realizaba el telemaestro también fueron modificándose en base a necesidades; este, el telemaestro fue sustituido por actores profesionales. De esta manera el maestro organizaría los contenidos programáticos de la asignatura, elaboraría el guión de cada clase, pero ya no aparecería en cuadro, entonces las clases televisadas quedarían a cargo de un productor, esto con la idea precisa de mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Este nuevo modelo estableció también una relación suígeneris Maestro–Productor-Actor con estas características y después de que hace cinco años de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje bajo esta matriz, en 1972 la Universidad de Stanford llevó a cabo una evaluación pedagógica, y entre otras cosas, destacó el carácter eminentemente tradicional de este primer modelo (33). El magistrocentrismo característico de este modelo tradicional se constituía como elemento neurálgico dado que la relación Maestro-Alumno era de carácter vertical, dado que el maestro al dar la clase era el elemento activo y el alumno se limitaba a escuchar los contenidos programáticos, y en consecuencia era considerado como un elemento eminentemente pasivo. La evaluación que llevó a cabo la Universidad de Stanford, California, USA; también puso de manifiesto que las diferentes formas de vinculación que tenía por decreto gubernamental la escuela telesecundaria con la comunidad, tenía un carácter muy débil, había que reformularse o en su defecto ponerle más énfasis.(34)

Durante 1974 se llevaron a cabo un sinnúmero de pláticas, reuniones, asambleas y tertulias organizadas por el SNTE, para analizar la reforma educativa del 72. Resultado de dichas pláticas se llegó a la conclusión de reducir los datos y la

memorización de los contenidos programáticos al mínimo indispensable, paralelamente realizar el proceso pedagógico con métodos y técnicas de investigación con el objetivo de formar alumnos autodidactas.

Cabe recordar que la reforma educativa del 72 planteaba no solamente materiales y contenidos educativos sino también cambios en la organización curricular. Se trataba de dejar atrás la tradicional división por asignaturas a un nuevo planteamiento donde quedarán integrados contenidos y asignaturas en áreas de aprendizaje, denominadas Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, etc. (35)

El modelo de telesecundarias desde luego que no quedó al margen y rápidamente echo a andar su dinámica con el nuevo enfoque o modelo por áreas con el cual se pretendía subsanar entre otras cosas la falta de interdisciplinariedad lo cual segmentaba al máximo la realidad Histórico-Social. Como es obvio este cambio radical y profundo no solo generó dudas y confusiones sino que también confusiones en telemaestros coordinadores y alumnos. En particular los docentes carecían de las herramientas teóricas pedagógicas y metodológicas necesarias para poner en práctica este enfoque por áreas. Esta madeja totalmente enredada en los trabajos de telesecundarias condujo a la plana mayor de esta modalidad a analizar con mucho atención y profundidad los resultados que no eran los esperados, así las cosas el modelo pedagógico nacido en el 68' habría de sufrir ajustes importantes a partir de 1979.

MODELO PEDAGOGICO EN TELESECUNDARIAS (1979).

La Reforma Educativa de 1972 implicó el salto de asignaturas al trabajo por áreas. A pesar de que se organizaron talleres y conferencias por todo el país con el propósito de dejar atrás el proceso de enseñanza aprendizaje por asignaturas y enfocarse al nuevo programa denominado por áreas o interdisciplinario, hubo resistencias, confusiones y ambivalencias en todo el nivel de secundarias. En lo que toca a telesecundarias las lecciones que ahora impartía el telemaestro ya no cuadraban con los materiales impresos que seguían siendo por asignaturas el reto que presentaba este nuevo sistema consistía en buscar los procesos pedagógicos para realizar el proceso de enseñanza aprendizaje acorde con los contenidos interdisciplinarios. Esta situación se agravaba no solo por la formación del profesor que la había recibido por asignaturas, sino también por que las normales rurales centro de egreso de los pedagogos se resistía a modificar sus diseños curriculares y plasmar la nueva curricula con carácter interdisciplinario con la idea de abonar en la solución del problema mencionado "El 2 de septiembre de 1975 el secretario de educación pública, Víctor Bravo Ahuja, firmo el acuerdo mediante el cual se creaba la licenciatura para maestros de educación secundaria por televisión".

Encinas Mendoza, Televisión y enseñanza media en México, 1981 SNTE-CONALTE. La creación del diseño curricular para maestros de educación secundaria por televisión se erigió como fuerza motriz para que en 1990 en Michoacán se creara la Licenciatura en Comunicación para maestros de telesecundaria en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” (IMCED). (36)

A pesar de este esfuerzo por solucionar los problemas pedagógicos del nuevo modelo que trajo consigo la reforma educativa del 72', la telesecundaria seguía caminando sin bases firmes toda vez que entre 1975 y 1980 la situación laboral de los profesores de telesecundarias hizo crisis. Entre otras cosas los profesores lograron su estatus e identidad nacional al nombrar al profesor Leonardo Vargas Machado, como Director General de Telesecundarias. Con ello se inició los trabajos para el diseño de un proyecto de renovación denominado modelo pedagógico modificado 1979 que entre otras cosas destacó lo siguiente:

- Presentación de los programas de televisión por actores.
- Elaboración de una guía de trabajo interdisciplinaria
- El maestro coordinador se le asignaron nuevos atributos entre otros el de coordinador educador.
- La educación siguió siendo considerada solo de carácter informativo.
- El diseño curricular entro a la discusión nacional haciendo hincapié en el curriculum oculto.
- Se crea guía de estudios para los alumnos.
- Se sientan bases pedagógicas para la formación de habilidades para la lectura y de estudio independiente o autodidactismo.
- Con estas nuevas guías se diseñaron las nuevas clases televisadas con las siguientes características: objetivo, introducción, resumen del contenido, actividades de aprendizaje y ejercicios de evaluación.
- Las emisiones de las clases televisadas pasaron a 17 minutos.
- Se regrabaron casi el 50% de los programas.
- Las clases televisadas se empezaron a difundir con un horario de 8:00 a 14:00 horas con un tiempo de recreo de 11:24 a 12:00 horas, tiempo durante el cual se transmitía el noticiero de telesecundarias.

En este contexto de reajustes pedagógicos, metodológicos e interdisciplinarios es en el que se van preparando las condiciones para el abordaje para las telesecundarias en Michoacán.

MODELO PEDAGOGICO (1982).

La evaluación de los trabajos académicos en telesecundarias, se volvió una recurrente; mas todavía por que las políticas educativas exigían concretar los objetivos con los que fueron creadas estas escuelas. La revolución educativa de Miguel de la Madrid retomo la planeación educativa implementada por Gustavo Díaz Ordaz, entre otras cosas, pero hizo hincapié en algunos ejes Torales.

- Transformación de las funciones del hasta ese momento llamado maestro coordinador en maestro asesor, destacando con ello la horizontalidad del proceso enseñanza aprendizaje.
- Con la idea de tener un control más preciso el diseño curricular segmentó en seis módulos semestrales de educación tecnológica Agropecuaria y pesquera añadiendo espacios para las áreas artísticas.
- Con la creación de la subdirección de telesecundarias se dio forma a la unidad de telesecundarias integrándola a la subsecretaria de educación media.se pensó que de esta manera se daría la coordinación con el nivel académico superior denominado educación media superior.
- Debido a los resultados obtenidos respecto a la deserción y reprobación se atendieron pensando que la causa de estos males se debía a la insuficiencia de materiales educativos y a la calidad del trabajo docente.
- El punto anterior se reforzó con la creación de guías de estudio para los alumnos de extrema asequibilidad, considerando que esto fomentaría el autodidactismo, así como el goce y disfrute de la lectura. A partir de estas guías de estudio se diseñaron las nuevas lecciones televisadas con un orden estricto. Su estructura era la siguiente: objetivo, introducción, resumen del contenido, actividades de aprendizaje y ejercicios de evaluación.(37)

Desde 1980 con la firma de convenios con estados de la república mexicana se concretaron un mayor número de telesecundarias. Esto propició la urgente necesidad de reuniones académicas de carácter regional con el objetivo preciso de informar sobre avances retrocesos y necesidades de las escuelas telesecundarias en cada una de las entidades federativas.

La Revolución Educativa implementada por Miguel de la Madrid puso en práctica con énfasis indiscutible la capacitación y actualización de maestros de telesecundaria. Debido al poco espacio de los profesores para concurrir a los cursos estos tuvieron que realizarse únicamente los días sábados por un mínimo de seis meses de temporalidad, pero sobre todo con la misma metodología de telesecundarias, resaltando el apoyo directo a los profesores con materiales impresos y los programas televisados.

De esta manera los cursos de capacitación y actualización trajeron ajustes entre

los cuales destaca el número de lecciones que se impartían de lunes a viernes reduciéndose a tan solo poco más de tres mil clases anuales. La duración de las clases televisadas continuó igual que con el modelo pasado de tan solo diecisiete minutos.

El énfasis en materiales didácticos no solo se constató en guías de estudio y lecciones televisadas, sino también se crearon bibliotecas, se proveyeron televisores, computadoras, discos de tres y medio, pizarrones y paquetes didácticos para la actualización y repaso de materiales educativos entre otras cosas.

A pesar de los esfuerzos realizados presentes en el plan de desarrollo del sexenio de Miguel de la Madrid, la telesecundaria no cumplía el objetivo del desarrollo integral del individuo así como tampoco el fortalecimiento académico pedagógico del magisterio (38). Fue necesario entonces una revisión minuciosa en los planes y programas de estudio de la educación en general y de la impartida en telesecundarias en particular, urgía entonces hacer los ajustes convenientes y necesarios al modelo pedagógico puesto en marcha a raíz de la política educativa denominada revolución educativa.

MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y TELESECUNDARIAS (1989).

El presidente en turno Carlos Salinas de Gortari, al asumir el Gobierno en diciembre de 1988 planteó los ejes para el crecimiento y desarrollo económico: la modernización económica y su parte alícuota la modernización educativa (39) concretada integralmente hasta 1992. El paso se encontraba en crisis, entre otras cosas, por el resquebrajamiento del modelo de acumulación de capital implementado desde los setentas y que no lograba cuajar por los cambios estructurales en el ámbito internacional. Salinas consideró que la arista internacional para el desarrollo económico mexicano y el crecimiento lo constituía el comercio exterior; de ahí que abrió las fronteras realizó tratados internacionales de libre comercio y fomentó el fin del proteccionismo para la empresa económica mexicana.

De la mano a lo anterior Salinas de Gortari consideraba que la educación requería reconsiderarse con la idea de formar auténticos perfiles profesionales que estuvieran a tono con la revolución científico técnica y con las necesidades sociales. La educación necesitaba entonces transformaciones profundas. Debería modernizarse planteaba el plan de desarrollo estructurado por este Gobierno. Entre otras cosas el programa nacional de modernización educativa proponía que el eje de esta modernización fuera el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, así como el amor a la patria y a la conciencia de solidaridad internacional a la independencia y la justicia. (40)

El desarrollo de las potencialidades humanas se concretaría con la implantación de los recursos derivados de la revolución científica técnica ya fueran innovaciones tecnológicas, uso riguroso de la red satelital o el desarrollo de programas de inducción de actualización para profesores. La actualización se pensó en los contenidos que se imparten en los programas de telesecundarias, y poco caso se hizo a la actualización de los modelos pedagógicos y didácticos que existían en el ámbito internacional, pero sobre todo en aquellos países cuyo desarrollo industrial los ubicaba en la vanguardia.

Dicha actualización de contenidos se concretó en la creación de carrera magisterial con el fin claro y preciso de abatir el rezago educativo, la creación de conocimientos el desarrollo de hábitos, habilidades destrezas, valores y actitudes. Habría que rediseñar entonces los currícula y los planes y programas de estudio. A decir de ellos para no incurrir en errores, contraposiciones o litigios laborales se hizo necesario la revisión del artículo tercero constitucional y la ley general de educación entre otras cosas estas modificaciones fortalecieron la telesecundaria porque esta modalidad se consigno en adelante con un carácter de obligatoriedad llevándose a aquellos lugares cuya infraestructura carretera no permitía el acceso con facilidad estas modificaciones derivadas de la modernización educativa hicieron posible la creación de la unidad de televisión educativa y su colocación como punta de lanza de la educación a distancia a través de la red edusat .

Una de las innovaciones tecnológicas más importantes para telesecundarias y para la educación audiovisual en general fue la puesta en marcha de los satélites Morelos y solidaridad para ampliar y mejorar las señales de televisión en las escuelas de este nivel de telesecundaria. Los maestros en un afán por inmiscuirse en la modernización educativa y resolver la problemática existente presentaron el proyecto denominado el rincón de la lectura, pensando que de esta manera se haría más estrecha la relación maestros alumnos y comunidad pero sobre todo que los alumnos podrían crear y desarrollar el habito de la lectura. Si el hábito de la lectura se desarrollaba el alumno entonces podría a su vez desarrollar y transformar actitudes, hábitos y habilidades. Con esta idea el discurso de Jean Piaget coqueteaba con el modelo pedagógico denominado tecnología educativa y con aquellos otros modelos que la tecnología educativa arrastraba derivado de su inconsistencia pedagógica y el énfasis tenía este modelo de la tecnología educativa en la televisión y demás medios audiovisuales.

De manera más precisa este nuevo modelo derivado de la modernización educativa presentaba las siguientes características:

- Tiene un carácter motivacional e interactivo-se dice-ya que promueve una relación más estrecha en el binomio escuela comunidad. Se trata de

integrar los contenidos de aprendizaje de los alumnos con la práctica de la comunidad promoviendo en todo momento la superación económica y cultural del contexto social.

- Al ofrecer este nuevo modelo aprendizajes significativos, se menciona que con ello es posible arribar a una educación integral del educando, cosa que a todas luces hasta este momento no se ha conseguido.
- A la forma como se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje se le considera democrático y participativo al fomentar el trabajo colectivo, el respeto a los compañeros, pero sobre todo porque el trabajo y la organización de las actividades en el interior de la escuela participan todos los actores.
- El aprendizaje derivado de esta forma de trabajo es significativo y funcional, derivado de que en todas las asignaturas se sigue una metodología que comprende las siguientes fases:(41)
 - Fase motivacional: esta consiste en recurrir a las necesidades e intereses del alumno para lograr la asimilación de los contenidos.
 - Información son los contenidos programáticos que requiere el alumno para interactuar con ellos.
 - Análisis aquí se trata de que los alumnos identifiquen aquellos contenidos y sus relaciones con las necesidades de la comunidad pero sobre todo con las experiencias del alumnado. la observación, reflexión, imaginación y experiencia son los ejes para interrelacionar contenidos y comunidades.
 - Síntesis en este momento ya es posible integrar los contenidos con la experiencia previas de los alumnos, lo cual debe reflejarse en la evaluación de un esquema que represente la estructura y conclusiones.
 - Finalmente se plantea la utilización de lo aprendido con el objetivo preciso de mejorar o elevar el nivel de vida de la comunidad. Para posteriormente desarrollar la evaluación, autoevaluación y coevaluación.

Fueron muchos los esfuerzos que realizó el nivel de telesecundaria en el afán de formación y capacitación, pero como estuvo ausente el hilo de la ciencia pedagógica, el maestro asesor de este nivel, efectivamente avanzó en su formación y actualización, solamente en los contenidos programáticos presentes en los programas enseñanza aprendizaje entonces cuando la evaluación toco las puertas a la experiencia pedagógica y a los resultados obtenidos, estos últimos no resultaron alagüemos.

El quehacer docente nuevamente fue evaluado y profesores de diferentes países entre ellos Estados Unidos mandaron a cuarenta y cuatro pedagogos para conocer el desarrollo del proceso educativo de telesecundaria en Michoacán. Incluso pedagogos del lejano oriente como Japón llegaron a Michoacán para convertir a la telesecundaria en objeto de investigación.

MODELO PEDAGOGICO RENOVADO DE TELESECUNDARIA (2006).

Resultado de los análisis realizados por profesores extranjeros se reformularon los planes y programas de estudio así como los materiales educativos pero sobre todo se creó el programa salud educación y alimentación (PROGRESA) (42) el cual posibilitó que finalmente en el año 2000 se les otorgaran becas a los niños y jóvenes de primarias y secundarias respectivamente. Además de fomentar la unidad familiar y el arraigo a la comunidad se dijo con ello se fortaleció el proceso de enseñanza aprendizaje e incidió en otro proceso como los que abajo se enlistan:

- Se puso énfasis en la revisión de los planes y programas de las escuelas normales con la creación del programa para la transformación y fortalecimiento académico de los estudios normalistas.
- Los diseños curriculares de preescolar, primaria y secundaria se convirtieron en objeto de estudio para una posible reforma en planes y programas de estudio de las licenciaturas en dichos niveles.
- Se activó desde diferentes ángulos el programa de actualización permanente de los maestros de educación básica y directivos en servicio.
- Se continuó con los rincones de lectura bajo la modalidad de “Año de la lectura, leer para ser mejores”.
- Derivado de los nuevos roles y la mayor concientización de la ciudadanía se volvió a implementar en secundarias la asignatura de formación cívica y ética.
- Se amplían los acervos de televisión educativa, así como la videoteca nacional educativa.
- Crece la red de transmisión con la red de alcance continental con la activación de los satélites Solidaridad 1 y Solidaridad 2 y el SATMEX 5.(43)

Los avances tecnológicos, su implementación y su desarrollo se convirtieron en ejes para hacer hincapié mayormente en la capacitación a los maestros de telesecundarias. Algunos estados como Jalisco elaboraron diseños curriculares para crear diplomados en docencia para profesores de educación telesecundaria.

a) Peculiaridades del modelo pedagógico renovado.

Modelo renovado implica evaluación y renovación constante del proceso enseñanza aprendizaje en este nivel de telesecundarias, los ejes que lo caracterizan son dos: elaborar todo tipo de actividades pedagógicas tomando en cuenta la flexibilidad que trae consigo el trabajo con alumnos de este nivel dada su adolescencia y contexto en el que se desenvuelven. El otro eje es el enriquecimiento de la interacción permanente de todos los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula y fuera de ella. Además que la consideración de todos los materiales educativos de carácter pedagógico y psicológico que nos otorga el sistema educativo. (44)

La renovación insisten la posibilidad del reencuentro del alumno con sus necesidades y oportunidades para concretarlas enfatizando la expresión oral con el objetivo de poner de manifiesto sus saberes, pero sobre todo aquello que no ha podido aprender o desconoce. Desde luego que este modelo al presentar e insistir respecto a las múltiples oportunidades para manifestar, nos otorga una idea muy clara y precisa sobre el deber ser del alumno en telesecundaria, pero no nos proporciona elementos precisos que le permitan al profesor desarrollar con éxito su función dado que el énfasis de esta modelo esta en las estrategias de aprendizaje y jamás en el marco teórico del profesor.

