



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN  
NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE HISTORIA

TESINA

*La Enseñanza de la Historia en el Currículo de  
la Educación Secundaria. Tres Alternativas de  
Cambio*

Presenta:  
Lisset Vargas García

Asesor:  
Dr. Enrique Vargas García

Morelia, Michoacán, Septiembre de 2006.



# Contenido

Abreviaturas

Dedicatorias

Introducción..... 6

## Capítulo I

### *La Construcción del Objeto de Estudio*

1.1 Planteamiento del problema .....	13
1.2 Delimitación espacio-temporal.....	17
1.3 Justificación .....	17
1.4 Objetivos .....	18
1.5 Metodología .....	19

## Capítulo II

### *De las categorías Centrales de Análisis*

2.1 Las categorías centrales de análisis .....	31
2.2 Categoría de análisis: Historia .....	37
2.3 Enseñanza de la historia .....	40

## Capítulo III

### *Del Currículo Oficial de la Historia al papel del Sujeto Educador*

3.1 Antecedentes de la educación básica en México .....	44
3.2 Estructura de la Educación Secundaria en México .....	51
3.3 El lugar de la Asignatura Historia en el Plan y Programas de Estudio 1993 .....	58
3.4 El sujeto de la educación. La formación del Maestro .....	63
3.5. El profesor en la Educación Secundaria. Los matices de una realidad .....	72

## Capítulo IV

### *Modelos y Tendencias para la Enseñanza de la Historia*

4.1 Cuatro modelos alternativos en la enseñanza de la historia .....	91
4.2 Constructivismo .....	96
4.3 El modelo de la tecnología educativa .....	124
Reflexiones finales .....	139
Fuentes de Información .....	144

## Abreviaturas

UNESCO	Organización Internacional de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura de todos los países.
CONALTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
PRONAP	Programa Nacional de Actualización permanente para Maestros de Educación Básica en servicio
SEM	Sistema Educativo Mexicano.
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica.
TLC	Tratado de Libre Comercio.
TICCIT	Time-Share Interactive Computer Controlled Information Televisión.
PLATO	Programmed Logia for Automatic Teaching Operation.

## Dedicatoria

*A los ángeles que me han enseñado la luz de mi camino y la fortaleza  
para seguir adelante en el sendero de mi vida:*

*Mis Padres.*

*A Mis Hijos con amor.*

---

*La Enseñanza de la Historia en el Currículo  
Oficial de la Educación Secundaria.  
Tres Alternativas de Cambio*

---

# Introducción

## Introducción

La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad. Sin embargo, existen algunos elementos que permiten caracterizar como profesional esta actividad sólo se encuentran a partir de la conformación de los sistemas educativos como resultado de la estructuración de los Estados nacionales.

La llamada profesión docente constituye, sin lugar a dudas, una de las actividades que ha invitado al estudio y a la reflexión en la historia del pensamiento occidental. No importan cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esa práctica; maestro, profesor, enseñante docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica aún antes de que se conformara el sistema educativo del Estado nacional. Así, griegos y romanos, o bien de los padres de la iglesia, de San Agustín a Tomás de Aquino, dejaron diversas reflexiones sobre el maestro. Estos dos últimos autores sostuvieron una cosmovisión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de *prototipos de hombres* –modelo ideal– que de alguna forma aún tiene cierta repercusión en nuestros días.

Tengamos Presente que la actividad docente, tal como la conocemos, solo se conformó en cuanto se fue estructurando el sistema educativo.

Ciertamente los didactas de la Reforma y de la Contrarreforma fundamentalmente o de Comenio, establecieron una discusión sobre la función del docente, la cual se encuentra vinculada a una ética religiosa como orientación global e esa práctica. A la vez, con ellos se inició un modelo de actuar apoyado en técnicas de

trabajo en el aula. Sólo la conformación de los sistemas educativos, como resultado de la integración de los Estados nacionales, creará condiciones para la estructura de la actividad docente que conocemos. Esto es, un sujeto que recibe un contrato para realizar la tarea de enseñar, que recibe una preparación formal para ello.

A mediados del Siglo XIX se empezó a producir un tránsito de la visión religiosa a una perspectiva profesional. La función docente que hoy conocemos, sobre todo a nivel básico, se ha convertido en una actividad fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, y para un número considerable de sujetos –cerca de 25 millones en el planeta dedicados a la educación básica, de los cuales 5.1 millones se desempeñan en América Latina– que cuentan con un contrato laboral y obtienen una identidad profesional, esto es, en términos genéricos, son profesores.

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros, es decir, que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propio. La sociología de las profesiones establece otros elementos característicos del quehacer, como poseer elevado status, la existencia de un gremio profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión. Ciertamente estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada profesión docente.

Sin embargo, podemos identificar otra tendencia que ritualiza o burocratiza el trabajo docente, que sugiere la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término, el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por contrato, el



docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño –las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establece que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera– y debe cumplir con tiempo y horario y entregar el diario de clases, cumplir un programa, asentar las calificaciones determinadas, actas, por lo cual recibe un salario.

Más allá de la pauperización –disminución del poder adquisitivo– de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir –a veces con el mínimo de esfuerzo o un comportamiento rutinario– con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Empíricamente observamos como en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otros quedando marginado. La dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso.

Esta tarea es urgente por cuanto se puede identificar que los elementos *místicos* y hasta cierto punto *míticos* que acompañaron un conjunto de imágenes sociales sobre la docencia le han dado paso a paso a nuevas configuraciones.

Entre ellas se encuentra una visión artesanal de la docencia ya superada frente a otras imágenes que se desprenden del mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo). Esta perspectiva es contraria a la defensa del nivel discursivo, tanto de funcionarios vinculados con el sistema educativo como de los gremios docentes que asignan la característica de profesión a lo docente. En síntesis, asistimos al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente, (la religiosa y la mítica) y nos encontra-

mos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero por el otro. Es en este sentido según sea la concepción de la práctica educativa que se sustente, así será la consideración que merezcan tanto la función del profesorado como los procesos conducentes a su formación y a su desarrollo profesional. En la actualidad se asume una innovadora concepción de la figura del maestro como facilitador, mediador y animador del aprendizaje del alumno, lo que implica conceptualizarlo como un profesional reflexivo y autónomo, capaz de planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo. No tiene sentido concebir la figura del profesor como *transmisor de conocimientos*. En consonancia con una orientación pedagógica de corte tradicional, que concibe la enseñanza como una simple transmisión de conocimientos y el aprendizaje como un proceso de acumulación de los mismos, la perspectiva academicista identifica al profesor con un especialista en una o varias disciplinas, cuyos contenidos tiene que transmitir a sus alumnos, por lo que su formación debe estar estrechamente vinculada al dominio de tal o tales materias. Por consiguiente, la eficacia docente radica en la posesión de los conocimientos académicos producidos por la investigación científica y en la capacidad para comunicar o *explicar* con claridad esos contenidos, así como para evaluar rigurosamente su adquisición por parte de los estudiantes. Dado que el proceso de transmisión de los conocimientos no necesita más estrategia didáctica que respetar la estructura epistemológica y la secuencia lógica de las disciplinas, la formación pedagógica y didáctica de los maestros se ve, desde esta óptica, notablemente desatendida.

En función de lo anterior la estructura de la siguiente tesina se haya conformada de la siguiente manera:

Consta de una introducción y cuatro capítulos, el primero de ellos denominado la construcción del objeto de estudio, donde aparecen los elementos esenciales que constituyeron en su momento al proyecto de investigación, es decir, desde el planteamiento del problema hasta la metodología.

El capítulo dos titulado: de las categorías centrales de análisis, se teoriza en torno de cuestiones fundamentales como: educación, enseñanza, historia y enseñanza de la historia, buscando fundamentarlo desde una variedad de teóricos que comprenden desde el marxismo hasta la sociología comprensiva.

El capítulo tres cuyo nombre es: del currículo oficial de la historia al papel del sujeto educador, nos permite visualizar los antecedentes de la educación básica en México, así como la ubicación que guarda el programa de historia dentro del currículo oficial de educación secundaria, arribando el papel que desempeña el sujeto educador en el desdoblamiento en la práctica docente.

El cuarto capítulo: modelos y tendencias para la enseñanza de la historia pretende mostrar y explicar la diversidad existente de alternativas pedagógicas, didácticas en las que se puede apoyar el docente en el ejercicio de su quehacer profesional.

Posteriormente aparecen las reflexiones finales, las fuentes de información y los anexos.

# Capítulo I

## *La Construcción del Objeto de Estudio*

---

## **1.1 Planteamiento del Problema.**

Revestir la educación en nuestros días a las dimensiones de un proyecto universal del más vasto y lejano alcance, comporta implícitamente finalidades de orden mundial, susceptibles de ser expresadas claramente en el sentido de algunos grandes ideales comunes a los hombres de hoy.

Nosotros hemos encontrado estas finalidades de vocación universal en el humanismo científico, en el desarrollo de la racionalidad, en la creatividad, en el espíritu de responsabilidad social, en la búsqueda del equilibrio entre los componentes intelectuales, ético, afectivo y físicos de la personalidad, en fin, en la percepción positiva de los destinos históricos de la humanidad.

Pero la cuestión no radica sólo en las elecciones de tales o cuales finalidades. Lo importante es que se funden en un amplio consenso. Es decir, que, sin discutir el papel que han de jugar en su definición las elecciones políticas, de una parte, los logros de la pedagogía, de la ciencia y de la tecnología, por otra, no se puede confinar a este respecto ni sólo en la voluntad providencial del hombre político, ni sólo en el saber del hombre de ciencia.

Es preciso no sólo que uno y otro contribuyan a ello en forma concertada, sino además que los interesados: -alumnos, padres y colectividades- estén activamente asociados a la tarea.

De estas elecciones y de este consenso es de lo que depende el papel que la educación está llamada a desempeñar en este momento histórico, de la direccionalidad del pensamiento de los hombres hacia el porvenir, hacia un inmovilismo o hacia la mutación, hacia la búsqueda de la falsa seguridad por la resistencia al

cambio o hacia el descubrimiento de la verdadera seguridad por la adhesión al progreso.

En el mundo contemporáneo: las finalidades actuales de la educación están necesariamente condicionadas, en cada contexto nacional, por los datos de la realidad objetiva. Pero son también el producto de las voluntades y elecciones subjetivas de los participantes en acto educativo y, al mismo tiempo, de los fines generales a los que tiende la colectividad.

Los fines de la educación no pueden deducirse de principios cósmicos, y no constituyen ningún conjunto de valores absolutos puestos en reserva para la eternidad en algún ciclo platónico.

Guardan relación con la metafísica y están indudablemente, ligados de modo estrecho, con la ética y los valores.

Pero ningún intento de deducirlos de un sistema filosófico daría algo que fuese viable y de algún valor en cuanto cuerpo de principios, salvo que se pudiera establecer una relación significativa entre este sistema y los hechos de la experiencia personal y social, y las aspiraciones de los individuos, los fracasos, los éxitos y los fines de la sociedad, y por último, entre este sistema y los valores personales y sociales establecidos a las críticas de estos valores.

Asignar una finalidad a la educación no es investirla de tal o cual función, es significar que las funciones que le son propias deben ejercerse sobre finalidades que las trasciendan.

Sin embargo, el encadenamiento de las determinaciones no debe concebirse de un modo mecanicista: lo mismo que las formas de la sociedad van generalmente

retrasadas respecto de las realidades económicas y sociales, así también la educación puede reproducir durante largo tiempo estados anteriores de la sociedad o, al contrario, anticiparse a ellos y por consiguiente precipitar la evolución.

Esta determinación tampoco debe concebirse de una manera simplista; es decir, refleja una realidad compleja. Nos equivocamos cuando se quiere ver en la educación o incluso en la escuela, o en los sistemas de enseñanza, sólo la expresión de las fuerzas sociales dominantes del Estado, del régimen establecido, con exclusión de otros componentes sociales complementarios, independientes o antagónicos.

De hecho, la educación y singularmente la escuela, es uno de los campos en donde se desarrolla el debate ideológico actual, un terreno de contradicciones y de luchas incesantes que influyen sobre sus finalidades.

Por último, esta determinación no debe ser concebida de modo exclusivo, los factores no son los únicos que actúan. Los individuos –alumnos, profesores, padres, usuarios presentes o virtuales– ejercen una influencia conciente e inconsciente sobre la determinación y las inflexiones de las finalidades de la educación. Por su parte, el pensamiento pedagógico, la filosofía, las ciencias y la teoría de la educación, las ideologías generales, intervienen también, con su peso específico y su movimiento propio, en el enunciado de las finalidades.

El número de opciones para la educación guarda relación con el número de sociedades, de fases históricas, de ideologías dominantes. Según los futuros concebidos y deseados, así serán las opciones a construir.

Por ello, sin lugar a dudas, uno de los múltiples problemas a los que se enfrenta el profesor en su práctica cotidiana es como intentar que el alumno aprenda,

que el conocimiento que se le transfiere signifique algo para él, esta situación cada vez es más complicada debido a que conforme pasa el tiempo, el alumno se ve influido por una serie de información proveniente de los medios masivos de comunicación, sobre todo de la televisión e *internet* que le facilitan a través de la imagen, el pensar poco y observar mucho; convertirlo en un consumidor de imágenes, reduciéndole la única posibilidad que anteriormente se le proporcionaba: el hábito de la lectura, ha pasado a ser lo que Giovanni Sartori ha denominado un *homo videns*, es decir, un ser de imágenes independientemente del género al que pertenezca.

Para el caso de la enseñanza de la historia, esto no cambia, por el contrario el problema se ahonda ya que el alumno en el tipo de sociedad tan materializada y con una visión esencialmente pragmática utilitaria, considera que el saber histórico no le resulta necesario, porque en su inmediatez, en esa perspectiva del aquí y ahora, percibe al pasado como algo lejano, inútil, innecesario, que no es propio de su tiempo y por lo tanto en muchas ocasiones le resulta incomprensible.

A ello, habría que agregar el hecho innegable de que el profesor que enseña historia, en realidad no fue formado para ejercer tal actividad, esta la va aprendiendo conforme avanza su práctica cotidiana, en base al intento-acierto, pero también con fundamento en el intento-error. Es decir, carece de las bases pedagógico-didáctico esenciales que le permitan transitar de un modelo, estilo, tendencia o corriente de enseñanza, reproduciendo generalmente en su práctica los modelos o formas en el cual él fue educado en su quehacer educativo.

Derivado de lo anterior, es que se pueden plantear las siguientes preguntas de investigación ¿De qué manera el profesor realiza su práctica docente? ¿En qué



modelo o estilo pedagógico se inserta la misma? ¿Qué conjunto de resistencias determinan la actitud del alumno hacia la aceptación del saber histórico?

## **1.2 Delimitación espacio temporal.**

Temporalmente la investigación comprendió los ciclos escolares agosto de 2004 a julio de 2005.

## **1.3 Justificación.**

Por tales motivos, la importancia de la investigación, radica en que se intenta tener una perspectiva del hecho educativo en la enseñanza de la historia dentro de una zona escolar concreta, por lo cual la investigación le será indudablemente de utilidad a supervisores, jefes de departamento, directivos y profesores de las escuelas secundarias que constituyen dicha zona escolar. De igual forma la importancia de la tesina, radica en la cuestión de develar una parte muy concreta del fenómeno educativo, que aunque parezca reducida por la delimitación geográfica, es grande por la información que permitió obtener sobre situaciones que muchos conocemos por estar inmersos en el ámbito educativo, pero que muy pocos podemos fundamentar, sostener, con base en datos obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos, lo que permite evitar especular en torno del objeto de estudio y en cambio si posibilita poder interpretar el ¿por qué? ¿Cómo? Y ¿bajo qué condiciones se enseña la historia?

De igual forma puede serles útil a las autoridades educativas de la Zona Escolar, así como a los directivos y profesores que pertenecen a ella, ya que permite

poseer un diagnóstico de una realidad concreta en torno de un área de saber específico como lo es la enseñanza de la historia.

## **1.4 Objetivos.**

Por lo tanto los objetivos a desarrollar en la presente investigación son:

- I. Conocer la conceptualización de las categorías: educación, enseñanza, historia y enseñanza de la historia.
- II. Analizar el programa de Historia de México y su vinculación con el currículo actual de secundaria, a través de la figura del profesor como sujeto histórico.
- III. Describir e interpretar los modelos y los estilos de enseñanza de la historia desde una perspectiva teórica que facilite la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta el proceso metodológico, éste se desarrolló en conformidad con el siguiente esquema:

## 1.5 Metodología.

### 1.5.1 Tipo de Paradigma Cualitativo.

a)	Humanistas
<b>Focos de estudio</b>	Únicos, idiográficos Centrados en lo humano Lo interior, subjetivo Significado, sentimiento
<b>Epistemología</b>	Fenomenología Relativista Perspectivista
<b>Tarea</b>	Interpretar, comprender Describir, observar
<b>Estilo</b>	Suave, cálido Imaginativo Válido, real, rico
<b>Teoría</b>	Inductiva, concreta Cuenta historias
<b>Valores</b>	Comprometida ética y políticamente Igualitarismo

De forma semejante el cotejo entre ambos paradigmas, lo simplifica Gummesson en la siguiente tabla, oponiendo un paradigma *hermenéutico* al tradicional *positivista*.

#### b) Paradigma Hermenéutico.

- Investigación centrada en el entendimiento e interpretación.

- Estudios tanto estrechos como totales (perspectiva holística).
- La atención de los investigadores está menos localizada y se permite fluctuar más ampliamente.
- Los investigadores se concentran en generalizaciones específicas y concretas (Teoría local) pero también en ensayos y pruebas.
- La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara; juicios; se busca el reconocimiento de la subjetividad.
- El entendimiento previo que, a menudo, no puede ser articulado en palabras o no es enteramente consciente, el conocimiento tácito juega un importante papel
- Los datos son principalmente no cuantitativos.
- Tanto distancia como compromiso; los investigadores son actores que también quieren experimentar en su interior lo que están estudiando.
- Los investigadores aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal; utilizan su personalidad como un instrumento.
- Los investigadores permiten tanto los sentimientos como la razón para gobernar sus acciones.
- Los investigadores crean parcialmente lo que estudian, por ejemplo el significado de un proceso o documento.

### **c) Características de los métodos cualitativos**

- En primer lugar, el objeto de la investigación. Si una investigación pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos) más bien que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de la investigación cualitativa. Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado.
- En segundo lugar, si una investigación utiliza primariamente el lenguaje de los conceptos y las metáforas más bien que el de los números y los test estadísticos, el de las viñetas, las narraciones y las descripciones más bien que el de los algoritmos, las tablas y las fórmulas estadísticas, entra en el ámbito de los métodos cualitativos. Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- En tercer lugar, si prefiere recoger su información a través de la observación reposada o de la entrevista en profundidad más bien que a través de los experimentos o de las encuestas estructuradas y masivas, entra en el ámbito de la metodología cualitativa. Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.
- En cuarto lugar, si en lugar de partir de una teoría y unas hipótesis perfectamente elaboradas y precisas prefiere partir de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil, entra en el ámbito de la metodología cualitativa. Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- En quinto lugar, si, en vez de intentar generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la socie-

dad, la investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso, ésta entra en el ámbito de la metodología cualitativa. La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizada.

Por esto es fundamental en el ámbito de la metodología cuantitativa, recurrir a la utilización de procedimientos provenientes del auxilio de la estadística, tanto de la descriptiva como de la inferencia estadística, porque así, no podemos cuantificar ni dar una explicación estadística probabilística.

Se trata de obtener de manera totalmente externa, mecánica e independiente del objeto de estudio, datos susceptibles de ser sometidos a análisis estadístico. Esto se supone suficiente garantía de objetividad y rigurosidad científica y se supone suficiente garantía de neutralidad valorativa, una ciencia exenta de valores.

El paradigma cuantitativo es aquel que permite examinar los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística. *Para que exista metodología cuantitativa se requiere que entre los elementos del problema de investigación exista una relación cuya naturaleza sea lineal. Es decir, que haya claridad entre los elementos del problema de investigación que conforman el problema, que sea posible definirlo, limitarlos y saber exactamente donde se inicia el problema, en cuál dirección va y qué tipo de incidencia existe entre sus elementos.*<sup>1</sup>

Los elementos constituidos por un problema de investigación lineal, se denominan: variables, relación entre variables y unidad de observación. Para que exista metodología cuantitativa debe haber claridad entre los elementos de investi-

---

<sup>1</sup> Cervo, L. **Metodología científica**. México. McGraw Hill. 1990, p. 72.

gación desde donde se inicia hasta donde termina, el abordaje de los datos es estático, se le asigna significado numérico.

### **1.5.2 Fundamentación epistemológica: Positivismo.**

El positivismo es una corriente filosófica que desde el Siglo XIX ejerció gran influencia sobre la política y el conocimiento en general. Partiendo de allí, se asemeja al mundo social con el mundo físico y sobre esa base se pueden establecer normas sociales que pueden ser reconocibles con idéntica metodología, así como con la ayuda de la física, mistificar a la naturaleza.

El positivismo es una expresión del racionalismo y del objetivismo, basa sus supuestos en la realidad objetiva, con abstracción de lo subjetivo; con esas premisas la investigación procura alcanzar el conocimiento de la realidad objetiva. El positivismo propone que con métodos adecuados se puede construir la realidad y a partir de allí producir la objetividad.

El positivismo alcanza importancia social a través del fortalecimiento de los Estados nacionales y la ampliación de la influencia de las autoridades de planificación. Es un sistema filosófico basado en la experiencia y el conocimiento empírico de los fenómenos naturales, en el cual la metafísica y la teología son sistemas de conocimientos imperfectos e inadecuados.

Desde el punto de vista científico el positivismo debe considerarse en dos aspectos diversos: como método y como sistema. *Como método señala derroteros a la investigación científica y filosófica; como sistema comprende un conjunto de afirmaciones acerca del objeto de la ciencia. Es fácil ver la diversidad de estos aspectos; también se observará que deben de ser íntimas sus relaciones e influencias mutuas y que en realidad lo son,*

*bastante más de lo que en principio y según las exigencias lógicas y científicas pudiera creerse.*<sup>2</sup>

El término positivismo fue acuñado por primera vez por el filósofo y matemático francés del Siglo XIX, Augusto Comte; pero algunos de los conceptos positivistas se remontan al filósofo británico David Hume, al filósofo francés Saint Simon y filósofo alemán Emmanuel Kant.

Comte señalaba: *...la verdadera libertad no puede consistir, sin duda, más que en la sumisión racional al predominio único, convenientemente constatado, de las leyes fundamentales de la naturaleza, al abrigo de toda arbitrariedad de ordenamiento personal.*

Muchas de las doctrinas de Comte fueron más tarde adaptadas y desarrolladas por los filósofos sociales británicos John Stuart Mill y Herbert Spencer, así como por el filósofo austriaco Ernst Mach.

### **Principales representantes.**

**Augusto Comte.** Algunas ideas centrales de su pensamiento son: la concepción historicista del desarrollo de la ciencia y de la razón, las cuales él desarrolla en tres estados fundamentales; es decir, la historia del pensamiento transitó por tres senderos y en el último radica la verdad clara y demostrada.

**Saint Simon.**

**John Stuart Mill.**

---

<sup>2</sup> Va. Comte, Augusto. **La Filosofía positiva**. México. Porrúa. 1998. p. 9-14.



### **Características generales:**

Esos principios fundamentales pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- a) El rechazo de la metafísica y de toda proposición no vinculada con hechos constatados.
- b) El rechazo de los juicios de valor, en cuanto no se apoyan en certezas y en leyes científicas.
- c) El empirismo, único medio de llevar a cabo observaciones sistemáticas y ciertas, para deducir conclusiones válidas.
- d) El fenomenalismo, que sólo acepta la experiencia obtenida por la observación de los fenómenos.

Como se ve el positivismo es, sobre todo, una actitud frente al problema del conocimiento y la expresión más clara del espíritu científicista del Siglo XIX.

Para Federico Marín Maglio, la realidad empírica se convierte en lo verdadero y en el único objeto del conocimiento; lo cual supone una renuncia a cualquier planteamiento o propuesta valorativa. Se trata de explicar, con la aplicación del método científico, la totalidad de los fenómenos, sean de orden natural o espiritual. Aquello que no pueda someterse a las premisas y condiciones de esta concepción de la ciencia, carece absolutamente de valor. Todo lo que se encuentre más allá de lo regido por la relación causa-efecto pertenece a la fantasía.

El positivismo en la actualidad, tiene influencia en muchas personas y lugares, que sin ser concientes se sitúan en esta línea de pensamiento.

H. Marcuse señala: El público, tal como en el neopositivismo, resulta ser un forum de científicos que poseen el entrenamiento y el conocimiento requerido. Los asuntos sociales debido a su naturaleza compleja deben ser tratados por un pequeño grupo formado por una élite intelectual.

Definitivamente, hoy lo social y teórico pierden más espacio que ganan lo matemático y comprobable. El positivismo por sus bases empíricas rechazan todo lo que no se pueda comprobar desde la óptica humana y eso pasa en nuestros días, el hombre cada vez más acostumbrado a la técnica y a la manera de mostrar las cosas, a través de laboratorios e investigaciones, se hace más inverosímil ante las tesis de pensamiento y las especulaciones.

El gran desarrollo de la ciencia en los últimos siglos, le ha permitido al positivismo posicionarse en nuestros días como una disciplina de verdadero conocimiento, que mirando atrás, puede situarse con muchos adelantos y muchos logros, ya que lo que se vende, lo aceptado y lo creíble para nuestros días, es solamente lo que se puede comprobar por algún proceso positivo.

### **1.5.3 Método hipotético-deductivo.**

El método hipotético-deductivo trata de enfatizar el hecho de que en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, la ciencia actúa de ambas formas y las dos son partes de un único método. Independientemente de dónde empieza el proceso, el investigador necesita tanto ir de los datos a la teoría, como de la teoría a los datos. Así, desde una teoría se deduce una consecuencia contrastable en la realidad, se realizan una serie de observaciones que sirven para corroborar o modificar lo deducido de la teoría. En el caso de no existir una teoría previa, se puede empezar realizando una observación a partir de la cual se haría una generalización en forma

de ley. A partir de un conjunto de leyes podríamos elaborar una teoría de la que, a su vez, deduciríamos nuevas consecuencias, lo cual nos permitiría volver a realizar observaciones que servirían como contraste y así sucesivamente.

La deducción va de lo general a lo particular. El método deductivo es aquel que parte de datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico varias suposiciones; es decir, parte de verdades previamente establecidas como principio general para luego aplicarlo a casos individuales y comprobar así su validez. Se puede decir también que al aplicar el resultado de la inducción a casos nuevos es deducción.

Hermann Max dice: *mientras la inducción parte de la observación exacta de fenómenos particulares, la deducción parte de la razón inherente a cada fenómeno.*<sup>3</sup>

La deducción es la argumentación que vuelve explícitas verdades particulares contenidas en verdades universales, el punto de partida es el antecedente que afirma una verdad universal y el punto de llegada es el consecuente, que afirma una verdad menos general, particular, contenida implícitamente en el primero.

