

01058



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**LA QUIMERA O LA DIDACTICA EN MEXICO
LA RESPUESTA DE LAS AULAS DEL BACHILLERATO
UNIVERSITARIO A TRAVES DE LA OBSERVACION
COMPARTIDA**

Tesis que para obtener el grado de

Maestría en Filosofía

Presenta:

NORMA DELIA DURAN AMAVIZCA

Director de Tesis:

DR. HORACIO CERUTTI GUDBERG



**FILOSOFÍA
Y LETRAS
UNAM**

México, D. F.

Invierno del 2002



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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

INDICE

INTRODUCCION:	6	
CAPITULO I. Los Sujetos de la Formación Docente en la UNAM		
1 La formación docente y los sujetos	16	
2 Los sujetos y la formación docente	20	
CAPITULO II Observación Compartida El Método de Investigación desde la Consideración del otro.		
1. Etnometodología Educativa	31	
2 Observación Compartida	36	
2.1 Aportes de la Observación Compartida	40	
3 El conocimiento del trabajo en equipo	44	
4 La concepción holista	46	
5 De la hipótesis a nuevas categorías	47	
CAPITULO III La Teoría de la Enseñanza en México		49
CAPITULO IV Didáctica y Modernidad en el Bachillerato		64
CAPITULO V El profesor y la Didáctica de su Experiencia		78
1. Didáctica Racional y Irracional.		
Experiencia de Norma Delia Durán Amavizca y Claudia Parra Avila	83	
2 Docente, Didáctica e Institución		
Experiencia de Olivia Espinoza Martínez	94	
3 La práctica del docente por "deseo"		
Experiencia de Ma Bertha Gutiérrez González	107	
4 Estrategias didácticas del profesor : (construcción social del conocimiento)		
Experiencia de Graciana Ramírez Sánchez	116	
5 Pensamiento y Acción Docente en la Didáctica de la Historia		
Experiencia de Norma Delia Durán Amavizca	128	
6 La Enseñanza con Arte.		
Experiencia de Olivia Espinoza Martínez	139	
7 La enseñanza de la historia y la formación de valores		
Experiencia de Ma Bertha Gutiérrez González	148	
8 La lectura en clase.		
Experiencia de María Salinas García y Norma Delia Durán Amavizca	158	

2 Autorizo a la Dirección General de Biblioteca de la UNAM a difundir en formato electrónico el contenido de mi trabajo de investigación.

NOMBRE: Norma Delia Durán A.

CHA: 13 noviembre 2002

MA: [Firma]

CAPITULO VI La Quimera o la Didáctica en México y su hermana la Esfinge.....	167
CAPITULO VII La didáctica de la Historia	175
1 La didáctica de la historia en el bachillerato	
Experiencia de Gerardo Lara Cisneros.....	177
2 Didáctica, Práctica y Formación Docente :¿Para qué en la enseñanza de la historia?..	
Experiencia de Edith Vázquez León	186
3 Reflexión de la experiencia docente	
Experiencia de Efraín Cornejo Serratos.....	205
CONCLUSIONES	216
ANEXOS.....	227
BIBLIOGRAFIA.....	333
DOCUMENTOS.....	341

*Para el Mtro Rafael Moreno Montes de Oca
de quien aún siento su presencia
Donde quiera que esté, gracias por su compañía*

AGRADECIMIENTOS

Realizar una investigación como esta ha requerido de la participación de varias personas, tanto en el campo profesional como en el emocional. Ser perseverante implica estar apoyada moralmente, más que profesionalmente. El apoyo profesional y emocional lo recibí siempre de manera incondicional y con extremada paciencia de mi Maestro Rafael Moreno Montes de Oca, quien con su visión filosófica, gran vocación docente y amor a la humanidad, pudo dirigirme de principio a fin de la tesis hacia una fundamentación epistemológica, lo cual significa un aporte a la filosofía de la educación en México. El Dr. Horacio Cerutti, significó un personaje clave para exponer lo filosófico de la tesis cuando la presenté en uno de sus seminarios. Mostró ser un gran filósofo en las asesorías que me brindó al final, como director de la tesis. A las investigadoras, en aquel entonces aún pasantes de la licenciatura en pedagogía, que decidieron experimentar conmigo pedagógicamente y filosóficamente. A los maestros que aceptaron aventurarse con nosotras

INTRODUCCIÓN

La verdadera posición filosófica consiste en crear algo nuevo para no repetir, en reflexionar con fundamento sobre los problemas propios y fundamentales para que nos lleven estas reflexiones a hacer un filosofía creadora

Rafael Moreno

En México se enfrenta, desde hace aproximadamente quince años, una fuerte problemática educativa en el bachillerato. Tiene que ver con el bajo interés por el conocimiento que muestran los alumnos, ocasionado por los procesos de enseñanza. A principios de la década de los setenta del siglo XX, después del movimiento de 1968, la Universidad se encontró con la necesidad de reformar dicho nivel y de crear nuevas alternativas educativas. Como muchos sabemos, surge el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) para desahogar la demanda del estudiantado y, además, para proporcionar un bachillerato menos enciclopédico que el de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Aunada a esa innovadora propuesta se advierte, consecuentemente, la urgencia de un nuevo tipo de docente. Se sostuvo entonces que los profesionistas jóvenes, con pocos años de egreso de las diferentes carreras, podrían fungir como profesores y acortarían la brecha generacional entre estudiantes y maestros, con el buen propósito de hacer una propuesta contraria a la que se vivía desde 1870 en el bachillerato, cuando se fundara la ENP. Se apuesta en 1977 a la Formación Docente para mejorar la calidad del magisterio que pasaría a conformar los cuadros en ese nuevo bachillerato universitario. Ante tales cambios, la misma ENP, con el tiempo, se mostró influenciada por las nuevas políticas educativas que mostraban la prioridad de

formar a los docentes en lo pedagógico ante la actualidad del bachillerato, incluso, a nivel internacional.

Desde 1991, después de 13 años de ejercida la Formación Docente, fue posible hacerse las siguientes preguntas. ¿El profesor necesitaba una formación en lo pedagógico, como lo sostenían los grupos de Formación Docente?, ¿él mismo podía crear una didáctica al interior del aula, desconocida por nosotros los formadores de docencia?, ¿qué tan útiles le resultaban los cursos en materia de didáctica y teoría pedagógica en su práctica diaria dentro del aula? Para responder a estas preguntas, decidí realizar una investigación (1992-1995) de la cual ahora muestro los resultados

La investigación se propuso, como punto de partida, la tesis de que *el profesor crea su propia didáctica*. Esta creación de didáctica la realiza el maestro en el aula, en función de cómo llega el grupo de alumnos al salón, en cuanto a la disposición para ingresar a la dinámica de la clase. Para sostener esta tesis recurrí a la metodología de investigación etnográfica en educación¹

¹ La investigación etnográfica en educación tuvo su impulso en nuestro campo a partir de la discusión del tema del currículo oculto, en contraparte a la visión del currículo oficial. La postura del currículo oculto hace referencia a lo desconocido de las prácticas educativas que cotidianamente se desarrollan en las escuelas. Se propone como una vía antropológica para conocer la cotidianidad escolar y para acceder a ella, la metodología etnográfica, con la característica de investigación cualitativa. Se adecua a la circunstancia educativa desde la década de los setenta del siglo XX y se extiende en el campo de la educación en la década de los noventa del mismo siglo. Consiste en asumir un procedimiento etnográfico en el aula, al registrar por medio de la observación, los sucesos educativos durante las actividades de enseñanza y aprendizaje, preferentemente en el aula. Véase, Peter Woods. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, así como otra bibliografía apuntada al final de este trabajo

Consideré el panorama teórico de dicha metodología que, a decir verdad, era basta para la década de los noventa del siglo XX por encontrarse en auge.

Muchas fueron las propuesta teóricas que revisé sobre el tema Propuestas elaboradas en otras latitudes del planeta sobre cómo desarrollar una metodología de observación en el aula También examiné muchos reportes de investigaciones en el aula, realizados aquí en nuestro país sobre diferentes niveles educativos. Todos esos trabajos se encuentran citados al interior del presente estudio. Otras propuestas pedagógicas y didácticas guiaban mis propios fundamentos sobre la educación.²

Ingresé en el al aula junto con un grupo de pasantes en pedagogía de la UNAM y de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) Iniciados en la investigación etnográfica en un cursillo que hube de impartirles Aquellos elementos teóricos, tanto en lo pedagógico y didáctico, como en la metodología de observación etnográfica en el aula, se vieron cuestionados fuertemente por la realidad educativa del bachillerato universitario Las preguntas fueron entonces: ¿cómo interpretar el hecho didáctico en el aula con el bagaje teórico disponible, si no corresponde del todo en lo fundamental, con nuestra circunstancia educativa?, ¿convendría seguir difundiendo ese bagaje teórico en cursos de Formación Docente, cuando esta tan alejado de la realidad en los

² Por ejemplo el trabajo de Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988 Y el de Giroux A., Henry *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* Barcelona, Paidós/MEC, 1990.

salones de clases? ¿Someteríamos, después de este cuestionamiento, dichos hechos a esos “marcos teóricos” establecidos por medio de lecturas y reflexiones sobre bibliografías o continuaríamos la búsqueda alternativa? Decidí que debíamos continuar ¿Cómo lo haríamos? Con ese mismo bagaje teórico que nos pertenece en algo por ser difundido de manera internacional, aunque no plenamente por la particularidad de nuestra cultura. Continuamos con él, pero anteponiendo un fuerte nivel de crítica, de revisión y de reconceptualización, para hacerlo más acorde con la realidad educativa que los planteles y el aula nos fuesen marcando. En ese entendido, nuestra metodología caminó con tiento, creándose en cada momento de observación sobre la práctica docente. Nuestra actitud dentro del aula sería de observadoras, sin afán de corregir la didáctica del maestro, sino de conocerla. Con ello, surgió y se estableció un diálogo constante con los profesores de la materia de historia, disciplina elegida para nuestra investigación. El diálogo se inició con entrevistas grabadas a cada uno de ellos acerca de las primeras dudas arrojadas por la observación y continuó con las mostradas por las videograbaciones de sus trabajos en las aulas y en reuniones semestrales que llevábamos a cabo una vez que realizábamos una primera interpretación del trabajo didáctico de cada uno de los profesores. En estas reuniones recibíamos las impresiones de los maestros sobre lo escrito de sus trabajos, sobre las videograbaciones, sobre la problemática en general del proceso de enseñanza-aprendizaje que les tocaba enfrentar. De tal manera, a partir de lo dicho por ellos, modificábamos los escritos o los dejábamos como se habían escrito de primera intención, obedeciendo al acuerdo con los maestros. Así, nuestra metodología de observación adquirió el nombre de *observación compartida*. La cual se caracteriza por una interrelación de sujeto-

sujeto, principio fundamental que incluye la consideración del *otro*, con una comunicación constante entre investigador-docente, para conformar, teóricamente, la didáctica surgida en el aula una vez establecida la relación educativa. Bajo estas condiciones, la *observación compartida* adquiere un alto nivel de credibilidad, pues el profesor se ve constantemente reflejado en los resultados de la investigación. De tal manera que encuentra en las interpretaciones escritas por las observadoras las prácticas didácticas que cotidianamente desarrolla en el aula.

