

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE HISTORIA

14
2EJ

**PROGRAMA DE DISEÑO Y ELABORACIÓN
DE MATERIALES DE TEXTO EN LA UNIDAD
DE TELESECUNDARIA**

INFORME DE SERVICIO SOCIAL

**Que para obtener la licenciatura en
Historia presenta:**

VÍCTOR HUGO GUTIÉRREZ CRUZ

México, D.F.

1995

FALLA DE ORIGEN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE HISTORIA

**PROGRAMA DE DISEÑO Y ELABORACIÓN
DE MATERIALES DE TEXTO EN LA UNIDAD
DE TELESECUNDARIA**

INFORME DE SERVICIO SOCIAL

**Que para obtener la licenciatura en
Historia presenta:**



VÍCTOR HUGO GUTIÉRREZ CRUZ

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COORDINACIÓN DE HISTORIA**

México, D.F.

1995

A
mi madre, ANA MARÍA,
mis hermanos, HÉCTOR Y CLAUDIA
y a TITA,
veintitantos años de apoyo dicen todo

A
MARIANA,
todo y siempre

A mis tres más grandes maestros de Historia
mi padre, JESÚS GUTIÉRREZ OCHOA, quien me cultivó amoroso el placer de la
Historia
EDUARDO GONZÁLEZ SAUCEDO Y URBINA, sin su ejemplo jamás se habría
moldeado mi vocación
JUAN PUIG, quien me enseñó que la mejor herramienta que tiene un historiador es
el amor a su oficio

Por su paciencia y oportunos comentarios a mi asesora Andrea Sánchez Quintanar; otro tanto a mis sinodales, Dr. Álvaro Matute Aguirre, Dra. Rosa del Carmen Martínez Ascobereta, Lic. Graciela Guzmán Batalla y Lic. Ma Teresa Poncelis Gasca.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	III
 Capítulo I	
Marco teórico. Fundamentos	1
1. La Historia y la conciencia histórica	1
2. Su enseñanza	5
A) La conciencia parcializada	5
B) La epopeya de Arias y Gómora	7
C) Unas preguntas indispensables	10
D) Otras propuestas	13
3. La enseñanza de la historia en la educación media	16
A) Perfiles adolescentes	16
B) Un coro piagetiano	19
4. La historia en la educación media en México, 1993	24
A) De primarias y secundarias	24
B) Objetivos y características	26
 Capítulo II	
Aspectos Generales del Servicio Social	31
1. El subsistema de Telesecundaria	31
A) La General y sus hermanas	31
B) Brevísimas historia	33
C) Los alumnos de la Telesecundaria	46
2. La enseñanza de la historia en Telesecundaria	49
 Capítulo III	
Actividades dentro del servicio y metodología	57
1. Descripción del servicio y metodología	57
A) Dosificación	58
B) Esquemas didácticos	63
C) Guía de Aprendizaje	65
D) Conceptos Básicos	67
E) Pautas académicas y revisión de guiones	71

F) Guía Didáctica	75
2. Problemas y soluciones. Valoración crítica	77
A) Dosificación	82
B) Esquemas didácticos	92
C) Guía de Aprendizaje	93
D) Conceptos Básicos	100
E) Pautas académicas y revisión de guiones	113
F) Guía Didáctica	117
G) Evaluaciones	119

Capítulo IV

Valoración crítica del sistema de la Unidad de

Telesecundaria	124
1. La biopsia del método	124
2. El estigma de Skinner	134
A) Lo que afecta a la historia	134
B) Algunas propuestas	138

Conclusiones	145
---------------------------	------------

Anexos	156
Anexo 1	157
Anexo 2	161
Anexo 3	162

Bibliografía consultada	163
--------------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Cierta vez el doctor Roberto Heredia me contaba cómo, al elaborar los materiales didácticos para el recién creado Colegio de Ciencias y Humanidades, cierto maestro le comentaba, a propósito de sus compañeros de trabajo, que los pedagogos son aquellos que cultivan el arte de hacer queso sin leche. Esto es, que los pedagogos conocen de *pe a pa* el desarrollo de los procesos cognoscitivos, los factores intrínsecos y extrínsecos que en ellos inciden, igual que las técnicas y dinámicas para lograr el conocimiento; pero lo suyo no es la docencia, sino orientar a quienes participan en los procesos educativos. Un pedagogo puede dominar perfectamente *cómo* impartir eficazmente una cátedra pero, en realidad, le puede faltar la materia que impartir para lograr el conocimiento.

Si siguiéramos esta analogía, ¿cómo nos representaríamos los historiadores? Se me ocurrió --sin ser mi ánimo ofender o denigrar al oficio, claro-- que si el pedagogo es un quesero sin leche, el historiador, por su parte, sería una especie de lechero que cultiva el arte de hacer queso pero que ha olvidado cómo hacerlo; pese a sus buenas intenciones, el historiador se ha abocado a investigar tan meticulosamente el pasado que no siempre encuentra la mejor forma de mostrar los resultados que ha obtenido, sobre todo si se encuentra en una aula llena de aguerridos adolescentes dispuestos a templarle el ánimo.

Sería honesto reconocer que nuestra formación nos ofrece muy pocas herramientas para salir airoso de una situación semejante y que muchas veces nuestra carencia de estrategias didácticas no garantiza siquiera un conocimiento elemental de la Historia.

El presente informe de Servicio Social pretende hacer un breve recuento de la experiencia de un aprendiz de lechero en la Unidad de Telesecundaria, dependencia de la Secretaría de Educación Pública, durante la elaboración de los materiales de texto para la asignatura de Historia correspondiente a los tres grados y de acuerdo a los planes y programas de estudio incluidos en el Acuerdo para la Modernización Educativa de 1993. En este informe se incluyen además ciertos elementos teóricos que valdrán para explicar o hacer más comprensibles cuáles fueron las estrategias didácticas a seguir en la elaboración de dichos materiales, la descripción de la metodología de la Unidad de Telesecundaria, los problemas y alternativas seguidas para cada uno de los materiales y una valoración crítica sobre la efectividad de la metodología de la Telesecundaria no sólo en cuanto a los materiales de Historia, sino a toda ella en su conjunto.

La realización de dichos materiales fue una experiencia interesante por las reflexiones que puede despertar. La educación media básica se encuentra separada de lo que teóricamente es el campo de acción del historiador egresado de la Universidad: es especialmente sintomático que muchos de los autores consultados para este informe centren su interés en la escuela de nivel medio superior y no en la de enseñanza media.

Esto se debe, quizás, a que los alumnos de del nivel medio superior son una audiencia medianamente más receptiva, con la que las posibilidades de diálogo son mayores comparadas con las perspectivas que ofrecen los adolescentes de nivel secundaria ya que éstos, casi por sistema, descartan cualquier afirmación si viene de un adulto. En una disciplina como la nuestra es especialmente importante saber cuáles son las posibilidades de intercambiar puntos de vista y mantener una comunicación constante entre ambas partes. La crisis personales de los adolescentes dificultan esta posibilidad de diálogo: se niega, se reduce, se imposibilita. El carácter difícil y voluble de los adolescentes demanda la atención de profesionales con un mayor conocimiento de su desarrollo psicológico, social, emocional e intelectual. En mayor o menor medida la formación de los normalistas da ese ancho y cubren la mayor parte de los centros de enseñanza oficiales correspondientes a dicho nivel, siendo los docentes universitarios minoría en este nivel --y muchos de ellos han llegado a las aulas empujados más por una necesidad económica que por un interés genuino por la docencia--. En suma, no hay un acercamiento sistemático de los universitarios hacia los primeros niveles de educación; la investigación realizada hasta el momento ha tenido una participación mínima de los historiadores de enseñanza superior; los hay, por supuesto, pero son casos notables y esporádicos. No nos extrañe entonces que al llegar a las aulas universitarias el nivel de conocimiento histórico sea pobre, que adolezca de serias lagunas y presente dificultades para hacer abstracciones, formular juicios o con problemas demasiado elementales de nociones espacio-temporales.

Esto se debe, quizás, a que los alumnos de del nivel medio superior son una audiencia medianamente más receptiva, con la que las posibilidades de diálogo son mayores comparadas con las perspectivas que ofrecen los adolescentes de nivel secundaria ya que éstos, casi por sistema, descartan cualquier afirmación si viene de un adulto. En una disciplina como la nuestra es especialmente importante saber cuáles son las posibilidades de intercambiar puntos de vista y mantener una comunicación constante entre ambas partes. La crisis personales de los adolescentes dificultan esta posibilidad de diálogo: se niega, se reduce, se imposibilita. El carácter difícil y voluble de los adolescentes demanda la atención de profesionales con un mayor conocimiento de su desarrollo psicológico, social, emocional e intelectual. En mayor o menor medida la formación de los normalistas da ese ancho y cubren la mayor parte de los centros de enseñanza oficiales correspondientes a dicho nivel, siendo los docentes universitarios minoría en este nivel --y muchos de ellos han llegado a las aulas empujados más por una necesidad económica que por un interés genuino por la docencia--. En suma, no hay un acercamiento sistemático de los universitarios hacia los primeros niveles de educación; la investigación realizada hasta el momento ha tenido una participación mínima de los historiadores de enseñanza superior; los hay, por supuesto, pero son casos notables y esporádicos. No nos extrañe entonces que al llegar a las aulas universitarias el nivel de conocimiento histórico sea pobre, que adolezca de serias lagunas y presente dificultades para hacer abstracciones, formular juicios o con problemas demasiado elementales de nociones espacio-temporales.

Estos motivos deben ser razón suficiente para que los historiadores se vinculen a la enseñanza media e incluso, a la enseñanza básica: esta es la edad para intentar a enseñar a pensar históricamente, para enseñar a los niños y adolescentes a concebirse como miembros de una sociedad que ha ido transformándose a lo largo del tiempo. Es difícil hablarles de fenómenos de 50, de 200 años atrás --por no hablar de miles de años-- si no han desarrollado su idea de cambio y registro de tiempo. Por otro lado, el aspecto formativo es especialmente importante para el adolescente, quien puede aprender valores y actitudes de la enseñanza de la historia.

Por ello apremia que los historiadores realizemos un movimiento en dos sentidos: el primero, hacia las corrientes pedagógicas y las técnicas didácticas con objeto de instrumentar mecanismos que nos permitan inculcarle al alumno un conocimiento cierto, que se valga de las destrezas que los educandos puedan asimilar y aprehender más fácilmente. El segundo, aplicar esa serie de técnicas hacia un público que, de tan distante, nos resulta por entero desconocido: el de las primarias y secundarias. Sólo cuando hayamos realizado cabalmente estos movimientos estaremos preparados para establecer un lazo de comunicación entre los profesionales de la historia y las generaciones del futuro, legítimos herederos del patrimonio histórico.

Estos motivos deben ser razón suficiente para que los historiadores se vinculen a la enseñanza media e incluso, a la enseñanza básica: esta es la edad para intentar a enseñar a pensar históricamente, para enseñar a los niños y adolescentes a concebirse como miembros de una sociedad que ha ido transformándose a lo largo del tiempo. Es difícil hablarles de fenómenos de 50, de 200 años atrás --por no hablar de miles de años-- si no han desarrollado su idea de cambio y registro de tiempo. Por otro lado, el aspecto formativo es especialmente importante para el adolescente, quien puede aprender valores y actitudes de la enseñanza de la historia.

Por ello apremia que los historiadores realizemos un movimiento en dos sentidos: el primero, hacia las corrientes pedagógicas y las técnicas didácticas con objeto de instrumentar mecanismos que nos permitan inculcarle al alumno un conocimiento cierto, que se valga de las destrezas que los educandos puedan asimilar y aprehender más fácilmente. El segundo, aplicar esa serie de técnicas hacia un público que, de tan distante, nos resulta por entero desconocido: el de las primarias y secundarias. Sólo cuando hayamos realizado cabalmente estos movimientos estaremos preparados para establecer un lazo de comunicación entre los profesionales de la historia y las generaciones del futuro, legítimos herederos del patrimonio histórico.

Por estas razones, este informe de Servicio Social puede resultar interesante ya que muestra los problemas que un egresado de nuestro colegio puede encontrar para elaborar materiales de enseñanza y algunas de las soluciones propuestas para salvar dicho problemas. Mi formación en la didáctica de la Historia fue un apenas tenue prelude a los problemas teóricos y prácticos aplicados a un sistema educativo muy concreto --como era previsible, la realidad rebasó con mucho las expectativas de la teoría--; pero fue también suficiente como para poder digerir esas experiencias y condensarlas en estas pequeñas reflexiones que anteceden este informe.

Mi estancia en la Unidad de Telesecundaria fue un encuentro con la enseñanza regulada más por las urgencias que el trabajo requería y no necesariamente de manera sistemática; no obstante, basta con este pincelazo para dejar a la vista estos mares casi virginales, en donde nos convendría echar una zambullida para entender el origen de la parcialidad de la conciencia histórica de nuestra sociedad.

Entrando en materia, el presente informe cuenta con los siguientes apartados:

- I. Un marco teórico donde establezco una definición personal de la historia, la enseñanza de la historia y, concretamente, el caso de su enseñanza en la educación media.
- II. Los aspectos generales del servicio de la Unidad de Telesecundaria: su lugar dentro de los sistemas de educación media, una breve historia y características generales, el

perfil del alumno y las expectativas y herramientas que utilizó el equipo de Historia para con su asignatura.

III. La metodología y las actividades para elaborar los materiales descritas paso a paso; enseguida, una valoración crítica sobre las dinámicas y resultados de dicho proceso.

IV. Finalmente, una valoración general al sistema de la Telesecundaria a la luz de dos corrientes que estudian los procesos cognoscitivos --el conductismo y el *aprendizaje social*-- y de qué modo en la enseñanza de la Historia.

Antes de pasar al informe valga hacer la siguiente aclaración: los materiales de apoyo fueron elaborados indistintamente por todos los miembros del equipo de modo que todos participamos en todos ellos, en mayor o menor medida. Los aciertos y errores, por tanto, se asumen en equipo. Sin embargo, con objeto de resaltar las actividades que integraron mi servicio social, el presente informe contiene en su mayoría materiales de los que soy autor personal (los cuales se especifican en el anexo 1 de este informe).

I. Marco Teórico. Fundamentos

1. La Historia y la conciencia histórica

Antes de partir al juicio de historiadores de gran peso, maestros, investigadores y en fin, la opinión de quienes seguramente podrían tener una reflexión más profunda que la mía, y para ser congruente con mi convicción de que la historia es una experiencia personal, me parece conveniente comenzar por explicar, valiéndome de mi propia voz, las conclusiones a las que he llegado después de cinco años de formación como profesional de la historia sobre la naturaleza y el ejercicio de mi oficio.

Para ello me valdré en principio de mi experiencia personal. Cuando ingresé al Colegio de Historia en la Facultad de Filosofía para iniciar mi formación, no reparé en el sentido que debía tener la disciplina. No había implicaciones teóricas de por medio y la única razón que me legitimaba --que sigue siendo a la fecha la más válida-- era el gusto de conocer otros tiempos distintos al mío, de ahondar en una enorme y complicada madeja de pasados, desenredarlos y aprender de ellos ¿Qué significaba la historia en ese momento? Una búsqueda personal, la vocación misma que me llamaba hacia una materia profunda y fascinante: era, pues, lo que yo quería hacer de mi vida. De esto podemos concluir que existe un primer contacto con el pasado: la historia es una

experiencia personal condicionada por el contexto en donde cada individuo se desarrolla, lo que determina su afición o su rechazo. En mi caso particular, la historia era, ante todo, un placer.

Las complejidades de la historia aparecen conforme uno se adentra en el oficio. Mas allá del gusto que pueda proporcionarnos, se hace necesario buscarle un sentido a la ciencia histórica --es decir, asignarle una cierta utilidad que la sociedad reclama a cualquier actividad--. Esto ha sido tarea de numerosos trabajos que se han abocado básicamente a dos preguntas: "¿Qué es la historia? ¿Para qué sirve?". Veamos si la línea que he propuesto --la afición personal como primer punto de contacto-- puede dar un poco más de luz a dichas preguntas. La historia respondería a una necesidad --que, por cierto, no estaría exenta de emotividad-- del individuo por entender su entorno, saber de dónde se viene y hacia dónde se va, o bien, a un curioso deseo por asomarse a tiempos ajenos y distintos, como lo hace el erudito anticuario cuando mira sus nostálgicos tesoros, permanencias aisladas de tiempos que se han ido. Si son bien encauzados, ambos casos pueden desembocar en una reflexión comparativa del pasado y del presente; es decir, que el vistazo que realizamos a otras épocas nos puede ayudar a comprender la nuestra; a entender y desenredar los hilos que componen nuestra realidad cotidiana.

Desde esta óptica, la historia se vuelve entonces un estudio del presente y para el presente pero a través del seguimiento de procesos del pasado de los cuales el *ahora* es su última consecuencia. La complejidad de la vida social queda expuesta y corresponde a la historia estudiarla a partir del seguimiento de hechos: explicar --que no justificar-- los acontecimientos del pasado, contextualizar las grandes transformaciones de la humanidad, comprender el pensamiento de otros hombres lejanos a nosotros en tiempo y espacio... en fin, el estudio histórico es vasto y profundo. Y no gratuitamente cada generación y cada época encuentra nuevos planteamientos que formularle y aportan así su grano de arena: se plantean nuevas incógnitas y se apunta hacia nuevos rumbos. Vista de esta manera, podríamos responder que la historia es la disciplina que se encarga del estudio de la sociedad en tiempos pasados con objeto de comprender las propias características del tiempo presente.

Esto nos llevaría a un segundo contacto con el pasado: puede ser una afición --o un placer, claro--, pero representa también un conocimiento útil en cuanto nos permite observar el desenvolvimiento de la humanidad --nuestro propio desenvolvimiento-- a lo largo del tiempo. La historia bien cultivada es una urgencia de todo ser humano para explicarse a sí mismo de dónde proviene y hacia dónde va. Y es, por lo mismo, un elemento importante para delinear la identidad del sujeto como persona y como miembro de una comunidad. La noción que adquiere el individuo de saberse parte de una sociedad en permanente cambio a través del tiempo la entenderemos como conciencia histórica.

La conciencia histórica --conocer procesos del pasado para integrarse en el presente-- es un rasgo vital, intrínseco e individual, inherente a todo ser humano; y pulirlo, es el objetivo final que pretende el conocimiento histórico. Gracias a esta cualidad podemos observar resultados palpables de la disciplina: por medio de la conciencia histórica el individuo se percata de que él mismo es un elemento fundamental del proceso de cambio --es decir, se mueve a la acción--, lo que lo lleva a asumir su papel --una responsabilidad-- en las transformaciones de su tiempo: el individuo entonces pasa de objeto a sujeto de la historia. Este es finalmente el tercer nivel de contacto con el pasado: cuando el individuo se inserta en la historia, se vuelve activo: la historia es movimiento.

Afición, conocimiento y acción son las premisas básicas que idealmente componen una conciencia histórica íntegra y sin las cuales sería difícil concebirla. Por supuesto, la condición más común de la conciencia es la parcialidad, incluso dentro de los profesionales de la historia.

2. Su enseñanza.

A) La conciencia parcializada

La parcialidad de nuestra conciencia histórica se manifiesta en rasgos simples y contundentes a la vez: nuestras actividades cotidianas están totalmente dissociadas del pasado, no hay una responsabilidad hacia nuestro presente por parte de sus protagonistas y, en general, la pasividad es la tónica de nuestra sociedad. El contacto con el pasado se ahueca de tanto que es explotado --y tan poco explicado-- en ocasiones clave como las celebraciones cívicas nacionales. Este lisiamiento de nuestra conciencia histórica tiene su origen --así lo considero-- en la difusión y enseñanza de la historia.

Ciertamente, los medios de comunicación masiva muchas veces recurren a la historia y la difunden con propósitos específicos, los discursos políticos se regodean en citas históricas en las que buscan su legitimación y no son pocos los grupos civiles que pretenden la reivindicación de ciertos sectores de nuestra sociedad aludiendo a su "pasado glorioso", a una época dorada perdida. Sin embargo, esto poco tiene que ver con una enseñanza *real* de la historia. En la mayoría de los casos, la historia se difunde a un nivel informativo, es decir, una exposición de datos sin perseguir espacios para la reflexión o para fomentar la conciencia histórica, circunscribiendo la experiencia a un nivel sensible.

En este sentido, la historia se encuentra más vinculada a un proceso comunicativo que a uno educativo. Al respecto, Escudero Yarena afirma que:

es cierto, aceptando el punto de vista de los estudiosos de la conducta humana, (...) la comunicación entre los seres humanos debe ser entendida como cambio y no como una mera transmisión de información. Pero debe aclararse que el aprendizaje es *cambio duradero* y por consiguiente no toda comunicación es aprendizaje ya que el cambio introducido en la conducta no puede ser duradero. (1)

Es clara entonces la necesidad de transmitir la historia de un modo que provoque un cambio profundo en quien lo reciba. Su difusión debe implicar un *conocimiento* que la haga parte de la cotidianeidad, que sea casi respirable, que sea el impulso que inserte al individuo en su momento: debe ser su guía vital para desenvolverse como ente social.

Es evidente que para crear un conocimiento de una naturaleza tan permanente y profunda como la que deseamos para la historia debe estar lo más cercano posible a los mecanismos cognoscitivos del individuo. Con objeto de establecer un parámetro para nuestro estudio seguiremos a Edgardo O. Ossana, Eva M. Bargellini y Elsie A. Laurino quienes proponen los siguientes pasos de conocimiento (2):

1) En un primer nivel es predominante la percepción del entorno a través de los sentidos, logrando impresiones. Es un conocimiento de nivel *sensible*: "primario, elemental, superficial ya que sólo adquirimos de él el conocimiento exterior de los objetos o fenómenos, elementos aislados o parciales y no su estructura profunda y

esencial". Es importante observar que el conocimiento sensible "surge de nuestra actividad diaria, de la práctica directa con las cosas o con los hechos".

2) En un segundo nivel, las impresiones recibidas son analizadas y clasificadas por el cerebro con objeto de obtener un conocimiento cualitativamente mayor en el que "abordamos sus aspectos más profundos, más íntimos, sus conexiones explicativas, aprehendemos su esencia". En este nivel de conocimiento se realizan operaciones mentales tales como el análisis, la síntesis, la deducción o la inducción, determinando juicios y elaborando conceptos.

Con esta base, examinaremos cuáles han sido algunas propuestas para despertar el espíritu de la historia en las aulas y salvarlo de ese letárgico estado de coma en el que lo mantiene el ejercicio estéril de la memoria, condenándola al ostracismo de cuatro paredes, fuera de la vida de las aulas.

B) La epopeya de Arias y Gómora

Veamos los intentos de Camilo Arias Almaraz y Manuel Gómora por anular el divorcio entre la escuela y el entorno social de los educandos cuando, hacia 1962, escribían:

Si el maestro considera que la historia es útil, que cumple no sólo con las condiciones necesarias para atribuirle el valor de ciencia, sino que de su estudio se obtienen provechosas enseñanzas que contribuyen poderosamente a la formación integral del alumno; que es una modeladora de su personalidad, entonces el maestro buscará todos los recursos a su alcance para hacer más eficaz la conducción del aprendizaje. (3)

En principio de cuentas, Arias y Gómora enfrentaron como primer enemigo a la "inutilidad" de la Historia, y ¿de dónde venía semejante distinción? "De la erudición --responden los autores más adelante-- "que considera los hechos históricos de manera inconexa y heterogénea correspondientes a una realidad, y que es incapaz de explicar la importancia de fenómenos como los históricos, que sólo acaecen una vez".

La primera ruptura no es entonces la de la escuela y el entorno, sino la del presente con el pasado: la erudición no proporciona vínculos suficientes entre uno y otro. Para resarcir el problema, Arias y Gómora legitimaron a la historia como ciencia y le atribuyeron nuevas características: "es un estudio sistemático, metódico, que busca el enlace de los hechos trascendentes (...) y, sobre esa base, proyectarse hacia la formulación de generalizaciones y leyes que permitan prever en forma un tanto abstracta los acontecimientos por suceder". (4)

Resuelta esta primera fractura, faltaba acercar la escuela al entorno y para ello, los autores consideraron necesario revisar los contenidos de la asignatura, replantear y equilibrar el peso de la historia político-militar:

En la actualidad, sin dejar de reconocer la importancia que para un pueblo tenga su historia externa, pero de escaso valor pedagógico (...), se ha enriquecido y dado un verdadero contenido social al incorporar el estudio de la historia interna (...) fundamentalmente el estudio de los factores materiales, intelectuales y morales que propician el desarrollo de los pueblos. (5)

Para mejor comprensión de los aspectos de la "historia interna", los autores propusieron una clasificación de las características de los pueblos escogidos para su estudio --ya sean de historia Universal o de México (6)-- que cubría desde la flora y fauna del medio geográfico donde se desarrollaron hasta sus tocados y formas de aseo, pasando por sus características étnicas, lingüísticas, políticas, religiosas, familiares y otras mas de diverso tipo.

Pese a este intento para avanzar más allá del nivel mnemotécnico, no queda muy claro dónde puede realizarse el vínculo entre el presente --y lo cotidiano-- con el pasado. Por otra parte, el conocimiento global que se pretendía del conocimiento rayaba en una peligrosa enunciación de características cuyo aprendizaje finalmente terminaría siendo memorístico.

Las reflexiones y propuestas de Arias y Gómora son especialmente significativas ya que, aún a mas de treinta años de distancia, muchas de las fórmulas de dichos autores siguen manteniéndose vigentes. Por ejemplo, al igual que dichos autores, en el ámbito escolar se ha obviado el nivel sensible en la enseñanza, tendencia por demás grave, dada la dificultad que representa el valerse de estímulos a los sentidos que conduzcan a planteamientos históricos. Arias y Gómora percibieron el problema de algún modo y buscaron darle respuesta; hoy, con más herramientas para analizar el problema, se le

niega en vez de encararlo: parece obviarse el primer nivel de conocimiento para el aprendizaje de lo histórico.

C) Unas preguntas indispensables

Analicemos ahora la propuesta del catedrático español Jesús Domínguez contenida en el libro *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (Madrid, Visor, 1989). La reflexión parte de tres elementos básicos de la enseñanza de la Historia y de qué modo estas afectan el diseño de un programa de estudio. Estos elementos, el sentido de su enseñanza, su contenido y el destinatario, expresados a modo de pregunta serían ¿para qué? ¿qué enseñar? ¿a quién? Baste por el momento limitarnos a las dos primeras.

Ciertamente estas preguntas son un espacio muy recurrido en las discusiones sobre la enseñanza de la Historia. Sin embargo, es especialmente interesante los planteamientos de Domínguez ya que sus respuestas permiten observar con mayor claridad cómo pueden canalizarse estos planteamientos teóricos en las estrategias de enseñanza.

Veamos por ejemplo las razones que el autor aduce para justificar la enseñanza de la Historia y las aplicaciones prácticas como estrategias y objetivos didácticos.

1. La Historia debe servir a ayudar a situar consciente y críticamente al alumno tanto en los problemas centrales del mundo como en los rasgos esenciales de la trayectoria de su comunidad nacional.

Aplicación didáctica: “sería necesario que (los programas de estudio de Historia) contemplaran unidades didácticas dedicadas al estudio de los antecedentes de un fenómeno o cuestión central en nuestro mundo contemporáneo”.

2. El estudio de la Historia debe ayudar a comprender las fuerzas generadoras de cambio de la humanidad, y que “las distintas sociedades no son productos de cálculos racionales sino el resultado de procesos históricos contingentes”.

Aplicación didáctica: “una drástica reducción de un número de temas de estudio y el tratamiento con mayor profundidad de algunos de ellos”.

3. Enseñar métodos de investigación histórica equivale a enseñar el manejo de la información, a distinguir entre dato objetivo, juicio de valor, opinión y prejuicio. Por otro lado, el reconocimiento de las múltiples interpretaciones que la explicación de un mismo fenómeno fomenta una actitud tolerante, tanto social como intelectualmente.

Aplicación didáctica: “es necesario que el alumno se enfrente de una manera práctica al manejo de las fuentes mediante pequeños trabajos de investigación histórica (...), preferentemente en los últimos cursos, será preciso poner al alumno frente a distintas interpretaciones históricas para la explicación de unos mismos hechos del pasado”.

4. **La Historia debe contribuir al respeto y la valoración del patrimonio cultural del país,**
“apreciar y disfrutar de todos los vestigios del pasado y no únicamente de las obras o monumentos más famosos (...), a verlos como objetos directamente ligados a nuestros antepasados, a las condiciones de su vida cotidiana, anhelos y frustraciones (...)”.
- Aplicación didáctica:** diseñar unidades didácticas donde se trabaje con la Historia local, “y de manera específica en las que se utilicen de manera prioritaria las fuentes o restos materiales (edificios, obras públicas, obras artísticas ...)”.

Ahora bien, en cuanto a *qué* se puede enseñar de la Historia, el autor propone, además del manejo de conceptos --hipótesis o conceptos explicativos y generalizaciones no explicativas, pero imprescindibles-- y de procedimientos graduales a técnicas de investigación, cuatro grupos de procedimiento explicativo:

1. **Principio globalizador:** es el resultado de constatar la existencia de un alto grado de interdependencia y confluencia entre los distintos niveles que configuran una sociedad (los niveles político, económico, social, científico-técnico, ideológico y cultural entre los más destacados).
2. **Explicación causal:** la enseñanza de la Historia debe mostrar al alumno que en la explicación de un fenómeno intervienen varios factores de distinto peso y carácter, que sus efectos son variados y que éstos a veces llegan a manifestarse pasado un periodo muy largo.

3. **Explicación teleológica o intencional:** es necesario hacer al alumno consciente como se conjugan las motivaciones de grupos e individuos, acciones y consecuencias de esas acciones. Por otro lado, es importante que el alumno haga un esfuerzo por comprender otras mentalidades de personas de épocas distintas a la suya.
4. **Cambio y continuidad:** para este caso, conviene que el alumno maneje conceptos como *tiempo, cambio, evolución, desarrollo, retroceso, continuidad* de modo que pueda comprender el desarrollo en el tiempo de los hechos, y rebasar la idea, muy común entre los adolescentes, de *cambio* entendido como *transformación repentina*.

D) Otras propuestas.