La técnica de esta argumentación consiste en construir estructuras lógicas mediante la relación entre antecedente y consecuente, entre hipótesis y tesis, entre premisas y conclusión. El dominio de la deducción es la relación lógica que se establece entre proposiciones y su validez depende del hecho de que la conclusión sea siempre verdadera, siempre que las premisas también lo sean. Así, admitidas las premisas se debe admitir también la conclusión, esto porque toda la afirmación o contenido factual de la conclusión ya estaba, por lo menos implícitamente en las premisas.

---

<sup>3</sup> Blauberg, I. **Diccionario de Filosofía**. Moscú. Mij. 19870. p. 78.

El proceso deductivo, por un lado, lleva al investigador de lo conocido a lo desconocido con poco margen de error, pero, por otro lado, es de alcance limitado, pues la conclusión no puede poseer contenidos que excedan el de las premisas. Concluir de ello que la deducción es infructífera y estéril, es no percibir su verdadero significado.

Para Luis Cervo, deducción se puede definir como: *un razonamiento tal, que a partir de proposiciones verdaderas, garantiza la verdad de su conclusión.*<sup>4</sup> Este fenómeno, en verdad, ocurre si y sólo si el razonamiento constituye una aplicación de leyes lógicas. Las leyes lógicas constituyen, a su vez, la representación de formas válidas de inferencia, de modo que también puede decirse que la deducción es una inferencia fundada en leyes lógicas.

En el razonamiento deductivo, pues, la verdad de la conclusión se obtiene bajo dos condiciones: la verdad de las premisas y la validez de la inferencia. Conviene recordar aquí que la verdad es una propiedad de las proposiciones, en tanto la validez es una propiedad de los razonamientos. Un razonamiento analiza, procesa y transforma las proposiciones de las que parte; pero por perfecto (válido) que sea su funcionamiento, sólo garantiza la verdad de sus resultados si las premisas que le proponemos son verdaderas. Si éstas son falsas, ninguna seguridad obtendremos sobre la verdad o la falsedad de la conclusión. Y, por supuesto, lo mismo ocurrirá si el razonamiento no es válido; es decir, si no constituye una correcta aplicación de leyes lógicas.

Un investigador propone una hipótesis como consecuencia de sus inferencias del conjunto de datos empíricos o de principios y leyes más generales. En el primer caso arriba a la hipótesis mediante procedimientos inductivos y en segundo

---

<sup>4</sup> Cervo, L. **Op. Cit.**, p. 84.

caso mediante procedimientos deductivos. Es la vía primera de inferencias lógico-deductivas para arribar a conclusiones particulares a partir de la hipótesis y que después se puedan comprobar experimentalmente.

*La esencia del método general (hipotético-deductivo) reside en la posibilidad de anticipar los conocimientos aún aquellos más ocultos a la experiencia directa. Esta es la función de las hipótesis formalmente deducidas de un cuerpo teórico, que posteriormente se tratarán de confirmar o refutar con datos de la realidad. Cualquier otra modalidad de conocimiento no deja de ser una matización más o menos empirista.<sup>5</sup>*

Los conocimientos así adquiridos (científicos, lo que llamamos ciencia) se distinguen porque se manifiestan a dos niveles bien interconectados, por un lado: un conjunto de conocimientos presentados mediante conceptos (elementos de las leyes y teorías) y, por otro, una integración lógica de dichos conceptos (teorías) que nos conducen a conocimientos nuevos. La integración lógica aplicada a la totalidad de los conocimientos, produce un sistema teórico que supera a la suma de los conocimientos aislados; dicho sistema, a su vez, permite sacar nuevas conclusiones sobre la realidad, éste sería el proceso y el producto del método científico.

De esta manera, el método hipotético-deductivo posibilita el ordenamiento coherente de conocimientos al aplicar la racionalidad a los pasos lógicos que conducen a este objetivo.

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 86.

## Capítulo II

### *De las Categorías Centrales de Análisis*

---

## 2.1 Las categorías centrales de análisis.

En este segundo capítulo se hará referencia a las denominadas categorías centrales de análisis que van a estar presentes durante el desarrollo de esta tesina, destacándose entre ellas. Educación, enseñanza, historia y enseñanza de la historia; por lo que de entrada se comienza a aplicar el método deductivo-inductivo en el desarrollo del objeto de investigación a partir de lo general como lo es la educación, pasando por lo particular que es la historia, hasta arribar a lo específico: la enseñanza de la historia.

Así entonces por educación entendamos a la categoría polisémica que puede ser definida desde una diversidad de posiciones encontrándonos por ejemplo, que desde la perspectiva teológica, ésta es definida como el *Desarrollo del hombre en la búsqueda de lo trascendente*,<sup>6</sup> entendiéndose entonces la educación como una aspiración del hombre por medio de la cual se le pueden desarrollar el conjunto de potencialidades que éste posee de manera intrínseca y que pueden ser de tipo: social, cognitiva, axiológica y motrices, entre otras. Por tal motivo, se puede sostener de entrada que: *La educación como proceso social tiene un carácter complejo, multifactorial y variable. Su estudio no es posible abordarlo por una sola ciencia, ya que todos los factores que en ella inciden varían en intensidad y modos de manifestarse...*<sup>7</sup>

Es precisamente en este contexto que debemos entender que la educación pretende como principio y fin (Teleología) socializar al ser humano, convertirlo del ser asocial que por naturaleza es al momento de su nacimiento, en un ser eminentemente social, teniendo como vía justamente a ese conjunto de saberes, traducidos

---

<sup>6</sup> Moreno Bayardo, María Guadalupe. **Introducción a la metodología de la investigación educativa**. México. Progreso. 1998. p. 30.

<sup>7</sup> Pérez Rodríguez, Gastón. **Metodología de la investigación educacional**. La Habana. Pueblo y Educación. 2001. pp. 1, 2.

en conocimientos que se van depositando por medio de un cúmulo de normas y valores, por ello, bajo esta perspectiva la educación tiene como función esencial, homogeneizar las necesidades de la sociedad, por tal razón Emile Durkheim sostuvo que la educación es: *...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. Más breve, la educación es una socialización... de la generación nueva.*<sup>8</sup>

Inclusive, si tuviéramos desde esta perspectiva funcionalista representada por Durkheim que sostener algo, diríamos que la función de la educación estriba esencialmente en la asignación del status, teniendo como vía el logro; es decir, lo que comúnmente conocemos como meritocracia, promoviendo la movilidad social de forma ascendente, asignándole al sujeto roles en un escenario de futuro, a través de un código simbólico que existe independientemente del sujeto, por medio de un proceso debido a que la educación tiene al menos tres cualidades esenciales que la definen como tal: transformadora, permanente y continua *...el hombre ser social e individual, es también histórico, recoge en su formación elementos de lo existente en tiempo y espacio en el que le tocó nacer, crecer y morir, recupera en su existencia, una parte de la construcción social, transferida en memoria colectiva que le transmite precisamente la generación adulta, pero incorporando además las ideas prevalecientes en su tiempo. Sumará a las ideas provenientes del pasado, del ayer, del cual es por cierto depositario, las ideas del ahora, de su presente y en función de ello comienza a configurar su bagaje de nociones y conceptos propios.*<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Durkheim, Emile. **Educación y Sociología**. México. Colofón. 1999. p. 15.

<sup>9</sup> Vargas García, Enrique. **En torno de la categoría educación**. En: *Quehaceres Educativos* No. 1. Abril. 2005, p. 12.



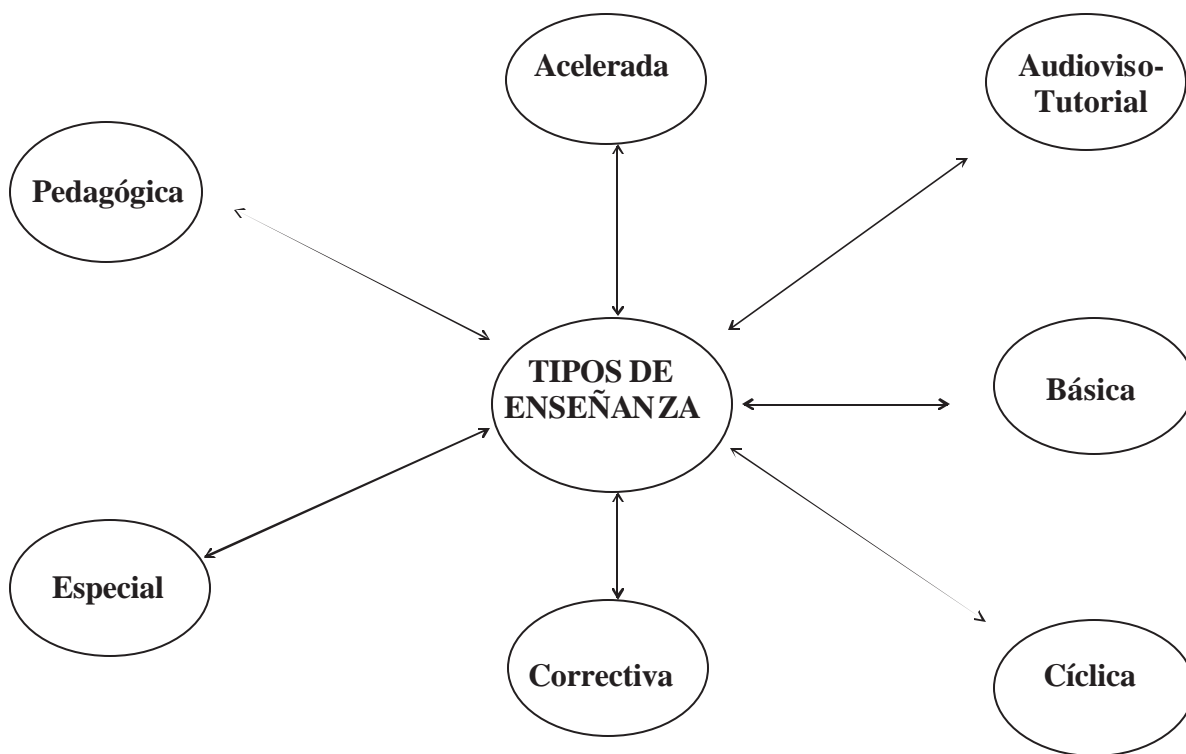
Derivado de lo anterior para quien realizó esta investigación, la educación debe ser entendida como un conjunto de conocimientos que le permitan al ser en formación permanente, poseer una actitud crítica en torno de la realidad en el que se encuentra inmerso, porque frente a la idea de la racionalidad instrumental, la postura crítica emerge como posibilidad de cambio y transformación individual y social por medio de la acción. Se educa al ser por y para la vida, para transformar y no para contemplar, para proponer y no sólo para obedecer.

Una vez definida la categoría educación, pasaremos a conceptualizar lo que se entiende por enseñanza, así tenemos que Ignacio H. de la Mota, nos la define como una acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo como se debe actuar en casos análogos. Es decir, la enseñanza como un conjunto de principios, consejos y conocimientos, entre muchas cosas que una persona comunica a otras.

En una segunda acepción, enseñanza significa aunque sea implícitamente la intención de transmitir, de proponer algo, de construir conocimiento y hasta de ideologizar a otros. Es una actividad que encuentra su otredad en el contenido, se reconoce y se objetiviza en él, es una actividad que no se da en el vacío, siempre se enseña algo. Actividad y contenido se hallan indisolublemente unidos.

A lo anterior habría que agregar el sentido de la enseñanza como el acto en virtud del cual el maestro pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda. Más funcionalmente, se puede decir que la enseñanza es un proceso de comunicación formado primordialmente por un emisor, que es el docente; un receptor, que es el alumno; un contenido, que es el mensaje; un canal, que es el soporte por donde se transmite el mensaje y un código adecuado al contenido-emisor-receptor.

De tal forma siguiendo la clasificación del Diccionario de Ciencias de la Educación, encontramos diferentes tipos de enseñanza:



**a) Enseñanza acelerada.**

Instrucción que pretende el logro de objetivos similares a los de la enseñanza normal, pero en menor tiempo. Casi siempre es motivada por ausencias prolongadas del maestro o por un tardío acceso a la escolarización. *Presenta algunas variantes como el menor número de alumnos por maestro, incremento de horario, material de apoyo*

*especializado, especialización del maestro y sólo el tratamiento de contenidos y objetivos relevantes.*<sup>10</sup>

### **b) Enseñanza audiovio-tutorial.**

Es la instrucción en donde la actividad del maestro se completa o sustituye a través de recursos audiovisuales, controlados. Además se respeta la autonomía del alumno, debido a una programación sistemática del contenido del aprendizaje, tanto en la disposición y articulación de ternas como en el desarrollo temporal de las acciones didácticas.

### **c) Enseñanza básica.**

Ciclo fundamental en el que se pretende dotar al alumno de los conocimientos básicos y trascendentales suficientes para garantizarle una vida personal y social digna. Su objetivo primordial es lograr la formación integral, igual para todos adaptada en lo posible, a las capacidades y aptitudes de cada individuo. La duración varía en cada país, aunque los criterios cronológicos se han ido ubicando situándose generalmente en un período de seis a ocho años. *La UNESCO denomina educación básica, al tipo de instrucción impartida sin tomar en cuenta la edad, cuya finalidad no sólo consiste en lograr que el individuo aprenda a leer, escribir o contar, sino en facilitar los elementos indispensables para modificar sus costumbres, favorecer la elevación del nivel socioeconómico y de salud e incrementar su cultura.*<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> **Diccionario de Ciencias de la Educación.** México. Euro-México. 1998. p. 180.

<sup>11</sup> **Idem**

**d) Enseñanza cíclica.**

Instrucción en donde las disciplinas se repiten a lo largo de varios cursos. En cada grado escolar las asignaturas son objeto de una ampliación adecuada a la edad de los alumnos. Durante la enseñanza primaria todas las materias se estudian cíclicamente, en la secundaria, sólo algunas de ellas y en la enseñanza superior, en ninguna tiene esa aplicación.

**e) Enseñanza correctiva.**

Es el conjunto de métodos y técnicas que intentan mejorar el entendimiento del alumno, con relación a un programa o niveles preestablecidos. Se fundamenta en la existencia de una inadecuación de resultados del alumno, con referencia a unos objetivos previamente fijados. Su punto de partida se encuentra en la diferencia entre el comportamiento real y el previsto. Su primera tarea es obtener un buen diagnóstico de posibilidades y limitaciones del alumno, así como de sus circunstancias ambientales, las cuales restringen la adquisición por parte del individuo de los resultados obtenidos como normales.

**f) Enseñanza en pedagogía.**

La acción coordinada cuya finalidad es hacer que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, capacidades técnicas, temas de sensibilidad. La enseñanza se clasifica desde diversos puntos de vista:

- Según su finalidad sociológica: enseñanza general, técnica especial.
- Según su nivel: enseñanza preescolar, elemental o primaria, secundaria, superior, etcétera.

### **g) Enseñanza especial.**

Conjunto de instituciones escolásticas que tienen a su cargo el tratamiento y la educación de los niños y los adolescentes desfavorecidos física o psíquicamente. Sus establecimientos son de diversos tipos:

- Al aire libre, preventivos, para niños hospitalizados.
- Para ciegos y ambliopes, sordos y deficientes sensoriales en general.
- Para retrasados mentales: institutos médicos-pedagógicos e institutos para débiles mentales profundos.
- Para retrasados pedagógicos, disléxicos, hijos de emigrantes.
- Hogares-escuela, para los disminuidos comportamentales (caracteriales, delincuentes).

## **2.2 Categoría de análisis: historia.**

Tal como se mencionó al inicio de este capítulo, la tercera categoría de análisis es la que se convierte en el aspecto nodal de la investigación como lo es la historia.

Por historia entendemos desde una conceptualización propia, a la ciencia que tiene como objeto de estudio el quehacer del hombre en las sociedades pasadas y presentes para que a partir de su conocimiento y comprensión se pueda construir un posible, sólo posible escenario de futuro, por lo que de entrada podemos a su vez establecer cuatro conceptualizaciones más en torno a esta categoría de análisis de historia.

Es la ciencia que estudia el origen y desarrollo de las sociedades y culturas humanas, desde la aparición de las primeras comunidades hasta el presente. Una segunda definición sostiene que la historia es la suma de acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que han caracterizado el paso de la humanidad a través del tiempo. Una tercera perspectiva la encontramos cuando se afirma que la historia se puede conceptualizar como: el conjunto de acontecimientos pretéritos que han cambiado la vida de millones de personas y que se transmiten por medio de relatos y testimonios de generación en generación en la búsqueda de un porvenir mejor. En esta misma perspectiva se sostiene que la historia estudia sistemáticamente las actividades del hombre encaminadas a desarrollar y transformar el mundo que habita.

Por tales motivos, es conveniente compartir la idea de March Bloch quien sostuvo: *Se ha dicho alguna vez: La Historia es la ciencia del pasado. Me parece una forma impropia de hablar, porque en primer lugar, es absurda la idea de que el pasado, como tal, pueda ser objeto de la ciencia...*<sup>12</sup>

De tal forma podemos sostener que: *Los historiadores de una generación posterior no esperan cosa semejante de su trabajo, esperan que sea superado una y otra vez; consideran que el conocimiento del pasado ha llegado a nosotros por mediación de una o más mentes humanas, ha sido elaborado por éstas y que no puede, por tanto, consistir en átomos elementales e impersonales que nada puede alterar... La exploración no parece tener límites y hay investigadores impacientes que se refugian en el escepticismo, o cuando menos en la doctrina de que, puesto que todo juicio histórico implica personas y puntos de vista, todos son igual de válidos y no hay verdad histórica objetiva.*<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Bloch, March. **Introducción a la historia**. México, D. F. FCE. 1997. p. 22.

<sup>13</sup> Carr, E. H. **¿Qué es la Historia?** México, D. F. Planeta/Seix Barral. 1981. p. 10.

Por ello, en este contexto no podemos perder de vista que la historia es un acto de reflexión activa y colectiva y, siendo así, debe entenderse como una herramienta para el cambio social. Además insiste que debe dejarse de lado quizá la idea de la historia como un cuerpo de conocimientos con métodos cerrados y auto-suficientes. Creo que es importante en los finales del Siglo XX y principios del Siglo XXI, a despojarnos, a desnudarnos de la fosilización científica y convertir realmente la historia en una herramienta del cambio social. Esto significa una historia comprometida, con el cauce de los seres humanos para que éstos tomen conciencia de su posición en el proceso de evolución de la humanidad, preparándose para las transformaciones venideras, por lo cual la historia debe servir al hombre como una especie de arma para los combates de y en su cotidianidad y como herramienta para la construcción del futuro.

Finalizaremos esta categoría apegándonos a lo dicho por Benedetto Croce, cuando manifestaba que: *El acto de comprender y entender inducido por los requerimientos de la vida práctica.*<sup>14</sup>

Luego entonces si hasta ahora hemos definido lo que es educación, enseñanza e historia, valdría la pena cuestionarnos cuál es la función de la historia y qué debemos entender por enseñanza de la historia. Para la primera cuestión referente a la función de la historia intentaremos ser breves pero sustanciosos, la utilidad de la historia reside en el hecho de cuanto mejor conoce el hombre su pasado, puede comprender su presente, interpretarlo, explicarlo y en base a ello poder construir un mejor futuro, por ello, la historia probablemente nazca –siguiendo a March Bloch– en lo que él denominó *el ídolo de los orígenes, como clara tendencia nociva a creer que al encontrar las causas, o comienzos de los sucesos se halla también los fun-*

---

<sup>14</sup> Croce, Benedetto. **La historia como hazaña de la libertad**. México. Colofón. 1999. p. 7.

*damentos que la explican,*<sup>15</sup> por lo cual la historia nacería del intento por comprender y explicar el tiempo presente recurriendo al pasado y sus causas como condicionantes que explican el presente. Sin embargo, la función de la historia radica en que: *El historiador tiene que partir de una realidad actual, nunca de una situación imaginaria; esto es lo que separa su indagación de la del novelista, quien también, a menudo, escudriña en el pasado. Quiere esto decir que, a la vez que el pasado permite comprender el presente, el presente plantea los interrogantes que incitan a buscar el pasado.*<sup>16</sup>

Este planteamiento es muy similar a lo expuesto por el propio March Bloch, cuando analiza en su introducción a la historia el comprender el presente por el pasado y comprender el pasado por el presente.

Contrastando esta postura clásica con las tendencias de la psicología genética encontramos que Ignacio Pozo sostiene que *el principal rasgo distintivo de la historia con respecto a otras ciencias sociales es precisamente su carácter temporal y dinámico. No sólo estudia el pasado sino que ante todo se ocupa de los cambios producidos por la sociedad con el transcurrir del tiempo.*<sup>17</sup>

### 2.3 Enseñanza de la historia.

Para el segundo caso por enseñanza de la historia debemos entender a una de las formas de transmisión y reproducción de la memoria colectiva, esto constituye un elemento fundamental en la configuración de la conciencia e identidad de los pueblos. Debe ayudar a crear conciencia e identidad de persona, de actor social (...) de

---

<sup>15</sup> V.a. Bloch, March. **Op. Cit.**, p. 28.

<sup>16</sup> Villoro, Luis, et al. **Historia ¿para qué?** México, D. F. Siglo XXI. 1994. p. 38.

<sup>17</sup> V.a. Blach, March. **Op. Cit.**, pp. 34-41.



nación, que impulse para actuar sobre nuestra realidad social y natural, y así poder transformarla.

También es una actividad que implica a:

- Acontecimientos.
- Sucesos.
- Hechos históricos.
- Procesos de corta o larga duración.
- Narrativas históricas.
- Discursos explicativos.
- Hazañas militares.
- Biografías entre otros.

En pocas palabras, es ocuparse y preocuparse por la materia de la historia que en términos curriculares se concreta en:

- Contenido escolar. Planes y Programas.
- Estrategias de enseñanza
- Estrategias de aprendizaje.
- Métodos.
- Técnicas.
- Recursos didácticos.
- Equipos.

- Criterios e instrumentos de evaluación.

En un concepto operativo, es decir, formulado por parte de quien realizó esta investigación, tenemos que la enseñanza de la historia es una actividad ejercida por un profesional que tiende a enriquecer mediante el saber histórico el universo interior del ser social, gracias al conocimiento y constante uso de valores culturales pasados pero vivenciados en el presente a través de la transmisión de estos a las nuevas generaciones en formación, es ocuparse por educar hacia el futuro pero formado de la realidad en sus dos dimensiones esenciales: pasado y presente, presente y pasado.

## Capítulo III

### *Del Currículo Oficial de la Historia al Papel del Sujeto Educador*

---

### **3.1 Antecedentes de la educación básica en México.**

El barón de Holbach: La educación es el arte de modificar, de cultivar y de instruir a los hijos de modo que lleguen a ser hombres útiles y agradables a su familia y a su patria, capaces de hacerse a sí mismos felices.

¿Qué tan de cierto encontramos en estas palabras? Si la educación es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y problemas de cada grupo y época, bien es cierto que la educación está vinculada a la sociedad que le impone su propia orientación, también lo es que, ninguna otra superestructura dispone de tanta capacidad para modelar a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad.

Visto de esta manera, el fenómeno educativo ha preocupado a todos los grupos humanos, particularmente a los Estados que han comprendido que a través de la educación pueden preparar a sus niños y a sus jóvenes para participar positivamente en el cambio que conduzca al progreso social.

Por lo anterior, intentemos entender convenientemente la interacción entre Educación y progreso. El cambio impone importantes modificaciones a la educación, mientras que esta, a su vez, prepara conscientemente a las nuevas generaciones para que actúen como agentes del progreso social. Así pues, podemos considerar a la educación como el factor primordial de la producción cultural del grupo, con una función orientadora de la sociedad y con capacidad suficiente para colaborar de manera decisiva en la organización institucional del Estado.

Por estas razones, la educación debe preocuparse por crear en los hombres la conciencia del mundo presente mediante la asimilación de la cultura que se le

entrega y, una vez logrado esto, debe pugnar por dotar a las generaciones jóvenes de una mentalidad, que les permita comprender el mundo del futuro, del que serán actores principales. A su vez, los jóvenes deben entender que el legado cultural que reciben de las generaciones mayores será el instrumento que les permita normar su acción presente y, con ella, prepara la sociedad del mañana, que no está muy lejana. Reflexionemos en el hecho de que todo proceso educativo, tiene una gran responsabilidad en la sociedad entera, no obstante que esta pretende con frecuencia que ese compromiso solo corresponde al Estado y a la escuela.

Por ende, en nuestro país la educación ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de nuestra sociedad, sin embargo es menester señalar que este proceso ha sido de un largo andar en donde tanto la historia de la educación, así como las instituciones que participan en ésta siguen siendo el motor fundamental para que los docentes y educandos se impregnen de todas y cada una de las carencias metodológicas, de concepción, de contenido y forma por la que atraviesa la educación en todos los niveles, para responder como se ha estado haciendo en el hecho de ser propositivos a las exigencias de un mundo globalizante en donde nos guste o no, la educación es la panacea a dichas necesidades al intentar generar individuos concientes de la verdadera función que debe tener nuestra educación como vínculo y pilar de la cultura, de tal manera que se logre trascender incluso en la transformación de estos individuos que logren mediante sus aportaciones ir más allá en tiempo y espacio en la mejora de los sistemas educativos de las masas en formación, apelando tal vez a que la reflexión sobre este hecho nos conduzca a la creación de planteles educativos más concientes de su función transformadora en la sociedad de su tiempo en donde lo que hoy es, mañana ya no es. Con lo anterior hacemos referencia a la importancia que le debemos de dar a la postura crítica de la didáctica educativa en las escuelas, en donde existe un interactuar en esa triada: Estado-sociedad y escuela que no debe a mi parecer imitar o reproducir, sino trans-

formar las concepciones educativas tradicionales que desde siempre hemos realizado los profesores en nuestras prácticas cotidianas en el aula.

Todo lo anterior me llevó a recurrir a los registros de los procesos educativos desde la historia universal, hasta llegar al punto que nos interesa: la historia de la educación pública en México, me encontré que en la Edad Media se creía que la educación para los pobres no era necesaria. En esa época, la instrucción elemental estuvo limitada casi en su totalidad al clero; sin embargo, con la expansión de la vida urbana y el aumento del número de escuelas, la instrucción elemental alcanzó a un mayor número de personas al difundirse entre los nobles y sólo llegó a algunos miembros de la clase media, pues los campesinos y las mujeres era raro que la recibieran.

En el siglo XVI, las guerras de religión pusieron de manifiesto las posibilidades de la educación como un medio de propaganda religiosa. Para los protestantes, la importancia de la lectura de la Biblia provocó que se pusiera atención a la educación. Como consecuencia de lo anterior varios países protestantes fundaron escuelas para que sus fieles aprendieran a leer. La Iglesia Católica, no deseando quedarse atrás, también se empeñó en la preparación de maestros.

La Revolución Francesa afectó a la educación y el problema de la instrucción popular atrajo la atención de los revolucionarios. Los derechos del hombre no habrían tenido significado alguno sin la instrucción, de aquí el derecho de todo ciudadano a la educación, mismo que traía como consecuencia el deber del Estado de abrir escuelas para el pueblo.

