

5 201



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES. ARAGON

**“ LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
EN EL NIVEL MEDIO BASICO : ANALISIS DE UN
CASO : ESCUELA SECUNDARIA TECNICA NO. 53 ”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

DANIEL CASTILLO NUÑEZ

Asesor de Tesis : LIC. JESUS ESCAMILLA SALAZAR

MEXICO, D. F.

1990

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I	
" NIVEL MEDIO BASICO TECNICO "	
1.1 Panorama Histórico de la Educación Técnica en México....	1
1.2 La Educación Secundaria en México.....	30
1.2.1 Modalidades de la Educación Media Básica: Generalidades.	41
1.2.2 La Secundaria Técnica.....	43
CAPITULO II	
" LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL NIVEL MEDIO BASICO"	
2.1 La Ubicación de las Ciencias Sociales en el Plan de Estudios.....	54
2.2 Análisis de los Programas de Ciencias Sociales.....	71
2.2.1 Métodos y Técnicas de Enseñanza.....	91
2.2.2 Evaluación.....	112
CAPITULO III	
" LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA SECUNDARIA TECNICA No. 53 "	
3.1 La Escuela Secundaria Técnica No. 53.....	127
3.1.1 Características del Alumnado.....	140
3.1.2 Características Educativas y Profesionales de la Planta Docente.....	150
3.1.3 Conceptualización Docente de las Ciencias Sociales.....	162
3.1.4 Operatividad Didáctica de las Ciencias Sociales.....	167
CONCLUSIONES.....	171
BIBLIOGRAFIA.....	176

INTRODUCCION.

El presente trabajo de investigación se realizó con el fin de llegar a conocer, comprender y dejar de manifiesto por qué y cómo se dan las deficiencias educativas de los educandos en el área de ciencias sociales del nivel medio básico, y en particular en las escuelas secundarias técnicas.

Esta necesidad surgió a partir de la experiencia de ocho años que llevo de profesor de ciencias sociales en una escuela secundaria técnica, y por encontrarme inmerso en esta problemática, siento la responsabilidad de encontrar una respuesta para comprender lo implícito y lo explícito del fenómeno enseñanza-aprendizaje y ponerlo en práctica, así como dar a conocer, al menos en la escuela donde laboro, los resultados de dicha investigación.

En el diario quehacer educativo uno se va enfrentando a una serie de cuestiones como son: lograr que los alumnos alcancen los objetivos del programa de estudio, mantener la disciplina en el aula, seleccionar la mejor actividad de aprendizaje, manejo y selección de los contenidos, a la vez, se observa que los programas adolecen de una continuidad y coherencia temática.

Una gran mayoría de alumnos presentan, al cuestionarlos, grandes carencias de conocimientos en lo que respecta al área de ciencias sociales. Parece que lo que aprendieron lo olvidan muy pronto, y los pocos que responden lo hacen de una manera mecánica; también a consecuencia de ello hay un gran índice de reprobación.

A raíz de esto surgen preguntas, con respecto a los alumnos,

como: ¿Por qué no adquieren un aprendizaje significativo?, ¿A qué se debe que no aprendan?, ¿Por qué lo poco que aprenden lo olvidan pronto?, ¿Por qué tanto índice de reprobación?, ¿Qué concepto tienen de ciencias sociales?

Con respecto a los profesores: ¿Cuál es su preparación docente?, ¿Cuál es su concepción de enseñar y aprender?, ¿Cómo dan sus clases?, ¿Qué piden que los alumnos hagan para aprender?, ¿Se dan cuenta de las consecuencias del tipo de enseñanza-aprendizaje que promueven?, ¿Qué concepto tienen de ciencias sociales?, ¿Están en el magisterio por amor a la enseñanza o porque no les quedó otro camino y necesitan dinero?, ¿Tienen conciencia del papel que están jugando en la formación de seres humanos? o ¿Son simplemente agentes que contribuyen y refuerzan al sistema de dominación y dependencia en que vivimos?, ¿De qué manera el contexto social en el que se insertan las instituciones educativas, afecta el aprendizaje de los estudiantes?

Partimos del hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ubicarse en los marcos de la institución, porque ésta, como producto social, regula las acciones en el aula, y la institución está inmersa en el conjunto de lo social.

Siendo las ciencias sociales un Área que fue planteada oficialmente para la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, con ideales y hábitos democráticos, a través de un proceso de desarrollo de actitudes positivas, basadas en los valores culturales de una sociedad democrática; lograr que el escolar desarrolle capacidades y habilidades individuales para las relaciones humanas, en una armónica

convivencia social, en la libertad y la paz, formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y de justicia social...entonces, ¿por qué estos objetivos no se cumplen realmente?, ¿a qué se debe?

En base a estas interrogantes planteadas, formulamos los siguientes objetivos a alcanzar en este trabajo de tesis:

- Conocer el origen y desarrollo histórico de la educación técnica en México, para comprender sus repercusiones actuales, que determinan de alguna forma el matiz institucional de las escuelas técnicas.
- Analizar las características y fundamentos oficiales del Sistema Medio Básico, en particular de la Escuela Secundaria Técnica.
- Analizar los problemas didácticos a que se enfrenta la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Nivel Medio Básico, en particular en la Escuela Secundaria Técnica, todo ello para dejar al descubierto los elementos que intervienen en dicho proceso y que están obstaculizando el desarrollo óptimo del mismo.

Para alcanzar estos objetivos, nos fundamentamos teóricamente en la propuesta de la Didáctica Crítica, ya que a través de ella pudimos ir ubicando los problemas que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel medio básico, descubriendo sus causas para tener una visión general de dicha problemática y lograr encontrar alternativas que hagan más consciente y significativa la práctica docente.

Para la elaboración del primer capítulo utilizamos el método descriptivo, porque nos pareció el más conveniente para ir señalando, de manera descriptiva, el desarrollo y secuencia de dicho capítulo. Gran parte de este trabajo se fundamentó, metodológicamente, desde mi experiencia y no sobre la experiencia, por lo cual algunas afirmaciones o comentarios parten desde esta postura metodológica. También, como recurso metodológico se abordaron los niveles social, escuela y aula para ayudarnos a situar los diversos problemas que enfrenta el profesor dentro de su aula; ya que es a partir de la ubicación de un problema docente en estos niveles de análisis que puede permitir al profesor una mayor conciencia de los límites y posibilidades de su acción y de los condicionamientos y contradicciones a que está expuesta su práctica.

En cuanto al nivel de lo técnico, para la realización de este trabajo se elaboraron fichas bibliográficas y de trabajo de los libros y documentos que se fueron consultando. Así mismo, nos apoyamos en la observación y la entrevista, debido a la necesidad de una información general de la problemática que se iba planteando (de la enseñanza de las ciencias sociales, de la escuela, de los profesores, del alumno), a través de ella se obtuvieron puntos de vista muy importantes que proporcionaron elementos para hacer un cuestionamiento más apegado a la realidad.

De esta manera el presente trabajo quedó estructurado en tres capítulos, cuyo desarrollo lleva una secuencia lógica y ordenada.

El primer capítulo, titulado "El Nivel Medio Básico Técnico"

contempla un panorama histórico del desarrollo de la educación técnica, desde la época prehispánica hasta el momento actual, tomando como eje articulador los factores sociales, económicos y políticos que facilitaron la aparición de la educación técnica en nuestro país. Así como la necesidad del surgimiento de la escuela secundaria, su desarrollo y la aparición lógica de la escuela secundaria técnica como una alternativa para la preparación de los jóvenes para el campo productivo.

Continuando con el seguimiento de la investigación proseguimos con el capítulo dos, titulado: "La Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Medio Básico", donde contemplamos la ubicación de las ciencias sociales en el plan de estudio general del nivel medio básico, señalando las propuestas oficiales para un programa por asignaturas -historia, geografía y civismo-, y para la forma globalizada, por área. Asimismo, se contempla la fundamentación oficial para el establecimiento del programa de ciencias sociales, analizando y criticando los elementos que entran en juego para su construcción. Posteriormente presentamos un cuestionamiento de la metodología que se utiliza comúnmente en la impartición de la enseñanza de esta área; concluyendo con el tema de evaluación en la misma, donde también se cuestiona la forma en cómo se evalúa en las escuelas secundarias.

Finalizando la investigación con el capítulo tres: "La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria Técnica No. 53". Aquí se deja de manifiesto la importancia que tiene la escuela como instituyente de la educación, que obedece a

un proyecto pedagógico emanado del Sistema Educativo Nacional como institución del Estado.

Esta investigación desembocó en el estudio de la escuela secundaria técnica número 53, donde se observaron las características de su alumnado y de su planta docente, dejando de manifiesto que esta escuela no es ajena a la configuración y problemática educativa que vive actualmente el nivel medio básico. Asimismo, en este capítulo se contempla cómo es la formación didáctica que tiene el profesorado de esta escuela, y en particular del profesor del área de ciencias sociales, señalando además, cómo es la práctica educativa de éste.

Por último se plantean las conclusiones a las cuales arribamos al concluir este trabajo, tomando en consideración que es un primer acercamiento a este tipo de investigación, y que corresponde a un momento histórico. Además, se manifiesta que este no es un trabajo acabado, y que es necesario retomarlo para replantear nuevas interrogantes.

La formación que como docentes se tiene se fue enriqueciendo en el desarrollo de este trabajo, aunque se considera importante hacer un alto en el mismo, para realizar una evaluación de este primer producto.

CAPITULO I
NIVEL MEDIO BASICO TECNICO

1.1 PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN MÉXICO

Haciendo un recorrido a través de la historia de la educación en nuestro país, encontramos que la educación técnica tuvo sus orígenes desde la época prehispánica donde nuestros antepasados indígenas tuvieron un modo de ser, es decir, tuvieron una cultura. Largo sería enumerar los testimonios aún vigentes en nuestras ricas y abundantes zonas arqueológicas, ratificadas recientemente con los hallazgos del templo mayor y el descubrimiento de la diosa Coyolxauqui, las edificaciones monumentales, su trazo arquitectónico, el uso de pilotes en la cimentación y su distribución de espacios, nos hablan con elocuencia de sus conocimientos de ingeniería, urbanismo, escultura y arquitectura. Dominaron el manejo del agua en diversas formas, prueba de ello son los acueductos, el transporte fluvial y muy particularmente la construcción de tierra cultivable llamada chinampas.

Sus conocimientos científicos alcanzaron las matemáticas, la astronomía y la medición del tiempo con singular precisión. En cuanto a conocimientos tecnológicos, los poseían en grado aceptable. explotaban yacimientos de minerales, fundamentalmente metales preciosos que procesaban y utilizaban en forma artística en la orfebrería como el oro y la plata, codicia de conquistadores y actual orgullo de nuestras artesanías. El uso de los colorantes animales y vegetales en la industria textil es prueba de sus conocimientos químicos, lo mismo que la cerámica, cuyo significado técnico y artístico implica el conocimiento del modelado y del cocimiento.

En resumen: poseían una cultura de elevado sentido espiritual como lo prueban su literatura, poesía, música y artes plásticas. Su tecnología alcanzó el desarrollo requerido por las necesidades de su tiempo. Hasta que un fenómeno de transculturación frenó de pronto su evolución imprevisible.

A pesar de los no muy adelantados progresos tecnológicos de los conquistadores, fue un factor que la facilitó. Baste mencionar entre esos adelantos el uso de la rueda, el hierro, el acero y de dos elementos fundamentales de orden bélico: la pólvora y las armas de fuego.

En el curso de la dominación surgen nuevas estructuras: el mestizaje, la lengua, la religión y la cultura. Como manifestación de esta última persisten todavía las construcciones en cuya arquitectura intervino la dirección de los españoles; y si bien todo esto es cierto, su belleza sólo fue posible gracias a la capacidad y destreza manual y artística de los indígenas habitantes del valle de México.

Transcurrieron los siglos de dominación y aparejada a la explotación de nuestros recursos humanos y materiales se fueron desarrollando la cultura y la técnica. Estas fueron aprovechadas por esa corriente étnica -los mestizos- que asimilaron cuanto enseñanza se les brindó en instituciones y

establecimientos fundados en la Nueva España, primero por los misioneros Fray Pedro de Gante, Vasco de Quiroga (1), Motolinía, etc. y más tarde por los sucesivos gobiernos.

Como elementos formativos sobresalieron la Real y Pontificia Universidad de México (fundada en 1551), auspiciada por el obispo Zumárraga. La imprenta sumamente importante en el orden tecnológico, constituyó el instrumento más útil de difusión de la cultura europea y vehículo para introducir a la Nueva España los avances de la época. El jardín botánico era clara representación de los vastos conocimientos y grado de desarrollo de la farmacoceia herbolaria precortesiana, cuyo adelanto asombró al mundo entero. La Real Academia de Bellas Artes de San Carlos, fundada por Jerónimo Antonio Gil (1781), canalizó y desarrolló el arte lapidario empleando técnicas para la construcción. En ella se formaban Agrimensores y maestros de obras, como técnicas en arquitectura.

La fundación del Real Seminario de Minería marca, sin la menor duda, la institucionalización de la enseñanza tecnológica y científica en México (1778). La actividad extractiva más importante, más lucrativa y de mayor utilidad para la metrópoli

(1) "...La enseñanza técnica en la época colonial tuvo un carácter ocasional, sobre el haberse impartido de manera muy limitada. Es cierto que en muchos claustros y seminarios se enseñaban algunos oficios manuales y que Vasco de Quiroga hizo que los pueblos ribereños del lago de Pátzcuaro aprendieran ocupaciones artesanas de acuerdo con las condiciones geográficas de la región; pero, en general, la educación estuvo orientada hacia la enseñanza de las humanidades, así como fué insuficiente la instrucción elemental, sostenida y organizada por las órdenes religiosas..." Mendoza Avila, Eusebio. La Educación Tecnológica en México. IPN. México p.13

era la explotación del oro y de la plata: por ello "...El emperador envió a un distinguido científico español, Fausto Elhuyar y de Zubice para atender esta productiva actividad. Conocedor profundo de la metalurgia -descubrió el tungsteno-, decidió crear una institución específica a donde concurrieron hombres de gran valía y acontecieron hechos trascendentes: el descubrimiento del vanadio y la innovación tecnológica para el laboreo de la plata por el método de patio que tuvieron repercusión en todo el mundo..." (2)

En la época de México independiente, el propósito de impartir una enseñanza técnica elemental tiene lugar hasta el año de 1843: El entonces presidente Antonio López de Santa Anna, fundó una escuela de artes y oficios y otra de agricultura. Por desgracia la primera de éstas hubo de desaparecer a los dos años de haberse establecido.

Posteriormente bajo el gobierno de Ignacio Comonfort - alrededor de 1857- se renovó el propósito, volviéndose a abrir la clausurada escuela de artes y oficios. Se construyó un edificio, para alojar allí talleres de carpintería, alfarería, tornería y forja de metales. La escuela no tuvo el éxito esperado. Los alumnos, todos pensionados, pronto desertaban a otros centros educativos.

Pasados los años convulsos de la Independencia durante los cuales se quebrantó el país entero y con él su sistema educativo, apareció una corriente filosófica y social, el liberalismo, en

(2) Ibidem p.14

cuyas filas militaron intelectuales de la talla de Mora y de Gámez Farías, visionarios en lo político, educativo y científico. En el liberalismo se da una de las etapas más sobresalientes de nuestra historia: la Reforma donde se engrandece la figura de Benito Juárez.

En 1867 el gobierno del presidente Juárez organizó la enseñanza, fijando su atención no sólo en los estudios de carácter científico y literario; también creó planteles de artes y oficios, cuyos planes incluían ya enseñanzas técnico-prácticas relacionadas con las ciencias físico-matemáticas, así como la enseñanza en talleres. El nuevo ensayo no corrió la suerte del anterior, al grado que en 1871 fue inaugurada la primera escuela Nacional de Artes y Oficios para señoritas.

El ministro de justicia e instrucción pública, Protasio Tagle continuó esta inicial y modesta campaña en favor de la enseñanza técnica. En 1877, estableció dos nuevos talleres en la escuela de artes y oficios para hombres: El de imprenta y el de Fotolitografía.

Importante, por mucho fue en 1890, el establecimiento en el Distrito Federal de una escuela práctica para maquinistas. Dicha institución, para la que se redactó un plan de estudios bien concebido, estuvo a cargo de la Secretaria de Fomento. De esta suerte, la política venía a colmar así las necesidades económicas de esta etapa del porfiriismo.

La educación técnica en esta etapa fue de vital importancia al decir de varios autores, entre ellos Ricardo Moreno Botello que

nos dice: "...Estudiar la educación técnica en los momentos en que las relaciones capitalistas de producción devienen dominantes en nuestro país y cuando empiezan a desarrollarse también las formas escolarizadas de capacitación para el trabajo es de gran relevancia..." (3)

Durante la última década del siglo XIX, los grupos educados en universidades europeas, comienzan a transmitir las tendencias empiristas del positivismo (4). No sólo en las aulas sino entre los funcionarios públicos, las ideas científicas se propagaban en busca de postulados objetivos y experimentales. " ...La concepción de la sociedad, como un todo integrado, daba pautas de conducta para definir los proyectos que, con "orden y evolución", serían parte integrante de la estructura social mexicana hasta 1910. Los procedimientos metodológicos sometían al riguroso control gubernamental a los elementos que conformaban la lenta dinámica del sistema. El resultado de la deducción empírica estalló en la lucha armada, "experimental" y ... fallida..." (5)

Dentro de la política general del gobierno de Díaz, el Congreso de la Unión fundó, en 1901, la escuela Miguel Lerdo de Tejada, para mujeres. Dicho plantel contaba con un departamento de enseñanza primaria comercial, un departamento de prácticas comerciales y otro de cursos libres nocturnos.

(3) Moreno Botello, Ricardo. La Escuela del Proletariado. Universidad Autónoma de Puebla. México. 1987. P. 9

(4) Cfr. Zea, Leopoldo. El Positivismo en México. FCE. México. 1968.

(5) Robles, Martha. Educación y Sociedad en la Historia de México. Ed. Siglo XXI. México. 1981. P. 69.

En favor de la enseñanza técnica se organizó en 1902, el ciclo de la enseñanza primaria superior, que debería hacerse en cuatro años después de la enseñanza primaria elemental. La susodicha primaria superior había de impartir al educando una enseñanza técnica rudimentaria en torno a la industria, el comercio, la agricultura, la minería y las artes mecánicas. El plan no tuvo fortuna, tampoco logró todos los propósitos deseados, la reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en 1907. Todo ello dependía de que la enseñanza técnica en esta época estaba desconectada de la industria, debido a que los alumnos, una vez que terminaban sus estudios, difícilmente podían obtener empleo en talleres, fábricas u oficinas.

En suma, antes de 1910, la enseñanza técnica se limitó al aprendizaje de algunas artesanías u oficios, de algunas materias de práctica administrativas y comercial (taquigrafía, contabilidad, etc.), así como de labores hogareñas. Además el aprendizaje de tales artesanados y prácticas de oficinas, no estuvo fructíferamente vinculado a la vida industrial y comercial de la república.

Su necesidad en la época posrevolucionaria provenía de un doble motivo: el país daba los primeros pasos hacia la industrialización y, por otro lado, era menester atender a los hijos de los obreros, quienes, por razones económicas o por falta de interés o aptitud se inclinaban a las tareas tecnológicas.

En 1915 se habrían las inscripciones para cursos en la escuela práctica de mecánicos y electricistas. Se exigía el

requisito previo de la primaria elemental, edad de más de 14 años y las aptitudes físicas necesarias para el trabajo de talleres. Después de los cursos de aprendizaje básico, los estudiantes podrían seguir cursos avanzados, con la condición de tener buenas calificaciones.

En 1916 fue aprobado el plan de estudios para la Escuela Nacional de Artes y Oficios para señoritas cuyo objetivo era preparar a la mujer técnicamente, en el menor tiempo posible, a fin de capacitarla para ejercer una ocupación lucrativa y dotarla de cultura general que ampliara sus horizontes, despertando en ella aspiraciones superiores.

En este mismo año quedó aprobado el plan de estudios para la Escuela Nacional de Artes Gráficas "José María Chávez". Esta escuela tenía por objeto iniciar, el aprendizaje de las artes gráficas, a todos los que por vocación y razones económicas querían dedicarse a tales labores; proporcionar al mismo tiempo una cultura general orientada en el sentido de las artes gráficas, suministrar conocimientos técnicos y dignificar en nuestro medio social las profesiones manuales. La enseñanza comprendía preparatoria, orientada en el sentido de las aplicaciones de las artes plásticas, instrucción teórico-práctico en el oficio elegido y enseñanza general en relación con cada profesión. los estudios durarían cuatro años.

"... La instrucción teórico-práctico se daría paralelamente con la general, tendría la misma duración y se referiría a cada oficio: comprendería instalación del taller, conocimiento y

conservación del material, útiles, herramientas y máquinas; rendimiento del material, del tiempo y del trabajo; administración del taller; conocimiento del medio económico y social de los oficios relacionados con las artes gráficas y la historia del arte, en lo que a ellas se refería ..." (6)

Después, en 1917, los planteles de enseñanza técnica pasarían a depender de la Dirección General de Enseñanza Técnica a cuyo frente estaba el profesor Juan León. En este mismo año se inauguró una escuela industrial en Baja California con el propósito de instruir a los jóvenes de aquella región sobre envase de pescado y pescado salado, conservas alimenticias, trabajo de corcho, etc.

Es con Carranza que la vieja Secretaría de Instrucción se dividió en departamentos; uno de ellos integraba la enseñanza técnica y la universitaria. Se empezó a manejar la idea de que la capacitación técnica debería tener como finalidad crear el personal necesario para la actividad de reconstrucción del país, devastado por siete años de lucha armada.

En 1919 el profesor Juan León, diputado en esa época, propuso a la Cámara el proyecto de una escuela politécnica para solucionar el problema educativo y económico de los estudiantes pobres. Tal plantel sería de enseñanza preparatoria, comercial e industrial. La enseñanza secundaria y comercial se impartiría por las mañanas y la industrial por las tardes.

(6) Meneses Morales, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934. Vol. I. CEE, México, 1986. P. 209

En los inicios de la época posrevolucionaria la situación del Magisterio Nacional era caótica debido a los radicales cambios de gobierno acontecidos, las continuas huelgas de maestros, la crisis de dos terceras partes de la población analfabeta etc. La labor de José Vasconcelos irá a ser determinante para el establecimiento de la educación técnica en nuestro país. "...Casi nada se había hecho en esta línea durante el porfiriato; algo durante los primeros años de la revolución, sobretodo con Carranza. Se habían fundado escuelas de artes, oficios e industrias, y otras que ofrecían cursos sobre cuestiones comerciales y artes domésticas. Sin embargo, la enseñanza en tales planteles era demasiado teórica y carecía de relación estrecha con el comercio y la industria del país. Consecuencia deplorable era que dicha enseñanza ni ayudaba al progreso de ramos tan importantes ni permitiría a los egresados encontrar trabajo bien remunerado..." (7)

Es con el ingeniero Félix Fulgencio Palavicini que se fundó la escuela de técnicos en mecánica y electricidad para la preparación de los cuadros intermedios indispensables entre el -- ingeniero y el obrero no especializado o inexperto. Así mismo se inauguraron escuelas de comercio que hacían frente a la creciente demanda de contadores y auditores, necesarios en todo negocio. La preparación de técnicos en nuestro país era con el fin de que éstos pudieran competir con los técnicos extranjeros que

(7) Ibidem. P. 380

desempeñaban las tareas más importantes en los talleres de ferrocarriles, en la industria textil, las artes gráficas, etc. Antes de la creación de la SEP (Secretaría de Educación Pública), Vasconcelos había establecido la Dirección General de Enseñanza Técnica, responsable de este ramo de actividades en las escuelas del D.F. Después de la creación de la SEP en 1921, esta Dirección asumió el cuidado de la educación técnica en el país y cambió su título por el de Dirección General de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial y su director fue Luis V. Massieu.

A partir de este suceso, los planes de estudio de las escuelas existentes se enriquecieron y se empezó a ofrecer certificados de profesores en diferentes áreas. En 1922 inició sus funciones la escuela técnica de constructores para preparar a los maestros de obras requeridas por la industria de la construcción.

Vasconcelos se percató de que era imposible pensar en crear escuelas sin contar con maestros para las cátedras de las mismas. Por lo tanto ordenó la creación de la escuela tecnológica para maestros en 1923. Allí se entrenaba a maestros de educación manual e industrial para las escuelas primarias, secundarias y técnicas.

El desarrollo que tuvo la educación técnica en esta época se debió a que siendo Vasconcelos secretario de la SEP, y contando con el respaldo político y material del General Alvaro Obregón, reorganizó la enseñanza técnica, iniciada tímidamente en 1915, y

una recuperación de la idea de otorgar importancia a la capacitación de obreros especializados y técnicos mexicanos. Este desarrollo partió de que "...Vasconcelos había enseñado que ya era tiempo de que latinoamérica iniciara una etapa de construcción material y espiritual. El espíritu, la fuerza dominante de la era estética, construiría estructuras materiales: puentes, edificios, ferrocarriles, fábricas, las embellecería con el arte y las destinaría a todos los hombres en vez de ponerlas al uso de los privilegiados. Por tanto, si México quería alcanzar metas, debería expandir la enseñanza técnica con el fin de entrenar a los administradores de fábricas, capataces, supervisores y, en general, a los obreros especializados, para el progreso del país mediante el incremento en la producción..."(B)

Es en los inicios de esta década que la enseñanza técnica va a iniciar su crecimiento procurando articularse con los nuevos proyectos de desarrollo económico del país, propósito que lo llevó a ser considerada años más tarde como un puntal de las transformaciones del sistema. "...la reorganización de las escuelas de este tipo, ya existentes, y la creación de nuevos establecimientos llevaba implícita la revalorización de las ideas e instituciones educativas que en el porfiriato -bajo las concepciones positivistas- contribuían al progreso material del país, aunque ahora se les articuló a los proyectos modernizantes del régimen revolucionario. En este sentido la política educativa

(B) Ibidem. p. 380

y gubernamental operó en una suerte de continuidad y ruptura con el pasado..." (9)

En este año de 1924, al término de la administración de Obregón, que se elevó considerablemente el número de escuelas técnicas (68), de profesores (1444) y de alumnos (37,084). El presidente Alvaro Obregón fue quien por primera vez planteó oficialmente la necesidad de que el país se capacitara técnicamente. En su último informe (septiembre de 1924) dijo: "... teniendo la enseñanza industrial mayor importancia que la literaria, juzgo conveniente que se declare a aquélla obligatoria, a fin de tener capacidad técnica indispensable para explotar ventajosamente las riquezas del país y procurar hacer de México un productor y exportador de artículos manufacturados, en vez de ser, como sucede ahora, importador de muchas manufacturas para lo que se utilizan nuestras materias primas..."(10)

Durante la administración de Plutarco Elias Calles la enseñanza técnica tuvo un impulso especial. Se les dió auge a los planteles ya existentes. Se creó la Escuela Técnica Industrial y Comercial para Señoritas de Tacubaya (E.T.I.C.), que desde entonces tuvo una influencia modélica en este orden de realización pedagógica. La creación del Departamento de Enseñanza Técnica fue de gran importancia ya que estuvo a cargo de una serie de escuelas técnicas como: Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, Instituto Técnico Industrial y las Escuelas

(9) Moreno Botello, Ricardo. Op. Cit. p.75

(10) Mendoza Avila, Eusebio. Op. Cit. p. 22

Técnicas de Constructores; de arte industrial "Corregidora de Querétaro"; de artes y oficios para señoritas, etc., y en el campo se fundaron las escuelas centrales agrícolas.

En 1926 se establecieron escuelas industriales en varios estados de la república, como por ejemplo: Una en Tuxtla Gutiérrez, Chis.; una en Campeche; una en Tlatlauqui Pue.; escuelas de artes y oficios en Cortazar Gto; Centro Cultural Obrero en Puebla, etc.

El impulso que tuvo la educación técnica no fue suficiente, ya que conforme transcurría este período, el gobierno no contaba con suficientes fondos para hacer frente a las necesidades crecientes del sector educativo, más bien fue mermando. La crisis económica se iba agudizando, habiendo que añadir el boicot comercial de la liga defensora de la libertad religiosa, las huelgas y la guerra cristera.

En 1928 las partidas presupuestales para educación fueron las más bajas de los veintes. La falta de recursos económicos frenó nocivamente la actividad educativa. Las escuelas técnicas que se mencionan durante el período de Calles eran prácticamente las mismas de la época de Vasconcelos.

En el período de Pascual Ortiz Rubio se consideraba la enseñanza técnica como "...la que tenía por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos teóricos y materiales que la humanidad había acumulado para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades..." (11)

(11) Meneses Morales, Ernesto. Op. Cit. p.601

El problema de la escuela técnica era: ¿cuántos y cuáles expertos deben prepararse para que la estructura determinada de producción de cambio en un país se sostuviera y progresara?. La enseñanza técnica se orientó hacia el estudio de las cosas útiles y de los modos de su producción y perfeccionamiento, fuera de la consideración de los valores humanos .

En 1931 se fundó la Escuela Federal de Industrias Textiles que inició sus labores en Río Blanco, Veracruz, y que fue traída al Distrito Federal. El propósito de esta escuela era producir técnicos y profesionistas en el ramo, dado que la industria en esta época era manejada por extranjeros. Con el tiempo se transformó en la Escuela Superior de Industrias Textiles del Instituto Politécnico Nacional, ampliándose el horizonte para sus egresados.

La crisis económica que azotó al mundo occidental en el lapso de 1929 a 1933 repercutió en el país de diversas maneras.