Más bien este modelo presenta propuestas tales como la consulta de fuentes, la participación del alumnado en situaciones de aprendizaje el uso permanente de la escritura y de la lectura, el desarrollo de un pensamiento lógico matemático, la comprensión de la naturaleza y la dinámica social, la formación de valores y finalmente la creatividad. Efectivamente estas propuestas son razonables, pero para la consulta de fuentes diversas el alumno requiere a priori conocimientos y habilidades que los grandes pedagogos denominan la base orientadora de la actividad, elementos sin los cuales la consulta de fuentes no tendría un carácter esencial y solo superficialmente consultaría aquellas fuentes atractivas y de fácil entendimiento los alumnos. Además la propuesta de desarrollar el pensamiento Lógico-Matemático implica necesariamente el dominio pericial de la aritmética geometría y cuando menos el ABC del algebra para que con estos contenidos debidamente memorizados el alumno pudiera crear y desarrollar el tan nombrado pensamiento lógico matemático, pero como bajo este modelo el maestro ya no enseña sino solo es un facilitador luego entonces el alumno tendrá mayores dificultades para manifestar y desarrollar la expresión oral a partir del pensamiento lógico matemático.(45)

Este modelo enfatiza por igual la comparación de textos y la discusión analítica considerando las diferentes formas de representación de los mismos textos ya sea

imagen, sonido, gráficos, textos, mapas etc. Se trata de que la discusión aparezca a flor de labio con el uso de las herramientas digitales lo cual solo es posible si solo si los alumnos dominan contenidos programáticos y conocen al dedillo las herramientas digitales.

La organización en el aula de las formas de enseñanza lo que acontece en el aula es fundamental en este modelo, ya que se establece con precisión una secuencia organiza de aprendizaje que puede durar entre una y dos semanas. Estas secuencias de aprendizaje tienen como eje la realización de un proyecto el cual aterrizara en un estudio de caso. La relación intercesiones va posibilitando el tiempo necesario para el trabajo académico de las situaciones problemáticas, ya sea proyectos o estudio de caso. Elaborar u proyecto trae consigo la elaboración de un producto el cual deberá discutirse. El sentido del trabajo del aula como actividad esencial no se discute, lo que se discute es el énfasis en la elaboración de los proyectos pensando que con esta actividad el alumno está formándose una actitud o una habilidad o una capacidad. Sin embargo, se desconoce que para la formación de una habilidad se requiere un sistema de acciones y operaciones que realiza el alumno bajo la supervisión del profesor y que se enriquecen con los niveles de sistemidad de la ciencia: conceptos, categorías, leyes y teorías. (46)

Se pretende que al organizar las secuencias de aprendizaje se cumplan a cabalidad los siguientes propósitos educativos:

- Enfatizar las estrategias de aprendizaje antes que la enseñanza tomando como centro como eje de enseñanza aprendizaje al alumno y a la disciplina. Al hacer el traslado al aprendizaje y al alumno se deja la didáctica y la pedagogía y se prioriza la psicología. Qué cosa más absurda priorizar la psicología sin ningún concepto Psicológico.
- Promover y propiciar la participación reflexiva del alumno. Claro que este propósito educativo debe ser, pero ello es relevante cuando la reflexión tiene un carácter teórico y no solo gramatical, porque de lo que se trata es la formación del alumno en sus contenidos programáticos.
- Otro propósito es la evaluación como herramienta orientadora. Importantísima desde luego siempre y cuando considere la formación y desarrollo de hábitos, habilidades y destrezas.
- El último propósito consiste en el establecimiento de estrategias de vinculación con la comunidad. Desde luego que los contenidos y materiales educativos se erigen como fuente para la solución de las necesidades sociales, pero no por ello vincularse a la comunidad sin el dominio de los contenidos programáticos.(47)

b) La función del maestro.

El docente en este modelo pedagógico renovado de telesecundarias tendrá que crecer cualitativamente en su quehacer docente, pero recordemos, que el docente no enseña, no transmite solamente hace posible el aprendizaje (48) entonces, ampliar su quehacer pedagógico implica:

- Teniendo como propósito la realización de razonamientos complejos de los alumnos, el docente fomentara todo tipo de discusiones en ese sentido.
- Conducir un conjunto de actividades técnico didácticas que promuevan en todo momento la discusión para lo cual las guías didácticas enumeran el planteamiento de preguntas concretas así como el análisis soluciones, respuestas y productos finales. Las actividades de aprendizaje que fomenta el profesor en ningún momento plantea el cómo se aprende ni mucho menos como podría el alumno formar hábitos y habilidades cognitivas.
- Otro quehacer del docente consiste en posibilitar en el alumno la construcción de andamiajes teórica metodológicos. Esto nos parece por demás importantísimo, pero también resulta extremadamente difícil cuando la función del maestro carece de dirección, pero sobre todo, porque el maestro en ningún momento planea la memorización del alumno.
- En este modelo pedagógico renovado el maestro *debe de* hacer uso de toda la variedad de materiales didácticos impresos, digitales, audio y video. Indiscutiblemente que estos materiales didácticos son altamente necesarios, pero la ciencia ha demostrado que solo son el medio para que el alumno esté en condiciones de producir el conocimiento para lo cual se requiere a priori la función del docente en la motivación y selección de la base orientadora de la actividad. Esto implica no solo posibilitar el conocimiento sino darle dirección precisa para el buen desempeño del proceso enseñanza aprendizaje.

Este modelo pedagógico renovado a pesar de que pone énfasis en un cambio cualitativo en la práctica docente en la telesecundaria, sigue priorizando al profesor como un orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan el estudio independiente del alumno como es obvio subyace a este planteamiento el discurso teórico de Jean Piaget, aquel pedagogo ginebrino que biologiso el aprendizaje al caracterizarlo como un proceso eminentemente ontogenético.

c) La evaluación.

El propósito de la evaluación en este modelo pedagógico renovado de telesecundarias, consiste en favorecer a los estudiantes en la elaboración de sus

productos culturales. Por igual la evaluación atañe también al profesor en el sentido de crecimiento profesional. En términos generales destaca (49):

- La evaluación es a partir de todos y cada uno de los modos de representación y expresión del conocimiento.
- Las pruebas estandarizadas se erigen como referentes de aprendizaje son considerados porque la esencia de tales pruebas los prepara para enfrentarse a su vida escolar.
- Se evalúa también el desempeño de los estudiantes. Sobre todo su quehacer en la solución de problema, elaboración de proyectos y destacando el uso del pensamiento lógico en los niveles próximos de formación Universitaria.

Con esta nueva forma de evaluación se pretende que el profesor ponga mayor énfasis a los que les llaman tipos más importantes de desempeño: proyectos, portafolios, estudios de caso solución de problemas etc. Obvio sin olvidar los cuestionamientos segmentados, las tareas escolares, etc. El hincapié es en los llamados tipos más importantes de desempeño. Para lo cual se realizan evaluaciones bimestrales en la que los estudiantes apliquen los conocimientos las habilidades y las aptitudes. Nos parece que la evaluación hasta este momento es correcta en ese nivel, pero queremos insistir que solucionar problemas, elaborar proyectos y el uso del pensamiento lógico, requiere necesariamente como paso previo la memorización, la construcción de hábitos en el estudiante, para después aterrizar en el hábito razonado, que no es otra cosa que la habilidad, y ahora si con el razonamiento lógico a flor de labio resolver problemas, elaborar proyectos y sobre todo hacer uso de razonamiento lógico en el quehacer cotidiano del estudiante.

Un poquito más en este modelo pedagógico renovado la evaluación es considerada no solo como parte fundamental de los procesos de aprendizaje, sino también como parte integradora del proceso didáctico, es decir, con este tipo de evaluación se pretende que el estudiante tome conciencia de los procesos de construcción del conocimiento y de los productos de conocimientos y en ese sentido el alumno promueva la auto revisión crítica y de las actividades realizadas. ¿Cómo tomara conciencia el alumno de lo que ha aprendido? ¿A estas alturas del último peldaño de la formación básica es posible generar o construir la conciencia de lo aprendido si el planteamiento de Piaget ubica el razonamiento lógico consciente del alumno en el traspaso de los quince años? El papel de los textos.

Este modelo pedagógico renovado para telesecundarias manifiesta que los materiales impresos incluyen diversas formas: libros de consulta, libros temáticos

de difusión científica y cultural, literatura básica diversas colecciones de formación y autoformación escolar. El libro para el estudiante es el eje en torno al cual gira este modelo, ya que además de considerarse articulador de recursos impresos audiovisuales e informativos, integra por asignatura toda la información básica necesaria, así como las actividades y procesos de aprendizaje.

Para el logro de lo anterior del texto del alumno cuenta con una secuencia lógica formal donde sobresale el mapa curricular el listado de contenidos, los temas y subtemas y demás epígrafes todo ello en relación estrecha con los recursos audiovisuales e informáticas. Se hace énfasis en que al final de cada semestre se elabora en sesiones de aprendizaje destinadas a la integración del quantum de conocimientos. Se nota en el libro del alumno un marcado interés de quienes lo elaboraron por despertar en el estudiante el interés cognitivo y prepararlo para la vida académica y/o comunitaria según sea el caso y sin embargo este énfasis solo es posible si el papel del docente deja de ser solo facilitador del proceso enseñanza aprendizaje.

Hay otro libro también para el maestro (50) el cual trae una síntesis apretada del libro del alumno, aunada a orientaciones didácticas y formas alternativas para abordar los contenidos. Incorpora el uso de tecnología en todo momento del proceso enseñanza aprendizaje destacando las secuencias para llevarlo a cabo, así como también las recomendaciones didácticas generales para que el docente esté en condiciones de desarrollar su trabajo como facilitador en el aula.

Con este modelo pedagógico renovado el libro del maestro destaca la función del profesor como facilitador y se olvida por completo de su quehacer en la formación desarrollo y transformación de hábitos y habilidades cognitivas técnicas y volitivas del estudiante, por que esa no es su función según el discurso de Piaget no es el maestro el que debe de formarle sus habilidades sino es el que debe de formarlas a su paso, sin presiones. (51)

Medios audiovisuales y tecnológicos.

En el modelo pedagógico renovado de telesecundarias los programas de televisión y video no cumplen la función solo de informar sino que más que lo anterior su propósito es presentar situaciones de aprendizaje específicas y las debidas sugerencias para fomentar las relaciones entre alumnos y estos con los docentes. se trata de incorporar todavía mayor cantidad de recursos informáticos que se erijan como verdaderos instrumentos para realizar con éxito los procesos de aprendizaje, destacan en tornos virtuales de enseñanza, hiperhistoria, mapas digitales, proyectos temporales y espacios simuladores. En este tenor las tecnologías de la información y la comunicación representadas por la Televisión y

el internet son básicas para los audio textos, los videos, pero sobre todo para el uso de la máquina de hacer tareas y la maquina del saber.

De los recursos informáticos destacan verdaderos proyectos de la enseñanza de las matemáticas, de la física, de la ciencia y la tecnología y de la enciclomedia que de haberse usado como lo que son, medios para el logro del aprendizaje hubieran cumplido su función; sin embargo, se pensó que ellos por si mismo podrían despertar el interés del estudiante y motivarlo para el aprendizaje, situación que no resulto, por que faltó el énfasis y la base orientadora del docente, la cual no podía realizar, porque su función con este modelo Piagetiano consiste en ser un profesor facilitador. (52)

En el caso de la enciclomedia como herramienta fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, como objetivo propuesto de convertirse en articuladora de todos los recursos y orientadora para promover los procesos formativos con énfasis en la calidad educativa, fue muy bien vista; sin embargo tropezó con dos problemas fundamentales:

Facilitar el conocimiento e integrarlo por medio de la enciclomedia, requería de un profesor mas diestro y con un conocimiento más fluido que le permitiera poner en marcha todo lo que represento en su momento la enciclomedia desde las referencias bibliográficas, videos, mapas, Enciclopedia Encarta hasta los diferentes lenguajes de la computadora el pizarrón electrónico, dispositivos de proyección hasta las asequibles impresoras.

El otro problema (53) que enfrentó la enciclopedia para facilitar la construcción del conocimiento en los alumnos fue la pésima organización en la distribución, ya que para su arribo en las comunidades se exigieron acondicionamientos previos y posteriormente la tardanza y el trámite burocrático se convirtieron en una constante. (54)

1. Aguilar, Alonso y Carmona. f.d Hagamos cuentas... Con la realidad. Ed. Nuestro tiempo. Mex 1991.
2. Álvarez de Zayas, Carlos. La Escuela en la vida. Ed. Félix Vorela. La Habana, Cuba. 2003
3. Alvarez, Tafolla, R. 1998. Op.cit.
4. Alvarez, Tafolla, Raúl. La telesecundaria en México-Tesis de Maestría IMCED. Morelia, Mich, Mex. 1998.
5. Bravo, C. Ángel Op.cit. 1998. P 41.
6. Bravo, C. Ángel y Guzmán, Cruz Abdallan. Economía Mexicana y Tratado del Libre Comercio. IMCED. Morelia, Mich, México. 1991 – pp39-42.
7. Bravo, C. Ángel y Guzmán, Cruz Abdallan. Hacia un proyecto de Universidad alternativa. Ed. UMSNH. Morelia, Mich, Mex. 1998.
8. Bravo, C. Ángel. Et.al. 1991. p 41
9. Buenfil, Baños, Early. Equidad y Calidad en la Educación Básica, la Experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México. CONAFE, México. 2000.
10. Buenfil, Baños. 2000. p 18
11. Cervantes, Conde, R. La mejor escuela telesecundaria en México en Educación, 2001. En Revista Mexicana de Educación. México. N° 17, Abril. 2004
12. Diario oficial de la Federación. 22 de Diciembre 1925, México D.F
13. Díaz, Barriga, Ángel. (1996) Op.cit.
14. Díaz, Barriga, Ángel. Dos miradas sobre la Educación Superior: BM y la UNESCO, en Revista Momento Económico. IES-UNAM, Enero-Febrero, 1996. Mex. P 6.
15. Díaz, Barriga, Ángel. Tarea docente. Ed. Nueva Imagen. México 1993.
16. Encina, Mendoza, R. 1981. Op.cit.
17. Encinas, Mendoza. Op.cit. 1981.
18. Encinas, Mendoza. Radio, Televisión y Enseñanza media en México. CONALTE. México 1981.
19. Gago, Huguet, A. Comparecencia del Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, Mex D.F, 11 de Mayo de 1992.
20. Guevara, Niebla. México País de reprobada. F.C.E. MEX. 2000. Reimpresión.
21. Guzmán, Cruz Abdallan. Metodología científica para el diseño curricular universitario: Una propuesta alternativa. Ed. UMSNH. Morelia, Mich, México. 2006
22. INEE. 2004. Op.cit.
23. Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. ¿Cómo está la evaluación secundaria en México? Los temas de evaluación 2. Colección

- Folletos. México 2004. INEE.
24. Jiménez, Hidalgo, J. de Jesús. 2010. P 85
 25. Jiménez, Hidalgo, J. de Jesús. Breve Historia de la Telesecundaria en México. SEP. México 2010.
 26. Kent, Rollin. Dos posturas en el Debate Internacional sobre la Educación superior: el BM y la UNESCO, en Revista Universidad Futura N° 19, 1993, UAM-A. p 19.
 27. Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de Educación en México. 1970-76. Ed. Nueva imagen. México 1994.
 28. Ley de Educación. SEP. México. 1993.
 29. Luria, Alexander. El papel del maestro de E-A. Ed. Félix Vorela, La Habana, Cuba. 2000.
 30. Machón, Federico. La nueva división Internacional del trabajo. Ed. UAM-X. México. 1994. P 208
 31. Mandil, Ernesto. Las ondas largas del desarrollo capitalista. España XXI. 1996.
 32. Marx, Carlos. El capital, contribución a la crítica de la economía política. Ed. F.C.E.T.I, México. 1972.
 33. Padilla, C. Emilio. Las políticas neoliberales y la cuestión territorial, En revista Interamericana de planificación. Sociedad Interamericana de planificación. Vol. XXIII. N° 90. Abril-Junio 1990.
 34. Palloix, Cristian. Las firmas multinacionales y el proceso de internacionalización. XXI. España 1995. P 92.
 35. Reyes, Flores, A. 2012. Op.cit. p 31.
 36. Reyes, Flores, A. 2012. p 16
 37. Reyes, Flores, A. 2012. p 18
 38. Reyes, Flores, Aristeo Op.cit. p 8.
 39. Reyes, Flores, Aristeo. et.al. El recuento de los hechos, Historia de la Telesecundaria en Michoacán 1982-2012. Michoacán. SEP. 2012.
 40. Rivera, Miguel Ángel. Crisis y reorganización del Capitalismo mexicano. México. ERA. 1986
 41. SEP La Metodología de telesecundaria y el personal de equipos técnicos. SEP. México. 2006.
 42. SEP. 2006. Op.cit.
 43. SEP. 2006. Op.cit. p 36
 44. SEP. 2006. Op.cit. p 45
 45. SEP. Base para dirigir el proceso educativo. Curso para directores supervisores de telesecundaria. Conceptos básicos, marco jurídico. Modulo IV. SEP. México. 1996.
 46. Aquí es donde está una de las debilidades más fuertes de la enseñanza en las telesecundarias debido fundamentalmente a 2 razones:

- El Profesiograma de los docentes en su mayoría de ciencias sociales y naturales representa un número menor en ciencias exactas. Razón por la cual no dominan a la perfección el lenguaje aritmético, algebraico, Trigonométrico, etc. y mucho menos el pensamiento lógico.
 - La Lógica es una ciencia y como todas es acumulativa y tiene sus propias categorías, conceptos, principios y leyes; pero ¿Qué sucede cuando el docente ni la conoce, ni siquiera la curso en la preparatoria?; pues mucho menos podrá crear y desarrollar el pensamiento lógico.
47. SEP. Guía para la aplicación del modelo pedagógico renovado de la telesecundaria en el aula. Curso general de actualización. Cuaderno de trabajo para el participante. SEP. México. 2006.
 48. SEP. La metodología de la Telesecundaria. SEP. 2000
 49. SEP. La telesecundaria en México. SEP, México 2010
 50. SEP. Manual de Organización del Departamento de Telesecundarias de la Secretaría de Organización y Servicio Nacional. SEP. 2010.
 51. SEP. Un acercamiento al modelo renovado de telesecundarias. SEP. México. 2006.
 52. UNESCO-CRESALC: Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación a nivel mundial. El Coro América Latina y el Caribe. De ANUIES. México 1994.
 53. Vigoski, Les. Pensamiento y Lenguaje. Edit. Félix Vorela. La Habana, Cuba. 1996.
 54. Villavicencio, Hualde. et.al, Tecnología y modernización económica, Ed. UAM-X. Mex. 1993. p 100

CAPITULO 2.- CORRIENTES PEDAGÓGICAS EN TELESECUNDARIAS: AVANCES Y RETROCESOS.