Realizamos un escrito cada una de las observadoras, después de permanecer en el aula una vez por semana durante seis meses. De reunirnos, también, como grupo de investigación una vez por semana, para dar lectura a cada una de las observaciones realizadas por nosotras con cada profesor y cambiar impresiones sobre el rumbo que seguía cada una de las didácticas de los maestros. Discutíamos sobre las diferencias encontradas con las teorías que conocíamos sobre la didáctica. Identificábamos las estrategias de los docentes con un término que las representaba y, posteriormente, procedíamos a la consulta bibliográfica para saber más sobre el tema didáctico tipificado en la práctica del aula, con el fin de fundamentarlo teóricamente. Esta labor nos llevó cuatro años.

La realidad didáctica nos hizo partir de ella misma, pensarla en su desarrollo para, posteriormente, conceptualizarla valiéndonos, en última y no en primera instancia como al principio, de teorías difundidas a nivel internacional. Pudimos conformar teóricamente un hecho

didáctico mexicano, porque se rescató de las aulas de los bachilleratos universitarios, apoyadas con el diálogo en consenso entre investigadoras y docentes sobre sus propias prácticas, diferentes propuestas teóricas y reflexiones epistemológicas.

Fundamentación filosófica

El fundamento filosófico que sostiene esta investigación, se encuentra en la filosofía mexicana. En el entendido de que la filosofía mexicana es “original y valiosa, frente a las filosofías restantes, por la peculiaridad de su objeto; [y que] consiste en analizar la esencia de lo mexicano y elevar esa esencia a tema universal”³ En este sentido, la filosofía se concibe como una reflexión sobre los problemas más propios de cada pueblo y México queda incluido en esa posibilidad. El filósofo crea filosofía desde su propia sociedad con el propósito de transformarla, dando solución a una problemática determinada. La filosofía, vista así, se convierte en una acción legítima. La existencia de sujetos dedicados y preocupados por filosofar sobre los problemas urgentes de su tiempo y su vida, la exalta como tal.

Cuando el objeto y el sujeto del filosofar son siempre los problemas reales, urgentes, como en este caso la didáctica en el bachillerato mexicano, y si el filósofo actúa responsablemente hacia el objeto y hacia una filosofía rigurosa, “habrá un resultado positivo: los filosofemas no serán ni

³ Rafael Moreno. *¿Filosofía mexicana en el año 2000?* documento inédito. p 1

simples imitaciones, ni arreglos de importación”⁴ La investigación sobre un objeto mexicano tendrá las condiciones de una filosofía verdadera si alcanza a dar respuesta precisa a un problema concreto: recoger e integrar la experiencia filosófica del ser humano

La *observación compartida* asume la actitud de ver y conocer su objeto (la didáctica del profesor) destacando lo principal de él: “por sus principios y sus orígenes decía la afirmación de Aristóteles [.] *lógon didónai*, dar razón de lo principal [.] La búsqueda de lo principal requiere la reflexión rigurosa, la expresión lógica, la recta aplicación del método correspondiente, el uso del conocer estricto [...] importa la búsqueda de lo principal, en donde radica la plena racionalidad de la filosofía mexicana creada por un filósofo comprometido con su realidad”⁵ Esa racionalidad la otorga la reflexión sobre su propio objeto, pues encuentra en el objeto sugeridas las categorías con las cuales pensarlo⁶ En este entendido el filósofo deja de ser repetidor o imitador, aplicador de filosofías

Con la *observación compartida* se reflexiona en el tiempo y en el espacio actual del profesor, cómo se integra en la labor pedagógica de su tiempo. Se captan los problemas de su circunstancia, las cualidades de transformación en orden a los seres humanos individuales y

⁴ *Op Cit*, p 5

⁵ *Op Cit*, p 7

⁶ “[.] es menester buscar las categorías específicas del objeto investigado, si no lo hacemos caemos en la repetición, en la imitación extralógica y de esta manera no tenemos Logos sino ‘cerebros de pericos’ Bajo estas consideraciones, formulamos una solución: la filosofía mexicana debe llegar a soluciones potencialmente universales, la universalidad no existe por sí misma, sino en la medida en que se abordan problemas del hombre; en otras palabras: sus soluciones se trocan universales cuando se reflexiona sobre problemas comunes.” Gustavo Escobar *Prolegómenos a la filosofía en México Rafael Moreno Montes de Oca*. p 86

colectivo que viven el proceso de enseñanza-aprendizaje⁷ Por medio de la *observación compartida* el sujeto se identifica con su comunidad educativa. Esto le sucede tanto al observador como al observado: el sujeto se convierte en constructivo

La *observación compartida* sustenta la relación sujeto-sujeto, que bien puede llamarse intersubjetiva y permite la reflexión en torno a la cosmovisión de la tarea didáctica (valores, actitudes, posiciones en el mundo, estimaciones y sentido de la existencia en el trabajo del aula). Por lo cual, la *observación compartida* tiene la disponibilidad de orientar la transformación, tanto del pensamiento del profesor como de la vida en el aula y de la visión de la enseñanza.

La filosofía mexicana, a partir de 1942, se propuso filosofar con independencia y crear filosofía a medida que surgen los problemas, así como colaborar con filosofías provenientes de Europa (llegadas desde allí u originadas aquí por la intervención y presencia de colegas europeos) "Lejos de pretender sustituirla, pensar la filosofía mexicana con la aptitud, por sí misma, de ser universalizada siempre que algún pueblo o algún filósofo encuentre en ella las soluciones necesitadas"⁸

Esta investigación se adhiere a la tradición de la filosofía mexicana, pues a pesar de que se viva en el bachillerato un ambiente problemático derivado de la Formación Docente, la cual aplicó

⁷ Pero tampoco se denunciará que la filosofía es un saber de circunstancia y, por eso, aislada en esa peculiaridad y relativismo. Gran error sería describir a la filosofía mexicana: sea en su conjunto, sea por épocas y periodos, sea por filósofos, como individual, singular y única" *Op Cit P 12*

⁸ Rafael Moreno. *Op Cit p 14*

acriticamente y de modo mecánica postulados de pedagogías importadas con una significativa imitación extralógica, encontró en la práctica del maestro una enseñanza que procede a la creación didáctica propia a su circunstancia en el aula⁹ Por eso la *observación compartida* se propone colaborar en la producción de teorías pedagógicas que aporten claridad a la didáctica tipificada por la observación, pero nunca postulando estas teorías como punto de partida previo a la misma

Bajo estas características, la *observación compartida* se inscribe en lo que el Mtro. Rafael Moreno definió como el *modo creativo* de hacer filosofía mexicana. El cual consiste, simplemente, en filosofar y crear contenidos filosóficos reflexionando sobre los problemas propios, aquellos de los que depende la vida mexicana. En su último escrito de 1998, inédito, *¿Filosofía mexicana en el año 2000?*, anota las siguientes consideraciones del *modo creativo*:

- “a) la creación requiere la dedicación del mexicano a entender la realidad que vive y a explicar los *logos* la razón principal de esa realidad.
- b) la creación filosófica no equivale, de ningún modo, a la originalidad; se define por encontrar soluciones inéditas, nuevas, a los problema reales del entorno próximo o remoto,

⁹ El Mtro. Moreno, apuntó que la filosofía mexicana adolece de siete problemas intrínsecos. Entre ellos menciona a la ‘Imitación extralógica o importación de la filosofía’. Expone el Mtro. Moreno que quienes continúan en la imitación extralógica, vuelven la espalda a la realidad propia. Una postura contraria puede ser la imitación lógica que asimila el pensamiento, no lo copia. lo asimila ‘desde dentro’, de acuerdo con las propias necesidades. Ver *Prolegómenos a la Filosofía en México* Rafael Moreno Montes de Oca. Redacción y Recopilación a cargo de Gustavo Escobar Valenzuela p. 82

- c) la reflexión personal dista totalmente del arbitrio del filósofo, pues sólo puede activarse aplicando estrictamente los criterios de racionalidad ya explicados
- d) la reflexión creadora necesita el filosofar y los filosofemas universales pertinentes, para: estar orientada, poseer herramientas adecuadas, evitar los errores del pasado, dirigir las soluciones a los cambios sociales correctos. []

No hay reglas de la creación. Hay características de la buena filosofía: el rigor lógico, la coherencia, el método adecuado, el ver preciso del objeto, el sacar conclusiones consistentes, el reflexionar personal, el dar soluciones nuevas, el pensar con fundamentos y racionalidad [] El criterio, con todo, de la creación puede formularse sencillamente: si el filosofar se iguala o se asimila al de un clásico, es de seguro un filosofar creador.”¹⁰

Este modo debe privilegiar al ser humano, por ser ésta la tendencia antropológica dominante en todas partes. La filosofía mexicana ha de considerar el objeto filosófico bajo el punto de vista del ser humano

¹⁰ *Op Cit* pp 21-22

CAPÍTULO I.