En el plano educativo, a pesar del progreso que significaba la existencia de un buen número de escuelas, el resultado no se acercaba ni con mucho a las necesidades. Ante tales circunstancias, al llegar Bassols a la SEF (1932), tomó la determinación de realizar una intensa obra de construcción de escuelas: "...fijó reglamentos escolares tendientes a elevar el rendimiento de maestros y alumnos, estableció nuevas orientaciones a la formación de docentes y modificó el funcionamiento de las misiones culturales. Pero además de enfrentar las carencias materiales y económicas del sistema

educativo, se dió a la tarea de presentar reglamentaciones para el cumplimiento estricto de los mandatos constitucionales en materia escolar ..." (12)

Todo esto sucedía en el período de Abelardo Rodríguez (1932-1934). En el caso de las enseñanzas técnicas, los resultados de los estudios realizados por el DETIC (Dirección de Enseñanza Técnico Industrial y de Comercio) mostraron graves insuficiencias, incoherencias y deformaciones, poca diferenciación entre las distintas escuelas, a pesar de todos los intentos hechos para especializar las enseñanzas, carreras cargadas de asignaturas generales innecesarias y una gran cantidad de cursos libres. Todo ésto permitía grandes fugas en el presupuesto.

La enseñanza técnica se procuró diversificarla para evitar la profusión de unidades escolares que realizaran las mismas funciones, con detrimento de la industria a la cual se servía. Se abrieron un considerable número de escuelas industriales para mujeres que recibían atención en este sentido. El vicio fundamental de esta enseñanza era carecer de talleres destinados a la instrucción.

En el sexenio Cardenista se logró la coordinación de las escuelas cuya labor era untanto desordenada, pues ofrecían cursos que iban desde peluquería y costura hasta artes y oficios industriales para los hombres. Luis Enrique Erro impuso entonces un plan uniforme y promovió la práctica de los alumnos con

(12) Moreno Botello, Ricardo. Op. Cit. p.125

máquinas y herramientas.

Los objetivos sociales de las escuelas técnicas para el año de 1935 eran: completar la eliminación de la tradición burguesa de la escuela; fortalecer constantemente la integración de una conciencia bien definida de clases; intensificar la forma más fácil de manejar los instrumentos de trabajo, dando oportunidad de obtener el máximo de eficiencia en el menor tiempo posible y con el menor esfuerzo; proporcionar a los estudiante un concepto claro de sus derechos, obligaciones y atributos como miembros de un grupo que considera su obra como función social; fortalece los fundamentos para una apreciación más justa y humana del trabajador de parte de la sociedad; hacer ver a los estudiantes que, dentro del régimen capitalista, la explotación humana se acentúa y prepararlos para que participen en la desaparición de todas las injusticias del presente régimen.

En 1936 se inauguraron cinco escuelas prevocacionales y diez en el interior del país. Todas tenían un establecimiento anexo para escuela nocturna de obreros con enseñanzas apropiadas a fin de que éstos adquirieran la ilustración técnica que el trabajo material no podía darles. Todo esto se refería al primer ciclo. El segundo ciclo comprendía las escuelas vocacionales destinadas a producir técnicos con alguna especialidad: en construcción, mecánica o reparación eléctrica.

De acuerdo con la sugerencia Luis E. Erro, la SEP fundó dos escuelas de entrenamiento en tecnología textil para obreros y sus hijos: una en Río Blanco, Veracruz y otra en Villa Obregón, D.F..

Ambas estaban sostenidas por fábricas textiles de acuerdo con la obligación de las empresas, según el art. 123, de fundar escuelas para obreros.

El aspecto más importante del progreso de la educación técnica fue la creación del IPN (Instituto Politécnico Nacional) anunciada por Erro en 1935. Se inauguró en 1937 y fue uno de los logros más importantes del gobierno de Cárdenas. Su propósito era preparar profesionales en áreas técnicas, según las necesidades de la economía nacional, con programas que variaban entre cuatro y seis años, divididos en ciclos de dos. De esta manera, el estudiante podía recibir un certificado o diploma que le permitía, en caso de necesidad, dejar la escuela para buscar empleo sin perder el crédito de toda su preparación previa.

El IPN era una institución de enseñanza superior que admitía sólo alumnos con diplomas de escuelas vocacionales o preparatorias.

En 1937 la SEP determinó establecer un departamento de educación obrera la cual tenía el control de 61 centros de enseñanza: 30 urbanas y 31 foráneas. Las escuelas para obreros desembocaban en la Universidad Obrera fundada en febrero 8 de 1936 por Vicente Lombardo Toledano y dirigida por él.

El apoyo de Cárdenas a la educación técnica y a la de los obreros fue ejemplar. Su gobierno se preocupó no tanto de instruir a los niños y jóvenes sino sobretodo de capacitarlos para valerse por sí mismos mediante la educación vocacional. Este acierto se vió coronado con la fundación del IPN, cuya meta era

la formación de técnicos intermedios que el país, en los albores de la industrialización, necesitaba con urgencia.

Durante la década de los treinta, se vive en México ese proceso en que los valores racionales van emparentándose con una ideología no liberal, de tendencia socialista. Y las acciones estatales en todos los campos -sobretudo en el educativo- adoptarán ese sentido transformador. Entonces, tanto en el gobierno como en las principales fuerzas políticas y sociales que lo respaldaron se inicia el proceso de redefinición ideológica, incorporando al nacionalismo revolucionario un nuevo elemento filosófico, el socialismo de matiz leninista, que orientará en adelante, de manera más precisa, el sentido y las aspiraciones del movimiento social en ascenso.

"...En el campo educativo se propuso que las enseñanzas abandonaran el laicismo, que en esos momento de radicalización ya se consideraba "anodino", exigiéndose un planteamiento afirmativo y militante. En el caso de las enseñanzas técnicas, la búsqueda de una formación moderna y eficiente envolvió con un espíritu nacionalista, antiimperialista y socialista que además de pretender mediante la adecuada formación de la población la generación de condiciones para un desarrollo independiente y soberano del país, pensó además en la capacitación de los trabajadores para la conducción de las empresas y, eventualmente, para dirigir los destinos de la nación..." (13)

Todas las reformas sociales que se llevaron a cabo durante

(13) Ibidem p. 148

este sexenio, provocaron violentas reacciones por parte de industriales, hacendados, comerciantes y representantes de la iglesia católica. "...Como miembros de la clase dominante del país, estas minorías protegían con levantamientos populares, lo que calificaban de situación anárquica del estado provocada por la reforma agraria y la orientación socialista de la educación popular. La proximidad de la sucesión presidencial era la esperanza del sector conservador de la población y, consecuentemente, de los inversionistas extranjeros para recuperar el sitio que habían venido ocupando como agentes del desarrollo económico de la nación, antes de la llegada de Cárdenas al Poder Ejecutivo Federal..." (14)

Es en 1940, con la llegada del Gral. Manuel Avila Camacho a la presidencia, que los temores de la oligarquía se fueron disipando, ya que calmó la disidencia con el establecimiento de leyes y medidas oficiales propicias para la inversión de capitales privados, mexicanos y extranjeros, que según ellos, eran fundamentales para industrializar en forma adecuada a la nación. "...La anarquía cardenista se combatiría con la acelerada capitalización de un sistema de producción controlado por sus dueños, los que poseían los bienes para producir incluyendo el capital. Los empresarios eran los únicos capaces de determinar el modelo económico que era posible estimular en nuestro país. Ni con reformas agrarias o estudiantes socialista se podría combatir la pobreza: hay que producir: sólo la inversión y la dirección de

(14) Robles, Martha. Op. Cit. p. 172

la clase dominante podría generar empleos, apoyar el sistema escolar con la demanda de personal especializado; industrializar el campo con técnicas de cultivo avanzadas, que ni los campesinos ni los gobernantes "comunistas" podrían realizar dadas las limitaciones financieras del gobierno y la miseria e ignorancia del campesinado. Con parcelas no se producirá la riqueza de la nación, afirmaban; la distribución de la tierra sólo provocará la degeneración del terreno por la carencia de sistemas de riego y fertilizantes; los ejidos no serían capaces de revazar ni la cantidad ni la calidad de las cosechas logradas en las pequeñas propiedades cuyo cultivo se aseguraba con la reinversión de las ganancias administradas y protegidas por sus dueños..." (15)

Es en este periodo que se creó el Departamento de Enseñanzas Especiales (así vinieron a llamarse estas escuelas), que tenían bajo su cuidado las escuelas de artes y oficios y las de técnicas elementales. Se suprime la Escuela Regional Campesina y recobran su autonomía las escuelas rurales.

En 1942 se establece el Plan de Estudios de seis años . La enseñanza normal rural obliga el aprendizaje agrícola y de industrias rurales.

Es en este periodo que se impulsa el modelo capitalista, y que vió sus mejores épocas. Pero es en el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) donde se continua este auge y se logra la consolidación de la "iniciativa privada", cuyos capitales se distribuyeron alrededor de la banca, la industria y el comercio

(15) Ibidem. p. 172-173

de los centros urbanos de mayor importancia: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey, adquirieron un desarrollo tal que la geografía mexicana parecería contener a tres países ricos incertados en otro país de pobre semblante. (16)

Es en este contexto que la educación técnica va a tener un mayor apogeo en las principales ciudades del país en detrimento del campo, aunque cabe mencionar que hubo un impulso en la enseñanza agrícola, creandose la Dirección General de Enseñanza Agrícola, con los siguientes objetivos: orientar la enseñanza agrícola elemental de las escuelas rurales, primarias, internados indígenas, normales y secundarias de la SEP; formar a prácticos agrícolas, especialistas en las distintas ramas de agricultura, ganadería e industrias derivada así como maestros de industria, etc.

En 1957-1958 (estando en la presidencia el Lic. Ruiz Cortinez) el sistema de escuelas de enseñanzas especiales, que incluía las de capacitación para obreros de la industria de la construcción, las de artes decorativas y otras semejantes, se agruparon en una Dirección General, contando entonces con 49 escuelas oficiales.

Lombardo Toledano criticaba el estado actual (1958) de la educación técnica, manifestando que se habían olvidado los principios "...contribuir al conocimiento científico y a la explotación racional de los recursos naturales del territorio nacional, sin olvidar los marítimos..." proponía "...que se

(16) Ibidem. p. 178

suprimieran las escuelas prevocacionales - eran inútiles, para eso estaba la secundaria-: las vocacionales debían ser centro de cultura general para todo estudiante, ingresara o no a la profesional; la preparación de obreros especializados debía constituir una obligación de los empresarios bajo la dirección de la autoridad competente. El IPN debía reservarse la formación de técnicos con sólida preparación científica..." (17)

En este mismo año se crean la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, introduciéndose formalmente el concepto de enseñanza secundaria técnica.

La acción más reelevante del sexenio fue la creación, en 1958, del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE).

El gobierno predicaba el ejercicio de la inteligencia y las aptitudes creadoras, para prepararse a servir al pueblo con laboriosidad y sentido cívico "...Ante la desoladora imagen que provocaba esa esforzada industrialización el gobierno invocaba a la razón como medio para contrarrestar las desiguales manifestaciones de tantos países, de tantas culturas, de tantas lenguas, de tanta pobreza e ignorancia de estas tierras nuestras... La esperanza estaba dada en la planeación de los que nada tienen. Al interesar a los niños en su medio geográfico, en la economía y las estructuras sociales y culturales de su país, las escuelas despertarían el sentimiento de colaboración,

(17) Meneses Morales, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964. Vol.II. CEE. México 1968. p. 418-419

conservación y desarrollo de los valores y recursos que el medio ofrece..." (18)

En el periodo de López Mateos fueron creados Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola (CECATA) y Centros de Capacitación del Trabajo Agrícola e Industrial (CECATI). Estos centros, según los planes de estudio y programas elaborados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, tenían como objetivos capacitar mano de obra para el trabajo rural; contribuir a la tecnificación de la agricultura; enseñar la técnica industrial del aprovechamiento de los productos agropecuarios; y brindar oportunidad de capacitación práctica, corta y económica a los jóvenes egresados de sexto año de primaria, imposibilitados de seguir otros estudios, a fin de que se incorporaran a la economía nacional.

En 1962 se creó el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial por convenio entre México y la UNESCO, para atender a la formación de un profesorado idóneo, capaz de satisfacer las demandas derivadas de la ampliación del sistema de enseñanza técnica en los niveles medio y de formación de obreros.

Es en este sexenio que se da un gran avance en la educación técnica, tanto en la formación de técnicos para apoyar la creciente industrialización que se estaba dando en nuestro país, como en la creación de nuevos institutos tecnológicos sostenidos, muchos de ellos, por industriales y hombres de negocios.

(18) Robles. Martha. Op. Cit. p. 196

En 1967 surgen las escuelas técnicas agropecuarias. Para 1969 existen 34 planteles en toda la república. Las 13 normales rurales se transformaban en escuelas tecnológicas agropecuarias y la Escuela Nacional de Maestros en Escuela de Capacitación para el Trabajo Agropecuario. En 1968 se crearon los centros de estudios tecnológicos, en los que se convertían todos los planteles dedicados a la enseñanza de las profesiones de técnicos especializados en las áreas industriales, agropecuaria y de servicios.

A partir de 1970 el gobierno nacional organiza y coordina, sistemáticamente, un programa nacional de "reforma educativa" para todos los niveles de enseñanza como respuesta institucional a las demandas sociales, políticas y económicas de la población de los centros urbanos del país. Luis Echeverría al tomar la presidencia, tenía como legado "...Un sistema colmado de conflictos que amenazaban la estabilidad del régimen de poder imperante desde que se consolidó la "familia revolucionaria". El movimiento estudiantil de 1968 exhibió la debilidad de las instituciones que habían sustentado, tradicionalmente, a la maquinaria gubernamental: El Partido Revolucionario Institucional padeció una aguda pérdida de prestigio y confianza entre la clase media como consecuencia de las tácticas represivas que estrecharon las alternativas de alianza entre el sector popular y el estado. Los centros de educación superior del país no parecían satisfacer las necesidades académicas impuestas por la industrialización y la diversificación de servicios. Los cuadros

técnicos y profesionales que se venían formando en los establecimientos docentes, estaban limitados por las reducidas expectativas laborales de un mercado de trabajo dependiente de una producción limitada por el comercio exterior y su consecuente disparidad de precios..." (19)

En este año el gobierno inicia una técnica de industrialización, propiciando la extensión de la clase media mexicana; apoyándose en la importación de maquinaria, inversión y personal extranjero especializado para sostener la producción nacional. Con todo esto, el sistema de educación tecnológica recibe un fuerte impulso. Se amplía su capacidad y se revisan estructuras académicas y planes y programas de estudio. Se reestructura la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior que ahora pasa a ser la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, con las direcciones generales de : Educación Física; Educación Media; Educación Tecnológica Industrial; Educación Tecnológica Agropecuaria; Educación Tecnológica en Ciencias y Tecnologías del Mar; Educación Superior e Instituto Politécnico Nacional.

Se crea la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) en 1971, así como el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS) en 1973, dependientes del IPN.

En 1972 se inicia el funcionamiento de las Instituciones de Educación Pesquera en tres niveles. Para 1975 se promulga la ley

(19) Ibidem p. 216

que crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica con los objetivos de coordinar y unificar las actividades de las instituciones oficiales de educación técnica en sus niveles medio superior y superior.

En 1978 se fijan los programas y metas del sector educativo:

- a) Aumentar del 9 al 20 por ciento de los estudiantes inscritos en carreras de tipo terminal de nivel medio superior;
- b) Mejorar la eficiencia terminal en los sistemas tecnológicos en 70% ;
- c) Aumentar el reconocimiento social de este tipo de carreras.

En este mismo año se crean los Colegios Nacionales de Educación Profesional (CONALEP), organismos descentralizados del gobierno federal, cuyas funciones son las de preparar el personal profesional calificado a nivel de postsecundaria que demande el sistema productivo del país (los estudios son terminales y de nivel medio superior).

En 1980 existen los siguientes servicios educativos en el sistema de educación tecnológica:

Capacitación:	Centros de Capacitación para el trabajo (CECAT)
Secundaria:	Secundarias técnicas.
Media Superior	
Terminal:	Centros de Estudios Tecnológicos (CET), Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centros Regionales de Enseñanza Tecnológica Industrial (CERETI),

Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA), Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENAMACII).

Bachillerato

Tecnológico:

Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA), Centros de Estudios Tecnológicos Forestales (CETF), Centros de Ciencias y Tecnología del Mar (CECYTEM).

Licenciatura:

Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI).

Escuelas

Superiores

del IPN:

Institutos Tecnológicos Agropecuarios (ITA), Instituto Tecnológico Forestal (ITF), Instituto Superior de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (ISETA), Instituto de Ciencia y Tecnología del Mar (IECJTEM).

Posgrado:

Instituto Politécnico Nacional (IPN), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CIEA),

Centro Interdisciplinario de Investigación y
Docencia en Investigación Técnica (CIIDET),
Centros Regionales de Estudios de Graduados
e Investigación Tecnológica (CREGIT), Centro
Nacional de Educación Técnica (CNET).

1.2 LA EDUCACION SECUNDARIA EN MEXICO

Desde que llegaron los misioneros y religiosos a la Nueva España, se dedicaron a enseñar las letras castellanas junto con el catecismo a los niños aborígenes.

En 1534 Carlos V expide una cédula donde ordena que veinte niños indígenas sean educados en España para que luego regresaran a México (La Nueva España) a enseñar a sus connaturales. Esta orden nunca se cumplió, aunque poco tiempo después en el Colegio de San José de los Naturales se empezó a enseñar a los niños cierto tipo de educación secundaria que incluía gramática latina.

Las escuelas Lancasterianas (20) fueron fundadas en 1822 y vinieron a retomar el sistema de enseñanza de manos de las órdenes religiosas y establecimientos educativos fundados o sostenidos por el clero, las cuales habían decaído notablemente a raíz de la guerra de Independencia y la continuación de problemas políticos. En estas escuelas se inició la práctica de la "enseñanza mutua", es decir, utilizando a los alumnos más avanzados como monitores, suavizando así el problema de la falta de maestros.

Cada institución de este tipo, constaba de tres secciones: en la primera se impartía instrucción elemental a los niños, como lectura y escritura, cálculo, gramática y catecismo; en la segunda, teoría y práctica del sistema de enseñanza mutua de tipo secundaria con elementos de latín, francés, geografía, historia, mitología, dibujo y matemáticas.

(20) Cfr. Zoraida Vázquez, Josefina, et. al. Ensayos sobre Historia de la Educación en México. Colegio de México, México 1981.

Por los años de 1843 a 1857, el sistema educativo de las escuelas lancasterianas habían venido a menos junto con los demás tipos de enseñanza de la época, también debido en parte a los problemas políticos de entonces. Aquí lo que se consideraba segunda enseñanza, constaba del latín, lógica, ideología (estudio de la génesis de las ideas), metafísica, física, geografía y astronomía.

Hacia 1880, se dió gran impulso a la educación gracias a la dedicación que pusieron en ello notables educadores como Don Joaquín Baranda, Don Justo Sierra y Don Ignacio Manuel Altamirano entre otros. La instrucción de tipo secundaria era parte de la que se enseñaba en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela Nacional para Maestros y constaba de cinco años.

En 1915, Palavicini encargado del despacho de la SIPBA (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes), acordaba un nuevo plan "...La juventud mexicana necesitaba, una vez terminada la primaria superior, prepararse para continuar su cultura, ya con una enseñanza técnica de inmediata aplicación en la lucha por la vida, ya con las bases preparatorias para adquirir conocimientos profesionales; el país requería la urgente utilización de las actividades de sus ciudadanos y, por tanto, no podía encerrarlos largos años en las aulas, y como el promedio de vida en el país era de cuarenta años y, para que los hombres rindieran el fruto de sus energías se necesitaba utilizarlos desde temprano..." (21)

(21) Meneses Morales, Ernesto. Op. Cit. Vol. I p. 213-214.

Dicho plan respondía ciertamente a las metas de Palavicini: la preparación de la juventud, terminada la primaria, con las bases para la profesión; la urgencia de emplear a los jóvenes y el inicio temprano del trabajo debido a la cortedad de la vida. El problema de la vinculación de la primaria con la preparatoria se resolvía con una carga académica más liviana. Este era el panorama en que se empezaba a gestar la aparición de la educación secundaria.

Entre tanto, seguía trabajándose en la revisión del plan de estudios de la ENP (Escuela Nacional Preparatoria). A mitad de 1923, el doctor Bernardo Gastélum, Subsecretario de Educación Pública propuso al Consejo Universitario una reorganización de los estudios preparatorianos con una clara distinción de la enseñanza secundaria, como ampliación de la primaria con los siguientes propósitos:

- 1) Revisar la obra correctiva de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria;
- 2) Vigorizar, en cada uno, la conciencia de solidaridad con los demás;
- 3) Formar hábitos de cohesión y cooperación social; y
- 4) Ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla.

Es menester recordar que la secundaria fue creada por la Ley de Octubre 4 de 1915 en Veracruz, sin tener objetivos bien definidos.

La educación secundaria, continuación de la primaria superior, no sería obligatoria, y se desarrollaría normalmente en tres años, con las siguientes enseñanzas sobre:

- 1) Los medios de comunicación intelectual de la humanidad;
- 2) la naturaleza, física, química y biológicamente considerada;
- 3) la cuantificación de los fenómenos;
- 4) la vida social;
- 5) los medios que ayudan a cada uno, para beneficio individual y colectivo, a llegar a ser agentes útiles en la producción, - distribución y circulación de las riquezas.

El profesor Sáenz hizo que la secundaria dejara de depender de la universidad (aunque ésta dependía entonces de la SEP) y pasara, en 1924, a un departamento de Enseñanza Secundaria.

La escuela secundaria constituía una especie de puente entre las primarias y las escuelas propiamente universitarias; era una institución con métodos apropiados al periodo de la adolescencia, 13-16 años; ofrecía diferentes métodos, es decir, variedad en sus posibilidades educativas, flexible en sus sistemas; y proporcionaba diversas salidas hacia diferentes campos de la actividad futura. Tales características hicieron imperiosa la creación de un Departamento de Enseñanza Secundaria.

En 1925 y por decreto presidencial, se inicia la organización del sistema de escuelas secundarias federales funcionando ya cuatro planteles educativos de esta índole; dándole vida independiente y personalidad propia al separar los tres primeros años de bachillerato y de la Educación Normal y denominándole

Ciclo de Segunda Enseñanza.

El decreto del 22 de diciembre de 1927, que autorizó la creación de la Dirección de Educación Secundaria, dá facultades a ésta para encargarse de la dirección técnica y administrativa de las escuelas secundarias federales, de la inspección y control de las secundarias particulares o de los ciclos o cursos secundarios que formen parte de las escuelas preparatorias particulares y de la acción educativa de los estados, dentro de las leyes y criterios establecidos en los concerniente a las escuelas secundarias.

En 1931, el presidente Pascual Ortiz Rubio firmó el decreto de incorporación para escuelas secundarias privadas; éste extendía el control del gobierno sobre las escuelas incorporadas que estuvieran en manos de organizaciones religiosas. Proscribía la enseñanza de la religión, en cualquier forma, en la secundaria, y prohibía a los ministros de todos los credos enseñar en las escuelas incorporadas. Se prohibía, también, el uso de los símbolos religiosos en las escuelas.

Para 1934, la SEP insistía en las finalidades de la educación secundaria tales como cultura general, conservación de la salud, servicio social, empleo adecuado del tiempo libre, prácticas cívicas, exploración y encauzamiento de la vocación. La SEP cuidaba, en forma especial, la cátedra de civismo, al haber creado el grado de maestro en ciencias de educación especializado en civismo, a fin de capacitar a personas, que lo enseñaran adecuadamente, ya que el fin que se perseguía era el establecer

una sólida educación nacional.

En el periodo de Lázaro Cárdenas se dió una reforma radical a la educación; en cuanto a la educación secundaria, ésta sería socialista. El profesor Juan B. Salazar, jefe del Departamento de Enseñanza Secundaria en ese entonces, manifestaba: "... La escuela secundaria era un ciclo postprimario, coeducativo y prevocacional, cuyas actividades de taller, prácticas de laboratorio, etc., permiten descubrir aptitudes desconocidas; obligatorio para todo estudio postprimario; popular: no opone dificultades de orden económico; democrático: acepta a los hijos de los obreros lo mismo que a los de la clase media o alta; socialista: subordina los intereses del individuo a los de la colectividad y no concibe el mejoramiento de éste sin el pleno desarrollo de aquélla; racionalista (22) : exalta los valores tradicionales de la raza y daba a conocer el medio mexicano para facilitar su explotación y vigorizar la economía; práctica y experimental: ofrece actividades docentes relacionadas estrechamente con el trabajo..." (23)

Aunado al desarrollo de las escuelas secundarias en este periodo, estaba, también, la creación de institutos para la preparación de maestros para este nivel de enseñanza; en éstos se daba una orientación socialista de la educación (24).

(22) Para profundizar en lo que fueron las Escuelas Racionalistas, Cfr. Britton John, Radicalismo y Educación en México. SEP. Vol. I. 1979

(23) Meneses Morales, Ernesto. Op. Cit. Vol II p. 112

(24) Para un conocimiento más amplio de la educación socialista en el periodo del Gral. Lázaro Cárdenas, Cfr. Ibidem. p.53 a 275.

Con el afán de ayudar a los obreros, se establecieron en 1938-1939 escuelas secundarias para trabajadores, las cuales, sin descuidar los fundamentos de la segunda enseñanza, iniciarían a los estudiantes en las disciplinas necesarias para la integración económica del país : agricultura, minería y otras. Se unificaron los planes y programas de estudio para todas las secundarias dependientes de la SEP.

Estando el Lic. Avila Camacho en la presidencia, la escuela secundaria tuvo que luchar contra la amenaza de dos invasiones contradictorias : de la instrucción primaria y de la instrucción superior. Cada una trataba de dominarla para su propio provecho. Así fue como se intentó hacer de ella un bachillerato frustrado o reducirla a las proporciones de un complemento insignificante de la primaria. La secundaria debía ser ante todo una educación para la adolescencia . "...Para servir a México, la escuela secundaria debía ser una escuela primordialmente educativa que capacitara a los jóvenes para el bachillerato universitario o para la vocacional técnica, pero que jamás ignorara que la gran mayoría de ellos no saldría de sus aulas hacia otras, sino afrontar la vida, el combate por la existencia ..." (25)

En 1947 se creó el Departamento de Escuelas Secundarias Nocturnas para Trabajadores. Este, junto con el de Enseñanza Secundaria Diurna, el de Foráneas, el de Enseñanzas Especiales y el de Particulares, constituían los tres departamentos fundamentales de la Dirección General.

(25) Ibidem p. 285

Al promediar el año de 1947, existían 30 escuelas secundarias oficiales: 22 diurnas y 8 nocturnas, además de las foráneas y federalizadas.

El incremento de la vida económica y el creciente anhelo de mejoramiento cultural, han traído la creación de una indiferenciación de la segunda enseñanza, actualmente estas escuelas están distribuidas en dos grupos: el general y el de segunda enseñanza especial (Industriales, Comerciales, de Corte y Confección, Enseñanza Doméstica, de Artes y Oficios, Trabajo Social, Técnicas, etc.).

Ambos grupos persiguen las siguientes finalidades:

- 1.- Ampliar y elevar la cultura general impartida por la escuela primaria.
- 2.- Velar por el desenvolvimiento integral del educando, atendiendo simultáneamente a los aspectos físicos, intelectual, moral y estético.
- 3.- Preparar para el cumplimiento de los deberes cívico-sociales dentro del régimen democrático de nuestro país.

Entre las sucesivas reformas de que ha sido objeto la escuela secundaria, tal vez la más importante es la que tuvo efecto en 1944. Dicha reforma previno un aumento considerable de horas de clase en las asignaturas fundamentales (español y matemáticas), así como en las formativas del ciudadano (civismo e historia); el impulso, muy reforzado de las prácticas de taller; la práctica del estudio dirigido y la supresión de tareas a

domicilio; la introducción de programas semiabiertos y de actividades que puedan ser libremente elegidas por el alumno (materias optativas); y la formación de grupos móviles; el establecimiento de horarios flexibles y el trabajo por equipos escolares.

Promotor de las mudanzas que experimentaba la educación en México en la tercera década del siglo, era un grupo de pedagogos laboriosos, inteligentes e influidos poderosamente por la doctrina de John Dewey. Fue jefe de este grupo el maestro Moisés Sáenz (1892-1941).

Las ideas pedagógicas del profesor Moisés Sáenz se documentaban en la doctrina vitalista y social de la educación. "...La educación, dice, está íntimamente ligada con la vida humana; es de hecho el proceso de modificaciones y reconstrucciones de la experiencia humana, siguiendo directivas válidas, posibles y deseables. Hablar de valores educativos, es hablar de finalidades de la vida. No es, pues, el tópico de la educación problema falso y ocioso...En suma, las finalidades y orientaciones concretas de la educación son: la buena salud, el dominio de las técnicas fundamentales, la ciudadanía, la producción utilitaria, el empleo adecuado del tiempo libre, la participación digna en la vida doméstica y la formación del carácter ético. Realizar estos propósitos es la tarea de los educadores, más no solamente de los maestros..." (26)

(26) Vidales Delgado, Ismael. Orientación Educativa. Primer Grado, Enseñanza Secundaria. Ed. Limusa, México. 1986, p.18

El marco legal en que se presenta la existencia y funcionamiento de las escuelas secundarias, se encuentra en los documentos siguientes:

- 1.- Decreto Presidencial del 24 de agosto de 1925, Núm. 1848 que autoriza a la Secretaría de Educación Pública, para crear escuelas secundarias y darles la organización que juzgue conveniente. (Plutarco E. Calles, Presidente de la República y José Manuel Puig Casauranc, Srio. de Educación Pública).
- 2.- Decreto del 22 de diciembre de 1925, Núm. 1850 por el que se autorizó a la Secretaría de Educación Pública para no admitir alumnos de primer curso en la Escuela Nacional Preparatoria, durante el año de 1926 y segregar del Plan de Estudios de dicha preparatoria, los cursos secundarios.
- 3.- Decreto de 1927 que crea la Dirección de Enseñanza Secundaria, dentro de la SEP, encargada de la Dirección Técnica de las secundarias oficiales y de la inspección y control de las particulares.
- 4.- Decreto expedido el 26 de diciembre de 1931, siendo Srio. de Educación Pública, Narciso Bassols Batalla, que hacía extensivo el carácter laico de la educación a las escuelas secundarias.