En un tenor semejante, el historiador inglés Henry Pluckrose propone para la enseñanza básica, es decir, la escuela primaria, un conocimiento de la historia estrechamente vinculado con la experiencia sensible: observación de antiguas herramientas, vestuario, visitas a edificios, recreaciones de costumbres y juegos tradicionales o testimonios orales --para periodos recientes--. De esta manera, Pluckrose consigue valerse del nivel sensible para lograr un conocimiento histórico, trasladándolo a sus propias viviendas, a sus calles y a sus barrios, formando la historia parte de las actividades diarias para, finalmente, llevar a los niños a una reflexión explicativa de su entorno partiendo de las premisas del pasado. Esta percepción sensible de la historia finalmente se concretará en la comprensión de los principales rasgos del periodo estudiado a través de dibujos, poesías, pequeñas composiciones, exposiciones escolares,

resolución a soluciones a problemas concretos que se les formulan relacionados con el tema estudiado. (7) Es interesante señalar que en este método, es de especial importancia el conocimiento de la comunidad donde los alumnos viven; esto es, se les ubica de inmediato como individuos envueltos en una sociedad muy concreta --a la que pertenecen ellos y sus familias-- con características específicas que han venido delineándose con el paso del tiempo.

Con estos antecedentes, expondré ahora mi propia visión de la enseñanza de la historia, partiendo para ello de la siguiente premisa: es necesario contemplar tanto las características del educador y del educando como la experiencia personal que significa la historia, la cual individualiza el conocimiento --de suyo subjetivo--, anulando cualquier intento de formular recetas. Pero más concretamente, nuestro estudio partirá de dos aspectos fundamentales: los extrínsecos, que abarcan el contexto donde se desarrolla la enseñanza, y los intrínsecos, es decir, *qué se va a enseñar y cómo se pretende hacerlo* -- los recursos que se pretende emplear para dicho fin--.

Recurro al estudio de Andrea Sánchez Quintanar (8) para enumerar los condicionantes extrínsecos que forman el contexto que enmarca cualquier cátedra de historia:

1. **Estructura interna**, que brevemente podría entenderse como el “análisis de los órganos de gobierno de la institución y de su influencia en los procesos de la enseñanza”.
2. **Legislación**, que, aunque difiere lo que se hace *de hecho* a lo estipulado *de derecho*, puede “constituir parámetros para contrastar las fuerzas políticas, ideológicas y sociales, que intervienen en los procesos educativos y evaluar el sentido de su tendencia”.
3. **Objetivos generales de la institución o medio educativo**, es decir, “las directrices que puedan incidir en los propósitos concretos del historiador-enseñante, para contrastar coincidencias y diferencias.”
4. **Ideologías**: “las directivas ideológicas deben ser identificadas con el fin de conocer el sentido de enseñanza-difusión de la historia. El historiador-enseñante no tendría que someterse a ellas, pero no puede desconocerlas, incluso para disentir.”

Veamos ahora los condicionantes intrínsecos de la difusión de la historia. Si pensamos en la materia que constituye el conocimiento histórico que se difunde --es decir, *qué se va a enseñar--*, podemos dividirla en dos aspectos: primero, el informativo, que consiste en mostrar las grandes transformaciones que la humanidad ha realizado a

través del tiempo; el segundo comprende al formativo, más relacionado con valores y actitudes que se espera se generen los alumnos con objeto de promover en ellos una actitud crítica hacia los problemas sociales. Ambos elementos, a su vez, se encuentran contemplados dentro de los objetivos que se persiguen al impartir la cátedra. Generalmente estos objetivos los podemos encontrar en los programas y planes de estudio que son enunciados por la Secretaría de Educación Pública o la Universidad Nacional Autónoma de México

3. La enseñanza de la historia en la educación media.

A) Perfiles adolescentes

Veamos ahora el caso de la enseñanza de la historia en el nivel medio. Ya había apuntado anteriormente que la historia es un conocimiento importante para la ubicación del individuo en su sociedad. Esta característica es vital para el adolescente, ya que “en esta época cristalizan hábitos y percepciones del entorno que forjan las actitudes que serán adoptadas durante la edad adulta. En la adolescencia, el alumno es especialmente perceptivo hacia las actitudes de otros; por lo mismo, los valores que la escuela pueda inculcarle son de vital importancia” (9). En la medida que la historia cumpla no sólo su papel informativo sino también el formativo, el adolescente contará con herramientas para comprender mejor el mundo donde se va desenvolviendo.

Ahora bien, para lograr este objetivo es necesario adecuar los contenidos y diseñar estrategias didácticas tomando en cuenta las capacidades cognitivas del adolescente y de qué modo se le puedan encauzar para el conocimiento de lo histórico, empleando para ello herramientas de orden psicopedagógico. El desarrollo de los educandos es determinante en la captación que éstos puedan tener de la historia: las herramientas con que las que cuentan para aprehender van a estar condicionadas por sus adelantos cognoscitivos, sus habilidades manuales e intelectivas y su desenvolvimiento emocional.

Por ejemplo, para el estadounidense John Jarolimek los adolescentes --es decir, los sujetos entre los 11 y los 15 años de edad-- cuentan con las siguientes características que determinantes para su aprendizaje (10):

- Aumenta la preocupación acerca de los problemas escolares, comunales y mundiales.
- Mayor comprensión de los conceptos de tiempo y espacio.
- Aumento gradual en la capacidad de razonamiento y en el manejo de abstracciones.
- Tendencia a aceptar conclusiones rápidas y fáciles con exceso de confianza.
- Deseo de sobresalir en actividades de grupo.
- Muestran deseos de hablar y discutir en vez de escuchar.

Ahora bien, para lograr este objetivo es necesario adecuar los contenidos y diseñar estrategias didácticas tomando en cuenta las capacidades cognitivas del adolescente y de qué modo se le puedan encauzar para el conocimiento de lo histórico, empleando para ello herramientas de orden psicopedagógico. El desarrollo de los educandos es determinante en la captación que éstos puedan tener de la historia: las herramientas con que las que cuentan para aprehender van a estar condicionadas por sus adelantos cognoscitivos, sus habilidades manuales e intelectivas y su desenvolvimiento emocional.

Por ejemplo, para el estadounidense John Jarolimek los adolescentes --es decir, los sujetos entre los 11 y los 15 años de edad-- cuentan con las siguientes características que determinantes para su aprendizaje (10):

- **Aumenta la preocupación acerca de los problemas escolares, comunales y mundiales.**
- **Mayor comprensión de los conceptos de tiempo y espacio.**
- **Aumento gradual en la capacidad de razonamiento y en el manejo de abstracciones.**
- **Tendencia a aceptar conclusiones rápidas y fáciles con exceso de confianza.**
- **Deseo de sobresalir en actividades de grupo.**
- **Muestran deseos de hablar y discutir en vez de escuchar.**

- Existen conflictos debido a los deseos de independencia y a su situación *mitad niño, mitad adulto*: deseo de obtener los privilegios de los adultos, pero no la responsabilidad de éstos.
- Mayor comprensión del propio yo; mayor responsabilidad para la auto-dirección.
- Existe mayor conciencia de los códigos morales, pero los grupos o pandillas se muestran a veces antidemocráticos.
- Idealistas; inclinados hacia el culto y la admiración de los héroes.

Para los argentinos Cristina Saab y Jorge Castelluccio, la adolescencia es una etapa determinante por las transformaciones del individuo que, amén de reflejarse en lo físico y lo fisiológico, repercuten en lo social, lo intelectual, lo afectivo y, por supuesto, en el campo cognoscitivo, cuyo análisis es de especial interés para nuestro estudio. Apoyados en las ideas del pedagogo suizo Jean Piaget, afirman que la transformación más notable de los púberes es el paso de las operaciones "concretas" --es decir, las que se mueven en el nivel sensible: sólo se desarrollan en la realidad que puede ser tocada, manipulada y sometida a experiencias efectivas-- predominantes hasta los once años, al pensamiento lógico formal". (11)

Ossana, Bargellini y Laurino condensan en cuatro puntos principales las características del pensamiento lógico formal (12):

- El sujeto es capaz de pensarse a sí mismo, hacer de sí mismo un objeto de estudio, no sólo de él como ser material sino también de su pensamiento. Es capaz de analizarse y cuestionarse a sí mismo. Despierta la capacidad reflexiva.
- Es capaz de encontrar y/o comprender las leyes generales más allá de las simples conclusiones, lo que significa un adelanto en la abstracción para llegar al pensamiento teórico.
- Desarrolla la conciencia de la historicidad, en relación directa con la capacidad reflexiva y el pensamiento teórico.
- Puede lograr un aprendizaje comprensivo: tiene la capacidad para pensar y repensar el objeto de aprendizaje con todas sus implicancias (13); puede plantearse problemas sobre el objeto de conocimiento, establecer tanto los objetivos como un ordenamiento lógico para un aprendizaje.

B) Un coro piagetiano

Ahora bien, entre Jarolimek y los autores piagetianos existen ciertas coincidencias en cuanto a los adolescentes que valdría la pena comentar. Por ejemplo, el primero plantea la preocupación del alumno por los problemas tanto de su comunidad como mundiales y, por otro lado, su búsqueda de independencia, su deseo de los privilegios de los mayores, pero no sus responsabilidades. Los piagetianos describen esta situación como la inserción del adolescente a la vida adulta.

Dicha inserción adolescente en el mundo adulto tiene una tónica dominante: es escéptica, rechaza las proposiciones de los mayores. Su actitud es crítica pues quiere su propia voz en el mundo adulto, moverse con su propio peso. Por eso "buscan caminos para comprobar la realidad por sí mismos, gradualmente se acercan a la capacidad de percibir contradicciones (...), manifiestan un incremento de la intelectualización, una mayor posibilidad de acceder a niveles de abstracción". Se inicia pues, una reorganización de su personalidad en una especie de dialéctica de rebeldía y de necesidad de una guía, una orientación. (14)

Veamos ahora en qué consiste el nivel de abstracción arriba mencionado y su relación con la Historia. Si pudiéramos reunir a nuestros autores en un aula para conversar sobre ello, quizás podríamos oír un intercambio de ideas semejante al siguiente:

"El alumno tiene un aumento gradual de razonamiento y de abstracción", sería Jarolimek el primero en abrir fuego. "Efectivamente --le responderían Ossana y compañía--, a partir de los doce años se desarrolla la capacidad reflexiva y el aprendizaje comprensivo, la posibilidad de encontrar conexiones y realizar elaboraciones abstractas, conceptualizaciones y generalizaciones." "Gracias a estas capacidades --añadirían por su parte Saab y Castelluccio-- el adolescente puede observar, desmenuzar información,

distinguir lo simple de los complejo, lo principal de lo secundario, en suma, es más capaz de moverse en el plano de las ideas.” (15)

Una cuarta voz, la del inglés Peter Langford, se uniría a este coro de optimismo para añadir un poco más sombrío que sus colegas: “Sin embargo, una cierta cantidad de estudios demuestra que la utilización de las ‘operaciones formales’ para manejar factores históricos sistemáticamente no suele encontrarse como modo predominante de razonamiento entre los adolescentes hasta por lo menos los 16 años. Los alumnos de la escuela secundaria pueden comprender cierta discusión de factores para descubrir qué explicación es verdadera; no obstante, en el caso de la historia este tipo de pensamiento es en realidad bastante periférico.” (16)

¿Cuales son pues, las herramientas con las que cuenta el alumno para captar -- aprehender-- el conocimiento histórico? Para empezar, el adolescente empieza a desarrollar ciertas habilidades que el niño difícilmente podría ejecutar. Por ejemplo, “el niño percibe datos, pero no llega, normalmente, a su organización, a su sistematización. El adolescente [en cambio] es capaz de construir sistemas, de teorizar a partir de los datos recibidos (...); aunque si bien filosofa seriamente, tiene tendencia al dogmatismo y no logra síntesis personales”. Esta capacidad sistemática y organizativa le permite al adolescente aprehender la historia como un proceso global y comprensivo: “los contenidos históricos, si bien se presentan a primera vista como datos concretos aislados,

requieren, para su comprobación y elaboración, un alto grado de abstracción, lo que supone la actividad del pensamiento formal. De allí que los mensajes históricos deban estar enmarcados en un juego formal-conceptual, adaptado a las posibilidades del alumno". (17)

La sistematización lograda por el alumno le permitirá distinguir --según Langford-- ciertas diferencias básicas entre los conceptos sobre el mundo social y el mundo físico, de las que retomaremos las siguientes:

1. Las normas sociales pueden obedecer a una lógica subyacente diferente a la del mundo físico.
2. Las normas sociales pueden ser modificadas ya sea de común acuerdo o por medios más lentos y menos deliberados.

En cuanto a su ubicación espacio-temporal, también hay ciertos cambios. Jarolimek ya lo había esbozado, pero conviene revisarlo. Empezemos por el tiempo; como cualquier otra noción de ubicación, el niño comienza con el nivel estrictamente sensible. Langford señala que entre los 5 y los 6 años, el lapso de tiempo que un niño puede recordar o imaginar es la sucesión de los días (ayer, hoy, mañana); entre los 10 y 11 años, es un periodo de tres estaciones; y en los adolescentes, un lapso de tres años (18). Sin embargo, podemos obtener datos más precisos gracias a cierta investigación

llevada a cabo por Josette Poinssac-Niel, quien sostiene que para los adolescentes entre los 12 y los 15 años, el tiempo histórico se divide en tres grandes periodos: “la *Antigüedad*, que abarca desde la Prehistoria hasta fines del siglo XIX; el tiempo *de los antepasados* --padres y abuelos-- que representa más o menos el desarrollo del siglo XX (Primera y Segunda Guerras Mundiales); y el *tiempo presente*, representado por el tiempo de la vida cotidiana” (19). Problemas de percepción temporal como éstos --en ello coinciden efectivamente varios autores-- pueden ser salvados desde muy temprana edad --incluso desde la escuela primaria-- a través de recursos como líneas de tiempo, captando distancias temporales más allá del tiempo experimentado.

En cuanto a la noción geográfica se refiere, recurro a Langford quien, textualmente, afirma:

Es probable que gran parte de lo que se sabe sea producto de la enseñanza y de la experiencia cotidiana en la utilización de mapas más que del desarrollo espontáneo. La comprensión de mapas es probablemente fácil cuando el “mapa” es un modelo de objetos del entorno (por ejemplo, los muebles de una habitación) y el conjunto del área representada se puede ver desde un único punto de vista (nuevamente el ejemplo puede ser una habitación, aunque también una ciudad vista desde un rascacielos). A partir de aquí los niños pasan a entender mapas internos de un entorno inmediato a entender mapas impresos de un área mayor. Las habilidades específicas tales como entender las escalas, o relacionar las mediciones realizadas con un compás y el mapa son el resultado del aprendizaje gradual. La mayor parte de los alumnos de secundaria carecen aún de todas estas habilidades relativas a los mapas a gran escala (por lo menos, hasta los 13 o 14 años). (20)

Si bien es cierto que analizando el pensamiento lógico-formal del adolescente es posible conducirlo a descubrir su *historicidad* y despertar su conciencia histórica, su relativamente tardío desarrollo hace de la Historia una disciplina “complicada, rechazada

por las dificultades que plantea su estudio". La solución metodológica propuesta por Saab y Castelluccio consiste en la "incorporación paulatina de niveles de abstracción", de modo que se inicie el conocimiento por medio de operaciones concretas --y poder trabajar con elementos presentes, experiencias directas con la realidad-- para ir introduciendo, simultáneamente, el planteo de hipótesis. (21)

4. La historia en la educación media en México, 1993.

A) De primarias y secundarias

Los problemas a los que se enfrenta la enseñanza de la historia en el nivel medio son múltiples y complicados. Parece claro que es necesario contemplar una serie de hábitos y valores que deban integrar la parte formativa y, al mismo tiempo, debe exponer los fenómenos históricos que componen su aspecto informativo de modo que las capacidades cognoscitivas del adolescente le permitan comprender las grandes transformaciones de la humanidad a lo largo del tiempo. Estos problemas deben ser abordados no sólo en el aula sino mucho antes, desde la planeación de los planes y programas de estudio. La propuesta de la Secretaría de Educación Pública contenida en los planes y programas de estudio de 1993 retoma algunos de los problemas a los que se enfrenta la enseñanza de la historia y ofrece algunas alternativas.

Por ejemplo, para la escuela primaria se impartirá historia de México a través de una estrategia didáctica que irá desmenuzando el contenido a lo largo de los seis grados que la componen: durante los tres primeros se iniciará un reconocimiento del entorno social inmediato, desde la familia hasta la comunidad; una vez identificadas estas, se identificarán otras figuras sociales más complejas, la localidad y la entidad. Para el cuarto grado el alumno tendrá un panorama general de la historia de México, el cual será gradualmente precisado durante el quinto y sexto año, poniendo especial interés en las relaciones entre nuestro país y América Latina.

Con objeto de darle al alumno un panorama más amplio a lo aprendido en la primaria, para el nivel secundaria se tienen previstos dos cursos de historia universal, para volver de nuevo en el tercero a la historia de México, pero estableciendo correlaciones con los temas de primero y segundo, subrayando nuevamente el contexto latinoamericano.

Ahora bien, la directriz seguida por el presente plan de estudios intenta llevar a la historia más allá de los nueve años de educación obligatoria y hacer de su conocimiento algo vital, ya que considera que es

preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven. Si estas finalidades se logran, se propiciará la formación de individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia, que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad. (22)

B) Objetivos y características

Para lograr esta ordenada y comprensiva visión del devenir histórico, se ha estructurado el plan de estudios conforme a los siguientes objetivos (23):

- Que los alumnos identifiquen los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y de las principales transformaciones que han ocurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales, en la organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico.
- Que los alumnos, al estudiar los procesos fenómenos arriba señalados, desarrollen la capacidad para identificar procesos históricos: sus causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico.
- Que, a partir del estudio de la historia, los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender su vida social actual. En especial los alumnos deben saber:
 - a) utilizar los términos de medición empleada en el estudio (siglos, etapas, periodos, épocas) aplicándoles a diversas situaciones específicas del desarrollo de la humanidad.
 - b) identificar la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad y las transformaciones que el hombre ha realizado en el mismo a lo largo de su historia.
 - c) identificar y analizar los procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad, así como distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia

influencia, de aquéllos cuya influencia ha sido efímera en el tiempo y restringida en el espacio.

d) identificar, seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diversas fuentes para el estudio de la historia.

Producto de estos objetivos fue el plan de estudios de historia cuyas características son las siguientes (24):

1° Los temas de estudio se organizaron siguiendo una secuencia cronológica que pone mayor atención a las épocas o periodos en los cuales se han desarrollado transformaciones duraderas y de prolongada influencia y se da menor a etapas de relativa inestabilidad. De esta manera, se obvia una memorización de datos que no tienen un carácter fundamental y que rara vez se integran en un contexto que les dé significado.

2° Al estudiar cada época se da prioridad a los temas referidos a las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas que han caracterizado el desarrollo de la humanidad, poniendo énfasis en el desarrollo y transformaciones de la vida material, en el pensamiento científico, en la tecnología y en la organización social. La historia política y militar ha sido reducida ya que se pretende que los alumnos comprendan los procesos históricos cuya influencia se

extiende a la vida contemporánea y que, por otro lado, son con mayor probabilidad más cercanos a su curiosidad e interés.

3° Con objeto de equilibrar el eurocentrismo en el discurso de la historia universal, se propone el estudio de “focos múltiples”, es decir, el registro del desarrollo cultural de sociedades no europeas, tomando en cuenta las interrelaciones e interdependencias que han existido entre las diversas civilizaciones.

4° La organización temática tiene entre sus intenciones orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales, la enseñanza de la historia deberá propiciar que los alumnos comprendan nociones tales como *tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del hecho histórico*. En consecuencia, la prioridad de la enseñanza será lograr que los alumnos formulen explicaciones e hipótesis en las que utilicen datos en forma congruente y ordenada para explicar situaciones específicas.

5° Vinculación de los temas de historia con otras asignaturas. Un principio general del plan de estudios es establecer relaciones múltiples entre los contenidos de diversas asignaturas con la intención de que los alumnos se formen una visión integral de la

vida social y natural. En particular, los programas de historia establecen temas cuyo estudio permitirá la comprensión de la relación entre tiempo y espacio geográfico entre la sociedad y la naturaleza. Por ejemplo:

a) Geografía. La correlación debe permitir que los alumnos reconozcan la influencia del medio ambiente sobre las posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de acción que el hombre tiene para aprovechar y transformar el medio natural, así como las consecuencias de una relación irracional del hombre con el entorno natural.

b) Ciencias naturales. La reflexión que sobre ella se realice debe permitir el análisis de la relación pasado-presente y valorar el significado de la herencia cultural y de la influencia mutua entre diversas sociedades.

c) Civismo. El estudio y la reflexión sobre el desarrollo de la humanidad y el de algunas formaciones sociales específicas contribuye a la formación de valores éticos en los estudiantes y a desarrollar su capacidad para comprender y analizar culturas diferentes a la suya.

Como era de esperarse, estos planes y programas marcaron los lineamientos a seguir en todas las secundarias del país, lo mismo que en las dependencias de la Secretaría de Educación Pública encargadas de dicho nivel. Así pues, con este plan se dio inicio el diseño y elaboración de los materiales didácticos y de texto en la Unidad de Telesecundaria a partir de abril de 1993.

NOTAS

1. E. O. Ossana *et al.* *El material didáctico...*: 25 *apud.* Eduardo Yerena
 2. *Ibid.*: 18-19
 3. C. Arias y M. Gómora. *Didáctica de la historia...*: 13- 14
 4. *Ibid.*: 17-18
 5. *Ibid.*: 18
 6. En la obra citada, los autores se refieren a la historia nacional e internacional en esos términos. Aún no se planteaba el problema del enfoque eurocentrista de la historia, *vid. infra*
 7. Henry Pluckrose. *La enseñanza y aprendizaje de la historia.* *passim*
 8. Andrea Sánchez Q. *Reflexiones en torno a una teoría...*: 103-105
 9. Secretaría de Educación Pública. Unidad de Telesecundaria *Curso de actualización*: 42
 10. J. Jarolimek *Las ciencias sociales en la educación...*: 485-486
 11. C. Saab y J. Castelluccio. *Pensar y hacer la historia...*: 66
 12. Ossana *op. cit.*: 37-38
 13. Con objeto de evitar confusiones con el término anterior, hay que tomar en cuenta lo siguiente:
 - *implicación*: significa oposición de los términos entre sí. Participación de un delito.
 - *implicancia*: forma coloquial de Argentina, Chile y Uruguay que significa incomplicación, incompatibilidad o impedimento legal.
- Fuente: Martín Alonso. *Diccionario del español moderno*. 2 reimp. Madrid, Aguilar, 1982
14. Saab *op. cit.*: 67, véase también Ossana *ibid.*
 15. Con objeto de hacer un diálogo fluido entre los autores, tomé lo esencial de sus textos. De todos modos, véase Jarolimek *op. cit.*, Ossana *op. cit.*: 43, Saab *ibid.*: 67.
 16. P. Langford *El desarrollo del pensamiento conceptual...*: 77. Fuera de nuestra aula imaginaria, habemos muchos que, al oír a Langford, nos preguntamos si alguna vez hubo alguien que hubiera descubierto las "explicaciones verdaderas" de la historia, o más aún, si habrá quien insista en hacerlo.
 17. Ossana *op. cit.*: 36 y 41
 18. Langford *op. cit.*: 74. Parece que, sobre las nociones temporales del adolescente, los piagetianos se encuentran limitados por sus propios esquemas teóricos; por ejemplo, Saab y Castelluccio sostienen un concepto sobre la temporalidad adolescente que parece relacionarse más con nociones infantiles: "los primeros intentos discriminativos (de tiempo) se efectúan a nivel corporal, por ejemplo, el adolescente afirma refiriéndose a su pasado: 'cuando era chico', refiriéndose a su futuro: 'cuando sea grande' (hice, podré hacer)" *op. cit.*: 68. Por cierto, un estudio más profundo de la ubicación temporal en los niños está en Pluckrose *op. cit.*: 33-46.
 19. Sep-Unidad de Telesecundaria. *Guía didáctica*: 99
 20. Langford *op. cit.*: 86
 21. Saab *op. cit.*: 67
 22. Secretaría de Educación Pública. *Planes y programas de estudio 1993*: 99
 23. *ibid.*: 100
 24. *ibid.*: 100-103

II. Aspectos Generales del Servicio Social

1. El subsistema de Telesecundaria

A) La General y sus hermanas

Dentro del sistema educativo mexicano, son cinco las modalidades que acaparan el mayor número de alumnos en la enseñanza media básica; entre ellas, por supuesto, se encuentra la Telesecundaria. Como cualquiera de estas modalidades, la Telesecundaria persigue los mismos fines y objetivos que le marcan los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública. La diferencia entre unas y otras estriba en el tipo de población al que pretenden abarcar y en las particularidades académicas que ofrecen. Por ejemplo (25):

1. La **Secundaria General** es un servicio escolarizado pensado para áreas urbanas; usualmente atiende a personas de 13 a 15 años de edad. Las escuelas son generalmente grandes y cuentan con maestros, talleres y laboratorios especializados. No es de carácter terminal.
2. La **Secundaria Técnica**, por su parte, atiende a adolescentes entre los 13 y 15 años, pero de comunidades más pequeñas que aquellas en las que se instalan secundarias generales. Además de los estudios propedéuticos, ofrece educación tecnológica que

estimula la actividad económica de la región, ya sea esta agropecuaria, pesquera, forestal o de servicios.

3. **Telesecundaria:** teóricamente, este servicio está destinado para comunidades de menos de 500 habitantes y que están en la cobertura de la señal de la República mexicana. Los maestros --ya que pertenece también al sistema escolarizado-- reciben adiestramiento en técnicas de enseñanza por televisión, responsabilizándose en todas las áreas, coordinando y guiando la instrucción en el aula.
4. **Secundaria para trabajadores:** está destinada a los trabajadores con más de 15 años de edad. Funciona generalmente en turno nocturno en locales asignados a secundarias generales. Sus planes de estudio no incluyen actividades tecnológicas ni talleres.
5. **Secundaria abierta:** este tipo de educación se ofrece a mayores de 15 años que no pudieron asistir a cursos escolarizados; a los cuales se les proporciona apoyos y textos didácticos para poder presentar los exámenes de acreditación y certificación de estudios, previamente establecidos por un calendario; dado que el ritmo de avance es marcado por el propio alumno, su duración es variable. La secundaria abierta se ofrece en locales de secundarias generales o por medio de círculos de estudio. Para esta modalidad tampoco se contemplan tecnologías y talleres.

Otra rasgo que distingue una modalidad de otra es su antigüedad y su evolución a lo largo del tiempo. Y en este sentido, la Telesecundaria se caracteriza por uno de los

servicios escolarizados más jóvenes, nacido en la revolucionaria década de los sesenta, durante el --no tan revolucionario-- sexenio del licenciado Gustavo Díaz Ordaz.

B) Brevísimas historia

Desde 1962, durante el gobierno del lic. Adolfo López Mateos --como sucedió con muchas otras naciones americanas en vías de desarrollo--, México recibió generosas concesiones del Banco Interamericano de Desarrollo para impulsar el bienestar social de su población e incrementar entre otras cosas, los gastos en educación. Una desinteresada oferta de Estados Unidos y su estrategia llamada Alianza para el Progreso que, para muchos, era la punta de lanza de un intento implícito por subsanar el descontento social en nuestro continente y frenar las crecientes simpatías hacia la revolución cubana. Los resultados salieron pronto a la vista: para 1965, los gastos en salud y educación ya habían duplicado a los de 1958 (26).

Quizás este notable apoyo movió a buscar nuevos rumbos para la modernizar a la esta última y así durante estos años surgió el primer intento de televisión educativa en nuestro país. En 1964, el secretario de Comunicaciones y Transportes, José Antonio Padilla, presentó un precoz proyecto de televisión educativa con “seis estaciones, enlazadas con las necesarias repetidoras para cubrir la zona central del país” (27), que sin embargo, pasó sin pena ni gloria.

En fin; en medio de esta algarabía educativa, el candidato priista a la presidencia, Gustavo Díaz Ordaz, no fue menos elocuente sobre el tema en sus discursos de campaña. En repetidas ocasiones señaló la “necesidad de establecer un equilibrio en(tre) el sentido humanístico de la Revolución y el amplio y enérgico aprovechamiento de la técnica”, y “la urgencia de hacer llegar a los campesinos y a sus hijos los medios necesarios para reorientar la enseñanza en el sentido de la producción” (28). Era claro entonces que el candidato tenía por objetivo relacionar los planes educativos con la política de empleo y las demandas de desarrollo y, al mismo tiempo, cubrir la enorme demanda que reclamaba el país.

Con este fin, y una vez instalado el nuevo gobierno, la Secretaría de Educación Pública --teniendo como titular al lic. Agustín Yáñez--, decidió aplicar el uso de los medios de comunicación a problemas educativos. Ernesto Meneses señala que:

A seis meses de iniciado el sexenio, el secretario Yáñez asumió un vasto plan educativo con el concurso de la radio y la televisión. Al mismo tiempo, hizo un llamamiento a la iniciativa privada, agrupaciones obreras y asociaciones científicas para colaborar en esta cruzada educativa, destinada a abarcar todo país y fundada en una inversión mínima de 400 millones de pesos. Urgían 65 millones para cubrir la primera etapa de programas. El sistema abrazaría las zonas rurales carentes de maestros para resolver así sus necesidades. (29)

El primer experimento en este sentido fue el programa de alfabetización para adultos por televisión iniciado en 1965, el cual tuvo una buena recepción por parte de la opinión pública. Dado el exitoso resultado, la recién creada Dirección General de

Educación Audiovisual hizo su siguiente movimiento: ante la creciente demanda de educación media en todo el país, se abocó a diseñar

la manera de coadyuvar al sistema escolarizado mediante la utilización de la televisión que, por sus cualidades de penetración y aparente bajo costo en relación con la enseñanza directa, podría aliviar las necesidades de educación en las zonas geográficas menos favorecidas de la República y en aquellas que por su reducida población no se justificaba realizar la inversión que significan las escuelas ordinarias. (30)

Con objeto de estudiar modelos y antecedentes que pudieran contribuir a diseñar el propio, una comisión analizó los casos proyectos de televisión educativa en Estados Unidos, Japón, Israel, Francia, Inglaterra, Alemania e Italia (31). Precisamente fue este último modelo el que la comisión decidió importar al país adaptándolo, por supuesto, a las necesidades nacionales. Siguiendo la estructura de la *Telescola*, el esquema mexicano contó así con tres elementos fundamentales (32):

- el *telemaestro*, especialista en la materia y capacitado en la producción televisiva, encargado de dar la lección desde los estudios de televisión, escribir el guión y diseñar materiales de apoyo para el trabajo realizado en las aulas, evaluaciones y cursos de capacitación para los maestros en servicio.
- El maestro *monitor* (posteriormente conocido como *coordinador*), quien conducía el trabajo de los telemaestros en las aulas, adecuándolo a la capacidad de comprensión de los alumnos, resolviendo sus dudas y ayudándolos a la realización de sus ejercicios. El monitor o coordinador era reclutado entre maestros de primaria de

quinto y sexto grado, a los que se les pedía una experiencia mínima de tres años de servicio.