LOS SUJETOS DE LA FORMACION DOCENTE

1. La formación docente y los sujetos

La formación de profesores, antes de los años sesenta en México, y durante una buena parte de esa década, dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se podía entender: la llevaban a cabo los mismos catedráticos de la universidad. Una de las formas corresponde a un desarrollo personal en el trayecto de su experiencia en la tarea docente, otra a la posibilidad de formar futuros profesores en la figura del adjunto o ayudante¹¹. Aunque ese último no recibiera la mayoría de las veces la atención que se requería para ser formado por parte del catedrático al que auxiliaba, podemos considerarla como una iniciación a la docencia. La pregunta ahora es ¿cómo podía ser entendida, en su fundamento educativo, dicha relación, si acaso hubiese sido más efectiva?

José Gaos¹² en 1956, escribió sobre la idea de **formar en co-laboración**. Aunque su punto de vista sobre formación no corresponde propiamente a la formación de profesores, resulta muy interesante para exponer lo que entonces entendía el filósofo por formar (aunque habrá que considerar que él si condujo a sus discípulos bajo esos términos)

¹¹Esto sucedió en la UNAM en general, aunque la Facultad de Ingeniería y Química muestran mayor tradición en ello. Ver Ana García y Colomé, "Facultad de Ingeniería. Coordinación de Proyectos Académicos. Contexto, política y acciones" y Magdalena Acosta Segura "La formación docente en la Facultad de Química. UNAM" en *Políticas y acciones de la formación docente en México*. pp 135-150 y pp 151-166

¹²Ver José Gaos *La filosofía en la Universidad*, UNAM-FFyL. 1956. 176p

Era lo contrario a informar. Consistía en establecer una convivencia estrecha con un **maestro**, a pesar de que la relación fuese pasajera o duradera. Y como todos necesitamos de los otros, supone la comunión de intereses vitales, por ejemplo, ideales acerca de la vida

Es sólo así, como se aprende a desarrollar un trabajo personal, original y creador. Porque la formación, bajo los términos de la convivencia y de un trabajo conjunto; ayuda a crear hábitos. Lo cual, la pura información teórica no permite.¹³ Trabajar bajo la dirección de algún conocedor, es formarse para la vida y para una profesión

Para el caso de la "formación" de profesores, informar sigue siendo la verdadera tarea llevada a cabo en los cursos pedagógicos. Cuando la formación docente se convirtió en una decisión política con miras a "mejorar la calidad educativa", se proyectó hacia un trabajo masivo. Impulsó la demanda por educación de profesores a consecuencia de factores demográficos, económicos y de innovaciones en educación.¹⁴

A partir de 1970, con sus correspondientes políticas sobre la modernización del bachillerato, la planeación en ese nivel educativo se enfrentó a la formación de los futuros profesores. Los recién egresados de las licenciaturas, resultaron los prospectos más adecuados para asimilar la nueva propuesta. Y sin embargo, ese bachillerato inició sin una clara definición de las expectativas en formación docente. Más adelante, y por encargo expreso en 1977 al Centro de Didáctica¹⁵ y posteriormente, por herencia, al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos en

¹³Gaos dice que la información se logra por medio de una conferencia. También se procede a informar bajo un gran número de profesores a un gran número de alumnos. La especialización de una disciplina conduce solo a la información. *Ibidem*

¹⁴Me refiero a la innovación que se incluyó para el bachillerato moderno dentro de la Reforma Educativa impulsada por Luis Echeverría a partir de los años sesenta, como respuesta a las demandas establecidas en el movimiento estudiantil de 1968 y por la sociedad, incluidos los grupos de obreros

¹⁵En 1969 se crean dos centros importantes para la formación docente en la UNAM. El Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME). El CD, participó con la ANUIES, a partir de 1970 en el Programa Nacional de Formación de Profesores en la impartición del curso sobre *Didáctica General*. El Centro de

la UNAM¹⁶; se conformó, con el tiempo, una propuesta pedagógica que concluyó, a principio de los ochenta, en la Didáctica Crítica.¹⁷

Respecto a la experiencia pedagógica que podían ofrecer los grupos de formadores de docentes (pedagogos en su mayoría, pocas veces maestros reconocidos en una determinada disciplina), esa pedagogía dejaba mucho que desear, por su carácter organizacional, en la relación estrecha entre colegas, a saber: la orientación de los formandos por el ejercicio de la repetición, sin prisa y sin pausa, y durante un largo tiempo de *convivencia*. Asimismo, la creación de hábitos de estudio en el análisis de teorías que permitiesen, poco a poco, la adquisición de una postura

Después de los setenta y hasta la fecha, la convivencia con los profesores se limita a cursos de cuarenta horas -como tiempo idóneo- fuera del aula y de la escuela en que labora. Se efectúan en los centros para la formación pedagógica y se imparten a un número heterogéneo de profesores, por corresponder a diferentes asignaturas y/o diferentes doctrinas: medicina, ingeniería, arquitectura, normal, etc.

Los formadores son expertos en el manejo del contenido pedagógico, exclusivamente. Difícilmente, dominan todas las disciplinas que confluyen en el momento de impartir el curso, por lo que se tocan temáticas educativas generales. Con el tiempo, hubo carencia de trabajo dentro de las didácticas especiales. La Didáctica Crítica alcanzó un carácter general.

Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) se crea con la fusión del CD y de la CNME en 1977. En lo que corresponde a la formación docente y continúa con el propósito tácito de formar en una nueva didáctica para el bachillerato.

¹⁶ El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos fue desaparecido por acuerdo del rector Dr. Francisco Barnés de Castro el 6 de febrero de 1997.

¹⁷ La Didáctica Crítica, será expuesta en sus propósitos de manera más amplia en el Capítulo III *La teoría de la Enseñanza en México*, en este mismo reporte.

La masificación en las universidades a finales de los sesenta y principios de los setenta, trastocó la tradición de formarse como profesores durante su propia trayectoria académica. Se convirtió en una propuesta del Estado mexicano para favorecer los planes en educación, bajo el concepto de *formación docente*. Esta enfrentó, a partir de esa época, la atención a un gran número de ellos. El arribo masivo de docentes a los centros pedagógicos está aunado a las exigencias políticas por actualizarlos, normado en las instituciones, es condición para conservar el empleo o mejorar el salario.

Pero, así como llegaron tantos maestros a los centros pedagógicos, se fueron. Unos son maestros de asignaturas y por lo tanto, de paso dentro de la vida de las clases y otros, aunque lo son de carrera, simplemente no asisten. Sucedió cuando disminuyó la matrícula escolar a partir de los años ochenta¹⁸ y además, comenzó el recorte presupuestal a las universidades y al salario de los profesores. Los maestros se encontraron en la necesidad de trabajar doble turno, lo que implicó contar con menor tiempo para dedicarlo a una superación en términos pedagógicos, vía cursos.

En los centros de formación pedagógica se redujo la demanda de profesores para prepararse. Además, las propuestas desde la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en los últimos años, ha consistido en revalidar, para la formación docente, estudios de posgrado.

El panorama anterior, demanda una vía diferente para acceder a la preparación pedagógica de los profesores universitarios. Nos preguntamos ahora, ¿podemos continuar con la propuesta de formar al docente fuera del ámbito escolar al que pertenece, lejos de las problemáticas que vive y en didácticas generales? Esa resulta la vía de una racionalidad teórica y burocrática que pocos

¹⁸En la década de los ochenta, se revirtió de manera significativa la concentración de estudiantes en las universidades del Distrito Federal. Antes, atendía un gran número de estudiantes de provincia. Su matrícula implicaba en 1970 el 50.9% de los estudiantes del nivel superior. Para 1980, se redujo al 28.7% y tal parece que se ha mantenido. Ver Rocio Llerena de Thierry. "Impacto de la Planeación en el Desarrollo de la Educación Superior" en Alfredo L. Fernández *Dos Décadas de Planeación de la Educación Superior* p. 66

referentes reales le otorga a su práctica. ¿Nos interesa seguir en esa vía? ¿podemos seguir concibiendo al profesor como un sujeto que por tener poco dominio de la pedagogía carece de un conocimiento que le permita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿ha pensado la formación docente, en un sujeto docente con el que se puede colaborar para conformar la teoría didáctica en los niveles superiores en México?, ¿se ha interrogado sobre el sujeto científico y el sujeto cotidiano?

Las preguntas aquí planteadas son valoraciones; bastan para nuestro objetivo en esta investigación: hacer posible el análisis de la tesis, *el profesor crea su propia didáctica*.

Lo acabado de decir constituye la temática central del trabajo en general; cada punto alcanzará su propio desarrollo, en su momento. Por lo pronto abordaremos a continuación la discusión en torno al sujeto de la formación docente, nos permitirá fundamentar el propósito científico dentro del trabajo compartido que perseguimos y el paso que fue necesario dar hacia la cotidianidad del sujeto docente que no reportó inclinación científica.

2 Los sujetos y la formación docente.

Es con la filosofía con quien deseo articular al sujeto de la formación docente. Por ello, para los intereses de este capítulo, nos ubicamos en el siglo XIII: los inicios de la modernidad, cuando Santo Tomás de Aquino separa el objeto de la fe (a la teología) del objeto de la razón (la filosofía), hecho que sirvió de antecedente para que, más tarde, durante el Renacimiento, Descartes destruyera sistemáticamente a la tradición metafísica (escolástica) que se caracterizó por estar despegada de la realidad natural y humana.¹⁹

¹⁹ “[] entre Descartes y la escolástica hay un hecho cultural –no sólo científico- de importancia incalculable: el Renacimiento. [] A este espíritu renacentista hay que referir inmediatamente la filosofía cartesiana. Descartes es el primer filósofo del Renacimiento.” Manuel García Morente “Prólogo” en DESCARTES, René *Discurso del Método*. Colección Austral. ESPASA-CALPE Mexicana. 1990

Descartes, ve en el hombre al sujeto que primero piensa y luego existe (*cogito ergo sum*) Con ello, el filósofo renacentista, puso en la mesa de las discusiones filosóficas dos aspectos importantes: la supremacía de la razón, y el reconocimiento del **YO pensante**; por lo tanto, con la articulación de ambos aspectos, se da el nacimiento de la racionalidad moderna. Descartes inaugura la modernidad.