Las condiciones en que surgió la telesecundaria en México propiciaron que el fundamento pedagógico se fuera modificando continuamente. La enseñanza y el aprendizaje tuvieron como soportes o marcos teóricos desde conocimientos didácticos sin ninguna sistematización, hasta verdaderos principios pedagógicos sustentados en un sinnúmero de paradigmas que van desde la escuela tradicional (1), la eclosión científica, el modelo de la escuela nueva, la educación bancaria, pasando por el discurso de Jean Piaget (2), hasta la denominada corriente crítica.

Obvio esto se debe entre otras razones, a que la escuela en general se encuentra inmersa en una profunda crisis. No se trata solo de la educación básica sino que estamos hablando de los más diversos sistemas de enseñanza: la escuela no está formando los recursos humanos indispensables para integrarse con éxito al nivel de estudio superior o a la dinámica del mercado de trabajo.

Los intentos de solución también son variados algunos teóricos plantean que el eje de la disfuncionalidad son los programas otros los recursos didácticos; los hay también quienes plantean que es el diseño curricular el que no funciona destacan por otro lado quienes presentan el papel del profesor como incompetente; hasta aquellos que culpan a la dinámica de la política educativa macro referencial y micro referencial, de ahí el énfasis en un sinnúmero de reformas que intentan darle solución al problema(5). El eje de estas reformas lo constituyen las modificaciones aparte macro referenciales donde el punto de arranque es el aumento de los dineros para desarrollar con prontitud y eficacia las políticas educativas en este sentido; Sin embargo, continua la decepción de alumnos, profesores, padres de familia y la sociedad en su conjunto con respecto a la enseñanza. Incluso se puede afirmar que la escuela en muchos sentidos está generando una dolorosa frustración. Planificadores, pedagogos, psicólogos, analistas curricular gastan tinta y papel elaborando planes de estudio buscando la autentica organización y los medios didácticos coherentes para formar un perfil profesional que resuelvan las necesidades sociales; Sin embargo, no se atina. Se intuye que el centro de toda esta problemática es el docente pero se crece de visión gnoseológica y del estatuto teórico que se requiere para formar el perfil profesional del docente esto debido entre otras cosas a la multiplicidad de paradigmas que existen en una sociedad como la nuestra desgarrada por las contradicciones de clase manifiesta en todas las formas de la lucha de clases. (6)

Nos interesa señalar que si bien es cierto que son muchos los factores que inciden en esta crisis de la educación, existe un factor al que podemos considerar como

aglutinador y eje en torno al cual gira la dinámica de la crisis: nos referimos al factor docente. No es que los planes y programas no incidan, o que el diseño curricular los hagamos a un lado: no; de lo que se trata es de hacer abstracción de un conjunto de factores, para analizar con mayor precisión aquel que juega el papel rector. Nuestra intención es abordar la crisis escolar desde la dialéctica materialista. Pensamos que se trata del paradigma que desde la cientificidad puede abordar la crisis toda vez que las críticas a los modelos subjetivos provienen de campos diversos: pedagogía, sociología, psicología, economía y política, e inciden sobre aspectos y ramas del saber directamente relacionados con la educación. La diversidad de perspectivas hacen posible aportar de esta manera el análisis profundo de este problema sumamente complejo. de lo que se trata es de pasar por el tamis de la crítica racional a aquellos modelos pedagógicos que han sustentado el quehacer del profesor de telesecundarias: escuela tradicional, eclosión científica, escuela nueva, educación bancaria, y la corriente crítica.

2.1 PEDAGOGÍA TRADICIONAL.

Para fines operativos de este trabajo abordaremos cuatro ejes de la escuela tradicional. La organización de la institución escolar, el contenido o programas y los medios y métodos de enseñanza.

a) El devenir de la institución escolar.

La escuela tienen un carácter histórico; sistematizada y formal aparece hasta el siglo XVI, ya que en la antigüedad la transmisión de conocimientos se operaba con el método individual en las familias o en las tribus (7). Los conocimientos de transmisión son esencialmente concretos, se ubican en el plano de los aprendizajes técnicos, caza, la pesca, la recolección de plantas, el hilado, el prensado etc. Esta didáctica intuitiva de transmisión de los gestos, de las destrezas técnicas de las informaciones primarias, es ante todo individual de contacto personal entre el cazador y demás elementos de la tribu podría decirse que es una lección particular fuertemente motivada, es decir, el joven primitivo que ha aprendido a pescar no recoge los peces por diversión es una auténtica necesidad. Esta didáctica tiene otra característica la de ser eminentemente activa, ya que la praxis sigue inmediatamente a la exposición informal. Esta pedagogía desde luego que no tiene carácter escolar, no es elaborada a priori por un equipo de especialistas para después bajarla a los educandos, no cumple la característica de un ambiente cerrado llamado escuela, aunque si es esencialmente pre alfabética, es global y existencial, impone la imagen de la promoción colectiva por que resuelve problemas de la comunidad y no del individuo en particular. (8)

Con la aparición de la propiedad privada sobre los medios de producción se

desarrolla estilos diferentes de educación desde luego ya no pensando en la comunidad sino más bien en cada una de las clases sociales prevalecientes. Una era la educación para el explotador y otra era la formación para el explotado. Es a partir de la institución oratoria de Quintiliano (9) en el primer siglo de nuestra era que podemos apreciar una institución escolar de interés público. Dicha institución se desenvuelve rápidamente con el cristianismo dado su interés de difundir el pensamiento religioso y una enseñanza profana. Para 1525 el cristianismo en voz de Lutero predica la escolaridad obligatoria, además de organizar la enseñanza y la formación de profesores entre los católicos posteriormente con la aparición del texto denominado didáctica magna de Juan Amos Comenio se hace más necesaria tanto la escuela como la organización escolar.(10)

b) Los contenidos concretados en planes y programas.

Si se planteara la interrogante de lo que se ha enseñado en las escuelas tradicionales, señalaríamos que son dos los ejes fundamentales la lectura y la religión. La lectura, porque además de presentar la visión del mundo de las clases dominantes se constituía en una autentica arma de conquista a la que los que ostentaban el poder político se apegaron. Aquel que sabe leer, posee una ventaja sobre los demás que lo eleva y ubica en un estado superior que le confiere autoridad. (11) Esto permite comprender que la iglesia le haya otorgado al lector una de las cuatro órdenes menores: las llamadas Lectores Reales.

Claro que la lectura es un elemento de formación desde la antigüedad. Entre los griegos la “didascalé” es una escuela de gramática, el niño aprende allí a leer. Desde luego los griegos no iban a olvidar que el hombre no solo posee espíritu sino también un cuerpo y una sensibilidad. El programa que tras paltón en la republica y en las leyes para la educación de los guerreros y de los magistrados le da una importancia singular al entrenamiento físico, a la danza y a la música, pero también fija entre los diez y los trece años de edad para aprender a leer y Manejar la escritura.(12)

La lectura la elocuencia, la poesía y el conocimiento de los autores ocupan una parte importante del programa de los romanos erigiéndose como lo más esencial sin duda. Incluso hoy día los textos y programas de estudio le dan mayor temporalidad al lector escritura así en México como en Francia en estados unidos o en Finlandia.

Las ciencias que más tarde habríamos de llamar ciencias exactas el cálculo, la geometría y la astronomía, ya figuraban también en el programa de Quintiliano. Se hace hincapié en ellas de la pedagogía cristiana el siglo XII en lo que se conoce como el Quatribium, que unido al trívium, constituyen las siete artes liberales. (13)

La triada religión, escuela, letras es una constante en el devenir pedagógico. la necesidad u obligación de ser apóstol requiere de una función didáctica dado que se debe en función de las santas escrituras palabra de Cristo enseñar y bautizar a todos los individuos pues de esta forma se atrae al pueblo y en lo particular a los menores en este tenor la primera escuela que se fundó fue una escuela dominical instalada en la catedral, ahí se enseñó la religión, la lectura y la escritura: la enseñanza es gratuita ahí. Es solo mas tarde hacia 1567 que se verá a la escuela salir de la iglesia sin perder nada de su contenido religioso.(14) El latín por derecho es la lengua de la iglesia y ocupa un sitio de honor en la escuela tradicional incluso la enseñanza en función del latín ocupo el primado sobre lenguas maternas tal es el caso de los métodos aprendizaje y de ciencias exactas elaborados por pascal en 1656 que prevaleció durante mucho tiempo como o método para la lectura del latín hacia 1760 en Francia se enseña primero el latín y solo en la quinta clase a de enseñarse el francés, después de dos o tres años de estudios.(15)

Los jesuitas contribuyeron preponderantemente a exaltar el culto de las letras especialmente del latín en desmedro del francés. Para ellos era imprescindible que la evangelización procurara instruir y formar una capa selecta de cristianos para que regulara el funcionamiento de los colegios, y esto debería de ser en latín.

Un sistema severo de vigilancia y de represión basado en la emulación, la delación, y la corrección corporal aporta otro eje al buen funcionamiento del programa. No se trata de una innovación es más bien la idiosincrasia y hábitos pedagógicos de la época. A pesar de traerse de costumbres propias del momento hubo protestas desde el exterior y desde los mismos padres jesuitas que tuvieron que suavizar el trato a los alumnos de sus colegios.

Desde luego que no todo eran letras, pero si eran prioridades ya que no se enseñara matemáticas sino hasta el siglo XVIII. Incluso en el nivel universitario cuando La presión social logró introducir las ciencias naturales los jesuitas lo aceptaron, pero no basadas en la observación y en la experimentación (16), sino haciéndolos leer a priori todo lo escrito por los diferentes autores al respecto.

c) Medios de enseñanza.

Nos referimos al cómo enseñar; la manera de educar y de transmitir los conocimientos, como hemos visto a evolucionado de la enseñanza individual a la enseñanza colectiva, sin dejar de lado a la enseñanza intermedia así como tampoco al examen. Si bien es cierto que la instrucción individual es una pedagogía espontánea no por eso se ha dejado de apreciar ventajas y desventajas defensores y hostigadores hay muchos. desde Aristóteles se habla de

una transmisión individualizada y plantea que un médico o un maestro provisto de conocimientos generales tratara mejor los caos particulares, aunque para ello necesita conocer lo que hace falta a todos y a cada uno, es decir, “No existe más ciencia que de lo general”(17). Para el siglo XVI se plantea que el maestro puede ejercer mejor aunque en la enseñanza individual su autoridad didáctica reduciendo a cada uno de sus alumnos a una entidad. El maestro los dirige a su gusto ahorrándose los múltiples contactos personales en que se disuelve su energía. Será necesario entonces que el profesor haga valer su autoridad para mantener firme una disciplina estricta y férrea así como enseñar con lricidad, pulcritud y método con el objetivo preciso de crear y desarrollarle a los alumnos las competencias o virtudes para el funcionamiento del sistema que en este caso se compone de la docilidad, obediencia, confianza, atención, el celo, etc.

No es necesario insistir sobre el papel preponderante que con el tiempo va enseñando la enseñanza colectiva, sin embargo su tolerancia implica la presencia de varios docentes ¿Cómo puede un hombre-docente solo instruir a mas e treinta niños y aun en edades disimiles? (18) Comenski pedagogo checo del siglo XVII en su texto denominado didáctica magna plantea para resolver este problema utilizar los alumnos más avanzados para hacer de ellos monitores .colocar al frente de cada grupo a un monitor es la solución ante la presencia de muchos estudiantes en un solo grupo. Cuando se requieren varios monitores se colocara a su vez a un monitor jefe y así sucesivamente hasta el monitor superior. Relaciones didácticas el resultado en esta idea de instaurar es el modelo de relación que se induce. Por un lado la enseñanza individual implica una relación dual maestro alumno. Aunque no es relación neutra en si misma puede tratarse de una relación igualitaria, espontanea o no o puede ser una relación de superior a inferior sin embargo tiene de ventajoso que se define por un encuentro de dos personas cara a cara. La enseñanza la función magisterial inducida por la enseñanza individual se define por el derecho y el deber del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar e instruir al que nada sabe ni puede.

En ningún momento antes de Juan Jacobo Rosseau se puso en tela de juicio la autoridad del docente, la relación que prevalecía era una relación unilateral en que la preponderancia la tenía el docente a este entramado de relaciones maestro alumno donde el profesor es el todo poderoso se le denomina magistrocentrismo

La enseñanza requiere una organización jerárquica piramidal es la enseñanza de la obediencia una obediencia con un carácter de mecanización absoluta. Subordinado y superior, receptor de órdenes y comandante sometido como persona al poder del maestro y abrigado para hacerse obedecer es el eje central del magistrocentrismo.

La escuela tradicional al suprimir a los intermediarios confirma al profesor como un monarca absoluto, monarca que a su vez depende de superiores jerárquicos: Director ministro etc. Aun así le permite ejercer poder tener autoridad, influencia mano dura, incluso oprimir. Puesto que el magistrocentrismo se creó en el medio religioso le resulta natural al profesor conservar una imagen maniquea de los buenos y los malos los réprobos y los elegidos los justos y los pecadores, esta vez lo que se reproduce no es solamente la organización de la sociedad jerarquía y monarquía, sino la economía y la visión del mundo tal como la decidió dios el creador. El pequeño escolar aprende entonces que la bondad de dios que el reconquiste la palabra y se acomode dócilmente a la jerarquía que le corresponde. (19)

El producto de la instrucción en esta visión tradicional al hombre formado por la escuela por los saberes que el maestro transmite en un contexto de una sociedad clasista, su estatus será según haya nacido, poderoso o miserable claro que tiene derecho a un lugar sobre la tierra bueno o malo, pero será la escuela quien se encargue de transformarlo en un buen ciudadano y llevarlo por el camino la convivencia. Bien nacido, será jefe y deberá mandar como un hombre., de baja extracción sabrá reasignarse a su suerte y obedecer con lealtad, en uno u otro caso a requerirlo el destino de la patria avanzara a perseguir al enemigo poniendo en riesgo su vida.

Pero no todo se queda ahí puede estudiar, puede avanzar, puede crecer, ornado con diplomas sapiencia hará del un erudito, un grande, una eminencia una autoridad. Es la escuela quien se encargara de hacerlo eminencia o autoridad.

2.2 LA ESCUELA NUEVA.

La dinámica del desarrollo capitalista manifiesta en los proceso de acumulación de capital condujo necesariamente en el último tercio del siglo XVIII al advenimiento de la revolución industrial situación que trajo consigo necesariamente la presencia del conocimiento en las diversas ramas del saber (20). Los laboratorios, la experimentación y la observacion aunado al establecimiento de las bibliotecas, llegaron para quedarse. Emergió con poderes objetivos una nueva figura de notables: el investigador científico el sabio, al cual el estado lo privilegió con creces. Las especialidades empezaron a tomar cuerpo tanto en las matemáticas tanto en la física y la Química como en la biología y la medicina que de manera espectacular sorprendieron.

Es evidente que la observación y la experimentación se convierten en ejes rectores que surcan el desarrollo social. La Experimentación trae de la mano a la medición y esta a la rigurosidad del método. Medición y método entonces sustentan su quehacer en las matemáticas las cuales a partir de este momento

habrán de caminar de la mano de las ciencias sociales. Si la matemática se convierte en sustento de todo tipo de ciencias entonces los científicos habrán de extrapolar a todos los campos del saber científico el culto a la ciencia; tal es el caso por ejemplo de Augusto Comte. Quien en su Curso de Filosofía Positiva afirmaba en el primer tercio del siglo XIX que se requería reemplazar “nuestra educación europea esencialmente teológica metafísica y literaria, por una educación positiva adaptada a las necesidades de la civilización moderna” (21). Insistía también en aumentar el programa de educación escolar de cinco a siete años, donde los primeros cinco se dedicarían por completo a las ciencias matemáticas-astronómicas y físico-Químicas, después a las biológicas, antes de coronarse con dos años de filosofía positiva y sociología.

Con estas premisas de observación y medición, experimentación y el uso de la ciencia surge también la psicología ciencia que a partir de este momento formara un binomio indisoluble con la educación. Como en toda ciencia social el sustento teórico de la psicología se erige a partir de diferentes marcos teóricos, entre los que destacan el psicoanálisis, el conductismo y la gestalt. Entre otras. Tanto una corriente como otra, aunque unas más y otras menos funcionaran en base a entrevistas o pruebas de test referentes a la percepción la memoria propiamente dicha.

Desde luego que el advenimiento de la científicidad en las ciencias sociales no aparece en el siglo XIX sus antecedentes los podemos ubicar desde el renacimiento en el caso concreto de la pedagogía, es a partir de este momento cuando se levantan voces viriles contra las insuficiencias de la enseñanza tradicional: Erasmo, Montaigne y Ravelais, las de Fenelon y de Descartes, la de Rousseau (22) la más elocuente y decisiva aunque estos autores proponen discursos a partir de sus ideas propias existe también puntos en los cuales coinciden:

A su manera todos plantean su desacuerdo en la formación de los niños o adultos exclusivamente de los libros. Igualmente rechazan la adquisición de conocimientos memorísticos. El rechazo de carácter memorístico viene a colación, porque no se concreta en la comprensión del conocimiento. Lugar a parte ocupa Rousseau, ya que por primera vez destaca no solamente la importancia del niño como eje de fondo en la educación, sino que también pone el acento en el interés y en la utilidad como ejes rectores de carácter psicológico en los procesos de instrucción y educación. (23)

Otro elemento de hermandad entre los autores arriba mencionados esta el interés manifiesto por el afecto hacia el niño, lo cual implica el rechazo absoluto hacia los golpes y la brutalidad. Más adelante incluso habrá de rechazarse lo que hoy se

conoce como la violencia simbólica. En tanto que todos ellos, cada cual a su modo manifiestan la religiosidad y apego al catolicismo, aunque unos mas como descartes, y Fenelon, consideran que la formación del niño solo será completa si existe una formación espiritual donde se cite el evangelio. Coinciden también en la búsqueda incesante de una autentica pedagogía que posibilite el conocimiento del niño. Su planteamiento centra su quehacer en una pedagogía activa e intuitiva, destacando la relación ya no de sumisión como la escuela tradicional, sino ahora de carácter activo entre el maestro y el alumno. La idea rectora de esta relación activa maestro alumno consiste en facilitar los esfuerzos del niño para lograr la asimilación del conocimiento. Para Rousseau nada puede hacerse con el niño si antes no considera el conocimiento suficiente de la manera de ser y de pensar del niño. Es a partir de estos principios Rousseauianos que la pedagogía tomara un rumbo diferente a la pedagogía tradicional: en vez de exigir la adaptación del niño a las normas educativas es al revés las normas educativas estarán al servicio de las necesidades y requerimientos del niño.