- El salón de clases o *teleaula*, provisto de un aparato receptor. Es importante señalar que la participación de la comunidad para el establecimiento de las teleaulas sería determinante, ya que de ella dependía su mantenimiento e instalación --a veces, en insospechados lugares como habitaciones particulares, instalaciones deportivas, salones de juntas de sindicatos, sacristías de templos, trastiendas de comercios o, cuando bienaventurados, en salones de escuelas primarias--.

Bajo este modelo, en 1966 se puso un grupo experimental a través de un circuito cerrado con 83 alumnos repartidos en cuatro clases (33). El contenido de las clases se basaba en el mismo plan de estudios que el de las secundarias oficiales y de sistema tradicional, pero con el auxilio de elementos audiovisuales y "la ventaja de ser la exposición más cuidada y de haberse eliminado la verborrea". (34)

La mecánica de la clase era la siguiente: durante los primeros diez minutos, el coordinador hacía un repaso general de la clase anterior; en seguida, el telemaestro transmitía la nueva lección durante los siguientes veinte minutos. Al terminar, el coordinador supervisaba los ejercicios de afirmación durante otro lapso de veinte minutos, al cabo de los cuales se tomaba finalmente un breve descanso de diez minutos antes de seguir con la siguiente asignatura. Con objeto de apoyar la tarea del coordinador

en la teleaula y, al mismo tiempo, superar el problema de la "fugacidad" y "transitoriedad" del mensaje audiovisual, se decidió crear un material impreso o *Guías de estudio* en donde se encontraba la información de consulta y el cuaderno de trabajo de todas las asignaturas correspondientes a un bimestre --en total eran 4 tomos al año--. (35)

A partir de 1968, y una vez demostrada la eficiencia de la metodología de Telesecundaria, se procedió a difundir este sistema a través del territorio nacional, contando con 6 569 alumnos repartidos en 304 aulas y distribuidos en ocho entidades del país: Distrito Federal, Morelos, Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Tlaxcala e Hidalgo. El 2 de enero de ese año, el secretario Agustín Yáñez suscribió un documento mediante el cual la Telesecundaria quedó inscrita en el sistema educativo nacional, otorgando validez oficial a los estudios realizados en esta modalidad. Y, en realidad, la Telesecundaria se ajustó de igual modo al calendario de labores que al programa oficial aprobado por la SEP para las secundarias de enseñanza directa, dejando asentado que

desde el momento de su concepción, la Telesecundaria no fue considerada como un sistema de educación abierta, sino como una modalidad del sistema escolarizado, con la diferencia de que sus clases se daban a través del televisor, con todas las particularidades que ello implica, pero sus finalidades y programas son los mismos de la enseñanza directa. (36)

El siguiente cuadro, tomado de *La economía en los nuevos medios de enseñanza* nos puede dar una idea del aumento de la matrícula de la Telesecundaria durante sus primeros cinco años de vida, los dos últimos ya entrados en el sexenio del lic. Luis Echeverría Álvarez (37):

	Año escolar				
	1967-68	1968-69	1969-70	1970-71	1971-72
Primer año	6 569	10 916	12 715	14 499	12 432
Segundo año		5 324	8 240	9 459	9 194
Tercer año			5 473	6 997	7 350
TOTAL	6 569	16 240	25 888	30 955	28 976

Paralelo al aumento de la matrícula --y quizás en buena parte en razón de ella--, en 1971, el nuevo secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Ahuja, decidió que la Dirección General de Educación Audiovisual --transformada a partir de aquel sexenio en Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación (DGEAD)--

no sólo deberá limitarse a impartir los conocimientos por televisión, como lo ha venido haciendo, sino asumir plenamente la responsabilidad de expedir los documentos que acrediten los estudios de educación secundaria por televisión (los cuales) tendrán plena validez en toda la República mexicana. (38)

Ahora bien, medidas como ésta tendrían como marco una serie de políticas más complejas llevadas a cabo por el régimen echeverrista y que tenían por objeto recuperar la confianza y la legitimidad perdida a raíz de la violenta represión al movimiento del 68. La "apertura democrática" --como fueron llamadas tales medidas en su conjunto-- pretendía hacer de la educación un instrumento de progreso social, sin el cual el bienestar económico y social serían impensables. "A fin de optimizar la capacidad que aparentemente se adjudicaba al aparato educativo como promotor de la sociedad

mexicana, se propuso un replanteamiento del sistema nacional de educación en su conjunto". (39) De esta forma se empieza a gestar la Reforma Educativa que, en lo general, pretendía fomentar en los alumnos hábitos de estudio y estimular su capacidad de análisis y crítica.

Los programas educativos --según los postulados de aquella Reforma-- debían fomentar el aprendizaje de métodos de estudio y técnicas de investigación que facilitaran el autodidactismo; las evaluaciones, por su parte, antes que "calificar" --¡calcular!-- la cantidad de información "aprendida" de modo mecánico, debían tener por meta registrar cómo se modificaba la conducta del alumno hacia el aprendizaje.

Estos propósitos hallaron su crisol --al menos teórico-- en la Asamblea Nacional Plenaria llevada a cabo en Chetumal, año de 1974, que tenía por objetivo replantear el contenido de las currículas. Para la educación media, la propuesta fue muy concreta: dada la abundante información que suponía la multiplicación de asignaturas, era mejor pretender una visión integradora que abarcara áreas de aprendizaje. De este modo, el alumno lograría una visión de conjunto e interrelacionaría las, en aquel momento, asignaturas "dispersas". Así, el plan de estudios para el nivel secundaria se diseñó de la siguiente manera:

Matemáticas

Español

Biología |
Física | → Ciencias Naturales
Química |

Historia |
Geografía | → Ciencias Sociales
Civismo |

Inglés

Educación Artística

Educación Tecnológica

Educación Física

Las autoridades de la SEP consideraron que la naturaleza de la Telesecundaria se prestaba para una adaptación relativamente sencilla y sin problemas al nuevo plan de estudios. Dado el reducido número de telemaestros --pensaron-- el trabajo conjunto para readaptar los contenidos no representaría una fuerte inversión de esfuerzo. Sin embargo, las complicaciones rebasaron más allá de lo previsto y los resultados obtenidos fueron parciales: si bien varios equipos de trabajo --formados por el telemaestro (redactor del guión y presentador de la clase), un auxiliar de producción y un productor-- (40) modificaron el contenido de las teleclases, los materiales impresos de apoyo se volvieron prácticamente obsoletos, tanto, que fue preferible abandonarlos y utilizar en su lugar libros de texto convencionales.

Durante el sexenio de José López Portillo, varios acontecimientos incidieron en la estructura de Telesecundaria. Por ejemplo, el nuevo mandatario arribó a la presidencia enarbolando una nueva política educativa, el Plan Nacional de Educación que, al grito de "educación para todos", planteó como una de sus prioridades la alfabetización para adultos, aprovechando para ello toda la difusión que pudiera alcanzar gracias a la televisión educativa.

Por otro lado, en 1977 la Telesecundaria atravesaba la peor crisis magisterial que había registrado. Se había desatado una pugna por la hegemonía sindical entre el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores (CNMC), órgano representante de la mayor parte de los maestros de Telesecundaria desde 1971. Los argumentos esgrimidos, sin embargo, no apuntaron hacia lo político sino hacia lo académico, "principalmente en función de la superación técnico-pedagógica y administrativa del patrón que operaba en Telesecundaria" (41). La DGEAD y el SNTE iniciaron una campaña de desacreditación contra la Telesecundaria poniendo en evidencia varias de sus fallas: el SNTE revivió el viejo argumento que sostenía que la Telesecundaria era de carácter "transitorio" y "complementario" de la educación secundaria directa, únicamente para cubrir áreas en donde ésta no se hubiere establecido, por lo que una vez cubiertas dichas áreas no tenía razón de ser. A tal grado fue puesta en duda su capacidad educativa que incluso se pensó en cancelar oficialmente el servicio.

Se resolvió entonces aprovechar la infraestructura existente de la Telesecundaria para ampliar "su cobertura a favor de los adultos", incorporándola a los sistemas abiertos. Por otro lado, y con objeto de debilitar a la CNMC, se cesó a varios de los maestros coordinadores en sus plazas, o bien, se les incorporó a otras áreas de la SEP; finalmente, se dispuso que los maestros restantes asumieran una nueva función "convirtiéndose en asesores de un sistema de enseñanza abierta".

Otra medida tomada con objeto de "afrentar las críticas que se ciernen sobre la Telesecundaria, de corregir las fallas y vicios de su operación y de planificar adecuadamente su expansión" (42), fue reorganizarla, descentralizando las actividades de la DGEAD y redistribuyendo el trabajo en la elaboración y producción de las lecciones televisadas, siguiendo cierto modelo propuesto años atrás, diversificando la función del telemaestro en varios especialistas (43):

1. Un cuerpo de maestros de segunda enseñanza con experiencia en las distintas áreas de aprendizaje que elaborarían los textos o lecciones pedagógicas, apegándose a los programas de estudio vigentes y a los libros aprobados por el CNTE y dosificando sus contenidos en función del calendario escolar.
2. Un grupo de guionistas que harían la adaptación de los contenidos de las lecciones televisivas.

3. **Un equipo de productores profesionales de televisión educativa que realizaría el montaje de los guiones.**
4. **Un conjunto de presentadores que aparecerían en la pantalla explicando la lección.**

A partir de 1980, la creciente importancia del servicio de teleaulas volvió a replantear el lugar de la Telesecundaria en el organigrama. Así, fue designada como Unidad Administrativa y, al mismo tiempo, considerando que sólo funcionó como apoyo para la alfabetización de adultos, ya que siguió prestando su servicio mayoritariamente a adolescentes, cambió de adscripción pasando de la Dirección General de Adultos a la de Educación Media bajo el rubro Subdirección.

Ya como Unidad de Telesecundaria se inició una reforma académica interna con objeto de superar el nivel del sistema. Su primer paso fue asumir nuevamente la elaboración de materiales pedagógicos de apoyo, función que había sido relegada a otras dependencias como la Dirección General de Materiales Audiovisuales, Difusión y Cultura (DGMADYC).

Se hacía necesario pues, reestructurar los materiales de apoyo de modo que, amén de ser ricos en contenidos y proposiciones pedagógicas, fueran característicos y propios de la mecánica de la Telesecundaria. De este modo, la Unidad asumía un control

absoluto sobre la elaboración de sus materiales didácticos --a la larga, esto ayudaba a consolidar la presencia política de la UTS--.

La reforma académica se orientó prioritariamente a replantear el papel de las guías de estudio y del proceso de aprendizaje en las teleaulas procurando apoyar más el trabajo realizado por maestros y alumnos. Para las nuevas guías se amplió su enfoque original

y en lugar de apoyar simplemente el mensaje televisivo, se pretende crear un instrumento que ayude a combatir la excesiva dependencia de las emisiones como fuente de conocimiento, fomentando por el contrario, el autodidactismo y el hábito de lectura de los estudiantes (44).

En adelante, la estructura de las guías se haría de la siguiente manera: objetivo, introducción, resumen de contenido y ejercicios de autoevaluación.

Las guías serían realizadas por el Departamento de Actividades Académicas, el cual formaría diversos equipos (uno para cada área) de maestros egresados de la Normal Superior quienes adaptarían los contenidos de los planos y programas vigentes de acuerdo al calendario escolar.

A partir de 1989 los materiales de la Unidad de Telesecundaria se siguieron elaborando conforme al modelo expuesto anteriormente --las Guías de Aprendizaje constaban de los siguientes elementos: objetivo(s) de la sesión, información, actividades, autoevaluación--, salvo por dos nuevas variantes: la primera, que los materiales de apoyo

se elaboraron no por áreas sino por asignaturas, y la segunda, que en adelante se procuró darle a las guías de estudio un giro distinto, enfatizando la realación entre el alumno y su población, es decir, que el aspecto informativo vendría en adelante estrechamente a la par del formativo teniendo ambos como objetivo principal la promoción de la comunidad.

Finalmente, Telesecundaria decide reelaborar sus materiales en función del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el proyecto educativo más ambicioso del sexenio anterior firmado el 18 de mayo de 1992 en donde se dispuso, entre otras cosas, suprimir la "coexistencia" de las estructuras académicas vigentes por áreas y asignaturas adoptando únicamente a esta última. Esto implicaba reformular los planes y programas de estudio y para ello se dispusieron los siguientes pasos:

"1º Realizar acciones inmediatas para fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En este sentido, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de la reforma integral. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron al comienzo del año lectivo 1992-1993 los programas de Estudio por Asignaturas para el Primer Grado de la Educación Secundaria y otros materiales para orientar la labor docente."

“2° Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería de estar listo para su aplicación en el año lectivo 1993-1994 (...). En otoño de 1992, equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación elaboraron propuestas programáticas detalladas. (...) Durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas, se incorporaron las previsiones requeridas para la elaboración de libros de texto y se difundieron los contenidos para los materiales con sugerencias didácticas que se distribuirán a los maestros para apoyar su labor docente.” (45)

C) Los alumnos de la Telesecundaria

Como ya se ha mencionado anteriormente, en teoría, la Telesecundaria presta sus servicios en comunidades menores de 500 habitantes cuyos recursos materiales, como es de esperarse, son los indispensables. Pretendo con esto hacer ciertas precisiones: la primera, que las zonas cubiertas por la Telesecundaria no necesariamente implican a poblados pequeños ya que pueden ser tanto rurales como urbanos por lo que dicha afirmación puede ser discutible. La segunda: lo que efectivamente podemos decir es que ya sea en el campo o en la ciudad, la Telesecundaria atiende sectores muy desfavorecidos de la población y con serias deficiencias académicas.

Baste para darnos una idea de algunas características del perfil del alumno de Telesecundaria el informe presentado por la SEP tanto en su estudio *Prospectiva de la*

invención, innovación y difusión de la tecnología educativa en el México al año 2000
como en la propia *Gua Didáctica* de la Unidad de Telesecundaria (46):

- La edad de los alumnos fluctúa entre los 12 y los 20 años, siendo en las zonas urbanas donde predominan los de menor edad --como el caso del Distrito Federal-- y los de mayor edad en las áreas rurales --como en Morelos e Hidalgo--. La edad promedio de un alumno de tercer año es de 16 años y 3 meses, en contraste con los de los sistemas directos, cuya edad promedio es de 15 años. Es de señalar, no obstante, que en el sistema directo es más pronunciada la diferencia en la distribución geográfica entre los alumnos de menor y mayor edad.
- En las áreas urbanas, la Telesecundaria atiende a alumnos de clases populares que por distintos motivos no pudieron ingresar en secundarias generales o técnicas. En el medio rural, Telesecundaria se enfoca hacia alumnos de escasos recursos, de poblados aislados y reducidos cuyo número de habitantes no justifica la creación de un sistema escolar directo.
- En muchas de esas poblaciones, el español es su segunda lengua. En general, estas comunidades se muestran reservadas para con cualquier de elemento ajeno a su comunidad: son poco comunicativos, desconfiados y tímidos.
- Dada su precaria situación académica y económica --en este caso es muy evidente cómo una influye en la otra--, la única condición que se solicita para ingresar es tener cubierta la educación primaria. No hay exámenes de admisión o cualquier otro

requisito salvo los estudios básicos completos, por lo que es muy factible que la Telesecundaria llegue a admitir a alumnos de bajo rendimiento o egresados de otros sistemas y grados (de primero, segundo o tercer año).

- Un alto porcentaje de los padres de los alumnos son campesinos y, en menor proporción, obreros y albañiles. La mayoría de las madres se dedican al hogar y algunas trabajan en servicios domésticos.
- El grado de estudio en ambas partes es de cuarto grado de primaria
- Un significativo porcentaje de los alumnos vive en casas habitadas por siete u ocho personas

No está por demás señalar la terrible e insuficiente preparación académica con que muchos de ellos cuentan, su precario nivel de lectura, y el difícil acceso que pueden llegar a tener a bibliotecas y a otros centros de consulta, lo que obstaculiza su aprendizaje. Tienen, claro, ciertas herramientas a su favor, siendo la más importante su autodidactismo: dado que el maestro no es especialista, el alumno debe valerse básicamente de sus propias capacidades para profundizar y empaparse de lo aprendido; por lo mismo, desarrollan un método y hábito de estudios que los alumnos de otros sistemas escolarizados no necesariamente logran. Por otro lado, dado que muchas veces esta población se incorpora desde muy joven a las labores del mundo adulto, muchos de ellos --especialmente los de las zonas rurales-- compaginan sus estudios con jornadas intensas de trabajo; por lo que no sería aventurado decir que su esfuerzo y motivación

para sacar adelante sus estudios es mucho más enérgico que el alumno de los sistemas directos.

2. La enseñanza de la historia en Telesecundaria

Ya habíamos mencionado anteriormente cómo la comunidad juega un papel importante en la instalación y mantenimiento de las Telesecundarias. Observamos también cómo los alumnos se integran a ellas mediante su participación en las actividades económicas de la región. La interrelación es muy estrecha: el papel de la comunidad es de una importancia vital en el desarrollo del alumno y su Telesecundaria. Ésta, a su vez, pretende que los conocimientos transmitidos a sus alumnos encuentren una aplicación práctica e inmediata en su comunidad para su beneficio.

Las Actividades Tecnológicas son un ejemplo muy claro de ello: por medio de esta asignatura, el alumno puede crear y potencializar al máximo los recursos naturales de su región, o desarrollar actividades que pudieran contribuir de alguna forma a aumentar el nivel de vida de la comunidad --como fruticultura, apicultura, porcicultura, piscicultura--.

para sacar adelante sus estudios es mucho más enérgico que el alumno de los sistemas directos.

2. La enseñanza de la historia en Telesecundaria

Ya habíamos mencionado anteriormente cómo la comunidad juega un papel importante en la instalación y mantenimiento de las Telesecundarias. Observamos también cómo los alumnos se integran a ellas mediante su participación en las actividades económicas de la región. La interrelación es muy estrecha: el papel de la comunidad es de una importancia vital en el desarrollo del alumno y su Telesecundaria. Ésta, a su vez, pretende que los conocimientos transmitidos a sus alumnos encuentren una aplicación práctica e inmediata en su comunidad para su beneficio.

Las Actividades Tecnológicas son un ejemplo muy claro de ello: por medio de esta asignatura, el alumno puede crear y potencializar al máximo los recursos naturales de su región, o desarrollar actividades que pudieran contribuir de alguna forma a aumentar el nivel de vida de la comunidad --como fruticultura, apicultura, porcicultura, piscicultura--.

Ahora bien, la historia juega --asumo que así debe ser-- un papel importante en el proceso de interrelación con la comunidad. Como el Civismo, le ayuda al alumno a comprender las complejidades de la vida social; recordemos: en cuanto a la "lógica subyacente diferente a la del mundo físico" de las normas sociales y su capacidad de ser "modificadas de común acuerdo o por otros medios", según Langford (47). Pero particularmente en su caso, en cuanto a la permanencia y raíces de su comunidad y su relación con otras comunidades más grandes --el estado, la nación, la comunidad mundial-- en las que se encuentra inmerso. La historia, en suma, le ofrece al alumno de Telesecundaria la capacidad de valorar y comprender el desarrollo a través del tiempo de su comunidad, inserta en procesos mayores y más complejos: el contexto nacional e internacional.

En este sentido, es pertinente recoger las palabras de Victoria Lerner Sigal cuando dice:

Yo considero que hay que privilegiar la historia más cercana o inmediata, donde está situada el aula: LA DE LA LOCALIDAD, CONCRETAMENTE. Esta es la que más atañe al alumno; además la que él puede conocer más directamente, recorriendo sus alrededores (...). Esta parte de la historia también será la más familiar para nuestros alumnos (...) esta historia es la más fácil de llegar (...), le entrará por los ojos, por los oídos y hasta por los sentimientos. (48)

Por lo expuesto hasta este momento, quienes tuvimos la responsabilidad de elaborar los nuevos materiales de texto teníamos no pocos elementos que considerar para presentar un proyecto pedagógico coherente que pudiera adecuarse al sistema de la Telesecundaria. Había, por un lado, que considerar un desarrollo cognoscitivo gradual

por parte del adolescente, tanto por su desarrollo psicopedagógico como por las circunstancias materiales que componen su entorno; había que considerar, igualmente, que esta enseñanza sería a través de un medio masivo de comunicación y un tiempo relativamente breve y bajo un conductismo dictado por el propio método de la Telesecundaria --del que se hablará en detalle en el cuarto capítulo-- y los recursos con lo que cuenta: es una tele-enseñanza que necesariamente parte de una idea para llegar a otra. Finalmente, pero no por eso lo menos importante, había que considerar los objetivos y contenidos que la SEP contemplaba en sus nuevos programas. Después de varias tentativas, el proyecto consistió en lo siguiente:

Objetivo general: al concluir los tres grados de secundaria, el alumno

- A) Desarrollará una visión crítica y comprensión del desarrollo de los procesos históricos que han conformado el presente, atendiendo a las causas, cambios y permanencias.
- B) Desarrollará habilidades que le permiten el manejo crítico de información que le permitan comprender su vida social actual.

Objetivos particulares:

Primer grado: comprenderá los rasgos principales de las culturas de la Antigüedad hasta el periodo llamado Renacimiento. Localizará información a partir de un texto e inferirá conclusiones sobre los fenómenos estudiados.

Segundo grado: comprenderá los rasgos políticos, culturales, económicos y sociales de los procesos históricos acontecidos desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Aplicará algunas herramientas de investigación para el conocimiento histórico --fichas de síntesis, fichas de resumen--.

Tercer grado: comprenderá los rasgos esenciales que conforman la historia de México, desde los primeros pueblos hasta nuestros días. Identificará algunas nociones básicas del conocimiento histórico o *intenciones fundamentales* --que explico más adelante--.

El enfoque que presentamos los colaboradores del equipo de historia para los libros de Telesecundaria tiene ciertas particularidades. Con objeto de vincular los fenómenos del pasado, aparentemente distantes en tiempo y espacio --sobre todo en el caso de Historia Universal (49)-- estimulamos al alumno a buscar en su comunidad “el enorme legado de hechos y conocimientos del que el mundo contemporáneo es rico heredero” (50) mediante comparaciones entre lo que *fue* y lo que *es*, entre lo que permanece y lo que cambia (ideas, relaciones sociales, instituciones políticas, actividades económicas, tecnología y otros tópicos por el estilo).

Partimos también de ciertas herramientas, a las que en adelante me referiré a ellas como *intenciones fundamentales* que, como historiadores, consideramos indispensables para la comprensión de los fenómenos históricos por parte de nuestros alumnos:

1. **Identificación espacio temporal**, es decir, la base o “matriz” de la que se parte para la reconstrucción de los hechos y procesos históricos.
2. Establecimiento de **nociones de causalidad** con objeto de comprender el desarrollo del pasado de una manera lógica que le permita partir de ciertas premisas comúnmente aceptadas para captar antecedentes y consecuentes, ver el seguimiento de un proceso histórico.
3. **Identificación de sujetos de la historia**: con ello nos referimos a los diversos agentes que intervienen en el desenvolvimiento de los hechos históricos: un individuo, una clase social, un objeto (como los ferrocarriles en el estado absolutista), una actitud (como la lectura y la educación) o un hecho geográfico (como la distancia). Este sujeto se puede convertir en un medio para comprender fenómenos del pasado en función del desarrollo de las sociedades.
4. **Generación de empatía entre presente y pasado**. Profundizar en los motivos que los hombres de otras épocas tuvieron para actuar de determinada manera es comprender su mentalidad. Al hacerlo, logramos franquear una barrera muy común que existe al enfrentarnos con tiempos remotos: ciertas actitudes nos parecen injustificadas e incomprensibles. Esto es importante para el adolescente ya que si no comprende lo que los hombres del pasado pensaban sobre su vida y sus acciones, sus juicios pueden polarizarse y caer en la larga lista de los *clichés* de la historia: los *buenos-buenos*, los *malos-malos*, los *primitivos o retrasados*, los *cruels y bárbaros*...

5. **Identificación de relaciones de continuidad y cambio:** indispensable herramienta para entender rupturas y permanencias en periodos largos de tiempo que permite al alumno tener la visión global de un periodo o un proceso, evitando la segmentación de su conocimiento.
6. **Uso de fuentes.** Es una herramienta importante, aunque de tratamiento cuidadoso y equilibrado: la naturaleza polemizadora del alumno exige proporcionarle ciertas referencias que hagan veraces nuestras afirmaciones y explicaciones, pero sin hacer de ellas el eje de la sesión, olvidando el tema que el programa oficial nos impone.
7. **Construcción de conceptos históricos.** Ya anteriormente se ha hablado de la capacidad de conceptualizar por parte del alumno; habría que reiterar que la introducción de conceptos debe ser gradual, de acuerdo a su capacidad cognoscitiva y procurando que ésta lleve una carga significativa, es decir que para el adolescente cobre sentido --que tenga una relación especial con él--, dejando de lado la memorización.
8. El establecimiento de **relaciones entre pasado y presente** puede despertar el interés del alumno por fenómenos actuales --políticos, sociales, económicos, tecnológicos, científicos o culturales, por mencionar algunos--. Sin embargo, si no se conoce bien la relación de los hechos del pasado con los fenómenos del presente, puede ser confuso.

Cabe, en un acto de estricta justicia, mencionar los nombres de quienes formaron el equipo de Historia y que colaboraron en la reelaboración de los materiales de apoyo conforme al nuevo plan ya mencionado:

Para primer y segundo año fuimos:

Francisco García Mikel (ENAH), coord.,
Ivonne Boyer Gómez (ENAH),
Gisela Leticia Galicia (UNAM),
Víctor Hugo Gutiérrez Cruz (UNAM),
Sixto Adelfo Mendoza Cardoso (UAT),
Alejandro Rojas Vázquez (UNAM).

A los que se añadieron en tercer año:

Ma. Teresa Armendáriz J. (ENM, UAM),
Graciela C. Espinosa Rojas (ENAH),
Ma. Gabriela Mendoza Saldívar (ENAH).

Este es pues, el panorama en el que se desarrolló la labor del equipo de Historia y las bases teóricas de las que partimos para elaborar los materiales didácticos correspondientes a nuestra materia. Como urge explicar las peripecias en que nos vimos envueltos y de cómo nos desenvolvimos, pondré aquí punto final al presente capítulo.

NOTAS

25. SEP-GEFE *Televisión y enseñanza media en México...*: 21-22
 26. R. Guadarrama. "Los inicios de la estabilización" en *Evolución política...*: 94-95
 27. Ernesto Meneses M. *Tendencias educativas oficiales...*: 57. Nota a pie de página
 28. *ibid.*: 16
 29. *ibid.*: 134
 30. SEP-GEFE *op. cit.*: 189-190
 31. Sobre las características de los proyectos televisivos anteriores al mexicano, y muy especialmente, el caso de la *Telescola* italiana, véase la tesis de Julia Ma. Guerra López *La Telesecundaria en México. Objetivos y problemática*. México, UNAM- F. Filosofía y Letras, 1968.
 32. *ibid.*: 191 Meneses *op. cit.*: 58
 33. Las características de los grupos eran las siguientes:
 - I. Maestro de primaria como coordinador
alumnos de 11 a 12 años de edad.
 - II. Maestro de secundaria como coordinador
alumnos de 11 a 12 años de edad
 - III. Maestro de secundaria como coordinador
alumnos de 15 a 18 años de edad
 - IV. Sin maestro coordinador
alumnos mayores de 20 años
- De todos ellos, fue el grupo I el que observó mejores resultados en aprovechamiento, asistencia y en relación con el coordinador. Desgraciadamente, la edad de los alumnos del experimento, como veremos más adelante, no coincide con la edad de los usuarios reales.
34. *ibid.*: 58
 35. SEP-GEFE *op. cit.*: 196-197
 36. *ibid.*: 203
 37. UNESCO. *La economía de los nuevos medios...*: 199
 38. *apud*. SEP-GEFE *op. cit.*: 210-211
 39. *ibid.*: 226
 40. SEP-GEFE *Prospectiva de la invención...*: 349
 41. SEP-GEFE *Televisión y enseñanza media...*: 244
 42. *ibid.*: 255
 43. *ibid.*: 257-258
 44. *ibid.*: 264
 45. SEP *Planes y programas de estudio...*: 12
 46. SEP-GEFE *op. cit.*: 362-366, SEP-Unidad de Telesecundaria *Guía Didáctica*: 13
 47. *vid. infra*
 48. V. Lerner. "El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio" en *La enseñanza de Clío*: 220. Las mayúsculas son de la autora.
 49. Desgraciadamente, la comisión revisora de los planes de estudio instrumentó todo para quitarle a la Historia Universal lo eurocentrista, menos en el nombre. Como esto estaba fuera de nuestras manos, nos tuvimos que disciplinar a la decisión, por lo que nos fue imposible rebautizarla.
 50. Sep-Unidad de Telesecundaria. *Historia Universal I. Conceptos Básicos*: 2

III. Actividades dentro del servicio y metodología.

1. Descripción del servicio y metodología.

La mecánica de Telesecundaria ha sufrido mínimas variaciones desde 1981, salvo en ciertos detalles fundamentales: la duración del programa de televisión --de cuya producción se encarga la Unidad de Televisión Educativa (UTE)-- se redujo de 17 a 15 minutos, para subrayar nuevamente el trabajo realizado en las aulas por los alumnos y su maestro; actividad para la que se han diseñado dos libros de apoyo: *Conceptos Básicos*, en donde se reúnen los textos de consulta y la ya conocida *Guía de Aprendizaje*, en donde se encuentran los ejercicios para realizarse en el aula. La metodología de una clase ordinaria en Telesecundaria es entonces la siguiente:

- Los primeros 15 minutos de la clase arrancan con el programa de televisión, que provee al alumno la información general sobre la lección correspondiente y se le motiva a la lectura de sus *Conceptos Básicos* para profundizar sus conocimientos
- Una vez concluida la consulta de los *Conceptos Básicos*, el alumno regresa a la *Guía de Aprendizaje* donde, a través de ciertas estrategias pedagógicas, el alumno reforzará el conocimiento proporcionado por las dos herramientas anteriores.
- La sesión concluye con un pequeño ejercicio de autoevaluación o coevaluación.