En lo que toca a la **razón**, es indiscutible que al resaltarla Descartes abrió la puerta al camino de un método de análisis racional. Y, con la consideración del **YO pensante**, centró dicho análisis en el sujeto, como eje de la relación frente a todo lo que le rodea. Fue el nacimiento del **ego**.

El principio epistemológico que se deriva del inicio de la modernidad implica, desde entonces y hasta nuestros tiempos, una relación sujeto-objeto. Es una relación con la que los profesionistas, sobre todo para los del campo de las disciplinas humanas y sociales, nos encontramos familiarizados.

Pero, ¿qué ha implicado la relación sujeto-objeto, para las sociedades occidentales?, ¿qué consecuencias ha tenido para el campo de las disciplinas sociales?, ¿cuáles para la pedagogía concretamente en la formación docente?

Las respuestas no permiten esperar. Se está viviendo, dentro de las sociedades occidentales y, particularmente, dentro de las sociedades anexas a ellas -como las de países latinoamericanos- un deterioro en términos socio-económicos debido al eurocentrismo, el cual es consecuencia de la modernidad: enfatiza el **ego** en el sujeto europeo.

También, estamos viviendo un deterioro del planeta ya que la relación sujeto-objeto, colocó a la naturaleza como ente sin trascendencia, como objetos que podían ser estudiados, manipulados y por lo tanto, con un papel secundario y pasivo frente al sujeto.

En esa relación epistemológica, todo lo que queda fuera del sujeto es clasificado como objeto. La consecuencia de ello, para la sociología y en paralelo, para la educación, consideramos que es grave. Porque el modelo cartesiano, que por principio se desarrolló en las ciencias naturales, trascendió, posteriormente, a las ciencias sociales, nacidas junto con el positivismo propuesto por Augusto Comte.

Al ser adoptado por el positivismo dicho principio epistemológico, clasificó a los otros sujetos como **objetos**, y por lo tanto también susceptibles de ser moldeados, manipulados, estudiados e influidos en cambios de actitud.

Para el campo pedagógico, podemos hablar de consecuencias ya conocidas. El sujeto a educar, no puede decidir sobre el rumbo de su propia educación, a pesar de que sea adulto. Eso lo hacen los investigadores autorizados por un método de investigación, obviamente inscrito en el método científico.

Así también, el sujeto de la formación docente, el profesor, resulta incluido en esa relación **sujeto-objeto**, a pesar de que algunas teorías se inscriban en la tradición marxista. El marxismo desarrollado en México durante los años setenta y parte de los ochenta en el campo educativo no fue una garantía para salir de ese principio epistemológico.

El hecho de formar a los docentes con el propósito básico de un cambio de actitud acerca de su concepción didáctica, lo sitúa en la condición de **objeto**, de sujeto pasivo. Bajo estas características, la formación docente en México, incluida la corriente de la Didáctica Crítica, ha entregado un legado en donde se presupone que el profesor, en cursos de pocas horas, dejará de lado las tradiciones educativas encarnadas en él y las decisiones sobre educación desarrolladas durante su experiencia.

Con ello, la formación docente, deja de reconocer al profesor la capacidad que tiene de interpretar su realidad. En este tenor, está lejos de concebirlo como alguien que posee su propio concepto de educación, desarrollado por medio de su trabajo diario y, además, está lejos de concebirlo como alguien con quien se pueda colaborar durante un largo tiempo.

Aunque es breve el análisis anterior, considero que tocamos un aspecto álgido en la discusión epistemológica, que no obstante podríamos seguir argumentando (lo haremos más adelante en los capítulos siguientes), ahora baste lo anterior para confirmar que el legado de la formación docente, es una concepción de tipo positivista que reduce al sujeto de la ciencia a un objeto de la ciencia.

En nuestra opinión, no es posible reducir al sujeto de la educación a un objeto de ella, ya que es histórica y sociológicamente concebible como sujeto que posee una praxis para interpretar su realidad como algo apreciable; valorada en relación a sus necesidades, intereses y fines humanos. Nos preguntamos: ¿A qué tipo de sujeto tenemos que referirnos, entonces?

Ahora quiero hacer alusión, al sujeto de la filosofía social y al sujeto de la vida cotidiana, presentarlos como referencias complementarias y, en su caso, alternativas para las tareas de la formación docente. Empezaré por hablar del sujeto de la filosofía social

La filosofía social ha adquirido en los últimos tiempos, por las transformaciones humanas, una connotación acerca del sujeto, que sugiere novedad en su concepción. A mediados de este siglo, Habermas y Apel²⁰ fueron los continuadores de una epistemología que se antoja más adecuada para el campo de las ciencias sociales. Por nuestra parte, caminamos junto a Apel, el filósofo de la ciencia

²⁰Karl Otto Apel. *La transformación de la Filosofía*. Tomo II pp 169-208

El principio epistemológico de las relaciones del sujeto con el mundo ya no solamente se ve en términos de relación **sujeto-objeto**, sino que también en términos de una relación **SUJETO-SUJETO**, esta nos introduce al campo de la intersubjetividad y, por lo tanto, al de la hermenéutica, la ciencia del espíritu basada en la interpretación

Las dos concepciones mencionadas, en la actualidad, resultan complementarias: la primera nos facilita la relación conceptual con una hipótesis de explicación, con la pura teoría; la segunda, la que nos interesa más para la formación docente, con una hipótesis de comprensión²¹, permite la consideración de la relación entre los sujetos al poner a discusión las interpretaciones que sobre el mundo posee cada uno de ellos: tiene un carácter pragmático. Es una racionalidad que incluye la reflexión del contexto en un sentido histórico, para dar cuenta de la acumulación de hechos significativos e implica, también, la subjetividad del que interpreta

Una importante aportación de dicho principio epistemológico es que permite discurrir acerca de la **alteridad**; evoca el siguiente reconocimiento: **soy por el otro**, máxima ética para cualquier situación que se inscriba en el ámbito social, y particularmente en la educación

La **alteridad**, conlleva la capacidad de conformar y confirmar la opinión de cada quien, sobre el mundo y sobre su práctica social, en combinación humana con el **otro**. Sobre todo, se le acepta a ese principio la posibilidad de impulsar el respeto a las posturas y ponerlas en la mesa de las discusiones para llegar a acuerdos

²¹Chantal Maillard nos dice lo siguiente acerca de la comprensión: "Desde que Heidegger reconoció la comprensión como el principal rasgo determinante del hombre y la esencial historicidad de éste, se nos hace imposible entender la comprensión como una mirada hacia el pasado. La comprensión no se refiere únicamente a lo ocurrido o transmitido (lo cual sería aprender mecanizar repetir, restituir incluso los hechos a sus moldes ya usados); la comprensión tiene también carácter prospectivo (el hombre es también proyecto). La comprensión como esencialidad del hombre debe pues considerarse como el acto cognitivo que abarca tanto lo pasado como lo que ha de venir [] La comprensión no se da como un hecho sino como un proyecto en continua realización: más una actitud que un logro, más una disposición que un asentamiento [] Toda comprensión incluye, por su carácter sintético, los elementos necesarios para la explicación pero ésta no forzosamente ha de desarrollarse " en *La creación por la metáfora*, pp 170-171

Al proceder de esta manera se resalta la consideración de las *teorías personales del profesor o teorías de la práctica*, muestran continuamente los modelos interpretativos que utiliza en su trabajo didáctico y que a la vez, representan la experiencia escolar cotidiana del docente

Dichos modelos teóricos son construidos, ya sea al recurrir a un caudal individual de elementos organizados sistemáticamente por el mismo maestro, o en su defecto, cuando recurre a un conjunto de convicciones y orientaciones completamente subjetivas que ejercen una influencia importante en los criterios didácticos adoptados en cada ocasión por el profesor. Entiéndase por cada ocasión; cada clase, cada grupo, cada turno, cada alumno; cada una de ellas y todas juntas a la vez.

Las consideraciones anteriores acerca del sujeto, las tenemos como válidas para actividades inscritas en un estudio filosófico, en un trabajo de investigación y formación docente. Asumimos que los investigadores y los profesores en formación son dos comunidades que hablan un lenguaje propio, para cada comunidad: los maestros son los poseedores del lenguaje práctico de la didáctica y por su parte, los investigadores-formadores docentes, son los poseedores del lenguaje de la teoría didáctica. Aceptar la relación intersubjetiva permite encontrar la posibilidad de acortar las distancias entre los profesores y los investigadores, entre la teoría y la práctica. Por ello, es necesario partir de la base de que los enseñantes saben muchas cosas que nunca nadie trató de sistematizar. Y asumir, a la vez, que el profesor crea su propia didáctica.

Hemos comprobado con la observación, que los profesores recurren a un caudal propio y personal de *teorías de la práctica* (entendidas como las conformadas por ideas creadas por el profesor a partir de su experiencia, la cual puede ser conceptualizada en correlaciones epistémicas desde la intuición, lo intelectual y lo postulativo) antes que a las teorías de la enseñanza legitimadas por la pura investigación teórico-pedagógica, ésta, lo sabemos por la observación, no ha podido influir de manera significativa en la actividad didáctica del profesor.