La iglesia, cabe mencionar, hasta entonces había desempeñado el papel de instructor a través de fundaciones piadosas; después de la Revolución, la enseñan-

za ya no era considerada como una institución caritativa, sino como una obligación pública, además, era considerada como asunto de Estado. Las escuelas del Estado debían sustituir definitivamente a las del clero y a las congregaciones religiosas en la actividad educativa. Se puede decir que la educación laica representó la nueva concepción democrática de la educación, a pesar de que no era gratuita.

Ahora bien, mientras no se estableció el principio de una educación obligatoria en la legislación, este no fue respetado; fue María Teresa de Austria quien *en 1774 proclamó la obligación escolar a partir de los seis años*.<sup>18</sup> A pesar de la promulgación de este decreto, hubo varias dificultades que impidieron su total aplicación, como la pobreza de la familia, la distancia de las escuelas y el clima, entre otras.

Además, para convertir la instrucción escolar en obligatorias, se requería de medios financieros para que el número de escuelas y maestros fueran suficientes. En el siglo XIX, la educación recibió un impulso. Después de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, se presentaron nuevas exigencias: una educación al alcance de todos los ciudadanos y la necesidad de preparar para que se trabajara con eficacia en el seno de una sociedad en proceso de industrialización. El Estado llegó a considerar como propio el problema de la formación de ciudadanos, adquirió el derecho de orientar, organizar e impartir la instrucción. Se empezó a convertir en realidad la idea de un Sistema de Educación Pública. Junto a las realizaciones y logros de la instrucción pública, la educación privada también se caracterizó por aportaciones de importancia. Varias órdenes religiosas se dedicaron con gran interés a la educación, como la de los Jesuitas.

Hacia 1830, al lado de las escuelas primarias en Europa, donde los religiosos impartían una enseñanza cristiana, existía otra enseñanza pública hasta cierto pun-

---

<sup>18</sup> V.a. Abbagnano, Nicola. **Historia de la pedagogía**. México, FCE. 2000. pp. 190-201.

to laica. Esta se encontraba mucho menos organizada y era impartida por un personal mal formado que practicaba generalmente, otro oficio como el de labrador, zapatero o barbero. La apertura de nuevos centros de enseñanza primaria y su acceso a ella planteaba el problema de los maestros de formación, de docentes capacitados.

Hacia 1885, la enseñanza ya se había organizado; existían distintos niveles de enseñanza, había inspectores y se establecieron algunas escuelas normales. El interés por la educación creció y hubo infinidad de filósofos que se ocuparon de ella. Además, por la misma época nació la psicopedagogía y, en algunos países europeos, la obligación escolar desde los seis años hasta los trece años. Es decir, la educación se democratizó hacia fines del siglo XIX, cabría entonces, agregar una atinada afirmación a pie de letra *es innegable que la educación y la cultura van de la mano y se influyen recíprocamente, pero también es innegable la necesidad de tiempo en tiempo de hacer una mirada retrospectiva a la historia de nuestro país.*<sup>19</sup>

En nuestro país, la educación y nuestro sistema que la organiza a lo largo de todo su proceso histórico ha dado muestras de una tenacidad constante por la superación, tanto de la mejora de planes y programas, capacitación docente e incluso del aumento tan considerable en el número de escuelas que se han interesado en la búsqueda de nuevas formas de generar una educación más dinámica, más fresca, más propia a las necesidades históricas reales que vive nuestro convulsionado mundo y también como consecuencia de esto, nuestra nación.

Dicha preocupación por México, no es de hoy, pues ya nuestras grandes civilizaciones indígenas, entre ellas la mexicana, formaban, en instituciones educati-

---

<sup>19</sup> Solana, Fernando. **Historia de la Educación en México**. México. SEP. 1999. p. 8.



vas, como los Telpochcallis y el Calmécac, a los hombres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad de la formaban parte.

La conquista española destruyó nuestros estados indígenas y esta empresa logró impulsar una nueva educación, aunque ésta no respondió cabalmente a la política del estado español, sino a los intereses de la iglesia católica, cuyos miembros pertenecieron al clero secular o al clero regular, tomando en sus manos la tarea de educar, primero a los naturales y más tarde a los mestizos.

*Durante la colonia, la cultura religiosa, escolástica tradicional se imponía en todas las instituciones docentes, su función última era la formación de instrumentos dóciles y eficaces para su permanencia y desarrollo que respondiera a una necesidad de crear hombres piadosos, de sentimientos monárquicos que fueran de alguna manera una prolongación en la Nueva España y que finalmente representaba a la educación que se había gestado en España durante el siglo XVIII.<sup>20</sup>*

En el período de Independencia, todo era tendiente a favorecer otro tipo de desarrollo educativo, cuya característica estaba impregnada de una personalidad individual, enérgica y racionalista, que no hubiese perdido la fe en los ideales universales ya establecidos en Francia por los ilustrados, pero la idea era no tanto el hecho de tener los principios de la libertad, igualdad y progreso, ahora se trataba de luchar por ellos.

Cabe mencionar que este ímpetu de la típica cultura de la ilustración empleó la mayor parte de sus energías en una etapa más crítica que orgánica, pues sus objetivos fundamentales parecían ser el de destruir el prestigio moral y político de la colonia, oponer a la fuerza de las tradiciones el peso irresistible de la razón.

---

<sup>20</sup> Cfr. Kobayashi, José María. **La educación como conquista**. México. El Colegio de México. 1997. pp. 125-151.

Toda la anterior tendencia de corte racionalista vino a luchar contra las conservadoras que desgarró al país y evitó que éste pudiese organizar debidamente su sistema educativo, en consonancia con estos afanes racionalistas y de modernización. Y viene aquí uno de los pilares más sólidos de la educación a juicio: el laicismo y que rompe con los esquemas de la iglesia para conjuntar la razón y la visión más amplia de lo que debería vivir en los momentos de la Reforma de la educación.

Cuando el movimiento de Reforma se impuso, un nuevo concepto cultural habría de guiar a la educación mexicana: la filosofía positivista que veía en el desarrollo científico naturalista el único camino de la educación y el progreso, concebido éste con un sentido estrictamente material, y lo poco que se había ganado en el terreno educativo con el juarismo, se resquebraja en la época retrograda de todo progreso en nuestro país. *Con el gobierno santanista, para dar paso a la nueva educación que regiría en el país bajo el mando de Don Porfirio Díaz y que se centró en lo positivo, cientifista y elitista de la sociedad porfiriana.*<sup>21</sup>

El dictador impuso orden en el país, lo organizó jurídicamente a través de los códigos civil y de comercio, apoyados en el penal. En este periodo, el sistema educativo alcanza por primera vez su organización más coherente, pues se sientan las bases para la enseñanza primaria. La pedagogía más moderna y efectiva anima sus escuelas. Los institutos científicos y literarios se fortalecen y aumentan en las poblaciones más importantes, constituyendo el antecedente inmediato de nuestras universidades.

---

<sup>21</sup> V.a. Vargas García, Enrique. **De la política educativa liberal al positivismo educativo. Análisis de un caso. La Escuela Nacional Preparatoria. 1869-4876.** México. IMCED. 2001. pp. 78-85.

### **3.2 Estructura de la Educación Secundaria en México.**

Actualmente se habla de educación más como un problema que como un logro. De los principales que le afectan, es el incremento demográfico en forma desproporcionada respecto de las posibilidades de un país en desarrollo, ocasionando una gran demanda educativa que orienta la educación a un crecimiento cuantitativo más que cualitativo.

Se menciona que, actualmente, sucede un fenómeno de masificación dentro de la educación media, el cual se vincula con la masificación y los estudios del bachillerato o preparatoria, sin embargo, es muy cierto que en los últimos años el incremento en el nivel de secundaria ha sido superior a los anteriores, no obstante, se puede decir, que la secundaria, aún con su masificación, sigue siendo un nivel selectivo, ya que una gran mayoría de la población mexicana en etapa de cursar estos estudios, aún no tienen la oportunidad de hacerlo, ya sea por factores de tipo económico y otros de tipo social. Aún así, la incorporación es cada vez mayor en secundaria, lo cual ha traído disminución de la calidad de la educación repercutiendo en la baja capacidad de preparación que presentan los egresados de secundaria, en primera por que los programas en el mayor de los casos son obsoletos y no se vinculan con el desarrollo y problemática de un país en desarrollo.

En 1982, con el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid, se llevó a cabo una reestructuración que vino a revolucionar la educación en México y que respondió a las necesidades que presentaba el momento.

*Su objetivo consistió en elevar la calidad del sistema educativo a través del programa Revolución Educativa, la cual tenía como fin fortalecer nuestros valores, combatir la ineficiencia administrativa y adecuar las formas de trabajo a las necesidades, erradicando de esta forma los vicios, las desviaciones, lo negativo, lo rutinario y lo anticuado, se trataba*

*pues, de remover las caducas estructuras del sistema educativo, por lo que la descentralización es parte esencial de esa revolución educativa.*<sup>22</sup>

En 1988 se marcó el inicio de un nuevo ensayo educativo nacional con el Programa de Modernización Educativa, con miras de corregir las deficiencias y rebasar los logros del gobierno anterior, Carlos Salinas de Gortari, nuevo presidente de México a partir del primero de diciembre de 1988 y su gabinete, vieron la necesidad de rehabilitar la educación nacional, para ello se requirió en un principio, de un análisis crítico a través de foros de consulta nacional, en su apertura, el primer mandatario mencionaría que: *la hora presente exige emprender transformaciones profundas en la educación mexicana. El desarrollo actual está fincado en la Revolución del conocimiento y en sus repercusiones en el orden productivo con un claro compromiso social. La ciencia y sus aplicaciones tecnológicas constituyen los sectores más activos de la vida contemporánea, de ellos dependen la viabilidad de las economías, el incremento de la calidad de vida de las personas en la dinámica de las sociedades.*<sup>23</sup>

De esta basta consulta, se dedujo que los principales problemas que aquejaban a la educación en todos los niveles, estos se reflejaban en una deficiente calidad de la educación, una escasa articulación entre los distintos niveles educativos y la realidad nacional y una excesiva centralización de la educación básica; de tal forma lo hizo explícito el entonces secretario de educación Lic. Manuel Bartlett.

Ahora bien, a lo concerniente al gasto nacional en educación en todos sus niveles, se puede decir que: *hubo un gran crecimiento del mismo con respecto al PIB. Que pasó del 35% en 1988 al 6.1% en 1994, alcanzando el nivel más alto en el presente*

---

<sup>22</sup> Madrid Hurtado, Miguel de la. **Segundo informe de gobierno.** Educación. *La voz de Michoacán.* Año XXXVII. N° 358. 8 de septiembre de 1984. p. 13.

<sup>23</sup> Presidencia de la República. Unidad de la Crónica Presidencia. **Crónica del Gobierno de Carlos Salinas de Gortari. 1988-1994.** México. FCE. 1994. p. 237.

siglo.<sup>24</sup> En 1993, el gobierno federal destinó diez mil cuatrocientos millones de pesos únicamente para las instituciones de educación superior y se dejó para después por prioridad la educación secundaria, en su plan de desarrollo.

La educación como prioridad nacional fue atendida, se propusieron reformas a los Artículos 3º y 31 Constitucionales a fin de elevar a rango Constitución el derecho a la educación que, a diferencia de otros derechos fundamentales, no se establecía de manera explícita en el texto de la Constitución. *Instituir la obligatoriedad de la instrucción de la enseñanza secundaria en el país, y asentar el carácter nacional de la educación.*<sup>25</sup> La modificación fue promulgada en marzo de 1993 con algunas variaciones calificadas como una de las más fructíferas de que se tuvieron conocimiento.

La importancia que se le otorgó a la educación y sobre todo, en el nivel de secundaria en este sexenio, corresponde a la demanda nacional, hacia una educación de mejor calidad. Identificándose aún más, con la realidad del desarrollo de nuestro país, permitiendo impulsar la capacidad productiva y mejorando la sociedad en su conjunto.

La educación en México, por lo tanto, enfrenta otro problema en la enseñanza y que necesariamente repercute en la calidad de la misma infraestructura con que cuenta, aunque hay buenas intenciones del gobierno actual y de instituciones como el CONALTE y la SEP, no es suficiente ni la más adecuada y presenta en la actualidad un gran antagonismo tecnológico, pues actualmente, las instituciones que imparten educación a nivel medio-superior por un lado, no son suficientes los apoyos del gobierno para lograr una vanguardia educativa y por otro, las instituciones particulares han invertido gran tiempo, dinero y esfuerzo en lograr la incor-

---

<sup>24</sup> **Idem**

<sup>25</sup> **Ibíd** p. 241.

poración de la más alta tecnología, hasta el grado de convertir las materias presenciales y con sistemas satelitales que invitan a la idea anterior, y exhortan a pensar en que la situación de la calidad de la educación en nuestro país nos llevaría a un proceso de desarrollo donde se le otorguen mayores apoyos a programas académicos, donde el aprovechamiento sea de manera intensivo y planificado, de tal forma, que nos conduzca a un sistema educativo y cultural no sólo innovador, sino que se identifique con los requerimientos que el país necesita, ya que la educación representa la vía de desarrollo y progreso de un pueblo y nuestro país ha entrado hoy por hoy en una etapa de competitividad donde existen nuevas reglas y condiciones internacionales. La falta de cultura en el núcleo familiar retrasa el progreso educativo y el interés en el impulso a la misma.

Al respecto, en su libro *La Catástrofe Silenciosa*, Gilberto Guevara Niebla opina: *sólo podrá emprenderse una renovación educativa que los tiempos reclaman, en el contexto de un amplio llamado de alerta a la opinión pública sobre la magnitud del problema.*<sup>26</sup>

La secundaria empezó a considerarse parte de la educación básica mexicana en el programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), adquiriendo carácter legal en 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de que se integrara junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados (tres años después de los seis de primaria)-

Con ello, aunque seguía conservando su denominación de *educación secundaria*, se separaba de facto de la educación media a la que pertenecía hasta ese momento. (A principios de los años sesenta, el gobierno determinó que la educación media se integraba por media básica -secundaria- y media superior -bachillerato-). Así se intentaba poner fin a viejos debates sobre la definición de este ciclo

---

<sup>26</sup> Guevara Niebla, Gilberto. **La catástrofe silenciosa**. México. FCE. 1992. p. 27.

educativo que, desde su seguimiento en 1925 se encontró una disyuntiva: servir de vínculo orgánico con la educación media (bachillerato). En este contexto, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se tomaron una serie de medidas tendientes a dotar de sentido a la secundaria en su nuevo marco, el de educación básica. Sin embargo, la concreción de tal política se enfrentó a una cultura escolar que apuntaba a la diferenciación más que a la unificación con la primaria, tanto en prácticas como en concepciones educativas. Se encontró al mismo tiempo con un cuerpo docente producto del desarrollo histórico de éste nivel, donde la especialización se convierte en un obstáculo para dar el paso armónico a la educación básica, de nueve grados. Se tropezó también con particulares condiciones laborales de estos docentes, que favorecen el trabajo individual e impiden la constitución de una comunidad educativa escolar, así mismo las condiciones de trabajo de los maestros de secundaria, se convierte en una limitante que se considere para concretar exitosamente el cambio de nivel secundaria en México.

Para la consolidación de este ciclo de nueve grados, además de la legislación, la SEP impulsó un trabajo tendiente a dar consistencia académica a tal objetivo. Como un primer paso, se reformaron el plan y los programas de estudio con un enfoque que priorizaba el desarrollo de habilidades básicas y actitudes, y que buscaba la articulación entre el nivel primario y el secundario, al sustituir las áreas de estudio por asignaturas. En el plan y los programas se propuso un nuevo enfoque para trabajar en todas las materias, que se resume en recuperar el saber de los alumnos como punto de partida y propiciar su participación en la construcción del conocimiento.

También se creó el Programa Nacional de Actualización permanente para Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP), cuya función es facilitar al conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, al

mismo tiempo que promover la actualización de nuevos métodos, reformas de trabajo y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos de la Educación Básica.

*Sin agotar todos los aspectos que componen las reformas, señalaría finalmente la importancia que se concede a la escuela como lugar de participación colectiva en la construcción del proyecto escolar propio. Por medio de los consejos técnicos escolares, lugares en los cuales deberán discutirse los problemas del plantel y buscarse soluciones conjuntas, pero con tristeza sabemos que no existen y los pocos que hay no funcionan, nunca se reúnen.<sup>27</sup>*

Ahora bien, de los esfuerzos institucionales para la reforma de la secundaria destacan algunos interesantes y novedosos: en primer lugar, el reconocimiento de que este nivel ha sido muy descuidado por la planeación educativa, por lo que en esta nueva etapa se requiere desarrollar acciones integrales que permitan subsanar los problemas derivados de los años de abandono educativo. En segundo lugar, que los esfuerzos van encaminados a reorientar la secundaria para articularla de manera coherente con la educación primaria, es decir, la ubicaría claramente como parte de la educación básica y pasar de la situación de dos niveles que nacieron, se conformaron y evolucionaron con lógicas distintas, en planteles distintos, hacia el establecimiento de una mayor racionalidad y fluidez formativa entre niveles. En tercer lugar, aunque se sigue manteniendo el objetivo de brindar en la secundaria los conocimientos que faciliten al estudiante, incorporarse al mundo del trabajo (idea fundamental del nivel), éste se ha matizado y de hecho, se ha disminuido el énfasis en la formación tecnológica para fortalecer la general. Finalmente, existe un reconocimiento de que para las propuestas institucionales prosperen, es necesaria la participación de los maestros en la comprensión, apropiación y compromisos con las nuevas orientaciones.

---

<sup>27</sup> Secretaría de Educación Pública. **Hacia un nuevo modelo educativo**. México. CONALTE. 1989-1994. 1996. p. 8.



Sin embargo, la necesidad de implementar una reforma en un nivel educativo tan complejo, y en buena parte desconocido, ha llevado a que favorezcan las acciones inmediatas que corresponden al cómo operar sobre planteamientos de fondo que permitan delinear y compartir con los sujetos involucrados directamente el tipo de escuela que se quiere y para qué fines sociales.

En ese mismo sentido, Fernández en la reforma de la enseñanza en España el proceso de cambio está mucho más centrado en el cómo que sobre el qué. También, y de manera preponderante, aparece en las propuestas institucionales el desconocimiento de la especificidad de la secundaria, que permitiría interrogarse, por ejemplo, sobre cómo responden a las nuevas exigencias programáticas sujetos especializados en una materia de conocimiento que la han impartido durante mucho tiempo, y por lo mismo, tienen prioridades para la selección de los contenidos de su programa o qué tipo de actualización requieren los maestros de secundaria, que son distintos a los de primaria e incluso me atrevería a ir más allá, selección de objetivos, tanto en los libros de consulta, así como de los programas de la SEP y que realmente sean significativos y aplicables en la construcción de su conocimiento y que son distintos de los de primaria, no solamente por su formación profesional y condiciones laborales. Lo que parece imprescindible para impulsar y para consolidar proyectos institucionales, es pensar en la particularidad de a quienes van dirigidos, y esto parece dejarse de lado bajo la consideración de que al promover un solo ciclo básico, todos sus maestros son iguales y enfrentan las mismas condiciones.

### **3.3 El lugar de la Asignatura Historia en el Plan y Programas de Estudio 1993.**

El actual plan de estudios que hasta hoy se operativiza en la educación denominada secundaria tiene que ver con dos etapas dentro de un mismo proceso histórico dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM). La primera de ellas corresponde a las reformas que se efectuaron al artículo 3° Constitucional, dados a conocer el 4 de marzo de 1993, en los cuales se definió el carácter obligatorio de la educación secundaria, quedando también consignada en la Ley General de Educación promulgada en 12 de julio de 1993.

*Así se sostuvo entonces que: el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad nacional de primera importancia. Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva.<sup>28</sup>*

Cabe destacar que esta necesidad de ampliar la educación básica en México a nueve grados fue resultado del crecimiento poblacional constante durante las décadas de los 80's del siglo XX, aunado a las grandes tendencias derivadas de la globalización que bajo el discurso de la calidad, exigía mano de obra más calificada, con habilidades, destrezas y capacidades que llevarán al sujeto en formación a ser más competitivo en términos de eficiencia y eficacia.

---

<sup>28</sup> Secretaría de Educación Pública. **Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica, Secundaria.** México. SEP. 1994. p. 9.

Incluso, así lo ratifica el propio Sistema Educativo Mexicano cuando argumentó y definió que: *el plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.*<sup>29</sup>

Por lo tanto, vale la pena indicar, que dicho plan y programa de estudio, tuvieron una fase de consultas previas, lo cual constituye el origen de la segunda fase que mencionamos con anterioridad, en dicho proceso, participaron padres de familia, profesores, alumnos, especialistas y sociedad civil, como resultado de dicha consulta –cual por inicio en 1989 se presentó hacia 1991– fue parte del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), dos propuestas fundamentales: una que hizo referencia a la necesidad de apoyar y fortalecer tanto en primaria como en secundaria. El dominio del español como medio de comunicación oral y escrita como recurso fundamental para la lecto-escritura, así como coadyuvar al desarrollo de la capacidad de abstracción y razonamiento a través del conocimiento de la matemática.

Esta situación significó que en el currículo de secundaria se pasará de áreas a la organización por asignaturas bajo la lógica de que: *la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes. Este problema es resultado, tanto de la organización de los estudios como de la dificultad que representa para el maestro la enseñanza de contenidos de muy diversos campos de conocimiento.*<sup>30</sup>

Por ello, al realizarse en mayo de 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (ANMEB), se dio paso a la última etapa de la formulación de los nuevos planes y programas de estudio, los cuales para el

---

<sup>29</sup> **Ibíd** s.n.p

<sup>30</sup> **Ibíd**. p. 11.

primer grado se comenzaron a operativizar en el año lectivo 1992-1993, generalizándose la enseñanza por asignaturas, volviéndose a enseñar historia, geografía, civismo y biología, cada una de ellas como campo de saber específico de conocimientos, buscándose con ello, mayor congruencia en el tránsito de primaria a secundaria, para lo cual, la educación básica consistirá entonces, ya no en seis grados, sino que ahora constaría de nueve, seis de primaria y tres de secundaria.

Ahora bien, dentro de las prioridades del nuevo plan de estudios, se dió prioridad a la enseñanza del español y las matemáticas, asignándosele una carga horaria de cinco horas a la semana. Para el caso de las ciencias naturales, ésta fue dividida en: física, química y biología, agregándose en el primer año un curso llamado Introducción a la Física y a la Química, consignándoseles tres horas a la semana.

En lo que concierne a la historia, la cuarta prioridad, especificada en plan y programas, se fue muy claro cuando se indicó que era necesario *profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en historia, geografía y civismo, al establecer cursos por asignatura que sustituyen a los del área de ciencias sociales. Con este cambio se pretende que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes; así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos de la soberanía nacional.*<sup>31</sup>

Como se puede observar, esta estructura tiene un claro matiz positivista, ya que se enmarca dentro de la clasificación de las ciencias de Augusto Comte, *bajo una direccionalidad vertical, jerárquica dónde se privilegia al conocimiento matemático por encima de los demás, colocándolo en la cúspide de la pirámide, en tanto que al conocimiento*

---

<sup>31</sup> **Ibíd** p. 14.

histórico social en el fondo de la misma.<sup>32</sup> Si tomamos como referente el número de horas que se le designan dentro del nuevo plan.

Para nuestro objeto de estudio, que es el tercer grado de secundaria basta decir que la organización de las asignaturas quedó determinada de la siguiente manera:

<b>Curso de materias :</b>
<b>Español</b>
<i>5 hrs. semanales</i>
<b>Matemáticas</b>
<i>5 hrs. semanales</i>
<b>Historia de México</b>
<i>3 hrs. semanales</i>
<b>Orientación Educativa</b>
<i>3 hrs. semanales</i>
<b>Física</b>
<i>3 hrs. semanales</i>
<b>Química</b>
<i>3 hrs. semanales</i>
<b>Lengua Extranjera</b>
<i>3 hrs. semanales</i>
<b>Asignatura opcional decidida en cada entidad</b>
<i>3 hrs. semanales</i>
<b>Expresión y Apreciación Artística</b>
<i>2 hrs. semanales</i>
<b>Educación Física</b>
<i>2 hrs. semanales</i>
<b>Educación Tecnológica</b>
<i>3 hrs. semanales</i>
<b><i>35 hrs. semanales</i></b>

En lo que toca al programa de tercer grado, este se denomina historia de México, siendo precedido por dos cursos titulados Historia Universal I e Historia Universal II, los cuales se cursan en primer y segundo grado respectivamente, cada

<sup>32</sup> V.a. Comte, Augusto. **Curso de filosofía positiva**. México. Porrúa. 1988. p. 37.

uno de ellos, como ya se mencionó con anterioridad, con carga horaria de tres horas semanales.

Para el caso concreto de la asignatura Historia de México, este programa se encuentra estructurado por ocho aspectos, a considerar, sin que se llegue a especificar si son: temas, unidades, módulos ó ejes de aprendizaje, es decir, no existe ninguna denominación técnica que permita ubicarlo dentro de alguna perspectiva pedagógica, curricular o didáctica, siendo esto una debilidad y vicio de origen. Sin embargo, es por demás importante señalar que con dicho programa se pretende enseñar desde la civilización prehispánica hasta el México de 1990, década en que fue realizada la reforma, plan y programas 1993. En dicho programa se plantean lo que se va a denominar por parte de quien realizó esta tesis, siendo estos los siguientes:

1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.
2. La conquista y la colonia
3. La independencia de México
4. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854
5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875
6. México durante el Porfiriato
7. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940
8. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990.

Si estos son los ocho temas que contempla el Programa de Historia de México, basta con resaltar que se plantean cuarenta y un subtemas, situación que contradice al propio documento llamado plan y programas de estudio. 1993, cuando se sostiene:

*La organización temática, cuyos rasgos han sido descritos en los puntos anteriores, tiene entre sus intenciones, orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales. La enseñanza de la historia deberá propiciar que los alumnos comprendan nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico<sup>33</sup>*

A esta contradicción, habrá que sumarle que jamás se especifican o siguieren métodos, técnicas, recursos didácticos o criterios e instrumentos de evaluación, razón por la cual todo el proceso de desdoblamiento del contenido histórico queda al libre arbitrio del profesor, por lo anterior éste seguramente enseña desde lo que cree más conveniente, en el modelo que se siente más seguro.

Por tal motivo resulta nodal reflexionar aunque sea brevemente en torno del sujeto de la educación a través de la formación del maestro.

### **3.4 El sujeto de la educación. La formación del Maestro.**

Al hablar de la calidad educativa en el tema de la formación del docente, es preciso fundamentar teóricamente la influencia que en los últimos tiempos ha presentado la educación, ha causa de una calidad, que se fundamenta en el cambio y en la innovación, propuesta determinada por el campo productivo, a nivel mundial, que como consecuencia, tiene que influir en los Sistemas Educativos de los países desarrollados y subdesarrollados; sobre todo, en los avances científicos y tecnológicos.