Actualmente, la escuela secundaria cumple dos funciones, para unos es el término de sus estudios, ya que por diferentes razones no podrán seguir estudiando y la escuela les ofrece una capacitación especial intelectual y manual para que puedan emplearse deccrosamente; otros seguirán estudiando y la escuela

cumple una función de tránsito. Igualmente, la secundaria es formativa e informativa; formativa por su preocupación en ayudar al estudiante a la realización plena como persona, e informativa por las características especiales de sus programas de instrucción.

La organización de las escuelas secundarias es igual en términos generales, y sólo existen diferencias de orden administrativo interno. En México hay tres sectores que ofrecen oficialmente este tipo de educación: la Federación, el Estado y el Sector Privado.

1.2.1 MODALIDADES DE LA EDUCACION MEDIA BASICA: GENERALIDADES

Al finalizar los seis años de educación primaria obligatoria, el estudiante ingresa al ciclo medio básico de la secundaria, de tres años de duración:

- a. Puede continuar sus estudios en la secundaria general;
- b. Puede ingresar en la secundaria técnica;
- c. Puede optar por la enseñanza terminal elemental; o
- d. puede ingresar directamente al trabajo, siempre y cuando tenga catorce o dieciséis años. (27)

a) La secundaria general está formada por cuatro diferentes modalidades, a saber: la secundaria genral en las escuelas, la telesecundaria, la secundaria para trabajadores (escuelas nocturnas) y la secundaria abierta. En las escuelas secundarias generales se continuan y amplian los conocimientos básicos de las ciencias sociales y naturales. La acreditación de esta modalidad educativa permite continuar estudios a nivel medio superior, y no confiere una calificación ocupacional.

b) La secundaria técnica está integrada por cuatro modalidades: la Secundaria Tecnológica Agropecuaria, la Forestal, la Industrial y/o Comercial y la Pesquera. En esta modalidades se imparten las materias correspondientes a la educación media básica y se capacita a los educandos en el trabajo productivo de cada una de las ramas de especialidad mencionadas. Sus

(27) Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 123-III y Ley Federal del Trabajo. Título Quinto Bis.

estudios son equivalentes a los de la secundaria general, permitiendo el acceso al nivel medio superior. Por tanto, la calificación que otorga es tanto académica (propedeútica), como ocupacional.

- c) Por último, la tercera opción, la técnica terminal, exige, en principio, como antecedente educativo la educación primaria. Su duración es de un año y su finalidad es la de capacitar al educando como obrero especializado para que se incorpore rápidamente al proceso productivo. La enseñanza terminal elemental comprende los Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario o Industrial (CECATAS y CECATIS); otorga una acreditación con valor únicamente ocupacional,

Finalizados los estudios propedeúticos del nivel medio básico, ya sea en la modalidad general o técnica, el alumno puede optar por cuatro tipos diferentes de educación media superior: continuar sus estudios en la Preparatoria general; elegir el Bachillerato Tecnológico; seguir la Educación Normal, o preferir las vías terminales a nivel medio superior.

1.2.2. LA SECUNDARIA TECNICA

A finales del sexenio de Ruiz Cortínez (1957) se creó el Consejo Técnico Consultivo de Segunda Enseñanza, éste procedió de inmediato a elaborar su propio reglamento que normaba sus múltiples actividades.

Es a partir de una serie de artículos que publicó Lombardo Toledano, en 1958, acerca de que no encontraba satisfactorio el estado de la secundaria, que se empezaron a cuestionar los principios, fundamentos, planes, programas, etc. de ésta. Según él, los defectos de la secundaria eran que "...Carecía de vinculación orgánica, pedagógica y científica con la primaria; el plan de estudios no obedecía a un ordenamiento racional y metódico de las asignaturas; no era continuación de la primaria ni antecedente de los estudios vocacionales ni técnicos (sólo el 11% de los que finalizaban la primaria proseguían en la secundaria); adolecía de la superficie de la primaria y, además recargaba a los alumnos de trabajo; estaba lejos de ser preparación para la vida... tenía un sistema infantil de exámenes, semejante al usado "en las revistas y periódicos comerciales para entretener a sus lectores"... y concluía"...Este examen lleva a la conclusión de que se necesita un análisis crítico, exhaustivo y severo de esta institución tan importante para el porvenir del pueblo mexicano..." (2B)

También criticaba el que estuviera tan descuidada la educación técnica, habiendo entrado México en la etapa de la

(2B) Meneses Morales, Ernesto. Vol. II Op. Cit. p. 414

industrialización.

Estas críticas, aunadas a los trabajos de revisión de planes, programas, principios y fundamentos que se realizaron en la Segunda Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnica de la Educación, en julio 29 de 1959, hicieron posible que en este año se instituyera la Escuela Secundaria Técnica (aunque fue creada en 1958), estableciendo los lineamientos para su funcionamiento y papel que abría de desempeñar en la sociedad. Esto iba a permitir que los alumnos pudieran continuar estudios superiores y los capacitara en actividades industriales y comerciales, con el fin de que los jóvenes que no pudieran continuar sus estudios contaran con elementos para incorporarse al mercado de trabajo.

Los objetivos de la educación secundaria que se hicieron también extensivos para la secundaria técnica, quedaron de la siguiente manera: "...Fomentar el desenvolvimiento de la personalidad del alumno iniciado durante la educación primaria; estimular sus actitudes a fin de que participara activamente en su propia formación, merced a la experiencia del trabajo en las aulas, laboratorios y talleres escolares; proporcionar al alumno los conocimientos indispensables así como el adiestramiento en las prácticas necesarias para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica; despertar su interés por el conveniente aprovechamiento de los recursos del país; encauzar su sentido de responsabilidad individual y de colaboración social; fomentar su civismo; familiarizarlo con el conocimiento de las instituciones

fundamentales de la república..." (29)

Fue en 1958 que los Institutos Tecnológicos Regionales atendían la enseñanza prevocacional, la capacitación para el trabajo industrial y la enseñanza vocacional. En 1959, fueron separados del IPN. A partir de 1967, se separó de los Institutos el Nivel Medio Básico, dedicándose éstos a la formación de técnicos especializados, preparatoria técnica y carreras profesionales de licenciatura.

Así, tenemos que, un paso determinante dado por la Secretaría de Educación Pública en favor las escuelas de enseñanza técnica en general, fue la reestructuración del plan de estudios de secundaria que dió origen a la secundaria técnica.

Dicho plan de estudios entró en vigor en septiembre 10. de 1960. En la secundaria técnica se empezaron a impartir materias académicas para obtener los conocimientos necesarios para continuar estudios superiores, estos conocimientos también se dan en las secundarias de otro tipo. La diferencia es que en las secundarias técnicas, además, también se capacita a los alumnos en adiestramiento industrial agrícola o comercial, específicos de la región, con el propósito de que aquellos jóvenes que no puedan o deseen continuar estudios superiores, no queden desamparados por falta de elementos de lucha, sino por el contrario, estén en capacidad de incorporarse decorosamente a la vida productiva del lugar.

(29) La Obra Educativa en el Sexenio 1958-1964. México: Secretaría de Educación Pública 1964 pp. 118-119

Durante este sexenio, 1958-1964, se fundaron 31 escuelas secundarias técnicas, con funcionamiento de doble turno.

En diversas reuniones celebradas por esos años, se convino en que la secundaria debía proporcionar al alumno la mejor condición para enfrentarse a la vida o seguir estudios superiores. Por tanto, la secundaria debía despertar la inclinación hacia las ocupaciones de la región y, si era posible, hacia el trabajo experto que constituyera el mejor antecedente de la técnica, industrial, agrícola y que capacitara para el bachillerato universitario.

Por ende, el proyecto de reformas subrayó que la unidad en la secundaria debería aparecer en varios aspectos:

- 1) El concepto de éstas y sus objetivos generales;
- 2) Su realización normal en tres años;
- 3) El tiempo total dedicado a cada grado dentro del ciclo; y
- 4) El mínimo de materias comunes.

Por esas fechas, la secundaria técnica se había implantado independiente de los cursos cortos de preparación técnica elemental y de las carreras comerciales. Tuvo un incremento del 33.6 % respecto de 1958; habiendo una población total de alumnos de 10,912.

A partir de entonces, la modalidad "aprender produciendo" es el método adoptado por las escuelas secundarias técnicas. La variante del término implica que la primaria no trata de producir, sino preferentemente de promover las habilidades del hacer humano, mientras que en la secundaria se añade el concepto de

utilidad a esos quehaceres, aproximando al alumno a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna. Los nuevos programas, que se habían reformulado, han tenido una aplicación más estricta en las escuelas tecnológicas industriales, agropecuarias, comerciales y de artesanías. La tradicional enseñanza de los oficios, mediante el trabajo individual y de proyecto fue substituido por el trabajo en equipo y de procesos mediante los cuales es posible que los estudiantes, aparte las manualidades correspondientes, adquieran nociones básicas sobre producción y productividad. El nivel tecnológico relativo a este ciclo se identifica con la actividad operativa, es decir, los medios para la formación tecnológica son las herramientas y las máquinas de taller "...Ya no se trata de sólo hacer sino de operar y controlar las máquinas que hacen sustituyendo a las manos. La destreza mental incluye, por tanto el conocimiento de los instrumentos y las máquinas. El trabajo en equipo, a su vez, revela al escolar cómo producir más en menos tiempo, con más alta calidad y conforme a tiempos y movimientos programados. Esto permite que el adolescente que abandona la escuela secundaria técnica pueda adaptarse más rápidamente a cualquier campo de actividad remunerada; o que les sean más comprensibles los temas y los problemas que haya de afrontar en estudios superiores..." (30)

En el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970), algo de lo más ---

(30) Mendoza Avila, Eusebio. Op. Cit. pp. 71-72

relevante fue que, los 17 Centros de Capacitación para el Trabajo, que estableció con anterioridad la Secretaría, se fueron transformando paulatinamente en Escuelas Tecnológicas Agropecuarias con el propósito de utilizar sus instalaciones en la impartición de la enseñanza secundaria técnica, con preparación para actividades de campo y con cursos cortos de adiestramiento. Se fundan así, 34 escuelas con carácter experimental en 1967.

A partir del periodo de Luis Echeverría (1970-1976) la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) realiza su labor a través de varias subdirecciones que coordinan respectivamente las actividades de los centros de capacitación para el trabajo industrial; las escuelas tecnológicas industriales foráneas y las escuelas tecnológicas en el Distrito Federal; los centros de estudios tecnológicos de carácter terminal, y los centros de estudios científicos y tecnológicos de carácter propedeúico.

Para facilitar su manejo y control, las escuelas tecnológicas industriales y comerciales se subdividieron en foráneas y del Distrito Federal, pero en el fondo, el punto de vista doctrinario y académico, corresponden ambas a la secundaria técnica.

Por decreto del 11 de septiembre de 1978 (en el periodo de López Portillo) se dispuso la segregación de todas las escuelas de nivel medio básico de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, agrupándolas en la nueva Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST).

De esta manera, las escuelas tecnológicas, industriales, comerciales, agropecuarias y pesqueras, quedaron comprendidas dentro de la secundaria técnica que es en realidad el modelo bajo el cual están estructuradas académicamente, por lo que esta medida resulta congruente.

La Dirección General de Educación Secundaria Técnica establece las normas para este nivel y tipo de estudios, mientras que las delegaciones estatales se encargan de aplicarlas a nivel operativo. Con estas medidas se ha logrado una clara desconcentración.

En la década de los ochentas, las escuelas secundarias técnicas tuvieron un gran auge, ya que contaron con mucho apoyo, tanto de las autoridades gubernamentales como educativas, aportando un gran presupuesto para la creación de muchas de ellas.

En esta década se crearon alrededor de ochenta escuelas en el Estado de México. En la actualidad existen 135, dentro de las cuales se han implementado 40 talleres, como: electrónica, electricidad, carpintería, industria del vestido, mecánica, máquinas y herramientas, contabilidad, secretariado, soldadura y forja, ductos, agricultura, apicultura, silvicultura, porcicultura, proceso y conservación de alimentos (cocina), dibujo técnico, piscicultura, etc.

En algunas de estas escuelas existen programas de apoyo para la comunidad (sobretudo en el campo y también, en algunas escuelas de Neza), donde los alumnos, dirigidos por sus

profesores de actividades tecnológicas, dan servicio a la comunidad; y esto es controlado por cooperativas de producción que se encuentran dentro de las mismas escuelas.

Diversas medidas se han instrumentado para dar flexibilidad y coherencia a la estructura del sistema de educación tecnológica; sin embargo persisten a un serio problemas que afectan la calidad, eficiencia y eficacia de los servicios educativos que se imparten. En el nivel medio básico se percibe una adecuada permeabilidad horizontal entre los diversos tipos de enseñanza, ya que la secundaria técnica se conforma de los mismos contenidos de la educación general, más asignaturas de laboratorios y talleres orientados a constituir una educación más integral. Sin embargo, aún cuando el antecedente requerido es la primaria, no constituye con ella todavía un modelo integrado de educación general básica con orientación de preingreso al trabajo.

Las escuelas secundarias técnicas son instituciones educativas de carácter eminentemente formativo para el trabajo y que, entre otros, tienen por objeto brindar al educando conforme al plan y programas de estudio aprobados, una formación tecnológica que facilite su incorporación al trabajo productivo; lograr que los alumnos comprendan que las ideas tienen un valor trascendente en la medida en que somos capaces de plasmarlas en obras; lograr que adquieran conciencia sobre el buen aprovechamiento de los recursos naturales en bien de la sociedad; que logren una adecuada coordinación de los órganos sensoriales del cuerpo humano, con miras al dominio de máquinas e instrumentos empleados en la

producción; que adquieran hábitos y habilidades que les faciliten una capacidad inicial para la incorporación al trabajo socialmente útil.

Los programas de Actividades Tecnológicas están organizados con base en un núcleo de planes de acción, que integran a su alrededor diversos aspectos del conocimiento humano y a través de su ejecución plantean una serie de análisis intelectuales y realizaciones materiales que se relacionan con las demás áreas a las que sirven, en muchos casos, como marco de actividades de expresión.

En cada uno de los talleres de las diversas actividades tecnológicas se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, basado en un programa específico con procedimientos, técnicas, metodología didáctica y evaluación respectivas.

En el proceso educativo de las Actividades Tecnológicas, la formación del educando hacia el desarrollo de hábitos, habilidades, destrezas y actitudes comprende, dentro del conocimiento operativo entre otros, los principios de organización y administración en la producción, así como también, que adquiera habilidades básicas de la más variada aplicabilidad en la escuela y en la vida.

Toda actividad tecnológica está interrelacionada con la higiene y seguridad industrial, tanto en lo general como en lo específico; los talleres para las actividades tecnológicas cuentan con una base única de organización y funcionamiento que permite el desarrollo continuo del proceso educativo en ellos

impartido.

Al terminar el ciclo de educación secundaria técnica, el alumno recibe un diploma que tiene un valor a nivel de Auxiliar Técnico, y esto le da también, un carácter de educación terminal para aquellos alumnos egresados que quieran trabajar; o para continuar especializándose, ya sea en carreras cortas (institutos) o en escuelas del nivel medio superior de enseñanza técnica, o bien con la opción de continuar sus estudios en la carrera de su preferencia.

CAPITULO II

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL NIVEL MEDIO BASICO

2.1 UBICACION DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PLAN DE ESTUDIO

El área de las ciencias sociales quedó establecida en el año de 1974 en el plan de estudios de la educación media básica, su presentación y planteamiento quedó plasmado en el documento oficial "Resoluciones de Chetumal". Este documento surge como consecuencia de la reforma educativa que ya se venía gestando en el plano educativo a nivel nacional. Se propuso reformar las estructuras políticas, económicas y sociales a fin de adecuarlas a las aspiraciones de la comunidad nacional. Nuestra educación está condicionada por el cambio social y económico, pero al mismo tiempo influye de manera determinante sobre éste, orientándolo conforme a las aspiraciones populares

"...La renovación del sistema educativo debe ser integral, porque el sistema es un todo donde no puede modificarse una de sus partes sin afectar a las demás. La organización del sistema debe perseguir la actualización permanente, la flexibilidad de su estructura orgánica y la apertura que haga llegar las oportunidades educativas a todos los sectores de la población..." (31)

Ahora bien, en nuestro país la educación primaria y la secundaria constituyen una unidad que ha de operar como una educación general básica (de ahí el planteamiento sobre la integración de la educación básica de diez grados), popular, funcional, esencialmente formativa, encargada de promover el

(31) Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal. SEP, México. 1974. p. 14

desarrollo integral del educando y de dar los fundamentos de una formación que le permita proseguir estudios del nivel inmediato superior o incorporarse a la vida productiva.

En el nivel secundario los planes de estudio para ciencias sociales se propusieron en las dos modalidades: por asignatura-historia, geografía y civismo- y globalizada -como ciencias sociales. Esto se debió a que se presentaron, por un lado, planes y programas de estudio por asignatura, y por el otro, también, planes y programas por área.

Se mencionó que la función formativa de los contenidos de enseñanza debe responder a las siguientes preguntas: ¿qué significará para la vida actual y futura el estudio de los temas o conjunto de temas?, ¿qué implicará el desarrollo?, ¿cómo impulsará para alcanzar capacidades y aptitudes útiles para la vida futura?, ¿de qué manera el educando podrá integrar en su vida diaria los conocimientos adquiridos de las materias de aprendizaje?

Es necesario preguntarnos, también, ¿cuál es y cómo funciona el contenido de enseñanza para que resulte válido y para que el tema tenga permanencia en el alumno?, así mismo, debemos preguntarnos ¿hasta qué punto una unidad de enseñanza comprende los problemas fundamentales, las situaciones importantes y los valores y métodos que necesita el estudiante?

Hay varias formas de organizar la materia de enseñanza que responda a un sentido didáctico-metódico y que pueda guiarnos para que los temas sean seleccionados en forma condensada o en

forma ejemplificada. Para este fin contamos con dos opciones generalmente usadas para ordenar el material de enseñanza; estas opciones han sido discutidas y en ocasiones controvertidas, esto fue lo que pasó en las " Resoluciones de Chetumal ".

Algunos autores piensan que todavía no es posible llegar a una decisión respecto de cuál es la forma más conveniente para presentar a los maestros los programas de enseñanza; nos referimos a los programas por materias o asignaturas que se practican desde hace mucho tiempo en las escuelas de todos los niveles y a la forma que ha recibido el nombre de organización de la materia globalizada o integrada, que consiste en que, en lugar de orientarse de acuerdo con las distintas materias de enseñanza, se encausa por medio de problemas, fenómenos o totalidades vitales que se proponen como centro del desarrollo de la enseñanza, como punto de partida para el desarrollo de un conjunto de temas conectados entre sí, por el problema central.

Entre estas dos alternativas puede optarse por el orden lógico de las ciencias o materias, o por el contrario, optar por una organización de la enseñanza en forma globalizada o integrada.

Aquí nos encontramos ante el problema de decidir si la integración debe abarcar a sólo algunas asignaturas o materias, a muchas de ellas o debe abarcarlas a todas, y además, decidir si debe contener muchas o pocas unidades formativas.

Las ponencias y planteamientos presentados en Chetumal -1974- para conformar los planes y programas de estudio por asignatura

o materia se fundamentaron de la siguiente forma: "...que la educación o la enseñanza deben seguir el camino de la propia ciencia, de otro modo, estaríamos afirmando que la ciencia nada tiene que ver con la escuela...Es universalmente admitido que los conocimientos humanos se han ido dividiendo, naturalmente en el desarrollo de la civilización, en áreas claramente determinadas y organizadas, que en cierto modo corresponden a la estructura u organización de nuestras funciones psicológicas..." (32)

Como hemos advertido, esa estructura viene a ser consecuencia de una prolongada evolución histórica y psicológica que nos ha permitido llegar al alto grado de conocimientos y al aprovechamiento de la naturaleza, para la satisfacción de nuestras necesidades.

Resulta natural que estos conocimientos generales se organicen en la educación, atendiendo a la división del conocimiento que han ido estableciendo las ciencias. Algunos autores consideran que solamente organizado el conocimiento, por medio de áreas o materias bien ordenadas, puede facilitarse al alumno el acceso a la gran cantidad de conocimientos que encuentra en la vida para ordenarlos y clasificarlos hasta llegar a dominarlos.

Los que proponen la enseñanza por materias consideran que no puede procederse de otra manera si se quiere realmente aprender y se pretende adquirir el conocimiento del mundo que nos rodea, y

(32) Bolaños Martínez, Víctor H. Doctrina, Metodología y Evaluación Pedagógica. COLNAMAEP. México 1981 p. 93

que para esto hay que estudiarlo desde los diversos puntos de vista como el biológico, geográfico, histórico, etc. Se afirma que esta orientación tiene su origen en la esencia misma del hombre, porque por medio de un análisis de este tipo, puede llegar a conocer y a comprender la realidad; son, se dice, en el fondo estos aspectos esencia misma de su ser intelectual y la guían en su obra práctica y en diversos aspectos de su existencia humana.

Piensen que sólo así encuentran las vías necesarias, por medio de las cuales la inteligencia puede prepararse para que la nueva generación llegue a comprender el mundo y hacerse dueño de él.

La enseñanza por materias presupone la existencia de un programa escolar organizado por disciplinas científicas.

Para que esto se logre se hace necesario armonizar la estructura lógica de la asignatura científica con la psicología del alumno; esto es, conciliar el carácter abstracto e impersonal de los contenidos científicos de las materias con la experiencia real, vivida por el alumno y con su capacidad personal de análisis, síntesis, abstracción y generalización.

Los programas por materias, aconsejan que se seleccione cuidadosamente sus contenidos, de manera que estos puedan ser asimilados por quien los ha de aprender.

Afirman que el programa por materias favorece el orden del trabajo docente para que el desarrollo y aprendizaje pueda enlazarse más fácilmente con el antecedente y con el consecuente.

Se insiste en que el orden en que se trata cada asunto, en el programa de la materia, favorece el aprendizaje y hace que el producto de la enseñanza sea más firme.

Se afirma, que esta estructuración no se opone a que cuando sea indicado se relacionen entre si las diversas asignaturas.

Opinan que los programas por materia en la escuela primaria, son convenientes para todos los años, pero sobretodo en los grados superiores.

En la enseñanza por materias, toda acción educativa tiende a ser un problema didáctico y pedagógico que se fundamenta en los principios sistemáticos que subyacen en las ciencias y que adquieren el carácter de ordenamiento progresivo en las materias.

Así es que cuando se estructura dicho plan de estudios desde el punto de vista lógico y objetivo, desde lo más elemental a lo más complicado, de lo más simple a lo más complejo, se advierten el ordenamiento y procesos temporales.

Sim embargo, si tomamos en cuenta que el ordenamiento progresivo de temas y la fragmentación de materias se tiene que realizar simultáneamente en muchas asignaturas, que se van desarrollando paralelas a través de los cursos de estudio, encontraremos que existen verdaderas complicaciones. Podemos mencionar la obligatoriedad de un horario que nunca puede lograr que el nivel de complejidad entre una y otra materia marchen al mismo paso; se corre el peligro de que existan repeticiones temáticas o metodológicas en las materias y aún contraposiciones aparentes por el manejo de diferentes métodos; también se corre

el peligro de incurrir en superabundancia temática, desconectada dentro de esta simultaneidad, casi imposible de interrelacionar si cada una marcha con la estructura que determina el método científico con la realidad que en cada rama opera.

Hay que advertir que se dan a conocer al alumno como elementos aislados y específicos los que en la vida real se le presentan como un todo o como unidad; sobretodo en la inteligencia infantil estos fenómenos se encuentran unidos y no es muy indicado que la acción didáctica los corte en fragmentos que pueden no resultarle significativos. Puede llegarse así a destruir la relación del alumno con los fenómenos y con las cosas, y caerse en una enseñanza abstracta que no se asienta con firmeza en la memoria y en la experiencia de los alumnos, con lo que se corre el riesgo de quedar en el olvido; "...Este plan de estudios posibilita un tipo de práctica educativa que se limita a dar información al alumno, ya sea por el maestro, por un alumno o por medio audiovisual, en detrimento de los procesos de elaboración de la información. De esta forma, el alumno es un espectador ante el objeto de estudio, el cual sólo debe ser retenido, memorizado y devuelto al docente cuando éste lo solicita..." (33)

También es de considerar que se enfrenta al riesgo en la enseñanza por materias, de que al enfatizarse la especialización y el carácter sistemático de su aprendizaje, se diluye la relación con los fenómenos reales de la vida. El alumno no encuentra oportunidad para que el saber aprendido pueda aplicarse

(33) Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas, México 1980 p. 47

en su experiencia vital y de este modo verse imposibilitado para practicar en la vida las capacidades y habilidades que el saber especializado ha dividido en materias.

La fundamentación para la elaboración del plan de estudios para el Área de ciencias sociales parte de que el principio de la totalidad es de gran importancia en los medios docentes, en virtud de que fundamenta, psicológica y pedagógicamente, una innovación didáctica: la integración de los contenidos de disciplinas afines en áreas de aprendizaje. Según este principio, todas las personas poseemos un pronunciado interés por la totalidad, esto es, por aquellas realidades hechas y formadas de tal manera que no falta en ellas ninguna de sus partes esenciales y, a su vez, cada una de estas partes se encuentra ligada y trabada recíprocamente a las que con ella misma deben construir una síntesis.

Este interés que el individuo siente por la totalidad "...es tan fuerte y se manifiesta de un modo tan fundamental como tendencia a la plenitud de sentido en todas las regiones del actuar, sentir, pensar y concebir humanos, que ha de verse en ello algo elemental, algo que atañe a la esencia más íntima del hombre. En este impulso elemental a la totalidad se revela la naturaleza verdaderamente creadora del hombre..." (34) El carácter totalista de la vida humana se expresa de manera evidente en la estructura de la personalidad individual. Toda experiencia que se adquiere posee carácter totalista e integrado,

(34) Hillebrand, Psicología del aprendizaje y la enseñanza.
Ed. Aguilar, Madrid España, 1970, p.49

aunque pertenezca al proceso más sencillo del aprendizaje. Inclusive nuestra vida anímica se encuentra determinada de manera totalista.

Consecuentemente, no cabrá duda alguna acerca de los extraordinarios y positivos valores de una enseñanza totalista que se esfuerza por ofrecer al educando una serie de objetos de aprendizaje plenos de sentido, valiosos, interesantes, en justa correspondencia con su natural impulso hacia la totalidad. Tenemos entonces, que una educación de esta clase tratará, por eso mismo, de evitar todo aquello que dificulte o haga imposible al alumno la vida dentro del todo significativo y la concepción o asimilación del mismo. A estos obstáculos pertenece todo aprendizaje trivial y mecánico, fragmentario, de elementos abstraídos artificialmente, memorizados y recitados sobre la efímera fundamentación del verbalismo y la rutina.

"...Estudios realizados sobre retención y olvido han demostrado que lo que se aprende en relación con algún principio amplio y unificado, tiende a retenerse mucho mejor que la misma información aprendida por separado. Se mejora el aprendizaje simplemente porque el material es más significativo. Las unidades ayudan al educador a centrar la atención en los resultados provechosos de la actividad del aprendizaje y no sólo en la materia..." (35)

La interdependencia del universo social representa, por sí misma, una totalidad indivisible cuya estructura nos brinda la

(35) Katz David. Manual de Psicología. Ed. Morata. Madrid España. 1960 p.81

oportunidad de aprovechar los contenidos que de ella se derivan, con propósitos educativos. Del abundante material cognoscitivo, afectivo y psicomotor que pone a nuestro alcance el mundo social y su problemática, se derivan en efecto, las ciencias sociales, como área de aprendizaje, que forma parte del plan de estudios.

En cualquier área de aprendizaje se fusionan siempre distintos campos del saber, constituyendo totalidades, integrales y significativas. De ahí que, estructurar un plan de estudios por áreas "...Facilite a los maestros el desarrollo coordinado de sus programas y la evaluación del alumno en aspectos que no pertenecen exclusivamente a un área. Por lo que respecta al educando, evita la interpolación de materiales de estudios semejantes, que interfieren la retención; favorece la selección y captación de ideas directrices, la realización de actividades asociativas y la formación de integraciones significativas en el aprendizaje. Además, la estructuración por áreas fomenta en el alumno el desarrollo del pensamiento propio de su edad. Según Piaget, entre los 11 o 12 y los 14 o 15 años llega la mente a la concepción de la compleja estructura de los conjuntos de partes; son típicas de esta edad las operaciones intelectuales de reunión e inserción. La inteligencia si no se la fuerza en otro sentido, utiliza estas estructuras..." (74). En esta idea es donde encuentra su apoyo la estructuración por áreas y no en el sincretismo infantil.

(74) Sigo Vega, Ma. Luisa. El plan de estudios y sus modalidades. VI Seminario sobre Educación Media Básica. Acapulco, Gro. 1974 p. 12

Tal es el caso de ciencias sociales que agrupan contenidos que hacen posible la integración natural y permanente de disciplinas que tienen que ver con los elementos tiempo, lugar, gobierno y su influencia en el hombre y en la sociedad, tanto en el pasado, como en el presente y el futuro. Tres asignaturas de fuerte contenido social: geografía, historia y educación cívica que figuran en la otra modalidad del plan de estudios, son las que sirven de base al área de ciencias sociales; la geografía física pasó al área de ciencias naturales donde encontró mejor ubicación dentro de la problemática de los seres vivos que dependen en una u otra forma de la tierra, del agua y del aire para subsistir en cambio la geografía humana, con todas sus modalidades sociales, quedó perfectamente ubicada en esta área.