La escuela nueva tiene el merito de plantear que el niño es objeto de investigación científica y de que la educación es función de la naturaleza del educando. Esta idea y no otra se erige como elemento catalizador de este discurso pedagógico. Diversas publicaciones al respecto fundamentan lo planteado. El credo Pedagógico de John Dewey publicado en 1897., La fatiga Intelectual de Alfredo Binet de 1898 (24). Este texto es importante no solo por el contenido del discurso pedagógico donde destaca la importancia de consideración al niño, sino sobre todo porque es una autentica declaración de guerra a la enseñanza tradicional y a la psicología conductista. La psicología del niño la experimentación pedagógica de Eduardo Claparede publicada en 1905 y finalmente la Psicología pedagógica de Thordike de 1913.

Paralelo a las publicaciones anteriores aparecen los trabajos de Antón Makarenko (25) publicados en la ex unión de Republicas soviéticas socialistas a principios de la décadas de los 20's del siglo pasado. Dos son los textos desarrollados por Makarenko en los cuales plantea la formación del niño cimentada en principios de la escuela nueva adhiriéndole nuevos elementos a esta formación pedagógica: el principio de corresponsabilidad formativa la asamblea general y la asimilación consciente a partir de la base orientadora de la actividad desarrollada en esencia por el profesor. Es necesario hacer hincapié en que en esta perspectiva de Makarenko, el profesor no es un facilitador como lo manifiesta la escuela nueva sino es el motor y el eje en torno al cual gira la formación multifacética del educando. "El Poema Pedagógico" y "Banderas en las Torres" son los textos publicados por Makarenko; el segundo concreta al primero.

Pasividad intelectualismo memorismo enciclopedismo incluso verbalismo son los

resortes de la escuela tradicional que con el advenimiento de la escuela nueva son aventados a la basura; en su lugar la ciencia “psicológica” aparece con la idea de conocer en su profundidad al niño no solo como formación biológica sino como también social. De ahí que entonces el papel del maestro habrá de mutar radicalmente, de ser el magistrocentrismo la esencia del quehacer docente en la escuela tradicional, pasara a ser el puericentrismo donde el profesor será acompañante, entrenador o facilitador de su despegue del estudiante con esta idea no se debe acelerar el conocimiento del niño solo facilitárselo para que el por si mismo lo construya, pero jamás presionándolo. (26) y (27)

Si el infante por si solo construirá el conocimiento, entonces el proceso de autoeducación nos lleva a una didáctica cuyo eje central sea el interés del estudiante. En este sentido el maestro ya no llega al aula con un costal de conocimientos para cargárselos al estudiante, por el contrario partirá de las necesidades del alumno y el cómo satisfacerlas. El interés entonces del estudiante es el punto de arranque en esta nueva pedagogía tal y como lo plantea John Dewey en su texto “La Escuela y El Niño”.

Los profesores de esta nueva corriente pedagógica denominada “Nueva” afinaran su quehacer teniendo como marco teórico los discursos de Freinet, Dewey, Cousinet, Montessori, Rousseau y demás propagadores de la escuela nueva. Unos priorizaran abrir la escuela a la vida, como dice Cousinet (28) hacer de la clase un medio vivo rico que sea su laboratorio científico., otros saltaran las trancas más alla impulsando a los escolares a salirse de la clase para informarse y enfrentarse con la vida como lo planea Freinet.

Otro principio fundamental de la escuela nueva es la relación estrecha que se establece entre el trabajo manual y el espíritu. Se trata de no solo que el estudiante no solo manipule los objetos para conocer el mundo y construir el conocimiento sino de una movilización integral de todas las potencialidades del niño para facilitarle el conocimiento de la realidad objetiva y de esta manera desarrollar o despertarle su inteligencia. Sin embargo, es la inteligencia practica elemento crucial sobre la que se levanta este formato de educación denominado pedagogía activa claro sin descuidar el trabajo del, espíritu, porque de esta manera es posible desarrollar las facultades creadoras del niño.

En la escuela tradicional el maestro ejecuta actividades propias de él usando el pizarrón o en su caso el pintarrón, y el trabajo del alumno solo consiste en copiar fielmente lo escrito en el pizarrón. La escuela nueva por el contrario introducirá actividades libres destinadas a desarrollar en el infante la imaginación creadora, el espíritu de iniciativa y la audacia participativa tomando en consideración la iniciativa del alumno para jamás presionarlo o acelerar el proceso de enseñanza

aprendizaje.

“Educar sin presionar es conducir al niño hacia la edad adulta teniendo presente que habrá de ser adulto mañana y no ayer en un mundo tradicional”(29). Los jóvenes ya no tendrán que crecer y formarse como sus padres, tendrán que descubrir por sí mismos y juzgar en un mundo diferente el cual tendrán que construir. La pedagogía no solo tendrá como sustento solo enseñar lo que otros han realizado sino mas bien, a partir de ahora enseñaran a otros lo que los demás no han hecho hasta el momento, respetando en el individuo su individualidad.

Respetar la individualidad al ser un principio fundamental de la escuela nueva, lo entendemos cómo tratar a cada una de las partes o individuos según sus aptitudes, ya que las habilidades se desarrollan porque se traen consigo en los esquemas mentales. Se trata de permitir al infante desarrollar su inteligencia en base a sus potencialidades sin presionar su propia medida (30) la organización escolar implica conocer a fondo al individuo biopsicologico, ya que esto es la base de su personalidad infantil: la inteligencia global el lenguaje la lógica, la atención, la comprensión la audición, la destreza manual y hasta el juicio moral.

Esta corriente considera que la individualidad manifiesta que los individuos infantiles son diferentes unos de otros, aun cuando estén sometidos a los mismas influencias educativas. La aptitud de cada quien o cada cual, es lo que distingue en lo referente al rendimiento, es el Psiquismo de los individuos. Es lo innato, lo natural: es la disposición a desarrollarse individualmente en una dirección más que en otra, es la disposición aprovechar ciertas experiencias pedagógicas. De esta manera se va construyendo la cultura de las dotes innatas contra la cual habrán de enfrentarse sociólogos de la corriente crítica como Bourdieu y Passeron.

Por último este Paradigma de la escuela nueva plantea reemplazar la disciplina impuesta por el profesor y la institución conocida como disciplina exterior, por la autodisciplina del grupo y del individuo, “la disciplina interior libremente consentida” (31). Se plantea a su vez que para formar ciudadanos capaces se requiere formar en el niño el sentido de la justicia el cual se aprecia en el medio libre, y solo ahí el alumno podrá revelarse como es con su carácter y aptitudes.

La orientación democrática de la escuela nueva se manifiesta en esta sustitución de las responsabilidades del orden: el maestro monarca ya no tiene más cabida en esta escuela nueva al abdicar tendrá que ceder su poder a sus discípulos con el propósito de colocarlos en posición de vanguardia de autogobierno.

2.3 TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Fenómeno educativo como elemento áulico a través del tiempo se ha venido modificando constantemente. Así tenemos que con el desarrollo vertiginoso de las fuerzas productivas y de la ciencia el magistrocentrismo cede la estafeta al puerocentrismo; en este tenor el maestro deja el estrado y de presentarse como un semidiós para entenderse de manera más amable y cordial y afectuosa con el alumno. De otra manera, ahora es más comprensivo menos severo y su trato con el alumno es menos exigente. Los castigos son más espaciados y dejan de ser o de imponerse con brutalidad. El enciclopedismo pierde su razón de ser y el alumno avanza con sus propios esfuerzos, igual sucede con la memoria que poco a poco se desecha, porque su lugar es tomado por la comprensión. La escuela tradicional se va desdibujando y en su lugar la pedagogía nueva y la asistencia progresiva al niño va sentando sus reales., los maestros al inmiscuirse y ponerle mayor atención al niño hace responsables a los padres de familia los cuales forman parte en la educación del infante. Lo antiguo viejo o tradicional otorga la palestra educativa a lo nuevo, a lo científico, a lo moderno (32), según afirman los pedagogos.

En este contexto de cambios y transformaciones vertiginosas, se observa también un crecimiento de los movimientos sociales con el acento y el hincapié en la democratización. La lucha contra las diferentes jerarquías y de manera específica la prioridad y el valor a la enseñanza técnica a mediados del siglo pasado empieza a tomar fuerza con el advenimiento de las clases prácticas en aquellas ciencias naturales y de las ciencias exactas. Otro elemento digno de destacarse es el interés constante por la formación y capacitación permanente del maestro así como por el análisis de las distintas asignaturas que conforman las diferentes materias de su formación inicial.

El énfasis en la capacitación permanente en los profesores se refleja en la reducción de su jornada de trabajo, y en el número de alumnos por grupo que el profesor asiste. También la formación permanente recomienda especialmente retomar la atención del alumno, buscando su interés como elementos previos para compartimentar disciplinas, utilizar investigaciones por grupos y de este modo iniciar el proceso de desescolarización del método. Desde la formación del profesor se le exhorta para que busque despertar y tome en cuenta todas las iniciativas del infante para desarrollar en él el gusto y el deseo por conocer el mundo.

Aunque el contexto exige por todos lados la presencia de la pedagogía nueva, la escuela tradicional continua vigente en su lenta mutación. Motivo por el cual la

pedagogía cartesiana va cediendo lentamente a una pedagogía más unificadora (33) caracterizada por la organización de lo que se ha denominado los tercios de tiempo y la pedagogía de los lenguajes (pedagogía del desarrollo y pedagogía del despertamiento, es decir, el empleo del tiempo escolar y sus modificaciones en el devenir del tiempo responden a la visión que en ese momento se tiene en cuenta de la pedagogía.

De esta manera la pedagogía llega a considerar que los tiempos son esencialmente importantes para la formación del educando. Si antes la organización del tiempo escolar se desdibujaba en diverso mosaicos, hoy, la organización del tiempo en tercios obvia los inconvenientes de la “atomización” de las actividades. En lo esencial, la jornada del niño se descompone así: un tercio de tiempo para la enseñanza de la lengua materna y de la matemática, otro para las actividades de estímulo y el restante para la educación física. Estos tercios en realidad son de duración desigual, quince horas para el primero y seis para cada una de los demás” el énfasis entonces es lo que en nuestro territorio se denomina español y matemáticas y la presencia de horarios para la educación física manifiesta que la educación no reduce al infante solamente a sus habilidades cognitivas. (34)

El advenimiento o perfeccionamiento del uso de los medios audiovisuales así como las tendencias al trabajo por grupos destacando la investigación grupal, destacan el fenómeno de la comunicación. La pedagogía entonces habrá de retomarla su manifestación corpórea es el lenguaje, en adelante entonces serán los ejes torales de la pedagogía. Si los lenguajes constituyen los ejes para la enseñanza se empezara con la lengua materna (en nuestro caso español) cuyo motor de comunicación es quien habrá de desarrollarse (35). Al hacer hincapié en la lengua materna se considera que como se enseña actualmente (fines de los sesentas) deben modificarse, se tendrá entonces que purificarse adaptarse y transformarse (36).

Dicha transformación de la lengua materna pondrá énfasis en la gramática, sobre todo para que pierda o deje atrás todo aquello que de manera abusiva lo liga con el latín. Porque debe liberarse de todas las concepciones heredadas de siglos pasados y en particular aquellas que la han paralizado por él, peso de nociones falsamente lógicas en nombre de la razón y en aras del llamado buen uso. Se trata de realizar menos análisis de la minucia y más ejercicio de funcionamiento natural, es decir, menos trabajos escritos destinados a aspectos eminentemente fragmentarios y mayor énfasis a aquel lenguaje de carácter global con el objetivo de perfeccionar y darle las correcciones que el momento exija. De igual manera el empleo de técnicas activas incluyendo discos películas magnetófonos televisiones y todo aquello que configure medios de comunicación masiva.

Tocante a las modificaciones y el énfasis en la matemática el énfasis esta en elaborarla pensando en los requerimientos de nuestro tiempo los cuales consideran a la teoría de los conjuntos como punto de arranque de la competencia por innovación, cuyo sustento teórico son: los trabajos de Gauss Cauchy Galois. La renovación matemática moderna inicia sus trabajos formalmente en la década de los cincuenta del siglo pasado y su hincapié consistía en imaginar medios para presentarle al niño desde edad temprana la nueva matemática. Con esta idea penetra primero en secundarias y después en primarias.

Al ser imposible compactar en pocas líneas los diferentes contenidos de la matemática moderna (37). Solo mencionaremos ideas que la noción de conjunto se implementa desde clases preescolares igual sucede con el llamado diagrama de Ben. La numeración tradicionalmente comprendida en el sistema decimal, con la matemática moderna se presenta según agrupamientos diversos (de a tres, cinco, nueve, etc.), comprendiendo con tales agrupamientos o aterrizando en el sistema binario, que es el de los ordenadores.

El tercer lenguaje, el primero es lengua materna; el segundo la matemática y el tercero es la lengua extranjera, la cual es considerada como un elemento teórico y metodológico indispensable en la formación del escolar. El inglés, el alemán, el francés etc. Se enseñan como si fuesen lenguas muertas a base de libros; Los profesores inician sus cursos todavía desmenuzando la gramática y algunos incluso con los antecedentes históricos de la lengua extranjera. Se trata de que la enseñanza de lenguas extranjeras sea más realista, considerando que si un idioma es ante todo y sobre todo un medio de comunicación, luego entonces hay que utilizar una pedagogía que ponga énfasis en su práctica, oral en primer término y escrita posteriormente, es decir en esta idea la conversación es esencialmente importante y de manera reciproca educar y poner atención en el oído es de particular importancia.

En este sentido entonces las políticas educativas luego entonces, están considerando desde preescolar el inicio a los infantes en la práctica hablada de la lengua extranjera. De ahí el hincapié de la escuela privada en el interés por las lenguas extranjeras en los diferentes niveles de formación escolar.

La tecnología representa el cuarto lenguaje (38). Antaño el niño se desenvolvía libremente en y con la naturaleza, la pedagogía escolar tomaba en cuenta el ayudarlo apoyarlo para que observara la naturaleza, pero sobre todo para desarrollar en él la lógica y la razón, ejes fundamentales contra la superstición y el obscurantismo. Los ejercicios de observación y experimentación se consideraban básicos para el abordaje de la ciencia los cuales se presentaban como disciplinas compartimentadas, en función del modelo cartesiano: Físico, Química,

Matemáticas, Biología etc. desmenuzadas a su vez en sus diferentes partes, momentos y dimensiones.

En la época contemporánea lo que los infantes observan ya no son las flores plantas, es decir, la naturaleza, ahora observan automóviles, juguetes de control remoto, televisiones etc. Por eso la pedagogía actual recomienda hacerle comprender tan pronto como sea posible el cómo se fabrican tales aparatos, pero sobre todo los principios científicos que se requieren para su elaboración dicho de otra manera se trata de descubrirles el enorme bosque de la tecnología. (39)

El énfasis de la pedagogía moderna también implica estudiar el objeto en su contexto y en este caso en su relación con el ser humano, tomando en cuenta que un auto no solamente es resultado de la física, de la mecánica y otras ciencias sino que es un instrumento que facilita al ser humano su desplazamiento y la comunicación en este sentido se habla de una pedagogía antropocéntrica, donde el hombre es el eje o centro del procedimiento.

Lo que se nota en estos cuatro lenguajes es que se establece un compromiso histórico de facto entre las exigencias de la competencia por innovación resultado del desarrollo de la ciencia y los requerimientos del ser humano, aunque la idiosincrasia y la resistencia del hombre que trae consigo le impiden deshacerse con rapidez de sus tradiciones teórico metodológico. Luego entonces ¿Cuál es la importancia de las nuevas tecnologías en el aula?

Los escritos del cientista social de origen canadiense Marshall Mac Luhan desde mediados del siglo xx, y sobre todo con el texto denominado La Aldea Global (40), son quienes en mayor medida han influenciado a la sociedad en el uso de las tecnologías hacia el cambio de mentalidades. La escuela en consecuencia, no podía permanecer al margen de este principio psicopedagógico: el uso de la tecnología en la formación del educando. Tanto afectiva como intelectual en su modalidad individual y colectiva si y solo si dichas innovaciones tecnológicas se convierten en el medio para difundir los paradigmas de los grandes pensadores sociales como Cristo y Marx, tan solo por citar un ejemplo.

De de esta manera, el mensaje, paradigma o ideas que transmiten los medios de comunicación ejercen de manera pujante cierta influencia en la sociedad, aunque esta no se presenten de manera inmediata. Pero existe otra influencia que en muchas ocasiones pasa desapercibida y que según el filósofo Mac Luhan, es más importante que la del mensaje esta nueva influencia es la de los medios de comunicación por su enfoque masivo. Mac Luhan piensa que los medios de comunicación pesan más que el mensaje ya que la aparición de una tecnología

determinada o cualquiera no tiene por único efecto la modificación de un modo de vida, sino que logra penetrar hasta el pensamiento mismo del individuo (41).

Siguiendo con el discurso de Mac Luhan referente a las tecnologías, este, las clasifica en frías y calientes según involucren directa o indirectamente o no la participación del ser humano. De esta manera al teléfono lo ubica como un medio frío donde hay que responder conversar pensar etc. Mientras que a la radio al no prolongar sino un solo de nuestros sentidos, así como tampoco colaborar en el diálogo, lo ubica como un medio caliente.

Mac Luhan manifiesta por igual el tomar en cuenta cada invención tecnológica que su objetivo sea prolongar uno o más de nuestros órganos sensoriales o una de nuestras funciones psicológicas, ya que esta tecnología opera simple y llanamente a la manera de un narcótico por ello si los profesores que manifiestan la escasez de memoria en los escolapios es precisamente por qué los medios de comunicación masiva los dispensan casi siempre al hacerles asequibles el conocimiento y la memorización.