---

<sup>33</sup> **Ibíd** p. 102

El partir de una teoría sociológica, es para situar al docente en su campo de acción: la sociedad, en la cual se tiene el compromiso de salir y de volver a ella, tomando en cuenta sus realidades, desde un nivel nacional o local.

El maestro en su formación pedagógica, tiene que ser un hombre capaz de comprender, por el resto de su vida y entender que la teoría pedagógica es el gran marco que le va a proporcionar las herramientas para llegar a integrar la fórmula sujeto más calidad educativa. Con sujeto, damos por hecho que hablamos tanto del profesor como del alumno.

El proceso formativo en relación pedagógica de educandos y educadores, se constituye en el eje que da direccionalidad a la educación formal, en donde la intervención continua y sistemática de los sujetos del currículo (docentes, directivos, alumnos, padres de familia y comunidad directamente involucrada), requiere de analizar permanentemente, reorientar las finalidades pertinentes en el contexto histórico, a las aspiraciones y esperanzas en cuanto grupo generador de cultura.

*El plano de la formación pedagógica del sujeto está orientado en lo individual y en lo colectivo, en un proceso de constitución y desconstitución como sujetos sociales. Las opciones de formación de sujetos tienen su sustento en la evolución de las concepciones de hombre, en la interpretación y conformación de los fines educativos. Estos son un fundamento sólido en el proceso educativo, en el cual, fin y medios lo constituye el mismo ser humano.<sup>34</sup>*

Para efectos de una comprensión del sujeto pedagógico en las dimensiones filosóficas, sociológicas y psicológicas que lo definen, se señalan los siguientes planos de explicación: en el primero, el filosófico, se ubican las interpretaciones del mundo y el papel del hombre en él. Se inscriben las nociones del sujeto socrático,

---

<sup>34</sup> Reimers, Fernando. **La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina.** México. SEP. 2003. pp. 32-43.



del sujeto moral de los griegos con Platón, Aristóteles y Heráclito. El hombre como objeto de reflexión filosófica, es considerada desde su formación, como ser en el discurso pedagógico, por tanto, este nivel conforma la esencia de la definición del sujeto pedagógico que ahora se intenta constituir.

El segundo plano, se refiere al sujeto en las ciencias sociales. El ser humano ante una realidad histórico-social concreta, en la cual debe de desenvolverse de una manera reflexiva.

El sujeto en las ciencias sociales, se habla desde múltiples ángulos, algunas de las aportaciones son de autores como Foucault, en cuanto a los procesos de autoconstitución del sujeto con el grupo cultural; el sujeto político de Weber, el sujeto del materialismo histórico en Marx. Las reflexiones herbermasianas en torno al autoconocimiento de la especie, la dimensión de la conciencia práctico-moral y las reglas de acción comunicativa.

La perspectiva epistemológica de las ciencias sociales con H. Zemelman, en la recuperación de la realidad, como el campo constituido por los sujetos sociales, la voluntad individual y colectiva del sujeto político e histórico. En los límites entre sujetos individual y social, se ubica el sujeto epistémico, que va de la acción a la razón. Es el sujeto concreto en el cual la acción pedagógica considerará y respetará las características de la personalidad, aptitudes, motivaciones e intereses.

Se consideran las importantes aportaciones del psicoanálisis y la psicología: S. Freud, Ana Freud, Ericsson, Lacán. En la psicología evolutivo-social: Gesell, Piaget, Wallon, Vigotsky, Sears, Coll, entre muchos contemporáneos estudiosos.

Los tres planos señalados, obviamente están complejamente relacionados en la acción pedagógica. Esta se ve implicada en cada dimensión, en la consideración

que la realización de un individuo, solo es posible en un contexto de vida, la cual tiene una interpretación del mundo y de la vida como producción de la cultura y de un momento histórico, frente al cual, el sujeto en formación desarrollará una actitud, formas de relación con su contexto y visualizará los medios pertinentes en la realización de sus aspiraciones y utopías.

### **La interpretación del sujeto pedagógico.**

La noción del sujeto pedagógico, hace referencia a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas.

Las complejas peculiaridades del sujeto pedagógico se desdoblan en las denominaciones de un sujeto inacabado, integral, abstracto-concreto, epistémico y praxeológico.

### **El sujeto inacabado.**

La ciencia contemporánea ha aportado elementos singulares al conocimiento del hombre, mostrando que es biológicamente inacabado, psicológicamente inacabado porque su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje y gnoseológica y culturalmente inacabado, porque así lo es el mundo que está viviendo.

Lo inacabado será una exigencia para significar la energía que le distingue de los otros seres vivientes y rescatar en su entorno la vitalidad que la naturaleza le proporciona para saber mirar y vivir el mundo sin conformarse. Esta sería la razón de estar obligados a aprender constantemente para sobrevivir y devenir. Según la frase de George Lapassade, el ser humano nace prematuramente, viene al mundo con un lote de potencialidades que pueden o abortar o tomar forma en función de

las circunstancias favorables o desfavorables, en las que el individuo está llamado a evolucionar. Es, pues, por esencia, educable.

En realidad, no cesa de entrar en la vida, de nacer a lo humano. Y este es uno de los principales argumentos a favor de la educación permanente. Gracias a la experiencia y a los medios existentes o en potencia, en las sociedades actuales es posible ayudar al hombre a desplegarse en todas sus dimensiones: en cuanto agente del desarrollo, agente del cambio y autor de su propia realización, lo cual equivale a tender, por los caminos de lo real, tal como es, en sus contradicciones, temores, errores, pero también desde sus ideales, sus sueños y esperanzas.

### **Sujeto integral.**

En la formación de un hombre, la elaboración de las herramientas del conocimiento, de la investigación y de la expresión, reviste una importancia primordial: capacidad de observación, de experimentación, de clasificar los datos de las experiencias y de la formación: capacidad de expresarse y de escuchar en el intercambio y el diálogo, entrenamiento en la duda metódica, arte de leer, cuyo dominio es un ejercicio que no conoce fin, actitud para interrogar al mundo y formular preguntas en una disposición de espíritu poético que tiene su fuente común en la posibilidad de maravillarse y en la capacidad de asombro.

La integridad del hombre desde la óptica de su desarrollo armónico global, en el cual, la educación intencionalmente posibilitará que estas facultades se expresen en relaciones de trabajo constructivo y en sus espacios de acción vital. El desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad exige efectivamente el pleno despliegue de las actitudes complejas de individuo que la educación tiene como finalidad, suscitar y formar.

Los términos globales de esta finalidad fundamental: la integridad física, intelectual, afectiva socio-cultural y ética del ser, del hombre completo. Este ideal pedagógico se encuentra a lo largo de la historia, bajo todos los cielos, en los filósofos y en los muralistas, así como en la mayoría de los teóricos y de los visionarios de la educación. Es uno de los temas fundamentales del pensamiento humanista de todos los tiempos. Por imperfecto que haya sido su desarrollo, ha sido contradictorio, pero ha contribuido a inspirar muchos de los más productivos y nobles proyectos educativos.

### **Sujeto abstracto-sujeto concreto.**

El sujeto que la educación toma como objeto, es en cierta medida, el hombre universal igual a sí mismo en todo tiempo y lugar, sin embargo, el individuo particular, objeto de un proceso educativo particular, es un ser eminentemente concreto y en su existencia limitada en el tiempo y en el espacio, reconcilia dialécticamente los dos aspectos de la naturaleza humana.

Cuanto más es él mismo, más obedece a sus leyes y a su vocación propia, mejor realiza el propósito común de la humanidad y más está en condiciones de comunicar con otros. *En efecto, se comunica a la vez por la participación en el mundo abstracto y en general de las ideas, y por la contribución eminentemente original del sentimiento, del pensamiento y de la existencia. Es verdad que todo ser humano y grupo es eminentemente concreto, tiene su historia propia que no se confunde con ninguna otra.*<sup>35</sup>

Viene determinado por un conjunto de datos biológicos, filosóficos, geográficos, sociológicos, económicos, culturales y profesionales, cuya dosificación es en cada caso distinto ¿cómo no tratar de tenerla en cuenta en la determinación de las

---

<sup>35</sup> Kosic, Karen. **Dialéctica de lo concreto**. México. Grijalbo. 1996. p. 113.

finalidades, los contenidos y las modalidades de la educación? El sujeto que entra en un proceso educativo, es un sujeto con una herencia cultural, sus particularidades psicológicas, las consecuencias de su ambiente familiar y de sus condiciones económicas. El individuo adulto en sus dimensiones de productor, de consumidor, de ciudadano, de padre de familia, de ser feliz o desgraciado, es quien es el sujeto de la educación continua.

Los mecanismos y el espíritu mismo de la mayoría de los sistemas educativos, les impiden considerar a los individuos en cuanto a personas diferenciadas. Una administración burocrática y centralizada, cosifica inevitablemente a los seres. Sin reforma de la gestión educacional, sin modificación de los procedimientos educativos, sin personalización del acto educativo, no se tocará ni se comprometerá al hombre concreto, al hombre viviente, en sus dimensiones reales y en la multiplicidad de sus necesidades.

En síntesis, estas dos nociones de sujeto abstracto y concreto, se significan a través del Homo faber y Homo sapiens. Mientras que el Homo faber trata siempre de concretar, el Homo sapiens está siempre en busca de abstracciones. Mientras que el Homo sapiens trata de fijarse objetivos, el Homo ludens se divierte con la acción que carece de finalidad. Mientras que el Homo politicus busca la libertad (para él y la sociedad) y los medios de hacer saltar las fronteras, el Homo religiosus cree en la predestinación y se abandona a su destino. Así el Homo faber y el Homo religiosus, asustados por lo desconocido y lo abstracto, sólo se sienten seguros en lo conocido, lo concreto y lo presente.

## Sujeto epistémico.

La característica básica la constituye la producción de conocimientos. El análisis y estudio de las diferentes corrientes que ubican al sujeto respecto a la generación del conocimiento en lugares más o menos privilegiados.

*Una primera visión, considera que el objeto puede ser aprendido directamente sin mediaciones para el sujeto, por tanto, éste puede ser susceptible de ejercer influencias fuertes por las estructuras ideológicas-políticas, etcétera.*

*La segunda da preeminencia al sujeto, lo conciben como fuente del pensamiento, que domina sobre el objeto.*

*Estas dos primeras posturas plantean la producción del conocimiento en las relaciones entre sujeto-objeto.*

*La tercera, no precisa un centro de dominio para la producción del conocimiento, en sujeto u objeto, se trata del proceso del **pensamiento** o de la **episteme**.<sup>36</sup>*

Un cuarto grupo de interpretaciones dialécticas, que abordan la necesaria interacción de sujetos y objetos, con distintos énfasis en uno u otro.

En el campo educativo, la apertura a las diferentes posturas epistemológicas es posible de articular por las distintas edades que comprende el proceso formativo de los sujetos.

La epistemología genética de Piaget, en la educación básica, plantea la acción del sujeto en el medio, como el proceso que llevara a la aparición de la razón

---

<sup>36</sup> Letorvski. A. **Teoría del conocimiento**. Moscú. MIR, 1976. p. 80.

reflexiva. La visión de la interacción social del sujeto en Vygotsky y Wallon, enriquecen los procesos de conocimiento interactivo de la epistemología genética piagetiana. Y aportan diferentes y nuevas concepciones sobre el aprendizaje en los sujetos.

Estas posturas interaccionistas, sitúan el inicio de la actividad del sujeto en el pensamiento reflexivo e intelectualizado.

### **Sujeto praxeológico.**

En el sujeto praxeológico, se significan sus acciones intencionadas en los ámbitos de vida cotidiana, considerados como el espacio donde se resuelve la reproducción social, pero al mismo tiempo como el ámbito en el que se traspasa lo rutinario y se prefigura lo nuevo.

Las acciones del sujeto pedagógico en el presente, se renueva con las aspiraciones de la utopía, el esfuerzo cotidiano en el quehacer pedagógico, requiere de la aceptación de responsabilidades con una educación de los nuevos sujetos que atienda su compleja integridad en lo individual y en lo colectivo.

El espacio de la educación en sus prácticas productoras, reproductoras y transformadoras de los sujetos, en donde los proyectos educativos como opciones pedagógicas, definen al sujeto pedagógico que desean. Y determinan los elementos y orden de las series que lo constituyen como conjunto significativo, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales y el habitus que se pretende inculcar.

*El sujeto pedagógico siempre activo en y con su realidad, en permanente interacción. El sujeto dialógico, que mediatiza las relaciones y comunicaciones entre los hombres y que busca la reflexión sobre la acción para incidir en ella. Y el trabajo docente como tarea*

*intelectual de los profesores en donde el hacer pedagógico es el hacer político.*<sup>37</sup> El sujeto pedagógico por tanto, requiere de interpretarse y valorarse como generador y productor de conocimiento.

### **3.5. El profesor en la Educación Secundaria. Los matices de una realidad.**

En este proceso de cambios, los maestros son considerados como *protagonistas de la transformación educativa*, y se apela a su compromiso para consolidar las reformas.

No obstante, en secundaria ¿de qué maestros se habla? La pregunta no es ociosa si consideramos que a pesar de que en los últimos quince años la investigación educativa ha tratado de dar cuenta de las condiciones y contenidos del trabajo del maestro, la mayoría de estos estudios se ha enfocado hacia los docentes de primaria, por considerar a este nivel el pilar de la educación, por lo que podemos afirmar que muy poco se conoce de los de la secundaria.

*Ante esta carencia y ante las nuevas exigencias para la secundaria, en el diseño de las nuevas políticas se ha optado por homogeneizar la imagen del maestro de educación básica, sin considerar la especificidad de los de secundaria, lo que ha traído como consecuencia que algunas propuestas educativas, al no considerar estas particularidades, enfrenten problemas en su ejecución.*<sup>38</sup>

Entre las características, consideremos las siguientes de manera sintética para abordar con tales elementos la comprensión de los maestros concretos frente a la reforma educativa. Como punto esencial o número uno, no existe la heteroge-

---

<sup>37</sup> V.a. Giroux, Henry. **Teoría de la resistencia**. México. Siglo XXI. 1996. p. 95.

<sup>38</sup> Cfr. Bordieu y Passeron. **La reproducción**. México. Colofón. 1997 p. 62.



neidad y el aislamiento, el maestro de secundaria sólo tiene en común la denominación, pues bajo ella coexiste una gran diversidad que corresponde, entre otras cosas, a la colectividad concreta que cada uno realiza en la división de actividades propias del nivel. Esta división se inicia de manera formal, con la existencia de cuatro grandes bloques de personal docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela y en una diferente función: docencia, apoyo o administración.

Los integrantes de cada uno de estos grupos, desarrollan actividades cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que además, teóricamente, están relacionadas, lo que nos llevaría a pensar en un trabajo de equipo hacia un mismo fin.

Sin embargo, por la dinámica escolar interna, por las condiciones laborales que imperan en la secundaria y por el proceso histórico de constitución del sector docente en secundaria, estos grupos tienden a superarse, incluso en su interior. Los maestros de materias académicas (que constituyen siempre la mayoría del personal) se separan por especialidad y dentro de ésta, por su formación profesional de origen, así se van generando diversas identidades (en el sentido de identificación) bajo la denominación genérica de maestro de secundaria, situación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente.

En lo que respecta al aislamiento, éste se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria, en donde un buen número de maestros tienen sus horas distribuidas en diferentes escuelas (en el mayor de los casos y sobre todo en

las secundarias particulares) y, por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo. La diversidad de horarios, además de cerrar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva laboral, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del pequeño grupo de maestros que tienen tiempo completo en la escuela.

Pero además, la contratación de los maestros por horas, los obliga a cumplir las todas frente a grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas horas de descarga o de servicio, éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan, tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes. Por lo anterior, encontramos maestros que cubren sus cuarenta horas frente al grupo y otros que tienen algunas horas liberadas como servicio, de las cuales, dependiendo de las relaciones que mantengan con los directivos y del criterio de éstos, pueden dedicarlas a la planeación de su trabajo o deben cubrirlas atendiendo a grupos cuyo maestro está ausente.

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su labor es atender a sus grupos y que las reuniones, comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponden, son una carga extra.

Refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios. Así, de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, lo que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y el aislamiento de los maestros.

La segunda característica sería, las difíciles condiciones de trabajo, ya que dentro de la profesión de maestros de secundaria se han dado cambios muy notables en pocos años, éstos no se dieron únicamente en su formación, sino también, en su status académico y económico, que sufrió una fuerte caída a la que se le aunó el deterioro de las condiciones de trabajo: ser profesor de secundaria significaba, hasta la década de los sesenta, recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo.

La exigencia de más escolaridad (cuatro años de Normal Superior, cursados, después de la normal básica) y la especialización en una materia, justificaba plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria, que se expresaba en más prestigio y más sueldo.

En la década de los sesenta, y todavía a principios de la siguiente, el salario del maestro de secundaria, llegó a ser casi el doble del de su homólogo de primaria, no obstante, las autoridades educativas, implementaron una política tendiente a reducir la brecha salarial entre niveles laborales. Esto afectó de manera especial a los docentes de secundaria, que vieron congelar su sueldo mientras el de los maestros se aumentaba cíclicamente hasta alcanzarlos.

En realidad, y en virtud de la crisis económica de los ochenta, del Siglo XX, más que mejorar salarialmente al sector magisterial, tal política permitió ubicar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en la misma situación de sueldos bajos, de tal suerte que ahora el pago a todo el magisterio de educación básica es igualmente insuficiente. Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante

por aumentar horas como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender. Y, tomando en cuenta, no sólo a los maestros de secundaria del sector público, otro sector que atraviesa por circunstancias similares o casi iguales es el de las escuelas privadas, y peor, porque si las escuelas secundarias de gobierno cuentan con un sindicato que les ayuda a remediar sus males a través de las huelgas, el sector privado carece de todo apoyo en lo anteriormente descrito, y aún más, su trabajo está plenamente condicionado a una serie de exigencias del patrón, tales como: no pedir aumento más que el que se otorga por año por parte del patronato o dueño de la empresa educativa; cumplir con una serie de cursos o diplomados o maestrías para conservar su trabajo el próximo ciclo escolar y para conservar la calidad educativa del educando, no fallar en ninguno de los casos a tu trabajo, o bien, de ser así, mandar y pagar de tu sueldo un sustituto que cubra tus horas que faltaste por enfermedad o por otras situaciones personales que tengas que cubrir y en caso de enfermedad, sólo se te acepta el comprobante médico del seguro, no de un particular, pues carece de validez oficial para la institución.<sup>39</sup>

Además de que en la actualidad, y valiéndose de la ahora globalización, se exige en el plano educativo, calidad en la cantidad, debido al aumento en el número de alumnos que ingresan en la actualidad a estas instituciones particulares que en vez de ser 20 (como anteriormente eran) son de 33 hasta 40. El número de alumnos con el que se trabaja en secundaria, aunado a las condiciones anteriormente descritas, contribuyó también a que éste espacio perdiera atractivo para los maestros que laboran en secundaria, pues a pesar de la disminución en el número de alumnos por grupo en la primaria 35, en la secundaria se mantiene un promedio de 40 alumnos; muy alto si consideramos que los maestros atienden a varios grupos. Y, que como repercusión, se tiene un doble desgaste físico e intelectual del profesor, sumado a las horas de trabajo extra que debe llevarse a casa para cumplir adecuadamente su trabajo docente, que al cabo si no se termina, la noche es larga,

---

<sup>39</sup> Puigros, Adriana. **La situación del profesorado en América latina**. México. Siglo XXI. p. 147.

pero el pago muy corto y tus oportunidades de una ascensión de puesto mínimas, casi nulas, y porque además, detrás de ti, resulta que existen 30 o 40 personas esperando turno o vacante en todas las áreas, porque además, que en la actualidad, cualquiera es maestro de secundaria, pues es fácil y a la carencia de trabajo la única respuesta pronta es ser maestro.

Y aquí nos enfrentamos a un problema más, ya que no sólo es la masificación de los alumnos que ingresan a la secundaria, sino también, la gran cantidad de profesionales normalistas o no normalistas, o a veces, no son nada que engrosan las filas de maestros de secundaria, y que en el caso de las secundarias públicas ingresan por *dedazo* o contacto con familiares que se encuentran laborando en este ámbito. Y en el caso de las particulares, por los que existen decisiones de la empresa que no pueden ser rebatidas, tengas o no la razón y porque se necesita *sangre nueva* o bien se te conserva por tu rendimiento durante el tiempo que llevas ahí empleado.

Y entramos a enfrentar una gran problemática que conllevaría a un estudio más profundo de las condiciones de trabajo en secundaria. De manera paralela, con la expansión de la matrícula en secundaria y la consecuente construcción de más planteles, los edificios escolares fueron limitando muchas de las características que apoyaban el trabajo de sus maestros (laboratorios equipados, salas de proyección, biblioteca, talleres con equipo y material suficiente y adecuado, etc.). Así, los grandes edificios que tenían las antiguas secundarias no se reprodujeron para las nuevas, construidas en serie y cuyos espacios limitados dificultan el trabajo de enseñanza que se torna rudimentario, improvisado o atrasado en tecnología educativa.

*A la masificación, las malas condiciones físicas de los planteles, el alto número de alumnos y los bajos sueldos, se sumó la pérdida del rango de 'catedrático', que era tributario de la exigencia de un nivel de escolaridad más alto para trabajar en secundaria, pues dada la disminución de los títulos académicos en las últimas décadas y la elevación a licenciatura de la carrera de maestro de preescolar y primaria, la docencia en secundaria perdió prestigio profesional que la caracterizó durante algún tiempo.*<sup>40</sup>

Para los egresados de normal preescolar o primaria, es innecesario acudir ahora a la normal superior para adquirir una licenciatura que ya tienen, y muchos maestros de secundaria que cuentan con formación de normal básica y superior, prefieren regresar a trabajar en primaria, actividad que, aunque tiene un bajo sueldo, igual que la secundaria, no tiene la desventaja de trabajar con varios grupos y un alto número de alumnos adolescentes.

Lo anterior, nos remota a incluir una tercera característica que se deslinda de lo tratado en los párrafos anteriores: la presencia de un nuevo sujeto educador. Si nos remontáramos treinta años atrás, el perfil profesional de los maestros de secundaria sería muy previsiblemente el siguiente: el docente de educación primaria con estudios posteriores en la normal superior, en alguna de las especializaciones que ahí se impartían. En ciertos casos –los menos–, lugar de la normal básica, habrían cursado el bachillerato como antecedente de la normal superior, aunque esto suponía cursar un año extra de *nivelación pedagógica*, por lo que la carrera se extendía a cinco años en lugar de cuatro. Las ventajas de estudiar en la normal superior eran la seguridad de obtener una plaza de base al terminar los estudios (que de acuerdo con la época, variaba en la cantidad de horas: en los años sesenta era de 12, a mediados de los setenta, de 17 y a finales de la misma década, llegaba a las 19 horas), que, aunada a la de maestro de primaria, garantizaba un ingreso económico

---

<sup>40</sup> **Ibíd** p. 149.

suficiente, pero, además, ser maestro de secundaria, implicaba ganar casi el doble que un maestro de primaria, ser especialista en una disciplina y trabajar en un nivel educativo de mayor rango (hay que recordar que la secundaria se ubicaba como parte de la educación media). Así, muchos cambiaban su plaza de primaria por horas de secundaria, con la aspiración de tener tiempo completo en un nivel mejor pagado y más prestigioso.

No obstante, el normalista de carrera que predominó en la educación secundaria, fue cediendo su lugar a un profesional distinto del egresado de otras instituciones de educación superior (universidad, politécnico, entre otras). En la actualidad, encontramos una recomposición de los perfiles profesionales de los maestros de secundaria que en su mayoría ya no son egresados de la normal superior, sino profesionales sin formación pedagógica previa, y que, de acuerdo con datos oficiales, constituyen el 70 por ciento de la planta docente en Michoacán y específicamente en Morelia. Podemos hablar entonces, de la presencia en las aulas de un nuevo sujeto educador, que si bien, es una realidad reconocida, al mismo tiempo, es ignorada por la autoridad educativa, que sigue pensando en maestros de secundaria con características profesionales de antaño.

Los viejos maestros normalistas que trabajan en secundaria, coinciden en señalar que la presencia de los universitarios (nombre que dan a todos los no normalistas) se ha incrementado poco a poco: *ante la falta de trabajo, los universitarios fueron ocupando los lugares que los normalistas dejábamos: muchos preferían regresar a su primaria, pues se gana lo mismo y tienen menos alumnos, (como se señalaba en el capítulo anterior), además cuando a la Normal se le aumentaron años de estudio (se refiere a cuando se les confirió nivel de licenciatura a la carrera de maestro), pues ¿quién iba a querer estu-*

*diar después en la Normal Superior?... los universitarios fueron llegando mientras nosotros nos íbamos yendo ...*<sup>41</sup>

Podemos hablar, entonces, de la confluencia de varios fenómenos sociales como causales potenciales del cambio del perfil profesional del docente de escuela secundaria: la restricción del mercado del trabajo para los profesionales liberales, que encuentran en la docencia en secundaria, tal vez, la única oportunidad de empleo; el descenso del *status* económico del maestro de secundaria, *que se concreta en una disminución drástica de su salario, aunada a condiciones laborales muy desfavorables que han llevado a que éstos dejen la secundaria y retomen a trabajar en la primaria, y a falta de atractivo de la carrera de maestro de secundaria que, asociada a una contracción de la matrícula planeada oficialmente, ha reducido el número de egresados de las normales superiores.*<sup>42</sup>

Una cuarta característica serían las expectativas profesionales de los nuevos sujetos docentes que varían dependiendo del tiempo transcurrido en el ámbito de la enseñanza; he encontrado que la mayoría de ellos ingresó a la docencia en secundaria con la idea de estar allí temporalmente, pero muchos se han quedado años. Con excepción de los de reciente ingreso, aceptan que serán maestros de secundaria durante un largo tiempo, razón por la cual, aspiran a la estabilidad laboral a través de buscar la *gasificación* de sus plazas por diversas vías. Las mujeres afirman que se han quedado en la escuela porque es un trabajo de poco tiempo que les permite atender a sus hijos por la tarde (cosa que no podría hacer si ejercieran su actividad profesional en otro ámbito). Son muy pocos los que combinan la docencia con el ejercicio liberal de su profesión, y la mayoría busca aumentar sus horas en secundaria con la esperanza de llegar a tener tiempo completo; o el caso de dar horas de *relleno* con materias que no están relacionadas con la formación

<sup>41</sup> Entrevista realizada a Martha Carrillo Lozano. Profesora de Historia. 22 de marzo de 2005. Morelia, Mich.

<sup>42</sup> Arnaut, Alberto. **Historia de una profesión**. México, Magisterio, 1996.



universitaria o normalista del docente y que repercute en la calidad de lo que se enseña. No obstante, persiste una constante alusión a su formación profesional, tal vez como medio de mantener un vínculo de identidad como universitario (o lo normalista). Esto se manifestó en los comentarios que casi todos hicieron en las entrevistas y en las observaciones, en los que sin que mediara –pregunta expresa– hablaban sobre sus tesis para titularse en la carrera (muchos de ellos no están titulados) o sobre su conocimiento del mundo universitario.