Cuando se ubicó el área de ciencias sociales en el plan de estudios se expresó que "...El término área de aprendizaje no significa que desechemos como inoperante el valor lógico y secuencial que las asignaturas nos muestran; las áreas de aprendizaje no prescinden de la materia, como erróneamente se ha dicho; tampoco la consideran exclusiva; lo esencial en este criterio no es que la materia pierda o mantenga su valor, sino que aquel sector o porción de ella que pueda traducirse en instrumento directo, en experiencias reales, es el que tiene cabida en ese tipo de organización..." (27)

Cada rama del conocimiento, área y asignatura, al decir de Hilda Taba, "...Tiene por lo menos dos características

(27) Educación Media Básica. Op. Cit. p. 185

principales: su propia reserva de información adquirida y un método especializado de investigación e una estrategia para adquirir ese conocimiento. De esto se deduce que área y asignatura deberán dar por resultado, primero la adquisición de habilidades, actitudes y hábitos disciplinados necesarios para el descubrimiento de conocimiento nuevo en la especialidad; y segundo, la adquisición de la reserva más útil de información capaz de ser dominada dentro de los límites del tiempo disponible para la materia..." (38).

En la práctica, una de estas dos características ha sido preferida en detrimento de la otra, con el resultado de que las escuelas secundarias no han logrado este doble propósito. "...Al respecto existen maestros que conceden demasiada importancia al contenido, al extremo de creer que cercenar siquiera un fragmento de él, equivale a romper la secuencia lógica de la materia..." (39). A esta opinión se opone la idea de que el aprendizaje es resultado de la interacción del contenido y los procesos mentales del estudiante, y que para lograrlo más fácilmente es preciso determinar la estructura, tanto del área como de la asignatura.

Constituyen la estructura del área o de la asignatura, el conjunto de principios e ideas básicas que conforman su andamiaje. Comprender tal estructura debe ser el objetivo principal del proceso enseñanza-aprendizaje.

(38) Taba, Hilda. Elaboración del currículo. Ed. Troquel. Buenos Aires Argentina. 1974, p. 74

(39) Educación Media Básica. Op. Cit. p. 126

Para estructurar el Área de ciencias sociales se han considerado tres elementos constantes: conceptos, valores y habilidades.

Entre los Conceptos más importantes figuran los relativos:

- A la condición humana del individuo,
- al hombre y su medio físico,
- al hombre y su medio social.

Los Valores que se fomentan son:

- Las actitudes hacia sí mismo,
- las actitudes hacia los demás,
- las actitudes hacia el grupo social del cual forma parte,
- los éticos y estéticos.

Las habilidades, destrezas y hábitos propuestos se logran:

- Al analizar problemas,
- al reunir hechos y otros datos,
- en la organización e interpretación de información,
- en la presentación de resultados de estudio,
- al desarrollar el pensamiento independiente,
- al analizar argumentos y medios de propaganda,
- al participar eficientemente en trabajos de equipo.

De lo anterior, Tyler nos manifiesta "...Debe quedar bien claro que estos elementos no deben ser considerados como una cosa aislada, o como una meta independiente de la instrucción. La buena enseñanza abarca siempre la síntesis de distintos elementos. La misma actividad de aprendizaje puede contribuir a varios de ellos a un mismo tiempo: mediante la misma, el alumno podrá profundizar determinados conceptos, adquirir mayor interés

por ciertos valores sociales y lograr una mejor capacitación para el estudio..." (40)

Independientemente de que en Estados Unidos, España, Inglaterra, Argentina, Chile, Venezuela, Japón, Perú, Brasil y otros países, ya han integrado áreas de materias afines en sus planes de estudios, en México también se ha procedido a introducir esta innovación didáctica, no por mero esnobismo, sino con el convencimiento, según las autoridades educativas, de que la correlación natural, espontánea y permanente de los contenidos, se fundamenta en el principio de integración, que consiste en entrelazar los asuntos de las distintas asignaturas conexas alrededor de una idea, de una experiencia o de un tema especial de conocimiento que sirva de eje, siempre que dichos enlaces o conexiones sean tales que, combinados, se aprendan con más facilidad o mejor que si se les enseñara separadamente, puesto que atienden a las relaciones psicológicas de dichos materiales de enseñanza.

Se ha dicho, que probablemente ningún otro dominio del saber se caracterice por una diversidad tan considerable como las ciencias sociales. A pesar de ello, gozan de una manifiesta dosis de unidad en virtud de que todas ellas se dedican al estudio del hombre en sociedad, emplean técnicas de investigación semejantes y ponen énfasis común en los estilos de pensamiento caracterizados por la investigación libre y abierta, los procedimientos analíticos, la verificación de las hipótesis, etc.

(40) Tyler, Ralph W. Principios básicos del currículo. Ed. Troquel. Buenos Aires Argentina 1964. p. 45.

Entre las disciplinas que sirven de base al área de ciencias sociales - geografía, historia, economía, demografía, ciencias políticas, sociología, antropología - destacan la geografía, la historia y la antropología por su alto poder integrador; ellas reúnen material con el propósito de ofrecer una visión, lo más completa posible, de la región periodo o sociedad que se estudia.

En torno a lo anteriormente citado, tenemos que el conocimiento de diversas ciencias o varias disciplinas se relacionan alrededor de una idea eje, a un proyecto, a una necesidad que se le ha venido denominando como formas de globalización, concentración e integración de la enseñanza.

La idea eje que se desprende del plan de estudios de ciencias sociales es la de la socialización del individuo dentro de un contexto de relaciones de producción capitalista, donde al alumno se le va preparando para que "...Acepten naturalmente una instancia controladora exterior, y no para que, lo que podría ser la alternativa, sus decisiones sean el producto de un movimiento interior nacido del convencimiento y análisis racional..." (41)

Así, entonces, "...La educación tiene que ser comprendida también en su función reproductora para la sociedad, así como los efectos de socialización de las estructuras institucionales. La educación debe ser comprendida como "acción comunicativa simbólicamente mediada"..." (42).

(41) Labarca, Guillermo, et al. La Educación Burguesa. Ed. Nueva Imagen. México 1981. p. 41

(42) Pansa González, Margarita, et al. Fundamentación de la Didáctica. Vol. I. Ed. Gernika. México 1986. p. 46.

En resumen, podemos citar que las características más sobresalientes de los planes de estudio del nivel medio básico son:

1. Ofrece dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias.
2. Representa la consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria.
3. Propicia la formación de los educandos para ingresar al nivel inmediato superior y para su incorporación a las actividades productivas.
4. Está de acuerdo con la definición del nivel, en cuanto a que proporciona una educación general y común, dirigida a la formación integral del educando.
5. Propicia, a través de los objetivos de cada área o asignatura el logro de los objetivos generales de la educación secundaria.
6. Incluye actividades que trascienden los límites físicos de la escuela.
7. Las estructuras se pueden aplicar a modalidades escolares y extraescolares, permiten el tránsito fluido del educando entre tipos, modalidades y grados del sistema, hacen posible la correlación de materias afines, y puede responder a las características del medio y a los intereses y necesidades de los educandos.
8. Las modalidades estructurales son equivalentes en sus aspectos formativos y permiten la diversidad de opciones de educación

física, tecnológica y artísticas.

9. Cumple con la recomendación de proteger los derechos profesionales, laborales y económicos de los maestros en servicio.

2.2 ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES

Los programas de estudio de ciencias sociales del Nivel Medio Básico quedaron establecidos oficialmente a partir de 1974, como se señaló anteriormente, en las Resoluciones de Chetumal, pero es en 1981 que se vuelven a revisar y como solamente habían sido planteados los objetivos generales y particulares, en este año se plantean un grado de especificidad mayor de objetivos (implementación de objetivos específicos), actividades de aprendizaje para los mismos y la evaluación.

La confección de dichos programas fue hecha por instancias académicas de la Secretaría de Planeación y Coordinación Educativa y el Consejo Nacional Técnico de la Educación, siguiendo los lineamientos de la Sistematización de la Enseñanza; donde la participación del profesorado fue nula: ellos recibieron los programas ya hechos, y su única preocupación ha de ser seguirlos lo mejor que puedan y hacer que se cumplan de la manera más "eficiente". "...En muchas ocasiones el profesor trabaja con programas que son hechos por departamentos de planeación que determinan qué es lo que debe enseñar y por ello lo convierten en ejecutor de un programa cuyo cumplimiento es vigilado por toda una estructura de supervisión..." (43).

Así, la planeación de la enseñanza y la construcción de programas se fundamentó en la Tecnología Educativa (44), donde

(43) Panera González, Margarita, et al. Operatividad de la Didáctica. Vol. II. Ed. Gernika. México 1987. p.9

(44) Cfr. Ogalde Isabel y Contreras Elsa. Principios de Tecnología Educativa. Ed. Edicol. México. 1983.

éstos se presentan como una Carta Descriptiva, cuyo elemento fundamental son los objetivos conductuales, y éstos, también, bajo la aplicación de niveles taxonómicos.

Para la mejor comprensión de la elaboración de los programas de estudio de ciencias sociales señalaremos la importancia que ha tenido la Tecnología Educativa la cual surge como propuesta para la modernización de los sistemas educativos latinoamericanos, que responde aun proyecto socioeconómico de la sociedad capitalista. Skinner usa este término en Estados Unidos en la década de los cincuenta y por medio del Proyecto Multinacional de Transferencia de Tecnología Educativa es difundida en los países latinoamericanos.

La tecnología educativa se autodefine como la ciencia aplicada a la resolución de los problemas educativos. "...La tecnología educativa, entonces, está definida como la aplicación de un enfoque científico y sistemático con la información concomitante al mejoramiento de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos..." (45).

Ací, la tecnología educativa se constituye como una corriente educativa a partir de tres fuentes teóricas: el análisis experimental de la conducta o conductismo (46), la teoría general de sistemas y la teoría de comunicación cibernética. El surgimiento de este enfoque responde a la necesidad de disponer de instrumentos para poder controlar la conducta humana. La

(45) Chadwick, Clifton. Tecnología Educativa para el Docente. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1978 p.12
(46) Cfr. Díaz Barriga, Anjel. Op. Cit. pp. 60-64

demanda creciente por la psicología, tanto desde el campo de la industria, de principios de siglo, como desde el campo de la educación, en el sentido de obtener recursos para la selección y capacitación de personal, da como resultado que los psicólogos se desplacen de los terrenos de la introspección hacia los del análisis y programación de conductas.

La tecnología educativa ha tenido un amplio desarrollo, ya que su propuesta educativa abarca desde los niveles de una educación nacional hasta el nivel del trabajo en el aula. En México se le denominó Sistematización de la Enseñanza a la propuesta que aborda este último nivel.

Para esta corriente, uno de los aspectos centrales al enfocar científicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, es la planeación de las acciones a partir del enfoque sistemático. Se argumenta que el profesor tiene que dominar las herramientas de dicho enfoque y convertirse en un planeador educativo. Lo que el profesor tiene que planear son las conductas que desea que obtengan los estudiantes al finalizar el curso.

La noción de conducta es central, para la tecnología educativa, puesto que en torno a ella se perfila el papel del profesor; el de los alumnos, se analiza el aprendizaje y se aborda la evaluación. Dicha noción de conducta se define como el comportamiento observable, que es susceptible de ser medible. El aprendizaje se entiende como la modificación de la conducta a partir de la experiencia.

A diferencia de ello, se considera, en este trabajo, al hombre como una totalidad integrada, producto histórico que transforma la naturaleza y que en ese proceso crea la cultura y transforma su propia naturaleza; se tiene por tanto que todas sus manifestaciones las denominamos conducta, y entendemos por ella la definición de Laganche "... El conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades..." (47).

Estamos de acuerdo, con Lafourcade, quien dice que el aprendizaje es un proceso dinámico de interacción entre un sujeto y un referente y cuyo producto representará un nuevo repertorio de respuestas, o estrategias de acción o de ambas a la vez, que le permitirán al primero de los términos comprender y resolver eficazmente situaciones futuras que se relacionan de algún modo con las que produjeron dicho repertorio. Este proceso que se refiere al sujeto como totalidad dará por lo tanto un aprendizaje múltiple. Ello implica, que aunque haya un contenido dominante para aprender, en ese proceso también se modifican formas de percibir, pensar, sentir y actuar del sujeto, que tiene incidencia en toda su estructura de personalidad.

La organización del programa de ciencias sociales fue hecha

(47) Furlán, Alfredo. Et al. Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. ENEP-IZTACALA. UNAM. México 1989 p. 15

tomando como referencia las especificaciones que establece Mager para su elaboración (48), tales como las siguientes: deben redactarse en términos referidos al alumno; identificar la conducta observable deseada y establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables. Con base en esta definición de los elementos, Fopham y Baker proponen un modelo de enseñanza "centrado en los objetivos" (49). Este modelo considera cuatro componentes: especificación de objetivos, evaluación previa, enseñanza, y evaluación de resultados.

Nos dice Angel Díaz que "...Este modelo hace énfasis, fundamentalmente, en la coherencia que debe existir entre los objetivos especificados conforme con la propuesta mageriana, la enseñanza y la evaluación de resultados. El modelo carece, sin embargo, de una fundamentación en el plan de estudios que permita la comprensión de la manera cómo estos objetivos se relacionan tanto con el plan de estudios, visto como un problema de integración curricular, como con la estructuración de una materia o asignatura, considerado como un problema epistemológico..."(50)

Asimismo, esta elaboración de los objetivos conductuales, hace suponer que con el resultado de un análisis de ciertas "metas", como son las habilidades y ejecuciones que hay que

(48) Cfr. Mager, R. La Definición de Objetivos para la Enseñanza. Ed. Pax-Méx. México, 1970

(49) Cfr. Fopham y Baker. El Maestro y la Enseñanza Escolar. Ed. Paidós. Buenos Aires 1972.

(50) Díaz Ferrigá, Angel. Didáctica y Curriculum. Ed. Nuevaomar. México, 1988. p. 22

realizar para cumplir con una tarea. Al hacerse esta simplificación de la manera cómo aborda el problema del programa escolar, se omite la relación que este guarda con el plan de estudios.

Presentando a manera de ejemplo, un fragmento del programa de ciencias sociales del primer grado:

Objetivo General: 2. profundizar en el conocimiento y el seguimiento del educando en cuanto a su desarrollo integral y a su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, para orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones, y ayudarlo a lograr su plena realización.

Objetivos particulares: 2.1 el alumno distinguirá los principales grupos sociales que conforman una comunidad. 2.2 reconocerá la importancia de la familia como base de la sociedad. 2.3 comprenderá la función social de la escuela. Etc.

Objetivo específico: 2.1.1 identificará los elementos que constituyen una comunidad.

Actividades: 2.1.1.1 participe en equipos de investigación para diferenciar los elementos que conforman una comunidad rural y otra urbana en cuanto al territorio, grupos sociales, tradición cultural e intereses y problemas comunes. Etc.

Observamos que tal modelo de organización presenta una planeación cerrada de un curso, ya que establece solamente relaciones formales que torna rígidos los elementos didácticos y deshistoriza la acción docente. Presenta implícitamente un tema general, un subtema, una programación por objetivos con su correspondiente registro taxonómico, y dichos objetivos con sus

respectivas actividades de las cuales se derivará la evaluación, y dentro de éstas la "sugerencia" de qué técnicas emplear así como la descripción de la experiencia de aprendizaje para el logro de objetivos, añadiendo su clasificación. (5)).

La construcción de los programas de ciencias sociales al ser presentados bajo el modelo de Carta Descriptiva, apuntan a una programación tan rígida que no es sino la muestra de una tecnificación del acto de instrucción, donde se propicia la robotización o cosificación del acto educativo, anulando toda creatividad del mismo.

El problema central de todo proyecto educativo, radica en cuáles son sus propósitos. Para qué, por qué, y qué enseñar, constituyen las bases de fundamentación sobre las que se ha de desarrollar toda acción educativa.

La importancia de las ciencias sociales en los planes y programas de estudio del nivel medio básico radica en que es un área de formación social, es decir, de una enseñanza que ha de contribuir al proceso de socialización del educando.

Lo primero que se presenta al abordar la especificidad de la enseñanza de las ciencias sociales es el problema del conocimiento de lo social.

El objeto de estudio de esta área, en un sentido primario y general, lo constituye la sociedad total en sus múltiples aspectos y facetas. En un sentido secundario es la trayectoria del pensamiento social a través de la historia donde ha habido

(5) Cfr. Fernández, B. Planificación de un Curso, en Sistematización de la Enseñanza. CISE-UNAM. México. p. 647.

una progresiva particularización o especialización por sectores o áreas de estudio de lo social. De ser la sociedad el objeto de estudio, deviene hacerlo en diversos aspectos o singularidades, en la medida en que se crean y desarrollan disciplinas distintas. Así, el proceso mismo del conocimiento de lo social ha conducido a una fragmentación y parcelación de su objeto primario. Propuesta metodológica que se viene desarrollando desde el positivismo clásico. "...Esta corriente considera que la realidad debe ser parcelada para poder comprenderla, con esto se da una fragmentación de la misma y provoca que no haya una visión integral por parte del alumno. Propone como método de aprendizaje el memorístico. el cual se da en base a la constante repetición..." (52).

La mayoría de los objetivos de aprendizaje del programa de ciencias sociales de los tres grados de secundaria apuntan a que el educando tenga una información general de la sociedad, desde que esta se inicia, desarrolla y evoluciona, hasta el momento "actual". Lo "actual" se refiere a la información que se sigue repitiendo desde hace alrededor de diez años, también según sea el libro de texto que el profesor tenga como guía, y en la mayoría de textos se sigue repitiendo la misma información año tras año; lo único que le cambian son datos y estadísticas del último censo. Esto lo vemos, por ejemplo en el caso del

(52) Escamilla Salazar, Jesús y Barajas González Amparo. " La Importancia de la Docencia para el Pedagogo." Tomado de: Barrón Tirado, Concepción y Bautista Melo, Blanca Rosa. Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón UNAM. México 1986. p.66

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

conocimiento de la historia, donde no se muestra que la realidad social esta conformada por procesos históricos y por situaciones y condiciones materiales y sociales que se expresan en fenómenos o hechos que están en continua evolución. Esto queda de manifiesto en los objetivos que no son más que temas a desarrollar y que no tienen una continuidad explícita histórica. Es el caso de los temas del programa, por ejemplo: el Feudalismo, el Capitalismo, el Socialismo, la Revolución Industrial, la Revolución Mexicana, etc. No hay una proyección histórica del educando, concebido éste como una "...Manifestación de la historia de la transformación de la materia, o de la estructura de la totalidad concreta...Es con la antropología que encontramos a las ciencias sociales. A la luz de estos conocimientos se puede revisar el proceso histórico de la humanidad, hasta llegar al educando concreto, presente y participante de la experiencia educativa...A partir de la realidad concreta y compartida, la revisión histórica permite ver articuladamente, considerando los aspectos compartidos de los hombres particulares y de los genéricos, cómo la historia de la realidad inmediata y concreta, responde y se conforma en la historia de la comunidad, del municipio, del estado, del país y de la especie..." (53).

El concepto de sociedad que emerge de este programa, y que también es compartido por muchos profesores, es el de que ella se

(53) Tirado S., Felipe. "La Proyección Histórica como Estructura Curricular de los Contenidos para la Educación Básica. Tomado de: Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel A. Desarrollo de la Investigación en el campo del Currículum. ENEP - Itzacala. UNAM. México. 1989. Pp. 132-133.

estructura sobre una armonía social básica, es decir "...La concepción de la sociedad que toma a ésta como integrada armónica y consensual, implica considerarla como "una unidad basada en un orden moral"; este orden moral se logra más allá de los intereses particulares de los grupos que la componen, por un consenso espontáneo. Es decir, todos los miembros de la sociedad adoptan los mismos valores, que constituyen el vínculo que los une. Dichos valores compartidos son la base de las normas que elabora el grupo social para regular las relaciones sociales. Esta regulación de las condiciones individuales lleva a la sociedad al equilibrio funcional... Los cambios sociales son solamente movimientos que tienden a conservar el equilibrio; por ello esta concepción es considerada como conservadora del orden establecido..." (54).

De lo anterior se desprenden que una de las corrientes sociales-psicológicas que respaldan a dicho programa es el funcionalismo; el cual deja de manifiesto que el único problema que subsiste es la interacción de profesores y alumnos en el aula y en la organización funcional de la escuela y omite la consideración del poder en los asuntos educativos.

No se concibe a la sociedad como una totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales dialécticamente condicionadas de las actividades totales de los hombres; donde están implicadas las relaciones económicas, políticas, ideológicas, etc., en una compleja red que es menester ir

(54) Pansa González, Margarita, et al. Op. Cit. Vol I p. 20

descubriendo, analizando y dejarla en evidencia, ya que de otra manera se condicionan las formas de actuación del hombre, la educación y la adquisición de conocimientos.

Al respecto, Kosik' nos dice que "...Es fundamental comprender la totalidad no sólo en sus manifestaciones fenoménicas, sino a partir del proceso de desarrollo de lo real. Totalidad concreta como un todo estructurado en vías de desarrollo y autocreación. Totalidad no significa todos los hechos, sino la realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clase de hechos, conjunto de hechos). Los hechos son comprendidos en tanto son concebidos como partes estructurales del todo..." (55)

El programa de ciencias sociales muestra a la sociedad de una manera estática, que evoluciona y que se va transformando de acuerdo a una ley natural. No se muestra que "...La sociedad está supeditada al devenir de un proceso histórico en el que se dan contradicciones y conflictos, enmarcados en una situación material concreta. Se considera a la sociedad como una "asociación humana heterogénea" con intereses distintos, que a su vez condicionan modos distintos de educación y de instrucción..." (56).

En la práctica escolar observamos que al alumno se le ubica como mero espectador de los procesos sociales, como si él y la sociedad fueran dos partes diferentes que no tienen conexión -

(55) Kosik, Yarel. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalvo. México. 1976. p. 55

(56) Pansa González, Margarita, et al. Op. Cit. Vol I p.21

vease el caso de la historia- . Su problema es solamente aprender lo que se le enseña y repetirlo cuando se le pida, ya sea cuando se le solicite participación en clase o en exámenes.

Uno de los problemas que se desprende de esto, es que la formación de carácter profesional que tienen los profesores de ciencias sociales no toma en cuenta el proceso histórico y las determinaciones sociales que han dado lugar al conocimiento específico, como tampoco el ubicar las disciplinas (historia, geografía, civismo, etc.) en una perspectiva social más totalizadora.

Dentro de este marco, la vinculación profesor alumno se da de una manera vertical; el profesor es el que da la enseñanza y el alumno el que la recibe. No hay cuestionamiento crítico, ni de la relación entre ellos y mucho menos de los contenidos. Esto hace que la acción escolar se torne en una tarea tediosa, aburrida, sin mayor sentido que aprender momentáneamente para acreditar exámenes y así obtener un certificado.

De esto se desprende que la práctica educativa sea solamente un proceso de adquisición de conocimientos gestados en forma mecánica, basada en la memorización a fuerza de repetición. Así, en el proceso de socialización de que es objeto el alumno, es tomado como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar; así el proceso de conocimiento que se imparte, queda reducido a la aprehensión de los objetos ya construidos y "verdaderos" a través de los sentidos: una apropiación de la realidad como un acto mecánico, donde nada queda para la

reflexión; convirtiéndose así en una pseudoconcreción de la realidad.

Se puede observar entonces, que el programa de ciencias sociales contribuye para la formación de un hombre eficiente, cuya habilitación técnica esté de acuerdo a las necesidades del mercado de trabajo y de los requerimientos de las fuerzas productivas; ésto como consecuencia del proceso de industrialización que va exigiendo que las formas de enseñanza y contenidos, que son transmitidos en la escuela, vayan en relación a lo que se pide para la incorporación del sujeto al aparato productivo.

Al presentarle al alumno una educación alejada de su mundo de significación le coartamos su libre expresión, y no lo motivamos para que tome conciencia de lo que es él y el mundo; sin significados claros y explícitos, de los contenidos del programa, no podrán generarse procesos de comprensión y menos de reflexión; y lo único que lograremos es que el aprendizaje y su retención sean reducidos y efimeros; serán escasos los aprendizajes que se transfieran a la vida cotidiana, a la experiencia diaria, al quehacer rutinario que nos hace, en última instancia, ser. Es a esto que nos referimos cuando mencionamos que muchas de las veces en las escuelas no se logran aprendizajes significativos. Aprendizajes que trasciendan los umbrales de la escuela y tengan un significado para los alumnos en base a sus intereses, inclinaciones y aspiraciones y los pongan en práctica dondequiera que estén.

Entendemos que el propósito fundamental de la docencia es el de propiciar aprendizajes significativos, suscitando o promoviendo

las condiciones adecuadas para que dicho aprendizaje se produzca. Así la docencia puede caracterizarse por su intencionalidad y su propósito, el aprendizaje.

La significatividad de los aprendizajes remite al ámbito personal del individuo, pero también al ámbito sociocultural en que se encuentra enmarcado éste. Coincidimos en que lo significativo se refiere a la capacidad para resolver problemas, para encontrar por cuenta propia y/o en equipo soluciones y alternativas, para investigar situaciones y para crear innovaciones. Se consideran entonces como indispensables el cultivo de las capacidades intelectuales -interpretación, análisis, creatividad y juicio crítico-, el desarrollo afectivo en cuanto a intereses, actitudes y valores, y lo motriz en relación al desarrollo de capacidades físicas, de habilidades y destrezas (57).

" Las condiciones concretas que anulan o niegan las posibilidades de desarrollo humano, requieren el aprendizaje de la participación crítica en las transformaciones de la vida social en que se dan tales condiciones..." (58)

Nos señala Felipe Tirado que la falta de significatividad en los aprendizajes "...es producto de una educación desvinculada de la realidad del educando, porque los contenidos de conocimiento se le presentan en forma distante y ajena a la realidad concreta que vive y percibe. Los contenidos son abrumadores, porque se ofrecen todos los universos del saber

(57) Cfr. Arredondo G. Martiniano, Et.al. "Notas para un Modelo de Docencia". Revista Perfiles Educativos, No. 3, CISE, UNAM, 1979.

(58) Ibidem. p. 7.

científico sin jerarquías, de manera específica y enciclopédica. Además los conocimientos se presentan de forma de desarticulada, porque no hay una organización subyacente que les dé coherencia general; dándose el conocimiento por el conocimiento..." (59)

Otro tipo de problema es el relativo a los niveles de conciencia, particularmente de quienes aprenden las ciencias sociales. Si los estudiantes no tienen una información bastante y suficientemente asimilada y elaborada, los conocimientos nuevos que se enseñan pueden carecer de referentes en el sujeto y, por consiguiente, puede decirse que su estado de conciencia impide el paso de información que no puede ser comprendida, y solamente queda como introyecto.

El que el estudiante pueda repetir la información del profesor o de textos no significa que efectivamente haya aprendido, haya asimilado y comprendido. En los niveles de conciencia hay un aspecto cognitivo en el sentido anterior, pero hay también un aspecto social, en el sentido de que el sujeto está involucrado en el conocimiento de lo social.

Muy ligado a lo anterior está el problema de las representaciones, también llamada ideología, que los estudiantes tienen de la sociedad y de los procesos sociales. Las representaciones de la realidad y las explicaciones que sobre ella tienen se encuentran determinadas por las condiciones materiales de vida y por el lugar social que dichos estudiantes ocupan, así como por la historia personal, en la cual la

(59) Furlán, Alfredo. Op. Cit. p.129

escolaridad tiene un peso de importancia por la legitimación de una cultura y por los hábitos culturales que implica. Las condiciones de existencia de los estudiantes, y también de los profesores, determinan su conciencia.

Si se considera a la educación, desde la declaración de los derechos del hombre, como un derecho social inalienable y universal, y de que todos los miembros de la sociedad deberían recibir sus beneficios, entonces nos surgen las preguntas de qué conocimientos enseñar, cómo, por qué, para qué y ¿quién los legitima social y científicamente?

"...Los conocimientos de la ciencia contemporánea son sin duda muy diversos, vastos, complejos y específicos, lo cual los hace inabarcables; pretender su enseñanza, exige una selección sistemática y organizada, que requiere adoptar criterios que contemplen una visión acorde con una estructura general de organización, de tal forma, que normen la elección bajo un plan de integración claramente delimitado..." (60).

En este punto arribamos al conocimiento científico que nos presenta el programa de ciencias sociales. Tenemos que los temas diversos que aparecen en dicho programa, llevan implícita una noción de ciencia como un conocimiento unitario, consolidado en grandes bloques de información que son válidos para todos en general. Esta concepción de ciencia va relacionada con la concepción de sociedad que se señaló anteriormente. Donde "...se hace abstracción de los fenómenos sociales, económicos y

(60) Ibidem. p. 127

políticos y que ve a la ciencia como neutral y con características idénticas para cualquier sociedad..." (64).

No se muestra a la ciencia como producto de una práctica comprometida que refleja contradicciones y conflictos, que está en íntima relación con la ideología dominante y que no se construye por la continuidad del hecho biológico, sino por ruptura, por erupción o por oposición a la explicación que del fenómeno existía. La ciencia es un hecho social e histórico que progresa por la lucha, oposición, ruptura o erupción frente a la conceptualización existente.

En lo que respecta a las ciencias sociales, es un hecho que el conocimiento de lo social plantea problemas particulares a su enseñanza y a su aprendizaje.

Anteriormente enunciamos algunos de estos problemas, y vimos cómo éstos se circunscriben solamente en temas a desarrollar; dichas ciencias sociales no presentan un carácter científico ya que no guardan una relación histórica con la base material de las sociedades concretas. Tenemos, por ejemplo, los objetivos- temas:

1.1.1 El alumno reconocerá el campo de estudio del área de ciencias sociales, y 1.1.2 identificará cuáles son las principales ciencias sociales.