Lo que caracteriza el origen de las decisiones didácticas es, en principio, la disposición del mobiliario del salón de clases, este es el primer recurso didáctico con que cuenta el profesor y signará su quehacer docente junto con lo que tradicionalmente se acostumbra en la escuela que labora, la interacción con los alumnos, es el segundo referente, ellos son su principal parámetro para elegir una actividad didáctica, (leyeron, no leyeron, están dispuestos no lo están, es un grupo interesado o no en el trabajo, hacen análisis profundos o superficiales) a continuación la significa el tiempo de la clase (es de una hora o dos, si el maestro llegó tarde o llegó temprano), después lo será el control del grupo para atender a la clase, la disciplina. Todo lo anterior, el profesor lo funda en un fuerte acto de fe en sus propios valores, acerca de la enseñanza y del conocimiento

La decisión de indagar la realidad de la enseñanza y partir del punto de vista del que enseña, resulta más productivo, ya que nos da cuenta de la articulación de las dimensiones escolares que confluyen en el hecho didáctico y que a la vez nos muestra su carácter holístico, a saber: el disciplinario unido al didáctico, y a su vez, unido a la decisión lógica del profesor, unido al supuesto pedagógico, y a la cultura escolar; a la condición laboral e incluso, unido a la situación burocrática y al contexto socioeconómico

Así pues, partir de la experiencia del profesor permite construir una historia de la práctica docente, como *teoría de la práctica* que fusiona en el presente una tradición educativa (el pasado de la cultura escolar que incluye el sentido común y las costumbres en la escuela) como mediadora y fundamentadora de la práctica de las actuales generaciones de profesores en la vida cotidiana de la escuela, articuladas con las posturas del propio maestro. Además, sienta las bases para la práctica futura. Con ello, se abate la amnesia individual y colectiva de que adolece la enseñanza como formación y ocupación, por ende, la teoría de la enseñanza en México

Sin embargo, el propósito de reconocer al otro, al maestro, para escucharlo, para interrelacionarse con él en el campo de la práctica y la teoría, resulta incompleto al asumir, solamente, un principio ético y lo que este conlleva, basado en conceptos puramente científicos.

Se necesita reconocer, también, al **sujeto cotidiano**, la otra vertiente del sujeto docente, que se origina en la experiencia del profesor; en una experiencia sin límites de programas o de planes de estudios; que se desenvuelve en el aula sin una actitud totalmente científica, en la que el profesor actúa sin proyectar sus actividades pues se vale, para tomar decisiones didácticas, de las situaciones que vive en la escuela y de las intuiciones que ha desarrollado en el contacto con sus alumnos y con la cultura escolar ²²

La formación docente en México, la que nos antecedió, en el ámbito de la educación universitaria, media superior, desconoce esa vertiente porque no se acercó a las aulas a reconocer la práctica docente. Se conformó con escuchar de ella a través de los testimonios anecdóticos, válidos aunque incompletos, llevados por los profesores al tomar cursos en los centros de formación docente.

Asumimos ahora que si la formación de profesores se somete a la ley de la vida, que es el tiempo de la experiencia sin límites dentro del aula, podrá ser activa y transformar junto con los docentes la vida escolar. Ya que toda pedagogía que no tenga en cuenta el tiempo en la comprensión del **ser**, en su desarrollo natural, fracasa ante cualquier intento de transformación.

Habrán notado que, por lo menos, dos párrafos antes ingresamos a la discusión del sujeto de la cotidianidad. Para ahondar en él, podemos ubicarlo como el sujeto que evoca un intercambio constante con su cultura, en este caso escolar. El intercambio que el profesor

²² "La intuición se nos ofrece en primer término, como un medio de llegar al conocimiento de algo, y se contrapone al conocimiento discursivo [] La intuición consiste exactamente en lo contrario. Consiste en un acto único del espíritu que de pronto, súbitamente se lanza sobre el objeto, lo aprehende, lo fija, lo determina por una sola visión del alma. Por eso la palabra 'intuición' tiene que ver con la palabra 'intuir', la cual, a su vez, en latín significa 'ver'. Intuición vale tanto como visión como contemplación. El carácter más aparente del método de la intuición es el ser directo, mientras el método discursivo es indirecto. La intuición va directamente al objeto. Por medio de la intuición se obtiene un conocimiento inmediato; mientras que por medio del discurso, del discurrir o razonar, se obtiene un conocimiento mediato, al cabo de ciertas operaciones sucesivas." Manuel García Morente. *Lecciones preliminares de Filosofía* pp 33-34

establece con el medio de la cultura escolar es espontáneo. A ese acto, lo llamo irracional,²³ porque se sale de los cánones establecidos por cualquier procedimiento instrumental dado (como un programa de estudios con una metodología determinada) para legitimar la práctica docente, en el entendido de las decisiones *apriori*.

Es por lo tanto, la actitud didáctica irracional del profesor, una actitud de dependencia ontológica, que llama a reconocer el origen de la práctica didáctica en el ser y en la cultura escolar en que vive el profesor, aunque sea considerado administrativamente, un profesor de asignatura o profesor de carrera de tiempo completo. Este es un apoyo para reconocer que no se puede afirmar que la didáctica del profesor, propiamente la enseñanza, sea el resultado de la puesta en práctica de especificaciones técnicas formuladas por los especialistas.

Abordamos así la vida del profesor en la fluidez de su acontecer diario dentro de la escuela, como la perspectiva que se refiere a lo irracional, a lo que obliga al profesor a hacer su propia historia cotidiana y que se inscribe en el transcurrir social, para hacerlo posteriormente, en la historia de la educación nacional a la que pertenece.

Por ello la llamada al profesor a ser testigo de sí mismo al compartir lo observado. Para esto, basta su capacidad de ordenación simbólica, de ordenación de significados y sensaciones, la que obedece a la intuición y que para manifestarse, requiere de la mayor libertad que pueda otorgarle el pensamiento, y no una exigencia sobre el conocimiento que se inscribe, únicamente, en la ciencia pedagógica.

²³ * [] lo irracional no se hace problema importante de la filosofía prácticamente hasta el pensamiento contemporáneo [] cambios tan profundos en el quehacer filosófico como los que supone este auge del irracionalismo no se producen de repente [] por más que la filosofía y toda la cultura occidental se haya autocaracterizado básicamente como una cultura y una filosofía de la razón esa cultura y esa filosofía arrastraron desde sus comienzos fuertes gérmenes de irracionalidad aunque con frecuencia se tratara de soslayarlos u ocultarlos. Sergio Rábade Romeo. *La razón y lo irracional*. pp. 29 y 33.

Así se convierte en el hombre reflejado ante sí mismo; en un hombre transparente que se indica y nos indica, cómo es que cada quien le da sentido a su vida. En ese momento, toma conciencia, mediante una reflexión en la acción, de ese actuar creador de universos de enseñanza, y de sí mismo, como sujeto social en una práctica que implica grandes compromisos con los alumnos, con las futuras generaciones.

Se despierta así, una moral de la enseñanza que por haber nacido en ellos mismos, les reporta el acto de enseñar como una práctica humana que no admite situar su quehacer en términos de **bien** o **mal**. Sino que les invita a la consideración de su práctica como **acciones en transformación**, para una justificación valorativa de su saber, que se caracteriza, por lo regular, en términos de lo que es deseable hacer y algún entendimiento de lo que es posible hacer.

Las consideraciones anteriores acerca del profesor, dan pie para dejar de referirse a la formación docente, como provocadora de aprendizajes y considerarla, en cambio, como una situación social, que como tal, se encuentra sometida a las variaciones de las interacciones entre profesores y formadores docentes. Sin dejar de tomar en cuenta, obviamente, las interacciones de ambos con las historias de las instituciones y muchas otras presiones de contexto.

Hagamos un recuento: hemos presentado al sujeto de la formación docente, más complejo del que nos ofrecía Descartes; también, más complejo del que nos presentó la formación docente en México hace veinte años. El sujeto del que hablamos, se desarrolla en tres dimensiones que se complementan en la praxis didáctica, a saber: la dimensión de la relación **sujeto-objeto** que permite que el ser docente se relacione con una *teoría dada por la explicación*; la dimensión de la relación **sujeto-sujeto** que nos da cuenta, en una pragmática de la *intersubjetividad y la socialización del conocimiento surgido de la experiencia y reflexionado en la congruencia de la teoría*, que descubre y afirma la asunción de una postura en el sujeto y proyecta, además, la unión o el hiato entre teoría y práctica.

Por último, el **sujeto cotidiano**, que muestra el desarrollo de la experiencia individual al interactuar el ser docente con la cultura escolar. Nos habla del origen de su experiencia por medio de la intuición, y por lo tanto da marco a la identidad docente en la cultura escolar a la que pertenece.

La más alta estima que en este instante encontramos a la propuesta de llegar a la identidad del ser docente, por medio de un trabajo compartido con el profesor, es porque deja reconocido el sentido de una didáctica nuestra, una didáctica que permita afirmar sus notas y valores específicos. Y para afirmarnos en el ser peculiar del maestro que incluye la comunicación de las tradiciones y la creación de las nuevas. Con ello, estamos en el camino de una imitación lógica y no extralógica, porque el recurrir a teorías elaboradas en otros contextos nos hace participar de la cultura de humanidad.

Rafael Moreno dice: "El mexicano, por su condición humana [ambivalente, con valores nacionales y con valores universales], usa, transmite, genera cultura en cada uno de sus actos; con todas sus acciones construye la identidad nacional"²⁴ Así dicha identidad, continua el maestro Moreno, se integra con la cultura, que tiene como característica, hacerse constantemente, por estar siempre incompleta, por devenir a otra.

A esa identidad articulamos el ser profesor, quien puede caracterizarse como dice el maestro Rafael Moreno, por un movimiento de aquello que es, a aquello que va siendo, nuestro compromiso en la formación docente es estar en contacto permanente, para la indagación del devenir docente y pedagógico, con el **sujeto de la cotidianeidad**, junto con el reconocimiento del ser en sus demás dimensiones.

²⁴ Idem p

CAPÍTULO II

OBSERVACIÓN COMPARTIDA.