III. Actividades dentro del servicio y metodología.

1. Descripción del servicio y metodología.

La mecánica de Telesecundaria ha sufrido mínimas variaciones desde 1981, salvo en ciertos detalles fundamentales: la duración del programa de televisión --de cuya producción se encarga la Unidad de Televisión Educativa (UTE)-- se redujo de 17 a 15 minutos, para subrayar nuevamente el trabajo realizado en las aulas por los alumnos y su maestro; actividad para la que se han diseñado dos libros de apoyo: *Conceptos Básicos*, en donde se reúnen los textos de consulta y la ya conocida *Guía de Aprendizaje*, en donde se encuentran los ejercicios para realizarse en el aula. La metodología de una clase ordinaria en Telesecundaria es entonces la siguiente:

- Los primeros 15 minutos de la clase arrancan con el programa de televisión, que provee al alumno la información general sobre la lección correspondiente y se le motiva a la lectura de sus *Conceptos Básicos* para profundizar sus conocimientos
- Una vez concluida la consulta de los *Conceptos Básicos*, el alumno regresa a la *Guía de Aprendizaje* donde, a través de ciertas estrategias pedagógicas, el alumno reforzará el conocimiento proporcionado por las dos herramientas anteriores.
- La sesión concluye con un pequeño ejercicio de autoevaluación o coevaluación.

Para elaborar las herramientas de las que se auxilia el alumno, se han dispuesto algunos pasos para su elaboración que, en general, pueden resumirse en dos palabras: adecuación y brevedad. Adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudio a la mecánica de Telesecundaria --adecuación al lenguaje escrito y al televisivo-, a la capacidad de los alumnos, a las *intenciones fundamentales* --expuestas en el capítulo anterior-- que se pretenden lograr en ellos, e incluso, adecuación del ritmo de trabajo a los calendarios previamente estipulados. De ello se desprende la brevedad en la formulación de intenciones didácticas, en la extensión de los ejercicios, de los textos, de las pautas académicas, de los programas de televisión y otras brevedades semejantes. Pero vayamos por partes. Corresponde explicar ahora cuáles fueron los pasos para elaborar dichas herramientas.

A) Dosificación

La dosificación consiste en la distribución de los contenidos de los planes y programas de estudio en cargas de trabajo tomando en cuenta su relevancia y complejidad a fin de permitir un adecuado procesamiento cognoscitivo. Como señalan los lineamientos de la Telesecundaria "al elaborar la dosificación es preciso analizar si los alumnos tienen posibilidades reales de asimilar y aplicar los contenidos que se les presentan" lo que llevaba a "aligerar los contenidos de aprendizaje para lograr una mejor calidad de la educación". Con este propósito y con objeto de apegarse lo más posible al

programa, se realiza un análisis y una valoración de los enfoques y contenidos de dichos programas oficiales --lo que, de paso, nos permitía verificar que sus contenidos fueran congruentes con sus propias propuestas teóricas--.

Observamos que, efectivamente, el tratamiento temático había reducido considerablemente la cantidad de acontecimientos políticos y militares, subrayando en su lugar acontecimientos de carácter económico, social y cultural. Por cierto, gracias a estos tópicos se podía establecer fácilmente una serie de espacios comunes con otras asignaturas de la currícula, elemento especialmente importante para el caso de la Telesecundaria ya que, como se ha apuntado anteriormente, es prioritario que todas ellas giren en torno a la promoción de la comunidad en todos sus aspectos posibles. Por otro lado, el establecimiento de "focos culturales" permite hacer un balance más equilibrado entre la cultura europea y otros centros culturales, subrayando sus mutuas interrelaciones. Los enfoques arriba descritos son más notorios en el caso de primer año, ya que en el de segundo predominan, en su mayor parte, temas de enfoque político y se subraya ampliamente el papel de los países de Occidente (50).

Ahora bien, en el programa también encontramos ciertos inconvenientes: en aras de una comprensión general hay ciertos procesos que se juzgaron "estáticos", por lo que les su espacio en el contenido era menor al de otros temas. Por ello, requerían de mucha concisión para explicarlos en espacios tan breves, o bien, obligaban a redistribuir la

información en otros apartados. Por otro lado, hubo que modificar ciertos tópicos ya que consideramos más apropiado tratar otros aspectos más cercanos al alumno rural que los propuestos en el programa.

En cuanto al tercer año, el programa propone revisar la historia de México dentro de un contexto latinoamericano; sin embargo, este objetivo no se hace expreso en el contenido, como sucede con el resto. Si, como rezan los programas actuales (51), el curso de tercer año pretende vincular la historia de nuestro país con el resto de Latinoamérica, hubiera sido conveniente, creo yo, haberlo perfilado desde el programa de segundo --cosa que, por otro lado, hubiera aminorado su eurocentrismo--. Además, muchas de las propuestas para primero y segundo parecen diluirse en tercer año: la carga política adquiere nuevamente un peso fundamental que no se equilibra con el resto de las ópticas. Muchas veces, la vinculación con la comunidad se frenaba por que el aspecto político no se prestó mucho para ello.

Una vez hecha la valoración, el equipo procedió a distribuir los contenidos en cargas de trabajo individuales para todo el año, correspondiendo --dado que Historia es una asignatura de 3 horas semanales-- aproximadamente a 114 sesiones distribuidas en ocho núcleos para cada grado. Cada contenido debía distribuirse con cierta equidad entre las cargas de modo que se cubrieran todos los temas solicitados en el programa sin

extenderse demasiado en algunos o haciendo de lado otros. Esto representaba un problema, ya que había partes de los programas que se antojaban demasiado extensos.

Al distribuir los contenidos en los núcleos de aprendizaje había que contemplar otros factores que hacen un conocimiento integral, es decir, sazonar el aspecto informativo con las habilidades y destrezas que el alumno vaya a desarrollar, las herramientas del conocimiento --intenciones fundamentales-- que va a manejar y las actitudes o valores que se pretende fomentar; sazonar, pues, con el aderezo formativo. Planeando cada núcleo podemos hacer gradual el manejo de estos recursos, aumentándolo en cada grado para que, al finalizar el año, se logren objetivos específicos que puedan ser retomados para el siguiente curso. De esta manera, teniendo en mente un proyecto de aprendizaje que cubra los tres años, al finalizar la secundaria, el alumno terminaría con un concepto muy completo de la historia. En este sentido, la dosificación sirve para darle una coherencia sólida, paso a paso, a un proyecto general que podría cubrir los tres años de la enseñanza media.

Volvamos a nuestras actividades. Aproximadamente, la dosificación tuvo como resultado las 97 sesiones de contenido calculadas, a las que se le sumaron otras de *Reafirmación* --sesiones de repaso de carácter no evaluatorio--, *Armando las piezas* --es decir, revisiones trimestrales de los conocimientos obtenidos--, *Demostración de lo aprendido* --ejercicios de integración de todas las asignaturas que se realizan en

presencia de la comunidad-- y *exámenes institucionales* --tres a lo largo del año, con fechas previamente estipuladas--.

Conforme a los lineamientos de la Unidad de Telesecundaria, cada sesión de aprendizaje debe de constar de los siguientes elementos:

- Un *título sugerente* que despierte el interés del alumno y genere expectativas del tema que va a conocer.
- Un *subtítulo* que le explique en que consiste el tema.
- La *intención didáctica* o propósito que persigue la sesión de aprendizaje relacionada con la intención fundamental, las destrezas y habilidades que se persiguen; en el caso de la historia, éstas se relacionan con la manera de abordar y recuperar la información de un texto.
- La *actividad fundamental* alrededor de la cual se va construir la sesión de aprendizaje --elaboración de resúmenes, ubicar en mapas, elaborar fichas, identificar por medio de imágenes, entre otras--.

Pondré por ejemplo la lección número 12 del curso de Historia de México, tercer grado:

Título sugerente
Subtítulo
Intención didáctica
Actividad fundamental

12. De las Antillas a los Andes
América del Sur y el Caribe
Identificación de otras áreas culturales en América
-- Ubicar en un mapa las culturas de América del Sur y el Caribe

B) Esquemas didácticos

A partir de la dosificación, se elaboran los esquemas didácticos que son las herramientas que ayudan a desglosar el desarrollo específico de cada sesión y, al mismo tiempo, seguir metódicamente los objetivos propuestos para cada núcleo --al término del cual, como se ha visto, no sólo debe dominar el tema y manejar alguna herramienta para el conocimiento histórico, sino haber aprehendido alguna(s) *intención(es) fundamental(es)* específica(s) (S2)--. En los esquemas didácticos está la simiente para armar la guía de aprendizaje y el concepto básico correspondientes.

Para lograr los fines propuestos, el esquema didáctico se compone de los siguientes elementos:

- a) Un encabezado que contiene el nombre de la materia, el nombre y número del núcleo que se trata, la finalidad dominante --es decir, la clase de conocimiento que se pretende lograr en la sesión: *nuevo aprendizaje, afirmación, profundización, integración o evaluación--*, número, título y subtítulo de la sesión .
- b) La intención didáctica correspondiente, generalmente, enunciada de manera breve y concreta..
- c) El esquema didáctico propiamente dicho que se divide en:

- *Etapas del aprendizaje*: programa de televisión, consulta al libro de Conceptos Básicos, análisis/síntesis de la información, aplicación de lo aprendido y sugerencias de evaluación, actividades incluidas en la Guía de Aprendizaje.
- *Experiencias de aprendizaje* es decir, las funciones u operaciones cognitivas que llevara a cabo el alumno en cada uno de las *etapas del aprendizaje*, las cuales se enuncian con un verbo operativo --uno para cada actividad--: por ejemplo, comprender, conocer, ubicar, identificar. En caso de que la guía de aprendizaje contenga un esquema o diagrama, se debe anotar preferentemente a qué clase pertenece (doble entrada, entrada múltiple) y la información que se precisa.
- *Técnicas de trabajo* que la actividad solicita. Generalmente son individuales, en pares o binas, trinas o grupales.
- *Aspectos formativos*: el objetivo a lograr en cada actividad; se enuncia con un verbo operativo y se encuentran relacionadas con las *intenciones fundamentales* de la sesión.

Una vez concluida la dosificación, se procede a elaborar los materiales didácticos, la Guía de Aprendizaje, Conceptos Básicos, y el programa de televisión, aunque no necesariamente se hace siguiendo este orden.

C) Guía de Aprendizaje.

La Guía de Aprendizaje es el eje del trabajo que realiza el alumno de la Telesecundaria y es la herramienta de apoyo básica para guiar la sesión de estudio por el maestro. La estructura de las actuales no ha variado mucho de las de sus predecesoras, aunque éstas contienen un pequeño apartado conocido como *Recuerda* que será explicado posteriormente. Las actividades realizadas por los alumnos se encuentran concentradas generalmente en las guías, aunque es conveniente aclarar que, en muchas ocasiones, se cuenta con un cuaderno de trabajo donde realizan actividades que por razones de espacio no se hacen en ellas --según los lineamientos para 1992, aquellos ejercicios que excedieran los diez renglones de extensión--.

La estructura de la Guía es la siguiente:

- a) Título de la lección, subtítulo e intención didáctica que deben ser los mismos que se establecieron en la dosificación; de modo que el propio alumno sepa qué es lo que se pretende lograr al final de la lección.
- b) Una motivación para observar el programa de televisión de carácter sugestivo que despierte el interés de los alumnos. Una vez que la transmisión haya concluido, se comentan ciertos aspectos del tema visto con objeto de resaltar lo más importante.
- c) Enseguida se encuentra el *Recuerda* que pretende recuperar información de lecciones anteriores --inmediatas o no-- que podrían estar estrechamente relacionadas con la actual. Muchas veces, este espacio se aprovecha para insistir en la comprensión

de uno o varios conceptos. *Recuerda* se incluye en todas las lecciones salvo en aquellas cuya intención didáctica sea un repaso general de lo estudiado, como lo es la *Reafirmación*.

d) Motivación a la lectura que, como la del programa de televisión, debe ser breve y sugerente.

e) Una serie de ejercicios que, por el objetivo que persiguen, se dividen en:

- *de análisis*, si se trata de que el alumno examine críticamente la información.
- *de síntesis*, si pretendemos que el alumno explique el conocimiento en sus propias palabras.
- *aplicación de lo aprendido*, es la actividad principal en la guía ya que en ella debe cristalizarse la intención didáctica de la sesión: en el caso de la historia, el alumno pone en práctica su conocimiento a través de la resolución de un esquema, redacción de un texto o la ubicación en un mapa.

f) Un apartado final de autoevaluación en donde el alumno comprueba lo que ha aprendido, su disposición para el aprendizaje y que relaciones puede haber entre lo aprendido y su comunidad a través de comparaciones entre el fenómeno estudiado y el entorno del alumno.

La extensión de las guías procura no excederse ni en tiempo ni en espacio, prefiriendo muchas veces dejar una o dos actividades con las cuales trabajen los alumnos sin saturarlos de información y previendo un límite de tiempo razonable para resolverlas.

Del mismo modo, se pretende también que el maestro juegue un papel importante en el proceso de aprendizaje, sin dejarlo de lado en las actividades.

D) Conceptos Básicos.

Es la herramienta básicamente informativa y sobre ella valdría hacer la siguiente aclaración: cuando hablamos de *conceptos básicos* es casi implícito que el conocimiento transmitido es esencialmente instrumental. Esto es, que el objetivo principal que buscamos es que el alumno maneje nociones a modo de utensilios para su conocimiento histórico. La intención no está mal, pero descuida otros aspectos de la información que se quiere llevar y, por tanto, limita el conocimiento. Dado que la pretensión es más amplia, sería más propio haber llamado a esta herramienta *Contenidos Básicos* ya que esta noción engloba no sólo lo instrumental sino otros aspectos más relacionados a la comprensión de procesos históricos: el uso de fuentes, la generación de empatía, la comprensión de la causalidad y otras intenciones que pueden consultarse en el segundo apartado del capítulo anterior. Pero, en fin, la mecánica de Telesecundaria prefiere subrayar lo conceptual del conocimiento.

Como cualquier otra obra historiográfica, el libro de Conceptos Básicos parte de una hipótesis e intenta demostrar su certeza; sólo que, como su naturaleza es la de un libro de texto, tiene algunas particularidades: esta hipótesis no es polémica ni busca debatir sobre tópicos de la historia --digamos, el "descubrimiento", "invento" o

“encuentro” que significó el arribo de Colón a las islas caribes-- o revolucionar las teorías de la historia. El fin que persigue básicamente es informar a través de explicaciones comúnmente aceptadas por el gremio de los historiadores, hacer llegar al alumno nociones básicas de los procesos históricos, mostrar cómo se piensa que ha transcurrido el devenir del hombre desde tiempos remotos. Es, en suma, una herramienta para la ubicación espacio-temporal del alumno y su comprensión --de cierta manera, esto es hacerle consciente-- del modo en que se ha desenvuelto la humanidad a través del tiempo. Me atrevería a decir, de hecho, que la hipótesis tiene más que ver con los problemas de la enseñanza de la historia y se determina desde la dosificación y los ejercicios contenidos en la guía de aprendizaje(53).

Lo anterior nos lleva a considerar que, como escritor de un libro de texto para la Telesecundaria, uno debe considerar --y en lo siguiente me apoyo de nuevo en las reflexiones de Sánchez Quintanar-- las características del educando y su conocimiento, lo cual nos debe llevar no sólo a “realizar adecuadamente la proyección de la historia, sino revertirla sobre el conocimiento histórico mismo, en un proceso de confrontación constante con la realidad y con el mismo *corpus teórico* para culminar el proceso científico de construcción del conocimiento: su contrastación con diferentes elementos de la realidad --entre los cuales se incluye la propia comunidad científica--, y su aplicación a la praxis.” (54)

Los Conceptos Básicos, como el resto de los materiales de la Unidad, se planean con base en una economía de espacio y tiempo, lo que implica que la longitud de los textos debe ser corta, mientras más breves puedan ser éstos --entre 2 ó 3 cuartillas máximo, idealmente--, mejor. Asimismo, el lenguaje debe ser revisado lo más rigurosamente posible; por ejemplo, a diferencia de la Guía de Aprendizaje, las lecciones se escriben con un lenguaje impersonal, un distanciamiento que es el que el alumno encontrará prácticamente en cualquier otra obra de consulta (55). ¿Friedad? En ningún momento: el equipo siempre consideró a los interlocutores y trató que sus textos se acercaran lo más posible a ellos.

Tomemos por ejemplo el concepto básico **¿El hombre de las cavernas?** perteneciente al primer grado. Al explicarle al alumno las primeras herramientas del hombre, el concepto dice:

Para nosotros, las primeras herramientas apenas serían distinguibles de una roca común; para ellos (los homínidos), bastaba una pequeña **muesca** afilada para que la roca funcionara como una navaja, un raspador, un hacha, un **buril**... un logro sobre su medio.(56)

Para evitarles el tedio se procuró un lenguaje preciso, sencillo y atractivo por lo que se obviaron, en la medida de lo posible, términos complejos y rebuscados --lo que significó un verdadero reto para muchos de nosotros--. Conceptos, vocablos nuevos o de uso poco común, fueron introducidos de manera gradual durante dos o tres sesiones consecutivas para facilitar su comprensión; muchos de ellos eran puestos en **negritas** con

objeto de facilitar su ubicación en el texto, además de indicar que se podría obtener información extra si se consultaba un pequeño glosario al final del libro (57).

Un apoyo útil e indispensable en la elaboración de los textos fueron las ilustraciones. Es por demás decir que eran un instrumento privilegiado e importantísimo para un público con problemas de lectura. Sin duda alguna, contribuyen a la comprensión del tema con mayor facilidad por su capacidad de impactar y estimular la imaginación de los educandos. Por estas razones, la búsqueda iconográfica deber ser cuidadosa y detallada: era necesario ir más allá del retrato y de los mapas que son un espacio común en los libros de texto. Si se quería ilustrar cuestiones sociales, culturales y económicas había que pensar el modo de explotar al máximo posible el recurso visual: primero, que sea tan abundante como los recursos lo permitan; segundo, "que la ilustración sea concebida como un recurso didáctico, ligado a la comprensión del tema que se trate" (58).

Otros recursos gráficos sugeridos para los presentes libros fueron los siguientes(59):

- Diagramas y esquemas, "que representan de manera sencilla relaciones históricas de secuencia, causalidad e interrelación."

- Un formato que se valga de recuadros para información específica (pequeñas biografías o elementos complementarios) o para destacar conceptos esenciales.
- Utilización sistemática de líneas de tiempo “para representar gráficamente la secuencia, duración, correlación, contemporaneidad de procesos y eventos históricos. Su utilidad como recurso de ordenamiento es inapreciable.”
- “Se recomienda la inclusión de mapas históricos en cada unidad temática. Los autores deben tener en cuenta que durante los dos primeros grados de la Enseñanza Secundaria los alumnos estudiarán dos cursos de Geografía General y de México, por lo que debe considerarse la interrelación de estas asignaturas con la Historia.”

E) Pautas académicas y revisión de guiones

Concluidos los materiales de texto --Guía y Conceptos-- quedaba por articular la tercera herramienta, el programa de televisión, el cual quedaba en manos de la Unidad de Televisión Educativa. Para ello, UTE contaba con un equipo de guionistas --y su respectivo coordinador-- con preparación en disciplinas humanísticas o sociales que se encargaban de elaborar los guiones del programa de televisión.

Ya se ha hablado cómo desde principio de la década de los ochenta, la relación entre la Guía de Aprendizaje y el programa de televisión fue modificándose. Y tanto, que actualmente los papeles son inversos: ahora es la guía la que orienta en buena parte el contenido del programa de televisión.

Telesecundaria interviene en el proceso de producción televisiva a través de un instrumento llamado *pauta académica* o *guión pedagógico*, el primer paso para la elaboración de los programas de televisión. La pauta académica se compone de lineamientos en donde se le indica al guionista, lo mismo que al productor --en algunos casos llegan a ser la misma persona, aunque el organigrama separe las funciones-- lo que se espera muestre el programa de televisión. De este modo se estructura sistemáticamente la información que ella contenga, integrándolo así al proceso didáctico.

La pauta consta de los siguientes elementos:

- a) Su encabezado: nombre de la materia, núcleo básico, número, título y subtítulo e intención didáctica.
- b) Los *aspectos fundamentales* que se esperan del programa. Para solicitarlos, generalmente se recurre a verbos operativos que se encuentran directamente relacionados con el objetivo que se pretende: explicar, mostrar con imágenes, ubicar en un mapa, ilustrar y otros por el estilo.
- c) *Sugerencias televisivas*: que podían consistir en sugerencias en el tratamiento de los aspectos fundamentales con objeto de acercar dichos requerimientos al lenguaje televisivo y haciéndolo más dinámico. Una persona de Telesecundaria, especializada en producción televisiva, se encargaba de proponer dichas sugerencias.

d) *Bibliografía recomendada.* En ella el autor o autores de una sesión indicaban los libros a los que el guionista podía recurrir para empaparse profundamente del tema. Se le proveía a cada guionista de una copia de los Conceptos Básicos y las Guías de Aprendizaje para que conociera el contenido y el enfoque que se pretendía; pero además se le exigía ahondar en sus estudios para poder exponer con soltura el tema. Por la premura que exigía el ritmo de tiempos, se procuraba que los libros recomendados fueran breves, sencillos aunque profundos en sus explicaciones y fácilmente asequibles para su consulta.

Valga como ejemplo la siguiente pauta correspondiente al primer año:

PAUTA ACADÉMICA

GRADO: Primero

MATERIA: Historia Universal

NUMERO Y TÍTULO DEL NÚCLEO BÁSICO: IV. Las civilizaciones clásicas del Mediterráneo

NÚMERO Y TÍTULO DE LA SESIÓN: 25. LA URBANIZACIÓN ROMANA: FÍSICA E INGENIERÍA

IDEA PRINCIPAL: Explicación de las principales características de la aplicación de la ingeniería en la urbanización

ASPECTOS FUNDAMENTALES:

Recuerda: Explicar con qué otro nombre se conocía a las ciudades-estado

-- Mostrar cuáles eran las principales características de construcción de las ciudades romanas antes del contacto con Grecia

-- Explicar cómo fue evolucionando la construcción de las ciudades romanas

-- Explicar en qué consiste la urbanización de las ciudades romanas

-- Destacar cómo se explicó la física y (*sic.*) en la ingeniería romana

-- Explicar cómo se llevó a cabo el trazado urbano. Mostrar las principales características del sistema hidráulico en Roma.

-- Explicar que beneficios trajo para la sociedad romana el trazado de caminos y el sistema hidráulico

SUGERENCIAS DEL MANEJO TELEVISIVO:

BIBLIOGRAFÍA:

- Espinós, D. *et al.* *Así vivían los romanos* Madrid, Anaya, 1989
- Feyel, G. *En tiempos de los romanos*. Madrid, Everest, 1979.
- Duby, G. *et al.* *Historia de la vida privada* v1. Madrid, Taurus, 1990

Solía ser común que al momento de entregar las pautas académicas al coordinador responsable de UTE y al mismo guionista se discutiera y se explicaran los puntos contenidos en las pautas. Las entregas se hacían en bloque considerando la extensión de los núcleos, de modo que al guionista --o guionistas-- se le ofreciera un panorámica general para que pudiera mantener una ilación entre un programa y otro y se apegara a las destrezas que se pretendían para el alumno.

Una vez terminados los guiones, se remitían a la UTS para su supervisión por parte del área de Historia. Señaladas las fallas que volvían inoperante al guión para los objetivos propuestos, se regresaba al guionista para que lo corrigiera y fuera finalmente aprobado. Con la versión definitiva se elaboraba el programa de televisión, el cual era sometido también a la consideración del área de Historia; se le hacían observaciones, se corregía en su contenido y era finalmente transmitido. Durante dicha transmisión, el equipo de Historia se encargaba de evaluar las fallas técnicas que provocarían una mala recepción de la emisión televisiva.

F) Guía Didáctica

Con objeto de facilitar el trabajo del maestro coordinador para guiar el trabajo en clase, se diseñó un material conocido como *Guía Didáctica* gracias al cual el maestro podía conocer de conjunto el contenido de cada núcleo temático de las distintas asignaturas que integran el grado en cuestión. Consta de dos partes: la primera contiene una explicación del método seguido en Telesecundaria, algunos rasgos de los elementos que participan en él (alumno, comunidades, maestros, autoridades) y una explicación de los objetivos que persigue el Plan Nacional de la Modernización Educativa. La segunda parte contiene las orientaciones pedagógicas de cada asignatura.

Cada una de las orientaciones mencionadas se compone de los siguientes elementos:

- a) *Papel formativo de la materia*: es decir, cuál es el papel que juega la asignatura, la Historia para nosotros, para la identidad tanto colectiva como individual del adolescente y bajo qué directriz se mueve la disciplina.
- b) *Orientación programática*: explica cuáles son los objetivos del nuevo programa de estudio, Historia Universal o de México, según el caso.
- c) *Interpretación programática*: explica de qué manera fue adecuado dicho programa para los materiales de Telesecundaria.

F) Guía Didáctica

Con objeto de facilitar el trabajo del maestro coordinador para guiar el trabajo en clase, se diseñó un material conocido como *Guía Didáctica* gracias al cual el maestro podía conocer de conjunto el contenido de cada núcleo temático de las distintas asignaturas que integran el grado en cuestión. Consta de dos partes: la primera contiene una explicación del método seguido en Telesecundaria, algunos rasgos de los elementos que participan en él (alumno, comunidades, maestros, autoridades) y una explicación de los objetivos que persigue el Plan Nacional de la Modernización Educativa. La segunda parte contiene las orientaciones pedagógicas de cada asignatura.

Cada una de las orientaciones mencionadas se compone de los siguientes elementos:

- a) *Papel formativo de la materia*: es decir, cuál es el papel que juega la asignatura, la Historia para nosotros, para la identidad tanto colectiva como individual del adolescente y bajo qué directriz se mueve la disciplina.
- b) *Orientación programática*: explica cuáles son los objetivos del nuevo programa de estudio, Historia Universal o de México, según el caso.
- c) *Interpretación programática*: explica de qué manera fue adecuado dicho programa para los materiales de Telesecundaria.

d) *Promoción comunitaria*; apartado donde se sugieren actividades extracurriculares de recuperación histórica de la comunidad, con la participación activa de quienes la integran: padres, maestros, alumnos, autoridades.

e) *Sugerencias didácticas para cada núcleo básico*: aquí se desglosa cada núcleo abordando varios aspectos prácticos:

- *Concepto central*: describe sucintamente el contenido temático del núcleo
- *Aspectos fundamentales*: especifica el número de sesiones de aprendizaje, de revisiones de lo aprendido y evaluaciones que contiene el núcleo.
- *Dificultades del Aprendizaje*: explica al maestro los problemas inherentes que pueden conllevar las actividades predominantes del núcleo: completar líneas de tiempo, elaborar pequeñas redacciones, formular hipótesis, participar en debates, resolución de esquemas.
- *Alternativas didácticas*, es decir, algunas opciones a las actividades incluidas en el núcleo que podrían reforzar el conocimiento obtenido.
- *Correlaciones*: se sugieren todos los posibles puntos de contacto con otras asignaturas.
- *Criterios para evaluar*. Los elementos que deben tomarse en cuenta para denotar la comprensión del alumno hacia el tema.
- *Clave de la evaluación del núcleo*. Contiene las respuestas contenidas en los ejercicios planteados en la evaluación.

2. Problemas y soluciones. Valoración crítica.

Para adecuar y abreviar sobraron los problemas; para empezar, no hubo un ajuste preciso en los pasos de dicho proceso y menos todavía en el tiempo que cada uno de ellos implicaba. Si las actividades para elaborar los materiales de texto las he resumido en dos palabras, creo también que podría hacerse lo mismo con los obstáculos que se presentaron: escogería, por ejemplo, compromiso político y burocracia, aspectos ambos que parecían ser casi tan inherentes y tan intrínsecos a la Unidad de Telesecundaria como cualquiera de sus características académicas.

La planeación de los tiempos, aparentemente precisa y cuidadosa, fue concebida para que los libros pudieran elaborarse aproximadamente en razón de siete u ocho meses; recibiendo los planes y programas a principios de 1993 para tener los materiales concluidos durante el mes de agosto --tomando en cuenta su formación editorial-- e iniciar su distribución durante dicho mes a las telesecundarias de la República. Había en todo ello una preocupación muy legítima por parte de los maestros: si los materiales iban a ser remplazados por los del nuevo enfoque, era apremiante concluir estos antes de que se iniciara el calendario escolar 93-94 porque de lo contrario, los cursos comenzarían sin que se pudiera disponer de los materiales adecuados para trabajar de acuerdo a los nuevos criterios.

Esta preocupación seguramente era compartida por el resto de las modalidades de la enseñanza media básica ya que, la Unidad de Telesecundaria, como ellas, está sujeta a los calendarios generales establecidos por la SEP, uniformes y válidos para todas.

Aquí fue donde comenzaron los problemas de planeación. Ciertamente, el hecho de que todas las modalidades de la enseñanza secundaria se encuentren bajo un mismo calendario permite unir criterios y adoptar decisiones generales que son perfectamente aplicables a todas ellas, evitando los enredos que implicaría abocarse al berenjenal de particularidades que representaría atender a cada una de ellas. Sin embargo, es igualmente cierto que, de hecho, cada una de estas modalidades por su propia naturaleza ya cuenta con sus propias particularidades sin que esto signifique complicaciones tanto administrativas como académicas para su funcionamiento --es decir, que tal berenjenal existe, pero que hay alternativas para manejarlo--: recuérdese que, en el caso de la Telesecundaria, ésta cuenta con su propio departamento administrativo y académico.

Y para adecuar sus materiales, el tiempo que una dependencia y otra requerirían es distinto ya que tanto las herramientas de trabajo como su propia mecánica es distinta. La Unidad de Telesecundaria, por ejemplo, debe de considerar que además del libro de texto o de Conceptos Básicos en su caso, debe preparar la Guía de Aprendizaje, elaboración de pautas académicas, revisión de guiones y de programas de televisión, dos herramientas más de las que generalmente se usan en otros sistemas. Por lo tanto, un

calendario que previera estas particularidades debería dedicar más tiempo para la elaboración de dichos materiales y poder comenzar el curso 93-94, ahora sí, todos en conjunto, con los planes y programas perfectamente adecuados.