Aquí vemos que la enseñanza de estos temas, como los demás del programa, es simplemente un "vaciar información", sin analizar ni dejar de manifiesto el carácter científico de los mismos. No se enseñan los conocimientos básicos y principios

(64) Pansa González, Margarita, et al. Op. Cit. Vol. I p. 39

generales de las ciencias, que puedan permitirle al educando comprender, a la luz de los conocimientos científicos sus circunstancias de vida y entender sus orígenes, expandiendo de este modo su conciencia, desarrollando sus capacidades reflexivas, críticas y creativas. No hay una organización del conocimiento, y por tanto, este tipo de educación se presenta más bien como informativa más que formativa.

Tomás Vasconi plantea tres problemas centrales en la formación en ciencias sociales, y vemos que estas se inscriben, también, en el nivel medio básico. Estos son: el ahistoricismo, el formalismo y el cientificismo. El ahistoricismo se manifiesta en que el conocimiento se enseña y se aprende como algo "suprahistórico", como continuidad lineal y como proceso de acumulación del saber. El formalismo consiste en hacer abstracción de la realidad, de los contenidos específicos y en enseñar y aprender leyes, tendencias, fórmulas, modelos teóricos, etc. y, por último, el cientificismo, consiste en plantear el conocimiento adquirido como inamovible e incuestionable, en la medida en que se produce o ha sido producido a través de métodos científicos. (5).

Por otro lado, el objeto de estudio de las ciencias sociales, está determinado históricamente y se explica por la historia. Tanto el objeto de conocimiento como el sujeto cognoscente están marcados por la historia no como fatalidad (como parece mostrar el programa de ciencias sociales), sino como construcción humana

(5) Vasconi, Tomás, tomado del capítulo intitulado "Aportes para una Teoría de la Educación". Cfr. Labarca, G, et al. Op. Cit

y como realidad social; la historia no sólo como el pasado inerte y como lastre, sino como realidad que se hace presente y como construcción del futuro.

Tenemos, por tanto, que la objetividad de las ciencias sociales, y esto no lo muestra el programa, consiste en que el objeto de conocimiento no se refiere a "cosas sino a relaciones entre hombres"; y, por otra parte, consiste en que el sujeto cognoscente está involucrado en el objeto de conocimiento, en tanto está inmerso y afectado por condicionamientos histórico-sociales. De ahí que sobre un mismo fenómeno social existan tantas y tan variadas versiones, desde el conocimiento de sentido "común" hasta las interpretaciones que se enmarcan en teorías sociales. En esto también tiene que ver, el lugar que ocupan en la sociedad quienes pretenden conocer y explicar determinados fenómenos.

Así tenemos, que el sistema educativo en nuestro país, apoyado en la enseñanza de las ciencias sociales, tiene ante todo una función socializadora, la cual consiste en preparar a los sujetos, mediante la internalización de normas, valores, imágenes, conceptos, actitudes, pautas de comportamiento, etc., para el desempeño de roles a los que la sociedad los destina; esto es, adaptándolos a la particular formación social en la que han de vivir.

Al respecto, nos señala Vasconi que "...la función de socialización puede ser interpretada como el desarrollo en los individuos de las lealtades y capacidades que son prerrequisitos

esenciales para el futuro cumplimiento de su rol. Las lealtades pueden, a su vez, ser divididas en dos componentes: lealtades hacia la implementación de los valores de la sociedad y lealtades hacia la implementación en el cumplimiento de un rol específico dentro de la estructura de la sociedad..." (63).

A través de esto, queda conformada la conciencia nacionalista (64) en los educandos. Esta tarea es llevada a cabo a través de la enseñanza de la historia, de la instrucción cívica y de la geografía regional (estas tres materias componen el área de las ciencias sociales): estas son el instrumento para despertar sentimientos de solidaridad y lealtad hacia un cierto sistema político, que pasa a ser el símbolo de la nación: generan patriotismo.

(63) *Ibidem*, pp. 1920

(64) Cfr. Vázquez, Josefina. *Nacionalismo y Educación en México*. Ed. Colegio de México, México, 1975.

2.2.1 METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA

En el tema anterior expusimos algunas consideraciones sobre los contenidos que marca el programa de ciencias sociales, y que su enseñanza nos lleva a plantear cuestiones sobre qué, cómo y para qué enseñar. Observamos que cuando el profesor se encuentra frente a un grupo escolar lo primero que tiene a mano es un programa y su preocupación es la de cómo transmitir los contenidos que éste le marca. El conoce su materia (cuando menos eso cree) y piensa que lo que le hace falta son instrumentos y técnicas apropiadas para transmitir dichos contenidos y conducir eficientemente el proceso enseñanza-aprendizaje.

El problema que se presenta, sobre todo en escuelas secundarias técnicas, aunque también en las secundarias de otro tipo, es que la mayoría de profesores reducen la problemática educativa a los acontecimientos del aula, olvidando (al menos así parece) que la escuela es una institución donde existen roles, contenidos, normas, instituidos, definidos previa e independientemente de los sujetos concretos que intervienen en ella y que la sobredeterminan; así, los profesores y alumnos están sujetos a procesos de socialización y el papel que juegan las instituciones es definitivo para ello.

En las escuelas secundarias técnicas los profesores que imparten las clases, en este caso de ciencias sociales, son en su mayoría profesionistas, que apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad, su acercamiento al grupo escolar está, muchas de las veces, condicionado por

concepciones docentes intuitivas derivadas del sentido "común" (65). Aunque también encontramos profesores interesados en su trabajo, algunos inspirados en informaciones de "actualidad", difundidas a través de orientaciones oficiales, cursos de didáctica, sugerencias de compañeros, programas educativos televisados, bibliografías accesibles dirigidas con una tendencia tecnocrática, y mucha de esta información referida a la tecnología educativa. Además de esto, sabemos que también existen profesores que han tenido, algunos por su formación universitaria, y otros por otras fuentes, acceso a una información de tipo crítico; además que los movimientos magisteriales de los últimos años, no han dejado indiferentes a algunos profesores que ya hoy cuestionan su quehacer educativo.

Al haber sido contratado por una institución educativa, al profesor se le exige un máximo de eficiencia, o sea, que dirija el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos siguiendo un avance programático; entonces surge la necesidad en él de contar con instrumentos técnicos que resuelvan sus problemas metodológicos.

Ante esto, surge la necesidad de la formación didáctica de profesores (†), a través de cursos y seminarios. Pero vemos que dicha formación queda reducida a sólo aprender métodos y técnicas de enseñanza, cuyas concepciones, la mayoría de las

(65) Pérez Juárez, Esther. "Problema General de la Didáctica". Tomado de: Pansza González, Margarita, et al. Op. Cit. Vol I p.77

(†) Se ahondará en el tema "formación de profesores" más adelante

veces. son transmitidas dogmáticamente y recibidas por muchos profesores acriticamente. Con dichas técnicas de enseñanza, supuestamente eficaces para el logro de aprendizajes, no se busca profundizar ni cuestionar las concepciones sobre el hombre, el conocimiento, la sociedad, etc., implicados en tales técnicas o procedimientos. Así, lo que regula la práctica docente son las concepciones intuitivas del propio maestro como las concepciones transmitidas en esos cursos acerca de los procesos educativos.

Esta formación no es de extrañar, ya que el profesor está inmerso con su acción en la escuela, tomando a esta como institución dentro del conjunto de lo social, y lo que en ella sucede está predeterminado. Nos referimos, principalmente en este momento, al programa de estudio de ciencias sociales, que al ser elaborado bajo la propuesta de la tecnología educativa para la educación, se busca contribuir a la sistematización de las actividades educativas, las que han de conformar su práctica y aplicación, o sea, su metodología.

Empezaremos por ver que la sistematización de la enseñanza no es otra cosa que la aplicación de los conceptos y principios básicos de la comunicología, la psicología y la teoría de sistemas, al estudio, interpretación y organización del proceso enseñanza-aprendizaje.

La teoría de sistemas parte de la definición de sistema como un conjunto de elementos que se interrelacionan para lograr un fin común. dichos elementos son presentados de la siguiente manera:

Los elementos de un sistema se conocen como subsistemas y la

organización mayor donde se inserta recibe el nombre de suprasistema. El sistema está integrado por el profesor, los alumnos, los medios, recursos didácticos, el propio contenido de la asignatura, etc. Cada uno de esos elementos representan un subsistema y el suprasistema corresponderá a la escuela donde se realiza la enseñanza.

"...El suprasistema (la escuela) influye en el sistema (enseñanza de la asignatura o área) y en los subsistemas (profesor, alumno, alumno, recursos, contenido de la materia). Pero, a su vez, los subsistemas se influyen entre sí. El profesor selecciona los recursos didácticos, los cuales por sus características delimitan la forma de transmisión del conocimiento. La preparación previa, o antecedente de los alumnos, marca el contenido que puedan aprender. Y así, cada elemento influye y es influido por los demás..." (66).

De lo anterior podemos determinar que la sistematización de la enseñanza pretende definir, organizar e interrelacionar todos los elementos que participan en la enseñanza, con el objeto de lograr su propósito, es decir, el aprendizaje de los alumnos; así como también, para el dominio del aprendizaje, pretende incluir y describir los componentes y acciones tendientes a que el alumno alcance el dominio de los objetivos que presenta el programa de ciencias sociales.

Aquí empezamos a ver que la metodología se convierte en un

(66) Lira Cervantes, Alfredo. Curso Intensivo de Nivelación Pedagógica. Tecnopedagogía. DGEST. SEP. México, 1985 p. 4

proceso sistemático de la tecnología educativa, proponiendo ésta, una programación por objetivos conductuales, criterios de eficiencia para la evaluación, atomización de objetivos, contenidos y actividades educativas, taxonomías de los aprendizajes, utilización de textos programados (67), etc.

A través de esta sistematización, se dice, que el profesor podrá programar y desempeñar sus funciones docentes, con una gran probabilidad de tener una actuación " exitosa ", en vista de que desde el primer paso de la programación, hasta el último momento de la enseñanza, se toma como orientador y catalizador por el dominio de los objetivos conductuales.

Dentro de este marco, el profesor "...es un ingeniero conductual, y la enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes. Así el profesor dispone los eventos para lograr la conducta deseada (ingeniería conductual) y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos. Por su parte el alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para él, supuestamente de acuerdo con su ritmo personal de trabajo y diferencias individuales..." (68).

Dentro del contexto anterior se establece una metodología o guía didáctica que facilite la labor educativa de los profesores; esta metodología es generalizada para todas las áreas y materias, lo único que ha de diferenciarla son los temas, objetivos y

(67) La mayoría de libros de texto de ciencias sociales tienen esta característica. Cfr. González Blackaller, Cirio, et al, Nueva Dinámica de la Vida Social. Ed. Herrero. México 1988.

(68) Panza González, Margarita, et al, Op. Cit. Vol I pp. 82-83

contenidos que se han de desarrollar.

Dicha formulación metodológica parte de la búsqueda de estrategias pedagógicas que faciliten la comunicación, organización y sistematización para apoyar los programas de estudio ya que de ellos depende la "formación" del educando.

La metodología propuesta parte de una definición de método (del griego *metá*, a través, más allá y *hodos*, camino, "camino que se recorre") que es lo contrario de la acción casual, dispersiva y desordenada.

Mattos define el método como "...la organización racional y bien calculada de los recursos disponibles y de los procedimientos más adecuados para alcanzar determinado objetivo de la manera más segura, económica y eficiente. En otras palabras método es poner en relación, de manera práctica, pero inteligente, los medios y procedimientos con los objetivos o resultados propuestos..." (69).

De ahí que para alcanzar los objetivos propuestos en el programa de ciencias sociales se procure disciplinar toda actividad de aprendizaje y disponer de recursos didácticos siguiendo un orden y disposición determinados para alcanzar el fin previsto. Siguiendo con dicha propuesta, se dice que cada paso y cada movimiento estará relacionado con el fin, y en relación a éste, tendrá su razón de ser. Así el profesor habrá de conducir individual y/o colectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos, dentro y fuera de la clase

(69) Mattos, Luiz A. Compendio de Didáctica General. Ed. Kapelusz Buenos Aires. 1979 p. 71.

limitándose en la aplicación de técnicas para su mejor aprovechamiento.

Así tenemos que la propuesta antes mencionada, surgió simplemente de una definición etimológica de método, limitándose así la didáctica frente a las dificultades para abordar una concepción de los problemas del método, omitiendo también, un tratamiento de lo metodológico para presentar solamente un conjunto de técnicas de enseñanza (y su manejo), con lo cual todo el problema de la enseñanza se reduce al dominio que el docente pueda tener de estas técnicas.

En la enseñanza de las ciencias sociales tenemos por ejemplo, que se proponen las siguientes técnicas para proporcionar la socialización del alumno: técnicas grupales como simposium, mesa redonda, panel, phillips 66, seminario, cuchicheo, diálogo o debate público, debate dirigido, discusión y foro, desde luego considerando siempre la naturaleza del objetivo propuesto; relacionando siempre de manera práctica y permanente los procedimientos didácticos, las técnicas grupales, las actividades de aprendizaje y los procedimientos de evaluación más apropiados, para con los objetivos particulares y específicos que se señalan en cada unidad. Por ejemplo:

Objetivo particular 2.4 El alumno valorará la influencia de la civilización islámica.

Objetivo específico 2.4.1 Apreciará la influencia de Mahoma en la unificación religiosa y política del pueblo árabe.

Actividades 2.4.1.1 Investigue por equipos: qué se entiende por

árabe y qué por musulmán, cuáles son los cinco pilares del Islam, cómo se refleja la religión islámica en la sociedad musulmana, etc.

Para este tema el profesor seleccionará la técnica que crea más adecuada para lograr el objetivo propuesto. Aunque en la práctica hemos visto que la mayoría de profesores utilizan solamente la técnica expositiva-interrogativa, y la evaluación se dará según sea la cantidad de información obtenida y repetida en clase.

Tenemos entonces que la metodología, tomada solamente como carácter instrumental de la tecnología educativa, responde a una especificidad del ahora y aquí, ya que su noción de medio ambiente, con su carácter histórico, es limitada y solamente designa lo inmediato y cercano, pero no se incluye analíticamente los elementos y las relaciones educativas en una perspectiva más amplia, ni analiza sus vinculaciones con la estructura socioeconómica y política. Además sólo responde a la lógica de los contenidos y su enfoque se centra en el producto.

"...Esta corriente simplifica y reduce el tratamiento de los procesos educativos, debido a la lógica de su pensamiento. Opera con una razón instrumental, racionalidad que no cuestiona los fines, sino que sólo pone a discusión los medios... Esta perspectiva responde a criterios de rentabilidad y eficacia, considerando a las instituciones educativas como empresas, como unidades de producción, por lo cual deben operar según los criterios empresariales de eficacia y rendimiento..." (70)

(70) Bravo M., Ma. Teresa, et al. El Fracaso Escolar. Análisis y Perspectivas. Cuadernos del CESU. UNAM. México. 1988, p.30

Para lograr una mejor viabilidad en todo método, según Mattos, se deben considerar las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué objetivo o resultado se pretende conseguir?
- b) ¿Qué materia vamos a utilizar?
- c) ¿De qué medios o recursos podremos disponer?
- d) ¿Qué procedimientos son los más adecuados para aplicar en las circunstancias dadas?
- e) ¿Cuál es el orden o la secuencia más racional y eficiente en que debemos escalar los recursos y procedimientos para alcanzar el objetivo con seguridad, economía y elevado rendimiento?
- f) ¿Cuánto tiempo tenemos y qué ritmo debemos imprimir a nuestro trabajo para llegar a los objetivos previstos dentro del tiempo deseado? (71)

Así, al tener las respuestas de dichas cuestiones se tendrán los elementos que constituirán un " buen método ".

Ahora, tenemos que existen varios métodos según sea la disciplina en cuestión. Nérci hace una clasificación general de los métodos según la naturaleza de los objetivos que se intentan alcanzar, y los divide en tres grandes grupos: Métodos de Investigación, de Organización y de Transmisión (72).

En la enseñanza de las ciencias sociales vemos que los dos primeros métodos son utilizados muy poco. El de investigación, sólo se toca en un objetivo en primer grado, por ejemplo:

Objetivo específico 1.5.1. El alumno diferenciará la

(71) Mattos, Luiz A. Op. Cit. p. 71

(72) Cfr. Nérci, Imideo G. Hacia una Didáctica General Dinámica. Ed. Kapelus. Buenos Aires, 1980. P. 238.

investigación de campo de la documental.

Actividad 1.5.1.1. Investigue las condiciones generales que debe reunir una observación sistemática y científica como fuente de datos. Indague en forma general, las características de las siguientes técnicas de investigación de campo: entrevista, cuestionario, y encuesta. Etc.

Y en segundo grado:

Objetivo específico 1.2.1. El alumno apreciará las ventajas que reporta una investigación documental en el campo de las ciencias sociales.

Actividad 1.2.1.1. Participe en equipos de investigación para: seleccionar un tema objeto de la investigación documental, indagar las fuentes que existen en su comunidad (bibliotecas, hemeroteca, archivos, etc.), planear el esquema de investigación, escoger los documentos que va a emplear, realizar la investigación, etc.

El método de organización, al referirse a hechos conocidos que se requieren ordenar o coordinar las acciones para lograr un mayor aprovechamiento en la tarea por medio de todos los recursos materiales y humanos disponibles, vemos que es muy poco o casi nada, que se lleve a la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales. En cambio, el método de transmisión es el más usual, ya que son los métodos de enseñanza propiamente dichos y que requieren de la relación maestro-alumno, donde el maestro transmite la información que conoce y el alumno recibe la que desconoce. Se utiliza principalmente para lograr los objetivos de aprendizaje.

Los métodos de enseñanza o didácticos, se refieren a los modos o maneras que el maestro utiliza para dirigir la enseñanza y el aprendizaje con el objeto de alcanzar los objetivos del curso.

Villareal define el método didáctico como: "...el conjunto organizado de normas, procedimientos y recursos para dirigir el aprendizaje con el máximo de rendimiento y el mínimo de esfuerzo, tomando en cuenta las características (capacidad, intereses, aptitudes, motivaciones, etc.), del educando y el conocimiento del medio ambiente, para alcanzar los fines educativos previamente señalados..." (73)

Así entonces, el profesor habrá de seleccionar el método de enseñanza más adecuado para alcanzar un "alto porcentaje de éxito": el valor de un método estará en función, en este sentido, del logro de los objetivos propuestos. Y para que dicho método tenga eficacia ha de emplear una serie de técnicas.

Anteriormente se señalaron las técnicas que son propuestas para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de las ciencias sociales, y son propuestas para dar al aprendizaje un carácter dinámico, tanto en las actividades individuales como en las de equipo y las grupales. (74).

Como mencionamos, las técnicas de equipo son utilizadas muy poco, y cuando se utilizan es sólo para recabar una información, sacar resúmenes y exponer en clase determinado tema. No se

(73) Villareal C. Tomás. Didáctica General. Ed. Oásis. México 1979 p. 33

(74) Cfr. Bedolla G. Ma. Teresa y Morales G. Magdalena. Guía Didáctica para la Elaboración de Programas # 3 IPN 1985 pp. 30-31.

discute, analiza, critica, sintetiza, concluye, etc. Quedando esta técnicas como un acto mecánico, donde no hay una profundización y asimilación de dichos temas. Estas técnicas como dijimos, son entre otras phillips 66, mesa redonde, acuario, corrillos, cuchicheo, binas, etc.

Las técnicas grupales son todavía menos utilizadas, ya que lo que se busca con ellas es la participación conjunta de todo el grupo académico en el mismo espacio y tiempo, para analizar, sintetizar, evaluar, retroalimentar, etc. Entre ellas tenemos: panel, foro, simposium, estado mayor, debate, entrevista pública, lluvia de ideas, puestas en común, etc.

Algunas de las causas de la no aplicación de las técnicas mencionadas, es la ignorancia que de ellas tienen cierto número de profesores, y muchos de ellos que las conocen, o al menos algunas de ellas, casi no las ponen en práctica debido a que han caído en una apatía e indiferencia en la transmisión de los contenidos de la enseñanza de ciencias sociales, y se conforman simplemente con conducir el programa a partir de llevar la secuencia de los objetivos que va marcando dicho programa, y como la mayoría de textos de esta área están hechos de esta misma forma, dichos profesores los toman como guía, encajonando así, su labor educativa.

La mayoría de las veces, simplemente se les deja a los alumnos, como tarea, resolver las actividades de aprendizaje que sugiere el programa. De esta manera vemos que las actividades de aprendizaje, al ser uno de los puntos regulares de la metodología, sólo se dejan como una práctica sin sentido para la

realización del educando crítico, consciente y responsable de su propia formación.

Al decir que las actividades de aprendizaje son una de las partes medulares de la metodología, nos referimos a que ellas son establecidas para lograr la articulación entre los contenidos del área y la formación de los alumnos. Estas son presentadas como recomendaciones didácticas de carácter operativo, en donde se trata de precisar algunas posibilidades para el aprendizaje del educando. Según Gago Huget su importancia radica en que pueden ser aplicadas como una guía metodológica, para la selección de experiencias de aprendizaje, procedimientos y medios de enseñanza y para verificar la correcta formulación de los objetivos específicos. (75).

Los fragmentos del programa de ciencias sociales que hemos presentado anteriormente muestran cómo es propuesta la secuencia metodológica para la redacción de las actividades de aprendizaje, teniendo como punto de partida el objetivo específico. Observamos además, que dichas actividades de aprendizaje son una especie de síntesis de la evaluación del objetivo específico; además de que todo ello conllevará, también, a la evaluación del alumno.

También como parte de la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales, se presenta la utilización de recursos y materiales didácticos, mostrados, según Nérici, como un nexo entre las palabras y la realidad, representándola esta última de la mejor manera posible, de modo que facilite su objetivación por

(75) Cfr. Gago Huget A. Elaboración de Cartas Descriptivas, Guía para Preparar el Programa de un Curso. Ed. Trillas. México. 1972

parte del educando. (76).

Vemos que estos materiales didácticos como por ejemplo: láminas, rotafolio, mapas murales, material audiovisual, carteles, periódico mural, etc., son también muy poco utilizados en esta área. Por un lado, por el costo y tiempo que implica su elaboración, por otro, por que se ha caído en la simple exposición de clase utilizando solamente el pizarrón y el gis, y esto también algunas veces. Además, que dichos recursos son empleados las más de las veces sin criterios teóricos claros que permitan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación de aprendizaje.

En general, el método en la didáctica es visto únicamente como un problema instrumental, que se refiere a un conjunto de técnicas para mejorar el aprendizaje. "...esta visión del método tiene su origen, entre otras cosas, en una concepción reduccionista de la didáctica donde ésta es, únicamente una disciplina instrumental que posibilita la aplicación de los principios teóricos de la pedagogía..." (77).

Queda claro que lo importante para el Sistema Educativo Nacional, por lo menos en lo que respecta al nivel medio básico, es que la enseñanza sea transmitida de una manera eficiente, y por ello se le da mayor importancia a la forma de elaboración de los objetivos que al contenido. Así, se establece que los enunciados de los temas a desarrollar sean formulados usando verbos unívocos que definan conductas observables y con cierto

(76) Cfr. Nérci, Imideo G. Op. Cit.

(77) Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Curriculum. Op. Cit. p. 50

número de precisiones sobre la ejecución de la conducta, ya sea individual o de grupo, en un tiempo, en un lugar, con determinados materiales, etc.

El profesor se considera a si mismo como un transmisor de conocimientos, y al ser su preocupación fundamental dirigir, disponer los contenidos teóricos de su disciplina busca las técnicas que le ayuden a cumplir su función. Dedicó con frecuencia las horas de clase en el aula a la enseñanza de la teoría y deja la práctica, ejercitación o aplicación respectiva, para un tiempo posterior más o menos indefinido.

Vemos que las concepciones teóricas a aprender, en la enseñanza de las ciencias sociales, y las habilidades y destrezas que ejercitará el alumno se consideran como dos momentos separados subsecuentes en el proceso de conocimiento. No hay una vinculación entre la teoría y la práctica. Se considera que el alumno necesita conocer primero la teoría para contar con todos los elementos para luego practicar; entonces el profesor transmite un tipo de clase verbalista, sobrecargada de conceptos, principios y teorías y en la mayoría de los casos la actividad del alumno se reduce a la recepción de dicha información. En consecuencia, los procedimientos prácticos de dicha disciplina son teorizados y la práctica queda para el futuro a la iniciativa del alumno, por lo tanto, el conocimiento se convierte en memorístico, teorizante y parcializado. No se considera a la teoría y la práctica como una sola cosa "...y en nuestros campos de estudio el hacer y el pensar deberían alternarse fluidamente o formar una sola cosa en los momentos precisos. El conocimiento es

justamente el proceso dialéctico por el cual los hombres y su realidad social constituyen situaciones de transformación... las producciones teóricas se validan por la práctica. El conocimiento, así, es una construcción, se está haciendo, es cambiante, mutable..." (78).

Las ciencias sociales son presentadas como carentes de un proyecto filosófico, con limitaciones metodológicas e instrumentales, que las articule y permita dar una visión totalizadora de la realidad. Se basan en una concepción fragmentaria, parcializada y absolutista del conocimiento y de la realidad, con sesgos ideológicos hacia la ciencia, la tecnología y el predominio de una cultura sobre otras (esta es la apariencia que dan los contenidos del programa de ciencias sociales), como lugares privilegiados por la estructura social dominante con la cual generan contenidos desarticulados, así como en un método acumulativo de conocimiento en el cual el alumno debe asumirse como ente pasivo que sabe de todo y de nada y donde lo fundamental es desarrollar la memoria, que se puede medir, observar y controlar, y no en sentido crítico.

Algunas citas de libros de texto ejemplifican lo anterior:

" Los países en vías de desarrollo dependen casi exclusivamente de la agricultura, y su desarrollo industrial es muy pobre o nulo. Además la agricultura en el tercer mundo se realiza con procedimientos rudimentarios y sin el adecuado empleo de la tecnología. mientras que en los países desarrollados se utilizan los métodos y procedimientos más modernos. Esto da por

(78) Pansa González, Margarita, et al Op. Cit. Vol. I p. 133

consecuencia la conservación de los suelos en estos últimos países, y su empobrecimiento en los del tercer mundo ". (Texto de primer grado de ciencias sociales).

" En la Inglaterra de la Revolución Industrial muchos científicos y universitarios estuvieron en estrecho contacto con los hombres de industria, y en ocasiones lo hombre de ciencia se convirtieron en ricos empresarios. Tal es el caso de James Watt, considerado el inventor de la máquina de vapor ". (Texto de tercer grado de ciencias sociales).

Al haber una disociación entre teoría y práctica, el problema que se presenta es la separación entre los contenidos y los métodos. Esto viene como resultado, además, de que los profesores en su mayoría, han sido formados en la disociación teoría-práctica, en el verbalismo y en la parcelación del conocimiento; por lo tanto, manifiestan una tendencia, en su práctica educativa, a separar los contenidos de su disciplina y la metodología de la enseñanza, puesto que aprendieron solamente a teorizar. En vez de promover la producción de conocimientos, lo que motivan es la reproducción de ellos para su futura aplicación. Este es un ejemplo del papel que cumple la escuela como reproductora del Estado.

Si bien en la educación secundaria se pretende introducir al alumno en el concepto de ciencia, del método científico y del paradigma teórico que le permitan entender la realidad social, este objetivo es poco logrado, ya que más que un método que le permita construir su conocimiento se le imponen recetas que le obstaculizan la comprensión de cómo se desarrolla la realidad y

mucho menos en entender que él es parte de esa realidad.

Al tomar a la metodología solamente como instrumento o técnica, se deja del lado el nivel de formulación teórica y se cae en un practicismo de modelos de instrucción, como alternativas técnicas que resuelvan en sí mismas los problemas de aprendizaje; no se busca una articulación conceptual de los problemas metodológicos, sino que los simplifican y los presentan como un conjunto de pasos graduados para la adquisición del conocimiento.

Así, el trabajo en el aula y los problemas que este plantea son abordados con un enfoque técnico, sin mediar un análisis de la realidad y estableciendo normas para la misma. La aplicación de la propuesta de la tecnología educativa en el trabajo docente implica el predominio de la forma sobre el contenido. Una característica esencial de esta ideología tecnocrática es que se presenta como neutra frente a los problemas de tipo ideológico y político. Así el especialista ofrece soluciones de tipo técnico sin involucrarse en lo político, porque se piensa que la técnica no entra en la esfera política. Por ello la docencia, como actividad instrumental técnica es presentada como neutra, ajena a lo ideológico. Esta aparente neutralidad implica el sometimiento acrítico al orden establecido, el cual es considerado como algo inmutable.

Revisando los contenidos del programa de ciencias sociales vemos que dos aspectos resaltan en la concepción de conocimiento que subyace en la orientación de esta área en el nivel medio básico. Uno es la ilusión de una teoría del conocimiento basada

en el individuo aislado, espontáneo y a priori de la estructura social. Esta teoría, presente a lo largo de los contenidos, se manifiesta en forma bastante coherente a través de los grandes científicos, héroes, artistas, etc., que son contextualizados como productores únicos y geniales de la suma del avance social y cultural. De esta manera se concibe el conocimiento como el sistema de medición enciclopedista, producto del esfuerzo individual. Otro aspecto es el de una concepción de conocimiento-información en el que se sabe de todo y de nada; un conocimiento suma de datos, biografías, leyes, modelos, etc., en el que el alumno aprende sólo lo que el maestro enseña.

Estos dos aspectos obstaculizan el comprender lo que es la producción y alcances del conocimiento. Su único alcance es la acumulación y repetición de información, así como la formación de una conciencia a priori y al margen del acontecer social. De ahí que las ciencias sociales en la secundaria sólo toque aspectos parciales; su método y sus contenidos son insuficientes para conceptualizar lo complejo de la realidad.