No quieren identificarse con los normalistas de los que dicen tienen menor conocimiento académico, aspiran a estar vinculados al mundo universitario al que ya no pertenecen, y tratan de encontrar en la docencia en secundaria, un espacio de realización profesional. Por su parte, muchos de los maestros normalistas, parecen vivir la docencia como una obligación. Su media de años de servicio es de quince, pero en el sistema educativo es de veinte. Es decir, hablo de maestros con una larga trayectoria en la escuela pública; son los maestros, maestros (retomo aquí parte de una frase de un director de secundaria que, al explicar que en su escuela había algunos normalistas y otros con funciones distintas, dijo: hay maestros, maestros y maestros profesionistas); que si bien, fueron formados con una fuerte tendencia didáctica, igualmente han vivido el desastre de la profesión docente en secundaria. Muestran algún cansancio y escepticismo sobre su labor, e incluso llegan a afirmar que permanecen en esos puestos porque no hay a dónde irse. Muchos trabajan en escuelas primarias y suelen comparar las condiciones en ambos espacios, casi siempre en detrimento de la secundaria: más alumnos, más gente a la que se tiene que calificar, más exigencia administrativa y menos compensaciones afectivas. Los hay también que reconocen estar a gusto con su trabajo, sobre todo por la influencia que llegan a tener en la formación de los jóvenes y por el respeto que han sabido ganarse entre algunos alumnos y padres, pero al mismo tiempo hablan de la existencia de un desgaste mayor en la docencia de secundaria.

### **Quinta característica: Caminos paralelos en el aprendizaje.**

En el trabajo diario, los integrantes de estos dos grupos de docente (normalistas y universitarios) parecen asimilar que comparten una misma labor y un mismo espacio (a excepción de momentos de crisis como los de la carrera magisterial). Sin embargo, a preguntas expresas resurgen discursivamente las diferencias.

Son dos grupos con identidades distintas que comparte una misma actividad y, en ese sentido, cada uno busca sus imaginarios asideros para rescatarse como sujetos en medio de la difícil situación profesional que atraviesan.

Resurgen así, las conocidas frases de los normalistas: los universitarios no saben enseñar, no saben controlar el grupo... Tal vez sepan mucho de su materia, pero nada de didáctica, mientras que los del otro lado se enorgullecen de su mejor preparación. Pero, más allá de frases que a fuerza de repetirse, parece que pierden contenido en el camino de hacerse maestros, encontramos más similitudes que diferencias. Veamos para ello, a dos maestras con distintas trayectorias de formación, una de ellas es egresada de la normal básica y posteriormente de la normal superior con especialidad en civismo y treinta y tres años de servicio, de los cuales ha pasado veintinueve en secundaria. Su elección profesional, es similar a la de muchas maestras: por tradición familia (pertenecen a una familia de maestros) el magisterio fue el único camino que tomó, sin cuestionar, aunque reconoce que ella deseaba ser universitaria. Al salir de la normal, quiso seguir estudiando y como no tenía preparatoria decidió ingresar a la normal superior. En su elección influyó prepararse para una especialidad que le gustara y tener otro empleo seguro.

Esta maestra, recuerda que fue difícil el inicio de su trabajo en secundaria porque era muy joven, pero ya tenía la experiencia de trabajar en primaria, así que

poco a poco fue encontrando la manera de controlar a los alumnos, para lo cual le sirvieron también los consejos de otros. El control de los alumnos parece ser un aspecto que los maestros consideran esencial para ser *buenos maestros*, y está vinculado al conocimiento de la materia: *la preparación de la clase es importantísima, no puedes llegar a improvisar porque los alumnos te ven la cara e inmediatamente se dan cuenta de que eres un maestro chafa y se desordenan... En la preparación debes contemplar actividades para los alumnos porque el trabajo es necesario para que haya disciplina...*<sup>43</sup> Ella se consideraba buena maestra porque dominaba su materia y los alumnos la respetan, aunque afirma que esto no se da únicamente entre normalistas: *nosotros tenemos más técnica, pero eso no basta, la experiencia es la que te va permitiendo ser buen maestro y eso no depende si eres normalista o no.*

La otra maestra tiene diez y ocho años de experiencia en secundaria, primero en Ciencias Naturales y ahora en física y química; estudió biología en la Universidad Michoacana, no está titulada y su ingreso a la docencia en secundaria se dio, según dice ella misma *por palancas*, pues cuando estaba a punto de concluir la carrera, una supervisora de secundaria amiga suya, la propuso para cubrir un interinato como ayudante de laboratorio: *yo tuve una gran ventaja cuando ingresé como ayudante del laboratorio estuve ayudando a varios maestros, pero entre ellos a una excelente maestra, era normalista pero estudiaba y le echaba ganas... estuve con ella cerca de tres años y me dio oportunidad de trabajar con el grupo, darles prácticas o algunos temas... así pude practicar y conocer los programas... me sirvió porque cuando me dieron un interinato ya como maestra yo conocía los programas, ya sabía como abordar los temas había visto las dificultades que tienen los chicos para determinadas cosas... tuve la suerte de tener un en-*

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada a Martha Carrillo Lozano. Profesora de Historia. 22 de marzo 2005, Morelia, Mich.

*trenamiento, yo creo que si hubiera llegado sin eso a pararme frente a un grupo pues no hubiera sabido como tratarlos...*<sup>44</sup>

Para esta maestra ganarse el respeto de los alumnos es necesario para poder trabajar y eso se logra cuando el docente domina el tema y lo sabe transmitir, así puede imponer reglas con base en la labor que los alumnos estén dispuestos a aceptar. Para ella es importante *saber cuando estirar y cuando aflojar*, poner normas de disciplina que los alumnos saben que se va a cumplir. *Así te vas ganando el respeto, no el miedo, no el temor, hay que ganarse el respeto*. Con estas ideas se han ido construyendo estrategias que le permiten trabajar bien con los grupos, y muchas de ellas han sido producto de la experiencia porque afirma que para ser buen maestro *la experiencia, la escuela de la calle te enseña mucho*.<sup>45</sup>

En los casos de estas dos maestras, encontré diferencias, en la manera en cómo se percibían ellas mismas en función de su formación de origen: la primera decía que los normalistas tenemos un poquito más de técnica, en cambio el universitario entró porque no encontró otro trabajo, no sabe cómo enseñar. Por su parte, la universitaria pensaba que: *el universitario está preparado en muchos aspectos y en lo que sí nos ganan los normalistas es en la cuestión pedagógica*. Sin embargo, en el aprendizaje práctico son más las similitudes, entre las que se encuentra una preparación previa sobre cómo enseñar, para la primera maestra fue la normal superior y otros colegas, y que para la segunda, una etapa de aprendizaje con otra maestra, lo que nos señala la existencia de un proceso de socialización para la docencia que existe en las escuelas y que se agrega a la formación previa del sujeto. Todos los maestros, normalistas o no, pasan por un período de aprendices, cuando se inician en la docencia concreta; en él se amalgaman su formación escolar, sus experiencias per-

<sup>44</sup> Entrevista realizada a Josefina Leos Rodríguez. Profesora de Biología. 5 de abril de 2005. Morelia, Mich.

<sup>45</sup> Entrevista realizada a Rosalía González Pérez. Profesora de Español. 15 de enero de 2005. Morelia, Mich.

sonales sobre lo que es ser maestro, las prioridades de la escuela particular y de los alumnos, y la influencia de los docentes de más edad. Al mismo tiempo, las exigencias del trabajo, producto de una tradición escolar muy arraigada en secundaria, las ha llevado a considerar aspectos importantes en su labor, como el control, la disciplina y el respeto. Estos conceptos son predominantes en la escuela secundaria, pero los maestros los adaptan agregándoles el contenido de dominar el conocimiento y saberlo transmitir. Así van creando estrategias que les permiten desarrollar bien su trabajo con el menor desgaste posible. En este sentido, tiene importancia para dichas maestras, poner al principio reglas claras que los alumnos sepan que se van a cumplir, aunque varíen dependiendo de cada grupo. Con el paso del tiempo, van construyendo su prestigio de maestras exigentes pero buenas, lo que facilita que los nuevos alumnos acepten su forma de trabajo sin tanta resistencia. Las estrategias parecen ser más importantes, incluso que la formación previa: se adquieren con la experiencia y están vinculadas al contexto del trabajo y a la motivación individual del docente.

#### **Sexta característica: el orgullo de ser especialista.**

Una característica de los maestros de secundaria desde el surgimiento de esta modalidad ha sido la de poseer un conocimiento especializado. A diferencia del maestro de primaria, que es polivalente, en secundaria la organización curricular del nivel ha requerido especialistas de las distintas materias de conocimiento; así se han formado y así trabajan. Ello otorga una particularidad a estos docentes: el orgullo de ser especialistas, y, por ende, de pertenecer a un grupo que domina un campo de conocimiento específico. Su sentido de pertenencia y orgullo profesional se manifiesta en su trabajo, al poner en primer plano la importancia de su materia en la formación de los alumnos, idea que encuentra terreno fértil en los programas sobrecargados de información. Si bien, algunos maestros fueron para la enseñanza

de una especialidad (los normalistas), es notorio en todos, su identificación, más que con la docencia., se consideran matemáticos o historiadores, cuyo papel en la enseñanza es transmitir su saber profesional especializado. El dominio de un campo de conocimiento particular constituye un orgullo profesional, además de prestigio, les da identidad dentro de la escuela y hasta un cierto *status*, pues, no es lo mismo ser un maestro de taller que de alguna materia académica, e, incluso, entre las materias, algunas gozan de más reconocimiento por el mayor nivel de dificultad que implican. Pero todos, independientemente de la materia que impartan, hablan del valor que tiene en la formación de los alumnos: las matemáticas son fundamentales, y lo mismo ocurre con la Física, la Química, la Biología o el Español, ya sea para trabajar o para ingresar al bachillerato, como también las tecnologías cobran relevancia sobre todo –dicen– en el marco del Tratado de Libre Comercio (TLC). La identificación con una especialidad profesional, constituye una de las particularidades de la docencia en secundaria, que se acentúa ante la falta de formación pedagógica de la mayoría de los maestros, de la que ya se ha hecho referencia.

### **Séptima característica: la soledad en el aprendizaje del oficio.**

Existen también otras condiciones que propician la resolución individual del trabajo docente en secundaria: los programas institucionales de actualización, tiene poca presencia real y los apoyos académicos son prácticamente inexistentes en las escuelas. Los cursos que la SEP promueve a principios de cada año escolar en el marco de los cambios de planes y programas obligatorios, no son considerados actualización por los docentes, sino información sobre el nuevo sistema de enseñanza, y hay sobre ellos críticas, por lo que consideran improvisación y mala preparación de los asesores. En tales condiciones, los maestros buscan sus propios caminos para actualizarse y éstos generalmente son ofertas de otras instituciones de educación su-

perior, como la universidad, la escuela de antropología u otras, con temas vinculados a sus intereses profesionales. A dichas actividades, asisten por iniciativa propia, en su tiempo libre, asumiendo su costo y considerando que, a diferencia de los ofertados por la institución, sí tienen utilidad. La búsqueda individual de cursos en ámbitos ajenos a la SEP, parece ser una práctica bastante extendida entre los docentes de secundaria, motivada tal vez por su sentido profesional, que busca actualizarse en su especialidad y no tanto en la enseñanza de ésta, sobre todo con base en la concepción generalizada de que a enseñar se aprende en la práctica misma. Les preocupa en cambio, la erogación económica que tales ofertas implican y que en ocasiones los hace desistir de ellas, y también que nos son tomados en cuenta para la carrera magisterial, aunque esto último tiene menos peso, pues por las condiciones de contratación de las que ya hablamos es imposible para muchos docentes acceder a este programa.

A la par de la débil presencia de la actualización institucional, se encuentran los apoyos académicos que los maestros consideran prácticamente inexistentes; la mayoría de los jefes de enseñanza, autoridad académica de los maestros, por especialidad y cuya función formal es orientarles en su trabajo, asisten poco a las escuelas y, cuando lo hacen, su trabajo adquiere un contenido administrativo: ver el grado de avance del programa en que el maestro se encuentra, revisar el porcentaje de reprobación de cada maestro (porque eso es lo que más les preocupa, corregir exámenes, o simplemente saludar y a veces regañar). Las visitas de los jefes de enseñanza, con estos contenidos, se dan generalmente una vez al año, aunque hay maestros que afirman que son más espaciadas; por ello, no constituyen un referente importante para su trabajo y menos aún un apoyo pedagógico.

En este aislamiento, en su saber especializado y su experiencia de enseñanza, los que funcionan como el tamiz para desarrollar su labor incluso para deter-

minar lo que sirve o no de las propuestas institucionales, como el caso del nuevo programa: si se amplió, lo adaptan al tiempo real con que cuentan y seleccionan los temas más importantes; si por el contrario, se redujo, incluyen otros temas no contemplados, que su experiencia les dice que son fundamentales. La nueva propuesta programática es vista como un requisito administrativo, frente a la cual se las ingenia: *les doy la presentación que ellos quieran (a los planes que debe entregar a la dirección)... ya dentro de tu grupo tú tienes la flexibilidad.* (entrevista a maestro de matemáticas con 35 años de servicio).

### **La Reforma y los maestros: algunas reflexiones.**

Considerar al maestro como un factor decisivo de la reforma educativa, no puede hacerse al margen de sus condiciones concretas de trabajo; para el caso de los docentes de secundaria, es necesario reconocer que, por sus particularidades laborales, algunas de las medidas en cambio, presentan dificultades a la hora de concretarse. En primer lugar, la aplicación de nuevos enfoques y formas de trabajo propuestos en los programas actuales, programas de estudio que buscan una mayor participación de los alumnos en la construcción del conocimiento, se ve obstaculizada por la gran cantidad de alumnos que cada docente debe atender. Además, la organización del trabajo escolar, que contempla clases de cincuenta minutos, implica para los docentes la realización de múltiples actividades en ese tiempo: pasar lista, calificar tareas, controlar la disciplina, dar el tema, poner ejercicios y calificar de manera permanente todas las actividades de los alumnos para evitar que se desordenen, repitiendo esto en cada uno de los grupos que le correspondan. Muchos alumnos, grupos y actividades, es la tónica del trabajo docente de este nivel; en tales condiciones, los maestros no pueden conocer a todos los alumnos a los que atienden, y, a lo sumo, identifican a los extremos de cada grupo (los buenos y los malos).



Otro aspecto, es el de la actualización que la SEP oferta a los maestros, con la cual se apela a la disposición de cada docente para utilizar su tiempo libre. Si pensamos en la carga de trabajo que éstos tienen, y a ello agregamos que muchos maestros de secundaria no pueden acceder a la carrera magisterial (uno de los atractivos de dichos cursos es precisamente que dan puntos para este programa), se entenderá el poco interés para tomarlos. La formación permanente es un espacio de reciclaje durante toda la vida profesional del maestro y una necesidad imperativa en secundaria, para lo cual deberían diseñarse diversas estrategias, como organizarla desde la escuela misma o inscribirla dentro del tiempo laboral, rompiendo con ello el aislamiento que, por ahora, caracteriza el trabajo de los maestros de dicho nivel. Ésta, además, deberá considerar la diferente especialización de los docentes, e incorporar la visión profesional a la que va dirigida. El nuevo sujeto docente que ha irrumpido en la secundaria, presenta características particulares que es necesario tomar en cuenta para pensar con otra lógica en la actualización que ahora se le ofrece.

De la misma manera, la propuesta de trabajo, escogido en las escuelas, que pretende la participación del colectivo en proyectos escolares, supone la existencia de una unidad escolar que no puede existir, debido a la estructura organizativa de las escuelas.

## Capítulo IV

# *Modelos y Tendencias para la Enseñanza de la Historia*

---

## 4.1 Cuatro modelos alternativos en la enseñanza de la Historia.

Una perspectiva teórica a considerar en torno de los modelos de enseñanza de la historia, nos lo proporcionó Pedro Fontán Jubero, en su obra *La escuela y sus alternativas de poder*, en ella menciona cual debe ser el papel del profesor en lo que él domina, cuatro posibles modelos educativos, siendo éstos lo que a continuación se describen:

- a) El modelo carismático
- b) El modelo de ajuste
- c) El modelo de relación
- d) El modelo interrelacional

El primero de ellos, el denominado modelo carismático, el centro del proceso educativo es la figura del profesor, debido a que él posee el saber y por lo tanto el poder. En este modelo, se consideró que el profesor lo sabe todo y el alumno no conoce nada, siendo totalmente contrario a las tesis del aprendizaje significativo de D. Ausebel, quien consideró que el alumno siempre posee conocimientos previos.

En el modelo carismático, el profesor es el actor esencial dentro del aula, el tiene la autoridad, disponiendo qué se hace, como se realiza y en qué tiempo se efectúa la actividad específica en cuestión. Aquí el profesor asume lo que Max Weber consideró como dominación carismática la cual *... es la proclamación de la sentencia por el señor del sabio y su aceptación por la comunidad... y esta sentencia es obligatoria.*<sup>46</sup>

---

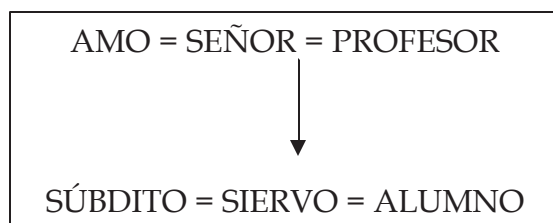
<sup>46</sup> Weber, Max. **Economía y sociedad** México. FCE. 2001. p. 209.

En este primer modelo que podríamos señalar como tradicional, el rol del profesor es esencial, ya que es él precisamente quien manda de forma constante y el alumno asume el papel de ser el agente pasivo, teniendo como finalidad el obedecer lo que se le ha indicado de forma superior. Es decir, se denota una autarquía autoritaria, ya que una misma figura concentró dos funciones esenciales: ser el dominur y el magíster, por tal motivo se crea una relación de saber-poder ilimitada en la persona del profesor, relación que históricamente ha conducido al abuso por parte de quien lo emplea en el cotidianidad de la práctica educativa.

Es característica de este modelo... la disposición material de la clase, en su mobiliario y arquitectura: un pasillo rectangular, una nave de iglesia en la que el altar resulta ser la cátedra magisterial hacia la que deben converger los ojos de los fieles. *Todo intercambio de relaciones queda rigurosamente sujeto a seguir una línea vertical: del maestro a los alumnos y de los alumnos al maestro.*<sup>47</sup>

Incluso si tuviéramos que representar de alguna forma y vincularlo con la perspectiva de Max Weber acerca de la dominación, ello quedaría así:

**Figura 1.**



El segundo modelo se llama de ajuste, teniendo como principal ese rector del mismo la figura del alumno, siendo esta la diferencia nodal, respecto del modelo carismático, ya que mientras el primero como ya vemos centra su atención en el

<sup>47</sup> Fontán Jubero, Pedro. **La escuela y sus alternativas de poder**. Barcelona. CEAC. 1978. p. 9.

profesor, el segundo lo hace sobre el alumno, por lo cual el profesor se preocupa y ocupa por conocer al alumno, siendo lo más importante, no los contenidos, sino privilegiar al alumno como persona, por lo que el profesor se preocupa por ajustar su rol, su función no, a la que él cree conveniente, sino a las necesidades y posibilidades del alumno, por tal razón: *El maestro observador del modelo de ajuste, coloca... en primer plano al niño como persona y sólo secundariamente tiene en cuenta los conocimientos que les desea impartir.*<sup>48</sup> Por ello, desde esta mirada pedagógica, la idea de naturaleza humana concebida desde Platón hasta Ruvisteau, es fundamental, ya que considera al ser humano fuera de todas las coordenadas sociales e históricas, contemplando a la sociedad, no como un elemento constituyente del ser humano, sino como la suma e integración de un conjunto de factores sociales que influyen, o mejor, que hay que tener en cuenta. El alumno será así, el alumno Rey, todo debe girar en torno de sus intereses, motivaciones, aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas.

*El profesor, desde esta concepción, será un mero mediador de esencias ara que aflore la más perfecta naturaleza humana encerrada en la personalidad del alumno.*<sup>49</sup>

Podríamos, inclusive, sostener que, si tuviéramos que comparar este modelo con alguna de las tendencias pedagógicas, encontraríamos su símil de maneras muy claras en la denominada nueva escuela o escuela activa, ya que en ella, si recordamos las palabras del gran pedagogo Cousinet: *El maestro debe de estar a disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tiene necesidad de su ayuda.*

---

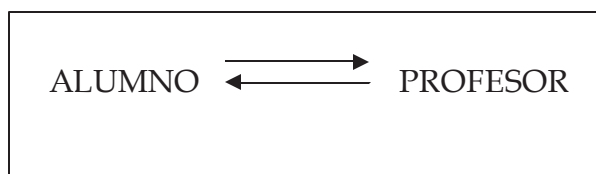
<sup>48</sup> **Ibíd** p. 12.

<sup>49</sup> García de León, María Antonia. **El profesor ideal.** En: *Revista Complutense de Educación.* N° 3. otoño. 1992. p. 4.

*No hay que olvidar, en efecto, que en la nueva escuela no es el maestro el que da la clase: son los alumnos mismos quienes la dan.*<sup>50</sup>

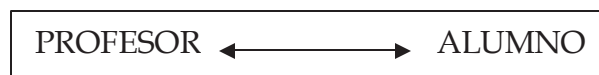
Siguiendo la lógica del modelo anterior, podemos decir que la relación entre profesor y alumno ya no es univocista, sino biunivocista, corre en ambos sentidos por lo que se puede representar bajo el siguiente esquema

**Figura 2**



El tercer modelo se denomina de relación, cuya característica esencial viene a ser el hecho de no configurado privilegiando, ni al profesor ni al alumno, sino que pone énfasis en la relación interpersonal que se genera y desarrolla entre los dos, tal como se puede apreciar en el siguiente esquema

**Figura 3.**



En dicho contexto, el profesor es conceptualizado como ... *un técnico de la relación que, para poder actuar sobre la personalidad del niño, no dispone de otro instrumento que su propia personalidad. En este modelo, el maestro forma a los niños y es a la vez, formado por ellos*<sup>51</sup>, es decir, aquí se puede apreciar que la intención consiste en que el profesor siga aprendiendo enseñando, que su actividad no se reduzca siempre a más de lo mismo, sino que a través de su práctica vaya reconociendo aquellos

<sup>50</sup> Cousinet. **La escuela nueva**. Barcelona. Miracle. 1967. pp. 97-98.

<sup>51</sup> Fontán Jubero, Pedro. **Op. Cit.**, p. 15.

elemento que bajo una circunstancia le han sido útiles y también poder reflexionar en aquellos que no resultan adecuados o satisfactorios, cuando el profesor realiza ese ejercicio lo que está generando es pedagogía: reflexión en torno del hecho educativo, donde él es uno de los actores, el otro es el alumno, pero también dónde reconoce que no puede pensar en el alumno, sino por medio de la relación que tiene con él, por lo que va aprendiendo en su quehacer en base al intento-acierto pero también, al intento-error, siendo la suma de estas experiencias las que lo conducen a un mejor ejercicio de la práctica educativa

*El modelo relacional, forma de organización socialmente más profunda y madura, se fundamenta en intercambios bilaterales y reversibles del alumno al profesor y del profesor al alumno.<sup>52</sup>*

Incluso, se puede argumentar que este modelo se vincula más con la idea de una profesionalidad extendida que restringida, entendiendo a la primera como la actividad en la que los profesores se sitúan en un contexto educativo más amplio y con una mayor cantidad de actividades, por lo que se responsabilidad se ubica esencialmente con sus alumnos. En cambio, la segunda: *la profesionalidad restringida se fundamenta en una práctica basada en la intuición centrada en el aula.<sup>53</sup>*

El cuarto modelo se denomina interrelacional, en él el profesor ya no se ubica como el actor central, su preocupación consiste en coordinar las actividades del grupo, por lo que el aula deja de ser un espacio de dominación o recreación para transformarse en un espacio de intercambio, de diálogo, de descenso para construir un consenso, aquí el principio de autoridad ya no es pensado como una relación de ordenamiento y obediencia, sino que se clarifica en base a funciones, inter-

---

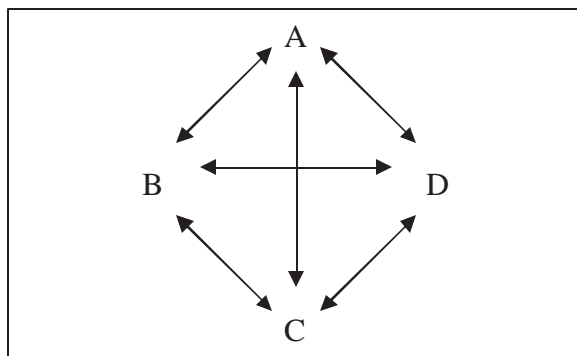
<sup>52</sup> **Ibíd** p. 16.

<sup>53</sup> V.a. Guerrero Serán, Antonio. **Perspectivas teóricas sobre la profesión docente.** En: *Revista Complutense de Educación.* Nº 1. verano. 1992. p. 4.

acciones y roles, estando muy cercano a la pedagogía crítica, donde la acción se convierte en el centro de la transformación a través de la crítica acompañada siempre de la propuesta:

*...El modelo interrelacional se sitúa a un nivel superior... pues por encima del atomismo social... se mueve en un plano multilineal reversible propio de las estructuras de grupo. El grupo no se reduce ya a las personalidades que lo constituyen, y por consiguiente, a las sumas o a las combinaciones de sus interacciones, sino que obedece a las leyes interrelacionales.<sup>54</sup>*

**Figura 4**



## 4.2. Constructivismo.

Laurence Viento, con estudios rigurosos, atrajo la atención sobre el problema de la enseñanza/aprendizaje que cuestionaba la efectividad de la enseñanza, allí donde los resultados parecían muy positivos. Pues los alumnos no sólo terminaban sus estudios sin saber resolver problemas y sin una imagen correcta del trabajo científico, que la inmensa mayoría de ellos ni siquiera había logrado comprender el significado de los conceptos científicos más básico, a pesar de una enseñanza reitera-

<sup>54</sup> Fontán Jubero, Pedro. **Op. Cit.** p. 20.



da. Relevante fue el hecho de que esos errores no constituían simples olvidos o equivocaciones momentáneas, sino que se expresaban como ideas muy seguras y persistentes, afectando de forma similar a alumnos de distintos países y niveles (incluyendo a un porcentaje significativo de profesores).