Desde luego que los referentes empíricos que fundamentan la tesis del literato Marshall Mac Luhan se sustentan en observaciones, pero existen ejemplos claves presentados y desarrollados en su texto denominado La Aldea Global: La invención y desarrollo del alfabético fonético por los fenicios entre 1500 y 1300 antes de nuestra era, creo entre la humanidad no solo la memorización sino también el hábito del pensamiento analítico sistematizado. Otro ejemplo a la mano es el que acontece en el siglo XV de nuestra era (1436) con la invención de la imprenta por Gutenberg, esta posibilitó el ingreso de Europa a una nueva fase del progreso “fase en la que el cambio mismo se convierte en norma primera y universal de la vida social” (42)

Resulta netamente imposible, continua el psicólogo Marshall Mac Luhan, construir una teoría del cambio cultural sin conocer los cambios y transformaciones de las relaciones sensoriales que resultan de las más diversas exteriorizaciones de nuestros sentidos (43).

Siguiendo a Mac Luhan destaca que Descartes aplicó al pensamiento de manera más sistematizada el proceso de abstracción y descomposición analítica, que Gutenberg imprimiera e hiciera sufrir a la escritura manual. Con Descartes quedan íntimamente ligados en un todo orgánico el alfabeto, la imprenta, el método, la disertación, y la ciencia que se enseña y transmite (44).

Aunque no es el propósito de Mac Luhan Disertar sobre el devenir Histórico, si lo considera como medio para explicar los grandes temas que arrojaron indiscutiblemente modificaciones sustanciales y profundas en las mentalidades.

De esta manera reduce la historia de la humanidad a tres momentos esenciales: aquel que denomina la aldea tribal o primitiva, el de la imprenta de Gutenberg y el tecnológico o de los medios de comunicación; televisiones, ordenadores, aviones, satélites etc.

Si bien es cierto que en la aldea primitiva el eje de la comunicación lo constituía la oralidad al no existir el alfabeto, en la era de Gutenberg la imprenta se liberó del ideograma y de sus acertijos trayendo consigo un nuevo paradigma que impactó en todos los órdenes de la vida social, dando al pensamiento posibilidades enormes de razonamiento lógico. Pero es en la era de las tecnologías modernas donde la aldea primitiva se transforma en aldea global por que las dimensiones de esta tendrán dimensiones planetarias, gracias a los medios modernos de comunicación, de la televisión y los ordenadores. Con las modernas tecnologías se pierde la capacidad de especialización, pero se gana en poder de globalización (45).

Roger Gilbert en su texto “Las ideas actuales en pedagogía” manifiesta que los hechos no le dan la razón por completo a Mac Luhan y que el progreso de la humanidad se realiza más bien por una adición parcial de aportes diversos que por la sustitución de un modo de existencia por otro. De cualquier modo continúa Roger la pedagogía no, puede permanecer inerte ante las conquistas de la técnica en el caso de los estudiantes, estos deben encontrar en la escuela un procedimiento de instrucción adecuado a los nuevos paradigmas. Entonces, introducir los medios audiovisuales en la escuela no constituye una operación trivial similar a la de reemplazar un manual por otro, sino que consiste en crear las condiciones adecuadas y precisas para una mutación del pensamiento.”(46)

¿Cuál será el devenir de este nuevo pensamiento? desde luego que resulta complejo y difícil contestarlo, pero no por ello imposible para esbozar algunas ideas. Este nuevo paradigma vendría acompañado de una disminución de la capacidad de memoria compensada por un hábito de recurso a la información almacenada en la memoria interna de las computadoras o artefactos para tal efecto respectivamente pudiera considerarse también otro cambio, aunque un poco menos drástico para el análisis del proceso de abstracción: la posibilidad de convocar el pasado mediante la imagen y el sonido es radicalmente diferente al de recurrir al código fonético respecto al del acontecimiento. Esto trae otra consecuencia en el desprendimiento de las acciones y operaciones para la creatividad, aunque conceptos como globalización, conjuntos, indagación, creatividad, estén a la orden del día.

Sin embargo, sigue latente la interrogante de cómo podrían las tecnologías ingresar de manera airosa en la escuela. La respuesta se concreta en una

enseñanza programada la cual implica un equipamiento material general y particular es decir, la enseñanza programada en funcionamiento sistemático desde los setentas del siglo pasado se sustenta en dos principios fundamentales: presenta en estricto rigor una progresión rígida, es decir, aumentar lo menos posible la dificultad de un problema al siguiente y orientar esa progresión considerando las leyes de la lógica hacia una meta fija con anticipación. El segundo principio consiste en respetar los ritmos individuales de adquisición del conocimiento en los alumnos y estudiantes cualquiera que sea el nivel de estudio.

Esto es así afirman los pedagogos, porque en todo el devenir del discurso pedagógico la enseñanza escolar los contenidos avanzan de manera progresiva tal como lo presento el discurso de Herbert, uno de los grandes pedagogos de la corriente pedagógica denominada escuela nueva referente a la segunda idea de respetar los ritmos individuales también la sustentan el pedagogo norteamericano llamado Secar quien sistematizó la idea de la individualización de la enseñanza y posteriormente los ensayos en este sentido en su generalidad se escriben también en la escuela nueva, sobre todo con María Montessori y Freinet.

En toda programación de la enseñanza en el rubro de la tecnología están presentes estas dos ideas, aunque fueron sistematizadas por los autores arriba mencionados, sus antecedentes datan desde la era socrática. (46)

La enseñanza programada entonces como tal tiene sus inicios en el pensamiento del psicólogo norteamericano B.F. Skinner, la cual responde al principio del “condicionamiento de segunda clase o condicionamiento operativo o condicionamiento operante.”(47). Es de segunda clase, por que el de primera clase lo plantea Pavlov, el cual plantea estímulo reflejo o la respuesta conductual ligada a un estímulo. Para Skinner, el aprendizaje se refuerza con una recompensa obtenida en cada éxito y con ello presenta su carácter educativo entendiéndolo por recompensa el éxito.

¿Qué necesitamos para crear condiciones óptimas de aprendizaje con este paradigma? Analizar la tarea y reducirla a dosis lo mas ínfimas posibles. Con el objetivo preciso de hacer asequible su acceso. Posteriormente avanzar en pequeños pasos respetando la individualidad y ritmo del sujeto. Enseguida reforzar cada respuesta otorgando la solución exacta con la finalidad de que el alumno no avance a otros tópicos sin antes haber asimilado o comprendido el anterior. Esta es en resumen la esencia de la enseñanza programada de Skinner.

Inmediatamente notamos la poca participación del maestro y su tránsito a la de un simple proveedor o facilitador, ya que este tipo de enseñanza programada no solo atomiza el conocimiento, sino que plantea la asimilación en función de los ritmos

individuales. De maneras más precisa, ya nada se interpone entre el educando y el conocimiento con lo cual es posible hacer aprender directamente, plantea Skinner (48) en vez de enseñar un idioma extranjero mediante lecciones con esta enseñanza programada podemos determinar una conducta que será el signo de adquisición del idioma extranjero, en lugar de enseñar a leer, es posible construir la secuencia de los hábitos que hacen diferente al niño que sabe leer del que no sabe (49).

La enseñanza programada puede ser lineal cuando, la respuesta exacta solo aparece después de la pregunta. Pero también existen programas ramificados, cuando a una pregunta planteada siguen varias respuestas de las cuales solo una es correcta (50) desde luego si el estudiante coincide con la respuesta correcta el programa lo hace proseguir, pero si no es así le explica el origen del error y le proporciona la respuesta correcta. De todas maneras la enseñanza programada lineal y programada ramificado sea cuales fuere su sentido el principio de ambas es el mismo.

La enseñanza programada se ve multiplicada y logra penetrar en todos los niveles de enseñanza por la vía de los ordenadores y sus diversos programas operativos, merced a sus múltiples memorias ofrece enormes posibilidades que incluso resulten imposibles dominar todos los programas operativos, de ahí que se individualicen de acuerdo a perfiles profesionales y de estudio el ordenador es capaz de actuar inteligentemente de tal manera que algunos pedagogos lo ubican como el profesor o más que el profesor, ya que todo ordenador puede interrogar al alumno y otorgarle la respuesta que acaba de plantearsele o viceversa. La demora de la respuesta es instantánea de ahí que el alumno pueda autoevaluarse (51)

Los avances de la revolución cinetificotecnica plantean a los pedagogos introducir desde la formación básica la numeración de las diversas bases posibles: agrupamientos por dos, tres, cuatro, cinco, diez (52) por que la base dos es la corriente empleada por las calculadoras electrónicas con el nombre de código binario (cuando pasa la corriente, cero cuando no lo hace), y la rapidez del cálculo está relacionada con la velocidad de la luz. Con estos contenidos matemáticos la educación básica se está orientando hacia el futuro, plantean los pedagogos y los grandes matemáticos.

La presencia de computadoras en las escuelas se observa por doquier poniendo énfasis en la enseñanza superior, los siete grandes, Estados unidos, Canadá, Gran Bretaña, Alemania, Francia, Italia y Japón, así como la ex URSS han sembrado cantidades de ordenadores en los diferentes niveles de enseñanza. En nuestro país la presencia del nivel de enseñanza denominado telesecundarias obedece a este contexto.

2.4 EL CONSTRUCTIVISMO.

Este paradigma psicopedagógico conocido también como epistemología genética, al igual que los arriba mencionados unos pedagógicos y otros psicológicos, también se erige como marco teórico para la formación de profesores en Telesecundarias, aunque el que tiene mayor empuje por sus características es la tecnología educativa. Sin embargo es necesario enlistar algunas ideas con el propósito de tener un conocimiento más puntual sobre el cómo se enseña a los estudiantes del nivel básico en general y en particular en Telesecundarias.

Cabe mencionar que Jean Piaget no fue un pedagogo, sus estudios que formaron su perfil profesional se centra en la biología la epistemología, aunque su grado de Doctor es en la rama de la Biología de ahí su interés por estudiar la inteligencia del ser humano a partir de las estructuras mentales. (53)

Piaget define la inteligencia como la penetración del conocimiento de la realidad que al asimilarse se encuba en las estructuras mentales ubicadas en el cerebro. La inteligencia se va desarrollando desde el momento del nacimiento hasta su perfeccionamiento en la edad adulta. La inteligencia dice Piaget es un proceso de equilibración, la cual se forja mediante la acomodación en las estructuras mentales y la asimilación respectiva la cual debe realizar el alumno, para que mediante este proceso éste, este construyendo, autoconstruyendo el conocimiento (54). Al construir el conocimiento construye estructuras mentales las cuales desarrollan la inteligencia y así sucesivamente se retroalimentan constantemente.

De esta manera el desarrollo de la inteligencia desarrollada por el método clínico o constructivismo de Jean Piaget tiene un carácter ontogenético al priorizar al individuo, al ser humano, a la persona como constructor libre del conocimiento y de las estructuras mentales necesarias. Desde luego que en la construcción del conocimiento por el individuo no debe de intervenir el Profesor, porque estaría violando el principio del método clínico consistente en que la inteligencia es auto propulsora, no es una cuestión exógena que alguien imponga desde el exterior, es netamente endógeno propio de la fisiología del individuo inmerso en su carácter activo de entender el mundo de ahí también se le conozca como pedagogía activa.

Jean Piaget pertenece al paradigma pedagógico que rompe con la escuela tradicional y reivindica el puerocentrismo como eje en torno al cual gira la función educativa. Esta psicología puerocentrista concierne únicamente al niño al poner el acento en el niño como elemento desarrollador de la inteligencia. Piaget va más allá que los creadores de la escuela nueva por que estudia las fases biogenéticas de evolución en el infante hasta la edad adulta. Sin embargo, no es el primero en hacer énfasis en el puerocentrismo, ya que desde el siglo XVIII Rousseau centro sus investigaciones en el niño ubicando la función educativa con fuerte énfasis en

el infante de igual manera otros pedagogos de la escuela nueva anteriores a Piaget se ubicaron en el puerocentrismo, tales como el Francés Alfred Binet (55). Claparede, etc.

Este último igualó al puerocentrismo con la revolución copernicana no solo porque hacía que la inteligencia del niño se dirigiera al interés de los investigadores pedagogos, por que plantea el desarrollo de la inteligencia desde la infancia, así como de la inteligencia y de las aptitudes. Sin embargo, quienes quedan registrados en la historia de la pedagogía como representantes más álgidos de la psicología del niño serian entre otros Piaget Wallón y Vygotski. Cada uno, aunque con marcos teóricos diferentes los dos primeros y el último centraron sus investigaciones en la inteligencia, la asimilación del conocimiento y su desarrollo.

El desarrollo de las estructuras mentales planteado por Jean Piaget a partir de la equilibración se centra en la posibilidad de autoconstruir el conocimiento y la inteligencia tomando en cuenta no solo la adaptación en las estructuras mentales, sino sobre todo la propia iniciativa del infante. Ya no se trata como en la escuela tradicional basada en el magistrocentrismo, donde el profesor se erigía como amo dueño y señor del escenario incitando y exigiendo constantemente a los alumnos a la memorización, ahora es el alumno por sí mismo, sin ninguna presión, ni mucho menos dirección quien autoconstruye el conocimiento y desarrolla la inteligencia.

De manera más precisa- sin querer decir que estos son los ejes rectores de la obra de J.Piaget- analicemos que entiende Piaget por inteligencia y su parte alícuota, la personalidad, para después comprender como las relaciona con la educación. Aunque personalidad no es necesariamente la conducta humana en el discurso operatorio de Piaget, partamos de esta igualdad netamente comprensivos. Para Piaget la conducta humana es la síntesis de la combinación de cuatro áreas objetivamente definidas.

La Maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso., La Experiencia, como interacción permanente con la realidad fáctica o el mundo terrenal-físico, la Transmisión social o influencia de los padres y la sociedad en la crianza y en la educación, y finalmente el Equilibrio, principio supremo y eje en torno al cual gira el desarrollo mental. El desarrollo, en consecuencia, es una tendencia perenne a la equilibración, siempre saltando de un momento de menor equilibrio a un estado de mayor equilibración (56).

En la Psicología Genética de Piaget, la inteligencia es el estado de equilibrio, así el que tienden todas las adaptaciones y acomodaciones entre el ser humano y el medio en el cual se desenvuelve (57), rígidos y subordinados al infante. La

función de la inteligencia es construir estructuras, estructurando lo real a través de las reacciones de estas estructuras sobre ello.

“La inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento y no simplemente en copiarlos”. (58).

La maduración del sistema nervioso es uno de los factores esenciales de la evolución mental. El papel de la maduración es no solamente el servir de base para las conductas, sino también el de abrir nuevas posibilidades, excluidas hasta ciertos niveles de edad constituyendo, una condición necesaria para la aparición y desarrollo de nuevas conductas, es decir, mientras el sistema nervioso no madure o esté en condiciones, no podemos desarrollarle conductas al infante.

En el paradigma de Piaget la acción que realiza el sujeto es esencial. Se trata de conocer el objeto porque al conocerlo se actúa se opera sobre él y se transforma. Según Piaget, conocer es asimilar lo real a estructuras mentales o estructuras de transformación, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia al ser prolongación directa de la acción.” El carácter esencial del pensamiento lógico es el de ser operatorio vale decir, de prolongar la acción interiorizándola” (59).

Sobre el devenir y el desarrollo intelectual la educación actúa sobre la moralidad y afectividad. Para Piaget a partir del periodo preverbal existe un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad de las funciones intelectuales ya que ambos son indisolubles en cada acción de igual manera el paralelismo también se presenta entre la concentración individual del niño que trabaja solo y la colaboración afectiva cuando hay vida en común: “Son incluso tan solidarios que a primera vista es difícil decir si es que el niño a adquirido cierta capacidad de reflexión que le permita coordinar sus acciones con las de los otros niños, o si es que existe un progreso en la socialización que refuerza el pensamiento por interiorización”(60).

La evolución mental y social del niño procede del egocentrismo, de la asimilación al sí mismo... la personalidad es el término de una relación de reciprocidad (61).

Maduración, acción, y equilibrio nos lleva a entender el otro elemento que es la educación considerada por Piaget como el reflujo social sobre la evolución personal Piaget lo entiende así:” educar es adaptar al niño al medio social adulto, es transformar la constitución psicobiológica del niño en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor” (62).

La educación se utiliza para modelar a la gente según patrones a la medida de las generaciones anteriores y para transmitir valores sociales es imponer. A los jóvenes de la colectividad verdades comunes que según dice la pedagogía tradicional han asegurado la convivencia de las generaciones anteriores. El objetivo de la verdadera educación dice Piaget no es saber repetir verdades acabadas por que la educación es más que formación es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental, es conquistar por uno mismo la verdad, cueste y los rodeos que cueste hacerlo; la educación consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos(63).

Si la esencia de la educación es formar LA RAZÓN INTELECTUAL y MORAL dice Piaget cuáles son los medios más idóneos para posibilitarle al niño que construya por asimismo esa razón. La elección de los medios desde luego no es arbitraria, pues depende de cómo se conciba la infancia. Si se le considera como una etapa con una significación o una etapa biológica CUYA SIGNIFICACION ES LA DE UNA ADAPTACION PROGRESIVA al medio físico y social. Desde luego que esta última es parte del paradigma de Piaget luego entonces se utilizarán métodos que facilitan y hagan posible esa evolución del niño. “El problema de la lógica del niño es crucial en lo que concierne a la educación intelectual”. (64)

Insistimos la enseñanza para Piaget tiene que ver con tres problemas sustanciales que como él dice no están resueltos primero, ¿Cuál es el fin de la enseñanza? ¿Acumular conocimientos útiles? ¿Aprender a aprender? ¿Aprender a innovar, a producir algo nuevo tanto como a saber sea el campo que sea? ¿Aprender a controlar, a verificar, a experimentar, o simplemente a repetir?

Problema dos caracterizados los fines, toca al turno determinar cuáles son los causes obligatorios para alcanzar dichos fines: desde luego tendrán que ser causes de cultura de razonamiento, pero sobre todo de experimentación formadores de una mente de innovación vía experimentación y control activo. Como se aprecia los fines de la educación y los causes para su ejecución están en relación estrecha, pero se olvida Piaget de mencionar quién o quiénes determinan en la última instancia los fines de la educación. ¿Qué no acaso la neoligarquia financiera transnacional poseedora del poder económico y del poder político a escala planetaria, quien determina por medio de sus esbirros los fines de la educación en la llamada Aldea Global?