Mientras se siga cayendo en el cientificismo, como característica de la ideología tecnocrática en los programas de ciencias sociales, tendremos que la ciencia estará por encima de los conflictos de la sociedad; y su aparente neutralidad se seguirá justificando al presentar la labor del especialista como un trabajo científico que se encuentra fuera de la ideología. Además, tenemos que dentro de esta orientación la lógica empirista juega un papel principal al concebir a la realidad como objeto empírico que puede ser conocido objetivamente a través del

perfeccionamiento del método y las técnicas de investigación. Por lo tanto este enfoque no toma en cuenta las condiciones sociales e individuales en las que surgen las producciones científicas y tecnológicas.

Así tenemos que en la práctica educativa, la metodología cumple con la función de articular los contenidos a los estudiantes. Entonces, partimos del hecho de que al elaborar dichos contenidos, emanados de los objetivos del programa se realizó un diagnóstico de necesidades de los alumnos. Las consideraciones formuladas por las autoridades educativas para seleccionar los contenidos que deberían formar parte, en este caso, del área de ciencias sociales fueron: "...se tomaron en cuenta, además de los antecedentes formativos e informativos del área desarrollados en los seis grados de educación primaria, los intereses y necesidades de la sociedad actual, para determinar, con mayor precisión, las aptitudes que reclama el ciudadano de hoy, y los aspectos más importantes, por su aplicación práctica, de las disciplinas que conforman el área, a fin de proporcionar a los educandos los conocimientos, habilidades y orientación imprescindibles para su ulterior ajuste en el mundo social..." (79).

Esta formulación de diagnóstico de necesidades constituye un fetiche del pensamiento pedagógico actual, por cuanto que lo que propone lo reduce a demandas muy específicas, inmediatas y utilitaristas, en forma exclusiva, los cuales actúan en

(79) Educación Media Básica. Op. Cit. p. 189

detrimiento de la necesaria formación teórica del sujeto. Además, vemos que en este planteamiento queda implícito como ya se mencionó en el tema anterior, así como en este, una concepción de sociedad, de hombre, de conocimiento, de ciencia, etc., que es el marco de referencia donde se apoyan los contenidos que se transmiten a los alumnos, y a través de los cuales, se establece la regulación de las relaciones de todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo (supervisores, directivos, administrativos, profesores, alumnos). Lo que se propone, y es visto como producto, es delinear y moldear un tipo de conducta en los sujetos para que se "ajusten en el mundo social".

2.2.2 EVALUACION

La evaluación en el Nivel Medio Básico ha sido un tema que no se ha cuestionado a fondo, la preocupación de las autoridades educativas ha sido, y sigue siendo, el de cómo mejorar las técnicas e instrumentos de evaluación, pretendiendo que con este perfeccionamiento se va a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las preocupaciones que ha tenido el Sistema Educativo Nacional es el que las secundarias cumplan con la función para la cual fueron creadas, es decir "...que proporcionen una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando y prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad..." (80). Aunado a esto, también se busca la eficiencia y la eficacia de dichas escuelas; lográndose ello, aparentemente en la opción tecnocrática y eficientista de control de aprendizajes, de asignación de notas y/o calificaciones.

Para normar lo anterior, se estableció un Instructivo para la Evaluación del Aprendizaje en las Escuelas Secundarias. Dicho Instructivo es conocido como Acuerdo Número 17 del Secretario de Educación Pública; siendo publicado en el Diario Oficial el 28 de agosto de 1978 (81), y hoy sigue aún vigente.

En este acuerdo se establecen las normas a que se deberán sujetar los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación, bajo el control de

(80) Educación Media Básica. Op. Cit. p. 16

(81) Cfr. Acuerdo Número 17 del Secretario de Educación Pública. Instructivo para la Evaluación del Aprendizaje en las Escuelas Secundarias. C.N.T.E. SEP. México, 1978.

la Secretaría de Educación Pública.

Empezaremos por ver que la definición de evaluación equivale a apreciar, estimar y juzgar cualitativa y cuantitativamente un hecho, persona o cosa de acuerdo con un patrón previamente determinado. (82) Según Nércici la evaluación del aprendizaje "...es el proceso de atribuir valores o notas (calificaciones) a los alumnos en la verificación del aprendizaje..." (83)

Partiendo de esto, tenemos que la evaluación es tomada, en el nivel medio básico, como un instrumento de medición de conocimientos, habilidades y destrezas del alumno, así como también, se utiliza para determinar el grado en que los alumnos logran los objetivos de aprendizaje previamente determinados, de un tema o unidad, de una asignatura o de un nivel educativo. Mediante la evaluación se aprecia y juzga el proceso de los educandos según los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

El concepto más limitado de evaluación, y parece ser que es el más utilizado en el nivel medio básico, es el que la equipara con la calificación. La evaluación como medición obedece a la carencia de una explicación teórica "...en este sentido, resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente en este método donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos.." (81)

(82) Lira Cervantes, Alfredo. Op. C.it. p. 46

(83) Nércici, Imideo. Op. Cit. p. 461

(84) Díaz Barriga, Angel. Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar. Depto. de Tecnología Educativa. CISE, UNAM pp.10-11

El vínculo que se da entre enseñanza y evaluación es de que ésta es utilizada, la mayoría de veces, como un acto en el cual el profesor juzga a un alumno, dejando de lado el proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos perseguían. Por tanto, el aprendizaje es considerado como un resultado más que como proceso.

Para que podamos tener una perspectiva más amplia en el campo de la evaluación, y no quedarnos encajonados en una visión parcializada de la conducta del alumno, es necesario que retomemos algunas de las teorías de la conducta; por ejemplo, la teoría de la conducta molar, con la cual estamos de acuerdo, ya que nos da la posibilidad de tener una explicación más amplia y profunda de los acontecimientos humanos, en tanto que concibe toda conducta humana como una conducta total que sólo se puede entender e interpretar cuando se la ubica en relación con los elementos en que se configuró. Por ejemplo, el movimiento de un miembro del cuerpo puede ser interpretado únicamente como un cambio de conducta observable, sino que se requiere estudiar el contexto y la situación en la que se originó dicho movimiento para entenderlo como una conducta total del ser humano.

Según Bleger, toda conducta humana es una conducta molar, que tiene "...una totalidad organizada de manifestaciones, que se dan en una unidad motivacional, funcional, objetiva y estructural... la conducta humana, por tanto, es siempre molar, y toda actividad segmentaria no es nunca realmente segmentaria, sino que implica al ser humano como totalidad en un contexto

social..." (85)

En esta misma perspectiva, la noción de aprendizaje cobra un significado diferente, al ser concebida como un proceso que "tiende a la modificación de las pautas de conducta", y que por lo tanto, opera en un nivel de integración de la totalidad del ser humano. De manera tal, que consideramos, con Pichón-Rivière (86), que no se puede sostener que la memorización sea un aprendizaje. Tenemos entonces, que los auténticos aprendizajes de la escuela tienen que ver con la estructuración de estas pautas y no con la que memoriza y repite el sujeto. Por lo tanto, una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc....es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta (87).

En el documento Resoluciones de Chetumal quedó explicitado que el proceso enseñanza-aprendizaje presupone un cambio en la conducta de los alumnos, y que los objetivos educativos nos señalan el cambio o cambios que se pretenden conseguir. Así, a través de la evaluación se va a descubrir y comprobar en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos.

(85) Bleger, J. Psicología de la conducta. Ed. Paidós, Buenos Aires. 1976, p. 85.

(86) Cfr. Pichón Riviere, E. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1976.

(87) Rodríguez, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", en Colección Pedagógica Universitaria 2, México. CEE de la Universidad Veracruzana, julio-diciembre, 1976, pp. 8-9

En este mismo documento se sigue señalando que la evaluación no es la fase final del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que es un punto de partida para iniciar un nuevo proceso. Una vez conocidos los resultados de los cambios de las estructuras de conducta que se han efectuado en los alumnos, habrá que iniciar una nueva estrategia para ampliar o recuperar aquello que no se haya conseguido o bien de acuerdo con la experiencia, modificar el objetivo. (88)

Observamos entonces, que la evaluación ha sido tomada por las autoridades educativas como una forma de control (dentro de la administración) de todo el alumnado y profesorado que tienen a su disposición; y vemos que los fines explícitos que se persiguen son los de modernizar, perfeccionar y adecuar técnicas e instrumentos de evaluación para lograr los objetivos planteados en los programas de estudio. Los fines implícitos son del nivel político, social, económico, ideológico, etc.

Al haber sido elaborados los programas en la forma de carta descriptiva, bajo la propuesta de la tecnología educativa, tenemos que la educación es concebida directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje, y partiendo, claro está, del concepto de aprendizaje como la modificación de la conducta como resultado de la experiencia. "...Esta concepción subraya el carácter observable y medible del mismo, es decir, lo reduce únicamente a lo que el sujeto cognoscente es capaz de manifestar de modo objetivo..." (89)

(88) Educación Media Básica. Op. Cit. pp.225-226

(89) Morán Oviedo, Porfirio. "Instrumentación Didáctica". tomado de: Pansa G. Margarita, et al. Op.Cit. Vol. I p. 187

De ahí que para esta corriente tecnológica resulta muy importante la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje consecuentes con la concepción conductista del aprendizaje, es decir, que la conducta explicitada en el objetivo deberá ser clara, unívoca y precisa.

Volviendo al Acuerdo No. 17, este considera, para ejemplificar lo anterior, que la evaluación del aprendizaje es un progreso inherente a la tarea educativa, indispensable para comprobar si se han logrado los objetivos de aprendizaje, planear la actividad escolar; decidir la promoción del educando y contribuir a elevar la calidad de la enseñanza.

A pesar de que en dicho Acuerdo (Art.2o) se menciona que la evaluación del aprendizaje deberá realizarse a lo largo del proceso educativo, a través de procedimientos pedagógicos adecuados, y que los programas de estudio y actividades escolares deberán responder a estos propósitos, vemos que dicha evaluación sigue adoleciendo de impresiones, abusos y arbitrariedades, además de que se ha seguido concibiendo y practicado como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje, como algo estático e intrascendente en el proceso didáctico. Como consecuencia se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos. También podemos añadir que la evaluación ha sido considerada por muchos profesores como una arma de intimidación y de represión en contra de los alumnos, además de valerse de ella para "disciplinar" al grupo escolar, y hacerse "respetar".

Además, observamos que en la práctica educativa, lo que se

está logrando al tecnificar la evaluación, es que se siga concibiendo al educando como un sistema de almacenamiento y de emisión de información, y al aprendizaje como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado; en lugar de adentrarse en la dinámica del aprendizaje escolar, entendiendo al grupo escolar no solamente como objeto de enseñanza, sino como objeto de aprendizaje; analizando las condiciones internas y externas del aprendizaje; las bases teóricas y técnicas del proceso grupal, etc. (90) Es entonces necesario, si se quiere reconstruir efectivamente el actual discurso de la evaluación, hacer un análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos del mismo, revisando y replanteando las concepciones del hombre, del aprendizaje, del conocimiento, del proceso grupal, etc.

Siguiendo esta línea de pensamiento de la didáctica crítica, estamos de acuerdo en que para que haya una evaluación más significativa se debe fomentar el aprendizaje grupal o aprendizajes en grupo como una estrategia metodológica idónea para desarrollar, paralelamente y con sentido crítico y constructivo, los procesos de evaluación y acreditación.

Al respecto, Morán nos dice "... El aprendizaje grupal constituye un medio para develar las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los

(90) Morán Oviedo, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica". Tomado de: Pansa G. Margarita, et al. Op.Cit. Vol. II p.99

procesos mismos de aprender. La importancia o significatividad de los aprendizajes tienen aquí un sentido social..." (91)

Los aspectos que se proponen, oficialmente, para la evaluación en todas las áreas y asignaturas son tres: Medición, Interpretación y Juicio de Valor. Y se dan para que el maestro no "desvirtue la evaluación como proceso".

La medición es propuesta como un proceso mediante el cual se determina la "cantidad que posee el estudiante de una característica. La medición describe en forma cuantitativa un rasgo definido.

La interpretación consiste en la comparación que realiza el profesor, al cotejar los logros obtenidos por los alumnos con los objetivos preestablecidos. Esto le permitirá determinar qué porcentaje de objetivos han sido alcanzados por cada uno de los alumnos y así poder situarlos en el nivel de aprovechamiento correspondiente.

El juicio de valor es la decisión que emite el profesor. Se deriva de la comparación entre el resultado de la medición y los objetivos previos. Por lo tanto, está basado en los aspectos antes descritos y se expresa en forma convencional mediante un número: es lo que comúnmente se le conoce como calificación o nota.

Tenemos que la evaluación se da a dos niveles: con referencia a la norma y con referencia al criterio o dominio.

La evaluación con referencia a la norma lo que hace es clasificar los alumnos comparando su desempeño con el de cada uno

(91) Ibidem. p.106

de los demás miembros del grupo, olvidándose del aprovechamiento personal de los estudiantes, de sus logros, de sus carencias; prescindiendo de la distancia que hay entre lo que saben y lo que deberían saber.

Nos dice Carreño que este tipo de evaluación consiste en "...la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno con respecto al grupo al que pertenece, en el que participan todos con características que se suponen semejantes..." (92)

Vemos que los resultados de la evaluación por norma, que es la más usual en secundarias, ya sea que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan información poco confiable acerca del grado en que los estudiantes poseen habilidades o conocimientos que se están evaluando. Es decir, que no nos dice que tan eficaz es uno y otro, ni en qué punto concreto se les facilita o dificulta la tarea a alguno de los dos.

La evaluación con referencia al criterio o dominio se deriva del lugar que ocupa el estudiante en relación al logro de los aprendizajes previstos en el programa de estudio y no de la relación de su evaluación con la de sus demás compañeros.

En consecuencia, la evaluación con referencia a criterio puede conceptualizarse como la comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia y/o plan de estudios.

Este tipo de evaluación centra su preocupación en el desarrollo pleno de los educandos; rechaza la idea de que existan

(92) Carreño, F. "Enfoques y principios teóricos de la evaluación" tomado de: Braunstein, Nestor, et al. Psicología: Ideología y Ciencia. Ed. Siglo XXI. México, 1975. p.158

alumnos que puedan aprender mucho y alumnos que puedan aprender poco. Considera más bien, que esta actitud es una justificación o una excusa de algunos profesores para no esforzarse en mejorar su labor docente.

La evaluación que se propone oficialmente en las "Resoluciones de Chetumal" para ciencias sociales, además de lo ya mencionado, es semejante a la que se designa también para las demás áreas y asignaturas. Se dice que la evaluación es una parte complementaria del proceso enseñanza-aprendizaje, que permite determinar la medida en que los objetivos han sido logrados.

Dicho proceso de evaluación comprende tres fases: Inicial, permanente y terminal.

La fase inicial consiste en diagnosticar la preparación previa de los alumnos que será el punto de partida del programa y del curso. Vemos que esto es poco considerado por muchos profesores, ya que al centrarse en ellos el poder, la iniciativa y las decisiones, y al disponer de una autoridad absoluta en su grupo escolar, van a iniciar su curso como mejor les parezca, siguiendo una progresión lógica en la impartición de los contenidos del área.

El problema reside, en la mayoría de veces, en que el profesor no toma como referencia el nivel conceptual de su grupo escolar para, en todo caso, tender un puente teórico entre lo que tiene que enseñar y lo que los alumnos tienen posibilidad de aprender con base en sus antecedentes escolares. Hay profesores que piensan que si el alumno no comprende, el problema es del alumno por sus deficientes conocimientos anteriores, y no de

ellos: su labor, dicen, es cumplir con transmitir los conocimientos, con enseñar.

La fase permanente se propone que se lleve a cabo en forma constante, en consonancia con el desarrollo del programa. Aquí tenemos que la evaluación se realiza por unidad, donde se evalúa, durante esta transcurre, una serie de rasgos como: participación en clase, tareas, cuaderno, trabajos y examen. Este último, por desgracia, sigue siendo considerado por la mayoría de profesores como el rasgo de más peso, cuando no determinante, para otorgar la calificación del alumno.

La fase final consiste en una revisión global del grado en que fueron alcanzados los objetivos. De hecho, esto se va haciendo por unidad, y ya al final, lo único que se hace es sacar el promedio de las ocho unidades y así otorgarle una calificación al alumno, ya sea aprobatoria o reprobatoria.

No existe realmente una evaluación final, ésta comúnmente se concibe como una calificación final. No hay una verdadera evaluación que implique el reconocimiento del aprovechamiento que obtuvo el alumno durante todo el curso; esto es, con qué se queda, qué se lleva. Qué tan significativo es para él lo que aprendió. Se desprende de esto como algo fundamental, implementar una auto evaluación tanto del profesor como del alumno, ya que en la medida en que los dos hagan conciencia de que son sujetos tanto de enseñanza como de aprendizaje, podrán transformar su práctica cotidiana.

Vemos, por desgracia, que los instrumentos hasta hoy aceptados para la evaluación de los resultados de la acción

educativa, son las denominadas pruebas objetivas, nombre con el que se denota su función principal: la medición "exacta" del logro de un objetivo, ya sea de definición de conceptos, de memorización, de identificación de situaciones, de traducción de pensamientos, de aplicaciones prácticas, de resolución de problemas, etc. De esta manera queda "coronado" el proceso educativo que comprende: la determinación de los objetivos, la planeación de las actividades encaminadas a lograr dichos objetivos, la ejecución de las actividades de enseñanza-aprendizaje y el control o evaluación de los resultados.

Dichas pruebas objetivas surgen entonces, como instrumentos de evaluación para el cumplimiento de las prescripciones de la tecnología educativa, donde se pide la verificación y/o comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos; buscando evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos. Estas pruebas son usadas, casi indiscriminadamente, por considerarse que éstas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje.

Vemos así, que en el Acuerdo No. 17, en el Art. 1o, se señala que es obligación de las escuelas y demás unidades que prestan servicios educativos, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la formación de actitudes, señalados en los programas vigentes...Y en el Art. 4o, dice que para su operatividad la escala de calificación (del 5 al

10) será congruente con el contenido de los programas, y cada escuela o unidad que preste sus servicios educativos determinará los comportamientos necesarios que el educando deberá alcanzar al término de una etapa de aprendizaje.

A continuación presentaremos algunos tipos de reactivos en las pruebas objetivas que comunmente se utilizan para la evaluación (medición) de conocimientos en el área de ciencias sociales, esta información fue obtenida de los exámenes que manda el Departamento Técnico Pedagógico para las Escuelas Secundarias Técnicas en el Estado de México:

DE COMPLEMENTACION:

El pueblo que vivió en el Valle del Nilo en el norte de Africa, que fue gobernado por faraones y uno de cuyos ritos eran momificar a sus difuntos, fue_____

DE RESPUESTA BREVE

¿ Cuáles son los pasos del método científico ?

DE IDENTIFICACION

En el esquema de la República Mexicana que se te presenta, señala con el número que le corresponda, los puertos principales:

1.- Salina Cruz, 2.- Tampico, 3.- Ensenada, 4.- Manzanillo ...

DE CORRESPONDENCIA

Escribe dentro del paréntesis de la derecha, el número que corresponda tomándolo de la lista de la izquierda:

- | | |
|----------------------|---|
| 1) Bolsa de trabajo | () Conjunto de personas que se dedican a actividades conocidas como productivas. |
| 2) Desocupación | |
| 3) Comercio interior | () Tarea de proporcionar trabajo a quienes carezcan de él. |

- 4) Población Económicamente Activa () Existencia de hombres que desean trabajar pero no encuentran donde
- 5) Ind. Extractiva () Petróleo y minería
- () Actividad comercial que se realiza dentro de los límites de nuestro país

DE OPCION MULTIPLE RESPUESTA UNICA

Es el número de estados que integran nuestro territorio----- ()

- a) 28 estados y un D.F. c) 31 estados y un D.F.
- b) 30 estados y un D.F. d) 32 estados y un D.F.

En el discurso pronunciado por el Lic. Carlos Salinas de Gortari para el Programa de la Modernización Educativa 1987-1994, dejó establecido que: "...Se impulsará el Sistema Nacional de Exámenes mediante la aplicación, en las aulas, de instrumentos estandarizados de evaluación que sirvan al maestro como una referencia adicional a sus propias labores de evaluación y que proporcionen a las autoridades locales, estatales y nacionales, información de los niveles de aprovechamiento escolar... A su vez el sistema nacional de exámenes será el instrumento técnico en el que se apoyará el sistema nacional de acreditación y certificación..." (93)

(93) Programa para la Modernización Educativa 1987-1994. Poder Ejecutivo Federal. SEP. 1987 p. 185.

CAPITULO III

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA
TECNICA No. 53.

3.1 LA ESCUELA SECUNDARIA TECNICA No. 53

En el desarrollo del capítulo anterior señalamos cómo la educación actual en nuestro Sistema Educativo Nacional, en este caso el nivel medio básico, está supeditada al marco de referencia de la educación tradicional, y sobre todo, al de la tecnología educativa. Vimos también, la noción de hombre, de ciencia, de conocimiento, de sociedad, etc., que lleva implícita la educación en el proceso enseñanza-aprendizaje, y de cómo ello repercute en la relación maestro-alumno dentro del aula.

Para una cabal comprensión de los fenómenos educativos que hemos estado abordando, vemos necesario enfocar ahora la cuestión de la escuela como una de las partes importantes de la problemática educativa que vive nuestro país en el nivel medio básico.

Para empezar diremos que la escuela secundaria fue creada (como expusimos en el primer capítulo) como una necesidad de articular la educación primaria o elemental con la del nivel medio superior. En ella se pretende preparar al adolescente para que continúe sus estudios, y en el caso de la escuela secundaria técnica, también se le prepara para que se incorpore al trabajo productivo en caso de continuar estudiando. pero además de esto, tiene también, otras funciones que iremos exponiendo en el transcurso de este tema.

La noción de secundaria que se establece, es que representa una segunda enseñanza en la evolución y desarrollo del educando en su seguimiento escolar. Dejamos ya expuesto, también, cuáles son los objetivos que persigue.

En el transcurso de este tema iremos exponiendo cuál es la función que cumple la escuela, y después, específicamente, el papel que le ha tocado desempeñar a la secundaria, y para terminar, veremos el caso de la escuela secundaria técnica no.53.

Podemos decir que la práctica educativa ejercida en una institución que socialmente ha sido designada para ello es la escuela. Esto es así, ya que en esta institución se concreta el proyecto pedagógico de la clase social dominante de una formación económico-social específica (la capitalista) (94). Es así, también, porque en esta institución existe una formalización explícita del quehacer educativo como acción humana tendiente al logro de fines sociales definidos y donde además, se puede observar el hacer cotidiano de los tres actores (Dirección y administración escolar, profesor y alumno) que intervienen en el proceso educativo por determinación expresa de la política educativa que emana del Estado.

Vemos que la práctica de la dirección y administración escolar realizada por sus representantes, las autoridades designadas, se proponen, la mayoría de veces, transmitir aquellos conocimientos útiles para la reproducción social del sistema. Estos conocimientos útiles contemplan no sólo la conservación y reproducción económica y social, sino también la estructura biopsíquica y, en este sentido, son también, útiles en la conservación del orden cultural de la sociedad. Esta práctica convierte, así, los valores sociales, que expresan la ideología

(94) Cfr. Baudelot, C. y Establet, R. La Escuela Capitalista. Ed. Siglo XXI, México, 1987.

de la clase en el poder, en las "verdades" a conocer.

"...Si los instrumentos de producción de las "verdades" ideológicas que se quieren inculcar son los medios a través de los cuales se realiza esta inculcación, los instrumentos de producción de la práctica de la dirección y administración escolar serán todos los individuos, los técnicos especializados en la elaboración de planes y programas de estudio y aquellos maestros que, conscientemente o no, colaboran en la definición culturizada de "objetivos" de enseñanza..." (95)

Así, los productos de esta acción "transformadora" dentro de la práctica educativa son los medios de enseñanza-aprendizaje vigentes, modelos que se expresan en planes y programas de estudio impuestos desde arriba e impregnados de la concepción de educación sostenida por el Estado.

En los temas anteriores expusimos, siguiendo esta línea, cómo se da la práctica escolar, como actividad cotidiana, realizada por el maestro y el alumno en contacto permanente.

Resumiendo lo anterior, vemos la existencia de la escuela como subordinada a la experiencia de la formación social; la escuela como una institución de la sociedad y por lo tanto creada por ella, pero que a la vez contribuye a la creación de la sociedad; que la práctica educativa escolarizada está mediada por otras prácticas sociales, fundamentalmente por la política y la económicas; y por último, que tanto la práctica docente como la práctica estudiantil están determinadas por la práctica de la

(95) Jiménez, Isabel. La intelectualidad como clase social y la escuela como su matriz. CESU-UNAM. México, 1985. pp.22-23

dirección y administración escolar. Más adelante iremos viendo que este determinismo no es tan inmutable como parece, y que es en la práctica educativa donde se puede transformar.

La realidad de lo hasta aquí expuesto es innegable, pero quedarnos con que la única función que cumple la educación (y la escuela como instituyente de ello) es una mera reproducción (96) de los intereses, valores y conocimientos de la clase en el poder, caeríamos en lo que Sara Finkel dice: "...No se discute el carácter reproductor de la educación, se niega que éste sea su único carácter. El carácter de la educación como mera reproductora es válido en tanto nos ocupemos de un modo de producción puro. En una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura. Si la educación solamente reproduce las condiciones de colonialismo y dependencia, el que trabaja en el sistema educativo debe renunciar a hacerlo so pena de convertirse en cómplice..." (97)

Mencionaremos brevemente, que además de la didáctica crítica, existen las llamadas teorías de la resistencia (98), entre otras, que también cuestionan a la teoría de la

(96) Cfr. Bourdieu y Passeron. La Reproducción. Ed. Laia, Barcelona 1981.

(97) Finkel, Sara. "Hegemonía y Educación" en Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires. Ed. Axió año 5, No. 13-14, enero-septiembre, 1975

(98) Cfr. Giroux, Henry. "Educación y Resistencia". Tomado de: Ibarrola, María. Las dimensiones sociales de la educación. SEP Ediciones el caballito. México, 1985. pp.147-157 Cfr. Giroux, Henry. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico". Tomado de: Galan Giral, Ma. Isabel y Marín Méndez, Dora E. Investigación para Evaluar el Currículo Universitario. UNAM-Porrúa. México, 1988. pp.47-71

reproducción , por cuanto que a pesar de haber contribuido de una manera muy importante para la comprensión más amplia de la naturaleza política de la escolaridad y de su relación con la sociedad dominante, no han cumplido con la promesa de proporcionar una ciencia crítica comprensiva de la escolaridad. Además de que han descuidado la idea de que la gente hace la historia, incluyendo sus condicionamientos.

Margarita Pansza manifiesta que para hacer un análisis de la educación, sería necesario considerar sus dos funciones básicas, conservación y transformación, en un juego dialéctico permanente. Analizando que la educación se experimenta simultáneamente como instancia enajenante y como posibilidad liberadora, y que los educadores que quieren realmente transformar su práctica educativa deben examinarla rigurosamente para detectar cómo a través de ésta se promueve la identificación con los valores dominantes y cómo se utiliza el mecanismo de la represión para inhibir la toma de conciencia en profesores y alumnos, de roles autoritarios y dogmáticos que los hacen sujetos menos libres.(99)

Esta tarea de reflexión y análisis de la práctica docente es lenta y difícil, pero constituye una vía importante para que profesores y alumnos rompan con roles que han asumido inconscientemente, tales como el autoritarismo, el dogmatismo, el conformismo y la sumisión, y que impiden la realización de un acto educativo que implique el auténtico crecimiento de profesores y alumnos en la búsqueda de la verdad y la libertad.

(99) Pansza González, M. et al. Op.Cit. Vol.I pp. 25-26

Esto se hace necesario para no caer en proposiciones, por ejemplo, como las de Ivan Illich (100), y sus seguidores e imitadores, que dejó de manifiesto que la sociedad y sus instituciones deben ser desescolarizadas, porque supone que la educación universal no es factible por medio de la escolarización; dice que tampoco lo sería si se intentara por medio de instituciones alternativas, ni con nuevas actitudes de los maestros, ni con la aplicación de nuevos métodos. En si sugiere que la escuela actual debe desaparecer. Vemos que las opiniones de Ivan Illich tienen un gran valor por cuanto llevan a reflexionar profundamente sobre algunos aspectos y problemas que los educadores dejamos de largo. Reflexionando sobre estos señalamientos podremos descubrir y empezar a plantear soluciones de fondo que encaucen rectificaciones, ajustes, cambios y modificaciones desde el interior de la práctica educativa.

Es también importante considerar que la escuela, por formar parte de las diversas instituciones sociales, como la familia, la religión, los medios masivos de comunicación, etc., y por estar en una interrelación social con ellas, sufre también las consecuencias que se derivan de éstas.

Pasamos ahora a la situación de la escuela secundaria, por ser ella nuestro objeto de estudio.

La escuela secundaria, al encontrarse dentro de la problemática antes descrita, tiene muchas veces que remar contra la corriente, ya que la función para la que fue creada es: educar

(100) Cfr. Hannoun, Hubert. Ivan Illich o la escuela sin sociedad. Ed. Península Barcelona, 1974

adolescentes que se preparan para entrar al mundo adulto, lo que implica contar con los elementos necesarios que a la vez sirvan de sostén a los conflictos propios de su edad y propicien la emergencia creativa de un joven seguro de sí mismo y sólidamente fortalecido, moral e intelectualmente.

Uno de los problemas que enfrenta la secundaria, salvo honrosas excepciones individuales o de escuelas aisladas que encontramos en su seno, es que es de hecho el sector más tradicionalista y atrasado del sistema educativo en todas sus dimensiones: políticas, administrativas, curriculares, metodológicas y laborales.

Entre las principales causas del problema, están las formas de poder político que se desarrollan en este subsistema, las cuales se han convertido en intermediaciones burocráticas que sirven de barrera administrativa a las propuestas modernizadoras, incluso a las provenientes del mismo Estado. En efecto, en las fuerzas políticas dominantes del sector predominan viejos cuadros oficiales o bien fuerzas de la corriente Vanguardia Revolucionaria del SNTE, ambas representantes del saber normalista, profesional y gremial, quintaesenciado en las normales superiores, con el cual se enfrentan y oponen a todo aquello que cuestione su saber y poder magisterial. Aunado a esto existen, también, personas que ocupan puestos importantes, como el departamento técnico pedagógico, el de planeación, administración, evaluación, etc., que no tienen la preparación y capacidad suficientes.