Las investigaciones sobre errores conceptuales condujeron a distintos autores a verificar la hipótesis más plausible de la existencia, en los niños, de ideas sobre temas científicos previas al aprendizaje escolar y que fueron designadas como teorías ingenuas, ciencia de los niños, esquemas conceptuales alternativos, representaciones. Aunque el interés por las preconcepciones es reciente, existen precedentes que llamaron la atención sobre la *prehistoria del aprendizaje*, Vigotsky<sup>55</sup> o se refirieron al hecho de que, a menudo, *se conoce contra un conocimiento anterior*, Bachelard, sin olvidar los trabajos de Piaget, que plantean el rastreo del origen psicológico de las nociones hasta sus estadios precientíficos, o de Ausubel, quien afirma: *si yo tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: averígüese lo que el alumno ya sabe y enséñese consecuentemente.*<sup>56</sup>

Estudios realizados en campos diversos, coinciden en la caracterización de esos conocimientos previos:

- 1) Parecen dotados de cierta coherencia interna (autores como Driver hablan de *esquemas conceptuales* y no de simples preconcepciones aisladas),
- 2) Son comunes a estudiantes de diferentes medios y edades.
- 3) Presentan cierta semejanza con concepciones que estuvieron vigentes a lo largo de la historia del pensamiento, y

<sup>55</sup> V.a. Vigotsky, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. México. Quinto Sol. 1998. pp. 7-26.

<sup>56</sup> Cfr. Bachelard, Gastón. **La formación del espíritu científico**. México. Edicul. 1992. pp. 11-45.

- 4) Son persistentes, es decir, no se modifican fácilmente mediante la enseñanza habitual, incluso reiterada.

Además, coinciden en considerar esos conocimientos previos como el fruto de las experiencias cotidianas. Sin embargo, algunos autores han defendido interpretaciones diferentes. Pero conviene estudiar sus argumentos (compartidos intuitivamente por el profesorado) y profundizar en el origen de esas preconcepciones para fundamentar un posible tratamiento de las mismas que facilite la comprensión de los conocimientos científicos por los alumnos, evitando los errores conceptuales.

Nos referiremos a las tesis de McClelland, quien expresa una serie de reservas acerca de la existencia de esquemas conceptuales alternativos.

- a) Suponer que los alumnos poseen esquemas conceptuales de una cierta coherencia significa atribuirles un comportamiento similar al de los científicos, ignorando la diferencia radical entre el pensamiento de los niños y el de los científicos.
- b) Los fenómenos sociales no son lo suficientemente relevantes para la inmensa mayoría de los seres humanos y, por tanto, no pueden ser objeto de la concentración y esfuerzo necesarios que precisa la construcción de esquemas teóricos.
- c) Las respuestas de los niños a las cuestiones que se les plantean sobre los hechos sociales que forman parte de su experiencia, no son indicativos de la existencia de preconcepciones, sino el resultado de un cierto imperativo social que les obliga a una inatención estratégica, es decir, a dar

una respuesta dedicándole el mínimo de atención necesaria para no chocar con el profesor.

- d) Al suponer que el desarrollo histórico de las ideas científicas se reproduce en cada individuo, se infravalora gravemente la potencia y cohesión de las ideas de los adultos en cualquier sociedad humana y se olvidan las diferencias de contexto y de propósito entre el pensamiento adulto y el infantil.

Es fácil mostrar algunas insuficiencias en los argumentos de McClelland, pues, al imputar los errores conceptuales a una inatención estratégica de los alumnos y no a la existencia de verdaderas preconcepciones, no tiene en cuenta que algunos de esos errores, no son sólo cometidos por niños, sino también por estudiantes universitarios e incluso por profesores.

Es cierto que, como McClelland señala, la diferencia entre el pensamiento de los niños y el de los científicos es categórica y no de grado; pero lo mismo puede decirse acerca de las concepciones elaboradas por los pensadores de la antigua Grecia: *son esencialmente diferentes de las ideas científicas. De hecho, las claras semejanzas entre las concepciones infantiles sobre el movimiento y el paradigma aristotélico, mostrada por los estudios de Piaget*<sup>57</sup> sobre la epistemología genética, no puede ser accidental, sino la consecuencia de una misma metodología, consistente en sacar conclusiones a partir de observaciones cualitativas no controladas, en extrapolar las evidencias, aceptándolas acríticamente.

Así podríamos decir que la distinción, entre el pensamiento infantil y el pensamiento pre-científico de los adultos, es sólo de grado, no categórica el para-

---

<sup>57</sup> V.a. Piaget, Jean. **Epistemología genética**. Madrid. Ariel. 1996. pp. 75-120.

digma aristotélico, sin dudo, es más elaborado coherente que los esquemas conceptuales de los alumnos, pero ambos se basan en evidencias de sentido común.

A partir de 1970, el intelectual se inquieta y J. Rubio Cariacedo manifiesta la incorporación del futuro al proyecto humano, es una conquista de la ciencia moderna, al hacer posible otro factor esencial: no basta prever, sino prever para actuar. Es decir, prever para proveer. El futuro se hace ahora dimensión humana, algo a prospectar, explorar, colonizar, esto es, la acción humana para configurar el porvenir. Verdaderamente, sólo el hombre actual siente el futuro como dimensión humana a construir.

Se dice que el profesor del actual Siglo XXI, ha de estar adornado de las siguientes cualidades: ser ingeniero de la comunicación, capaz de elaborar nuevos métodos de autoaprendizaje, ser consejero del aprendizaje libre, independiente de controles e inspecciones, dotado de capacidad para la empatía y la comunicación; abierto a todas las innovaciones científicas y pedagógicas para integrarlas inmediatamente en su tareas. Ya Claparede, involucraba la vida en la educación, pero no para decir que es una preparación para la vida, sino que es vida, porque la vida se vive en el presente, y éste no debe sacrificarse al futuro.

*... La educación tiene por objeto dilatar la vida presente, hacerla más llena, más intensa, más rica, más fecunda. No se puede preparar la vida, no se puede más que vivirla.<sup>58</sup>*

Y hoy, el nuevo enfoque pretende reivindicar aquellos pronósticos, haciendo que la pedagogía oriente al educando a fin de que, en lugar de dar respuestas memorísticas, pueda dar el salto cualitativo a formular preguntas, a discutir, disentir y polemizar los cuestionamientos del hecho en sí. Este modelo:

---

<sup>58</sup> Carracedo Rubio, J. **El futuro, nueva dimensión humana**. Barcelona. Morata. 1997. p. 54.

- 1) Permite la multiplicidad de conceptos frente a un solo fenómeno,
- 2) Establece un pensamiento individual y lo socializa,
- 3) Retroalimenta el pensamiento basado en otras conceptualizaciones surgidas de la diversidad de formas de ver el fenómeno, abstraerlo y formalizar su propia hipótesis al respecto.

Por tanto, asumir nuevas alternativas de trabajo educativo es nuestra tarea, y, cambiar los viejos esquemas es el reto. Modernizar y proyectar nuestro pensamiento, con miras a alcanzar logros significativos, nos permitirá acercarnos a la excelencia académica.

La actividad humana debe ser siempre orientada y productiva, para ser considerada testimonio del valor del hombre: con mayor razón vale esto para el niño, puesto que, afirma María Montessori, *cada minuto que transcurre es precioso para él, al representar un pasaje de un nivel inferior a otro superior.*<sup>59</sup> Dado que las experiencias, afectan al desarrollo de las estructuras fisiológicas y neurológicas, y al hacerlo definen la esfera y forma de la conducta disponible. Entiende que el trabajo sustituye resueltamente al juego también en la edad infantil.

Según M. Carretero, se puede decir que *el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo (es sus aspectos cognitivos-sociales y afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores.*<sup>60</sup> Por tanto, los principios de aprendizaje constructivistas son:

- a. El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.

---

<sup>59</sup> Chateau, Jean. **Los grandes pedagogos**. FCE. 1997. p 168.

<sup>60</sup> Carretero, Mario. **Constructivismo y Educación**. Barcelona, Morata, 1992, p. 17.

- b. El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- c. Los conocimientos previos son punto de partida de todo aprendizaje.
- d. El aprendizaje es un proceso de construcción de saberes culturales
- e. El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- f. El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- g. El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Según Ausubel, en el aprendizaje hay dos posibles dimensiones:

- 1) La referida al modo en que se adquiere el conocimiento, que puede ser por repetición y por descubrimiento.
- 2) La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del estudiante, que puede ser por repetición y significativo.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse con modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales y contenidos de aprendizaje.

He aquí algunas dimensiones del aprendizaje con algunas actividades humanas.

Ausubel presenta las dos dimensiones en las siguientes situaciones:

Uno de los esquemas que ha demostrado mayor efectividad para el análisis de la situación de aprendizaje, y el cual, posteriormente ha evidenciado también su potencialidad para orientar la concepción y estructuración de los programas de entrenamiento en las estrategias de aprendizaje, es el propuesto por Brown, denominado *tetraedro del aprendizaje*, en el tetraedro intervienen cuatro factores:

- a. Características del aprendiz, relacionada con la variable de persona según la clasificación de los constituyentes del conocimiento metacognitivo: lo que el aprendiz sabe sobre sí mismo (especialmente en el dominio cognitivo), en relación con determinados contenidos, tareas y estrategias.
- b. Naturaleza y características de los materiales de aprendizaje, que pueden variar en: complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación, etc.
- c. Demandas y criterios de las tareas, esto es, en las demandas de aprendizaje y solución de problemas que se le plantean al alumno en la situación escolar, por ejemplo, recordar, elaborar trabajos, presentar un examen, exponer un tema, etc.
- d. Estrategias o conocimientos que el estudiante tiene sobre las estrategias que conoce y respecto a su forma de aplicación, viabilidad y efectividad para distintos materiales y demandas de las tareas.

Según Pozo, la clasificación de estrategias de aprendizaje se muestra como sigue:

Todo lo precedente nos lleva a considerar que, en el contexto escolar, hay básicamente cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

- 1° Leer para encontrar información (específica o general)
- 2° Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.)
- 3° Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (por ejemplo, para actividades de evaluación)
- 4° Leer comprendiendo para aprender.

Ello significa que las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias de lectura. Pues, lo más importante, no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente, según algún propósito determinado. Y esto es posible cuando se han desarrollado las habilidades metacognitivas y autorreguladoras necesarias para poder hacerlo. Así podemos ubicar los distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes, durante, después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos.

La necesidad de nuevas estrategias de aprendizaje que posibiliten desplazar las concepciones espontáneas por los conocimientos científicos, ha dado lugar a propuestas que (al margen de algunas diferencias, particularmente terminológicas) coinciden básicamente en concebir el aprendizaje de las ciencias como una construcción de conocimientos, que necesariamente parte de un conocimiento previo. Se puede hablar así de la emergencia de un modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias con muchas otras contribuciones, así las principales características de la visión constructivista son:

- Lo que hay en el cerebro del que va a aprender, tiene importancia



- Encontrar sentido, supone establecer relaciones: los conocimientos que pueden conservarse permanentemente en la memoria no son hechos aislados, sino aquellos muy estructurados y que se relacionan de múltiples formas.
- Quien aprende construye activamente significados.
- Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.

La propuesta de considerar el aprendizaje como un cambio conceptual ha ejercido particular influencia en el replanteamiento de la enseñanza de las ciencias fundamentada en el paralelismo existente entre el desarrollo conceptual de un individuo y la evolución histórica de los conocimientos científicos. Según esto, el aprendizaje significativo de las ciencias constituye una actividad racional semejante a la investigación científica; y sus resultados (el cambio conceptual) pueden contemplarse como el equivalente a un cambio de paradigma. A partir de las ideas de Toulmi sobre filosofía de la ciencia, se identifican cuatro condiciones para logra el cambio conceptual:

1. Es preciso que se produzca insatisfacción con los conceptos existentes.
2. Ha de existir una concepción mínimamente inteligible que debe llegar a ser plausible, aunque inicialmente contradiga las ideas del alumno y
3. Ha de ser potencialmente fructífera, dando explicación a las anomalías encontradas y abriendo nuevas áreas de investigación.

Una cuidadosa consideración de las características básicas del trabajo científico a la luz de las orientaciones epistemológicas actuales, nos permite alcanzar conclusiones semejantes: *se dibuja así con toda claridad el paralelismo entre los paradigmas teóricos y su desarrollo –incluidos los periodos de crisis o cambios de paradigmas– y los*

*esquemas conceptuales de los alumnos y su desarrollo, incluidas las reestructuraciones profundas, los cambios conceptuales.*<sup>61</sup>

En los últimos años, estas concepciones sobre el aprendizaje de las ciencias han conducido a diversos modelos de enseñanza que tienen como objetivo explícito provocar en los alumnos, cambios conceptuales. Así, la secuencia de actividades incluiría:

- La identificación y clarificación de las ideas que ya poseen los alumnos.
- La puesta en cuestión de las ideas de los estudiantes a través del uso de contraejemplos.
- La introducción de nuevos conceptos, bien mediante torbellino de ideas de los alumnos o por presentación explícita del profesor, o a través de los materiales de instrucción.
- Proporcionar oportunidades a los estudiantes para usar las nuevas ideas y hacer así que adquieran confianza en las mismas.

¿Hasta qué punto estas orientaciones son realmente efectivas? Algunos resultados experimentales sugieren que las estrategias de enseñanza basadas en el modelo de cambio conceptual producen la adquisición de conocimientos científicos más eficazmente que la estrategia habitual de transmisión/recepción. La atención a las ideas previas de los alumnos y la orientación del aprendizaje tendente a hacer posible el cambio conceptual aparecen hoy como adquisiciones relevantes de la didáctica de las ciencias, a la vez teóricamente fundamentadas y apoyadas por evidencia experimental. Pese a ello, algunos autores han constatado que ciertas

---

<sup>61</sup> Coll, César. **Constructivismo y aprendizaje**. Madrid, Laia, 1990, p. 52.

concepciones alternativas son resistentes a la instrucción, incluso cuando ésta está orientada explícitamente a producir el cambio conceptual. En alguna ocasión se ha señalado que el cambio conceptual conseguido es más aparente que real, como lo muestra el hecho de que al poco tiempo vuelvan a reaparecer las concepciones que se creían superadas. Ello no indica la necesidad de profundizar en el modelo de aprendizaje de las ciencias, teniendo en cuantos otros aspectos además de la existencia de preconcepciones. Pues se precisa aquí el modelo de aprendizaje de las ciencias como investigación, utilizando una metáfora que ve en los alumnos a investigadores noveles y en el profesor a un director de investigaciones en los campos en los que es experto.

¿Es posible que los alumnos construyan conocimientos científicos?

Muchos profesores e investigadores han criticado las propuestas constructivistas, señalando que no tiene sentido suponer que los alumnos, por sí solos (?) puedan construir todos (?) los conocimientos que tanto tiempo y esfuerzo exigieron de los más relevantes científicos. Esta y parecidas críticas se repiten siempre. Por supuesto, es fácil estar de acuerdo en que los alumnos por sí solos no pueden construir todos los conocimientos científicos. Sin embargo, de aquí no se sigue que necesariamente se deba recurrir a la transmisión de dichos conocimientos ni que se haya de poner en cuestión las orientaciones constructivistas. Pues, es bien sabido, que si alguien se incorpora a un equipo de investigadores, rápidamente puede alcanzar el nivel del resto del equipo. Y ello no mediante una transmisión verbal, sino abordando problemas en los que quienes actúan de directores/formadores son expertos. Pero la situación cambia cuando se abordan problemas que son nuevos para todos. El avance (si lo hay) se hace entonces lento y sinuoso. La propuesta de organizar el aprendizaje de los alumnos como una construcción de conocimientos, responde a la primera de las situaciones, es decir, a la de una investigación di-

rigida, en dominios perfectamente conocidos por el director de investigaciones (profesor) y en la que los resultados parciales, embrionarios, obtenidos por los alumnos, pueden ser reforzados, matizados o puestos en cuestión, por los obtenidos por los científicos que les han precedido. No se trata, pues, de *engañar* a los alumnos, de hacerles creer que los conocimientos se construyen con la facilidad con que ellos los adquieren, sino de colocarles en una situación semejante a la que pasan los científicos durante su formación, y en la que pueden familiarizarse mínimamente con lo que es el trabajo científico y sus resultados, replicando investigaciones ya realizadas por otros, abordando problemas conocidos por quienes dirige su trabajo.

Se trata de propiciar en el aula un trabajo colectivo de investigación dirigida, tan alejado del descubrimiento autónomo como de la transmisión de conocimientos ya elaborados. Ello exige elaborar programas de actividades (de investigación) capaces de estimular y orientar adecuadamente la (re)construcción de conocimientos por los alumnos. Como señalan Driver y Oldham, quizás la más importante implicación del modelo constructivista en el diseño del curriculum sea concebir el curriculum no como un conjunto de conocimientos y habilidades, sino como el programa de actividades a través de las cuales dichos conocimientos y habilidades pueden ser construidos y adquiridos. La elaboración de estos programas de actividades constituye hoy uno de los mayores retos de la innovación en la enseñanza de las ciencias.

En el nuevo enfoque, la evaluación es formativa, es consubstancial con cualquier tarea con aspiración científica y debe formar parte del proceso de aprendizaje de las ciencias. Se trata de concebir y utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje que permita suministrar retroalimentación adecuada a los alumnos y

al propio profesor, contribuyendo a la mejora del aprendizaje. Para que la evaluación se convierta en un instrumento de aprendizaje, sus características deben ser:

- 1) Ser percibida como ayuda real por el profesor y los alumnos y ser generadora de expectativas positivas. El profesor ha de lograr que alumnos descubran el interés por el progreso a través de un trabajo adecuado para alcanzar los logros deseados. Se precisa un esfuerzo especial para que los alumnos tengan la seguridad de que pueden hacer bien las cosas. Conviene una planificación muy cuidadosa de los inicios del curso, revisando cuidadosamente los pre-requisitos (para no convertirse en obstáculo), planteando tareas simples, etc. Ser consciente de que unos primeros resultados negativos no sólo generan expectativas negativas en muchos profesores que *condenan* literalmente a los alumnos implicados, sino que para los alumnos constituyen un refuerzo negativo que les induce a abandonar, a adoptar actitud de rechazo y de mínimo esfuerzo. Lo cual debe evitarse con todo tipo de ayuda, manifestando que los resultados negativos no son tales, sino que sirven para detectar las insuficiencias a cubrir, siguiendo una retroalimentación con la ayuda de compañeros, etc., y realizando nuevas pruebas que muestren los progresos conseguidos. Se puede pensar que ello se traduce en pérdida de tiempo que perjudicaría a los alumnos bien preparados, cuyo derecho es aprender. Pero, en realidad, sucede todo lo contrario: la aparente pérdida de tiempo permite romper con la rémora que supone la existencia de un núcleo de alumnos que no siguen. Se produce así un progreso global favorable también para los alumnos mejor preparados. Todo esto, por supuesto, debe ser explicitado para evitar inquietudes y tensiones innecesarias y transmitir, en definitiva, expectativas positivas a todos los alumnos.

- 2) Jugar una función de instrumento de aprendizaje en todos los aspectos (conceptual, procedimental y actitudinal) del aprendizaje de las ciencias, rompiendo la habitual reducción a la rememoración repetitiva de los conocimientos teóricos y su aplicación igualmente repetitiva a ejercicios de lápiz y papel. Se trata de ajustar la evaluación (el seguimiento y la retroalimentación) a las finalidades y prioridades establecidas para el aprendizaje de las ciencias. Sin caer en taxonomía muy pormenorizadas de objetivos operativos (expresión de orientaciones conductistas hoy claramente en retroceso), es necesario tener presente los grandes objetivos de la educación científica y los obstáculos a superar para hacer posible los cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales que esa educación entraña.

Es necesario ampliar la evaluación más allá de lo que supone la actividad individual de los alumnos: de evaluación de aspectos como el clima de la clase, el funcionamiento de los pequeños grupos, las intervenciones del profesor, etc., contribuye a superar la concepción de la evaluación como simple enjuiciamiento de los alumnos y hacer sentir que realmente se trata del seguimiento de una tarea colectiva para incidir positivamente en la misma.

La evaluación, como algo necesario para alcanzar los objetivos asumidos, es favorable si se evalúa aspectos distintos de la actividad individual, si se valora todo cuanto los alumnos hacen (desde un póster confeccionado en equipo al cuaderno personal de clase), además de los resultados de las pruebas, y si los alumnos participan en la regulación de su propio proceso de aprendizaje dándoles oportunidad de reconocer y valorar sus avances, de rectificar sus ideas iniciales, de aceptar el error como inevitable en el proceso de construcción de conocimientos. Ello no quiere decir que se dé menos importancia a los conocimientos y destrezas que cada

alumno ha de adquirir: por el contrario, se trata de favorecer al máximo dicha adquisición; se evalúan aspectos como el clima del aula o el funcionamiento de los pequeños grupos, no para esconder lo que cada alumno ha logrado aprender, sino para favorecer el progreso de todos y cada uno de los alumnos, que han de tener ocasión de percibir su avance personal.

- 3) Lograr que la gran mayoría consiga hacer bien lo programado, es decir, incidir positivamente en el proceso de aprendizaje, pues se trata de evaluar todo el proceso y no de valoraciones terminales. Ello no supone parcializar la evaluación, realizando pruebas tras periodos más breves de aprendizaje para terminar obteniendo una nota por acumulación, sino, integrar las actividades evaluadoras, a lo largo del proceso, con el fin de incidir positivamente en el mismo, dando la retroalimentación adecuada y adoptando las medidas correctoras necesarias.

Es cierto que cinco pruebas, aunque tengan un carácter Terminal es mejor que una sola al final del curso. En efecto, a menudo la materia evaluada ya no vuelve a ser tratada, por lo que los alumnos que superaron las pruebas pueden llegar al final del curso habiendo olvidado prácticamente todo lo que estudiaron, teniendo conocimientos incluso más escasos que quienes fracasaron inicialmente y se vieron obligados a revisar por su cuenta. Así se acentúa la impresión de que no se estudian las cosas para adquirir unos conocimientos útiles e interesantes, sino para pasar unas pruebas. Es importante a este respecto ser conscientes de las leyes del olvido y planificar revisiones/profundizaciones de aquello que se considere realmente importante.

Además, es necesario que el profesor de aula y el tutor, conozca cual es la forma de aprender de sus alumnos en las condiciones que plantea realmente la

práctica educativa en las aulas. No obstante, resulta complicado ponerse de acuerdo, como así lo ponen de manifiesto las discrepancias en este campo entre distintos autores, sobre los elementos y variables que se deben tener en cuenta o que se deben manejar para definir el estilo de aprendizaje. El hecho se complica considerando que la formación psicopedagógica del docente en la enseñanza secundaria es escasa, además de que es poco proclive a introducir estas concepciones en su práctica educativa.

El nuevo enfoque propone una metodología participativa, pues:

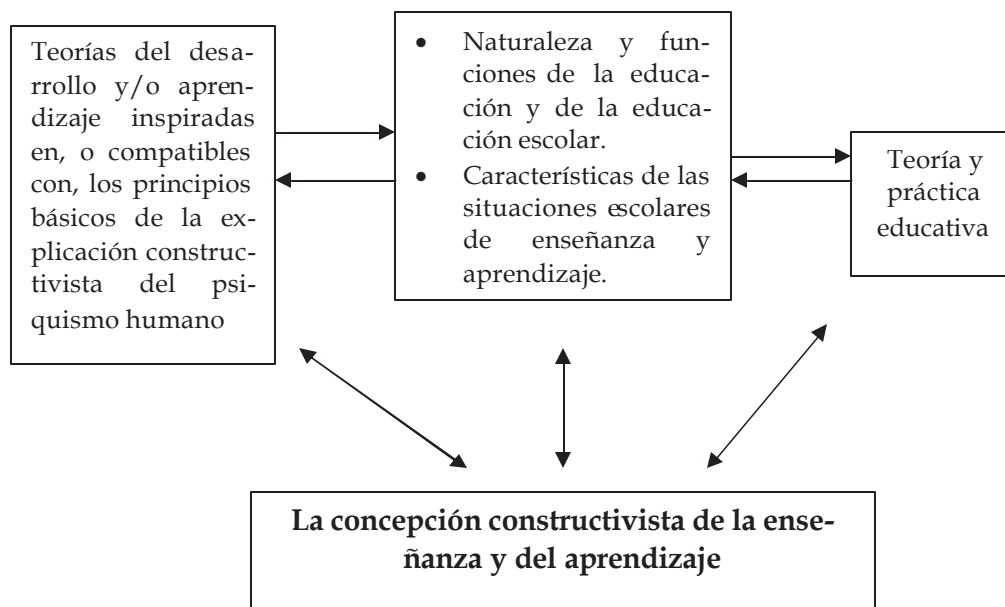
- El estudiante activo es responsable de su propio aprendizaje ...
- El estudiante maneja estrategias ...
- El estudiante activo recibe energía del aprendizaje ...
- El maestro planifica y guía las experiencias, pero es el alumno el que las ejercita, piensa, discute, trabaja.

Como se ha mencionado, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje sitúa el punto de partida de la indagación en el análisis de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las características propias y específicas de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.



Figura 5

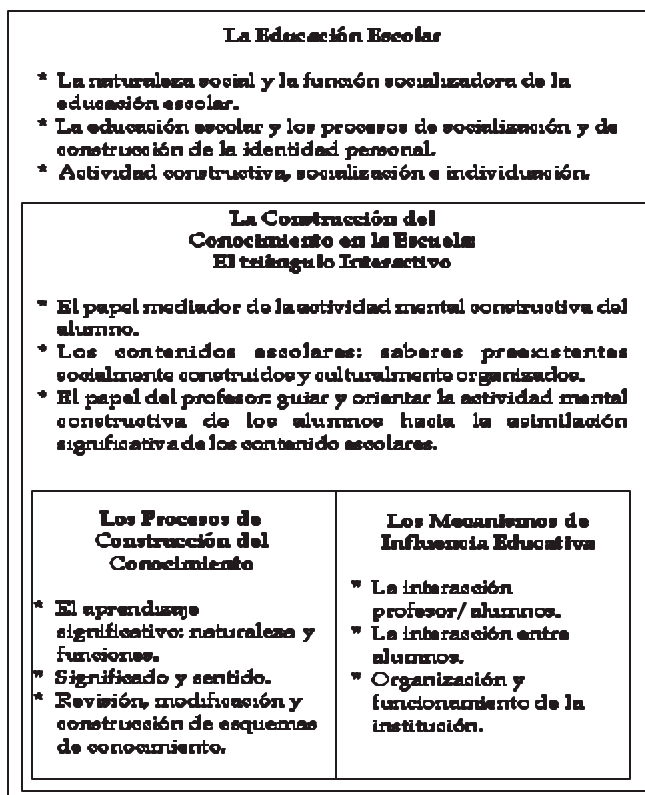
**La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje**



La figura 5 muestra con claridad que el rechazo del procedimiento consistente en derivar una explicación de los procesos educativos escolares de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje no implica, al menos en el caso del planteamiento que nos ocupa, una renuncia a utilizar las valiosísimas aportaciones realizadas por muchas de estas teorías en lo que concierne al proceso de construcción del conocimiento. Las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje –especialmente las anteriormente mencionadas: la teoría genética, la teoría de la asimilación, la teoría socio-cultural y las teoría de los esquemas- son interpeladas e interrogadas a partir la problemática propia y específica de la educación escolar, exactamente de la misma manera que son interpeladas e interrogadas otras disciplinas educativas y la misma práctica. Esta interpelación conduce a identificar una serie de principios explicativos que, además de aportar elementos de respuesta a las cuestiones planteadas, contribuyen a profundizar y comprender mejor la naturaleza de la educación escolar, las funciones que cumple en el desarrollo y la socia-

lización de los seres humanos, y las características propias y específicas de las actividades educativas escolares. De este modo, mediante un proceso de ida y vuelta incesantemente repetido, se va conformando un esquema de conjunto orientado a analizar, comprender y explicar los procesos educativos escolares. Un esquema de conjunto, además, capaz de soslayar, en principio, el reduccionismo y el eclecticismo, así como la crítica, plenamente justificada a nuestro entender, del principio de jerarquía epistemológica entre conocimiento psicológico y teoría y práctica educativa.