El método de investigación desde la consideración del otro

A continuación haremos la exposición del método que desarrollamos Empezaremos por hacer referencia teórica a nuestra práctica, para, inmediatamente después, abordar la *observación compartida*

1 Etnometodología Educativa

La tesis de ambiente de la que partimos, aunque parece sencilla: *el profesor crea su propia didáctica*; implica que deseamos reconocer que el docente, por sí mismo, toma decisiones para proceder didácticamente en el salón de clases. Con ello asumimos que es un sujeto que interpreta, crea y construye. La tesis incluye, también, que para ser profesor que hace su propia didáctica necesita, indiscutiblemente, de un grupo de alumnos como principal referente para tomar decisiones, las cuales conduzcan a la enseñanza. Así se sitúa como sujeto individual y social.

Implica que tanto el profesor como el grupo de alumnos, se reúnen en el aula escolar y generan una cultura entre ellos a partir de las formas de interrelación, en la confabulación del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del bachillerato. Esta última proposición habla de la cultura escolar y de las formas de vida que se gestan ahí, cotidianamente. La cultura escolar a la que nos referimos, situada en el espacio y tiempo histórico-político, desarrollada en la experiencia de enseñanza, intenta la ruptura con dos escuelas: una tradicional que encarnaba la cultura en la personalidad del maestro y la otra que toma el documento técnico, programático, audiovisual y en

fechas recientes, computacional para el contacto con los demás hombres²⁵ Esta experiencia de cultura escolar, incluye los aspectos técnicos más próximos y, además, busca la contigüidad con los otros personajes de la educación (los alumnos) para recuperar su participación activa. Solicita también, una personalidad docente suplantada por la vivencia de los alumnos, que han de formarse a sí mismos. Por lo tanto, requiere que la mediación del profesor sea de organizador de actividades, con una mínima participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que el alumno "aprenda a aprender" y conviva con sus compañeros, al trabajar en equipo, hacia la construcción del conocimiento. El profesor como organizador de actividades, es el sujeto docente que ha perseguido como fin la formación docente en México, en los últimos veinticinco años

En un plano menos formal con la cultura política escolar, de que hablamos en el último párrafo, para nosotros, que el profesor cree su propia didáctica, significa, que está fuera de la técnica didáctica correspondiente al curriculum. Es una premisa indispensable con la cual podemos afirmar que el docente no puede ser etiquetado como tecnólogo educativo, o como maestro tradicional intentado, ya antes, a partir de los años setenta dentro de la Didáctica Crítica, cuando se sometía al docente a elaborar un juicio sobre su propia práctica. Sino que concebido como un artista de la enseñanza, que comparte de su expresión con la vida humana; en lo que le toca de cultural, enlazado con el transcurso social, histórico y educativo. En lo que le toca de irracional, lo extraño a la racionalidad de la tecnocracia. En lo que le toca de teórico, identificado con una corriente educativa. Además, que sea su didáctica, envuelve la personalidad creativa, antes que una decisión curricular, tanto para desarrollar actividades, como para elegir contenidos

Con este panorama, más o menos complejo, derivado de nuestra tesis, la misma, necesitó ser abordada desde un método que considere al *otro* como condición fundamental. El método se construyó en el desarrollo del trabajo. Se contemplaron elementos circunstanciales, humanos y teóricos. Lo necesario con lo que se contaba. En vista de que en nuestro ambiente educativo

²⁵ Para ahondar en esto se puede recurrir al libro de Marcel Postic *La relación Educativa* Madrid Ed Narcea 1982 175 p

mexicano no existen trabajos avanzados que den cuenta de la credibilidad de los estudios etnográficos en educación, recurrimos a teorías norteamericanas e inglesas las cuales nos proponían, por medio de la observación básica, la mejor oportunidad de recopilar información. Sin embargo, esos criterios sufrieron una transformación frente a nuestra realidad, porque los legados de los norteamericanos y de los ingleses como pioneros en dicho procedimiento, tienen una aplicación condicionada en nuestra cultura educativa: contexto, costumbres y posibilidades en investigación ²⁶

Acudimos, primero, a los últimos aportes hechos por norteamericanos, tanto teóricos como técnicos, sobre etnografía educativa, sintetizados en un estudio de Gary Anderson, quien expone tres criterios metodológicos para la credibilidad de los estudios etnográficos, a saber: a) la estancia prolongada en el campo de investigación; b) la observación persistente y c) la triangulación (incluye el uso de múltiples y diferentes fuentes de información como son las entrevistas, observaciones en el aula y fuera de ella, análisis de documentos y discusiones en equipo) ²⁷ En el procedimiento observacional y de entrevistas, nos sustentamos en los ejemplos del inglés Peter Woods, que nos propuso la entrevista como un proceso "libre, abierto, democrático, bidireccional e informal" para permitir que los profesores se mostraran con confianza, tal como son ²⁸

Para el caso de la investigación en México, dentro de los niveles superiores, y en particular para nuestra investigación, los insuficientes apoyos financieros, constituyeron el principal factor

²⁶Para mayor detalle véase: Martha Montero-Sieburth "Corrientes, Enfoques e Influencias de la Investigación Cualitativa para Latinoamérica" Costa Rica Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense de la Universidad de Costa Rica y el Centro Internacional de Desarrollo e Investigación de Canadá octubre 1991 31 p

²⁷Gary Anderson "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas" en *El Aula Universitaria* pp 35-51

²⁸Peter Woods *La escuela por dentro*, 1989 El autor es de los pioneros en el campo de la investigación etnográfica en educación. Su libro es muy útil ya que muestra paso a paso dicha tarea. Lo usamos como guía durante toda la primera parte del trabajo

que impidió el procedimiento propuesto por los norteamericanos, llevado al pie de la letra. Así tenemos, que para realizar una estancia prolongada en el campo se requería de la contratación de personal que cubriera tiempo completo para poder asegurar ese primer criterio de credibilidad. Lo cual resultó imposible por los reducidos financiamientos. La opción fue, para nuestro caso, el contar con alumnas de las licenciaturas dispuestas a cubrir el servicio social y sólo por seis meses. El segundo criterio, el de la observación persistente, tampoco pudo ser considerado, de inicio, como posible, ya que las prestadoras de servicio social solamente cuentan con un tiempo determinado de 480 horas incluido en los estatutos de la Universidad Pedagógica Nacional y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el Colegio de Pedagogía, para cumplir con ese requisito.

El tercer criterio, el de triangulación, resultó el más viable, aunque con ciertas restricciones de uso y tiempo disponible, por ejemplo de la videgrabadora para el registro en el aula. El registro de observación por escrito, fue el que tuvimos mayor posibilidad de asegurar que se hiciera un día a la semana, en una misma hora, con el mismo maestro. La condición de las colaboradoras como prestadoras de servicio social y en la mayoría de los casos cursando el último semestre de la carrera, impedía que su estancia en el aula fuese diariamente.

Las entrevistas las grabamos en cinta magnetofónica, siempre y cuando fuese necesario aclarar alguna concepción o procedimiento didáctico que la observadora dudara de interpretarlo de determinada manera. Los análisis de documentos, se centraron en los programas elaborados por los maestros para la materia que imparten y sobre su concepción de la enseñanza de la historia. Acudimos al estudio sobre investigaciones similares o con temáticas afines para confrontar nuestro trabajo con otros estudios y fundamentarlo teóricamente.

Las condiciones del procedimiento que seguimos, comparado con los criterios expuestos por los norteamericanos, podía significar que la credibilidad en nuestra investigación y sus resultados, no alcanzaran los niveles establecidos por la experiencia de la comunidad de

investigadores en dicho campo. Por ello elegimos como principal juez de valor para la credibilidad al propio maestro observado. Lo cual, nos situó en congruencia con el método que nos propusimos construir en la consideración del *otro* y nos resolvió, también, una exigencia de rigor metodológico.

Este primer paso lo pudimos apoyar en la lectura del antropólogo Geertz,²⁹ quien expone, que en las interpretaciones antropológicas, como resultado de etnografías, sólo los "nativos" dan interpretaciones de primer orden, las de segundo orden corresponden a los escritos e interpretaciones del etnógrafo.

Para nuestro caso de investigación, el trabajo etnográfico en la escuela es también, interpretativo del flujo del discurso de la enseñanza, sumergido en la cultura escolar. Las interpretaciones de nuestro trabajo, se dan en ese contexto cultural. Nuestro propósito, es compartirlas con los profesores, a través de una relación dialógica. Como resultado de esta forma de comunicación, ellos nos expusieron si lo traducido acerca del hecho, es creíble.

Entre otros aportes de los norteamericanos al trabajo de etnografía educativa, el de, J Gumpert,³⁰ informa sobre la infiltración de la consideración del *otro* como un desafío intelectual, ético y político. A esta conclusión llega la autora después de haber sido retada por un "antropólogo maduro que se negaba a ser entrevistado a menos que se mencionara su nombre en el estudio" y este constituye el ejemplo de un punto de partida para plantear dentro de la experiencia norteamericana la existencia del *otro* y su participación en este tipo de investigación educativa.

²⁹Clifford Geertz *La interpretación de las culturas*, p 28

³⁰Patricia J Gumpert 'La producción del conocimiento en las universidades reformulación de un problema metodológico' en *Investigación Etnográfica en Educación* p 51-61

También, Le Compte³¹ reflexiona acerca de la relación entre el investigador y el observado. Dice que "seguramente" los temas de investigación ya no son del dominio exclusivo del investigador sino que "pueden estar" igualmente influidos los demás sujetos. O la opinión de R. Donmeyer cuando nos anuncia que la perspectiva del investigador "puede ser" compartida de manera intersubjetiva³²

Por nuestra parte consideramos que a los planteamientos norteamericanos de la *consideración del otro* en las investigaciones de corte etnográfico en educación, les falta fuerza para poder descentrar la opinión "omnisciente" del investigador hacia el reconocimiento de la *alteridad*. Nuestra tarea metodológica se centró en la búsqueda de la conciliación y acuerdos entre observado y observador. En el desarrollo de esa tarea propusimos una *observación de tipo compartido*; contrario a las propuestas norteamericanas, nuestro trabajo implica la relación de intersubjetividad por medio de una relación dialógica, como principio, desde la metodología. En otras palabras, una comunicación constante por medio del diálogo.