Problema tres los fines y los causes requieren necesariamente conocer y determinar las leyes y principios del desarrollo mental en su aspecto psicobiologica, para dilucidar los métodos más eficaces y adecuados al tipo de formación y educación preestablecida. (65)

1. Amos, Comema, J. Didáctica Magna. Ed. Santillana, reimpresión. México. 1971.
2. Amos, Comema. (1971) Didáctica. Ibídem. Cap. XIX
3. Antón, Makarenko. Poema pedagógico. Ed. Quinto Sol. México, 1995.
4. Arnold y Lancelote. Gramática. Ed. Grijalbo. México. 1961.
5. Avanzini, Guy. Alfred Binet y la Pedagogía Científica. Ed. Grin. España, 1969.
6. Bravo, Cisnero y Abdallán G. (2001) Una propuesta. Ibídem. Pág. 6.
7. Bravo, Cisnero y Abdallán G. Una propuesta alternativa de universidad. Morelia, Mich, Mex. 2001. Ed. Nicolaitas Ex Alumnos.
8. Claparede, Eduardo. Pedagogía del niño y pedagogía experimental. Ed. UNESCO. Francia, 1965.
9. Comte, Augusto. Curso de filosofía positiva. Ed. Santillana, reimpresión. México, 1970.
10. Cousinet, Roger. El método de trabajo libre por grupo. 1925. Traducción al español. 1963.
11. Curso de psicología elemental. 1971. Pág. 47.
12. Dewy, John. El credo pedagógico. Ed. Juventud Rebelde. La Habana, Cuba. 1980.
13. En la era de las impresiones primigenias y los primeros programas escolares. Roger Gilber. Las ideas actuales de la pedagogía. Ed. Grijalbo. México. 1977. Pág. 29.
14. Ética para Nicomaco. Libro X. Pág. 501. Traducción al español en 1954.
15. Ferreire, Adolfo. La Escuela Activa. 1920. Introducción al español, 1960. Morata, España. Pág. 70.
16. Fleurus. Trabas de los niños y la maternidad moderna. Morata, España. 1981.
17. Freinet, Celestín. Psicología sensitiva y educación. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1962.
18. Freud, Sigmund. El Psicoanálisis. México, 1970.
19. Gilbert, Roger. (1971) Op.cit. Pág. 211.
20. Gilbert, Roger. (1971) Op.cit. Pág. 211.
21. Gilbert, Roger. (1971) Op.cit. Pág. 33.
22. Gilbert, Roger. Op.cit. Pág. 223.
23. Guevara, Niebla, Gilberto (Compilador) La Catástrofe Silenciosa. F.C.E. México. 1992
24. Hameline, Daniel. Comentarios a la pedagogía. Tesis de Maestría. IMCES. 1986. Morelia, Mich, Mex.
25. Idem. Pág. 165.
26. Idem. Pág. 23.
27. Idem. Pág. 27.

28. IVEs, Deforge. La educación tecnológica. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1970.
29. IVEs. (1970) Op.cit. Prólogo.
30. Marx, Carlos. Ed. Capital. Tomo I. Cap. 13. F.C.E. México, 1971.
31. Mc Luhan. (1966) La Aldea. Ibídem. Pág. 190.
32. Mc Luhan. (1966) La Aldea. Ibídem. Pág. 36.
33. Mc Luhan. (1966) La Aldea. Ibídem. Pág. 45.
34. Mc Luhan. (1966) La Aldea. Ibídem. Pág. 71.
35. Mc Luhan. (1966) La Aldea. Ibídem. Pág. 80.
36. Mc Luhan. Marshall. La Aldea Global. 1964. París. Traducción en español por Morata, 1966.
37. Op.cit. Pág. 101.
38. Ossterrieth, Paul. Introducción a la psicología del niño. Ed. Morata. Madrid. 1962.
39. Piaget, Jean. (1936) El nacimiento. Ibídem. Pág. 45.
40. Piaget, Jean. (1936) El nacimiento. Ibídem. Pág. 53.
41. Piaget, Jean. (1936) El nacimiento. Ibídem. Pág. 60.
42. Piaget, Jean. (1936) El nacimiento. Ibídem.
43. Piaget, Jean. (1973) El nacimiento. Ibídem. Pág. 85.
44. Piaget, Jean. El nacimiento de la inteligencia del niño. Ed. Aguilar. Madrid. 1936.
45. Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía, Ed. Ariel. Barcelona, 1973. Pág. 12
46. Piaget, Jean. Seis estudios de Psicología. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1967. Pág. 11.
47. Ponce, Aníbal. (1996) Op.cit. Pág. 206.
48. Ponce, Aníbal. Educación y lucha de clases sociales. Ed. Félix Varela. La Habana, Cuba. 1996. Pág. 15
49. Quintiliano. Institución. Tomo I, II y III.
50. Reyes, Flores, Aristeo. (2012) Op.cit.
51. Riboulete (1950). Historia. Ibídem. Pág. 21.
52. Riboulete (1950). Historia. Ibídem. Pág. 26.
53. Riboulete, Louis. Historia de la Pedagogía. 1950. Pág. 18.
54. Rousseau, J.J. (1762) Op.cit. Pág. 32.
55. Rousseau, J.J. Emelío o de la Educación.
56. SEP, La telesecundaria, una opción educativa para el medio rural. SEP. México, 2010.
57. SEP. La telesecundaria en México. SEP, 2010.
58. Skinner, B.P. (1968) La educación. Ibídem. Pág. 91.
59. Skinner, B.P. (1968) La educación. Ibídem. Pág. 91.
60. Skinner, B.P. La educación tecnológica. Londres, 1964.
61. Skinner, B.P. La revolución científica y el desarrollo. Londres, 1968.
62. Skinner, B.P. Programación ramificada de opción múltiple. 1934.

- 63. Thordike, Edward, Lee. Psicología educativa. E.V.A. 1903.
- 64. UNESCO-ONU. (1969).
- 65. UNESCO-ONU. (1969). Tercio de tiempo y pedagogía de los lenguajes.

CAPITULO 3.- OPERACIONALIZACION DE LA HIPOTESIS.

3.1 TELESECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE LA PRESA DE CHIQUIMITIO, MUNICIPIO DE MORELIA: UBICACIÓN GEOGRAFICA, CREACIÓN Y DESARROLLO DEL ORGANIGRAMA DOCENTE Y CREACIÓN DEL PERFIL DE CALIDAD.

Investigar conlleva objetar el conocimiento teórico a la luz de los referentes empíricos; es decir, convertir la teoría en hipótesis para someterla a una rigurosa investigación con el devenir del mundo fáctico; se trata de destruir la teoría para construirla en función de la realidad viviente y así infinitamente. Este proceso de indagación requiere de estrategias para avanzar en la consecución del objeto de estudio.

Toda investigación en consecuencia pero sobretudo de carácter científico es el salto cualitativo de lo conocido a lo desconocido, de la teoría al problema, del problema al marco teórico, del marco teórico a la hipótesis y así hasta encontrar la solución del problema y en consecuencia una propuesta alternativa que plantee la solución en un contexto históricamente determinado.

Desde luego que este transitar incesante no es algo sencillo, es un movimiento dialéctico que requiere necesaria y apriorísticamente estudiar la teoría y la historia de la cuestión. En este proceso incesante de la teoría al dato y de la lectura del estado del arte, se viene planteando el problema y así sucesivamente.

Un lugar importante lo ocupan también los componentes del conocimiento científico que son los medios y las formas, los procedimientos y los métodos de la actividad cognoscitivas. Precisemos un método además de ser la forma de conducir una investigación puede acerrar una serie de procedimientos indiscutiblemente en el contexto de un marco teórico determinado y de la concepción científica del mundo, de la sociedad y del pensamiento del mundo.

El estudio riguroso del estado de la cuestión aterriza necesariamente en las metódicas de los procesos de la enseñanza-aprendizaje y en la formación y actualización docente en telesecundarias en general y en la telesecundaria de la Presa de Chiquimitío en particular.

Claro que las metódicas de enseñanza de aprendizaje y la formación docente, en el devenir del tiempo han sido analizadas y estudiadas desde diferentes paradigmas teóricos, con énfasis en ciertas aristas con la determinación de lograr ciertos fines. En el caso nuestro una vez formulado el planteamiento del problema fue necesario precisar los objetivos.

Algunos objetivos fueron de precisión abstracta y otros solo de seguimiento

histórico. Para ambos el marco teórico metodológico resultó ser un factor importante. Acto seguido formulamos nuestra hipótesis considerando su aspecto teórico y experimental para poder verificarla positiva o negativamente la cual quedó de la siguiente manera:

Si el docente conociera y dominara pormenorizadamente todos los modelos pedagógicos y los llevara a la práctica para conocer operativamente su funcionalidad, la asimilación de los contenidos con los estudiantes sería mayor y en consecuencia la deserción y la reprobación disminuirían.

¿Cómo operacionalizar la hipótesis planteada?

¿Cómo demostrar el juicio probable o la conjetura enunciada?

Precisemos primeramente sus elementos, componentes, categorías y aspectos típicos.

Modelos pedagógicos, metodología, métodos y procesos de aprendizaje.

Métodos: expositivos, promedicos, investigativos, etc.

Competencias: hábitos, habilidades, capacidades, destrezas y convicciones; cada una en su aspecto técnico, cognitivo y volitivo.

En este devenir a continuación aparecen los instrumentos de análisis de la realidad fenoménica denominados variables. Esto implica el seguimiento de lo abstracto a lo concreto para operacionalizar la hipótesis. Esto es así porque las variables enunciadas arriba, corresponden a las prácticas sociales y ya no a las definiciones teóricas. La definición operacional de la hipótesis se concretó de la siguiente manera:

- Revisión de exámenes de los alumnos.
- Observación hermenéutica de la labor del profesor
- Seguimiento de egresados tanto en su continuidad escolar como su relación con el empleo (docencia, laboral, académico, etc.)
- Identificación de metodologías, métodos y metódicas del docente en su práctica profesional.
- Identificación y uso de los niveles de sistematicidad de la ciencia impartida por el docente; concepto, categorías, leyes, principios, teorías, lógica de la ciencia y núcleo de la ciencia.
- Caracterización de los tipos de competencia manifiestos en hábitos, habilidades, capacidades y destrezas.

El paso siguiente en esta metodología tiene que ver con las variables que se convierten en indicadores o medios más particulares, destinados a la cuantificación o cualificación del objeto de estudio.

- Aplicación y desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizajes metódicos y formas de enseñanza.
- Conceptualización de didáctica, pedagogía y su sistema categorial que las componen.
- Revisión de exámenes, redacción, coherencia teórica, nivel de atracción, inspección oral, pensamiento lógico y manejo de las ciencias propias de la telesecundaria.

Por último nos vamos a los instrumentos de medición que son aquellos que nos servirán para la recolección de los datos empíricos que requiere nuestra investigación. Nos referimos a las particularidades del proceso resultado de la derivación del abstracto teórico a lo concreto empírico.

- Reactivos a maestros y profesionistas de éxito: concepción de ciencia lógica y núcleo de la ciencia, diferencia entre ciencia y asignatura, niveles de abstracción y cuerpo metodológico, expresión oral, lectura y comprensión.
- Reactivos a estudiantes y egresados: coherencia con el mercado laboral e ingreso a la preparatoria, baterías sobre conocimientos matemáticos y de expresión oral así como también comprensión y pensamiento lógico.
- Minuciosas entrevistas didácticas a profesores: objetivo, contenido, método, perfil profesional, campo de acción, plan de estudios, habilidad, competencias y sistema de habilidades básicas generalizadas que conforman el núcleo del nivel de estudio o profesión según sea el caso.

Antes de llevar a cabo la generalización de la hipótesis y de ser consecuente con el método de la derivación-investigación categorial, se realizó un estudio documental empírico para caracterizar el momento histórico concreto en el cual aparece el problema que nos ocupa.

3.2 TELESECUNDARIA DE LA PRESA Y EL SECTOR ESCOLAR DE TELESECUNDARIAS.

La Telesecundaria cuya clave es 16ETV0243S de la comunidad de la presa de Chiquimitío, municipio de Morelia data de 1995, fecha en que fue creada por el gobierno del Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano. Desde entonces pertenece a la zona escolar número 043. Se fundó con la idea de preparar en conocimientos de este nivel a los egresados dado que no podían concurrir a secundarias técnicas o generales hasta la ciudad de Morelia.

En esta telesecundaria objeto de nuestra investigación se inició con un maestro cuyo perfil era del campo de las ciencias sociales. Obviamente atendió a solo un grupo de primer año de telesecundarias; con el tiempo y finiquito de los ciclos escolares se requirió de otros docentes, hasta llegar a contabilizarse a: 4 profesores; 3 frente a grupo y 1 director.

Los estudiantes en general están constituidos por jóvenes cuyas edades fluctúan entre los 12 y los 17 años, siendo el mayor número hombres en sus inicios de esta telesecundaria. Para fines del siglo XX esta población se modificó ya que muchos de los jóvenes tuvieron que dejar su pueblo natal para trasladarse en busca de empleo a los Estados Unidos.

La escuela cuando inició su funcionamiento no contaba con los elementos tecnológicos que hoy día están presentes en las telesecundarias. Es loable reconocer la gestión de los maestros tanto para la obtención del terreno apropiado, así como la construcción de aulas y los requerimientos satelitales que la puesta en marcha de cualquier telesecundaria requiere.

La comunidad de la presa de Chiquimitio desde la creación de la telesecundaria estableció una relación estrecha con la planta docente de esta escuela secundaria. Esto ha permitido no solo relaciones estrechas entre los docentes y los habitantes sino sobre todo entre los profesores y el alumnado.

De esta relación docentes alumnos y habitantes de la presa de Chiquimitío nació también una recia comunicación que ha permitido gestionar infraestructura para la comunidad y para la escuela. Destaca no solo las vías de comunicación sino también servicios para la comunidad y algunos empleos en la ciudad de Morelia para los jóvenes egresados. Más aún se estableció un compromiso de los docentes con los egresados de colaboración y ayuda para el ingreso a la educación media superior: CONALEP, Bachilleres, Preparatorios, etc.

3.3 ANALISIS Y RESULTADOS DE CUESTIONARIOS.

En virtud de que el universo de investigación es en lo general pequeño, se procedió a seleccionar una gran cantidad de elementos que realmente reflejara el objeto de investigación, es decir, una muestra por demás representativa. Nuestro objeto de investigación es la escuela telesecundaria No. 43 de la comunidad de la Presa de Chiquimitío en la cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje razón por la cual trabajaremos con docentes, alumnos y egresados.

Para el caso de los profesores se les consideró a todos dado que solo laboran cuatro uno por grado y el otro encargado de la dirección. Sin embargo, creemos conveniente que para realizar una revisión y análisis más profundo que revisara a detalle la práctica docente, estudiar mediante las entrevistas y la observación de campo a diez profesores más de la zona escolar No.43 a la cual pertenece nuestro objeto de estudio.

Los criterios que se tomaron en consideración para escoger esta muestra representativa de diez profesores fueron los siguientes: tener mayor antigüedad como profesores adscritos a la zona escolar No. 43 y sobre todo que dicha antigüedad datara desde antes de la escuela telesecundaria del objeto de estudio. Otro criterio fue el haber asistido a cursos o seminarios de actualización y formación docente, al menos una vez por año. se tomo en cuenta también como parámetro para escoger a los diez maestros en tener estudio de maestría aunque no estuvieran titulados. Por último todo maestro sujeto a esta muestra debería estar frente a grupo durante el periodo objeto de investigación comprendido de 1995 al 2010.

Considerando que la muestra de docentes y de alumnos debería de ser representativa, se consideró utilizar el criterio por cuotas, alcanzando este criterio también a los egresados. La muestra de estudiantes se conformó con todos los estudiantes de tercer grado siendo estos quince equivalente al 42% del total de estudiantes se analizó también a diez estudiantes de primero y segundo grado, cinco por cada nivel. Para estos últimos se consideraron los parámetros de no haber reprobado ninguna asignatura, tener promedio general de nueve o más y haber cumplido con el 95% de tareas y asistencias.

En el caso del estudio realizado a los egresados se tomaron en cuenta las generaciones enmarcadas en el periodo objeto de estudio equivalente a quince años. Como la muestra utilizada también fue de cuotas, se consideró como objeto de estudio al menos dos de cada generación de un total aproximado de quince por generación equivalente a un poco más del 13% aproximadamente del total de egresados doscientos veinticinco aproximadamente equivalentes a quince

egresados por cada generación en quince años entrevistamos a dos por generación haciendo un total de treinta egresados entrevistados, de los cuales dieciocho egresados entrevistados equivalente al 60%, no continuaron sus estudios y solo el 40% restante correspondiente a doce egresados entrevistados si avanzaron en su formación profesional solicitando ficha para presentar examen de admisión a la preparatoria en cualquiera de sus modalidades: Preparatoria Universitaria, CONALEP, CBTA, CBTIS, CECYTEM, etc.

El ingreso a este nivel de educación media superior como se aprecia no tuvo problemas, pero el 50% de los doce que decidieron continuar con sus estudios, seis desertaron y en consecuencia no lograron terminar el nivel de preparatoria o de educación media superior. De los seis egresados de telesecundaria entrevistados que se inscribieron en la prepa y que no desertaron, todos optaron por continuar sus estudios. Sin embargo, toparon con pared pues solo dos lograron pasar el examen de admisión y los otros cuatro ingresaron por el movimiento de los rechazados a las facultades de arquitectura, biología, mecánica y economía.

En sus comentarios realizados a partir de las entrevistas y una vez que se sintieron en confianza y más desahogados con las preguntas, manifestaron que desde su ingreso a la preparatoria se dieron cuenta de muchas deficiencias de carácter académico que les arrastraban de la telesecundaria que les impedían entender con claridad el conocimiento conceptual, científico y los procesos dialógicos propios de este nivel preparatorio esta fue así lo dijeron una de las causas también que los llevo a reprobado el examen de admisión a la facultad.

Los que estudiaron en la facultad de economía y biología terminaron la carrera, pero solo el de economía se tituló y hoy trabaja en el gobierno en la Secretaría de Hacienda Federal realizando encuestas de ingresos y gastos a los hogares, sin ningún puesto en el trabajo representativo y mucho menos de mando medio. Con frecuencia sale a la comunidad a realizar entrevistas a familias michoacanas, para conocer los ingresos de ellas y el cómo se gastan su dinero.

Ante la pregunta de dónde estudio la secundaria, hasta el último momento se resistió a confirmar que era alumno egresado de la telesecundaria No. 43 de la zona escolar 16ETVO243S. Afirmó conocer a los profesores que laboran en esta telesecundaria y mediante preguntas cruzadas al final aceptó haber estado en esta secundaria compartiendo los conocimientos, las experiencias y las añoranzas con sus verdaderos compañeros de telesecundarias.