Figura 6. La integración jerárquica de los principios



62

<sup>62</sup> Coll, César. *Constructivismo e intervención educativa ¿Cómo enseñar lo que es y ha de construir*. Madrid. Pirámide. 1993. p. 26.

### **a. Naturaleza y funciones de la educación escolar**

En el nivel más elevado de la jerarquía encontramos los principios relativos a la naturaleza y funciones de la educación escolar. Para la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, la educación escolar, al igual que otros tipos de práctica educativas, es ante todo y sobre todo una práctica social compleja con una función esencialmente socializadora. Este hecho define el marco y las coordenadas en las que se inscribe el aprendizaje escolar y los recesos de construcción del conocimiento en la escuela, al tiempo que proporciona los criterios a partir de los cuales son interpeladas e interrogadas, las teorías del desarrollo y del aprendizaje. Los principios correspondientes a este nivel son precisamente los que permiten, actuando como filtros interpretativos y como criterios orientadores, una integración de constructor conceptuales sobre los procesos de construcción del conocimiento que tienen su origen, en principio, en teorías del desarrollo y del aprendizaje, distintas e incluso en ocasiones divergentes entre sí en muchos aspectos. Con otras palabras, estos principios hacen posible no sólo seleccionar los constructor relevantes a partir de las diferentes teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, sino también, y lo que es más importante, resignificarlos y reinterpretarlos con el doble fin de garantizar, por una parte su convergencia y su complementariedad, y por otra, su idoneidad para la educación escolar.

Esta toma de postura inicial sobre la educación escolar encierra su justificación en una cierta manera de entender las relaciones entre el desarrollo humano y el contexto social y cultural en el que, siempre y necesariamente, este desarrollo tiene lugar. El proceso de desarrollo personal, es decir, el proceso mediante el cual los seres humanos llegamos a construirnos como personas iguales a las otras personas, pero al mismo tiempo diferente de todas ellas, es inseparable del proceso de socialización, es decir, del proceso mediante el cual nos incorporamos a una socie-

dad y a una cultura. Llegamos a ser quienes somos, cada uno y cada una con unos rasgos idiosincrásicos y diferenciales, gracias a que podemos incorporarnos a una matriz social y cultural que nos permite formar parte de un grupo humano y compartir con los otros miembros del mismo un conjunto de saberes y formas culturales. No hay desarrollo personal posible al margen de una sociedad y una cultura *los procesos de individuación –es decir, de construcción de la identidad personal- y de socialización –es decir, de incorporación a una sociedad y una cultura- son las dos caras de la misma moneda, o si se prefiere, las dos vertientes de un mismo proceso: aquel por el cual nos desarrollamos como personas.*<sup>63</sup>

Los principios que conforman este nivel de concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, pueden resumirse como sigue, en unos cuantos enunciados fundamentales:

- I. La educación escolar es uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo y la socialización de sus miembros más jóvenes. Lo que la distingue de otro tipo de prácticas educativas es la convicción de que, en el marco de nuestra sociedad y de nuestra cultura, hay determinados aspectos del desarrollo y de la socialización de los niños y jóvenes que requieren una ayuda sistemática, planificada y continuada durante un periodo largo de tiempo.
- II. Junto a esta función de ayuda de determinados aspectos del proceso de desarrollo y de socialización de los miembros más jóvenes de la sociedad, la educación escolar, como práctica social que es, cumplir también a menudo otras muchas funciones relacionadas con la dinámica y funcionamiento de la sociedad en su conjunto (por ejemplo, la

---

<sup>63</sup> Coll, César. **Psicología y currículum** Barcelona. Laia. 1991. p. 16.

de instrumento de conservación o reproducción del orden social y económico existente, la de control ideológico, la de satisfacer las necesidades del sistema de producción, la de servir de *guardería* o de *estacionamiento* de niños y jóvenes, la de ocultar o enmascarar el desempleo juvenil; etc.). La concepción constructivista no ignora que la educación escolar cumple de hecho a menudo estas y otras funciones, pero entiende que la única función que puede justificar plenamente su institucionalización, generalización y obligatoriedad es la de ayudar al desarrollo y socialización de los niños y jóvenes.

- III. La educación escolar trata de cumplir esta función de ayuda al proceso de desarrollo y socialización, facilitando el acceso de los más jóvenes a un conjunto de saberes y formas culturales, cuyo aprendizaje y asimilación se considera esencial para que puedan convertirse en personas adultas y desarrolladas, con plenitud de derechos y saberes, en la sociedad de la que forman parte.
- IV. El aprendizaje de los saberes y formas culturales incluidos en el currículo escolar sólo puede ser fuente de desarrollo personal de los alumnos y alumnas en la medida en que potencie simultáneamente el proceso de construcción de la identidad personal y el proceso de socialización, es decir, en la medida en que los ayude a situarse individualmente de una manera creativa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forman parte.
- V. La naturaleza constructiva del psiquismo humano es lo que explica que el aprendizaje de los saberes y formas culturales cuyo aprendizaje promueve la escuela pueda ser una fuente de desarrollo personal. En efecto, el aprendizaje de los contenidos escolares –al igual que el

aprendizaje de cualquier tipo de contenido- implica siempre un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones del alumno son decisivas. Este factor de construcción o reconstrucción subyacente a todo acto de aprendizaje, y más concretamente la aportación decisiva personal que de él se deriva, permite entender por qué el aprendizaje de unos mismos saberes o formas culturales -los contenidos escolares son, en principio, los mismos para todos los alumnos y alumnas- no da lugar a una uniformidad en los significados que finalmente se construyen en la escuela. Para poder cumplir la función de ayuda al proceso de desarrollo y de socialización de los alumnos y alumnas, la educación escolar debe tener en cuenta la naturaleza intrínsecamente constructiva del psiquismo humano y apoyarse en ella.

#### **b) La construcción del conocimiento en la escuela: el triángulo interactivo.**

En el segundo nivel de la jerarquía, encontramos los principios y las ideas directrices concernientes a las características propias y específicas del proceso de construcción del conocimiento en el contexto escolar. El elemento esencial en este caso es la existencia de unas instituciones -las escuelas, los colegios, los institutos y, en general, los centros educativos-, de una actividad de ocio en relación con los participantes en la misma, etc., responden también a menudo, de forma más o menos consciente y explícita, a intenciones educativas concretas. Lo que sí es una característica diferencial de la educación escolar *es que la intencionalidad educativa, junto con la decisión de poner en marcha las acciones necesarias para cumplirla, es la razón misma de su existencia*<sup>64</sup>. De ahí se señalen como rasgos propios de la educación escolar los de ser una actividad intencional, sistemática y planificada, ya que, si bien, todos ellos

---

<sup>64</sup> Coll, César. **Constructivismo e intervención. Op. Cit.**, p. 28.

pueden encontrarse en alguna medida en prácticamente cualquier tipo de actividad educativa, sólo en el caso de la educación escolar su ausencia es inimaginable.

Habida cuenta de esta especificidad, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje subraya tres aspectos en el aprendizaje escolar:

- I. En primer lugar, la actividad mental constructiva de los alumnos y alumnas, que aparece como un elemento mediador decisivo entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje que finalmente llevan a cabo los alumnos. Aceptar este principio obliga a revisar en profundidad la manera tradicional de entender las relaciones entre la enseñanza, es decir, entre la acción educativa e instruccional del profesor, y los resultados del aprendizaje, es decir, los logros académicos de los alumnos. Frente a la relación causal que interpreta el aprendizaje de los alumnos como consecuencia directa de la enseñanza del profesor, el principio de la actividad mental constructiva introduce un nuevo elemento, la actividad del alumno, que condiciona y mediatiza todo el proceso. Pero además, aceptar este principio, equivale a aceptar el protagonismo del alumno en el acto de aprender. La responsabilidad última en el proceso de construcción del conocimiento que subyace en el aprendizaje de los contenidos escolares corresponde a los alumnos y alumnas. Los profesores, los compañeros, los libros, los materiales y otros recursos didácticos, pueden y deben ayudarlos a realizar esta tarea, pero en modo alguno pueden sustituirlos ni ahorrarse la responsabilidad de llevarla a término.
- II. En segundo lugar, el hecho de que la actividad mental constructiva de los alumnos y alumnas se aplica a formas y saberes culturales –los

contenidos escolares- que poseen un grado considerable de elaboración, es decir, a contenidos que profesores y alumnos encuentran ya en buena medida preelaborados y predefinidos en el momento en que se aproximan a ellos. Esta característica de la educación escolar está en el origen de la tensión a la que se encuentra permanentemente sometido el proceso de construcción del conocimiento en la escuela. Por una parte, los alumnos sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que despliegan ante ellos una actividad mental constructiva generadora de significados y de sentidos. Por otra parte, el desencadenamiento de esta actividad mental constructiva no basta para que la educación escolar alcance los objetivos que se propone: es necesario además que el sentido y los significados que construyen los alumnos y alumnas sean acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos escolares como saberes culturales que tienen ya un elevado –aunque inconcluso y transitorio– grado de elaboración.

Asumir esta tensión intrínseca al aprendizaje escolar supone, por un lado, aceptar con todas sus consecuencias que la enseñanza no consiste sólo en potencial la actividad mental constructiva de los alumnos y alumnas, sino también muy especialmente en orientarla y guiarla con el fin de que los significados construidos se acerquen progresivamente –sin menoscabo de que sigan conservando elementos individuales e idiosincrásicos– a los significados que vehiculan los contenidos escolares. Y por otro, aceptar igualmente con todas sus consecuencias que la construcción del conocimiento en la escuela no es un proceso solitario del alumno, sino un proceso de construcción conjunta de profesores y alumnos sobre los contenidos escolares.



- III. En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, el papel del profesor en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos pasa a ocupar un lugar prominente. Es él o ella quien con su acción educativa intencional y sistemática, asume la tarea de enseñar unos contenidos que, para ser realmente aprendidos, han de ser objeto de un proceso de construcción o reconstrucción, por parte de los alumnos y alumnas. En efecto, además de favorecer en sus alumnos la aparición y el despliegue de una actividad mental constructiva, el profesor tiene la misión y la responsabilidad de orientarla y guiarla en la dirección que marcan los saberes y formas culturales incluidos en el currículum como contenidos de aprendizaje. En otras palabras, la función del profesor consiste en asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares.

*En síntesis, los principios básicos que conforman este segundo nivel de la jerarquía nos ofrecen una visión del aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de interacciones que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido sobre el que versa el aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende.<sup>65</sup> Lo que el alumno aporta al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados de aprendizaje a los que llega. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados que vehiculan los contenidos escolares. La naturaleza y características de éstos, por último, mediatizan a su vez totalmente la actividad que el profesor y los alumnos*

---

<sup>65</sup> *Ibíd* p. 29.

despliegan conjuntamente sobre ellos en el transcurso de las tareas escolares. El triángulo interactivo, cuyos vértices están ocupados respectivamente por el alumno, el contenido y el profesor, aparece de este modo como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela.

**c) Los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa.**

Finalmente, en el tercer nivel de jerarquía, encontramos los principios explicativos sobre los procesos de construcción del conocimiento y sobre los mecanismos de influencia educativa. Nótese que las aportaciones que tienen su origen en las diferentes teorías del desarrollo y del aprendizaje de las que, como indica la figura 5 se nutre en parte la concepción constructivista, corresponden mayoritariamente en este nivel. Nótese también que este nivel es sólo uno de los tres que conforman la concepción constructivista. Lo cual no es más que un reflejo de dos ideas repetidamente expuestas en las páginas precedentes: la primera es que la concepción constructivista no es una simple amalgama o catálogo de principios explicativos extraídos de diferentes teorías del desarrollo del aprendizaje; y la segunda, que el eje vertebrador que permite integrar y dotar de coherencia los principios explicativos fundamentales que la conforman es la toma en consideración de la naturaleza, funciones y características de la educación escolar. *Conviene subrayar, por lo tanto, que incluso en este nivel estamos lejos de encontrarnos con un simple catálogo o una pura lista de conceptos y principios extraídos de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, ya que la mayoría de los elementos explicativos retenidos como consecuencia de interpelar a interrogar dichas teorías son reinterpretados y resignificados precisamente en función de los criterios que conforman los dos niveles precedentes.*<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Escaño J., Gil. **Cómo se aprende, cómo se enseña**. Barcelona. Horsari. 1992. p. 78.

Los principios explicativos sobre los procesos psicológicos implicados en el proceso de construcción del conocimiento constituyen, sin lugar a dudas, el capítulo más nutrido y también el más conocido de la concepción constructivista. En la figura 6 se señalan los tres grandes bloques en los que pueden organizarse estos principios: el concepto de aprendizaje significativo, su naturaleza y sus funciones; la construcción de significados y la atribución de sentido del segundo de los capítulos que conforman este nivel de la jerarquía, el relativo a los mecanismos de influencia educativa.

En efecto, las informaciones disponibles sobre los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje escolar a los que acabamos de referirnos, pese a ser un ingrediente esencial, no bastan para elaborar un marco explicativo global de naturaleza constructivista orientado a analizar, explicar y comprender los procesos educativos escolares. Es necesario además disponer de informaciones relativas a cómo los profesores pueden contribuir con sus aportaciones a que los alumnos realicen aprendizajes sobre los contenidos escolares con el mayor grado posible de significatividad. O para decirlo con otras palabras, el intento de elaborar una explicación auténticamente genuina de los procesos educativos escolares no puede limitarse a contemplar únicamente cómo se lleva a cabo el aprendizaje, sino que debe esforzarse también por dar cuenta de cómo y bajo qué condiciones, la enseñanza es susceptible de promover y orientar el aprendizaje. Recordemos que la finalidad no es elaborar una teoría constructivista del aprendizaje escolar, sino más bien, cómo se refleja en la propia denominación del intento, elaborar una teoría constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar.

Las informaciones de las que disponemos actualmente sobre los mecanismos de influencia educativa en el contexto escolar son todavía muy limitadas, sobre todo si las comparamos con las relativas a los procesos psicológicos implicados

en el aprendizaje, situación que no es ajena al hecho de que los planteamientos constructivistas en educación hayan consistido mayoritariamente, como ya se ha mencionado, en extrapolar o extender las teorías del desarrollo y del aprendizaje al ámbito educativo. Sin embargo, desde el punto de vista en el que aquí nos situamos, la comprensión de los mecanismos de influencia educativa es un elemento crucial para entender las relaciones entre los tres elementos del triángulo interactivo que, de acuerdo con los principios contemplados en el segundo nivel de la jerarquía, constituyen el núcleo básico de los procesos educativos escolares.

*Para la concepción constructivista de la enseñanza del aprendizaje, la influencia educativa debe entenderse en términos de la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno<sup>67</sup>. Esta ayuda, por otra parte, será tanto más efectiva cuanto más se ajuste a las vicisitudes del proceso de construcción. El concepto de ayuda utilizado para caracterizar la influencia educativa debe interpretarse en un doble sentido, ya que, de acuerdo con la visión del aprendizaje escolar que reflejan los principios anteriormente expuestos, por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese cometido.*

### **4.3 El modelo de la tecnología educativa.**

En esta tercera alternativa resulta fundamental conceptuar lo que es la tecnología educativa; por ello, comenzaremos diciendo que tecnología educativa es un arma de enseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos específicos, basada en las investigaciones sobre el mecanismo del aprendizaje y la comunicación, que aplicando una coordinación de recursos

---

<sup>67</sup> Gardner, H. **La nueva esencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva.** Barcelona. Paidós. 1987. p. 98.

humanos, metodológicos, ambientales e instrumentales, conduzca a una educación más eficaz. Tres campos científicos fundamentales le aportan ideas y métodos a la tecnología educativa: psicología del aprendizaje, la comunicación y el enfoque sistémico.

Cabe distinguir igualmente tres niveles de realización de la tecnología educativa que en su conjunto acogen la diversidad de realidades a que la tecnología educativa hace referencia:

1. La máquina y sus técnicas de funcionamiento. En éste, un nivel instrumental, donde prevalece la consideración de la máquina como elemento facilitador de determinados procesos. Todo el potencial técnico –con sus realizaciones a nivel de *hardware* y *software*– ofrecido por los avances de nuestra era tecnológica, especialmente la tecnología de la comunicación, encuentra su lugar dentro de una concepción amplia de la tecnología educativa.
2. El nivel instrumental no constituye el objeto primario de la tecnología, que tiene que ver, sobre todo, con *métodos y medios*. Este segundo nivel hace referencia al proceso enseñanza-aprendizaje, en el que los instrumentos pueden integrarse tecnológicamente, es decir, sistemáticamente. Es éste, pues, un nivel metodológico, e implica el programa.
3. El tercer nivel se inserta de lleno en una concepción sistemática no sólo de la enseñanza, sino de la educación en su proceso total estudiado científicamente.

*La referencia inmediata es la aplicación del análisis de sistemas al diseño y desarrollo de la educación. De alguna forma este nivel subsume los dos anteriores –métodos e ins-*

trumentos– precisamente a través de un tratamiento tecnológico. Éste es posible en la misma medida en que en ellos se aprecia una referencia al sistema.<sup>68</sup>

Como consecuencia, señala C. Chadwick, determinadas áreas cobran particular relieve en la acción tecnológica aplicada a la educación; la psicología de la enseñanza-aprendizaje, las técnicas de análisis y planificación de programas de instrucción y educación; la administración operativa y la coordinación de los sistemas educacionales y programas de instrucción; la evaluación de los resultados (sistemas, escuelas, programas, alumnos, personal docente,); la integración y utilización efectiva de los nuevos desarrollos en el área de las comunicaciones masivas.

Desde sus orígenes, la Tecnología Educativa ha buscado los fundamentos teóricos y metodológicos que le otorguen *status* científico. Con apoyo primero en la psicología conductista, después en un enfoque sistémico y en las teorías de la comunicación, la tecnología intenta revisar su fundamentación teórica y se apoya también en otras teorías psicológicas y en paradigmas teóricos como el estructural-funcionalismo.

Como parte de esta búsqueda, diversos autores conceptualizan la tecnología educativa: Chadwick la concibe como posibilidad para hacer extensiva la educación y dice que *son técnicas para organizar lógicamente cosas, actividades o funciones, de manera que puedan ser sistemáticamente observadas, comprendidas y transmitidas*;<sup>69</sup> de acuerdo con lo que dice el autor, la tecnología educativa facilita, acelera el desarrollo de habilidades y la evaluación en términos cuantitativos.

---

<sup>68</sup> **Diccionario de Ciencias de la Educación. Op. Cit.**, p. 1331.

<sup>69</sup> Chadwick, Clifton. **Análisis, teórico de la tecnología educacional.** En: *Revista de Tecnología Educativa*, Año XV, Núm. 71/72, julio-agosto. 1986.

Citado por Sarramona dice también que tecnología educativa es la *aplicación de un enfoque científico y sistemático, con la información concomitante, al mejoramiento de la educación, con sus variadas manifestaciones y niveles diversos.*<sup>70</sup>

Para Guédez se trata de una teoría, que forma parte de un todo coherente, de un proyecto pedagógico que trasciende lo *puramente instruccional, a fin de favorecer procesos formativos que permitan el desenvolvimiento de esquemas de sensibilización y de crítica, en los cuales el aprendizaje sea reorientado hacia el autodesenvolvimiento.*<sup>71</sup> En otro punto del texto leído identifica a la tecnología educativa como una pedagogía aplicada, para diferenciarla de una pedagogía teórica, y la llama también *conjunto de procesos, métodos y técnicas para enfrentar los problemas de la praxis educativa y para favorecer la dinámica del aprendizaje.*<sup>72</sup> Insiste siempre en que a partir de este concepto de tecnología educativa es posible encontrar un equilibrio entre la teoría y la práctica, y que debe entenderse su aplicación como proceso y no sólo como resultado. En esto último coinciden también otros autores.

Para Sarramona, la tecnología educativa es una ciencia que *se ocupa de la aplicación sistemática de conocimientos científicos para resolver problemas prácticos o una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción, en términos de objetivos específicos.*<sup>73</sup>

En estas formas de conceptualización se hace evidente que la tecnología educativa se equipara, según el caso, con técnica, metodología, teoría o ciencia, y a

---

<sup>70</sup> V.a. Chadwick, C. **Tecnología educacional para el docente**. Buenos Aires. Paidós. 1978. p. 17.

<sup>71</sup> Guédez, Víctor. **Tecnología educacional no contexto de un prometo histórico-pedagógico**. Conferencia pronunciada en el Encuentro Latinoamericano y del Caribe, promovido por el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Venezuela, julio de 1982.

<sup>72</sup> **Ibidem.**

<sup>73</sup> Sarramona López, Jaime. **Ciencia y tecnología en educación**. En: *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 8. Núm. 2. Chile. 1983.

la luz de los resultados que ha aportado a la educación, se infiere que se ocupa de qué y el *cómo* del proceso educativo.

En otro conjunto de conceptualizaciones encontramos que de acuerdo a la Comisión de Tecnología InstruccionaI de los Estados Unidos de Norteamérica, la tecnología educativa es el proceso sistemático para diseñar, implementar y evaluar el proceso global de enseñanza y aprendizaje en términos de objetivos específicos, basado en la investigación del proceso de aprendizaje y comunicación humana, y en el empleo de una combinación de recursos humanos y tecnológicos para lograr así una educación e instrucción efectiva.

Por otro lado, el Consejo de Tecnología Educativa del Reino Unido define a la tecnología educativa como el desarrollo, aplicación y evaluación de sistemas, técnicas y recursos para el mejoramiento del aprendizaje de los seres humanos. Como podemos apreciar, ambas definiciones enfatizan como objetivo principal de la tecnología educativa la eficiencia del proceso de aprendizaje por medio de sistemas tecnológicos que son diseñados sistemáticamente para lograr los objetivos o resultados de aprendizaje establecidos.

Al hablar de sistemas tecnológicos nos estamos refiriendo al conjunto de elementos íntimamente relacionados y que tienen un propósito u objetivo común. Ahora bien, estos elementos tecnológicos pueden ser divididos en dos clases o categorías: 1) tecnología suave (techno-software), 2) tecnología dura (techno-hardware).

La tecnología suave abarca modelos, sistemas y procesos educativos e instruccionales que son diseñados sistemáticamente con el propósito de lograr una mayor eficiencia en la enseñanza y eficientar el proceso de aprendizaje. Dentro del



campo de la tecnología suave, o también conocida como tecnología de educación, se encuentra el Diseño Curricular e Instruccional, Diseño de Sistemas, Evaluación Cualitativa de Procesos, Planeación, Organización y Administración de Sistemas Educativos, Diseño y Producción de materiales Instruccionales, Sistemas y Programas de CAL, Investigación de Operaciones.

Mientras que por otro lado, la tecnología dura o también conocida como tecnología en educación, comprende a los medios y equipos que se emplean para apoyar al proceso de enseñanza-aprendizaje, incrementando así su eficacia y eficiencia respectivamente. Dentro del campo de la tecnología dura se encuentra la TV educativa, video educativo, asistencia de aprendizaje por computadora (CAL), satélites, radio.

El propósito común que comparten ambos tipos de tecnologías es la eficiencia del proceso de aprendizaje del aprendiz, ya que todo el sistema tecnológico está orientado a lograr este resultado. Pero por otro lado, también tenemos que para poder alcanzar este resultado el sistema tecnológico debe ser diseñado sistemáticamente, lo cual implica la aplicación de la tecnología suave más importante en el campo de la tecnología educativa; el Diseño de Sistemas Instruccionales-Educativos.

### **Origen y desarrollo de la tecnología educativa.**

En 1960, unos pocos centros escolares estadounidenses decidieron dotarse de computadoras, convirtiéndose así en los pioneros del uso escolar de la computación. *La primera utilidad que se les encontró fue la de transmitir conocimientos, para lo cual se empezaron a confeccionar programas de computación que cumplieran con esta función tradicional del docente. La mayoría de las aplicaciones de aquellos primeros años se centraron en proyectos de enseñanza asistida por computadora, siendo las experiencias más destacadas,*

*sin duda, las realizadas en Estados Unidos a través de los proyectos TICCIT (Time-Share Interactive Computer Controlled Information Televisión) y PLATO (Programmed Logia for Automatic Teaching Operation)*<sup>74</sup>

La dirección del proyecto TICCIT fue desarrollada por la empresa Mitre Corporation y por la Universidad de Texas, que había estado trabajando en el desarrollo de sistemas de televisión por cable. El objetivo fundamental del proyecto fue el desarrollo de hardware y software para la transmisión de cursos de formación por computadora. La finalidad principal del proyecto consistía en demostrar que la enseñanza asistida por computadora podía proporcionar una mayor calidad de la educación a un menor coste. Los primeros materiales computarizados fueron producidos por un equipo integrado por psicólogos, expertos en la materia, técnicos en diseño educativo, técnicos en evaluación y especialistas en programación.

En un programa de computación este formato no lineal puede contener sólo texto (los hipertextos), pero en cada nodo se pueden encontrar también informaciones gráficas, animación, video, etcétera. Éste es el caso de los sistemas hipermedia que combinan los diferentes medios. De aquí se deriva la confusión entre los programas multimedia e hipermedia. Los programas multimedia se caracterizan por reunir en la computadora información escrita o audiovisual, pero no tienen por qué tener un formato hipertextual. En este sentido, un programa multimedia puede tener una estructura lineal o jerárquica, pero si tiene una estructura de hipertexto se convierte en un programa hipermedia.

Por último, *la década de 1990 se caracteriza por la apertura de las redes de comunicación a un uso masivo. La utilización de la computadora como sistema de acceso a la información y como elemento para la comunicación es mucho más importante de lo que apa-*

---

<sup>74</sup> Cfr. Aguilar Joyanci, Luis **Basic**. México, D. F. McGraw Hill. 1998. pp. 12-21.

rentemente pueda suponerse. Sin entrar aquí en una valoración cualitativa, se puede afirmar que necesariamente el uso de esta tecnología altera las formas de comunicación y de organización.<sup>75</sup>

La escuela, por primera vez en la historia, ya no es un elemento aislado; puede conectarse con otros centros, con otras fuentes de información que están más allá de las paredes del aula y e los libros de texto. Este hecho debe conducir por fuerza a una modificación de la vida de la institución escolar, puesto que introduce una perspectiva más globalizadota del propio trabajo educativo.