Desgraciadamente, los compromisos políticos se antepusieron a una planeación académica y los planes y programas de estudio 1993 fueron entregados de manera prácticamente simultánea en todas las dependencias de enseñanza media; de todos modos, la entrega no fue precisamente bajo el calendario previsto: en el caso de Historia Universal, el retraso fue especialmente significativo ya que, si bien se contaba con el programa para el primer curso a mediados de abril, el programa de segundo no llegó sino hasta muy entrado mayo. Además, originalmente se pensaba realizar el libro de primer año y tenerlo listo para el próximo curso; sin embargo, al arribar el programa de segundo, llegaron también nuevas disposiciones: los materiales para segundo grado debían terminarse --igual que los de primero-- el 24 junio. Esto quería decir que para terminar los respectivos materiales de cada grado incluyendo su *Guía Didáctica* --que, como se recordará, es la herramienta con la que el maestro se auxilia para conocer los temas de cada núcleo y las dificultades de aprendizaje de las sesiones-- teníamos algo así como cuatro meses.

Ante la disparatada premura que teníamos enfrente, hablamos con nuestro supervisor y nuestro coordinador sobre general la atrofia que esto suponía para lo

ESTA TESIS NO
SALIR DE LA BIBLIOTECA

proyectado para Historia Universal I y II --que, en suma, consistía aprovechar las interrelaciones con otras asignaturas al máximo posible para crear ejes de conocimiento directamente vinculados con la comunidad(60)--, por lo que les sugerimos presentar los materiales divididos en dos partes, entregando la primera parte de ellos para la fecha prevista y la segunda para la mitad del curso; la propuesta fue rechazada argumentando que la presentación editorial de los materiales debía ser uniforme para todas las asignaturas, y que si el proyecto no podía cubrirse en el tiempo estipulado, entonces, más valdría hacerlo de lado y dedicarse a una elaboración menos ambiciosa. A partir de aquél momento nuestro trabajo se encontró bajo una presión que fue en aumento a medida que se acercaba el día 24 (61), desbaratando proyectos y forzando el proceso de elaboración por cauces alternativos al procedimiento normal.

La gesta, aunque menos acre y sin una presión tan fuerte, fue la misma para el libro de tercer grado, en donde los procedimientos siguieron un cauce relativamente normal que fue alterado por otras circunstancias que afectaron igualmente a los tiempos de entrega. Por supuesto, aquél no era ya el espacio adecuado para proyectar nada; más bien, había que concretar y ser lo más consecuente posible con los materiales elaborados anteriormente.

Al reflexionar todos estos problemas surgidos antes de empezar la elaboración de los materiales, parece evidente que pudo más la burocracia que una verdadera

5

adecuación académica, uniformando el calendario de trabajo para todas las modalidades, retrasando las entregas de los planes de estudio. Pero por encima de todo esto, habría que adjudicarle un silencioso sostén a proyectos hechos al vapor de ciertos funcionarios que proponen una "Modernización Educativa" --así, entre comillas-- sin asignarle otro calendario que el del compromiso político. Parece difícil pensar que hayan asignado apenas unos meses antes del nuevo ciclo escolar para poder elaborar un material de estudio bajo un programa nuevo y exigir una calidad de primer orden. Pero, si pensamos de buena fe, y asumimos que en realidad las fechas asignadas no fueron pensadas en virtud de compromisos políticos sino académicos, realmente comprometidos con la enseñanza, entonces el problema no deja de ser menos grave: parece que la misma Secretaría de Educación Pública desconoce los pasos que se requieren para llevar a cabo una investigación histórica seria --y no sólo histórica: cualquier disciplina acude necesariamente para su investigación a la localización de fuentes y análisis de las mismas, la redacción y corrección sus textos, investigación iconográfica o su diseño pedagógico, por mencionar sólo los pasos más elementales--, obviando en el calendario la inversión de tiempo que representaría. Si no me es permitido generalizar, y mucho menos de modo tan tajante, sí puedo decir que, por lo menos, esa es la impresión que me dio la Unidad de Telesecundaria: no había una idea clara de lo que cada paso implicaba ni de un tiempo medianamente razonable para su elaboración.

Veamos ahora de qué modo fueron afectados particularmente los pasos de elaboración de los materiales de texto.

A) Dosificación

Afortunadamente, la presión que se ejerció sobre nuestro trabajo no afectó mayormente el análisis y distribución de los contenidos para el primer grado. Los temas fueron discutidos por todo el equipo, asignando a cada sesión, como estaba previsto, una intención fundamental, título y subtítulo a cada lección. Una vez concluida la discusión de los contenidos, prevista para 3 ó 4 días, se procedía a repartir los sesiones dosificadas entre los miembros del equipo, de modo que cada uno se entregue una teórica carga semanal de 2 ó 3 sesiones con sus correspondientes esquemas didácticos, conceptos básicos, guías de aprendizaje y pautas académicas.

Tomemos por ejemplo el núcleo IV, que aborda a las culturas clásicas como los fenicios, los griegos y los romanos. Este núcleo, que fue uno de los más extensos --de antemano una disculpa si el análisis se vuelve un poco lento--, nos permite observar algunos de los criterios adoptados para dosificar los contenidos. La propuesta para estudiar a las civilizaciones clásicas, tal y como aparece en el programa, es distinta y original comparada a la del programa anterior. Siguiendo un poco a Braudel, se propone estudiarlas partir de su medio geográfico --que se vuelve una especie de *leit motiv* a lo largo de las explicaciones-- y la forma en que éste repercutió sobre la conformación y desarrollo de dichos pueblos. Los temas a tratar son los siguientes:

**TEMARIO DEL PROGRAMA
DE HISTORIA PARA EL CURSO 1993-1994**

3. Las civilizaciones clásicas del Mediterráneo

Para entender la importancia del mar Mediterráneo como agente de cambio en el desarrollo de los pueblos se diseñaron dos lecciones que siguen muy de cerca a los puntos del programa:

- El mar como espacio de comunicación. El desarrollo de la tecnología náutica.

Para el siguiente tema, los fenicios, había que procurar que las características que el programa solicitaba tuvieran vínculos comunes. En razón de ello, se pensó que sería mejor que el comercio fuera el puntal para abrir su estudio. Cerradas las generalidades de los pueblos mediterráneos y establecidas las características de los fenicios, llegaba el momento de hacer hincapié en dichos temas antes de continuar con los siguientes. Era el momento, pues, de la primera reafirmación del núcleo:

- Los fenicios
-- Ubicación temporal y espacial

**DOSIFICACIÓN DE LOS TEMAS
ELABORADA EN LA UNIDAD DE TELESECUNDARIA**

Núcleo IV. Las civilizaciones clásicas del Mediterráneo

1. Un espacio de comunicación

El Mar Mediterráneo

Identificación del Mediterráneo como espacio de interrelación cultural

Redactar individualmente el qué, cómo, cuando, dónde, quiénes y por qué

2. Las primeras travesías por mar

La ocupación del Mediterráneo

Descripción del desarrollo de la tecnología náutica

Elaborar un esquema de clasificación a partir de la pregunta cómo

3. Los fenicios

Desarrollo del comercio y la escritura

**TEMARIO DEL PROGRAMA
DE HISTORIA PARA EL CURSO 1993-1994**

3. Las civilizaciones clásicas del Mediterráneo

Para entender la importancia del mar Mediterráneo como agente de cambio en el desarrollo de los pueblos se diseñaron dos lecciones que siguen muy de cerca a los puntos del programa:

- El mar como espacio de comunicación. El desarrollo de la tecnología náutica.

Para el siguiente tema, los fenicios, había que procurar que las características que el programa solicitaba tuvieran vínculos comunes. En razón de ello, se pensó que sería mejor que el comercio fuera el puntal para abrir su estudio. Cerradas las generalidades de los pueblos mediterráneos y establecidas las características de los fenicios, llegaba el momento de hacer hincapié en dichos temas antes de continuar con los siguientes. Era el momento, pues, de la primera reafirmación del núcleo:

- Los fenicios
-- Ubicación temporal y espacial

**DOSIFICACIÓN DE LOS TEMAS
ELABORADA EN LA UNIDAD DE TELESECUNDARIA**

Núcleo IV. Las civilizaciones clásicas del Mediterráneo

1. Un espacio de comunicación

El Mar Mediterráneo

Identificación del Mediterráneo como espacio de interrelación cultural

Redactar individualmente el qué, cómo, cuando, dónde, quiénes y por qué

2. Las primeras travesías por mar

La ocupación del Mediterráneo

Descripción del desarrollo de la tecnología náutica

Elaborar un esquema de clasificación a partir de la pregunta cómo

3. Los fenicios

Desarrollo del comercio y la escritura

-- El desarrollo comercial. Las factorías fenicias. La invención del dinero y del crédito. La invención del dinero y el crédito.

Comprensión de la relación del comercio con la escritura fonética

Discriminar por medio de un subrayado el qué, donde, cómo y por qué

4. Del trueque al crédito

Las actividades comerciales fenicias

Explicación del desarrollo de los mecanismos comerciales fenicios

Elaborar un esquema de clasificación a partir de las preguntas quiénes, dónde y cómo

5. La importancia de los fenicios

Reafirmación

Ubicación de las aportaciones fundamentales de la cultura fenicia a la vida moderna

Elaborar un esquema de relación causa-efecto, tomando como antecedente el subrayado y el esquema elaborado en las sesiones anteriores

Los temas referentes a los pueblos griegos sufrieron ciertas modificaciones mínimas en cuanto al programa: se fusionaron los tópicos --ubicación espacio-temporal y desarrollo de las ciudades-estado-- y se permeó a los dos primeros de algunos aspectos de la vida cotidiana, lo que facilitó la exposición del tema. En cuanto a su pensamiento se pensó que, si bien debe considerarse a Sócrates como una de los cúspides del pensamiento griego, era igualmente importante retomar a los filósofos cosmogónicos no sólo por ser antecesores de Sócrates, sino porque de ellos se nutrieron los filósofos musulmanes y europeos siglos más tarde. Estos temas fueron puntos críticos del programa ya que encerraban un alto grado de dificultad debido a las abstracciones y conceptualizaciones que implicaban. Al final de la exposición de los griegos vino enseguida su Reafirmación, continuando la dosificación de la siguiente manera:

- **Los griegos**

-- Ubicación espacial y temporal

-- El desarrollo de las ciudades-estado. Las nuevas formas de organización política. La democracia en Atenas.

6. Los griegos

Las ciudades-estado

Descripción de las características del sistema de las ciudades-estado griegas

- El desarrollo del pensamiento racional. La figura de Sócrates y la reflexión sobre el ser humano.
- La ciencia griega. Aristóteles y la organización de las ciencias
- El arte griego. Literatura, arquitectura y escultura.
- Algunos rasgos de la vida cotidiana

Relatar a partir del enunciado "las ciudades-estado e Grecia a partir de las preguntas qué, dónde, cuándo y cómo.

7. Voz y voto

La democracia ateniense

Explicación de las nuevas formas de organización política
Elaborar un esquema de clasificación a partir de las preguntas dónde, quiénes y cómo

8. Sócrates y la confianza en la inteligencia

El desarrollo del pensamiento racional
Conocimiento de la reflexión sobre el ser humano
Resolver un crucigrama que contenga los elementos del pensamiento socrático.

9. Pensar en la naturaleza

Los filósofos cosmogónicos
Conocimiento de la reflexión sobre la naturaleza
Resolver anagramas sobre los filósofos cosmogónicos relacionándolos en sus reflexiones sobre la naturaleza

10. Aristóteles y la organización del saber

Desarrollo del pensamiento científico
Clasificación del conocimiento de las cosas en la Grecia clásica
Contrastar su organización de los conocimientos con el modelo elaborado por Aristóteles

11. La búsqueda de la armonía

El arte griego
Comprensión de las expresiones artísticas griegas
Identificación de las principales manifestaciones artísticas griegas

12. Los griegos

Reafirmación

Descripción de los principales contenidos de la cultura griega

Discriminar en un *collage* los elementos de la cultura griega

En cuanto a la expansión territorial de Macedonia, decidimos conveniente explicar primero su desarrollo político --subrayando que fue la unión de varios pueblos la que conformaría el imperio-- fusionando a este proceso la conformación del imperio Gupta, como una consecuencia de los avances de los pequeños reinos formados al disolverse el imperio de Alejandro. Enseguida, explicar los acontecimientos culturales producto de dichos fenómenos: el helenismo y el budismo, respectivamente. Este último tema, por cierto, presentó la misma complejidad que los referentes a los filósofos griegos: para explicar los principios del budismo exigía un alto grado de abstracción por parte del alumno --y quizás también del maestro coordinador--.

- El imperio de Alejandro Magno y la cultura helenística
 - Macedonia y el fin de la independencia griega
 - Las conquistas de Alejandro. Un imperio y muchos pueblos
 - La disolución del imperio de Alejandro y la difusión de la cultura helenística
- El imperio Gupta en la India. Buda y la difusión del budismo

13. Expansión de un pequeño pueblo bárbaro

Macedonia

Identificación de los pueblos dominados por Macedonia

Sintetizar información relativa al imperio macedónico de las preguntas qué, dónde, cuándo y quién

14. Muchos pueblos y un imperio

Las conquistas de Alejandro Magno

Descripción del proceso de expansión macedónica

Trasladar de un esquema a un mapa el proceso de expansión macedónica a partir de las preguntas dónde, cómo y cuándo en forma grupal

15. Los griegos ante la civilización india

El imperio Gupta

Ubicación de la civilización india

Redacción noticias de un periódico de la historia del imperio Gupta

16. El respeto a toda forma de vida

El budismo y su expansión

Conocimiento del pensamiento budista y su importancia

Trasladar información de un esquema elaborado

(el budismo y su expansión) a un mapa a partir de las preguntas dónde, cuándo y cómo

17. Los griegos y su herencia

La persistencia del helenismo

Explicación de la persistencia del helenismo en Medio Oriente

Elaboración de una línea de tiempo a partir de las

preguntas cuándo y cómo de la permanencia del helenismo

18. Macedonia y el helenismo

Reafirmación

Descripción del desarrollo y expansión del helenismo

Elaboración de un esquema de clasificación de cuándo, cómo y dónde se desarrolló el helenismo y ubicarlo en un mapa y trasladarlo a una línea de tiempo

Finalmente, en cuanto a los romanos se refiere se procuró acentuar más su cultura que su política, aunque manteniendo nexos entre una y otra. Los primeros tres puntos que se refieren al desarrollo político de Roma fue condensado en una sola lección, siendo la subsecuente el vínculo entre el aspecto político y el cultural, ya que se explica cómo el latín se difundió especialmente durante la época imperial como un soporte más del dominio romano a pueblos ajenos a su cultura. Tiene un lugar importante, en lo que a la cultura se refiere, los códigos y leyes romanas, a las que se les dedicó dos apartados. En cuanto a otras manifestaciones culturales se pensó en aquellas que fueran características de la inventiva romana y cuya trascendencia fuera palpable. Por ello, se pensó en los avances en medicina y en la urbanización y técnica hidráulica. Con ello finaliza el contenido temático del núcleo dejando espacio para tres sesiones más: una reafirmación, una evaluación general del núcleo y una demostración de lo aprendido sobre los mismos temas.

- **Los romanos**
 - Ubicación temporal romana. La relación con los pueblos dominados
 - Visión panorámica de la historia romana: la monarquía, la república y el imperio
 - La expansión territorial romana. La relación con los pueblos dominados
 - La difusión del latín como lengua imperial y el origen de las lenguas romances
 - La ciudad en la vida cotidiana. Roma en la época de Augusto
 - Los romanos y su idea de las leyes. La sistematización del derecho
 - El desarrollo de las ciencias y las técnicas. Los orígenes de la medicina científica. Los médicos griegos y romanos.

- 19. Democracia y Aristocracia: la República romana**
 - Una visión de conjunto de la historia romana
 - Ubicación de las etapas de la historia romana
 - Redacción de información relativa a las etapas de la historia romana y su traducción a una línea de tiempo
- 20. La lengua que dio origen a nuestro idioma**
 - El latín como lengua imperial
 - Análisis del origen del idioma español como lengua romance
 - Deducir por escrito el origen español como lengua romance considerando dónde y cuando
- 21. El ser y el deber**
 - La vida en Roma
 - Explicación de las relaciones entre la norma y la vida cotidiana
 - Deducir mediante la pregunta “¿Qué sé?” y “¿Qué me gustaría saber?” las relaciones entre la norma y la vida cotidiana en Roma
- 22. Las tablas de la ley**
 - La sistematización del derecho
 - Conocimiento de la codificación del derecho romano y sus repercusiones hasta el presente
 - Elaborar un esquema de síntesis del derecho y sus repercusiones en la vida cotidiana
- 23. De Hipócrates a Galeno**
 - La medicina en Grecia y Roma
 - Identificación de los avances en la medicina romana
 - Demostrar los cambios en los conceptos de cura y enfermedad en la fusión cultural grecolatina por medio de un juego

24. La urbanización romana: física e ingeniería

La fusión cultural grecorromana

Explicación de la ingeniería grecorromana en la urbanización romana

Elaborar un esquema de clasificación de la evolución de señalando los avances de la ingeniería grecorromana y trasladarla a una línea de tiempo

25. Los romanos

Reafirmación

Ubicación de las aportaciones fundamentales a la vida moderna de la cultura romana

Detectar qué sabía, que aprendió y que más le gustaría aprender por medio de una redacción

26. Pueblos del Mediterráneo

Evaluación

Resolver una prueba pedagógica

27. Las bases de la cultura europea

Fenicia, Grecia y Roma

Demostración de lo aprendido

Elaborar dos representaciones gráficas que respondan a dónde y cuándo de las civilizaciones clásicas del Mediterráneo

En cuanto a ajustar los puntos específicos que se podían desarrollar, debía tenerse en cuenta que el público al que se dirigía es predominantemente rural por lo que había que reestructurar el contenido y adecuarlo: era más fácil al referirse a la Edad Media hablar de la revolución tecnológica de los arados en vez de los cambios ocurridos a raíz de las armas de fuego --por otro lado, es bastante más constructivo y se relaciona con mayor facilidad con el rubro de vida cotidiana--.

La dosificación de segundo grado no corrió con igual suerte. Si para el primer grado la dosificación de los contenidos nos llevó una discusión de equipo de entre tres y cuatro días, la urgencia de tenerla lista lo más pronto posible y las cargas de trabajo para primer año que ya se habían distribuido, dificultaron la posibilidad de discutir y planear en equipo la correspondiente dosificación, por lo que fueron sólo dos miembros quienes se encargaron de esta actividad y, por cierto, realizada en un tiempo bastante menor al considerado para la anterior: entre una y dos tardes.

Como era de esperarse, esta dosificación fue menos meticulosa en su elaboración y procuró simplificar al máximo el proceso de adecuación de los contenidos, por lo que sigue muy de cerca al programa de segundo. Además, se eliminó el título sugerente para cada sesión y se optó por un título general que integrara hasta 4 ó 5 sesiones consecutivas y que tuvieran algún punto en común. Desgraciadamente, este

procedimiento también incidió en las intenciones didácticas que muchas veces fueron enunciadas de modo poco claro y preciso como se requería. Por ejemplo:

Núcleo Básico
Título sugerente
Subtítulo
Intención didáctica

III. Ilustración y revolución
11. Transformaciones en la vida material IV
Trabajar sin decidir *
Comprensión de los cambios habidos en la organización de los primeros procesos industriales

** nótese que el subtítulo está asumiendo la función del título sugerente sin precisar de qué va a tratar la lección o cual se observa en la intención didáctica, pero con enunciación demasiado larga para ser comprensible para el alumno.*

En el caso de tercer año, que cubre la historia de México, el programa llegó igualmente con retraso, pero no afectó mayormente al proceso. Nuevamente, el equipo se reunió para discutir los aspectos que había que subrayar en los programas y los múltiples enfoques que debía asignárseles. En el caso del Núcleo Básico II --del que fui corresponsable, por lo que me referiré a él especialmente--, que aborda a las culturas prehispánicas, se procuró, por ejemplo, mostrar un panorama general de dichas culturas y los elementos comunes que llegan a compartir los mesoamericanos. Por ello, --y siguiendo también muy de cerca al programa-- se mostró primero la ubicación espacio-temporal de Mesoamérica y sus pueblos para entrar después a explicar sus características culturales.

B) Esquemas didácticos

Ordinariamente, elaborar un esquema didáctico no tiene complicaciones; es más: se supone que cuando se encuentran armados, su consulta aligera el resto de los pasos. Después de todo el escritor tiene claro --digamos, que lo tiene entre las manos-- el desarrollo de la sesión de principio a fin. Requiere, eso sí, más tiempo que la dosificación para verlo completo. Quizás ese fue su más grande obstáculo: la elaboración de todos los esquemas puede llegar a cubrir holgadamente --según nuestra experiencia en el tercer grado, en el que se elaboró más concienzudamente-- 4 ó 5 días, lo que significaba una enorme inversión, más allá --bastante más allá-- de lo que podíamos afrontar para esquematizar cerca de 228 sesiones pertenecientes a los dos primeros grados. En vista de que se exigían los materiales terminados en el menor tiempo posible, decidimos suspender la elaboración de esquemas didácticos para primer año, que cubría apenas los primeros núcleos, y elaborar los materiales. Para segundo año ni siquiera se sometió a consideración: el tiempo se nos venía encima, los esquemas resultaban impensables, incosteables. De suyo, esto complicaría las cosas, pero, como se verá más tarde, la elección de otras estrategias adoptadas para agilizar la elaboración hizo que, por momentos, realmente extrañáramos nuestros esquemas didácticos (62).

Para el curso de tercero, Historia de México, no fueron tan grandes nuestros apuros pues contamos con el tiempo suficiente para elaborar los esquemas. En este

grado, las intenciones fundamentales que pensamos para cada sesión se reflejaron con mayor claridad en los esquemas, de modo que se hacían más congruentes los ejercicios con los aspectos formativos que perseguíamos en los alumnos. Los conceptos básicos, por su parte, fueron más precisos en cuanto a sus contenidos. La revisión de los materiales, por su parte, fue más exacta y menos extenuante porque era más fácil localizar las fallas. Por ejemplo, las sesiones 1 y 2 del Núcleo Básico IV de primer grado, expuesto anteriormente, tienen conceptos que prácticamente abordan el mismo tema --las primeras travesías náuticas en el Mediterráneo--, salvo por ciertos detalles muy sutiles que los hacen diferentes, dejando de lado la localización espacial y temporal de los pueblos mediterráneos que estudia dicho Núcleo. Las lecciones del tercer capítulo de Historia de México pudieron haber tenido una confusión semejante en los temas 21 y 22 sobre las primeras expediciones europeas hacia América y la conquista española; error que se evitó por la delimitación temática que indicó en los esquemas didácticos correspondientes.

C) Guía de aprendizaje

En vista de que no hubo una oportunidad cierta para la planeación de los ejercicios, partimos de la idea de que, para el primer año, era especialmente importante que el alumno aprendiera a enfrentarse a un texto y extraer de él información básica. Al mismo tiempo, por tratarse de su primer contacto metódico con la Historia Universal, era necesario que las intenciones fundamentales fueran planteadas con la mayor sencillez

posible, por supuesto, aumentando su grado de complejidad en la medida en que fuera avanzando el curso. Así pues, una buena parte de los ejercicios consistieron en la recuperación de información en los textos a partir de las preguntas *qué, quién, cómo, cuándo, dónde* y *porqué*. Valga para ejemplificar la siguiente sesión de primer grado, correspondiente la Núcleo Básico III **Las grandes civilizaciones agrícolas**:

1. A lo largo de los ríos

El aprovechamiento del agua

Explicación de las diferentes técnicas para el aprovechamiento del agua

El ejercicio de *aplicación de lo aprendido* solicita lo siguiente:

- **Organízate con todo tu grupo y formen tres equipos. A partir de la lectura, cada equipo deberá contestar, oralmente, dos de las siguientes preguntas y exponerlas ante el grupo.**

Equipo 1. ¿De qué trata la lectura?
¿Cuándo ocurrió (el acontecimiento)?

Equipo 2. ¿Dónde sucedió?
¿Quiénes lo vivieron?

Equipo 3. ¿Cómo sucedió?
¿Por qué sucedió?

Ahora bien, para aplicar esta estrategia didáctica y seguir su complejidad progresiva, personalmente yo contaba con ciertos inconvenientes para la elaboración de las guías: mi experiencia docente es muy elemental, por lo que no me faltaron los problemas para saber qué clase de ejercicio era el indicado para ayudarle al alumno a recuperar la información clara y precisamente. El lenguaje, por otro lado, no era precisamente el más acertado para plantear las preguntas. Finalmente, en aras de desacartonar el *corsé* de cuestionarios de pregunta y respuesta directa de la historia,

desacreditando su eficacia y preocupándome más la mayoría de las veces por averiguar cómo le iba a formular la recuperación de la información del texto --de qué herramientas me valdría para ello-- que en procurar vínculos con su comunidad --cosa que, por otro lado, el tema a veces tampoco se prestaba para hacerlo--. Por ejemplo;

Núcleo IV. Las civilizaciones clásicas del Mediterráneo

6. Los griegos

Las ciudades-estado

Descripción de las ciudades-estado griegas

El ejercicio de *análisis/síntesis* solicita lo siguiente:

· Dividan el grupo en equipos de tres. A continuación expliquen con sus propias palabras las siguientes palabras:

1. *Poleis*
2. *Hilotas*
3. *Autarquía*
4. *Stenojoia*

La *aplicación de lo aprendido* solicita enseguida:

· Relaten a sus compañeros la lección a partir de la idea "Las ciudades-estado en Grecia". Para tu narración, toma en cuenta el qué, dónde, cuándo y cómo del tema.

Aparentemente, no existe conexión alguna entre el ejercicio de análisis/síntesis y la aplicación de lo aprendido. Podría ser más clara si en el primer ejercicio, el término *hilotas* quedara fuera ya que el resto, efectivamente, podría ayudar a comprender algunos aspectos de las ciudades-estado. Para la narración del segundo ejercicio, sería conveniente para el alumno que tomara en cuenta para su explicación no sólo las preguntas básicas que se le solicitan, sino los conceptos que recuperó anteriormente.

Las guías de segundo tenían como propósito general continuar con la mecánica de primer año --extrayendo información básica de los textos--, pero otorgándole al alumno nuevas herramientas para ello: empezaría a manejar, por ejemplo, fichas de resumen y de síntesis; y se buscaría una nueva opción para que el alumno procesara y expusiera la información: el debate. A través del debate, el alumno desarrollaría la capacidad organizativa y expresiva al estructurar argumentos lógicos y fundamentados. Además, el debate contribuye a que el alumno observe la complejidad de la realidad social y cómo ésta puede ser vista a través de diferentes ópticas. Para las fichas de trabajo se procuró tener un modelo uniforme para que el alumno identificara las de resumen de las de síntesis; para los debates, por su parte, se les ponía especial atención en la Guía Didáctica, remarcando cuáles serían los puntos a debatir y a qué conclusiones debían llegar, de modo que el maestro pudiera guiar las intervenciones hacia un punto específico, evitando que la discusión divagara y el debate se apartara de su objetivo central.

La limitante de tiempo alteró el proceso de elaboración de los materiales, sobre todo en los de segundo año. Para optimizar las capacidades de cada miembro del equipo, se decidió que una parte se dedicaría a escribir los conceptos básicos y la otra a elaborar las guías didácticas. De este modo, aquellos que tuvieran mayor facilidad para explicar de manera sencilla y precisa los procesos que abordarían la información prevista en el contenido se concentrarían en los conceptos; los demás avanzaríamos en las estrategias

pedagógicas de las guías y, por cierto, como éramos mayoría, mantendríamos un ritmo más acelerado que los compañeros de conceptos de modo que nuestro trabajo sería su pauta para elaborar los textos. Sin embargo, esta división, quiérase o no, acabó rompiendo el proceso de trabajo de modo que los que elaborábamos las guías escogíamos *a priori* lo que queríamos que apareciera en el concepto. Roto el proceso de trabajo normal quedaban dos interpretaciones de la intención didáctica que no necesariamente compaginaban y que no pocas veces tuvieron problemas serios de adecuación uno con otro. Se obligaba que la comunicación entre una fracción del equipo y la otra se estrechara pero, debido a que llevábamos ritmos de trabajo distintos, muchas veces, cuando uno consultaba, otro no entendía muy bien la pregunta porque hacía mucho que había rebasado ese tema, o bien, todavía no llegaba a él. Finalmente, un último problema --especialmente grave-- era que, debido a la incompatibilidad de ritmos, las entregas eran indistintas y, por lo mismo, su revisión se haría por separado. De esta manera, no se captaban las incompatibilidades y las incongruencias a primera instancia: para subsanar esta falta a veces llegaron a hacer dos, tres o más revisiones --y en tiempos bastante lejos de la fechas de entrega pensadas-- que llevaron a cambios apresurados, no precisamente improvisados, pero sin mucha organización.

La Guía de Aprendizaje correspondiente al tercer año tiene características muy semejantes a las de sus predecesoras aunque, en general, podemos decir que su extensión es notablemente más larga. Las motivaciones para el programa de televisión y la lectura

de Conceptos Básicos es más extensa que en años anteriores. Los *Recuerda* son más precisos en cuanto a lo que se quiere que el alumno retome para la presente sesión y se suelen remitir a la última sesión vista. Como en segundo año, se recurre a textos adicionales que se incluyen en la guía --en su mayoría todos son de primera fuente-- para que el alumno extraiga ciertas conclusiones de ellos. Por ejemplo:

Núcleo Básico II. Las civilizaciones prehispánicas

14. Dioses y hombres

Ideas sobre el universo en Mesoamérica

Explicación de las formas de concebir el universo entre los distintos pueblos mesoamericanos

En dicha sesión, se le pide lo siguiente:

- A continuación, lee el siguiente fragmento del *Popol Vuh*, que habla sobre la creación del hombre:

Y dijeron los progenitores, los Creadores (...). "Ha llegado el tiempo del amanecer (...) y que aparezcan los que nos han de sustentar y nutrir (...); que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra."

Se juntaron, llegaron y celebraron consejo en la obscuridad y en la noche, luego buscaron y discutieron (...). De esta manera encontraron (...) lo que debía de entrar (es decir, conformar) en la carne del hombre.

(...) Así llamados, vinieron las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas (...). Y así entraron la comida y ésta fue la que entró en la carne del hombre creado (...). Así entró el maíz (a constituir al hombre) por obra de los Progenitores (...). de maíz amarillo y maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y la piernas del hombre.

Enseguida, se le cuestiona al alumno sobre el texto:

- Varios de los objetos cotidianos fueron divinizados en el pensamiento mesoamericano. Según el texto que leíste, ¿por qué crees que tenía importancia el maíz para los antiguos mayas? Coméntalo con tu bina.