Esta situación que caracteriza a la instancia técnico-

administrativa, como órgano de control político-sindical, ha jugado un papel considerable en la poca influencia que han tenido las reformas hechas al nivel para modernizarlo, asumiéndose desde ahí las características que la institución escolar adopta.

Tenemos por ejemplo que toda la planeación educativa, que viene desde arriba, es hecha a través de un escritorio y que nada tiene que ver con la realidad que viven las escuelas; la problemática en que estas viven es olvidada, y lo que tratan es que ellas sean sometidas a los marcos de referencia que ellos establecen. Es el caso, por ejemplo, de los reglamentos para las escuelas, exámenes, instructivos para evaluación, para juntas de academia y tecnológicas, control escolar, etc.

Así tenemos que la escuela secundaria, organizada de manera rígida y tradicional, es abierta y declaradamente mucho más autoritaria y represiva que la primaria. En ella la adopción de medidas disciplinarias y normas de tipo carcelario es la cotidianidad pedagógica.

En la mayoría de escuelas secundarias están convencidos (directivos y profesores) de que los últimos descubrimientos de la pedagogía señalan que si los alumnos no llevan el pelo corto, el uniforme, las libretas profesionales o de pasta gruesa, forradas de papel lustre y luego de plástico encima, no podrán aprender, por lo que no tiene caso que entren en la escuela sino cumplen con estos requisitos; así, se colocan en la entrada de la escuela para cerrar la puerta a tiempo antes de que entren.

El trato dado al estudiante, en muchas secundarias, se caracteriza por el sometimiento, la propotencia y la humillación,

la falta de respeto y la nulificación de sus derechos, todo en nombre del orden, la obediencia y la disciplina; ésto logra al cabo de tres años la castración intelectual y creativa del joven. Pareciera como si la institución en su conjunto temiera grandemente al adolescente que a ella asiste, a su creatividad, a sus inquietudes, al cuestionamiento del poder adulto; de ello dan cuenta las normas vigentes en las escuelas secundarias, estén escritas o no.

En muchas de las escuelas secundarias el trato que recibe el personal, por parte de los directivos, es también de despotismo y prepotencia. Muchas veces obstaculizan la labor docente, y si alguno de los profesores no está de acuerdo con ellos, los reprimen y congelan sin darles algún ascenso. Otras veces, cuando ya no los quieren en su escuela, les inventan anomalías en su práctica educativa y los corren.

El mismo tipo de relación lo establece, también la institución con los padres de familia y con la comunidad en general. En efecto, los muros de la escuela; se alzan como los de una prisión impenetrable que separa a los internos del mundo exterior, y, salvo que se les solicite cooperación económica, el trato dado al padre de familia es generalmente despótico y prepotente, pues se le considera, en muchas ocasiones, incapacitado para educar responsablemente a su hijo, y por ello se ve sometido al mismo trato que el estudiante, siendo víctimas también de regaños y amenazas de directivos, maestros, orientación, trabajo social y empleados en general quienes esgrimen contra él, explícitamente, el poder que se tiene sobre

la acreditación y permanencia de los jóvenes en la escuela, situación que se exagera en las zonas de escasos recursos económicos. Así, la prepotencia, falta de respeto y amenazas hacia los padres de familia son igualmente fenómenos cotidianos en muchas secundarias (101).

Vemos que mucho de esta problemática tiene que ver con el temor de los adultos a la pérdida de su poder debido a los cuestionamientos y la sexualidad del adolescente que, irrumpiendo de pronto en el mundo adulto, lo hacen tambalear por la certera y despiadada crítica que hacen de él, tanto si es voluntaria y directa, como si es asumida en la imitación de vicios que se supone son señal de libertad y madurez adulta: alcohol, tabaco, modalidades sexuales de relación basadas en los personajes de telenovelas y héroes de televisa, etc., los cuales, encarnados por el adolescente, muestran un espejo dolorosamente caricaturizado de los adultos.

En este "orden" intitucional, los estudiantes carecen de representación y de espacios de participación; esto es muy curioso en una escuela que surgió para dar a los adolescentes preparación ciudadana. Existen los jefes o representantes de grupo pero son nombrados para utilizarlos como extensión del cuerpo de represión de la escuela, pues su misión central es la de acusar (llamado reportar) a aquellos que cometan "faltas" disciplinarias: pararse, jugar, salir del salón si no hay maestro, pintar el pizarrón, etc. Los jóvenes son enfrentados a

(101) Zúñiga Rodríguez Rosa Ma. "Para cuándo los cambios en la educación secundaria?". Tomado de la revista *Cero en Conducta*, Año 2 Núm. 7, Enero-Feb de 1987.

sus iguales.

Después de observar algunos de los problemas que se presentan en muchas de las escuelas secundarias, aunque no en todas, ya que también las hay donde se les dá un trato más humano a los alumnos, padres de familia y personal que labora en las mismas, pasaremos a la Escuela Secundaria Técnica No. 53.

Esta secundaria se encuentra ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México, ubicada en la colonia San Francisco Xalostoc, Calle San Antonio Abad S/N, perteneciendo a la cabecera municipal.

El municipio de Ecatepec de Morelos está situado al norte del D.F., teniendo las siguientes colindancias:

- Al norte colinda con Cuautitlán
- Al sur con el D.F. y el municipio de Nezahualcóyotl
- Al este con Texcoco
- Al oeste con Tlalnepantla.

Tiene una población aproximadamente de 2,000,000 de habitantes. Sus principales actividades productivas son la agricultura y la industria.

En la actualidad, la comunidad cuenta con varias instituciones bancarias, centros de salud, hospitales, instituciones educativas de varios niveles, particulares y oficiales, muy pocas bibliotecas (alejadas de esta secundaria), IMSS, ISSSTE, ISSEMYM, etc.

La zona donde se ubica esta secundaria se puede decir que es marginada; no cuenta con pavimento ni alumbrado público. Los servicios públicos son insuficientes. El tipo de población que

hay en el entorno de esta escuela es en su mayoría proveniente de provincia (un 70% aproximadamente).

A través de la observación que hemos hecho en esta comunidad, y por encuestas realizadas a padres de familia y alumnos de esta escuela, tenemos que la mayoría de esta población, un 70% son personas, que ganan un salario mínimo, son obreros; un 20% son subempleados (trabajadores de diferentes oficios como albañilería, carpintería, herrería, comercio, etc.); un 5% tienen trabajo seguro donde su salario es entre 2 o 3 veces mayor al salario mínimo; y un 5% están desempleados.

Esta escuela secundaria técnica fue creada en 1982, y en la actualidad (periodo escolar 1989-1990) funciona en dos turnos: el matutino de 7 a 14 hrs. y el vespertino de 14 a 21 hrs. En el primer turno hay 16 grupos y en el segundo 12. En cada grupo hay alrededor de 50 alumnos; y cuenta con la siguiente disposición física y servicios escolares:

- 16 aulas para clase
- 1 aula que funciona como laboratorio de inglés
- 1 laboratorio para las prácticas del área de ciencias naturales
- 1 edificio donde se localizan: la dirección, subdirección, servicios administrativos y control escolar, contraloría, dos cubículos para coordinación; uno para actividades académicas y otro para actividades tecnológicas (que por cierto en la actualidad no funcionan en esta escuela).
- Servicio Médico (existe una doctora para toda la escuela)
- 1 biblioteca (recién abierta)
- Orientación vocacional (hay dos orientadoras, psicólogas, una para cada turno)

- Trabajo social (también una para cada turno)
- 1 cubículo para cooperativa
- 1 cubículo que funciona como sala de maestros
- Baños (uno para cada sexo y el de profesores)
- 2 patios. En uno de ellos hay una cancha de basquet-bol y luego esta misma se adapta para voli-bol.

Hay los siguientes talleres:

- Electricidad.
- Mecánica.
- Contabilidad.
- Secretariado.
- Dibujo Técnico.
- Industria del vestido.

La población escolar, en este ciclo 1989-1990 es de: 1226 alumnos. Donde hay 628 mujeres y 598 hombres.

El cuerpo directivo está formado por: un director cuya preparación es ingeniero en electrónica y un subdirector egresado de la carrera de licenciatura en físico matemático del IPN.

- El personal administrativo cuenta con diez personas.
- El personal de intendencia con cuatro personas por turno.
- Un velador que labora de lunes a viernes y otro para sábado y domingo.
- Prefectura: dos para el turno matutino y uno para el turno vespertino.
- Una bibliotecaria.

3.1.1. CARACTERISTICAS DEL ALUMNADO.

En esta escuela, como dijimos anteriormente, hay una población escolar de 1226 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 11 y 16 años, los cuales provienen de las colonias aledañas.

Uno de los problemas a que se enfrenta esta escuela es que muchos de los alumnos inscritos a primer grado, aproximadamente el 25%, son rechazados de otras secundarias, quedándose éstas, con los alumnos de mejor promedio en su certificado de primaria, carta de buena conducta y que tengan de 11 a 12 años, y esta secundaria por su ubicación (no hay pavimento, ni alumbrado público y está retirada de donde pasa el transporte colectivo) capta alrededor del 75% de inscripciones para primer grado. El segundo grado se inscriben alumnos de otras escuelas en un 3%, y para tercero también un 3%.

Esto ha sucedido año con año, y es a partir de esto, aunado a problemas del entorno, de la familia, de la preparación que traen los alumnos de la primaria, problemas económicos, sociales y problemas de la misma institución, que iremos viendo las características que presenta el alumno en esta escuela secundaria técnica.

Consideramos que para dejar de manifiesto las características de los alumnos es necesario partir de una problemática escolar definida, ya que es a partir de ella que nos podremos dar cuenta al investigarla, de cómo es el alumno y cuál es su comportamiento. No ahonderemos en dicha problemática escolar por no ser el objeto de estudio de este trabajo.

La problemática escolar que vemos en esta escuela, en este período escolar 1987-1990, obtenida de un trabajo de investigación realizado en colaboración con orientación vocacional y trabajo social de esta escuela, es la siguiente:

- a) Bajo aprovechamiento 60%
- b) Índice de ausentismo 20%
- c) Índice de indisciplina 20%
- d) Deserción escolar 20%
- e) Reprobación 50%

Es necesario dejar claro algunos puntos de esta problemática escolar:

- a) Bajo aprovechamiento: aquí entendemos que el aprovechamiento se refiere al nivel de captación y asimilación que tienen los alumnos e las diferentes materias y no a la calificación que reciben al término de cada unidad o al final (la aprueben o no).
- b) Índice de ausentismo: entendemos que se refiere a un ausentismo parcial de los alumnos, es decir, a las faltas que tienen en cada materia.
- c) Índice de indisciplina: entendemos por indisciplina los actos de agresividad, de pelea entre los mismos alumnos, de falta de respeto en la relación maestro-alumno, alumno-alumno y alumno-personal de la escuela. No consideramos como indisciplina el que el alumno esté jugando dentro y fuera del aula, hablando, que se pare en clase; motivos por los cuales se les reporta continuamente (ya sea los maestros y prefectura), a orientación y trabajo social por indisciplina.
- d) Deserción escolar: lo entendemos como ausentismo total de los alumnos.

e) Reprobación: el índice reprobación se refiere a que los alumnos no acreditan un semestre o bloque. Cada bloque (dos al año) lo integran, para cada materia, cuatro unidades, de reprobación una de ellas, el alumno tiene que sumar junto con las otras tres por lo menos 28 puntos, de lo contrario reprobará el bloque, asimismo si reprueba dos unidades. A cada alumno que reprueba un bloque se le da dos oportunidades para que lo acredite, y se le da muchas facilidades, ya que para calificarles se obtiene el promedio de sus cuatro unidades, sumándose a otra calificación un trabajo que tienen que entregar más a lo que obtengan en el examen. De seguir reprobando harán examen extraordinario.

Vemos de esta manera que la calificación no es sinónimo de aprovechamiento como nos hacen creer las autoridades educativas, donde existe el lema: "un alumno reprobado es un objetivo no alcanzado". Y según esto, a las escuelas las consideran como "mejores" o "peores" según sea su índice de aprobación o reprobación de sus alumnos.

Como causas probables de dicha problemática escolar que sufren los alumnos tenemos los siguientes aspectos:

ASPECTO ECONOMICO:

- a) No hay seguridad económica en muchos de los hogares. Las entradas económicas familiares son mínimas (sueldo mínimo y a veces menos), y en varios casos es casi nula.
- b) Existe desempleo.
- c) Aproximadamente un 40% de madres trabajan.
- d) En muchos casos, la incorporación del adolescente al sector

productivo para participar en la economía de la familia y para pagar sus estudios.

ASPECTO SOCIAL:

- a) En su mayoría son de clase social baja.
- b) Tienen una larga historia de pobreza.
- c) El medio social es hostil y conformista en su mayoría, casi no existe desarrollo personal y social adecuado y seguro. Los alumnos que logran seguir estudiando en otros niveles son muy pocos (un 5% aproximadamente).
- d) En el ambiente social de la calle se encuentran condiciones nocivas que atentan contra la integridad humana, física y mental del alumno como: drogadicción, delincuencia, alcoholismo, tabaquismo, agresión, etc.
- e) Existe un rechazo, muchas de las veces, a las normas sociales y escolares por considerarlas, los alumnos, inapropiadas para ellos, generando, muchas veces, problemas de adaptación en la escuela y por ende en la sociedad. En esta comunidad no existen deportivos, por ello algunos alumnos practican el fútbol en las calles. Ultimamente una de las diversiones que más atraen a una mayoría de los alumnos son los juegos electrónicos (máquinas tragamonedas), donde luego pasan muchas horas. Un gran número de alumnos se les ve vagando en las calles. Son muy pocos los alumnos que tienen el hábito de estudiar.
- f) En la salud: pésima alimentación (escasa en algunos casos) generando una población altamente enfermiza con una baja o nula atención médica (en esta escuela son frecuentes los casos

que atiende la doctora de dolor de estómago, de cabeza, mareos, etc.; se han detectado muchos alumnos que padecen anemia). La salud mental de los alumnos se ve amenazada pues están expuesto a una gran variedad de condiciones psicológicas adversas, trayendo como consecuencia frustración, depresión, apatía, ansiedad, agresividad, etc. Se han detectado algunos casos de alcoholismo y otros de drogadicción en ciertos alumnos (sobretudo con inhalantes, pastillas y marihuana).

ASPECTO CULTURAL:

Observamos que en la comunidad de donde provienen los alumnos existe un bajo nivel cultural, son escasos los hogares donde hay profesionistas. No existen bibliotecas cercas, y muchos alumnos no tiene libros para consultar o investigar. Algunos de los padres son analfabetas, y una mayoría sólo tienen la primaria o parte de ella cursada. Esto trae como consecuencia una falta de orientación y apoyo escolar a los hijos; desconocen cómo tratar a un adolescente y cómo orientarlo en esta etapa difícil de su vida. Muchos padres manifiestan que mandan a sus hijos a la secundaria para que obtengan su certificado y puedan obtener un trabajo más fácilmente, sino "qué va a ser de ellos". Otros padres manifiestan mandar a sus hijos a esta secundaria por no saber qué hacer con ellos, y dejan a la escuela la responsabilidad de educarlos. Otro problema que se presenta, es que en muchos hogares no habrá de comer pero si tienen una video y una t.v. a color, y como hay una gran proliferación de películas pornográficas o para "adultos", éstas están al alcance de los jóvenes, quienes en la escuela se jactan de haberlas visto

y hasta invitan a sus compañeros a verlas. En esta comunidad no existen centros culturales, sólo hay algunos cines, donde por cierto exhiben varios días de la semana películas para "adultos" y dejan entrar al que desee, sean niños o jóvenes. Otros días pasan películas donde se fomenta la gresividad y machismo del joven. Cuando los alumnos se van de "pinta" sobretodo se dirigen a este tipo de cines.

ASPECTO FAMILIAR:

a) Hay un gran índice de familias desunidas. Hogares desechos por: abandono del padre, de la madre o de ambos física y o moralmente. Muerte de uno de los padres, divorcios. Hay un gran porcentaje de madres solteras; también existe familias numerosas. Existen muchos hogares donde el padre es alcohólico, y en algunos otros es la madre que presenta este problema. Hay drogadicción en algunos padres. En algunos casos ambos padres trabajan y por ello descuidan a sus hijos. Hay sobreprotección para los hijos en algunos hogares, y en otros, rechazo, donde se les golpea mucho. En algunos casos los alumnos tiene madrastra o padrastro y esto ha creado algunos problemas para ellos. Ha habido pocos casos donde el padrastro abusa de las hijastras; también observamos la desesperación de los padres, en muchos casos, por no saber como tratar a sus hijos.

En algunos hogares no hay espacio adecuado para vivir y menos para que estudien los alumnos. Muchas veces las normas familiares o son muy estrictas o libertinas. Son pocos los hogares donde hay buenas relaciones entre sus miembros.

b) Vemos en muchos hogares una vida familiar vacía e inestable, existiendo: apatía, hostilidad, desorganización, temor, agresividad, descuido de los padres hacia sus hijos aunque estén presentes, inseguridad, frustración, ignorancia, falta de motivación y estimulación al estudio de sus hijos; falta de materiales para estudiar (libros, libretas, etc.), falta de comunicación entre padres e hijos; ausencia de amor y cariño.

Vemos así que las características más manifiestas que observamos en los alumnos son: rebeldía, indiferencia, apatía, agresividad, deseo de que se les ame y comprenda, deseo de participar, de aprender, de enseñar, de correr, de hablar, de gritar, etc.; aunque también sabemos que existe un determinado número de alumnos con características muy diferentes de las de sus compañeros: alumnos con un gran deseo de aprender, de superarse y de estar en los primeros lugares en aprovechamiento, que cuestionan y discuten los temas, que quieren saber el por qué de muchas cosas, etc.

Ante este panorama nos preguntamos ¿Qué hace esta escuela para ayudar a los alumnos?, ¿La escuela cumple con las expectativas del educando? o ¿El alumno es ajustado a las expectativas de la escuela?

En el tema anterior señalamos algunas de las funciones que cumple la secundaria como inhibidora y represora de los adolescentes, y esta escuela, en muchos aspectos, no es la excepción: vemos como muchos profesores actúan más para someter a los alumnos que para educarlos; más para controlarlos que para estimular su desarrollo. El amordazamiento de la expresión del

adolescente es ya tan habitual que no sólo parece lo más normal, si no que ha llegado a identificarse con el deber ser institucional para muchos.

Observamos que muchos alumnos, en las diferentes materias muestran que:

- a) Ignoran los objetivos del curso.
- b) No les interesa la materia.
- c) No encuentran utilidad en lo aprendido.
- d) No se sienten integrados y motivados.
- e) No encuentran interés en su desarrollo personal y social.
- f) Se encuentran con rechazo, indiferencia, maltrato, menosprecio, etc., por parte de algunos profesores.
- g) No encuentran con sus profesores una comunicación verdadera, interesada y comprometida, para orientarlos en sus posibilidades y limitaciones.
- h) Estar ensimismados en sus problemas personales.
- i) Se sienten enfermos, cansados.
- j) No encuentran satisfacción para sus necesidades sociales más apremiantes (atención, aceptación, amor, comprensión) etc.

En cuanto a los profesores, vemos que muchos de ellos, como causas de lo anterior, muestran:

- a) No tener clara conciencia de su responsabilidad como profesores.
- b) No tener clara conciencia de lo que pretenden con su materia.
- c) No dominar su materia.
- d) Ser incumplidos y faltistas.
- e) No tener métodos ni técnicas de enseñanza adecuadas para la

enseñanza-aprendizaje.

- f) Falta de preparación en sí mismos (es escasa su formación cultural) y en su materia.
- g) No haber previsto materiales para hacer más accesible su clase.
- h) Falta de comunicación e interés por sus alumnos.
- i) No establecer motivación en su materia.
- j) Hacer uso de la evaluación (calificación) como arma de intimidación, represión y castigo para algunos alumnos y de premio para otros (sobre todo para sus alumnos preferidos y/o consentidos).
- k) Dar clases ininteligibles (sólo para ellos y no para los alumnos).
- l) Sentirse prepotentes y superiores a los alumnos, por ser doctores, licenciados, arquitectos, etc.
- l1) No tienen conocimientos, o al menos así parece, de qué es la adolescencia para poder ayudar y encauzar a los alumnos.

Es evidente también que existen esfuerzos individuales y colectivos para superar esta situación y que la preocupación crece cada día, pero hasta la fecha no se ha logrado romper la inercia que envuelve a esta secundaria.

Vemos, por ejemplo, la labor que ha desempeñado el subdirector (tiene aproximadamente un año en esta escuela) al tratar de elevar la calidad del trabajo docente. Su interés por que los profesores tengamos una formación didáctica crítica, se ha visto en algunos cursos que él ha promovido, donde se cuestiona la labor docente; su conocimiento del programa, su

metodología, la evaluación y la relación profesor-alumno. De hecho él tiene conocimiento de todo esto, y los materiales (libros, fotocopias, trabajos, etc.) que tiene al respecto nos lo presta. Así, se ha formado un grupo de profesores que verdaderamente desean que la labor educativa salga de la apatía e indiferencia en que ha caído.

Es importante que los profesores estemos conscientes de que el alumno es una persona en proceso de integración y que nuestra responsabilidad es contribuir a que logre su plena realización como ser humano, con todo lo que esto significa y a lo cual tiene derecho. No hay que perder de vista que los alumnos son personas conscientes de muchas situaciones e ignorantes de otras.

3.1.2 CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS Y PROFESIONALES DE LA PLANTA DOCENTE.

En el tema anterior señalamos la problemática escolar a que se enfrentan los alumnos y de cómo responden a ella. Así también vimos cómo la escuela participa en la fomentación de dicha problemática. Si bien los alumnos, en su mayoría traen arrastrando una serie de problemas (sociales, culturales, económicos, familiares, etc.) no podemos quedarnos ajenos a ellos por estar inmersos, como profesores, en dicha problemática. Si recordamos que la escuela secundaria fue creada por Moisés Sáenz como Escuela para la Vida no podemos estar sordos a las demandas que nos hacen los alumnos y que expresan sus puntos de vista sobre la escuela, a pesar de que por su edad y experiencias vitales, tienen ya todo un punto de vista sobre el problema, con el cual los adultos podemos coincidir o discrepar, pero cuya existencia no podemos negar. De este modo, si la democracia es una forma de vida, la escuela secundaria se torna en su primera detractora.

Siguiendo la línea de exposición que hasta aquí llevamos, pasaremos ahora a señalar cómo esta compuesta la planta docente que labora en esta escuela, y cuál es y cómo se da su formación didáctica que tiene, según información que consta en los expedientes de la misma.

La planta docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 53 está compuesta por: profesionistas egresados de la UNAM (sólo uno es egresado del IPN) en un 46%; profesores de carrera egresados de la Normal Superior en un 31% y profesores que tienen preparación a nivel técnico en un 23%.

A continuación presentamos cómo esta formada esta planta docente y cuál es la preparación que tienen los profesores en las diferentes áreas, materias y tecnologías:

Ciencias Naturales: dos médicos, dos odontólogos, una bióloga; egresados de la UNAM, y una profesora de esta área egresada de la Normal Superior.

Laboratorio de C.N.: hay dos laboratoristas clínicas, una por turno. Una es egresada del Tecnológico de Guerrero y la otra, del CONALEP, en Química Industrial.

Ciencias Sociales: tres abogados, un pedagogo, un antropólogo, un lic. en ciencias de la comunicación; egresados de la UNAM y un profesor de esta área egresado de la Normal Superior.

Inglés: una química bióloga (ella es diplomada en inglés por eso da esta asignatura), una profesora de inglés egresada de la Normal Superior.

Español: los tres profesores que imparten esta asignatura son egresados de la Normal Superior.

Matemáticas: un arquitecto, un ingeniero en electrónica; egresados de la UNAM y un profesor de esta asignatura egresado de la Normal Superior.

Educación Física: son dos los profesores que imparten esta materia y provienen de la Normal Superior.

Educación Artística: hay un profesor egresado del Conservatorio Nacional de Música y otro diplomado en Danza.

Actividades Tecnológicas:

Electricidad: un profesor egresado de la E.Na.Ma.C.T.I., un profesor con nivel técnico en electricidad, y otro con nivel

técnico en electrónica.

Mecánica: un profesor egresado del IPN en ingeniería mecánica y otro del Tecnológico de Monterrey.

Industria del Vestido: dos profesoras egresadas de la E.Na.Ma.C.T.I., y una modista diplomada.

Dibujo Técnico: dos arquitectos egresados de la UNAM.

Contabilidad: dos profesores egresadas de la E.Na.Ma.C.T.I., y otro profesor con nivel técnico en contabilidad.

Secretariado: dos secretarías diplomadas.

Algunos de los profesores tenemos laborando en este subsistema alrededor de ocho años, otros alrededor de cuatro y una minoría son de reciente ingreso. En cuanto a la actualización de conocimientos referentes a la materia que se imparte, son muy pocos los profesores que la tienen y que se han preocupado por desarrollarse culturalmente. Así mismo, hay profesores que ejercen la docencia como actividad secundaria y que, por ello, no tienen interés en cuanto a su formación, ni el tiempo necesario para dedicarse a una actualización en su campo propio, ni mucho menos a una capacitación en la docencia.

Podemos decir que todos los profesores que aquí laboramos somos de un status socio-económico medio, considerando que nuestro salario fluctúa entre dos, tre y cuatro salarios mínimos dependiendo de las horas que tengamos asignadas. Algunos profesores laboran en otras instituciones para obtener su tiempo completo (42 horas a la semana) ya que muchos no lo tienen, o se dedican a otras actividades productivas para así poder sobrevivir.

Observamos que en este nivel, los profesores trabajamos en condiciones laborales y salariales cada día más demeritadas, lo que propicia la sobrecarga laboral y provoca el deterioro de la calidad académica. Si bien esto es cierto, no podemos tomarlo como justificación o pretexto para devaluar nuestra labor educativa, ya que a fin de cuentas, quienes son víctimas de esta situación son los alumnos.

A continuación señalaremos cómo se da la formación docente en la mayoría de profesores.

Sabemos que la mayoría de profesionistas egresados de las diferentes carreras en su formación no se les habilita como profesores explícitamente, salvo en el caso de la Universidad Pedagógica. Esta universidad tiene como principal finalidad la formación de profesores. En este sentido se distingue y se diferencia de las otras universidades e instituciones de educación superior, cuya finalidad principal es la de formar profesionistas (médicos, ingenieros, abogados, arquitectos, etc.).

En la década de los setentas y principios de los ochentas se establecieron nuevas instituciones, y en la actualidad otras se siguen creando, en el nivel medio básico técnico, que requirieron de la contratación masiva de personal académico. Tal situación implicó un cierto nivel de improvisación de los profesores, lo que, a su vez, planteó la necesidad de atención especializada en cuanto a su formación y actualización. Como son profesores que ya están en ejercicio, se ha puesto la atención en lo educativo, en detrimento de la actualización dentro de los campos específicos

de las disciplinas que son objeto de enseñanza.

Se parte del supuesto que como son universitarios, por tratarse de profesionales, no requieren de una formación en su campo para la enseñanza; el supuesto es que ya saben qué enseñar pero no saben cómo hacerlo.

Entonces, lo que el sistema educativo propone es solamente la adquisición de métodos y técnicas de enseñanza, actualización y perfeccionamiento de los mismos.

Para esto la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, a través de la Unidad de Capacitación y Actualización, imparte algunos cursos y seminarios para los profesores de nuevo ingreso; sobretodo para aquellos que no son profesores de carrera, y son los siguientes:

- a) Programación por Objetivos, basado en la taxonomía de B. Bloom, donde a los profesores se les va explicando cómo entender y hacer un seguimiento de objetivos de un programa escolar; cómo hacer una selección de los mismos ubicándolos por áreas de la personalidad: cognoscitivo, afectivo y motriz. Todo esto para que cumplan con la mayor eficiencia el programa.
- b) Didáctica, Medios de Comunicación Educativa y Evaluación. Este curso-taller es un complemento del anterior, en él se habilita a los profesores en la formulación y manejo de pruebas o exámenes, según esto, para disminuir el índice de reprobación de los alumnos. Se da un panorama general de lo que ellos entienden por didáctica, donde el proceso enseñanza-aprendizaje se da como un problema de técnicas y métodos y de

cómo aumentar el " aprovechamiento " de los alumnos y que el profesor sea eficiente en la conducción de dicho proceso. En cuanto a los medios de comunicación se le enseña al profesor cómo hacer láminas alusivas a los diferentes temas del programa; cómo hacer uso del rotafolio, franelógrafo, materiales impresos, periódico mural, etc., con el fin de que los objetivos de aprendizaje queden plasmados en la mente del alumno. Vemos que en la práctica dichos materiales no son utilizados, en parte, debido al costo de los mismos, y que el profesor tiene que pagar, y por otro lado, por el tiempo que se invierte en su elaboración.

El tiempo que duran estos dos cursos, tienen una duración de cuarenta horas cada uno y se dan sólo una vez para los mismos profesores; después pasa el tiempo y la práctica docente continua como antes de los mismos.

- c) A todos los profesores, que no lo son de carrera o pedagogos, los manda a tomar un curso denominado Nivelación Pedagógica. Este curso dura tres "cursos de verano" (entre julio y agosto de cada año).

En estos cursos se preparan al vapor profesores de diferentes áreas, donde se dan las siguientes materias:

- I. Introducción a la Filosofía.
 Taller de Material Didáctico.
 Didáctica General.
 Psicología General.
- II. Psicología del Adolescente.
 Historia de la Educación I.

Filosofía de la Educación.

Tecnopedagogía.