### **Evolución de las nuevas tecnologías en la educación.**

<b>Época</b>	<b>Tipo de Programa</b>	<b>Tipo de aplicación</b>
De 1960 a 1970	EAC (tutorial, práctica y ejercitación)	Individualización del proceso de aprendizaje.
De 1970 a 1990	EAC (tutorial, práctica y ejercitación, simulación). Herramientas generales (bases de datos, procesadores de texto, hojas de cálculo, etc.) LOGO	Primeras aplicaciones grupales.
A partir de 1990	Hipertexto. Multimedia. Hipermedia. Redes de comunicación.	Búsqueda de integración curricular. Concepto de aldea global.

76

<sup>75</sup> Bruner, José Joaquín. **Educación e Intenet**. México, D. F. FCE. 2001. p. 29.

<sup>76</sup> V.a. García, Augusto. **Historia de los microprocesadores**. México, D. F. Educamex. 2003. pp. 16-37.

## El software educativo.

En el contexto escolar pueden utilizarse distintos productos computarizados. La diferencia entre una aplicación de computación que puede tener distintas utilidades (un procesador de textos, una base de datos, una hoja de cálculo, etcétera) y un programa con un contenido determinado es clara. Entre los programas de computación, algunos reciben el calificativo de **educativos**. Esta etiqueta suele asignarse sobre todo a todos aquellos productos computarizados realizados con una finalidad instructiva o formativa. Entre ellos, son básicamente instructivos los pensados para transmitir un determinado contenido, pero también existen programas de ayuda para adquirir una determinada habilidad o para el desarrollo de estrategias (programas de ayuda en la resolución de problemas, de escritura, etcétera). En inglés se utiliza la palabra *courseware* para nombrar los programas de tipo instructivo, pero también se usa el adjetivo *educativo* en el mismo sentido, es decir, aplicándolo a todos los programas realizados con esta intencionalidad.

Los catálogos de software educativo suelen agrupar los programas en áreas curriculares: matemáticas, idiomas, ciencias sociales, ciencias naturales, música, etcétera. Con el tiempo han ido adquiriendo variedad y complejidad, ya que el software educativo se le ha añadido los juegos de computadora, los programas de entretenimiento (*educataiment*) y los programas multimedia.

*El término educataiment, acuñado en Estados Unidos, sintetiza muy bien en una sola palabra la idea con que se planifican y elaboran estos productos. Se trata de programas que aúnan la finalidad educativa con la de diversión y entretenimiento. En realidad, la pa-*

labra *eductainment* se relaciona específicamente con los juegos de computadora que, en este caso, permiten adquirir un contenido determinado.<sup>77</sup>

La forma en que se han concebido los juegos de video y computadora ha influido mucho en la producción del software educativo. Se considera que existen tres aspectos fundamentales que aparecen en casi todos los juegos de computadora y que garantizan el éxito de los mismos: el reto, la curiosidad y la fantasía.

### **El reto.**

Se trata de que el jugador se sienta desafiado constantemente hacia la consecución de metas que, en realidad, no sabe si será capaz de alcanzar.

### **La curiosidad.**

El juego ofrece múltiples alternativas, pantallas a las que acudir, personajes nuevos, etcétera. Se trata de excitar la curiosidad de jugador de manera que mantenga la motivación necesaria para continuar avanzando.

### **La fantasía.**

Los juegos parecen provocar imágenes mentales no inmediatas para los sentidos y que generan ideas imaginativas.

## **Aplicaciones en programas educativos**

Estos tres componentes, básicos para la creación de los juegos, se usan también en algunos programas educativos. Por ejemplo, muchos de los productos computari-

---

<sup>77</sup> Tudesco, Juan Carlos. **Educación en la sociedad del conocimiento**. México, D. F. FCE. 2004. p. 17.

zados dirigidos a niños pequeños para aprender a leer, contar, etcétera, tienen un formato lúdico similar. A los niños, cada vez más acostumbrados a los juegos, les resulta fácil y natural utilizar programas de enseñanza con este formato.

### ***Fases de producción de un programa educativo computarizado***

*Detrás de cualquier programa de computación se esconde un proceso de producción largo y complejo, que lo diferencia profundamente de la producción de otros materiales didácticos. La metodología, más o menos estandarizada, tiene varias fases:*

- 1. Determinar los objetivos con claridad.*
- 2. Transformar el conocimiento educativo en unidades que se puedan tratar de forma computarizada, y definir la multimedialidad (qué textos, gráficos, fotografías, video y audio van a formar parte del programa).*
- 3. Diseñar un interfaz de interacción o un diagrama de flujo de cómo los usuarios van a interactuar con el programa.*
- 4. Proponer un interfaz gráfico: botones, colores, disposición de los elementos en pantalla, etcétera.*
- 5. Programar un prototipo funcional.*
- 6. Realizar pruebas con usuarios: comprobar cómo perciben el funcionamiento del programa, escuchar sus críticas y consejos.*
- 7. Rectificar el prototipo de acuerdo con la revisión realizada y según los objetivos. Programar una versión definitiva.*

*8. Realizar pruebas de funcionamiento y, si es necesario, volver a rectificar.*

*9. Disponer el producto para que sea distribuido una vez acabado.*

*Para poder realizar todas estas fases es necesario un equipo multidisciplinar formado por pedagogos (o diseñadores instructivos), diseñadores gráficos, especialistas en computación y especialistas en el contenido del programa, así como una persona responsable de dirigir todo el proyecto.*

*Como es obvio, los programas de computación son económicamente muy costosas, dada el gran número de personas que intervienen en el proceso de producción. La mayor parte de estos productos, por tanto, son realizados por empresas especializadas, a pesar de que todavía es incipiente el desarrollo de un sector que pueda compararse al de las editoriales de libros de texto.*

*Otra variante en la producción de este tipo de programas son los equipos amparados por departamentos universitarios de educación o los integrados por profesores con ayudas de la administración pública.*

No todos los programas educativos son iguales. De hecho, existe una clasificación que los divide en tutoriales, de práctica y ejercitación y de simulación, dependiendo de su formato. Aunque esta división es bastante teórica; ya que en la actualidad en un mismo programa se pueden encontrar formatos diferentes –por ejemplo, un mismo programa puede tener una parte tutorial complementada por una simulación y unos ejercicios para evaluar los conocimientos adquiridos–, la clasificación sigue siendo útil, pues los diversos formatos conllevan diferencias notables en el tipo de aplicación y de utilización.

### **Programas tutoriales.**

Los programas tutoriales tienen por objeto enseñar un determinado contenido a través de la interacción del usuario con el programa. Lo importante es la manera como se organiza el conocimiento y las estrategias de enseñanza que incluye para conseguir el aprendizaje del usuario.

### **Programas de práctica y ejercitación.**

Los programas de práctica y ejercitación tienen por objeto proporcionar al alumno la oportunidad de practicar una determinada tarea una vez obtenidos los conocimientos necesarios para el dominio de la misma. Este tipo de programas ha proliferado sobre todo para materias como matemáticas, física, química e idiomas. Así, por ejemplo, existen muchos programas que proporcionan problemas o ejercicios de aritmética. El objetivo de este tipo de programas no es enseñar cómo son las diferentes operaciones aritméticas; se supone que el usuario ya ha adquirido este conocimiento, por lo que su fin es facilitar la rapidez de los cálculos.

### **Programas de simulación.**

Los programas de simulación tienen por objeto proporcionar un entorno de aprendizaje abierto y basado en modelos reales. Estos tipos de programas son cada vez más abundantes y permiten al usuario experimentar y contrastar diversas hipótesis. Es importante tener presente que en todo programa de simulación existe un modelo implícito que sirve de base para manejar la información.

Una de las ideas esgrimidas con mayor fuerza para justificar los usos educativos del software es la que valora su grado de apertura, entendiendo por **apertura** el que su formato sea modificable por el usuario. La apertura es verdaderamente importante cuando los contenidos y la interacción presente en el programa tienen interés educativo, por lo que se trata de un criterio estrechamente unido al de la utilidad de las funciones (contenidos, procedimientos implicados, etcétera) del software.

Los entornos de simulación constituyen uno de los materiales más claros de programas abiertos y de gran utilidad para la enseñanza. Todo programa de simulación es abierto, aunque sea en mínima proporción, debido a que permite al usuario variar algunos datos o parámetros de control de la simulación. En algunos de estos entornos se ha adoptado el formato de juego, como se ha hecho, por ejemplo, con los conocidos *Sincity*, *Simearth* y *simant*.

### **Programas hipertextuales o hipermedia.**

Los tres tipos de programas mencionados se basan en modelos cuya organización del conocimiento está previamente estructurada lineal o secuencialmente. Por el contrario, los programas hipertextuales o hipermedia están basados en modelos no lineales. Lo más importante de los hipermedia e hipertextuales es que en ellos los



núcleos de información están conectadas entre sí pero, el contrario de lo que sucede con el resto de los programas, el orden en que se presenta la información no está prescrito, y es el usuario quien decide qué información desea activar y en qué orden. La palabra **navegación**, utilizada para designar estos programas, resulta una metáfora muy descriptiva, puesto que la información que contienen se presenta como un mar sobre el que el usuario puede navegar escogiendo el rumbo que desee en cada momento.

*La diferencia entre un hipertexto y un programa hipermedia estriba en el tipo de medio utilizado. Los programas hipertextuales sólo contienen información textual, mientras que los programas hipermedia combinan diferentes tipos (visual, auditiva, textual).<sup>78</sup>*

A menudo se confunden los programas hipermedia con los multimedia. La diferencia fundamental radica en la estructura interna del programa. Si un programa que combina medios diferentes presenta una estructura no lineal, es un hipermedia. Cuando el programa es secuencial y combina diferentes medios, nos hallamos ante un programa multimedia. Cualquiera de los formatos mencionados (tutorial, de práctica y ejercitación y de simulación) puede formar parte de un programa multimedia. En resumen, la denominación multimedia se refiere al hecho de que el programa combina diferentes medios. Los programas hipermedia también presentan esta característica, pero en ellos la información no está ordenada de manera lineal.

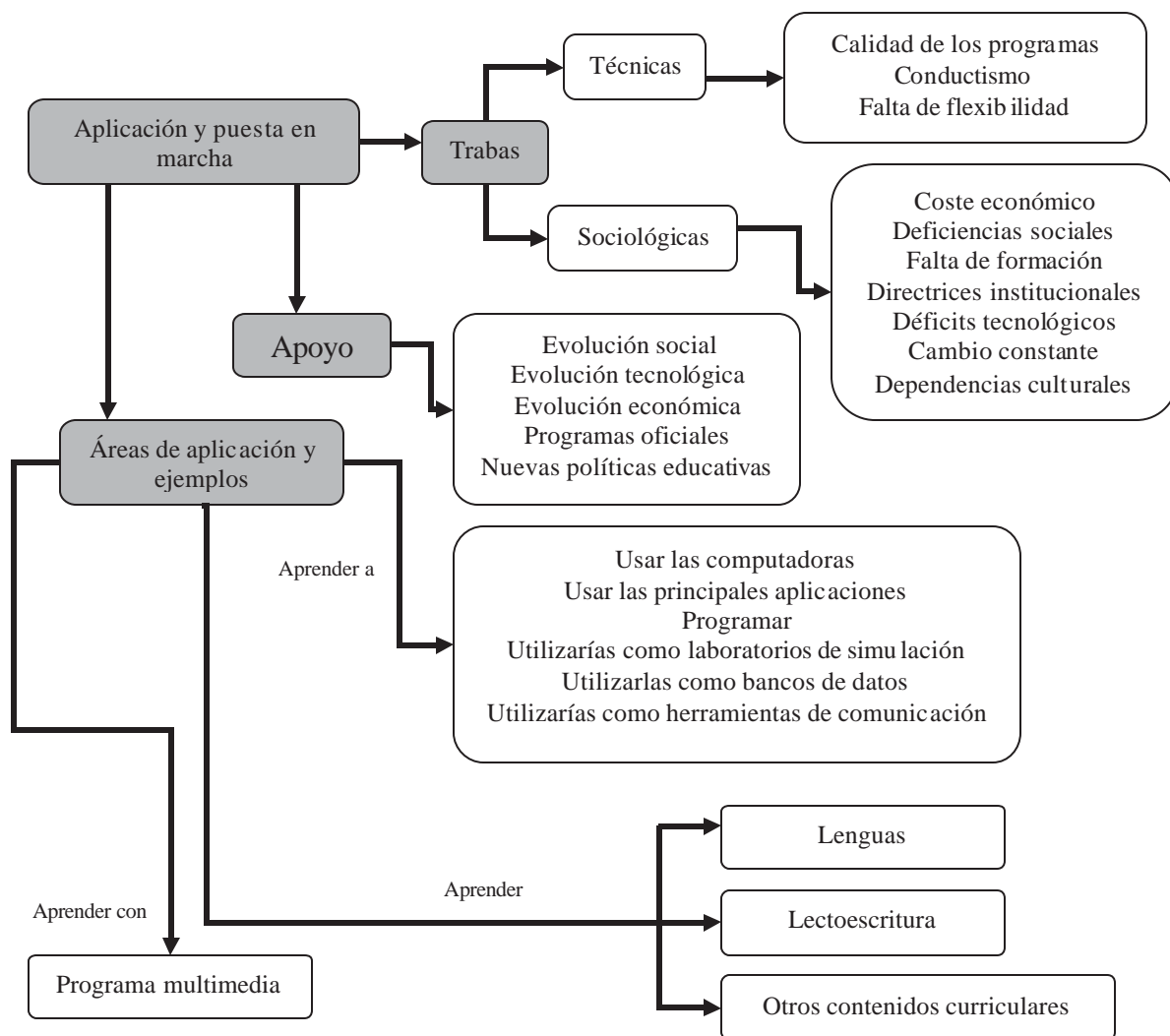
Además de los programas realizados con intención educativa existen otros productos como los meramente informativos (enciclopedias, bases de datos) que, aunque no tienen componentes de enseñanza, pueden ser utilizados como material

---

<sup>78</sup> V.a. Bruner, Joaquín. **Op. Cit.**, pp. 27-39.

formativo, al igual que sucede con herramientas computacionales tales como los procesadores de textos, los programas gráficos y las hojas de cálculo.

En definitiva, todos estos productos computarizados permiten ser utilizados para finalidades muy diversas y en niveles educativos diferentes, puesto que son muy abiertos y ofrecen una gran flexibilidad.



## *Reflexiones Finales*

---

Sin lugar a duda la primera reflexión es en torno del planteamiento del problema y los objetivos de la investigación, ya que en ambos casos estos fueron desarrollados tal como se puede observar en el desarrollo de la tesina en cada uno de los tres últimos capítulos que la constituyen, ya que por ejemplo en el caso de los objetivos, éstos se articularon de manera precisa con cada uno de los capítulos respectivos, encontrándose la liga en el hecho de que el capítulo dos corresponde al objetivo general, en tanto que los capítulos tres y cuatro a los objetivos particulares.

De igual forma se puede sostener que al ser la educación una categoría polisémica, es muy difícil encontrar una definición univocista que pueda englobar al conjunto de posibilidades de lo que otras nociones puedan contener. Lo cierto es que todas ellas, independientemente de la postura o posición desde la cual fueron formuladas encierran un fin en sí mismas, siendo éste: la formación y el perfeccionamiento del ser humano y social.

Como tercera reflexión se tiene que indicar que los planes y programas de la educación secundaria siguen siendo en su estructura arcaicos, con una visión mítica, privilegiando la llamada historia de bronce, aquella que recupera a la fecha, personaje y acontecimiento, reduciéndola a un simple acontecer del pasado, sin ninguna articulación con el presente. De igual forma prevalece una visión positivista en la estructura y extensión del contenido ya que un curso de historia de México se comprende prácticamente desde el origen de las culturas prehispánicas hasta la última década del Siglo XX, situación por demás absurda ya que los contenidos temáticos rebasan por mucho la relación de equilibrio y distribución que deben tener respecto de la carga horaria. Aunado a lo anterior se tiene que agregar que el programa de historia de México no contiene y por lo tanto no plantea un método, modelo o propuesta pedagógica desde lo cual pudiera ser abordado dicho programa, situación que conduce a que el profesor intente enseñar desde la pers-

pectiva que el considere la más conveniente o bien desde el conjunto de experiencias que ha podido acumular desde el ejercicio de su práctica docente.

La cuarta reflexión se liga de manera directa con lo que ya se ha expuesto, existen diversos modelos de práctica docente a los cuales el profesor puede recurrir encontrándose entre ellos el constructivismo y la tecnología educativa muy en boga dentro del gremio del profesorado más por moda que por conocimiento de en sí.

Por lo tanto nos detendremos a reflexionar en específico sobre uno de ellos que es signo del tiempo en el que nos está tocando educar y que se llama tecnología multimedia o modelo tecnocrático.

El conjunto de tecnologías que se concentran alrededor de las computadoras personales, de las tecnologías de la información y de la comunicación, es sin duda la innovación que más ha influido en el desarrollo de la vida social de fines del siglo XX. Esta última centuria ha sido extraordinariamente rica en avances técnicos y científicos, ha visto el crecimiento pleno de otras tecnologías decisivas, como la electricidad y la electrónica, los medios audiovisuales –en particular, la televisión–, y ha culminado con la implantación de estas nuevas tecnologías, que han revolucionado el uso y la manipulación de la información y se han constituido, a la vez, en importantes vehículos de comunicación. El desarrollo de estas tecnologías está teniendo una gran influencia en el ámbito educativo, ya que constituyen una nueva herramienta de trabajo que da acceso a una gran cantidad de información y que acerca y agiliza la labor de personas e instituciones distantes entre sí.

Sin embargo se puede sostener que no todas las escuelas están dotadas con este material tecnológico y, aunque la mayoría de los gobiernos han contribuido

con aportaciones económicas importantes, todavía muchos centros carecen de la infraestructura necesaria o disponen de computadoras muy obsoletas y sin vinculación entre ellas o con las redes de comunicación, cuyo uso, pese a que cada vez se va extendiendo más, todavía resulta caro, y no todos los centros pueden permitirse el pago de las elevadas cuotas de las compañías telefónicas.

La tecnología tiene un efecto de homogeneización y globalización pero, paralelamente, contribuye al incremento de las desigualdades entre los que estarán formados para vivir en una sociedad computarizada y los analfabetos en computación.

Los medios de comunicación con fines instruccionales o educativos serán tan eficaces como lo sea el sistema tecnológico que los sustente, pues de lo contrario jamás lograrán apoyar el proceso de enseñanza ni tampoco facilitar el proceso de aprendizaje, que en última instancia es la razón de ser de cualquier programa instruccional o educativo.

El mal uso que se le ha dado a los medios de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha contribuido de manera definitiva a crear una visión distorsionada de la misión o propósito fundamental de la tecnología educativa, ya que a ésta se la confunde con el uso de medios de apoyo simplemente, o sea, equipos y medios de comunicación que son empleados indiscriminadamente en la enseñanza.

Se perfilan, asimismo, cambios en los ciclos educativos. Hace unas décadas gran parte de los profesionistas concluían sus estudios con una licenciatura. Actualmente el grado adecuado para ejercer una profesión en el mundo industrializado corresponde a un doctorado seguido de una secuela de post-doctorado. Esta

dirección marca una nueva política en la educación: la preparación y actualización de conocimientos para ejercer una profesión es permanente. Por esta razón la escuela y la universidad deben proporcionar herramientas a los alumnos a fin de que puedan aprender a formarse. Es un hecho que desde este punto de vista la escuela será deficitaria de por vida. Como señala Ritcha: El objeto de la educación no es formar cierto tipo de hombres sino un hombre capaz de formarse.

Finalmente habrá que indicar que esta tesina sólo es un pretexto para continuar investigando situaciones como las que a continuación se mencionan:

- La relación modelo pedagógico en la enseñanza de la historia y formación del profesorado.
- Diseño y aplicación de software educativo en la enseñanza de la historia.
- La tendencia constructivista en la enseñanza de la historia.
- Propuesta de programa para el curso Historia de México en tercer grado de educación secundaria.
- Materiales didácticos para la enseñanza de la historia.

## *Fuentes de Información*



## A) Bibliograficas.

Abbagnano, Nicola. **Historia de la pedagogía**. México, FCE. 2000. pp. 190-201.

Aguilar Joyanci, Luis **Basic**. México, D. F. McGraw Hill. 1998. pp. 12-21.

Arnaut, Alberto. **Historia de una profesión**. México, Magisterio, 1996.

Bachelard, Gastón. **La formación del espíritu científico**. México. Edicul. 1992. pp. 11-45.

Bavaresco Prieto, A. M. **Técnicas de investigación**. México. Iberoamerica. 1986. p. 217.

Blauberg, I. **Diccionario de Filosofía**. Moscú. Mij. 19870. p. 78.

Bloch, March. **Introducción a la historia**. México, D. F. FCE. 1997. p. 22.

Bordieu y Passeron. **La reproducción**. México. Colofón. 1997 p. 62.

Bruner, José Joaquín. **Educación e Intenet**. México, D. F. FCE. 2001. p. 29.

Carr, E. H. **¿Qué es la Historia?** México, D. F. Planeta/Seix Barral. 1981. p. 10.

Carracedo Rubio, J. **El futuro, nueva dimensión humana**. Barcelona. Morata. 1997. p. 54.

Carretero, Mario. **Constructivismo y Educación**. Barcelona, Morata, 1992, p. 17.

Cervo, L. **Metodología científica**. México. McGraw Hill. 1990, p. 72.

Chadwick, C. **Tecnología educacional para el docente**. Buenos Aires. Paidós. 1978. p. 17.

Chadwick, Clifton. **Análisis, teórico de la tecnología educacional**. *En: Revista de Tecnología Educacional*, Año XV, Núm. 71/72, julio-agosto. 1986.

Chateau, Jean. **Los grandes pedagogos**. FCE. 1997. p 168.

Coll, César. **Constructivismo e intervención educativa ¿Cómo enseñar lo que es y ha de construir**. Madrid. Pirámide. 1993. p. 26.

- Coll, César. **Constructivismo y aprendizaje**. Madrid, Laia, 1990, p. 52.
- Coll, César. **Psicología y curriculum**. Barcelona. Laia. 1991. p. 16.
- Comte, Augusto. **Curso de filosofía positiva**. México. Porrúa. 1988. p. 37.
- Comte, Augusto. **La Filosofía positiva**. México. Porrúa. 1998. p. 9-14.
- Cousinet. **La escuela nueva**. Barcelona. Miracle. 1967. pp. 97-98.
- Croce, Benedetto. **La historia como hazaña de la libertad**. México. Colofón. 1999. p. 7.
- Diccionario de Ciencias de la Educación**. México. Euro-México. 1998. p. 180.
- Durkheim, Emile. **Educación y Sociología**. México. Colofón. 1999. p. 15.
- Entrevista realizada a Josefina Leos Rodríguez. Profesora de Biología. 5 de abril de 2005. Morelia, Mich.
- Entrevista realizada a Martha Carrillo Lozano. Profesora de Historia. 22 de marzo de 2005. Morelia, Mich.
- Entrevista realizada a Martha Carrillo Lozano. Profesora de Historia. 22 de marzo 2005, Morelia, Mich.
- Entrevista realizada a Rosalía González Pérez. Profesora de Español. 15 de enero de 2005. Morelia, Mich.
- Escaño J., Gil. **Cómo se aprende, cómo se enseña**. Barcelona. Horsari. 1992. p. 78.
- Fontán Jubero, Pedro. **La escuela y sus alternativas de poder**. Barcelona. CEAC. 1978. p. 9.
- García de León, María Antonia. **El profesor ideal**. En: *Revista Complutense de Educación*. Nº 3. Otoño. 1992. p. 4.
- García, Augusto. **Historia de los microprocesadores**. México, D. F. Educamex. 2003. pp. 16-37.
- Gardner, H. **La nueva esencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva**. Barcelona. Paidós. 1987. p. 98.
- Giroux, Henry. **Teoría de la resistencia**. México. Siglo XXI. 1996. p. 95.

- Guédez, Víctor. **Tecnología educacional no contexto de un prometo histórico-pedagógico**. Conferencia pronunciada en el Encuentro Latinoamericano y del Caribe, promovido por el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Venezuela, julio de 1982.
- Guerrero Serán, Antonio. **Perspectivas teóricas sobre la profesión docente**. En: *Revista Complutense de Educación*. N° 1. Verano. 1992. p. 4.
- Guevara Niebla, Gilberto. **La catástrofe silenciosa**. México. FCE. 1992. p. 27.
- Kobayashi, José María. **La educación como conquista**. México. El Colegio de México. 1997. pp. 125-151.
- Kosic, Karen. **Dialéctica de lo concreto**. México. Grijalbo. 1996. p. 113.
- Letorvski, A. **Teoría del conocimiento**. Moscú. MIR, 1976. p. 80.
- Metodología de la investigación**. La Habana. Pueblo. 1988. p. 17.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe. **Introducción a la metodología de la investigación educativa**. México. Progreso. 1998. p. 30.
- Pérez Rodríguez, Gastón. **Metodología de la investigación educacional**. La Habana. Pueblo y Educación. 2001. pp. 1, 2.
- Piaget, Jean. **Epistemología genética**. Madrid. Ariel. 1996. pp. 75-120.
- Presidencia de la República. Unidad de la Crónica Presidencia. **Crónica del Gobierno de Carlos Salinas de Gortari. 1988-1994**. México. FCE. 1994. p. 237.
- Puigros, Adriana. **La situación del profesorado en América latina**. México. Siglo XXI. p. 147.
- Reimers, Fernando. **La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina**. México. SEP. 2003. pp. 32-43.
- Sarramona López, Jaime. **Ciencia y tecnología en educación**. En: *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 8. Núm. 2. Chile. 1983.
- Secretaría de Educación Pública. **Hacia un nuevo modelo educativo**. México. CONALTE. 1989-1994. 1996. p. 8.
- Secretaría de Educación Pública. **Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica, Secundaria**. México. SEP. 1994. p. 9.

Solana, Fernando. **Historia de la Educación en México.** México. SEP. 1999. p. 8.

Tudesco, Juan Carlos. **Educación en la sociedad del conocimiento.** México, D. F. FCE. 2004. p. 17.

Vargas García, Enrique. **De la política educativa liberal al positivismo educativo. Análisis de un caso. La Escuela Nacional Preparatoria. 1869-1947.** México. IMCED. 2001. pp. 78-85.

Vargas García, Enrique. **En torno de la categoría educación.** En: *Quehaceres Educativos* No. 1. Abril. 2005, p. 12.

Vigotsky, L. S. **Pensamiento y lenguaje.** México. Quinto Sol. 1998. pp. 7-26.

Villoro, Luis, et al. **Historia ¿para qué?** México, D. F. Siglo XXI. 1994. p. 38.

Weber, Max. **Economía y sociedad.** México. FCE. 2001. p. 209.

## **B) Hemerográficas.**

Madrid Hurtado, Miguel de la. **Segundo informe de gobierno.** *Educación. La voz de Michoacán.* Año XXXVII. N° 358. 8 de septiembre de 1984. p. 13.