3.4 ANALISIS Y RESULTADOS DE ENTREVISTAS

Una primera aproximación sobre el profesigramas de los docentes que laboran en la telesecundaria Número 243 de la comunidad de la presa de Chiquimitío de Morelia nos arrojó los siguientes resultados:

- Tres arquitectos titulados y egresados de la UMSNH.
- Cuatro egresados de la facultad de Biología de los cuales, dos son hombres y dos mujeres.
- Un Químico farmacobiólogo y con estudios de actualización docentes.
- Tres pedagogos egresados del IMCED, todas mujeres.
- Dos ingenieros civiles.
- Uno con estudios de filosofía titulado y egresado de la Universidad Michoacana.

De la relación de profesores arriba mencionados cuatro corresponden a la telesecundaria objeto de estudio y el resto a la zona escolar a la cual pertenece la telesecundaria objeto de trabajo. De los cuatro docentes que mencionamos y que laboran en la telesecundaria de la comunidad de la Presa de Chiquimitío, tres están frente a grupo realizando el proceso pedagógico cotidianamente, y el otro oficialmente realiza las labores de dirección, y en casos especiales cuando algún docente se ausenta por causas de fuerza mayor entra al quite con su nueva careta académica y se presenta frente a grupo. El resto de los docentes integrantes del profesigramas arriba mencionado, lo constituyen diez profesionistas.

Estos trabajadores de la docencia arriban mencionados si bien es cierto que no laboran en la telesecundaria objeto de estudio, si están realizando actividades propias de la docencia en otras escuelas telesecundarias enmarcadas en la misma zona escolar en la que está ubicada la telesecundaria núcleo de estudio pedagógico y objeto de esta tesis.

Aparentemente de considerar a estos diez docentes como objeto de estudio parecería que nos alejamos del experimento pedagógico, propio de la comprobación de la hipótesis, pero viendo las cosas con mayor detenimiento no es así; por el contrario, por que requerimos mayor objetividad en nuestros resultados se decidió tomar en cuenta un mayor número de docentes y no así los alumnos de las escuelas formados por los diez docentes que laboran dentro de la zona escolar donde está la telesecundaria objeto de estudio. No consideramos necesario estudiar a los alumnos de las otras telesecundarias de la zona escolar número 043, por que el número de alumnos y campo de acción de nuestro trabajo lo consideramos suficiente a los que estudian en la telesecundaria de la comunidad de la presa de Chiquimitío.

Las entrevistas y el cuestionario aplicado a los profesores se conformó con preguntas en tres parámetros: el primer parámetro denominado nominal donde las respuestas implicaron solamente un sí o un no. El segundo parámetro de interrogantes optativas, también conocidas como opcionales, ya que la respuesta del profesor giraba en torno a tres opciones marcadas en el cuestionario, y el entrevistado consideraría solo una y el tercer parámetro de preguntas abiertas totalmente con las cuales se invitaba cortésmente al profesor a contestarlas en función de los niveles de sistematicidad de la ciencia referente a su objeto de estudio.

Referente a las interrogantes de tipo nominal, el trabajador académico casi en todas sus respuestas, su forma de contestar fue positiva esto es explicable y el más obvio porque una contestación negativa implicaría manifestar que desconoce totalmente su labor como docente. Indiscutiblemente que con estos resultados producto de la interrogantes nominales nos resulta imposible emitir alguna conclusión. No solo es imposible opinar al respecto sino que sería anticientífico emitir algún juicio desprendido de tales respuestas nominales.

Precisamente por estas razones le presentamos al docente las preguntas optativas para conocer de manera más profunda el objeto de estudio. Al estudiar las respuestas de carácter optativo encontramos incoherencias con la lógica de las preguntas nominales, así también contradicciones al comparar las primeras y las segundas respuestas: las nominales y las optativas respectivamente.

Para muestra un botón al preguntarle al profesor ¿Conoce usted la Ciencia Pedagógica? su respuesta es afirmativa. Sin embargo, al invitarlo a que explique la Ciencia Pedagógica en su campo de trabajo, sus respuestas son de opción múltiple y van desde la metodología operativa, pasando por las estrategias didácticas hasta hacerla sinónimo con la teoría curricular. En otras respuestas intentan explicar a la pedagogía con los conceptos gramaticales de uso cotidiano, con el lenguaje coloquial con el que nos comunicamos en todo momento como seres humanos, y ni una sola chispa siquiera de lo que la gnoseología denomina los niveles de sistematicidad de la ciencia en general y mucho menos de la ciencia pedagógica en particular.

Más claro, de los catorce docentes entrevistados y encuestados, en referencia al conocimiento de la ciencia pedagógica diez manifestaron conocerla ampliamente. Sin embargo, al solicitarles una explicación sobre la ciencia pedagógica su cuerpo categorial y teórico metodológico, trece manifestaron desconocer los niveles de la sistematicidad de la ciencia e intentaron de diversas formas allanar su ignorancia con descripciones coloquiales al respecto. Estadísticamente los trece profesores

conforman el 92.2 porcentual de trabajadores de la docencia, que entraron en total contradicción con su primera respuesta nominal.

Cuando se les preguntó si conocían los principios pedagógicos manifestaron afirmativamente ubicarlos. Todavía más específico, al conocimiento y aplicabilidad del principio de integración horizontal y vertical de una asignatura con todas las demás del plan de estudios también todos contestaron afirmativamente. Esta afirmación se cayó espantosamente cuando preguntamos lo mismo pero en su carácter de pregunta abierta invitándolo a que definiera el principio intermateria. Su contestación no pasó de la simple opinión ya que en ningún momento utilizaron bases teóricas curriculares pedagógicas y psicológicas, y mucho menos explicaron como engarzar las diferentes asignaturas en la formación, desarrollo y transformación de habilidades técnicas gnoseológicas y volitivas.

Era necesario conocer el nivel de abstracción de la metodología pedagógica mencionada por las diferentes corrientes pedagógicas como un elemento teórico a considerarse para la evaluación del proceso docente educativo, teniendo como marco teórico la ciencia pedagógica. Al leer sus respuestas simplemente definieron la metodología como un conjunto de pasos y técnicas para realizar con éxito la investigación. En este sentido se deduce que su concepción sobre la metodología es a todas luces tradicionales subjetiva y anti dialéctica, en tanto que confunden a la metodología con la metódica, y la hace parecer como una simple técnica sin considerar mínimamente el marco teórico metodológico presente en la metodología y eje entorno al cual gira el proceso metodológico.

Cuando se les preguntó si conocían los conceptos y categorías necesarios para formar una habilidad o competencia, diez maestros manifestaron afirmativamente. Sin embargo, cuando solicitamos su definición nos dimos cuenta que confunden lo cognitivo con lo instrumental o en su defecto se aferran a manifestar su posición como profesores críticos y reflexivos, desprendiendo de esta formación el tipo de estudiante a generar. No basta con manifestar su criticidad e hincapié en la reflexión se requiere precisar como formar los valores críticos, los principios éticos, de trabajo de cooperación y en equipo así como, de responsabilidad o disciplina. Relativo a la pregunta referente a las diferencias entre ciencia y asignatura, los catorce profesores expresaron que efectivamente existen diferencias, pero cuando fuimos a las preguntas abiertas y se les pregunto a cerca de la lógica de cada una, inevitablemente cayeron en contradicción al no poder definir las lógicas respectivas ya que simplemente resaltaron el carácter opinático en sus respuestas, olvidando por completo las categorías, principios y leyes pedagógicas que en su devenir integran la operatividad lógica.

Estas primeras observaciones referentes a las interrogantes hechas a los docentes nos permiten inferir que apriorísticamente los docentes deben conocer y dominar la ciencia o el conjunto de ciencias que transmiten, concretadas en el conocimiento frontera aquel que permite la innovación tecnológica y que necesariamente tiene que formar parte del conocimiento que integra el perfil de egreso del estudiante y aunque este conocimiento frontera sobre todo la metodología posibilitaran en el estudiante conocer las necesidades sociales de su entorno, pero también le permitirán integrarse al nivel de estudio superior o grado superior en el escalafón de su formación el perfil de egreso.

Si el profesor conoce la ciencia que transmite, así como el conocimiento frontera, entonces estará en condiciones de conocer y dominar la asignatura que imparte, pero sobre todo saber con cuales conocimientos hacer énfasis para formar hábitos, habilidades y competencias. Desde luego que la cosa no es tan sencilla, apenas es un primer paso ya que un segundo paso sería conocer la ciencia pedagógica para saber a ciencia cierta cómo posibilitar la asimilación de los conocimientos en el estudiante o en el futuro bachiller para desarrollar o transformar la habilidad laboral o educativa que se requiera en el estudiante.

Referente a la categoría didáctica campo de acción y su correlato esfera de actuación, once profesores manifestaron conocerlas y hacer uso en la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje, el cuadro se modificó cuando se trianguló las categorías mencionadas con el alumno objeto de estudio, que en este caso recae en el nivel medio superior, ya que ningún profesor pudo definir la esfera de actuación y solo en ocasiones el campo de acción. De igual forma sobre los métodos de enseñanza aprendizaje del nivel de actuación del estudiante, así como tampoco los modos de actuación y mucho menos caracterizar las habilidades y los hábitos a formar de manera concreta. Si esto no se caracterizó tampoco pudo el profesor derivar e integrar el método de enseñanza aprendizaje con el contenido y mucho menos con las habilidades y las competencias requeridas en el nivel de telesecundaria.

Al objetarlo con preguntas nominales, el docente manifiesta que la organización del proceso enseñanza-aprendizaje debe partir de la estrecha relación entre el modelo de egresado, los contenidos, métodos formas y medios de enseñanza. Lo cual es acertado en el marco de la ciencia pedagógica; Sin embargo, al manifestarle con interrogantes abiertas el mismo proceso, el profesor queda en evidencia por que no atina y menos conoce el núcleo de la profesión, la lógica del intelecto y la lógica de asimilación de conocimientos por parte del estudiante de telesecundaria, de igual manera desconoce la metodología para la formación y desarrollo de competencias.

Como se contempla las incoherencias lógicas y la falta de definiciones conceptuales son manifestaciones de que el profesor desconoce o al menos no domina la ciencia pedagógica, la cual confunde con las corrientes pedagógicas igual sucede con la metodología del Proceso de enseñanza-aprendizaje al no caracterizarlo en su esencia solo esboza algunas opiniones sobre la técnica procedimental, es decir, se abandona la esencia del método equivalente al discurso teórico de la ciencia a la que pertenece para delinear solamente los pasos a seguir del método, equivalentes a la técnica metodológica.

Ante la pregunta al docente a cerca de ¿Qué es el plan de estudios? y en una pregunta opcional el profesor acierta y contesta: “Es la resultante de la derivación del modelo de egresado en lo referente los contenidos estructurados sistemática y lógicamente”. Pero ante las preguntas abiertas respecto al modelo de egresado muestra incoherencia al relacionar ambas respuestas. Se comporta de igual manera cuando se le solicita que defina el plan de estudios como categoría que encierra una totalidad concreta en sus múltiples relaciones y determinaciones en la formación del estudiante de telesecundarias. El docente continuó caminando a oscuras aunque a veces coquetea con los modelos pedagógicos resaltando la corriente crítica y como tal solo acierta al manifestar que formara alumnos críticos, analíticos y con alto sentido de la democracia. Claro que no podemos negar la importancia de los modelos pedagógicos y didácticos, en tanto que aportan importantes ideas en la construcción de la ciencia pedagógica. Pero es importante resaltar las insuficiencias teóricas y metodológicas que arrastran desde su nacimiento estos modelos pedagógicos.

Si a lo anterior le agregamos el análisis estadístico encontramos que la media de la respuesta es de 43.5%. Aparentemente nos dan una idea de que el intelecto del profesor no es bueno, pero tampoco es malo porque el dominio de la temática se acerca a la mitad. Pero si analizamos las respuestas encontramos que todas ellas fueron contestadas con un lenguaje coloquial y en algunas ocasiones se acercó a lo opinativo, es decir, la opinión del biólogo, del químico etc. Pero ninguno hizo uso del discurso categorial de la ciencia pedagógica; desde luego hubo algunos que incluso manifestaron que su juicio era científico, por qué lo sustentaron con algún teórico de renombre en el ámbito pedagógico.

La investigación y análisis del discurso manifiesto no da pie para ubicar el concepto del profesor mencionado en los diferentes niveles de abstracción categorial y conceptual que reclama la ciencia. Hay algunas interrogantes donde el profesor considera que el dominio de determinados conceptos de la asignatura que se convirtió en el eje de su formación es clave para realizar su función con

éxito. Su ética no le permite admitir deficiencias en su actividad profesional y cuando a boca de jarro se le pregunta ¿Por qué el egresado no cuenta con un sistema de habilidades y competencias para desarrollar con éxito su práctica y lograr insertarse en el nivel superior?, culpa descaradamente al estudiante de su incapacidad; otros en su intento por dejar libre al estudiante y al profesor, hacen responsable de la insuficiencia de habilidades en el estudiante al plan de estudios pero también hay quienes responsabilizan las cuestiones económicas o a problemas eminentemente sentimentales.

Frente a otras interrogantes los profesores manifiestan conocer las fuerzas motrices del plan de estudios de telesecundarias y lo ubican en las asignaturas de matemáticas y Español., pero cuando se les invita a que caractericen el objeto de trabajo en su derivación e integración con las fuerzas motrices, chocan sus inteligencias y los que más avanzan lo hacen de manera muy tibia y dispersa sin llegar a concretar la correlación entre el objeto de trabajo las fuerzas motrices.

Cabe mencionar que no solo es un problema de dispersión porque solo ello es la forma, el problema central es de contenido ya que en sus respuestas los profesores tampoco relacionan el núcleo de la profesión con las fuerzas motrices, menos aún el núcleo de la profesión con el sistema de actividades básicas de carácter técnico y cognitivo. Si no sucede lo anterior tampoco relaciona el docente las fuerzas motrices con el campo de acción aunque en algunas ocasiones aciertan la relación fuerzas motrices con esfera de actuación.

En las respuestas de los profesores detectamos un desconocimiento o rechazo profundo a las categorías más elementales del proceso de enseñanza aprendizaje, tales como enseñanza, aprendizaje, educación, objetivo, plan de estudios, entre otras. Por ejemplo todos rechazaron la categoría objetivo por que la ubican con la categoría más importante del plan de estudios de la SEP y porque al parecer la hacen sinónimo de la escuela tradicional.

Una cosa más, en su mayoría los profesores manifiestan su participación en cursos seminarios y talleres de actualización profesional algunos en cursos intensivos durante toda la semana y en su mayoría en la modalidad de sabáticos. Estos cursos de formación y actualización docente a los que dicen haber concurrido los profesores, tienen el sustento teórico en la didáctica crítica, con fuertes dosis en el nivel ideológico en torno al macro poder y obviamente apetecibles para un profesor de izquierda. Si bien es cierto que estos cursos coadyuvan a la conformación del marco teórico del profesor también es cierto que resultan totalmente incapaces para formar al docente en su difícil tarea consistente

en posibilitar la asimilación consiente del estudiante a partir del núcleo de la ciencia y posteriormente formar competencias.

Lo anterior pone de manifiesto que muy a pesar de haber sido formados los profesores en la didáctica tradicional o didáctica crítica, no han avanzado ni un ápice en cómo crear desarrollar o transformar las habilidades del estudiante en general y los de telesecundaria en particular. Entre otras cosas esto se debe a que en aras de formar estudiantes críticos y reflexivos niegan totalmente la memorización como paso previo para la formación y desarrollo de hábitos y su transformación en habilidades, tanto técnicas como cognitivas y volitivas.

En referencia a los alumnos y cuestionarios que se aplicaron a los alumnos y egresados, las interrogantes giraron en torno a dos formas de preguntas: unas de carácter nominal y las otras totalmente abiertas. Dado que la insistencia sobre el tipo de conocimiento que requeríamos se centró en las nominales, las interrogantes abiertas solo constituyeron el 40% cuantitativamente pero las respuestas de los muchachos al ser abiertas aportaron conocimientos superiores al 50%.

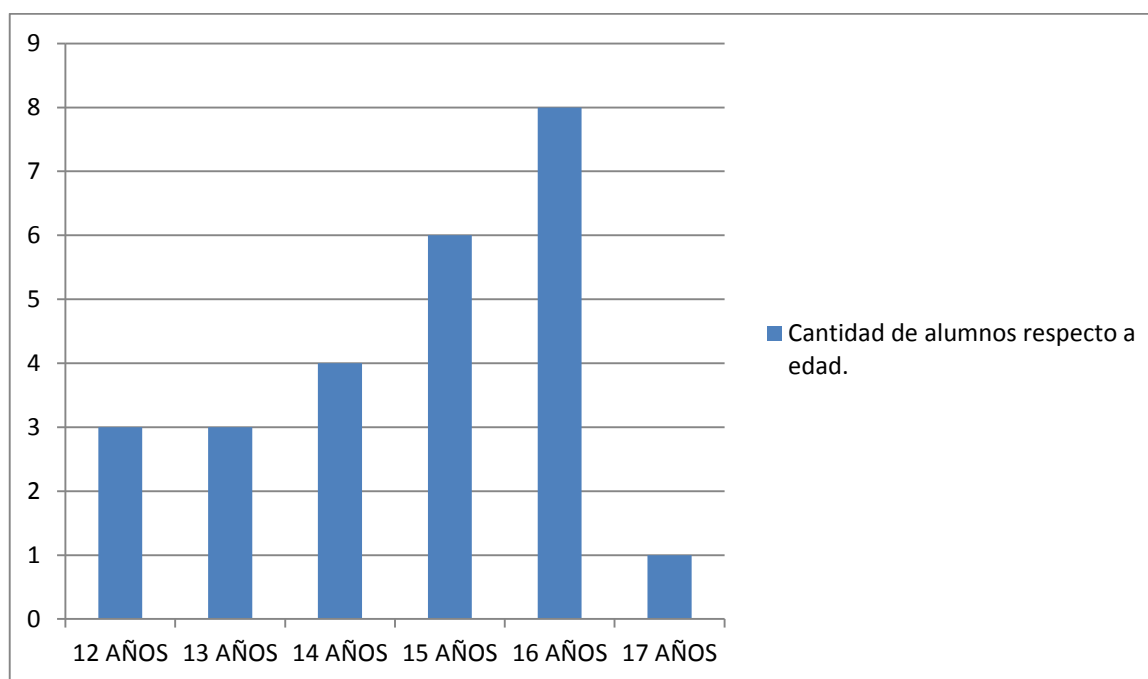
De las respuestas obtenidas de los interrogatorios realizados a los alumnos se detecta que un porcentaje mayoritario equivalente al 80% es favorecido con beca de oportunidades que otorga el Gobierno federal; Sin embargo, a pesar de que tienen beca, solo poco más de la mitad equivalente al 60% manifiesta dedicarse a trabajos propios de la escuela de tiempo completo. Cuando se les cuestiono sobre su asistencia semanal a la biblioteca casi todos manifestaron afirmativamente concurrir a realizar tareas académicas a la biblioteca. A primera vista el resultado de estas interrogantes da la idea de que los estudiantes reafirman el conocimiento de la biblioteca y desarrollan el pensamiento teórico entre otras cosas.