Probablemente muchos de los ejercicios se ajusten mejor debido a la organización que se siguió para su elaboración; en este caso, el equipo decidió que sería más conveniente dividir el equipo, asignando a cada subequipo un periodo concreto de la historia de México. De este modo se formarían "mini-especialistas" o "mini-expertos" en la materia. Los subequipos se integraron por un mínimo de dos personas, según las instrucciones de nuestro coordinador, siendo uno de ellos de mayor experiencia en la elaboración de los materiales didácticos. De este modo quedaron establecidos los equipos para las culturas prehispánicas, el periodo virreinal, para el siglo XIX --cuya extensión obligaba a cuatro miembros--, el mismo para el Porfiriato y la Revolución Mexicana y finalmente todos participamos en la elaboración del último núcleo, dedicado a México contemporáneo. Gracias a esta organización, la comunicación entre los que elaboramos un solo periodo se hizo más estrecha: necesariamente uno se mantenía enterado de lo que hacía su compañero, lo que aseguró la ilación entre una sesión y otra y el enfoque con que los temas fueron abordados fue notablemente congruente. Además, se dispuso que, con objeto de mantener dicha ilación lo más estrecha posible entre un capítulo y otro, los escritores de un periodo manejaran las primeras sesiones del siguiente. Por ejemplo, quienes escribimos el núcleo II nos encargamos de las primeras sesiones del capítulo III que se refieren al proceso de conquista y a la vida del mundo mesoamericano.

D) Conceptos Básicos

Cualquier texto historiográfico, por breve y sencillo que pretenda ser, no puede obviar ciertos pasos elementales para su elaboración y no puede tampoco eludir el trabajo de investigación, si es que pretende mantener la seriedad de sus afirmaciones. Y esto es algo que, aparentemente, no se tomó en cuenta para el calendario previsto. La redacción de un texto es sólo la culminación de un proceso de varios pasos que incluyen, como sabemos, el análisis y selección de fuentes de las que se extrae la información que se considera pertinente. Sin fuentes a las que recurrir, el historiador se ve mermado de una de sus herramientas fundamentales . Pues bien: el calendario no previó estos pasos y no pocas veces nos vimos limitados en cuanto a nuestros recursos --la Unidad de Telesecundaria posee una biblioteca mínima como fuente de consulta--, en el tiempo y en la consentimiento de las autoridades de la Unidad para revisar centros de consulta y bibliotecas especializados --o por lo menos, más ricos en su acervo-- que nos hubieran sacado de apuros. Existe además una especie de axioma entre la autoridades de la Telesecundaria que parece rezar "si no estás en tu escritorio, en el rincón de tu cubículo, entonces no estás trabajando", por lo que los permisos para ir a trabajar en bibliotecas prácticamente fueron negados sistemáticamente. En estas circunstancias tuvimos que valernos de nuestros propios recursos y acudir a --o más bien, llevar al cubículo-- nuestras bibliotecas personales y emplear un porcentaje variable de nuestro salario y tiempo libre --el cual se volvió cada vez más reducido, ya que nuestros jornadas de trabajo cubrieron también los fines de semana-- en buscar la bibliografía necesaria para

nuestros temas, o por lo menos, la asequible en librerías. Hubiera sido deseable --y hasta factible, eso sí--, haber podido tramitar préstamos bibliotecarios a través de instituciones, pero estas fueron sólo sugerencias que se nos esfumaban de las manos cada vez que nuestros coordinadores las fulminaban con su más rotundo "NO".

Con una suspicacia muy sana hacia la calidad de nuestro trabajo, nuestros superiores decidieron que sería bueno que un agente externo revisara los materiales elaborados. De esta manera, contamos con un asesor de contenidos que, en el caso de Historia Universal, era un maestro autor de algunos libros de texto y, en sus propias palabras, "forjador de maestros de Historia durante más de treinta años". Desgraciadamente, pronto comprobamos que sus treinta años de experiencia no podían garantizarnos la seriedad con la que se estaba tomando el trabajo, ya que encontramos que eran pocas las sugerencias pertinentes que, por principio de cuentas, parecían desconocer los nuevos enfoques. De todos modos, la revisión de nuestro asesor y las réplicas que enviamos como respuesta significaron una pequeña sangría de tiempo, que empezó a afectar el proceso de elaboración de los materiales hasta que nuestro coordinador decidió hacerse cargo de responder las observaciones.

Dado lo cuidadoso y polémico que es elaborar un libro de texto oficial relativo a la historia de México, la revisión de nuestros materiales fue más cuidadosa y con mayor seriedad que la de los grados anteriores. Nuestros materiales tuvieron dos grupos de

asesores indistintos: los primeros correspondían al equipo académico de Olac Fuentes Molinar, quienes se preocuparon especialmente por los periodos recientes de nuestra historia --es decir, del Porfiriato en adelante--. Por otro lado, estaban nuestras asesoras externas: Martha Eugenia Curiel Méndez y Margarita Ruiz de Velasco Padierna, dos maestras con formación de historiadoras, experiencia en la didáctica de nuestra disciplina y autoras también de libros de texto, cuyas sugerencias fueron bastante más pertinentes que las anteriores. Aunque no siempre coincidimos con las sugerencias de un equipo y otro, la revisión fue más detallada, fundamentada y --esto es importante-- se tenía la certeza de tener un interlocutor para discutir en un plano académico.

Para la elaboración de los Conceptos Básicos se procuró tener especial cuidado en el vocabulario que empleamos marcando --como estaba previsto-- las palabras no conocidas o de uso poco frecuente, lo mismo que ciertos conceptos históricos en **negritas** --para el segundo grado se utilizaron *cursivas*--. La falta de tiempo, sin embargo, no permitió que elaboráramos el glosario que se tenía planeado. En vez de ello, se resolvió indicarle al maestro en la Guía Didáctica que procurara resaltar dichas palabras en clase. Por otra parte, aunque se intentó insertar gradualmente conceptos e ideas de modo que el alumno se fuera habituando a ellas, la falta de coordinación entre los autores no permitió llevar un seguimiento cabal en la exposición de dichos conceptos, además de que algunas veces, no nos poníamos de acuerdo la forma en que serían abordados.

Un error grave en la elaboración de ciertos conceptos fue que la ubicación espacio-temporal desarrollada fue deficiente. Por ejemplo, en la ya citada sesión de primer grado **IV.6 Los griegos**, se observa que los cuatro primeros párrafos describen las características geográficas de la península balcánica y enumeran las regiones por donde se extendió la cultura griega, pero no ubica temporalmente la aparición de dichos pueblos, ni da un seguimiento temporal al desarrollo de las ciudades-estado, médula de la sesión. Este error es especialmente grave ya que, como se señala en los objetivos del plan de estudios de Historia vigentes, había que familiarizar al alumno al manejo de nociones temporales.

Para segundo año, los Conceptos Básicos fueron elaborados, en un buen número, por dos integrantes del equipo. Esto le dio una uniformidad mayor en estilo, lenguaje y manejo de conceptos superior a la del primer grado. Desgraciadamente, las limitantes del primer año fueron heredadas por el segundo también de modo superlativo. La bibliografía con que contábamos era únicamente la que nos proporcionaron nuestras propias bibliotecas, cuya consulta y análisis quedó a cargo de los escritores de textos. El tiempo que los compañeros invirtieron en ello no fue correspondiente al que el resto del equipo empleó para elaborar las guías, por lo que muchos de nosotros, entre otras actividades, nos incorporamos a la elaboración de conceptos. A nosotros nos correspondieron entonces algunas lecciones que se encontraban en dispersas en los

núcleos VI, VII --en los que solían ser las últimas-- y especialmente en el VIII, donde se aborda el periodo contemporáneo, desde la Guerra Fría hasta algunos problemas políticos económicos, demográficos y ecológicos actuales.

Al elaborar los materiales por separado, los escritores de conceptos --incluidos los que nos incorporamos posteriormente-- se enfrentaron a un problema grave: muchas veces el enfoque propuesto en la guía no era el mismo con que ellos elaboraban su concepto básico. De hecho, en algunos casos, lo que se solicitaba en la guía no podía resolverse por que la información que se había investigado no llenaba dichas expectativas: el contenido se había basado en información que cubría de modo general la intención didáctica correspondiente, pero no las precisiones que los ejercicios de la guía requerían. *Ergo*, había un divorcio total entre guías y conceptos. Veamos un ejemplo:

Núcleo Básico V. Las grandes transformaciones del siglo XIX

8. Los cambios en las artes

La popularización de la música y el impresionismo
Análisis del proceso de popularización de las artes

En dicha lección, la guía de aprendizaje se apega al segundo punto de la intención didáctica que subraya al movimiento impresionista, sus características y manifestaciones. El concepto básico, por su parte, retoma tanto al impresionismo como a la popularización de la música, fenómeno anterior a dicho movimiento artístico. Si se les revisa por separado, cada uno de ellos guarda su propia lógica y tiene perfecto sentido; sin embargo, la correspondencia entre uno y otro no es precisa ya que, si la guía se centra en

el impresionismo, el concepto entonces hace una introducción que prácticamente abarca la mitad del texto antes de que empiece a analizar las manifestaciones impresionistas. En otras palabras, el alumno podría cómodamente brincar la mitad del concepto para rescatar la información que le solicita la guía.

Una particularidad de los Conceptos Básicos de segundo grado es que pretendieron acercar a los alumnos a la opinión de historiadores y pensadores de reconocido nombre para que pudieran atisbar a las opiniones de gente versada en el tema estudiado. Al mismo tiempo, se procuró el uso de fuentes de primera mano: los testimonios de sujetos presenciales de los acontecimientos o los protagonistas mismos jugaron un papel importante en la exposición de los temas; el trabajo del historiador consistió en contextualizar y explicar las circunstancias en las que aparecieron dichos testimonios. De esta manera, el alumno puede encontrar a Richard Nixon, Albert Einstein y a Bertrand Russell exponiendo sus puntos de vista sobre la tecnología armamentista en el concepto **El armamentismo y la amenaza nuclear** o a Goethe y a Nietzsche explicando qué es el romanticismo en **Románticos y realistas**. Procuramos que tanto el testimonio de primeras fuentes como las explicaciones de historiadores fueran tan abundantes como lo permitiera el tema.

El mismo empeño tuvimos con las ilustraciones y materiales gráficos: mientras más hubiera, mejor. La investigación iconográfica se realizó con las mismas limitantes

de los textos, es decir, que tuvimos que echar mano a cuanto libro encontramos para aportar una ilustración lo suficientemente clara para ilustrar nuestros conceptos básicos. En algunos casos, como lo fue la sesión sobre la física e ingeniería romana correspondiente al primer año, las ilustraciones se ajustaban adecuadamente a los textos, lo que llegaba a contrastar en otras, como por ejemplo, escenas de la vida cotidiana de los primeros inmigrantes y colonizadores europeos en América, tema del concepto **Hacia las Indias**, también de primer año.

Ahora bien, analizando los pies de figura que acompañan a las ilustraciones, me atrevería a clasificarlos en dos tipos de acuerdo a los resultados que obtuvimos: el primero, que lo llamaré *descriptivo*, explicaba breve y sintéticamente lo que se observaba en la ilustración, sin aportar más información a la del concepto básico y remitiéndolo necesariamente a su lectura; de hecho, la imagen se apoyaba fundamentalmente en el texto: digamos que de él se desprendía su carga significativa. El segundo, que llamaré *explicativo*, consistía en un pequeño discurso informativo sugerido a partir de la imagen expuesta, de modo que la ilustración conservara una relativa independencia con respecto al texto, interactuando con él a modo de discursos paralelos interconectados. Estos pies se utilizaron indistintamente tanto para el primer año como para segundo, el que tuvo además un acicate especialmente interesante: afortunadamente, para los conceptos relativos al siglo XIX y en adelante, se tuvieron a la

mano varias caricaturas coetáneas a los acontecimientos de la época, lo que nos permitía observar ópticas críticas de aquellos días hacia el desenvolvimiento de los hechos.

Veamos ahora los inconvenientes de uno y otro. El *descriptivo* tiene la ventaja de que, por lo general, se lee más rápido --cosa que es especialmente importante si consideramos los problemas de lectura de los estudiantes--. Sin embargo, en algunos casos, se cometían ciertas inducciones que no necesariamente se desprendían de la figura; ciertas frases --hasta cierto punto redundantes-- como "esto es lo que se ve en la ilustración" llevaban al alumno a concluir junto con el autor juicios estéticos o apreciaciones de valor sin que estuviera necesariamente de acuerdo. Por ejemplo:

En el concepto **Aristóteles entre los musulmanes**, para ilustrar el auge de la arquitectura durante la dinastía de los Omeyyas, se utiliza una mezquita con el siguiente pie de ilustración:

fig. 129. Los musulmanes realizaron grandes obras arquitectónicas. Esta mezquita es una representación de ello.

El *descriptivo* tiene la ventaja de estimular al alumno a sacar sus propias conclusiones con respecto a la figura que se encuentra viendo. Sin embargo, la extensión de estos pies puede ser de una lectura pesada y excesiva por la cantidad de información proporcionada: contiene varios elementos que aumentan su complejidad. Además, la referencia a la figura que se observa puede no ser clara. Valga el siguiente ejemplo:

En el concepto **La conquista espiritual** aparece la portada de la primera edición de *Utopía* de Tomás Moro con el siguiente pie:

fig. 209 Una sociedad justa y perfecta, alejada de los vicios y corrupciones de la civilización europea. La publicación de *Utopía* de Tomás Moro, en 1516, influyó en las órdenes religiosas que esperaban encontrar en América el nuevo reino cristiano

Cabe decir finalmente que las ilustraciones para los dos primeros grados fueron cuidadas hasta en sus últimos detalles. Durante la formación editorial, una parte del equipo se mantuvo colaborando con los formadores en el diseño de los materiales con objeto de que las imágenes mantuvieran su vistosidad y su nitidez, de modo que no sólo fueran atractivas sino didácticamente útiles --desgraciadamente, el equipo no participó en la formación editorial de los materiales de tercer grado--.

En cuanto a los Conceptos Básicos de tercer año, la situación relativamente holgada nos permitió, antes de tener en las manos el programa de tercer año, revisar cuáles eran los temas que se habrían estudiado en la primaria para darnos una idea de cuales serían los temas que podría contener el nuestro. Con base en ello, nos dimos a la tarea de consultar índices bibliográficos de algunas bibliotecas del INAH con objeto de reunir una bibliografía mínima de consulta para cada tema y/o periodo de la historia de México, para poder iniciar su consulta a la mayor brevedad. Desgraciadamente, la iniciativa no pudo llegar a feliz término porque se nos exigió trabajar el menor tiempo posible en las bibliotecas y más en el cubículo; los préstamos de libros a través de instituciones, que parecía que sí se realizarían para este caso, tampoco se llevaron a cabo por lo que volvimos a echar mano de nuestras bibliotecas para reunir los libros de consulta.

En estas condiciones, el contexto latinoamericano se volvía difícil de lograr ya que muy pocos de nosotros teníamos libros para lograrlo. Por ejemplo, en el capítulo II **Las civilizaciones prehispánicas**, este propósito quedó reducido a una sesión en la que se hace un breve recuento de las culturas del Caribe y las culturas andinas, subrayando la presencia de los *quechuas* o *incas*; el resto carece absolutamente del enfoque latinoamericano. Personalmente, aunque al revisar los temas que me correspondían me encontraba en una posición mucho más firme y cómoda de lo que pude haber estado con cualquier tema desconocido de Historia Universal, no tenía el conocimiento suficiente como para poder plantear las similitudes, paralelismos o divergencias entre los pueblos mesoamericanos, aridoamericanos y andinos.

En general, los conceptos básicos de tercer año lograron una correspondencia mayor entre las guías y los textos, pero tienen un notable retroceso en cuanto al acercamiento del alumno con fuentes primarias. Curiosamente en el núcleo básico II, un capítulo que, por la naturaleza de los temas que contiene, presentaría más dificultades en mostrar testimonios de primera fuente, fue uno de los que más aprovechó este recurso.

Esto quizás encuentre su origen en lo siguiente: mucho antes de tener siquiera los esquemas didácticos preparados, se nos recomendó insistentemente evitar cualquier polémica posible dejando claro donde comenzaban las opiniones o testimonios en el texto y donde comenzaban nuestras explicaciones sobre el tema, las que debían, claro

está, contextualizar los testimonios citados. Esto es, para añadir un testimonio había que contextualarlo con especial énfasis; ahondar en lo explicativo. El Núcleo Básico II no tiene una naturaleza tan polémica como la podría tener los primeros años de la vida independiente de México o el Porfiriato, por lo que tuvimos cierta manga ancha para manejar libremente las citas.

El resto de los Núcleos Básicos tuvo que ceñirse a una economía de espacio; una vez más, la brevedad fue clave. Era interesante utilizar las citas para elaborar los textos ya que, de esta manera, los acontecimientos se explicaban en función de la óptica de sus propios protagonistas. Sin embargo, esto a la larga significaba también que nuestra explicación debía ser más cauta y complicada ya que en ella se mostraría implícita en la contextualización que hiciéramos del testimonio, lo que repercutía en la amplitud y extensión del concepto, que llegaba a rebasar a aquél al que no se añadió un testimonio.

Por otra parte, hay que considerar que mientras el fenómeno estudiado sea más cercano temporalmente a nosotros más polémico se vuelve. Por ello, era preferible redactar un texto más explicativo que desmenuzara más detallada y sencillamente el seguimiento de los procesos obviando las citas; haciendo un hincapié especial, por supuesto, en indicar los autores y obras consultadas, anotándolos incluso en los propios textos --obstruyendo en algunos casos la fluidez de la lectura-- amén de si eran o no textuales.

En el libro de tercer año se concreta finalmente el trabajo de los grados anteriores referente a las intenciones fundamentales. Para tercero, el alumno no sólo iba a recuperar información, sino a tratar de captar cuáles eran las intenciones fundamentales que se pretendían lograr en él. En el Núcleo Básico I, referente a los Horizontes de la historia de México, se le explica al alumno que la historia "sirve para establecer relaciones entre el pasado y nuestra realidad actual", "ayuda a comprender el pensamiento de los hombres del pasado", "permite distinguir las cosas que cambian y permanecen", "sirve para identificar los sujetos actuantes en el acontecer histórico", "nos ayuda a elaborar *conceptos*, es decir, definiciones de hechos o un conjunto de hechos".

Los Conceptos Básicos hacen esta vez un especial énfasis en la relación con la comunidad con objeto de fomentar las costumbres y usos de la comunidad que conforman su identidad histórica --esto puede ejemplificarse con ciertas lecciones como **Los hombres del maíz. La agricultura en Mesoamérica o La sabiduría y la naturaleza. La ciencia mesoamericana**, en donde se le sugiere comparar los remedios a base de herbolaria de su comunidad con los prehispánicos---. Del mismo modo, se espera que se puedan evidenciar desarrollos paralelos entre los acontecimientos sucedidos en México con otros acontecimientos propios de la Historia Universal --sirvanos de ejemplo el desarrollo de los principios médicos mesoamericanos que son comparados con los orígenes de la medicina griega y romana vistas en primer grado--

aunque estos paralelismos fueron más bien intentos aislados y una tónica general de los conceptos.

La ubicación espacio-temporal que aparece es más abundante que la de sus predecesores, aunque los recursos para percibirla son igualmente limitados; quizás se pudo haber explotado recursos tales como las líneas de tiempo. En cuanto a la localización espacial, no estaba de más subrayar la ubicación de las culturas mesoamericanas y andinas a través de mapas en las sesiones correspondientes, las cuales son únicamente acompañadas por ilustraciones.

A propósito de ilustraciones, gracias a nuestra insistencia y al especial interés del director de la Unidad por que los detalles del libro fueran de excelente calidad, pudimos realizar una investigación iconográfica que rebasó los cancelos de nuestro cubículo: durante unos días nos dirigimos a museos como el Nacional, el de Antropología e Historia y a dependencias como el Archivo General de la Nación o el INAH en donde solicitamos material para ilustrar nuestro libro. Aunque en muchos casos, la iniciativa no prosperó por que la calidad del material era lamentable, o de excelente nivel, pero de costos fuera de nuestro presupuesto, nuestra iniciativa fue canalizada por los debidos cauces que nos llevaron hasta Pachuca, Hidalgo, a la Fototeca Nacional a cargo del INAH. Los materiales obtenidos dieron un realce notable al libro, aunque con una distribución no muy generosa: el material encontrado era abundante a partir de fines del siglo XIX y

hasta nuestros días, austero para el periodo virreinal, pobre para el siglo XIX --donde prácticamente se recurrió a los retratos, restándole dinamismo-- y paupérrimo para el periodo prehispánico. A tal grado fue esto que la investigación iconográfica para las culturas precolombinas se redujo nuevamente a lo que pudimos encontrar en nuestras propias bibliotecas, de donde se extrajo todo --salvo dos o tres diapositivas del INAH -- el material que contiene el núcleo básico. La mayoría de los pies de ilustración, tanto del capítulo dos como de los siguientes capítulos fueron explicativos, siendo algunos de ellos demasiado extensos.

E) Pautas académicas y revisión de guiones

Elaborar una pauta académica no es complicado si se conoce el concepto básico y la guía de aprendizaje de la que se deriva y si ésta es correspondiente con los objetivos de la intención didáctica. Es, básicamente, un producto final que no debería mostrar mayor complicación. Sin embargo, es muy sintomático que una mala planeación pueda llegar a manifestarse hasta en las mínimas cuartillas en donde se imprimían las pautas.

Teóricamente, hubiera sido conveniente tener primero los materiales escritos terminados para después dedicarse de lleno a revisar todo lo referente a lo televisivo. Pero, como era de esperarse, la Unidad de Televisión Educativa también tenía el mismo calendario que le obligaba a presentar sus materiales en septiembre. Por ello, les urgía a guionistas y productores tener a la mayor brevedad posible las pautas de primer y

segundo grado. Por esta razón, muchas pautas fueron elaboradas a distintos ritmos que el resto de los materiales, lo que provocó incongruencias y discordancias. Las pautas académicas, muchas veces, fueron escritas con base en una primera versión del resto de los materiales, los cuales llegaban a tener varias antes de llegar a la definitiva; por ello, el guión no correspondía en algunos casos a la óptica de la lección. En primero y segundo año, este problema fue especialmente grave y constante. Otro problema: muchas de las pautas que elaboramos eran demasiado extensas en cuanto a lo que se debía exponer en el programa: su falta de precisión llegó a confundir a los guionistas (63). Para evitar esto, se pensó en exponer no más allá de cuatro o cinco tópicos, aunque los resultados siguieron siendo semejantes. Les sugerimos entonces que tomaran uno de los aspectos fundamentales de la pauta el motivo principal de la exposición.

Nuestras experiencias anteriores nos llevaron a pensar para el tercer año en una nueva salida a la confusión de los guionistas. Quedaba claro que hacía falta algo más que la intención didáctica para orientar la elaboración de un guión. Decidimos incluir entonces la intención fundamental predominante de la sesión que se tratara --generación de empatía entre pasado y presente, identificación de sujetos de la historia, nociones de continuidad y cambio.-- de modo que se precisara un eje para el trabajo de televisión.

Por ejemplo:

PAUTA ACADÉMICA

GRADO: Tercero

MATERIA: Historia de México

NUMERO Y TÍTULO DEL NÚCLEO BÁSICO: III. La conquista y el periodo colonial

NÚMERO Y TÍTULO DE LA SESIÓN: 25. DEL MAR LOS VIERON LLEGAR

IDEA PRINCIPAL: Mostrar las causas que propiciaron la conquista de las culturas indígenas de México

ASPECTOS FUNDAMENTALES:

Establecer relaciones de causalidad

Recuerda: Mostrar como el celo religioso de la Reconquista motivó las incursiones náuticas españolas y su establecimiento en América

- Explicar las incursiones marítimas en costas mexicanas: Hernández de Córdoba y Juan de Grijalva. Mostrar en un mapa los sitios recorridos por dichas exploraciones.
- Mostrar la expedición de Cortés y su desconocimiento de la autoridad de Diego Velázquez (fundación de la Villa Rica de la Vera Cruz)
- Ubicar en un mapa la ubicación (*sic.*) de los señoríos rivales al mexicana: purépecha, maya, tlaxcalteca.
- Explicar causas del deterioro del imperio mexicana: tributación extenuante, rivalidades entre la nobleza, debilidad del poder del tlatoani, que motivaron la caída de Tenochtitlán

SUGERENCIAS DEL MANEJO TELEVISIVO:

BIBLIOGRAFÍA:

- Cosío Villegas, D., coord. *Historia General de México* v1. México, COLMEX
- Kilpatrick, K.S. *Los conquistadores*. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- Díaz del Castillo, B. *Historia de la conquista de la Nueva España* México, Porrúa

En realidad, la revisión de guiones se complicó fundamentalmente por el enfrentamiento de dos disciplinas que interactuaban sin conocerse, tanteando ambas territorios inciertos. En realidad, tanto los historiadores como los guionistas iniciamos un proceso de conocimiento mutuamente enriquecedor pero desgastante; nosotros sabíamos *qué* decir, ellos sabían *cómo* decirlo: como historiadores, nuestra formación nos limitaba en técnicas televisivas que nos hacía difícil la evaluación del guión. Gracias a la

5

experiencia que varios miembros del equipo tenían con respecto al lenguaje televisivo salvamos ciertas distancias en cuanto a los herramientas de producción --a veces, los productores llegaron a reclamar que estábamos haciendo injerencias sobre el audio y el video, aspectos que ellos llamaban "su territorio", por lo que no siempre les agradó que redujéramos las distancias--.

Por otro lado, para muchos de los guionistas, el desconocimiento de asuntos históricos era especialmente notable, pese a que supuestamente, los guionistas escogidos para trabajar en Historia tenían una formación humanística; muchos de ellos eran comunicólogos o empíricos de la comunicación que trabajaban en la UTE esporádicamente, de modo que desconocían la mecánica de la Telesecundaria y tenían una escasa preparación en lo que a Historia se refería. Como solución alternativa, los guionistas recibieron asesoría sobre los contenidos, tanto al entregar las pautas académicas --donde también se les explicaba las fallas de las pautas académicas--, al elaborarlos y al recibirlos --se entregaban los guiones en la Unidad de Telesecundaria, se hacían las observaciones y luego éstas eran explicadas personalmente a los guionistas--.

Sin embargo, el principal enemigo a vencer fue, una vez más, el tiempo. Cada reunión con guionistas y productores era una inversión de tiempo que afectaba el resto del proceso de elaboración de los materiales --y también le restaba tiempo a los guionistas, quienes de suyo ya contaban con el mínimo para presentar un material de

buena calidad--. Para el equipo de Historia de la Telesecundaria esto se volvía especialmente problemático ya que los procesos de revisión fueron simultáneos para primero y segundo. Los resultados, si no fueron los esperados por los problemas técnicos de las pautas, la endeble preparación humanística de los guionistas --salvo dos o tres excepciones de primer grado y uno de segundo-- y poco entendimiento entre los productores y el equipo de Historia, superaron a sus programas predecesores: los materiales presentados resultaron más dinámicos, aunque sin explotar a fondo el lenguaje televisivo y crear un interés cierto de los alumnos hacia los temas tratados.

F) Guía Didáctica

Par dichos materiales, hubiera sido importante haber tenido en las manos los esquemas didácticos ya que la dosificación no fue suficiente. ¿Porqué necesitábamos la dosificación? ¿No se suponía que la discusión de los núcleos nos permitió conocer sus objetivos y sus dificultades? Se suponía, sí, pero para primer año, la organización del trabajo no nos permitió captar los núcleos básicos de conjunto, ni siquiera aquellos en donde habíamos trabajado.

Para el caso de segundo, las cosas eran un poco más claras ya que, como la mayoría nos abocamos a hacer guías de estudio fue más fácil captar hacia donde se dirigía el contenido temático y las estrategias didácticas de cada núcleo. Para el tercer año su elaboración fue más sencilla ya que, como se conformaron equipos *ex profeso*

para cada capítulo, pudimos llevar a cabo un seguimiento preciso del núcleo básico, además de que la comunicación entre los miembros de los subequipos fue mayor que en los grados anteriores; contamos además con los esquemas didácticos que nos permitió localizar los problemas y captar las dificultades del aprendizaje.

Sin embargo, en mayor o menor grado, las tres Guías Didácticas tuvieron problemas especialmente en las *Dificultades del aprendizaje* y las *Alternativas didácticas* para el núcleo ya que no quedaba clara la diferencia entre una sugerencia didáctica y otra. El primero describía las dificultades que encerraba la elaboración de una hipótesis; la segunda, en vez de sugerir una actividad alternativa, ahondaba en los aspectos que debían tomarse en cuenta para poder lograr una hipótesis consistente. Dicho sea de paso, el giro de las *Alternativas didácticas* se convirtieron en un apoyo para los *Criterios para evaluar*.

Por otra parte, una falla grave, que no privativa del resto de las asignaturas, fue el establecimiento de un contacto interdisciplinario. Es especialmente preocupante que fueran las disciplinas sociales como Historia o Civismo donde el hincapié hecho a las correlaciones haya sido vago e impreciso: en el caso de la primera, las únicas correlaciones fueron hechas con la asignatura de Español ya que en ella los alumnos podían aprender a elaborar investigaciones económicas, fichas de resumen y otras herramientas que le permitían acercarse críticamente a un texto. Para segundo año, la

5
situación mejoró bastante ya que fueron más claras las indicaciones para las correlaciones y se abrieron otras asignaturas.

G) Evaluaciones

Una vez concluidos los materiales de apoyo, faltaban finalmente los últimos pasos para cerrar las herramientas del ciclo escolar. La última, con la que el alumno cerraría -- esperemos que sólo oficialmente-- sus ejercicios relacionados con la historia, determina, además su pase al siguiente nivel de conocimientos: por supuesto, me refiero a la evaluación.

A lo largo del año se elaboran tres periodos de evaluación, incluyendo el primero los tres núcleos vistos, el segundo los seis núcleos revisados y finalmente el de tercero que cubría todos los ocho núcleos del curso. La proporción con que las cuentas se distribuyeron favorecerían a los últimos núcleos estudiados, de modo que las preguntas sobre la evaluación anterior funcionaron a modo de repaso breve.

La estructura de los exámenes eran a base de reactivos de opción múltiple cuyo mínimo era variable. Este modelo estaba fuera a toda discusión y se había escogido en relación a que esto sólo podría contener una única respuesta correcta, lo cual era fundamental para agilizar su revisión y su calificación. Además, de haberse estructurado de otro modo el examen, hubiera provocado problemas al revisarlo y posibles retrasos de

la entrega de calificaciones a los cómputos de la Unidad de Telesecundaria y la elaboración de certificados. Se procuró que el examen fuera único y sin error de interpretación por parte por parte de los maestros que calificaran.