2. Observación Compartida

Llamamos *observación compartida*, al método creado durante el desarrollo de la investigación. En el camino de esta observación, el *hecho didáctico* se observa tal y como sucede en el aula, no se juzga ni se rechaza, sino que simplemente se *comprende* a la manera de Dilthey. Desde este punto de partida, la comprensión lleva a conocer al hecho, *tal y como es*; como él se explica a sí mismo. Dicha condición acerca del hecho, hace que el observador se involucre en el acto de conocer por medio de la intuición, que incluye afecto y emoción, antes que una reflexión conceptual. Así, el siguiente paso, el de la *observación directa* sobre el hecho, resulta un

³¹Margaret D. Le Compte 'La etnografía educativa: teoría y práctica de la antropología al postestructuralismo' p. 26

³²Roberto Donmeyer "Argumentos para la investigación de estudios de caso: redefinición de conceptos de validez interna y externa" p. 82

procedimiento empírico básico, sobre un hecho actual, sin precisión cuantitativa ni experimentación, pero sí con instrumentos de observación concretos (registros de observación y grabaciones en video). Dichos registros de observación, permiten al investigador obtener datos. Esta primera tarea de observación logró que nuestra relación empírica con el hecho didáctico, derivara a la necesidad de opinar sobre dicho suceso educativo. Produjo un acto mental que podemos denominar: momento de *interpretación*. En este primer momento de interpretación, el investigador echa a caminar procedimientos conceptuales que lo articulan con las circunstancias, estos son: la lectura de las primeras observaciones en grupo, con las demás observadoras; los comentarios suscitados sobre la manera de enseñar del profesor y las aclaraciones de la observadora. En conjunto, permitieron obtener una primera opinión sobre la didáctica creada en el aula, que por principio era descrita intuitivamente. A este primer avance de creación de conceptos lo denominamos: aplicación de *conceptos intuitivos* porque nos permitieron aprehender, del desarrollo de la enseñanza en el aula, un *continuum* de cualidades de los hechos (*facta*) didácticos. Esto se completó con las entrevistas, al alternar las opiniones del observador y del maestro.

Durante las discusiones entre el equipo de observadoras, los *conceptos intuitivos* que procedíamos a formular (por ejemplo, decir: ese profesor pone mayor atención a la disciplina, o notamos que ese otro, dice que va a hacer tal cosa y realiza otra en la clase, o parece que el profesor pone mucha atención a los roles) nos permitieron percatarnos de que los procedimientos desarrollados por el profesor durante la enseñanza, no cabían en lo que teóricamente se entiende por *didáctica*. Dicho descubrimiento expuso a nuestros ojos y a nuestro pensamiento, comparaciones entre lo que empíricamente estábamos percibiendo, frente a los conocimientos que teníamos acerca de la didáctica: a este suceso lo denominamos arriba a los *conceptos intelectivos*. Estos últimos incluyen: interpretaciones a partir de lo conocido por el observador (que en nuestra experiencia eran conocimientos derivados de nuestra formación teórica). Esta tarea del equipo de observadoras, se realizó cada semana con una observación por escrito y una videograbación³³ durante seis meses (un semestre escolar), hasta completar cuatro años. De tal manera, podemos

³³ Las videograbaciones se hicieron una vez por semestre a cada maestro

decir: durante las reuniones de equipo, discutimos con *conceptos intuitivos* y *conceptos intelectivos*, mediante un acto que llamamos: **introspección epistemológica**, el cual establece una lógica de construcción con base en la abstracción y procede al ajuste entre los *facta* y el *intelecto* del observador (investigador) al crear, con ambos, una correlación epistémica de dos términos, *conceptos intuitivos-conceptos intelectivos*. Al final de cada semestre, las observadoras, procedimos a elaborar, por escrito, una primera interpretación de lo observado a lo largo de él. Nos dedicamos, a realizar una búsqueda bibliográfica en donde poder fundamentar nuestros primeros hallazgos por introspección epistemológica a partir de la correlación de esos dos términos, sobre la didáctica del profesor. Desde ese momento, procedimos al manejo de *conceptos postulativos*, ya que incluyen un componente teórico significado por las teorías histórico pedagógicas difundidas internacionalmente. Nos permitieron comprobar, indirectamente, nuestras aseveraciones sobre el hecho y fundamentar teóricamente nuestras interpretaciones sobre los *facta*, para darles un nombre que los identificara por categorías. Con ello se estableció una correlación epistémica de tres términos: *intuitivo-intelectivo-postulativo*. Pero en esta ocasión el acto mental que realizamos lo podemos denominar reflexionante,³⁴ ya que el pensamiento en este momento, tiene como apoyo la introspección epistemológica (en una correlación de dos términos intuitivo-intelectivo) para seleccionar de las teorías histórico pedagógicas, lo propio al hecho didáctico descubierto. Permitió además, mostrar lo singular del acto didáctico en nuestro bachillerato universitario. Encontramos categorías como: la enseñanza con arte, los valores en educación, la disciplina en el salón de clases, etcétera.

³⁴ Nos referimos al acto mental **reflexionante** auxiliados en Piaget aunque no usamos del todo su criterio para designarla. Nos auxilia de ese criterio, el juicio, de que a la abstracción reflexionante, le sirve de proyección hacia un nivel superior, lo que es extraído del inferior. Implica la construcción de formas cada vez más numerosas en relación con los contenidos; retiene ciertas coordinaciones y descarta el resto. Conduce, a partir de cierto nivel, a tomas de conciencias complejas. Así, el primer resultado de las abstracciones reflexionantes es, pues, producir la diferenciación de un esquema de coordinación para aplicarlo de modo nuevo y enriquecer la conceptualización. Ver Jean Piaget *Investigaciones acerca de la abstracción reflexionante* (dos Tomos) Buenos Aires. Huemul, 1979.

Una vez realizados los escritos, en donde dimos un nombre a las categorías conformadas con la correlación epistémica de tres términos³⁵, nuestras conceptualizaciones, las presentamos a los profesores para escuchar sus juicios acerca de su propia didáctica. Este acto de reunirnos y discutir, (en grupo, observadoras y profesores) los escritos y las videograbaciones de sus clases, lo reconocemos con el nombre de *observación compartida*. Durante estas reuniones se comparó lo que cada observadora obtuvo de la interpretación, hecha ya por escrito. Se procedió a leerla y a discutirla en la reunión, con el siguiente fundamento lógico: *lo escrito ahí me representa en la forma que considero enseñar pero falta esto, o esto otro*. El resultado de dichas reuniones, en términos generales, fue el siguiente: a) los profesores expusieron si la categoría nueva, mostraba de su práctica didáctica y/o si era necesario agregar o quitar apreciaciones (cuando fue necesario se hizo en acuerdo con ellos); b) el acto anterior (del inciso a), situó a la nueva categoría dentro de la condición de creíble, esto es, dentro de la *credibilidad*. La credibilidad, representa el nivel de confianza del método etnográfico en el aula, elegido para dar cuenta de la creación didáctica del profesor.

En esta tónica de actividad intelectual, el investigador se coloca en el proceso de crear teoría pedagógica a nivel de la didáctica, por medio del método de *observación compartida*. El investigador se transforma, a su vez, al considerar al *otro* para la construcción del conocimiento, al modificar su modo de usar de la intuición, la abstracción y la reflexión; modificación que consiste en el manejo de una *racionalización* que se conforma de lo empíricamente dado por la circunstancia. También, se transforma el objeto de estudio que alcanza un nivel de *objeto estético*.

³⁵ "Toda filosofía con un mínimo de aspiraciones metafísicas ha contado siempre con su esquema categorial como medio de ordenación racional de la realidad. Estos esquemas categoriales se superponen a la realidad conocida como red que, ordenando esa realidad bajo las categorías, la simplifica para su manipulación cognoscitiva. El hombre no puede manejar la realidad en toda su complejidad: necesita las categorías como mediación simplificadora en su tratamiento cognoscitivo y racional. Se puede decir que esto es una simplificación empobrecedora, pero es una simplificación necesaria." Sergio Rábade Romeo, *La razón y lo irracional* p. 259

*filosófico de estudio*³⁶ para ser comprendido, intelectualmente, conforme a las necesidades de la sociedad y su contexto en la resolución de los problemas pedagógicos de su tiempo

La tarea de la *observación compartida* es la de explicar cómo generar de manera deliberada y sistemática, conocimiento que nos permita comprender y resolver la problemática en torno a la didáctica en México. Requiere, para constituirse como tal, de una relación intersubjetiva con el *otro* para elevar y aprovechar sus capacidades de interpretación

2.1 Aportes de la *observación compartida*.

El desarrollo de la *observación compartida* requirió, de instrumentos concretos y conceptuales, pero además, de un elemento humano en el diálogo: la intersubjetividad. Con ello se constituyó como un nuevo método que amplió el criterio de observación en el campo de la etnografía educativa y, en particular, a las observaciones en el aula con fines de investigación educativa desarrolladas en México. Decimos que es innovador, porque resultó cualitativamente diferente al comúnmente usado en el aula, por su distinción en la consideración del *otro* *el propio profesor*. Por otro lado, resultó sólo ampliación al recurso de observación en el aula, porque el principio de observación continúa propuesto dentro del salón de clases, aunque no en los términos de participación del docente como los solicitaba la investigación-acción, a saber: como observador de su propia práctica.