III. Evaluación.

Dinámica de Grupos.

Psicología Educativa.

Historia de la Educación II.

d) Cada año se imparten cursos sobre temas educativos, pero como son los sábados (la duración del curso es de 40 hrs. en ocho sesiones), y como éstos no son obligatorios, como los cursos anteriormente señalados, son muy pocos los profesores que asisten a ellos.

De lo anterior se desprende que la mayoría de los profesores que acuden a eventos académicos de formación de profesores manifiestan explícitamente como su expectativa central la adquisición de técnicas de enseñanza. Pero no sólo es la expectativa de muchos profesores que asisten a dichos cursos, también las escuelas cuando se plantean la necesidad de apoyar las actividades docentes o de reforzar la formación de sus profesores, habitualmente formulan demandas en esos términos.

También ocurre que en la formación de profesores en ejercicio, se dan diferentes cursos como un proceso de modernización en el que se busca cada vez mayor eficiencia, y sobretodo, para la consolidación de la tecnología educativa como la solución o como la alternativa de solución a los problemas de enseñanza y de la capacitación de los profesores. No es de extrañar, entonces, que la formación de profesores es efectuada

sin considerar la problemática propia del conocimiento, en las áreas diversas a que corresponden los profesores, como si se tratara de métodos y técnicas de validez y de aplicabilidad universal, indistintamente de los campos específicos.

Al respecto nos dice Martiniano Arredondo "...Se ha caído en una fragmentación del binomio de la didáctica clásica "método-contenido". En todo caso se trata a los contenidos en un rubro abstracto y general: "la información", dentro de una concepción no siempre explícita de que la docencia consiste en "transmitir conocimientos". En esta concepción subyace la idea de que el conocimiento - no importa el área o disciplina que se trate - es algo acabado, ya constituido formalmente, y que, por consiguiente, puede transmitirse como información, dejando fuera los problemas que implican los procesos de elaboración y de estructuración del conocimiento en una situación de aprendizaje..." (102).

Se deduce de lo anterior que hay un nivel de abstracción en que se plantea el conocimiento, cuando no, de plano, se soslaya. Pero hay también, en esta perspectiva, una abstracción de situaciones reales. Es decir, la formación de profesores, en sus formas predominantes, ha sido ahistórica y asocial. Esto se expresa en varios sentidos: la educación, la enseñanza y las técnicas no se plantean en una perspectiva histórico-social, sino como un presente indeterminado; las disciplinas no se visualizan como campos de conocimiento en constante proceso de construcción,

(102) Arredondo, Martiniano. Enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales en México. Revista del CNTE. Núm. 42 México, 1982. p. 241.

ción como acumulación de conocimientos ya dados; las instituciones educativas, en este caso las escuelas secundarias técnicas no son consideradas como referentes necesarios de la formación de profesores; hay una desvinculación con la realidad específica de los mismos; el entorno social inmediato tampoco es un referente central, ni constituye objeto de estudio en la formación de profesores.

Lo anteriormente descrito engloba la forma en que la Unidad de Capacitación y Actualización, apoyada en el Departamento Técnico Pedagógico de Escuelas Secundarias Técnicas, "prepara" a los profesores de las distintas áreas del nivel básico técnico. Así tenemos, que la formación de profesores se da solamente como una información y capacitación en métodos y técnicas para verter en el alumno los contenidos del programa.

Aquí abriremos un paréntesis para señalar que los profesores de carrera de las diferentes áreas, materias y tecnologías, no se encuentran ajenos a este tipo de formación. Si bien ellos han tenido una preparación especializada en una determinada área, su formación profesional lleva este mismo corte. Esto lo podemos ver en los planes y programas que tiene la Normal Superior, así como en la práctica educativa de este tipo de profesores. No podemos generalizar, pues bien sabemos que muchos profesores, sean de carrera o no, a pesar de tener este tipo de formación, se han esforzado por tener una formación didáctica más abierta y crítica.

En los temas anteriores hemos expuesto una problemática educativa que bien encaja en muchos niveles del Sistema Educativo

Nacional.

Volviendo a lo expresado en párrafos anteriores, y para no perder la continuidad de lo hasta aquí señalado, diremos que es bajo este tipo de formación que se encuentran muchos de los profesores de escuelas secundarias técnicas. Cabe preguntarnos si la formación general a que son sometidos los profesores, contribuye o no a propiciar el desarrollo de un criterio científico para abordar el trabajo educativo, o si bien esta formación refuerza el dogmatismo, el autoritarismo, el inmediatismo, entendiendo éste como la tendencia a explicar los fenómenos educativos por sus causas aparentes, sin mayor proceso de reflexión y análisis.

La formación docente, en muchas ocasiones, deja del lado la reflexión sobre el problema de la ciencia en la educación; la forma de enfrentar al docente al conocimiento de la didáctica es acrítica y mecánica, y desligada de planteamientos sociales más amplios.

Quizá lo que primero debe hacer un profesor que desea modificar en alguna forma su práctica docente es poner en cuestión todos los conocimientos adquiridos respecto al acto educativo, para eliminar los conceptos falsos, basados más en la imaginación que en un acercamiento riguroso a la realidad. Por ello, la docencia debe concebirse como actividad crítica, como enseñanza crítica y como aprendizaje crítico.

Al tomar conciencia el docente de los conflictos que se presentan en su quehacer educativo, y al cuestionar su formación que como docente ha tenido, buscará los medios que le ayuden a

transformar su práctica educativa. Es así que al ir construyendo su formación didáctica, los profesores podrán lograr la transformación de su labor docente que realicen en las instituciones educativas, pero será insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación, así como también, un replanteamiento de la sociedad.

Estamos conscientes de que no es destruyendo o negando nuestra formación didáctica que hasta ahora hemos tenido, como lograremos una transformación en nuestro quehacer educativo, sino que es más bien el cuestionarla, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto que siempre están presentes en dicha práctica educativa.

Así llegaremos a tener un conocimiento de nuestro entorno y de nosotros mismos ya no como transmisión sino como experiencia, donde también rescataremos el valor de la afectividad que hasta hace algún tiempo fue considerada como un obstáculo o que no fue bien valorada, en su dimensión real; esto podrá ayudar al desarrollo de profesores y alumnos.

En las escuelas secundarias técnicas, como mencionamos anteriormente, es donde vemos una proliferación de profesionistas impartiendo clases en las diferentes áreas y asignaturas, a diferencia de las escuelas secundarias generales y estatales donde los profesores son de Normal Superior.

Vemos que como alternativa de trabajo al desempleo que sufren

muchos profesionistas, está la secundaria técnica donde si hay plazas disponibles, y tiene una suerte o se cuenta con una buena recomendación se podrá obtener el trabajo.

El requisito indispensable es tener por lo menos el 75% de la carrera terminada, y para la designación del área o materia a impartir, ésta debe tener alguna relación con dicha carrera.

En el caso de ciencias sociales, el candidato debe tener estudios de una carrera social y humana, por ejemplo: pedagogía, sociología, ciencias políticas, derecho, economía, periodismo, ciencias de la comunicación, historia, antropología, arqueología, geografía.

Ya que se supone que dichos profesionistas, como se mencionó en temas anteriores ya saben qué enseñar, y se cree que al menos han de tener alguna idea de cómo hacerlo, y sino, para eso existen los cursos de improvisación de formación de profesores, donde se les muestra cómo hacer un seguimiento por objetivos del programa y el problema queda resuelto. Es decir, que se les contrata no para que generen un modelo de funcionamiento de la gran empresa (la escuela), porque éste ya ha sido generado en la sede del monopolio (la SEP), sino para que lo ejecuten con la mayor eficacia. (103)

(103) Días Barriga. Angel. Didáctica y Currículum. Op. Cit. p.68

3.1.3 CONCEPTUALIZACION DOCENTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

En base a entrevistas aplicadas a profesores de esta área, observamos que su conceptualización de ella se ubica, de una manera general, como un conjunto de ciencias que estudian las diversas actividades de los hombres, y sus conductas que realizan en su interacción dentro de la sociedad donde se desenvuelven y que les permita conocer su pasado, comprender su presente y predecir su futuro.

Vemos que su conceptualización no difiere gran cosa de la que se expone en los libros de texto que se utilizan cotidianamente. Así, tenemos que se considera a las ciencias sociales como una área más que se debe de impartir, porque viene en un programa que se tiene que cumplir, y objetivo por el cual el profesor fue contratado.

Al ir señalando los profesores las diferentes ciencias que integran a las ciencias sociales, observamos que las conciben solamente como definiciones de diccionario sin otra implicación más. Por ejemplo:

- Historia: es un proceso sin fin en el que los sucesos se han encadenado interminablemente desde que el hombre hizo su aparición hasta nuestros días; o bien, es el conjunto de conocimientos y hechos pasados, presentes y futuros.
- Economía: ciencia que estudia las necesidades humanas y el esfuerzo que realizan los hombres para satisfacerlas.
- Derecho: ciencia que estudia el origen, la evolución y la aplicación de las normas jurídicas que regulan la convivencia humana dentro de la equidad y la justicia.

- Sociología: ciencia que estudia, en forma general, el nacimiento y la evolución de la sociedad humana. Etc.

Vemos así, que esta forma de concebir a las ciencias sociales refuerza el carácter informativo más que formativo de la escuela: sólo se fomenta un saber enciclopédico, y ésto no en todos los alumnos, ya que hay muchos que no comprenden dichos conceptos y otros sólo los memorizan para participar en clase o para el examen.

Observamos que muy pocos profesores, a los sumo dos, señalaron que la función primordial de las ciencias sociales es de contribuir a formar la conciencia cívica, exaltar los valores humanos, conocer y respetar a los diversos pueblos y culturas del mundo y de su país, ser solidario con sus semejantes y contribuir a su desarrollo intelectual dentro de disciplinas intelectuales, en los educandos; y que sin embargo, manifestaron, que las ciencias sociales no han cumplido este cometido por diversos factores: programas pasados, ubicación de las escuelas en diversos ambientes populares con programas populares generalizados para todas las zonas, bajo nivel cultural de los padres, alumnos y amigos; lo que crea un ambiente que no contrasta lo propuesto en los cursos con la realidad cotidiana.

En cuanto a la labor del docente en ciencias sociales, comentaron también muy pocos profesores, que es fomentar en los alumnos el principio humanizador que se requiere para que sean personas útiles y felices cuando se incorporan a la sociedad civil; para lo que un cambio en los programas se hace necesario con el fin de que el profesor pueda hacer más énfasis en unos

temas que en otro, según lo requiera las condiciones del ambiente en que se desenvuelve el alumno. Así mismo, señalaron, que para que las ciencias sociales puedan contribuir al logro de los objetivos arriba mencionados, se debe abandonar el academicismo impuesto por la excesiva burocratización y convertir la clase en un taller en el que el alumno refleje su capacidad psicomotriz creando el concepto de su medio, y a partir de ese nivel, formarlo en el ámbito de las ciencias del hombre. Ya que es al alumno a quien se debe inculcar el conocimiento y conciencia de su comunidad, su nación y su planeta para que pueda ubicarse en el verdadero lugar que ocupa; que tome conocimiento de sí, y a partir de él mismo, plantearse las alternativas de que sea capaz, y pueda alcanzar mejoras personales y materiales de acuerdo a sus logros.

También pudimos constatar, que existe en dichos profesores un reconocimiento a que su labor educativa es muchas veces insuficiente para lograr en sus alumnos aprendizajes significativos. Refiriéndose a que para lograr lo señalado en el párrafo anterior, es necesario una formación de ellos como docentes, tanto en conciencia como en su actualización constante. Siguen diciendo ellos, que muchas veces los maestros de carrera (normalistas) les falta una formación más crítica y consciente de los problemas reales que existen en el ámbito educativo; y que los maestros improvisados, es decir, aquellos que se formaron en otras profesiones y que por diversas causas laboran como profesores, sienten un vacío al aplicar los programas de estudio de esta área, por lo que abruma al alumno con mucha información

sin tener una adecuada preparación en cuanto a métodos y técnicas de enseñanza. Señalan que de lo anterior, urge la necesidad de actualizar a los profesores en su disciplina y de que estén conscientes del contexto donde realizan su práctica educativa.

Así vemos que al conceptualizar los profesores de ciencias sociales su disciplina, encontramos un gran desconocimiento, vaguedad y confusión de los elementos que intervienen en la conformación de dicha área. Elementos como: noción de hombre, sociedad, ideología, conocimiento, enseñanza, aprendizaje, etc., ya que para impartir la enseñanza de las ciencias sociales de una manera significativa para los alumnos, se hace necesario que el profesor tenga conciencia de lo que significa e implica su disciplina, para qué la va impartir y de qué manera puede evaluar los logros obtenidos.

Observamos por ejemplo que la noción de hombre más común que tienen los profesores, es de un "ser útil y feliz" y que se debe de integrar a la sociedad, entendida ésta como una agrupación de personas que se dirigen y que regulan su práctica social, a través de normas, reglamentos, leyes, política, etc. En algunos casos, también se concibe al hombre como sujeto acritico, apolitico y pasivo.

En cuanto a la noción de ciencia obtuvimos como respuesta que los profesores, en su mayoría, la consideran como un conocimiento verdadero y acabado. No la conciben como productora de conocimientos válidos, como algo inacabado y en proceso constante de construcción y sin cierre: donde existen conflictos y contradicciones, y que solamente de esta manera como se puede

logar la paulatina conquista del conocimiento, que ha de caracterizar a la ciencia.

Existen muy pocos profesores que cuestionan los elementos anteriormente citados, y que en su práctica educativa, tratan de hacer de sus alumnos personas críticas y reflexivas del momento que están viviendo, indicando cómo las instancias económicas, sociales, políticas, ideológicas, etc., conforman y determinan la vida social.

Dichos profesores ponen en tela de juicio los programas establecidos por considerarlos anacrónicos y fuera del contexto que viven las escuelas.

3.1.4 OPERATIVIDAD DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

En este último tema se señala cómo se da en la práctica, en esta escuela secundaria técnica # 55, la enseñanza de las ciencias sociales.

Para empezar, se indica que la labor educativa de los profesores inicia con un programa de estudio impuesto por la SEP, y bajo el cual, ellos deben disciplinarse y cumplirlo lo más eficientemente que puedan. De esta manera al no participar los profesores en la elaboración de los programas, queda de manifiesto que su formación didáctica ha de reducirse al aprendizaje de técnicas de enseñanza; ya que los análisis de la disciplina, la orientación pedagógica e ideológica, la elaboración de planes y programas de estudio, etc., han de realizarla especialistas encargados de ello, sin ninguna conciencia, o al menos así parece, del contexto que envuelve a las instituciones educativas.

No existe un proyecto pedagógico que debiera ser elaborado por los profesores en equipos de trabajo para confrontar puntos de vista, enriquecer las estrategias de enseñanza y orientar todos los esfuerzos en un proyecto común de formación del alumno, dentro del cual tengan sentido las acciones docentes y las técnicas de aprendizaje, ya que no se toma en consideración que el alumno cursa varias materias simultáneamente y que cada uno de sus profesores utiliza un lenguaje técnico, teorías y metodologías diferentes, de acuerdo con la disciplina de que se trata y que a veces son contradictorias entre sí.

Se ve así, que la práctica educativa se inicia con un programa ya elaborado, sin cuestionarlo. Únicamente lo que se hace es un seguimiento por objetivos hasta concluir cada unidad.

Se pudo constatar que algunos profesores del área de ciencias sociales, al entrevistarlos, señalaron una serie de rasgos que la educación del alumno debe contemplar y que se deben concretar, como: conciencia crítica, de análisis, de síntesis, reflexiva; una educación más humana, de respeto, de valores, de desarrollo integral, etc. Más se observa también en la práctica educativa cotidiana una contradicción: entre lo que los profesores dicen saber y lo que enseñan.

En cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales, (como también de otras áreas y materias), es menester que el profesor tenga una metodología didáctica, o sea el proceso que seguirá para que los alumnos logren los aprendizajes que el programa marca, surge entonces la necesidad de elaborar una guía didáctica.

Si bien se sabe que los programas son establecidos por el cuerpo técnico de la SEP sin la participación de los profesores y mucho menos de los alumnos, al menos lo que queda es que se tome en cuenta tanto a unos como a otros, ya en la institución, como un requisito técnico para la adecuación programática que se lleva a cabo al plantear los cursos, tarea que consiste en llevar los programas a las situaciones concretas y a realizar las previsiones metodológicas correspondientes. Pero vemos que esto tampoco se lleva a la práctica. En las reuniones de profesores que se realizan antes de iniciar un curso, no se considera esta

situación, sólo se propone qué tipos de exámenes se van a aplicar, qué libro de texto se les va a pedir a los alumnos; así como la información del calendario de las actividades escolares que se habrán de realizar durante el año lectivo.

Se observó a algunos profesores de esta área durante sus clases, y se vió la manera en que las imparten. Algunos conducen su clase bajo la técnica expositiva-interrogativa; algunos otros utilizan técnicas como corrillos, seminario, phillip 66, así como la utilización de procedimientos y técnicas como leer, escuchar, tomar dictados, repetir, individualmente o a coro, dejar tareas, etc. Observamos en la participación que hacen los alumnos, bajo la dirección del profesor, que se refuerza la concepción dominante de hombre como individuo competitivo; de sociedad, como conjunto de hombres que promueven sus fines personales; de conocimiento, como actividad sensorial de aprensión de la realidad, etc.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje en esta área, se notó que la labor del profesor consiste esencialmente en transmitir conocimientos (información) y en comprobar resultados. Para él la evaluación es tomada como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de cada unidad así como al término del año escolar. También, nos dimos cuenta que la evaluación es tomada por muchos profesores como arma de intimidación y de represión contra los alumnos; asimismo ha pasado a cumplir un papel auxiliar en la tarea administrativa de esta institución.

Constatamos en la mayoría de profesores y de alumnos, al entrevistarlos, que el objetivo primordial implícito del proceso de enseñanza-aprendizaje es el ganar una calificación aprobatoria lo más alta posible. A partir de éste, muchos profesores estimulan dicha competencia sin considerar que uno de los objetivos principales de la educación es transmitir conocimientos significativos para los alumnos que trasciendan el límite escolar para tener una práctica cotidiana.

Los resultados obtenidos de las estadísticas de calificaciones de esta escuela, en este ciclo escolar, en el área de ciencias sociales, es de alrededor del 50% de alumnos reprobados en las unidades, de lo cual inferimos que mientras no haya un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un todo, donde la evaluación es sólo una parte, y donde lo que se enseña y se aprende deba tener una significatividad tanto para el alumno como para el profesor, todos los esfuerzos serán encaminados solamente hacia el mejoramiento de las técnicas e instrumentos. Se hace necesario considerar que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni detenta el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquellos que realizan en conjunto.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La Educación Técnica cobra importancia a partir de los requerimientos de las fuerzas productivas con la iniciación del capitalismo en México, teniendo sus orígenes en porfiriato. Vemos que se pretende impulsar el desarrollo del país a través de la modernización influida por modelos económicos extranjeros, principalmente de Estados Unidos, de tal suerte cobra importancia el sector educativo a nivel general y el técnico en particular, vistos como un factor de desarrollo social. A partir de ésto se da como resultado la creación de diferentes Instituciones y Direcciones educativas, entre las cuales podemos destacar:

Institutos Tecnológicos Regionales, El Departamento de Enseñanza Técnico Industrial, El Instituto Politécnico Nacional, Escuela Nacional de Agricultura, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales, Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas, entre otras.

De igual manera, la educación secundaria se estableció bajo las mismas necesidades para garantizar, desde este nivel, una formación acorde a los procesos de industrialización que desde ese momento histórico se requería de mano de obra especializada; ésto como consecuencia de que las escuelas de el nivel medio superior no podían satisfacer debido al desfase que se presentaba entre educación y empleo.

Para dar solución a esta problemática, y más acorde con la educación técnica, se implementaron las escuelas secundarias

técnicas como instituciones educativas con carácter eminentemente formativa para el trabajo. Para ello, el educando tendrá una formación enfocada principalmente al desarrollo de hábitos, destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes que le permitan incursionar en el campo de la organización y administración de la producción, de la higiene y seguridad industrial entre otros.

Además de estas líneas de formación de carácter para la producción, se les da a los alumnos, como complemento otras de carácter de formación social, en las cuales se les brindan asignaturas tales como: historia, geografía y civismo, englobadas como área de ciencias sociales. Teóricamente esta agrupación disciplinaria pretende una agrupación más coherente en cuanto a los contenidos a través de elementos significativos como tiempo, lugar, estado, hombre, sociedad, conocimiento, ciencia. Sin embargo, en la práctica escolar cotidiana observamos que dicha formación e integración de los contenidos no se alcanza debido principalmente, entre otras causas a:

- a) Los programas de ciencias sociales son impuestos por instancias académicas conformadas por la SEP, donde no se toma en cuenta la opinión y participación de los maestros, ya que al oficializarse dichos programas se descontextualizan los problemas específicos que subyacen dentro de cada institución que de alguna manera determinan la enseñanza de dicha disciplina.
- b) Otro factor importante a considerar en la problemática que presenta la enseñanza de las ciencias sociales es lo que

respecta a la formación de profesores, la cual presenta características como: la falta de formación sólida en el campo pedagógico y didáctico, psicológico, político, ideológico y social, requerida para desarrollar óptimamente su labor docente, ya que la misma la desarrollan, día con día reproduciendo los modelos tradicionales de enseñanza, debido a que los maestros que imparten las ciencias sociales (son en su mayoría profesionistas egresados de la UNAM), tienen una especialidad como: antropología, derecho, historia, sociología, pedagogía, ciencias de la comunicación, entre otras, pero que no los habilita metodológicamente para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes, aún a pesar de que se han apoyado en algunos cursos de la tecnología educativa.

- c) Es importante también señalar las características que presentan los alumnos en este nivel educativo que influyen en la adquisición de conocimientos de las ciencias sociales. Entre ellas encontramos: la formación en el campo de las ciencias sociales que traen desde la educación primaria es deficiente, lo que imposibilita articular los nuevos contenidos de esta disciplina, dado que no existe una articulación entre esos dos niveles educativos; no hay una continuidad temática. Aunado a esto, encontramos la carencia de hábitos de estudio, que de tenerlos, les podría permitir una mayor formación y adquisición de conocimientos en esta área. En relación a esto, no podemos pasar por alto la etapa psicológica por la cual atraviesa el adolescente, y que al

haber un desconocimiento de ella por parte de los que participan en la labor educativa, no se le dá al educando un apoyo y orientación adecuados en su desarrollo. Como consecuencia de ésto, tenemos también, que los contenidos del área de ciencias sociales que se le ofrecen, no se le hacen atractivos ya que no responden a sus intereses manifiestos en esta etapa de su vida. Con la consecuencia de una serie de problemas que viene arrastrando desde el ámbito familiar, social, cultural, económico, lo que a traído consigo el que exista bajo rendimiento escolar, un alto grado de reprobación (por ejemplo, el 50% encontrado en esta escuela), ausentismo, indisciplina, etc.

Por último, encontramos que la escuela como institución educativa juega un papel determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, debido a que su función primordial es la de institucionalizar una serie de factores políticos y sociales de la clase hegemónica, por lo que esta institución adquiere un carácter netamente formativo para el trabajo productivo. En el cual minimiza la formación reflexiva, crítica de los alumnos, así como el establecimiento de modelos estereotipados del acto docente, por lo que podemos afirmar que la enseñanza de las ciencias sociales queda reducida a una mera transmisión de información más que a una comprensión y construcción de conocimientos en este campo, como un trabajo intelectual de los participantes en esta disciplina.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Acuerdo Número 17 del Secretario de Educación Pública. Instructivo para la Evaluación del Aprendizaje en las Escuelas Secundarias. CNTE-SEP. México, 1978.
2. Arredondo, Martiniano. La Enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales en México. Revista CNTE. No. 42. México, 1982.
3. Arredondo, Martiniano, Et al "Notas para un modelo de Docencia" Revista Perfiles Educativos No. 3, CISE, UNAM 1979.
4. Barrón Tirado, Concepción y Bautista Mello, Blanca R. Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón UNAM. México, 1986.
5. Baudelot, C. y Establet, R. La Escuela Capitalista. Ed. Siglo XXI. México, 1987.
6. Bedolla G., Ma. Teresa y Morales G., Magdalena. Guía Didáctica para la Elaboración de Programas # 3 IPN. 1985.
7. Bleger, J. Psicología de la Conducta. Ed. Paidós, Buenos Aires. 1976.
8. Bolaños Martínez, Victor. Doctrina Metodológica y Evaluación Pedagógica. CDLNAMEP. México, 1981.
9. Bourdieu y Passeron. La Reproducción. Ed. Laia. Barcelona, 1981.
10. Braunstein, Néstor, et. al. Psicología: Ideología y Ciencia. Ed. Siglo XXI México, 1975.
11. Bravo M., Ma. Teresa. et. al. El Fracaso Escolar. Análisis y Perspectivas. Cuadernos del CESU. UNAM. México, 1988.
12. Britton, John. Radicalismo y Educación en México. Secretaría de Educación Pública. Vol. I. 1979.
13. Chadwick, Clifton. Tecnología Educativa para el Docente. Ed. Paidós, Buenos Aires. 1978.
14. Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 123-III y Ley Federal del Trabajo. Título Quinto Bis.
15. Díaz Barriga, Angel. Algunas Hipótesis sobre la Evaluación Escolar. Departamento de Tecnología Educativa CISE. UNAM. 1980.
16. Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Currículum. Ed. Nuevomar. México, 1988.

17. Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la Problemática Curricular. Ed. Trillas. México, 1988.
18. Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal. Secretaría de Educación Pública. México, 1974.
19. Fernández, B. Planificación de Curso en Sistemización de la Enseñanza. CISE. UNAM. México, 1987.
20. Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel A. Desarrollo de la Investigación en el Campo del Currículum. ENEP-IZTACALA. UNAM. México, 1989.
21. Furlán, Alfredo, Et al. Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. ENEP-IZTACALA. UNAM. México 1989.
22. Gago Huget, A. Elaboración de Cartas Descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso. Ed. Trillas. México, 1972.
23. Galán Giral, Ma. Isabel y Marín Méndez, Dora E. Investigación para Evaluar el Currículo Universitario. UNAM-Porrúa. México, 1988.
24. González Blackaller, Ciro et. al. Nueva Dinámica de la Vida Social. Ed. Herrero. México, 1988.
25. Hillebrand. Psicología del Aprendizaje y la Enseñanza. Ed. Aguilar. Madrid, 1970.
26. Honnour, Hubert. Iván Illich o la Escuela sin Sociedad. Ed. Península, Barcelona, 1976.
27. Ibarrola, María. Las Dimensiones Sociales de la Educación. SEP Ediciones el Caballito. México, 1985.
28. Jiménez, Isabel. La Intelectualidad como Clase Social y la Escuela como su Matriz. CESU-UNAM México, 1989.
29. Katz, Daviel. Manual de Psicología. Ed. Morata. Madrid, 1960.
30. Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalvo. México 1976.
31. Labarca, Guillermo, et. al. La Educación Burguesa. Ed. Nueva Imágen. México, 1981.
32. Lira Cervantes, Alfredo. Curso Intensivo de Nivelación Pedagógica. Tecnopedagogía. DGEST-SEP. México, 1985.
33. Mager, R. La Confección de Objetivos para la Enseñanza. Ed. Pax- México. México, 1970.
33. Mattos, Luiz A. Compendio de Didáctica General. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1979.

34. Mendoza Avila, Eusebio. La Educación Tecnológica en México. IPN. México, 1989.
35. Meneses Morales, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934. Vol. I. CEE. México, 1986.
36. Meneses Morales, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964. Vol. II. CEE. México, 1986.
37. Moreno Botello, Ricardo. La Escuela del Proletariado. Universidad Autónoma de Puebla. México, 1987.
38. Nêrici, Imideo G. Hacia una Didáctica General Dinámica. Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1980.
39. Obra Educativa en el Sexenio, La. 1958-1964. México. Secretaría de Educación Pública, 1964.
40. Ogalde Isabel y Contreras Elsa. Principios de Tecnología Educativa. Ed. Edicol. México, 1983.
41. Pansza González Margarita. et. al. Fundamentación de la Didáctica. Vol. I. Ed. Gernika. México, 1986.
42. Pansza González, Margarita. et. al. Operatividad de la Didáctica. Vol. II. Ed. Gernika. 1987.
43. Pichón Riviere, E. El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires 1976.
44. Popham y Baker. El Maestro y la Enseñanza Escolar. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1972.
45. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal. SEP. 1989.
46. Robles. Martha. Educación y Sociedad en la Historia de México. Ed. Siglo XXI. México, 1981.
47. Rodríguez, Azucena. El Proceso de Aprendizaje en el Nivel Superior y Universitario, en Colección Pedagógica Universitaria. No. 2 CEE de la Universidad Veracruzana. Julio-Diciembre, 1976.
48. Sigg Vega. Ma. Luisa. El Plan de Estudios y sus Modalidades. VI Seminario sobre Educación Media Básica. Acapulco Gro. 1974
49. Taba, Hilda. Elaboración del Currículo. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1974.
50. Tyler, Ralph W. Principios Básicos del Currículum. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1964.

51. Vázquez, Josefina. Nacionalismo y Educación en México. Ed. Colegio de México. México, 1975.
52. Vidales Delgado, Ismael. Orientación Educativa. Primer Grado, Enseñanza Secundaria. Ed. Limusa. México. 1986.
53. Villareal C., Tomás. Didáctica General. Ed. Oasis. México, 1979.
54. Zea, Leopoldo. El Positivismo en México. Fondo de Cultura Económica. México, 1968.
55. Zoraida Vázquez, Josefina. et. al. Ensayo sobre Historia de la Educación en México. Colegio de México. México, 1981.
56. Zúñiga Rodríguez, Rosa Ma. " Para cuándo los cambios en la Educación Secundaria ". De la revista Cero en Conducta. Año II. No. 7. Enero-Febrero de 1987.