De los veinticinco estudiantes entrevistados (quince del sexo femenino y diez del masculino) el 100% manifestó vivir con los padres. Sobre la inversión del dinero beca otorgada a los estudiantes, los veinticinco estudiantes manifestaron administrarlos sistemáticamente en el tiempo, con la finalidad de invertirlo en aspectos exclusivos de carácter escolar; Sin embargo, ante preguntas cruzadas, más del 60% comentó que el dinero producto de las becas se utiliza para resolver necesidades propias del hogar y de la familia: desde actividades para la compra de aperos de labranza, hasta para pasajes a la ciudad de Morelia de los miembros restantes de la familia. Un porcentaje mínimo afirmó que en ocasiones es el papa quien dispone del rumbo del dinero beca, ya sea para uso racional o para satisfacer necesidades suntuarias.

En relación a la edad de los estudiantes objeto de estudio el promedio oscila entre los quince y dieciséis años destacando el porcentaje de los alumnos de edades mayores como se manifiesta en el siguiente cuadro:

ALUMNOS	EDAD	FUNCIÓN
F	(X)	$f(X)$
3	12 AÑOS	36
3	13 AÑOS	39
4	14 AÑOS	56
6	15 AÑOS	90
8	16 AÑOS	128
1	17 AÑOS	17

Tabla 3.1. Frecuencia de edades de los alumnos.



Gráfica de frecuencia de edades.

Al cuestionar a los estudiantes referente a la actividad académica del profesor denominada preparación y planeación de clase 15 estudiantes que el docente no prepara, porque al inicio de clase les ordena abrir el libro de conceptos básicos los

cuales se erigen como contenido de clase al ser abordados por el plan maestro abordado vía satelital y concretado en el monitor.

Los diez estudiantes restantes objeto de estudio manifestaron afirmativamente la preparación y planeación de la clase por el docente. Toda vez que al preguntárseles si el profesor utiliza la ley de la derivación e integración de los contenidos programáticos para ubicarlos en la formación del perfil de ingreso para los estudiantes, manifestaron una negativa categórica a la preparación y planeación de clase del docente, manifiesta en el desconocimiento de la ley de la derivación e integración del proceso docente educativo para la formación del perfil de egreso del estudiante de telesecundaria.

Referente a si los profesores hacen uso de la evaluación por medio de trabajos académicos y tareas de las diferentes asignaturas 15 estudiantes equivalente a un porcentaje superior al 50% manifestó afirmativamente, con excepción de los alumnos de primero y segundo grado ya que ellos contestaron que las tareas a realizar fuera de clase o en biblioteca eran más superficiales. Pero cuando la pregunta se abrió para que los estudiantes se expresaran, 20 estudiantes equivalente al 80% manifestaron que las tareas en biblioteca simplemente las copiaban y con el maestro ya en clase eran contestadas. Lo cual contradice que el estudiante asistía a bibliotecas para desarrollar el pensamiento lógico

Como es obvio las respuestas de los estudiantes de telesecundaria muestran a un profesor que asiste al aula, pasa lista, da seguimiento puntual a lo estipulado en el libro de conceptos básicos, pero hasta ahí. No hay la más mínima reflexión con la actividad del momento para relacionarla con las otras asignaturas que conforman el plan de estudios; con esto el docente cae en una grave contradicción pues al preguntarle si relaciona su asignatura en la vertiente horizontal y vertical con las otras asignaturas, afirma contundentemente su estrecha coordinación.

Ante la pregunta de si el docente establece el correlato entre su actividad docente con el perfil de egreso la respuesta es positiva lo cual deduciría a un profesor si bien atomista en su quehacer, si preocupado por el perfil de egreso, es decir realizar su práctica profesional, pensando siempre como productor y producto., con el objetivo preciso de formar un egresado preñado de competencias al por mayor. Sin embargo, cuando la pregunta en el mismo sentido es abierta, manifiesta un sinnúmero de incoherencias que en nada corresponden a la correlación estrecha entre el contenido escolar y la competencia a formarse en el último grado.

Cuando se le interroga al estudiante referente así el profesor relaciona los

contenidos temáticos de la asignatura con el plan de estudios y el perfil de egreso manifestaron afirmativamente, pero cuando se les explico si la relación era como lo manifestaba el entrevistador, su opinión fue eminentemente negativa e incluso quince estudiantes explicaron que no veían la relación que establece el docente de los contenidos con su perfil de egreso y que tampoco aterriza el docente en la solución de sus problemas sociales presentes en la comunidad, para de esta manera motivarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Referente a las interrogantes relacionadas al correlato del diseño curricular con la revolución científico técnica y las competencias por innovación los 25 encuestados manifestaron que si existe una relación entre el diseño curricular en Telesecundarias y la revolución científicotécnica, sobre todo argumentaron por la tele media y el funcionamiento a partir del satélite Morelos, así como también por el énfasis del profesor en la elaboraciones productos y en la productividad para su creación.

Sin embargo, al preguntarles si el profesor realizaba metodologías adecuadas para la reproducción del conocimiento del estudiante, a partir de la memorización y de la definición puntual de conceptos los estudiantes de telesecundaria de Chiquimitío expresaron que en las evaluaciones los profesores no contemplaban la definición de los conceptos temáticos, así como tampoco los procedimientos científicos y metodológicos, el maestro se concretaba a informarles que en la definición al respecto lo realizaran tan solo con sus palabras, es decir, como ellos lo entendieran.

Tocante a las asignaturas que se erigen como fuerzas motrices en el sistema de telesecundarias, la mayoría de estudiantes manifestó que en ningún momento el docente les ha explicado cuales son tales asignaturas que se erigen como elementos fuerza en la formación del estudiante de telesecundaria. Como no se les informa y mucho menos se les explica que las asignaturas de matemáticas y de español son las asignaturas fuerza y eje en torno al cual gira la formación del alumno de telesecundaria, el tiempo se encarga de informarle y desarrollarle al estudiante una aversión a estas asignaturas, para posteriormente convertir la aversión en un rechazo total no solo a la matemática, sino a todo aquello que se relacione o tenga que ver de manera indirecta con las matemáticas.

Uno de los problemas recurrentes en la formación del perfil de egreso en el estudiante en cualquiera de los niveles, es la enseñanza de la matemática del cual nosotros los profesores tenemos enorme responsabilidad. Obvio son muchos los factores que concommitan en la aparición y desarrollo del desprecio por las matemáticas, pero si el profesor tomara su papel como educador y como

educando otra cosa seria la enseñanza de la matemática.

El estudiante de telesecundarias se queja alarmantemente que no le entiende al proceso matemático ya sea aritmético o algebraico que presenta el monitor. Pero también se queja de que el docente no le hace asequible el conocimiento matemático para comprenderlo y asimilarlo con objetividad, esto es así porque el profesor al desconocer la ciencia que enseña le es imposible en todo momento de su actividad docente dar el salto de lo abstracto que es el conocimiento teórico, a lo concreto que significa en que se usa ese conocimiento abstracto y para que le serviría en ese momento al estudiante e telesecundaria.

Cuando se le pregunta al estudiante si el profesor conoce y domina la lógica de la enseñanza y la lógica del aprendizaje, el 60% manifiesta afirmativamente, mientras que el 40% dice desconocer a las lógicas. Siguiendo el mismo procedimiento se les interroga a los estudiantes para que definan y expliquen las lógicas. Nuevamente el 60% manifiesta su opinión y el cuarenta restante no contesta. Las opiniones de este 60% en nada se acercan a la definición de lógica mucho menos a la lógica de enseñanza y a la lógica del aprendizaje. Cuanto más los estudiantes opinan que la lógica procede lo que es bueno o lo que resuelve el problema.

En este tenor los estudiantes no solo desconocen las diferentes lógicas: de la enseñanza, del aprendizaje, de la asignatura y de la ciencia, sino que al manifestar sus opiniones las confunden resultado del nivel de asimilación de los contenidos programáticos enseñados por el docente. La responsabilidad aquí en el proceso de asimilación, recae fundamentalmente en la práctica docente aunque en menor medida también en el dicente. En esta situación sumamente complejas erige como hilo conductor la necesidad urgente de que el docente conozca y domine la lógica de la ciencia que transmite la lógica de la asignatura en cuestión de la asimilación de los contenidos del estudiante, así como también la lógica de la enseñanza; para que el docente logre o posibilite la asimilación de contenidos programáticos del alumno de telesecundarias un docente con estas características rompe totalmente con el esquema Piagetano, pero también con el planteamiento de la tecnología educativa presentes y fundamentos del proceso de enseñanza aprendizaje en telesecundarias.

Finalmente, cuando se les preguntó a los docentes, si conocían y dominaban las técnicas o metodologías para la formación y desarrollo de competencias, nominalmente todos contestaron con la afirmativa. En las respuestas opcionales empezaron los problemas porque el 100% de profesores negaron el proceso de memorización como paso previo para formar hábitos y habilidades; enfrentándose

abiertamente y negando la esencia del hábito, que no es otra cosa que la repetición mecánica, técnica o cognitiva, según sea el caso.

La situación se agravó potencialmente cuando se le invitó al profesor a contestar preguntas abiertas, referentes a la formación de competencias, ya que no solo desconoce que es una competencia en su definición conceptual, sino que casi todos manifestaron que las competencias no se forman, solo se desarrollan, pues dependen de la inteligencia del estudiante y no del maestro. Ninguno se acercó tan siquiera a los referentes empíricos de las competencias, que en este caso son la Memorización, el Hábito y las Habilidades, entendida esta última como el hábito razonado.

CAPÍTULO. 4.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

El trabajo de investigación que presentamos líneas atrás pretende demostrar que si el docente de telesecundarias conociera y dominara los modelos pedagógicos que en este nivel se trabajan, estaría en condiciones de desarrollar, transformar y crear en los estudiantes las competencias educativas que el instante Histórico-Concreto exige; por un lado prepararlos para integrarse a sus comunidades con elementos teóricos precisos para resolver la problemática subyacente y por el otro poder escalar el nivel de formación profesional que desee.

Desde luego que la situación planteada no es sencilla de ahí que el interés por la SEP. En el ala de telesecundarias de reformar constantemente los contenidos curriculares y los modelos pedagógicos, en su afán por encarar el problema exitosamente.

Por eso concluimos que para que para tal efecto se requiere minuciosamente un conjunto de procesos pedagógicos a considerar:

- a) Determinar con precisión el sistema de habilidades básicas generalizadas que conforman el núcleo de la profesión del estudiante de la telesecundaria y su contrato el sistema de actividades y tareas básicas a desempeñar por el estudiante en el nivel de la instrucción, para integrarse a la dinámica del empleo en la comunidad o para con sus estudios de formación académica en el nivel superior.
- b) Utilizar con lujo de detalle, por parte del profesor la Ley de Derivación e Integración del proceso docente educativo, al realizar el docente esta operación teórica conocerá con precisión y objetivamente todos los eslabones del proceso pedagógico, esto es: Objetivo, Contenido, Método, Formas, Medios, Técnicas y Evaluación. Tanto en su nivel macro derivado del plan de estudios, como en el plan macro en la clase.
- c) Conocer y utilizar los niveles de asimilación del conocimiento para poder comentar los objetivos del proceso Derivación-Integración, de lo que se trata es que el docente debe precisar si los contenidos del conocimiento a asimilar por el estudiante serán:
 - Contenidos de Transformación.
 - Contenidos de Reproducción.
 - Contenidos de Producción.
 - Contenidos de Creación.
- d) Lo anterior con ideas necesarias a plantear de qué manera se concentrarán los niveles de asimilación; ejemplo, si solo se trata de formalizarle al estudiante los contenidos, el profesor debe utilizar técnicas

precisas de motivación para despertarle el interés cognitivo. Pero si de lo que se trata es que el estudiante reproduzca el contenido, entonces, la memorización es el kit de la cuestión, para formarle acto seguido, un hábito y después una habilidad.

Recuérdese que el hábito es la repetición mecánica del contenido y la habilidad es el hábito razonado, es decir ya no es la habilidad mecánica.

e) la asimilación del conocimiento a partir de la reproducción, producción y creación implica también que el docente domine con objetividad los niveles de sistematicidad de la ciencia, es decir las categorías, leyes, principios y teorías, por un lado y por el otro la lógica de la ciencia y la ciencia en sí mismo; ya que ambos son objeto de la asimilación por el estudiante, pero sobre todo se erigen como puntos nodales para que el estudiante se familiarice con el lenguaje de la ciencia y su necesidad insoslayable de aprendizaje.

f) Los niveles de asimilación del conocimiento ya sea reproductivo, productivo o creativo implica necesariamente la definición del concepto categoría o ley que se asimila, es decir si se trata de asimilar la fórmula química NaCl (cloruro de sodio), su asimilación reproductiva al definirse se presenta como una molécula diatómica de cloruro de sodio. En el caso de Telesecundaria se requiere el auxilio del profesor de los principios pedagógicos ya que con ellos le hará más fácil la reproducción de contenidos en este caso, el principio pedagógico de lo abstracto a lo concreto el cual quiere decir que el docente le hablará del NaCl como molécula, es decir, lo abstracto, pero también le hablará como la sal lo concreto.

BIBLIOGRAFIA

- (1989), La enseñanza: su teoría y su práctica, Madrid, Akal.
- GONZALEZ F., Luis Eduardo y Hernán Aguiarza E. (1996), "Calidad, evaluación Institucional y acreditación en la Educación superior en la región latinoamericana y del Caribe", en Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO/CRESALC, La Habana.
- (1991)."Determinación curricular y orientación del currículum universitario. Problemática y aspectos propositivos", en Perspectivas Docentes, Universidad Juárez, autónoma de Tabasco .núm., 4, Tabasco, enero-abril.pp.11-27.
- (1995), Políticas y acciones de la formación docente en México, México, CISE-DGAPA-UNAM.
- (1996) Reseña de las políticas de educación superior en México.
- ALBA. Alicia de (Coord.)(1997), El currículum universitario .De cara al nuevo milenio, México, CESU/Plaza y Valdez (Serie Mayor, Educación).
- ANUIES (1997ª), Antología: elaboración de programas de educación a distancia, México.
- ARREDONDO Galván. Víctor Martiniano et al.,(1996),Universidad y sociedad, la inminencia del cambio", en Pensamiento,México,CESU-UNAM,NÚM.84
- AYUSTE, Ana et al., (1994), planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar, Barcelona, Grao (Biblioteca Aula).
- Banco Mundial (1994), Educación superior: aprender de la de la experiencia, Washington.
- BEREDAY George (1987), Métodos comparativos en pedagogía Barcelona, herder.
- CARR Wilfred, y Stephen Kemmis (1988), Teoría crítica de la enseñanza la investigación –acción en la formación de profesores, Barcelona, Martínez Roca.
- CARR, Wilfred (1990), Hacia una ciencia crítica de la educación,

Barcelona, Laertes.

- CHEHAYBAR y Kuri, Edith et al. (1996), La formación docente perspectivas teóricas y metodológicas, México, CISE-DGAPA-UNAM.
- GIMENO, Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez (1992), Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- GIMENO, Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez (1992), Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- GRUNDY, Shirley (1991), Currículo, producto o praxis, Madrid, Morata.
- GRUNDY, Shirley (1991), Currículo, producto o praxis, Madrid, Morata.
- GUEHENNO, Jean-Marie (1995), El fin de la democracia: la crisis política y las nuevas reglas del juego, Barcelona, Paidós.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1993), La catástrofe silenciosa, México, Fondo de Cultura Económica.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1994), La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio, México, Fundación Nexos/Nueva Imagen
- HABERMAS, Jürgen (1996), Teoría de la acción comunicativa I, racionalidad de la acción y racionalización social, Madrid, Taurus (Colección ensayistas 178).
- HERNÁNDEZ Fernando y Juana María Sancho (1989), “El profesor como profesional de la educación” en V. A. para enseñar no basta con saber la asignatura, Barcelona, LAIA, pp. 95-120
- HODARA, Joseph (1986), Los estudios de futuro, México, UNAM. (1984), Los estudios del futuro: problemas y métodos, México, Instituto de Banca y Finanzas.
- JARILLO, Edgar y Gilma Arroyave (1996), “El método comparativo para el estudio de la formación docente”, en Edith Chehaybar y Kuri et al., La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas, México, CICE-DGAPA-UNAM, pp. 183-198.
- MELGAR, Ivonne (1997), “Muchas becas, pocos científicos”, en reforma, México, núm. 1223, año 4, sección A, abril 14.
- MÚGICA Pantoque, Francisco (1991), La prospectiva. Técnicas para visualizar el futuro, fondo editorial Legis, s. l.

- MUÑOZ, Humberto et. al. (1991), Investigación social y política académica, México, UNAM.
- OCDE (1997), Exámenes de las políticas nacionales de educación, México.
- OTERO V., Lourdes et. al. (1996), "Problemática que enfrentan la formación de entrenadores en la UNAM", Mimeo.
- Poder Ejecutivo Federal (1996a), Plan Nacional de desarrollo, 1995-2000, México.
- Reporte de examinadores externos, México, Febrero.

Bibliografías Hemerográficas:

- (1975), "Informe del Programa Nacional de Formación del personal académico," en Revista de la Educación Superior México, vol.XX.núm.4, pp.129-138.
- (1996), Programa sectorial de educación media y superior "en revista de la Educación Superior, México núm.97, vol.XXIV, enero-marzo, pp.117-154.
- CARNOY, Martín (1994) "El gobierno de la universidad y el desarrollo en México", en Perfiles Educativos, México CISE-UNAM, núm. 64, abril-junio, pp.3-11.
- JORDÁN Sierra, José (1989), "Una perspectiva antropológico-pedagógica de la crisis de valores", en ciencias de la educación, Madrid, Año XXXV, NÚM. 140, Julio-Septiembre, pp. 393-401.
- KENT Serna, Rollin y Wietse de Vries (1994), "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México", en universidad futura, México, UAM-Azcatpotzalco, VOL. 5, NÚM. 15, otoño, pp. 12-23.
- PETERSON K. (1994) "Methodological Problems and Teacher Evaluation", en Journal of Research and development education, vol. 17, núm. 4, pp. 62-96.