Las situaciones se elaboraban en la Unidad de Telesecundaria y una vez que eran revisadas y corregidas se enviaban a todas las dependencias educativas de los diversos estados con su correspondiente clave, para que fueran los propios gobiernos de los estados quienes se encargaron de distribuirlos a través de las teleaulas. Obedeciendo a esta mecánica, los exámenes institucionales debían poseer el mismo formato independientemente de la asignatura o grado del que se tratara.

Estas medidas, que pretendían simplificar el trabajo del maestro coordinador, complicaban sobre manera el nuestro. Mi experiencia ante procesos evaluatorios no me permitió discernir cuál sería la mejor forma de adecuar nuestros objetivos con las exigencias institucionales. Si, para los primeros dos grados, la recuperación de información aterriza en la redacción de textos, pequeños párrafos, esquemas o fichas de trabajo, adaptarlos a una evaluación con modelo de opción múltiple, con preguntas y respuestas breves, era un problema que no ofrecía muchas alternativas para su desarrollo. Así que, aunque el tiempo que hubo para elaborar los exámenes fue más generoso que para el resto de los materiales, los exámenes adolecieron de una pobreza extrema en propuestas para llevar finalmente a una cristalización de los objetivos.

Siguiendo más a la estructura del examen que a la de las guías de aprendizaje, el resultado fue un examen largo y, básicamente, memorístico. No es encontrar en dichas evaluaciones preguntas como

Nombre de la escuela institución fundada por Aristóteles en Atenas.

a) Academia

b) Colegio

c) Instituto

d) Liceo

Lamentablemente, los reactivos de los exámenes fueron, en su conjunto, una suma de graves incongruencias con el trabajo realizado a lo largo del año, ya que mientras este último fomentaba ciertos procesos inductivos y de manejo de textos por parte del alumno, las evaluaciones hacían hincapié en nombres de periodos, instituciones o personajes, es decir, que únicamente reforzaron --en el mejor de los casos-- el aprendizaje de los sujetos de la historia. Estas características causaron un serio disgusto por parte de los maestros, quienes aprovecharon las reuniones interregionales y los cursos de actualización para preguntar --yo diría más bien para reclamar-- porque si nuestra asignatura parecía tener un especial cuidado durante todo el curso, los exámenes parecían olvidarse de dichos propósitos.

Para evitar contradicciones, para el tercer año se elaboró una propuesta de evaluación con una adecuación mejor entre los objetivos y el examen que continuó respetando el modelo de las opciones múltiples, aunque procurando que los reactivos llevaran a realizar operaciones de análisis, rebasando el nivel memorístico. Para ello, utilizamos ciertos recursos como análisis de pequeños textos --tópicos que podrían a

llegar a cubrir varias preguntas independientes entre sí-- o mapas para la localización geográfica y, en general, afinando más los reactivos que se apegaban a los de costumbre.

Veamos el siguiente ejemplo correspondiente al primer examen institucional:

11. Juan de Cárdenas escribió respecto del atole: "(además) de ser sano y loable se da a sanos y enfermos y en todo género de enfermedad con feliz suceso". El texto se refiere a:

- a) la aplicación del maíz en ritos y ceremonias indígenas
- b) las enfermedades de Juan de Cárdenas
- c) la aplicación del maíz para usos medicinales
- d) los escritos de Juan de Cárdenas

NOTAS

50. Solo compárese algunos temas de ambos programas:

Primer año: 2. Las grandes civilizaciones agrícolas, 4. El pueblo judío y el cristianismo, 6. Mundos separados: Europa y Oriente.

Segundo año: 1. Los imperios europeos y el absolutismo, 3. El apogeo de los imperios coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial, 5. La Primera Guerra Mundial y las revoluciones sociales.

51. *Vid infra*

52. Como se recordará las *intenciones fundamentales* son herramientas de el equipo de Historia considerado indispensables para el conocimiento histórico *vid. supra*: 48

53. Por esta razón, consideramos recomendable elaborar primeramente la guía antes que el concepto; así, se delimitarían los contenidos en función de lo que los ejercicios requirieran, evitando entonces el riesgo de explayarse demasiado sin aterrizar en los objetivos propuestos. De todos modos, este método quedaba al libre albedrío del escritor.

54. A. Sánchez Q. *op. cit.*: 118. Su análisis incluye, además, ciertos elementos didácticos perfectamente aplicables al proceso de elaboración de los Conceptos Básicos *vid.*: 119-123:

• **Proyecto de trabajo conjunto:** "supone una planeación... que tome en consideración ... condiciones de trabajo, lugar, tiempo, medios y, por supuesto, factor educador y factor educando

• **Definición temática:** que "corresponde no sólo a la delimitación del contenido... sino a la definición de su carácter.

• **Formulación de objetivos:** es decir, clarificar en el historiador "el sentido de su enseñanza, el enfoque teórico del tema que se trata, la imagen que de tal tema quiere producir en ... el educando, la concatenación de antecedentes y consecuentes de tal tema..."

• **Tiempo o espacio didáctico:** "el lapso temporal o espacial que abarca la realización total o parcial de un proceso educativo" que implica necesariamente una selección tanto de los temas --sus épocas, personajes y otros aspectos-- como del lenguaje y los apoyos didácticos escogidos para utilizarse.

55. Por cierto, uno de los proyectos generales de Telesecundaria en relación a sus materiales didácticos era hacer de ellos no sólo una obra de consulta para los alumnos, sino para el resto de su comunidad, una especie de pequeña enciclopedia Telesecundaria. Por razones de obvio respeto a la comunidad, el lenguaje impersonal se obligaba.

56. SEP-Unidad de Telesecundaria *Conceptos Básicos. Historia Universal I*: 20

57. Esta iniciativa no prosperó por premuras de tiempo, como se verá más tarde.

58. SEP-Unidad de Telesecundaria. *Enfoque general y lineamientos*: 19

59. *Ibid.*: 19-20

5

60. Digamos por ejemplo, que a partir de los ríos se construyera un conocimiento interdisciplinario: la Geografía lo abordaría en cuanto a sus características y tipos, las Matemáticas en cuanto a cálculo de volumen, Educación Tecnológica en cuanto su mejor utilización, la Historia en cuanto a las civilizaciones agrícolas que se desarrollaron a sus orillas y así por el estilo. El objetivo era centrar el interés de los alumnos en su entorno inmediato, facilitando su interacción con su comunidad y concentrando sus intereses en un proceso productivo en el que probablemente ya estaría inmerso.

61. Estas presiones iban desde insinuaciones de reemplazarnos en nuestras puestos, un cuasi-chantaje sentimental ("piensen en las 500 mil caritas ansiosas de los niños: ¡no podemos defraudarlos!"), hasta la amenaza de archivar nuestro trabajo y no publicar ningún libro para el curso 93-94.

62. *Vid infra.*

63. *Vid. Supra: 67.* El ejemplo es, por sí mismo, bastante ilustrativo

IV. Valoración crítica del sistema de la Unidad de Telesecundaria

1. La biopsia del método

Esto fue, en suma, el procedimiento para la elaboración de los materiales de apoyo, enunciado primero en su forma más ideal e hipotética, luego con las complicaciones reales y las alternativas que aplicamos; procesos que, viéndolos a distancia, resultaron una especie de dinámicas paralelas. Los materiales, como fue previsible desde un principio, no se entregaron en agosto --y ni siquiera en septiembre!-- sino hasta principios de octubre.

Reiteradamente he insistido en la falta de planeación en los calendarios y de cómo por ello las condiciones de trabajo prácticamente arrojaron resultados hechos al vapor. Pero, independientemente de estos factores extrínsecos a la Telesecundaria, convendría analizar si el proyecto, de suyo, cumple efectivamente con su propósito, es decir, intrínsecamente de qué adolece la mecánica del subsistema y cómo ésta afectó a los materiales de nuestra asignatura.

Salta a la vista, por principio de cuentas, el problema del maestro, cuyo lugar en la Telesecundaria lo mantiene casi al margen del proceso enseñanza-aprendizaje. El maestro --que no es especialista en algún área en especial y, en ciertos casos, ni siquiera tiene formación normalista-- prácticamente tiene que valerse de sus propios recursos

para abordar las múltiples asignaturas que tiene a su cargo: prácticamente, su función es ser algo así como un espectador con mediana experiencia en los temas que se estudian, o un auxiliar cuasi-observador del proceso cognoscitivo, ya que el trabajo en las aulas, para bien o para mal, gira alrededor de los materiales de apoyo. Materiales que, por cierto, fueron elaborados lejos del alumno, de su maestro, su comunidad y de su estado; en pocas palabras: lejos de la realidad de las teleaulas.

Es lógico: estas herramientas de trabajo --incluido el programa de televisión-- deben ser uniformes para todas las entidades del país y deben apoyar al maestro, compensando los problemas que pueda tener éste para profundizar en los temas del programa de estudios y de las condiciones en las que se desarrolle la clase. Sus estrategias didácticas deben asegurar que el alumno podrá tener acceso a la información, tendrá instrumentos suficientes para trabajarla y, asimismo, pueda comprobar los avances de su propio conocimiento. En otras palabras, el proceso cognoscitivo de los materiales de la Telesecundaria parte de las intenciones didácticas --las cuales garantizan la mejor forma de abordar el tema para la comprensión del alumno-- de modo que, tanto los Conceptos Básicos como la Guía de Aprendizaje y el resto de los materiales se apeguen lo más rigurosamente posible a ellas, asegurando resultados positivos. Los ejercicios y las dinámicas son elaboradas pensando en respuestas muy concretas que son, a larga, las que permiten determinar los progresos del educando.

En este sentido, la mecánica de la Telesecundaria recuerda un poco a aquellos métodos de respuestas condicionadas que son engolados en la tendencia educativa conocida como *conductismo*: a determinado estímulo que se aplique al individuo se recibe una reacción específica, registrare y evaluare a través de los cambios observados en la conducta del sujeto. Por esta razón, quizás no sea muy aventurado concluir que la Telesecundaria se encuentra estructurada bajo una dinámica conductista: el conocimiento logrado reside en la resolución de los ejercicios de las Guías de Aprendizaje, los cuales determinan la recuperación de información de los textos con un reducido margen de alternativas, el aprendizaje del alumno no puede traspasar los límites que le marca la intención didáctica, es decir, está condicionado por ella.

En 1988, Imelda Loyo Loyo realizó un análisis de la estructura de las Guías de Aprendizaje de la Telesecundaria el cual, en su esencia, puede aplicarse aún para los actuales materiales: Para Loyo, la Telesecundaria se fundamenta en principios conductistas ya que en éstos (59):

1. Al elaborar el mensaje, la fuente debe tener en cuenta los objetivos que pretende, es decir, debe determinar previamente la respuesta del receptor.
2. Se debe dar tiempo para que el receptor pueda descifrar el mensaje y dar su respuesta.
3. El mensaje debe contener informaciones y solicitar respuestas al receptor.

4. Después de descifrar el mensaje enviado por el receptor, la fuente debe compararlo con el mensaje previamente especificado.
5. La respuesta que se desea del receptor debe ser compensadora para la fuente debe compararlo con el mensaje previamente especificado.

Ahora bien, los productos obtenidos a partir del conductismo --continúa Loyo-- pueden dividirse en cinco categorías (60):

- **Información verbal o conocimientos**, es decir, la capacidad del individuo para enunciar en forma proporcional los nombres y las generalizaciones.
- **Destrezas intelectuales**: son las capacidades que el estudiante desarrolla y que lo capacitan para manejar simbólicamente el ambiente (las que se logran en cuanto al lenguaje y a las matemáticas, por ejemplo).
- **Actitudes**. Como disposiciones aprendidas modifican la conducta del individuo hacia clases de cosas, personas o eventos. En este sentido, afectan las elecciones que el individuo haga de sus propias acciones personales hacia estos "objetos".
- **Destrezas motrices**, en materias académicas, podemos hablar de la manipulación de instrumentos en ciencias y la pronunciación de sonidos en idioma extranjero.

Al revisar los métodos y fines o "productos" que persigue el conductismo, uno no puede dejar de sentir cierto escalofrío --la primera imagen que me llega a la mente es la

de los perros y las ratitas de Skinner-- al comprobar que, efectivamente, los métodos y fines de la Telesecundaria no se encuentran muy alejados de ellos, aunque faltaría averiguar si Imelda Loyo, al enunciar los "productos obtenidos", corroboró su viabilidad en la Telesecundaria, ya que estamos hablando de un conductismo que es aplicado a distancia y no en una clase ordinaria, como sus observaciones sugieren. Yo asumo que así sucede efectivamente, que dichos productos pueden lograrse con las mismas probabilidades de éxito que podrían tener en un aula cualquiera --la guía del papel del maestro coordinador es importante para ello--. Entiendo, igualmente, que el conductismo es una opción que ofrece varias ventajas para garantizar la efectividad de la educación a distancia. De todos modos, es necesario hacerle una minuciosa crítica a sus procedimientos y buscar, al mismo tiempo, las alternativas que perfeccionen el sistema de la Telesecundaria.

Veamos. Como contrapartida al conductismo se han propuesto otros métodos educativos que han arrojado distintos resultados. Por ejemplo, el *aprendizaje social* es aquél método en donde el individuo "adquiere una conducta a partir de la experiencia o los comportamientos de otros, sin necesidad de ejecutar la conducta ni de recibir consecuencias directas por esa emisión", según lo expresa la *Enciclopedia práctica de Pedagogía* (61). No tendría nada de especial esta propuesta con respecto a la del conductismo si no fuera porque, ya que se basa en la imitación y la experiencia de otros, representa un notable avance con respecto al modelo conductista en donde

necesariamente el sujeto se tiene que someter *personalmente* al estímulo para obtener la consecuente respuesta en la que se basa su cambio de conducta y, por tanto, su conocimiento con respecto al medio que le rodea. Por otro lado, el aprendizaje social alude a un proceso cognoscitivo que sucede *de facto* en situaciones ordinarias y cotidianas: contempla necesariamente en su estudio al proceso de socialización del educando --a quien se le reconoce como ente social--, lo que, como estudioso de una disciplina humanista, me parece un logro significativo.

El catedrático español José Luis Vega Vega caracteriza de la siguiente forma el aprendizaje social (62):

1. "La persona esta continuamente comprometida en una interacción recíproca con su ambiente psicológico. La gente influye activamente sobre su mundo de igual forma que es influida por él."
2. "En el campo de la conducta social, las conductas, las expectativas, los refuerzos y las situaciones parecen ser de más utilidad que los instintos, los rasgos o la dotación hereditaria."
3. "La conducta no es el resultado automático de los estímulos que activan o desencadenan las respuestas de la gente; es el producto también del organismo que actúa sobre los estímulos mediando y cambiando el impacto de los mismos. Así como nosotros percibimos los estímulos influye en cómo nos acercamos a ellos. (...). En este

sentido, las teorías de aprendizaje social se acercan un poco a las posiciones humanistas y fenomenológicas.”

4. “En orden de predecir las ejecuciones y conductas de las personas no sólo hay que tomar en cuenta la naturaleza o importancia de los refuerzos, sino también la anticipación o expectativa de la persona y la conciencia de la relación entre la lo que ella hace y lo que ocurrirá. Lo que nosotros esperamos y percibimos afecta lo que nosotros hacemos y nuestra conciencia de las consecuencias de nuestra conducta influye en las conductas que nosotros elegimos. Podría decirse que si en algo están unánimemente de acuerdo los teóricos del aprendizaje social es en el papel crucial que las expectativas juegan en la determinación de la conducta.”

Retomo de nuevo a la *Enciclopedia práctica de la Pedagogía* para describir los pasos elementales que las teorías del aprendizaje social (63):

1. Prestar atención y percibir la conducta con claridad.
2. Recordar el comportamiento a través de palabras o imágenes mentales.
3. Convertir en acción la observación recordada. Los mecanismos de reproducción guían la ejecución de la respuesta.
4. Estar motivado para adoptar el comportamiento propuesto. Se trata de los pensamientos y percepciones particulares del individuo sobre las consecuencias reales de la conducta

sentido, las teorías de aprendizaje social se acercan un poco a las posiciones humanistas y fenomenológicas.”

4. “En orden de predecir las ejecuciones y conductas de las personas no sólo hay que tomar en cuenta la naturaleza o importancia de los refuerzos, sino también la anticipación o expectativa de la persona y la conciencia de la relación entre la lo que ella hace y lo que ocurrirá. Lo que nosotros esperamos y percibimos afecta lo que nosotros hacemos y nuestra conciencia de las consecuencias de nuestra conducta influye en las conductas que nosotros elegimos. Podría decirse que si en algo están unánimemente de acuerdo los teóricos del aprendizaje social es en el papel crucial que las expectativas juegan en la determinación de la conducta.”

Retomo de nuevo a la *Enciclopedia práctica de la Pedagogía* para describir los pasos elementales que las teorías del aprendizaje social (63):

1. Prestar atención y percibir la conducta con claridad.
2. Recordar el comportamiento a través de palabras o imágenes mentales.
3. Convertir en acción la observación recordada. Los mecanismos de reproducción guían la ejecución de la respuesta.
4. Estar motivado para adoptar el comportamiento propuesto. Se trata de los pensamientos y percepciones particulares del individuo sobre las consecuencias reales de la conducta

Así como están las cosas, ¿podría el aprendizaje social encontrarse de algún modo en la dinámica de la Telesecundaria? En primera instancia podría responderse que sí, ya que a través de la observación de los programas de televisión y la lecturas de los conceptos básicos, se trata de generar en el alumno imágenes mentales que utilizará para la construcción de conceptos o el entendimiento de procesos más complejos; sin embargo, esta característica no riñe mucho con la tónica conductista de todo el método de Telesecundaria, de modo que es virtualmente absorbida.

Por otro lado, existe una mecánica en donde lo imitativo y la socialización juegan un papel importante, pero cuyo carácter es individual y casuista: la dinámica de las aulas, en donde necesariamente se lleva a cabo una interacción entre alumno y maestro, donde la oportuna actuación del docente produce un intercambio rico de opiniones, donde podrían caber holgadamente las percepciones expectativas de sus educandos con respecto a lo estudiado, enriqueciendo un tema más allá de lo que establece su intención didáctica. Sin embargo, es cierto que esto es ajeno e independiente de lo que se planea en la elaboración de los materiales, cuyo conductismo termina regulando finalmente cualquier actividad del salón de clase.

A luz de lo anterior, me parece que el conductismo estilo Telesecundaria tiene aún que encarar algunos problemas. Los propósitos o productos obtenidos que el análisis

de Loyo prevé podrían no lograrse si las estrategias pedagógicas se volvieran muy mecánicas y uniformes; por ejemplo, si el grado de complejidad de los ejercicios no es supervisado y no hay un seguimiento progresivo en las actividades y objetivos de cada sesión, núcleo o grado, al finalizar el curso --o incluso la secundaria misma--, el autodidactismo del alumno, su capacidad para autodirigir su estudio --constatando sus logros y sus fallas--, amén de su preparación académica, será endeble y precaria.

Si las guías consisten en la aplicación de información para responder a unas determinantes precisas, y si el alumno mecaniza esto a modo de pregunta-respuesta directa --tal como lo es en la mayoría de los casos--, se me ocurren algunos problemas derivados: quizás al solicitarle la recuperación de información de un modo tan acomodaticio, acostumbramos al alumno a buscar únicamente la solución a lo que se le pide, sin adentrarse ni comprender del todo el tema; y si es así ¿realmente permitimos al alumno formular sus propios conceptos o simplemente predisponemos las preguntas para oír en sus respuestas lo que nosotros queremos oír? Por otro lado, si el adolescente aprende cuál es la respuesta a un determinado problema cuando lo hacemos concluir junto con nosotros la respuesta --por citar un ejemplo claro, piénsese en los pies de ilustración arriba estudiados--; entonces, ¿qué pasaría si al problema o juicio planteado le hiciéramos unas cuantas modificaciones, de modo que se crearan una o algunas variantes al primero?, ¿Sería capaz el alumno de poder analizarlos y proponer una solución a cada uno de ellos?

Estrechamente relacionado con los problemas anteriores, el conductismo encierra otros relativos a los contenidos de las sesiones: si los ejercicios no lo llevan a ello o el maestro no sabe cómo abordarlo, las intenciones fundamentales que podrían complementar a la principal son sistemáticamente descartadas, o bien, dentro de otro orden de cosas, no se lograría fomentar eficientemente la interrelación entre las asignaturas correspondientes al curso. Como se recordará, la interrelación de materias en la Telesecundaria tiene por objetivo aplicar de manera práctica los conocimientos del alumno en su comunidad. Si el alumno tiene problemas para plantear soluciones alternativas a problemas que no haya manejado del todo, la integración de las asignaturas tendrá problemas para aplicarse; y si para colmo, las orientaciones para la interrelación de los materiales de apoyo, elaborados en circunstancias absolutamente ajenas a la comunidad, son vagas y parten de generalizaciones difíciles de concretar, dicha integración es parcial y poco satisfactoria.

Esto es, a grandes rasgos, los problemas que presenta en general el método de Telesecundaria en todas sus asignaturas. Veamos ahora cuáles fueron las repercusiones del método conductista a los materiales de Historia.

2. El estigma de Skinner

A) Lo que afecta a la historia

Corresponde ahora establecer qué repercusiones tiene la mecánica conductista de la Telesecundaria a sus materiales de Historia. De primera impresión se me antoja una incongruencia que, siendo la Historia una disciplina que por su propia naturaleza debe llevar al cuestionamiento crítico de los acontecimientos sea difundida a través de un mecanismo que no deja espacio para las reflexiones personales y espontáneas, que conduce a alumno a conclusiones predeterminadas, donde la Historia parece ser más un pretexto para hablar de otras cosas que para crear un instrumento crítico para actuar en el tiempo presente. Desprovista de sus armas críticas, la Historia ya no incentivaría a moverse a la acción, perdería su sentido fundamental de ser.

Desgraciadamente no parecen quedar muchas alternativas. La Telesecundaria tiene un método conductista ya que éste es el que mejor se adapta a la economía de recursos que este servicio requiere. Sin embargo, materias como Historia son propensas a sufrir un detrimento en su riqueza o confusiones en sus objetivos en aras de la operatividad. Un ejemplo: el conductismo efectivamente conlleva a la formación de actitudes, pero en un sentido distinto al que persigue la Historia. Cuando hablamos de actitudes en un método conductista nos referimos a la predisposición de un organismo para reaccionar ante un estímulo, en un mecanismo totalmente ajeno a su conciencia. El

quehacer de la formación histórica, contrariamente, se ubica en el plano de lo consciente, en la comprensión --esto es, en un acto de razón-- de procesos, causas y consecuencias, y en la disposición del individuo por integrarse al desfile de los acontecimientos. Es un conocimiento que entra por los sentidos --en el caso de la Telesecundaria, por los ojos--, pero con un sentido distinto al conductista porque aquí no es un mecanismo de instintos, sino de procesos intelectivos. El conocimiento de la historia no apela a lo animal, sino a lo más humano que tiene el hombre.

La historia no puede encajonarse --felizmente-- en una respuesta única y exacta, ni producir la misma reacción en unos y otros: es el grado de madurez de nuestras conciencias históricas la que determine nuestra receptividad hacia ella. Por ello, la enseñanza de Historia no puede estar a sus anchas en un método conductista; por ello era necesario flexibilizar los métodos para lograr todo el proceso posible sin caer en dogmatismos ni condicionamientos para lograr el aprendizaje.

En este sentido, la enseñanza de la Historia tienen más puntos de contacto con el aprendizaje social ya que éste considera, por un lado, las expectativas que se generan en el alumno antes de abordar el tema a estudiar y por esto, espera que los pensamientos y las percepciones motiven a la acción . Lo primero se relaciona con la inclinación o indiferencia que forma parte de la conciencia histórica de cada individuo; en la medida en que las expectativas generadas en el educando sean cumplidas favorablemente se

afianza el conocimiento. Para generar expectativas debe partirse de la idea de que el alumno no sólo puede aprender de experiencias ajenas sino a través de las suyas propias, en las cuales se puede basar para hacer establecer comparaciones de los cambios de las continuidades y las permanencias entre presente y pasado. Esto es, el conocimiento histórico puede y debe percibirse a través de los sentidos, pero de una forma distinta a la que propone el conductismo: la experiencia es una facultad que permite procesos intelectivos más complejos que la sola experiencia sensible cuya explotación deviene en el condicionamiento físico e incluso anímico.

Habíamos dicho que, en cierta medida, el aprendizaje social se realiza en la dinámica de las aulas, conviene ahora revisar algunos de sus bemoles más comunes. Quienes elaboramos los materiales estamos lejos de las aulas como para poder observar el desarrollo de los alumnos, y de los maestros coordinadores quienes, casi tan distantes como los adolescentes, tuvieron que lidiar con las dudas que los temas y los enfoques generaron, y apechugaron con sus propios medios para responderlas.

Sus propios medios incluyen, por supuesto, su formación académica hacia la Historia. Mi observación se dirige hacia dos vertientes: la primera, que muchas veces los coordinadores se encargan de hacer pequeñas variaciones al método de Telesecundaria y, desgraciadamente, algunos de ellos no para bien. Supimos de ciertos casos en donde los maestros obviaban las intenciones didácticas y se limitaban al viejo modo método de

subrayar el libro de texto, basados en la actividad anterior, formular cuestionarios preguntas y respuestas directas --y, generalmente, memorísticas--; incluso hubo algunos casos en donde la recuperación de información llegaba hasta el programa de televisión, que los alumnos ni siquiera veían por ajustar la información proporcionada por el *audio*.

La segunda vertiente a la que me dirijo consiste en lo siguiente. Ya he propuesto en el primer capítulo de este informe que la conciencia histórica es una característica intrínseca e inherente a cualquier humano y que consta de tres componentes: afición, conocimiento y acción. Pues bien: es factible que los programas de actualización para los maestros no son suficientes para ayudarlos ya que sólo se refieren a los cambios hechos con respecto a los programas anteriores, pero no hay un apoyo a su formación académica. Por ello un maestro, cuya conciencia histórica sea muy despierta, pero adolezca ciertas imprecisiones en su conocimiento, puede llegar a contradecir los materiales en cuanto a lo que sabe o recuerda. Supe de un caso en el que, al concluir el programa de televisión, el maestro dijo algo así como: "bueno, eso es lo que dice el programa, pero yo creo que eso está mal porque lo que pasó en realidad fue...". No está mal, claro, hacer una crítica a los contenidos, pero el hecho de que los materiales sostengan una versión y el maestro enarbole la contraria puede crear confusión --es decir, cero conocimiento-- en el alumno.

5

Veamos ahora en el siguiente apartado cuáles fueron las propuestas del equipo de Historia para tratar de solventar las dificultades de semejante panorama.

B) Algunas propuestas

En ciertos aspectos, las propuestas del equipo no pudieron rebasar el conductismo del método; de hecho, muchas veces, la recuperación de información que lograban los alumnos se plasmaba --a veces, casi *ad letram*-- en los ejercicios de análisis y síntesis de la Guía de Aprendizaje, respetando las intenciones didácticas lo más fielmente posible y anulando las intenciones fundamentales alternativas. Algunos esfuerzos loables para contrarrestar el conductismo se perdían en la enumeración mecánica de una orden: los ejercicios de autoevaluación, por ejemplo, se sistematizaban en cuadros en donde el alumno anotaba lo que había aprendido antes y después de la lección. Una buena idea, pero no muy eficaz después de recurrir a ella con cierta frecuencia, ya que acababa convirtiéndose en un ejercicio monótono, aburrido y sin mucho sentido; la mecánica conductista ganaba terreno de nuevo.

Otros aspectos de las guías de aprendizaje tuvieron una manera más amplia de abordar el contenido, más allá de los requerimientos inmediatos y ofrecieron disyuntivas al conductismo. Por ejemplo, se propusieron actividades extracurriculares que incentivaran al alumno a desarrollar su conciencia histórica más lejos de lo que el panorama de los materiales de texto podían ofrecerle. Una de estas actividades le sugería

al alumno que, una vez conocidos sus alcances en historia a través de una prueba diagnóstica, formulara un proyecto de investigación personal, anotando qué le gustaría saber de la historia, cómo podría lograr ese conocimiento y las expectativas que se espera de dicha investigación.

Esta investigación o proyecto personal era el espacio ideal para que el alumno desarrollara sus primeras hipótesis y sus propias conclusiones sobre el tema en cuestión, que además contaba con el aliciente de ser de su propio interés. Esto le permitiría diseñar su propia investigación histórica, una especie de pequeño tema satélite y complementario de los temas y actividades que realizaría en clase.

Otra actividad en donde se desarrollaron métodos menos conductistas fueron la participación de la comunidad, que desempeñaría un lugar importante para la conformación del conocimiento histórico del educando. El equipo asumió que la formación de la identidad histórica es un problema en el que todos sus miembros deberían tomar parte, aportando cada uno su propio testimonio para integrar su memoria colectiva, de modo que se sugirió a los alumnos desarrollar su conocimiento hacia su propia identidad histórica valiéndose de las fuentes que se tuvieran a la mano. Sobre todo, se recomendó llevar a cabo charlas con los miembros mayores de la comunidad, dejando la posibilidad de crear un diálogo libre entre ambas partes. De esta manera, se fomentaba, por una parte, la socialización de los educandos, quienes de algún modo

al alumno que, una vez conocidos sus alcances en historia a través de una prueba diagnóstica, formulara un proyecto de investigación personal, anotando qué le gustaría saber de la historia, cómo podría lograr ese conocimiento y las expectativas que se espera de dicha investigación.

Esta investigación o proyecto personal era el espacio ideal para que el alumno desarrollara sus primeras hipótesis y sus propias conclusiones sobre el tema en cuestión, que además contaba con el aliciente de ser de su propio interés. Esto le permitiría diseñar su propia investigación histórica, una especie de pequeño tema satélite y complementario de los temas y actividades que realizaría en clase.

Otra actividad en donde se desarrollaron métodos menos conductistas fueron la participación de la comunidad, que desempeñaría un lugar importante para la conformación del conocimiento histórico del educando. El equipo asumió que la formación de la identidad histórica es un problema en el que todos sus miembros deberían tomar parte, aportando cada uno su propio testimonio para integrar su memoria colectiva, de modo que se sugirió a los alumnos desarrollar su conocimiento hacia su propia identidad histórica valiéndose de las fuentes que se tuvieran a la mano. Sobre todo, se recomendó llevar a cabo charlas con los miembros mayores de la comunidad, dejando la posibilidad de crear un diálogo libre entre ambas partes. De esta manera, se fomentaba, por una parte, la socialización de los educandos, quienes de algún modo

reforzarían su integración a su comunidad conociendo y aprendiendo de generaciones anteriores a la suya, quienes impulsarían su aprendizaje a través de los modelos, ejemplos y enseñanzas que podrían llevarlo a comprender y acercarse con una perspectiva histórica a su entorno. Finalmente, a partir de estos conocimientos, el alumno generaría sus propias conclusiones y los contrastaría con lo que aprende en el aula, es decir, su visión se vuelve más crítica hacia las cosas que se le plantean en el aula. Otras actividades sugeridas al alumno para ampliar --ensanchar-- su conciencia histórica fue la recuperación de testimonios de su localidad para que se integrara un pequeño museo local o exposiciones históricas periódicas en la que la participación de cada miembro de la comunidad fuese también importante: cada uno de ellos, al aportar algún objeto histórico como fotografías, periódicos o cualquier otro testimonio del pasado común de todos. Como la actividad anterior, la forma en que ésta se estructuraría iba a depender por entero de los intereses de los alumnos, lo mismo que de la participación del maestro; por la propia naturaleza de estas actividades, es difícil decir que resultados pueden tener ya que no hubo un mecanismo evaluatorio para dichas actividades.

Más factible de precisar su alcance --por lo resultados que puedan arrojar las actividades dentro del aula-- fue otra medida que adoptó el equipo de Historia: subrayar, en la medida de lo posible, el papel del maestro dentro del proceso enseñanza-aprendizaje: que su participación fuese más notable en la conducción de lecturas y discusiones, su papel de coordinador pudiera ser más determinante en el proceso de

aprendizaje del alumno. Su papel como guía o verdadero orientador podría llevar al alumno a conclusiones originales--es decir, propias--, producto de una consistente discusión en el aula, que realmente puedan llamarse producto de un trabajo de grupo; estas conclusiones, dada su originalidad podrían salirse también de las respuestas previstas en los materiales, temas que podrían desarrollarse alternativamente en los proyectos personales o coordinados a modo de pequeñas investigaciones paralelas anotadas en el *Diario de grupo*, un registro que se le sugiere llevar al maestro y a los alumnos en conjunto sobre las actividades llevadas acabo --en cierto modo, lleva al grupo a autovigilar el seguimiento de su propio conocimiento--.

Esta mecánica en los ejercicios llevaría a concebir de modo más flexible a los trabajos que aparecen en las guías de aprendizaje, ya que la información contenida en los conceptos básicos puede prestarse a variantes no previstas por los ejercicios. Esto es claro en las guías que contenían pequeños textos que el alumno tenía que analizar a partir de lo que leyó en el concepto básico --el cual servía además como modelo de interpretación--. Esto le da al alumno la oportunidad de ensayar sus propias interpretaciones. Así, en resumen, la respuesta condicionada es rebasada por una interpretación relativamente autónoma, guardando una mediana independencia en relación a lo que esperan ver en el texto.

Del mismo modo en que se flexibilizan las actividades, las autoevaluaciones comienzan igualmente a romper sus "cuadrados" ampliando la posibilidad de las respuestas: en las claves o respuestas correctas que se proporciona en algunos ejercicios se especifica que la clave es una respuesta ideal que contienen varios elementos que no necesariamente tienen por qué concurrir en las respuestas del alumno --ciertos aspectos podrían resultar más atractivos para él que otros--: basta con que contenga unos cuantos elementos, pero que sean desarrollados o explicados de manera lógica, coherente y fundamentada --lo que denotaría de paso la capacidad de organización y manejo de información, además de sus habilidades expositivas, oral o escrita--. Esta transformación en la autoevaluación es un paso necesario para redondear las propuestas en los ejercicios descritos anteriormente.

Finalmente, uno de los cambios de las autoevaluaciones consistió una vinculación con la comunidad y con su propia experiencia cognoscitiva, fuera de los esquemas. Estas preguntas consistían en pedirle al alumno explicar de qué manera podría aplicar aquello que estudió en dicha sesión tanto para su beneficio personal y como para el de su comunidad. Del mismo modo, se le pedía anotar que se le ocurría para mejorar lo que había aprendido y de qué modo la sesión le podría explicar los mecanismos políticos/económicos/ sociales/tecnológicos de la actualidad que afectan a su comunidad en estos días.

Un problema del que se ha hablado mucho a lo largo del informe es la falta de comunicación entre los escritores de materiales y los alumnos y el consecuente distanciamiento que esto conlleva; pues bien, una propuesta para que los alumnos y escritores nos mantuviéramos en contacto fue invitarlos a escribirnos por correo. Esta comunicación nos permitiría resolver sus dudas e inquietudes de manera directa, ayudando de esta manera al maestro coordinador cuando este no pudiera responderlas satisfactoriamente.

Desgraciadamente la tardía entrega de los materiales limitó severamente las posibilidades de recibir correspondencia ya que esta invitación se encuentra en el Núcleo Básico I, **Horizontes de la Historia**, de primer grado y por ello pasó desapercibida en muchas telesecundarias ya que, probablemente, al recibir los materiales se concentraron en las sesiones correspondientes al calendario --probablemente en los Núcleos II o III-- y no hayan revisado los anteriores. De todos modos la iniciativa no fue en vano porque recibimos dos cartas que fueron un verdadero aliciente para nuestro trabajo.

Una última veta explotada para contrarrestar el conductismo fue tratar de crear expectativas en el alumno. Partimos para ello de una idea: los acontecimientos pasados están muertos a menos que se relacionen con la realidad presente; para el alumno de la Telesecundaria su realidad más inmediata y la más preguntas le puede generar es la de su propia comunidad. La generación de expectativas empieza así a tomar un rumbo más

definido: hacer que la historia genere inquietudes sobre la identidad de la propia comunidad. Por ejemplo: existe una sesión en el tercer grado que, no obstante de que se apoya en toda la mecánica de Telesecundaria, su propuesta y sus resultados son enteramente distintos a lo que se obtiene en el resto de las guías, del más puro estilo conductista. En esta sesión, perteneciente al núcleo I, **Horizontes de la Historia de México**, y su intención didáctica es el reconocimiento de la identidad a través del pasado. Personalmente encuentro esta sesión muy bien llevada, despertando el interés del alumno por conocer la identidad histórica de su propia comunidad y planteando ejercicios que motiva a la ideas personales sobre la formación de dicha identidad. Sin embargo, este notable esfuerzo es apenas una *rara avis* en el resto de las guías tanto de tercer año como de los grados anteriores. Esta sesión fue elaborada por el coordinador del equipo, quién manejaba con mayor soltura la mecánica de la Telesecundaria y bases teóricas de la didáctica de la historia. Quizás esa sea la clave para diluir el conductismo de la Telesecundaria y proponer nuevas alternativas: ahondar con verdadera profundidad en las posibilidades que tiene la enseñanza de la historia, centrarla a realidades concretas e inmediatas, entrelazarla al presente de las comunidades.

NOTAS

59. Imelda Loyo Loyo. *Análisis y evaluación de las estructuras didácticas de las guías de estudio de Telesecundaria*: 37

60. *Ibid.*: 39-41

61. *Op. cit.* V.6 *Psicología, sociología y educación*: 17

62. José L. Vega. *Psicología de la educación*:

63. *Op. cit.*: 18

CONCLUSIONES

Para entender las complejidades del presente, existen varias disciplinas y ciencias, múltiples enfoques para analizar cada elemento que conforma nuestro tiempo. Sin embargo, de todas ellas la Historia es la única que otorga a estos fenómenos un seguimiento a través del tiempo de modo que se expliquen sus antecedentes y las proyecciones futuras que dichos fenómenos podrían tomar. Y curiosamente, ésta es la perspectiva con la que comúnmente cualquier persona tiende a explicarse los acontecimientos que componen su realidad. Esta tendencia retrospectiva es el resultado de un rasgo inherente a cualquier individuo que le provee una identidad cultural individual y colectiva: a través de ella se reconoce parte de una comunidad con la que comparte rasgos comunes y le lleva a participar activamente en los asuntos que atañen a su presente, a compartir las responsabilidades que implican los retos de su tiempo. A este rasgo lo entenderemos como conciencia histórica.

La conciencia histórica tiene, a mi parecer, tres elementos fundamentales: afición, conocimiento y acción. Corresponde a los especialistas de la Historia la delicada tarea de fortalecer el conocimiento de quienes no tienen fácil acceso a las fuentes del pasado ni a las interpretaciones que sobre ellas se formulan. Una de las metas del oficio del historiador es mover las fibras más sensibles del individuo --las de la mente y las del

alma-- para que pueda asomarse lo más fielmente posible a su pasado. Estos fines se cumplen a través de la enseñanza de la Historia.

Si el fortalecimiento de la conciencia histórica es una necesidad imperativa en cualquier individuo, con mayor razón lo es de aquellos que apenas comienzan su formación escolar y su integración en la sociedad. Para los adolescentes es especialmente importante la formación histórica ya que a través de ella pueden inculcarse elementos formativos que inciden directamente en su identidad, crea vínculos estrechos con la comunidad a la que pertenece --familia, Estado-- y le señala posibilidades de cambio para el futuro. En cuanto a los elementos informativos, la Historia le permite al alumno ejercitar su ubicación espacio-temporal y su capacidad de abstracción para elaborar juicios y conceptos, desarrollando su capacidad para realizar análisis y enunciar juicios hacia problemáticas sociales que empiezan a acaparar su atención.

Me atreveré a ser redundante e insistente para subrayar que es necesario fortalecer la conciencia histórica del mayor número posible de individuos; y quizás sea igualmente excesivo señalar el derecho y la necesidad de todo individuo de enriquecer sus experiencias hacia su pasado: a cada uno de ellos le pertenece y legítimamente le corresponde conocerlo, tal y como lo regulan las leyes relativas a la educación. Pero, como sabemos, no basta con que se estipule legalmente; es necesario crear los mecanismos que hagan cumplir efectivamente las disposiciones, levantar un

infraestructura de la que se apoyen los proyectos de difusión educativa: se precisan de instalaciones y del equipo necesario, por supuesto, pero además se necesita de un sustento académico de primer orden --esto es: programas de estudio efectivos que se fundamenten en sólidas bases teóricas--. Este es un reclamo especialmente urgente en países como el nuestro, cuya organización centralista *de facto* concentra todos los recursos educativos en nuestra metrópoli o en las ciudades más importantes, marginando a las poblaciones más apartadas, campesinas e indígenas.

En este sentido, la Unidad de Telesecundaria cumple su labor educativa cubriendo sectores de la población que se encuentren marginados con escasos ingresos y abundantes necesidades materiales y educativas. A más de 25 años de su creación y su etapa de difusión, la Telesecundaria ha sido una opción efectiva para cubrir las zonas más apartadas del país. Ha sido probablemente el único sistema de educación media escolarizado que ocupa sistemáticamente los medios de comunicación electrónicos con fines educativos --dicho sea de paso, con un poco más de visión, la Telesecundaria podría no sólo enseñar *por* televisión, sino enseñar *a ver* televisión-- y propone una metodología distinta a la tradicional, basada, entre otras cosas, en el aprovechamiento extensivo de los recursos materiales y humanos --recuérdese que la economía de espacio y de medios fueron fundamentales para la elaboración de los materiales de texto--.

La metodología de la Telesecundaria es, al mismo tiempo, su arma más poderosa y su punto más débil. El uso de la difusión televisiva garantiza que la información impartida sea uniforme, sin importar en qué parte de la república --y en qué condiciones materiales-- se encuentre el alumno. Es más: sería factible pensar a los alumnos del sistema como una enorme aula, atomizada en pequeños fragmentos dispersos en todo el país. El maestro coordinador tiene la ventaja de ser un maestro único para todas las asignaturas --en algunos casos, también para todos los grados--, lo que le permite interactuar de manera más profunda con sus alumnos, conocerlos, convivir con ellos, conocer sus problemas y observar detalladamente su desenvolvimiento académico. El maestro de la Telesecundaria es un agregado a la comunidad en donde se desenvuelve el educando. Por otro lado, la interrelación de asignaturas, que es un elemento muy importante en su metodología, puede optimizarse gracias a que, como se trata de un sólo maestro, él puede encontrar los espacios precisos para hacer las interrelaciones, y puede asimismo, encontrar más fácilmente la forma de vincularlo a la comunidad y coordinar las aplicaciones prácticas que se hagan.

Esto nos lleva a la comunidad, el último elemento novedoso del sistema. A diferencia de los otros sistemas, la Telesecundaria siempre procuró que la comunidad entera a la que pertenece el alumno asumiera su papel de corresponsable en la educación de sus hijos; pero, al mismo tiempo, procurando que la Telesecundaria retribuyera a la comunidad a través de aplicaciones prácticas que contribuyan a impulsar la economía y

el bienestar local. Yo sugeriría a los directivos de la Unidad replantear aquel proyecto que pretendía integrar todas las asignaturas a través de ejes o focos de interés que se relacionen precisamente con el entorno del alumno --y especificar cuál es el papel que va a desempeñar la comunidad como corresponsable educativo--. De esta manera el alumno podrá ver más claramente las aplicaciones prácticas de su conocimiento.

Veamos ahora las desventajas que ofrece el sistema de la Telesecundaria. Los materiales, en aras de la uniformidad, cumplen académicamente con lo solicitado, pero por sí mismos difícilmente pueden fomentar una interrelación de materias y una vinculación con la comunidad.

El papel del maestro presenta varias ventajas pero también enfrenta problemas graves. Su interpelación con los alumnos es mayor, pero eso no salva las fallas académicas que podría acarrearle hacer frente a varias asignaturas; potencialmente, podría llevar a equívocos e interpelaciones confusas. En suma; la preparación académica debe ser lo más profunda posible si se quieren lograr verdaderos resultados. Por lo mismo, se obligan cursos de actualización y capacitación que realmente enriquezcan el conocimiento del docente. Finalmente, hay que mencionar que el maestro deberá poner un especial empeño en motivar a la comunidad a participar en la responsabilidad de la educación. No hay que olvidar que muchas de estas comunidades son desconfiadas hacia

los extraños. El maestro deberá estar preparado para ello, y quizás ese sea un tópico útil para manejar en los próximos cursos de capacitación.

Ahora bien, este fue el marco al cual se adaptó el nuevo programa de Historia contenido en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa para 1993: sus propuestas teóricas, en general, buscaron efectivamente abrir nuevas brechas para la enseñanza de nuestra asignatura en la educación media. De ellas, retomo dos proposiciones que fueron especialmente notables: reducir el eurocentrismo y subrayar los procesos culturales, económicos o políticos apelando a un criterio selectivo. Gracias a ellas el panorama histórico se amplió para abarcar temas más cercanos a los intereses adolescentes --como la vida cotidiana-- o con un vínculo más estrecho con acontecimientos semejantes a los de su comunidad --el comercio, el uso agrícola del suelo, las legislaciones--. Para la Telesecundaria fue especialmente importante que se hiciera énfasis en la interrelación de asignaturas por las razones expuestas anteriormente. Sin embargo, en aras de subrayar aspectos culturales, el programa se carga al otro extremo proponiendo temas en donde es necesario que el alumno haga un esfuerzo en su capacidad de abstracción para comprenderlos. Por otro lado, algunos de los fines propuestos requerirían replantearse seriamente ya que se antojan demasiado ambiciosos tomando en cuenta el nivel al que está dirigido; baste recordar temas como el pensamiento de Sócrates o el budismo. Cabe señalar, por último, que las propuestas y objetivos no fueron uniformes en los tres grados, dado que en el segundo año los criterios

fueron más tradicionales que en el primero y en el tercero los acontecimientos políticos llevaron la batuta para la Historia de México.

Ahora bien, es evidente que existe una ruptura entre los métodos de trabajo entre los académicos de formación universitaria y los de formación normalista. Las propuestas de planeación de unos y otros no parecían coincidir en tiempo. Insisto: aparentemente hay un desconocimiento del proceso de elaboración de un trabajo histórico serio que muchas veces limita tanto las herramientas --fuentes de consulta-- y un calendario medianamente razonable para ello; o bien, que los compromisos políticos se anteponen a los académicos, entorpeciendo el trabajo. Sugiero a quién corresponda que la próxima vez se estipulen calendarios que no sean prescritos por disposición, si no por una consulta con quienes escribimos los textos ya que somos nosotros quienes podríamos sugerir mejor que nadie cuáles serían los tiempos más precisos o, en su defecto, las alternativas didácticas que podrían plantearse de modo que establezcan tiempos reales de trabajo. Los materiales, pese a todo, lograron un alto nivel de calidad, pero a expensas de sacrificar proyectos que, de haberse realizado, hubieran cumplido eficazmente con la metodología de la Telesecundaria.

Por lo mismo, los materiales son susceptibles de hacerles modificaciones, de corregirlos de modo que la famosa adecuación los haga congruentes con lo que se espera del modelo de la Telesecundaria. Si me lo preguntaran, yo empezaría por revisar la

congruencia de los materiales de cada sesión didáctica --e incluso más allá: podría revisar las intenciones didácticas, porque hay algunas que podrían afinar sus enunciaciones-- porque de ellas depende hacia donde va a llegar el conocimiento del alumno en cada sesión. Si la intención didáctica es congruente con los materiales, estos son congruentes entre sí. Es importante que se revise la progresión de los ejercicios, ya que esto permite al alumno desarrollar gradualmente sus habilidades cognitivas y, por otro lado, evita la mecanicismo del método de Telesecundaria que podría devenir en un conductismo a ultranza. El tiempo de clase es valiosísimo y es un verdadero desperdicio dejarlo correr inútilmente porque los ejercicios no persiguen objetivos claros o no son abundantes.

Para el caso concreto de los Conceptos Básicos valdría la pena concluir el glosario, simplificar el lenguaje de los conceptos y las imprecisiones que muchos de ellos tienen. En cuanto a las Guías de Aprendizaje, amén de la ya mencionada progresión en la complejidad de los ejercicios, daría mayor peso a las actividades extracurriculares y las estructuraría de modo directo a los objetivos de las guías de aprendizaje, lo cual, dicho sea de paso, supondría una participación mas activa del maestro.

Una empresa difícil supone replantear el trabajo del maestro. En la asignatura de Historia no basta con leer los conceptos y resolver las guías, es necesario que haya un verdadero coordinador, un guía que transforme el conocimiento en acción, que oriente a

los alumnos en la formación de un sentido crítico. Para ello sería bueno instituir apoyos para el maestro, además de su Guía Didáctica, su curso de Actualización y el de Capacitación. Yo sugeriría este apoyo a través de cursos continuos sobre los contenidos de las asignaturas tal y como lo presentan los nuevos enfoques. Para la Historia esto es especialmente importante porque no podemos pedirle a un docente que enseñe a sus alumnos a pensar la historia, si no sabe como hacerlo.

Finalmente convendría reformular las evaluaciones de modo que en ellas se comprueben las habilidades que se pretendieron inculcar en el alumno, lo mismo que su conocimiento histórico. En este sentido, hay dos limitantes que deberán tomarse en cuenta: primero, el formato de opción múltiple que, por razones prácticas y operativas, se ha adoptado en la Unidad de Telesecundaria. La segunda limitante, esta vez sólo para el caso de tercer año, son los requisitos académicos indispensables que las instituciones de nivel medio superior solicitan a los egresados de secundaria en sus exámenes de admisión. Esta última variante es conveniente tomarla en cuenta, ya que si el criterio de estas instituciones contempla objetivos distintos al del nuevo plan de estudios, las incongruencias de estos planes repercutirán gravemente en el seguimiento de la formación escolar del educando. La propuesta sugerida para el tercer año podría ser apenas el primer paso para una evaluación menos memorística y más emparentada con las actividades realizadas durante el curso. No obstante, habría que revisar los reactivos dos y tres veces antes de enunciar una versión definitiva.

Eso es pues, lo que podría hacerse para mejorar los materiales de la Telesecundaria. Al escribir las sugerencias me surgió una duda: ¿quién se va a encargar de dichas correcciones? Porque está visto que en la Unidad no hay una idea muy clara del proceso que se lleva a cabo, pero también me parece muy evidente que la formación del historiador medianamente lo prepara para ello. De hecho, el historiador se encuentra justo a la mitad del camino, pues está capacitado para localizar sus fuentes de información --los centros de consulta, los autores y las obras que podrían ayudarle--, abordar críticamente dichas fuentes, extraer de ellas la información necesaria y, en fin, todo lo que se necesita para preparar una investigación. La otra mitad, la didáctica, es un camino que se hace angostísima vereda, sinuosa y casi cuesta arriba. Pero hay formas de remediar nuestra muy endeble preparación: existen múltiples técnicas pedagógicas, una cantidad de herramientas que facilitan el --nuestro-- trabajo de enseñanza --que, dicho sea de paso, para el normalista son su pan de todos los días-- que nos permitirían diseñar estrategias de enseñanza bajo los cuales se podrían guiar nuestras investigaciones. Podríamos pensar que el historiador necesita nuevas herramientas para cumplir su labor de difusión. ¿Que tal si, por ejemplo, manejáramos ciertos rudimentos del lenguaje televisivo de manera que tuviéramos la capacidad de pensar y plantear la historia en un discurso visual? Creo que podrían tomarse dos alternativas: podríamos subrayar los espacios para la reflexión de la didáctica de la Historia en nuestra currícula o buscar

muevas formas de evaluación que no sólo impliquen la destreza de una investigación sino la capacidad de difundirla.

Cerraré estas reflexiones señalando finalmente la enorme necesidad que tenemos los historiadores por asomarnos a las aulas, de estudiar ese pequeño universo que, de tan común y cotidiano, lo hemos obviado en nuestras de nuestra área de intereses. Es primordial que el historiador se acerque al aula, convencido de que no hay investigador íntegro si este no sólo profundiza en su materia sino, en la forma de divulgarla; de otro modo se enfrenta al desconcierto de tener un interlocutor desconocido e incierto --y si es así, ¿cómo pretende acercarse a él?--. En este sentido, la enseñanza y la difusión de la historia cobran una importancia inusitada, quizás, con entera justicia, la que debiera tener. Si pretendemos que la historia reviva en las escuelas y se entrelace al presente de los estudiantes, debemos hacer de la enseñanza un sujeto de estudio por sí mismo o como señala a Hira de Gortari, “el aula debe reconocerse como una fuente de inspiración para la investigación”. (64)

NOTAS

64. Hira de Gortari R. “Consideraciones acerca de la historiografía de los Anales y la enseñanza de la Historia” en *La enseñanza de Clio*: 192

ANEXOS

Anexo 1.

Relación de las sesiones en que participé directamente

GRADO	NÚCLEO Y SESIONES	Concepto Básico	Guía de Aprendizaje
Primero	II. La prehistoria de la humanidad		
	4. ¿El hombre de las cavernas?	x	x
	5. Imágenes en la oscuridad	x	x
	IV. Las Civilizaciones Clásicas del Mediterráneo		
	1. Un espacio de comunicación	x	x
	2. Las primeras travesías por mar	x	x
	6. Los griegos	x	x
	7. Voz y voto	x	x
	15. Los griegos ante la civilización india	x	x
	24. La urbanización romana: física e ingeniería	x	x
	VIII. Las revoluciones de la era del Renacimiento		
	1. El despertar de las ciudades	x	x
	2. Pequeños gigantes	x	x
	3. Buscadores de tesoros (<i>Reafirmación</i>)		x
	4. Hacia el fin del mundo	x	x
	10. Exploración, descubrimiento y conquista (<i>Reafirm.</i>)		x
	11. Recuperar lo bueno y lo bello del pasado	x	x
	20. La conquista espiritual	x	x
	22. América en Europa	x	x

Anexo 1.

Relación de las sesiones en que participé directamente

GRADO	NÚCLEO Y SESIONES	Concepto Básico	Guía de Aprendizaje
Primero	II. La prehistoria de la humanidad		
	4. ¿El hombre de las cavernas?	X	X
	5. Imágenes en la obscuridad	X	X
	IV. Las Civilizaciones Clásicas del Mediterráneo		
	1. Un espacio de comunicación	X	X
	2. Las primeras travesías por mar	X	X
	6. Los griegos	X	X
	7. Voz y voto	X	X
	15. Los griegos ante la civilización india	X	X
	24. La urbanización romana: física e ingeniería	X	X
	VIII. Las revoluciones de la era del Renacimiento		
	1. El despertar de las ciudades	X	X
	2. Pequeños gigantes	X	X
	3. Buscadores de tesoros (<i>Reafirmación</i>)		X
	4. Hacia el fin del mundo	X	X
	10. Exploración, descubrimiento y conquista (<i>Reafirm.</i>)		X
	11. Recuperar lo bueno y lo bello del pasado	X	X
	20. La conquista espiritual	X	X
	22. América en Europa	X	X

	23. Desde las Indias	X	X
	24. Hacia las Indias	X	X
Segundo	II. Los imperios europeos y el Absolutismo		
	5. El poder en un solo hombre V	X	X
	III. Ilustración y revolución		
	8. Transformaciones en la vida material I	X	X
	9. Transformaciones en la vida material II	X	X
	16. El gran proceso político II		X
	19. Las independencias latinoamericanas I		X
	22. Las independencias latinoamericanas IV		X
	-- Armando las piezas I		X
	IV. El apogeo de los imperios, las nuevas potencias y el mundo colonial		
	1. El imperio inglés y la expansión norteamericana I		X
	4. Desarrollo de las nuevas potencias I		X
	7. La situación de las colonias II		X
	9. Imperios coloniales, potencias comerciales (<i>Evaluación</i>)		X
	V. Las grandes transformaciones del siglo XIX		
	2. Transportes y distancias II		X
	5. El desarrollo industrial III		X
	7. Educación y lectura II		X
	8. Los cambios en las artes I	X	
	9. Los cambios en las artes II	X	
	10. Los grandes cambios científicos I		X
	13. Las artes y las ciencias del siglo XIX (<i>Reafirm.</i>)		X

VI. La Primera Guerra Mundial y las revoluciones sociales

3. La Gran Guerra III		X
6. La revolución rusa II		X
9. La revolución china II		X
13. Crisis y fascismo I	X	X
14. Crisis y fascismo II	X	X
15. Crisis y fascismo III (<i>Reafirm.</i>)		X

VII. La Segunda Guerra Mundial y la descolonización

2. Los orígenes del conflicto II		X
5. Desenvolvimiento del conflicto II		X
8. El mundo al terminar la guerra III		X

VIII. Las transformaciones de la época actual

1. El mundo se divide en dos I	X	
2. El mundo se divide en dos II	X	X
3. El mundo se divide en dos III	X	X
8. La ciudad y el campo en nuestro siglo (I)		X
9. La ciudad y el campo en nuestro siglo (II)		X
10. La ciudad y el campo en nuestro siglo (III)		X

Tercero	II. Las civilizaciones prehispánicas		
	9. Las primeras culturas mesoamericanas	x	x
	10. Otras grandes culturas mesoamericanas	x	x
	12. De las Antillas a los Andes	x	x
	14. Dioses y hombres	x	x
	16. La sabiduría y la naturaleza	x	x
	18. Un día en Tenochtitlán	x	x
	III. La conquista y el periodo colonial		
	22. Del mar los vieron llegar ...	x	x
	VIII. El México contemporáneo		
99. La comunicación audiovisual	x	x	

FALTA PAGINA

161...a la 162

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alonso Martín. *Diccionario del español moderno*. 2 reimp. Madrid, Aguilar, 1982.
- Arias Almaraz, Camilo y M. Gómora. *Didáctica de la historia*. México, 1962
- *Enciclopedia práctica de Pedagogía*. VI *Psicología, sociología y educación*. Barcelona, Planeta, 1988.
- Guerra López, Julia Ma. *La Telesecundaria en México. Objetivos y problemática*. Tesis de licenciatura. México, UNAM- F. Filosofía y Letras, 1968.
- Guadarrama, Rocío. "Los inicios de la estabilización en México" en *Evolución política del pueblo mexicano. III Consolidación 1940 -1983*. 4 ed. México, El Caballito, 199. 274p.
- Jarolimek, J. *Las ciencias sociales en la educación*. México, 1963. 486p.
- Langford, Peter. *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. trad. del inglés de Silvia Hovath y Alejandro Pareja. Barcelona, Paidós, 1990. 191p. (Temas de educación, 20)
- Lerner Sigal, Victoria, comp. *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México, UNAM- CISE, 1990. XXX + 493p.
- Loyo Loyo, Imelda. *Análisis y evaluación de la estructura didáctica de las guías de estudio en Telesecundaria*. Tesina de licenciatura. México, UNAM- F. Filosofía y Letras, 1987. 144p.
- Meneses Morales, Ernesto, coord. *Tendencias educativas oficiales en México, 1974 - 1976*. México, Universidad Iberoamericana- Centro de estudios educativos, 1991. 430p.
- Ossana, Edgardo O. et. al *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. 3ed. Buenos Aires, El Ateneo, 1990. VIII + 213p.
- Pluckrose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la enseñanza primaria*. trad. del inglés de G. Solana. Madrid, Morata, 1993. 223p. (Educación infantil y primaria, 28)
- Saab, C. et. al. *Pensar y hacer la historia en la escuela media*. Buenos Aires, Troquel, 1991. 197p.

--- Sánchez Quintanar, Andrea. *Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia*. Tesis de maestría. México, F. Filosofía y Letras, UNAM, 1993

--- Secretaría de Educación Pública. *Educación Básica, Secundaria. Programas y planes de estudio 1993*. México, SEP, 1993, 177p.

----- Grupos de estudio sobre el financiamiento de la educación (GEFE) *Televisión y enseñanza media en México: el sistema nacional de Telesecundaria*. v1. México, SEP, 1982

----- GEFE. *Prospectiva de la invención, innovación y difusión de la tecnología educativa en el México del año 2000*. VI. México, SEP, 1982.

----- Unidad de Telesecundaria. *Primer Grado. Guía de Aprendizaje*. México, SEP, 1993. 402p.

----- Unidad de Telesecundaria. *Primer Grado. Conceptos Básicos*. México, SEP, 1993. 311p.

----- Unidad de Telesecundaria. *Primer Grado. Guía Didáctica*. México, SEP, 1993. 297p.

----- Unidad de Telesecundaria. *Segundo Grado. Guía de Aprendizaje*. México, SEP, 1993. 339p.

----- Unidad de Telesecundaria. *Segundo Grado. Conceptos Básicos*. México, SEP, 1993. 316p.

----- Unidad de Telesecundaria. *Segundo Grado. Guía Didáctica*. México, SEP, 1993. 335p.

----- Unidad de Telesecundaria. *Tercer Grado. Guía de Aprendizaje*. México, SEP, 1993. 588p.

----- Unidad de Telesecundaria. *Tercer Grado. Conceptos Básicos*. México, SEP, 1993. 592p.

--- UNESCO. *La economía de los nuevos medios de enseñanza*. 2v. Barcelona, Serbal, 1984.

--- Vega Vega, José L. *Psicología de la educación*. Madrid, Anaya. 1986. 431p. (Diccionario de ciencias de la educación)