Ante este hallazgo queremos discutir en torno a la propuesta de Investigación-Acción, de Boris Gerson³⁷ quien fuera el exponente de la *observación participante* con más circulación en

³⁶ El análisis de la cultura escolar se desarrolla según una secuencia discontinua de circunstancias y, a pesar de ello concernientes entre sí. Se muestran en forma espontánea al observador y, constituyen, para él, una impronta en los sentidos. un factor estético del conocimiento humano que es dado empíricamente, lo cual significa en este trabajo, que es un factor no designado teóricamente. Llamaremos, entonces al objeto de la didáctica: *objeto estético filosófico de estudio*. En esta reflexión me he apoyado en Northrop, Ver. *El encuentro de oriente y occidente*

³⁷Boris Gerson "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente: en *Perfiles Educativos*. núm. 5 julio-septiembre. 1979 pp 3-22

nuestro medio, dentro del campo de investigación educativa en México durante la década de los ochenta del siglo XX. La observación participante, a su vez, ha heredado de la etnografía el principio de que el investigador requiere de "vivir verdaderamente" dentro del grupo étnico que pretende conocer. Boris Gerson aprovecha esa fórmula cuando, desde su punto de vista, el mismo docente se convierte en investigador de su propia práctica y, por lo tanto, en el observador de sí mismo. Gerson exalta la ventaja de esta metodología, cuando argumenta que el maestro no necesita pensar en involucrarse en la cotidianidad escolar porque él forma parte de ella, ya que es el protagonista principal en la tarea educativa.

Sin embargo, la observación participante que propone Gerson, únicamente alcanza a poner en las manos del que investiga (el mismo maestro), una descripción, una explicación y una valoración de lo que sucede en el aula. Esperaba, ese procedimiento, que por tener el maestro más a la mano su propio proceso de ser docente, la reflexión y la transformación recayesen sobre él mismo. Pretensión acertada, pero difícil de lograr por esa vía. Porque, ¿cómo podía el profesor observarse a sí mismo, y juzgar su quehacer?, ¿con que otros parámetros podía el profesor comparar su práctica?, ¿con la teoría?

Por lo visto, la observación participante en educación, tenía como propuesta, que el profesor se descentrase como maestro y lograra establecer una distancia ante sí mismo para reconocerse como *otro*, aquel *otro* que, además, es él mismo. Tarea muy compleja, fundamentada sólo en la idea de que es él, el principal protagonista. Olvida a quienes le rodean.

Esa idea requiere de una pregunta ontológica: ¿Dónde están los límites del "uno mismo"? ¿Cuándo pasó a ser personal ese "uno" y cuándo dejó de serlo? O tal vez, dice Maillard.³⁸ deberíamos preguntarnos por el motivo de la escisión del *si mismo* para *uno mismo* y, también: "Identificar el uno mismo con el 'ser' [lo cual] presentaría ciertas dificultades de interpretación a la

³⁸Chantal Maillard *La creación por la metáfora*. p 137

hora de considerar el 'uno mismo' con lo 'personal'." Maillard dice: el destino trágico del hombre es "uno-frente-a-otro" y por lo tanto no corresponde a su anhelo de unidad. Porque, precisamente por ser uno frente a otro, es que el hombre no logra ser uno mismo. Para alcanzar la individualidad (ser uno mismo) se requiere reunir en la identidad todas las posibilidades de ser sin aprisionarlas, incluyendo a los otros

Para Zambrano,³⁹ el despertar a la individualidad, es el movimiento a la toma de conciencia del "sí mismo" más auténtico. La cual, a su vez, tiene significación al compararla con la colectividad, que le permita aceptar la humana condición que posee y emprender el camino a la realización como persona. Esto es reconocerse en su existencia histórica que incluye lo individual y lo social. De su realización como persona depende que se descubra como "hombre de en medio", entre el ser y el no-ser-aún; esa constituye, la condición humana. El no-ser-aún, es el ser hacia la perfección. Y es sólo desde el reconocimiento de su existencia histórica que el hombre se da cuenta de su ser escondido, y que anhela darlo, dárselo a conocer. " 'Un poco desde afuera', [] un poco también desde dentro, [] si el hombre estuviese totalmente fuera le sería imposible conocerlo, y si estuviese totalmente dentro no habría razón para irlo buscando."⁴⁰ Vivir ante lo *otro* (la colectividad), es vivir bajo su tremenda exigencia; ya que existe como *otro* porque tiene imagen frente a lo *mío*

La *observación compartida*, se encontró con el compromiso de revelar presencias comprendidas en colectividades -el docente y los docentes del bachillerato- en un lenguaje empático el cual permite que las acciones que llevan a cabo los sujetos dentro de la cultura escolar, se igualen en circunstancias. El lenguaje de la imagen por medio del video, como segundo sustento metodológico de la *observación compartida*, nos ha dado esa posibilidad, ya que nos comunica intersubjetivamente, lo mismo que las interpretaciones parciales de la práctica didáctica

³⁹Citada por Ch. Maillard. *Ibidem*

⁴⁰*Ibid* p 65

de cada maestro, tercer sustento metodológico. Insistimos, por nuestra parte, en esta investigación, que los elementos simbólicos quedasen libre, lo más posible, de interpretaciones rígidas, y las sometimos a todas las transformaciones que requirió la dinámica de la imaginación,⁴¹ con la cual pretendimos captar la acción esencial del maestro en su práctica didáctica.

La *observación compartida*, se encargó de ordenar el material disperso de lo desconocido y cotidiano a que se enfrentó el investigador, para ponerlo ante la conciencia del docente. Este modo constituyó el proceso hermenéutico,⁴² que nos describió la manera en que el ser del hombre se aparece a *sí mismo* y a otros en sus respectivas interpretaciones. Las "zonas oscuras", como podemos llamar al material disperso, que se encargó de articular la *observación compartida*, son "los espacios donde todos los elementos almacenados por la memoria, individual e histórica, pueden combinarse"⁴³ Ese procedimiento permitió reconocer, también, que cada docente tiene un ritmo para hacer conjugar su propio fin en la enseñanza, con las actividades didácticas que propone en clase. El docente es, en esos momentos, lo que está-siendo, sin más.

Con la práctica de la *observación compartida*, incursionamos a esa apertura de posibilidades interpretativas por los caminos menos trillados, permitieron volver al origen del ser docente, para que el docente se extrañara de su comportamiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, buscarse, por medio de la palabra, respuestas. Al sacar de sí la realidad, la de fuera, al observar en video las clases de otros maestros, y la suya propia. Intentamos que llegara a la profundidad de su ser, a ese espacio de creación que constituye el lugar en donde el docente forja su unidad (como ser natural y social), la cual ha perdido con ayuda de la tecnología educativa. Fue así como la observación compartida, nos permitió llegar al conocimiento de la didáctica que crea el profesor dentro de la clase.

⁴¹ "La imaginación crea el sentido cuando los conceptos -los signos- se han vaciado de él". Ibid, p. 131

⁴² La concepción hermenéutica como la trabajé, también, será expuesta en el siguiente punto

⁴³ Ibidem p. 132

3. El conocimiento del trabajo en equipo.

Los diálogos en equipo permitieron que nuestra primera experiencia en el método de la etnografía educativa desembocase a punto fijo en un conocimiento concreto que permitió diferenciar entre un conocimiento antiguo y una necesidad de conocimiento nuevo. Principalmente, nos auxilió para sumar sentimientos que se desataron durante la observación en la relación con los grupos del bachillerato. Esos sentimientos constituyeron actos, no intelectuales, ni conceptuales, que permitieron, también, la identificación del equipo entre sí. Las observadoras, experimentamos fuertes cuestionamientos sobre nuestra personalidad y sobre las concepciones de la educación en las que habíamos sido formadas como pedagogas.⁴⁴ El trabajo en equipo permitió comprobar, también, que dichos sentimientos significaban una condición común: interpretar el hecho de una nueva manera. Y quien pudo experimentar, por su parte, inseguridad, y deseos de desertar del trabajo de observación, recibió animación de las demás para continuar. Ello permitió superar un breve momento de confusión y pasar a una etapa de mayor confianza en sí mismas. La elaboración de un diario del investigador, estrictamente personal, sobre sus ansiedades, sus dudas, sus vivencias, también nos auxilió en la investigación.

Quien realiza investigación con seriedad, conoce de estos trayectos del investigador y toma en cuenta su propia subjetividad como principal criterio para llegar al conocimiento, como acceso a la situación que se observa. Ya en 1967 Devereux⁴⁵, exponía que los datos son triples; el sujeto (para nuestro caso los sujetos que interactúan en el aula: observador, maestro, alumnos); la consideración de los "trastornos" producidos por la existencia y las actividades observacionales del observando y, por último, también, del observador: sus angustias, sus maniobras defensivas, su

⁴⁴ La primera mirada del hombre se posa -como ente dirigido al mundo de sus sentidos- en su entorno, fuera de sí, y es solamente por comparación, por diferencia, que se torna hacia sí mismo, sin verse, sintiéndose. La primera mirada del hombre hacia sí mismo será, pues, un sentir. Y en este sentir intervendrá la palabra: vendrá a ponerse 'entre', separadora." Chantal Maillard *La creación por la metáfora*. Introducción a la razón-poética p. 58.

⁴⁵ George Devereux. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* p. 22.

estrategia de investigación, sus decisiones; todos son aspectos que en conjunto, permiten que el observador atribuya un significado a lo observado.⁴⁶

Por nuestra parte, ingresamos al aula, exclusivamente, con la idea de observar el quehacer docente, en lo que corresponde a su metodología didáctica, dejando en libre albedrío a cada una de las observadoras sobre la atención que pusiera a determinado hecho didáctico. Así hubo, quien atendió la manera de programar del maestro (didáctica racional contraria a la irracional - desde la ilación o colección de asuntos); otra, lo hizo, sobre el deseo de enseñar del profesor y acerca de la transmisión de valores generada en el acto mismo de la enseñanza. Una más, en la enseñanza con arte (artesanía atécnica del enseñar); sobre la articulación entre la didáctica, la institución y los roles, suscitada por la acción misma de enseñar. Alguien más, sobre la congruencia entre pensamiento y acción docente (lo que el maestro piensa hacer en el aula y lo que realmente hace). La siguiente, sobre el uso de preguntas y chascarrillos como estrategia didáctica (enseñanza con donaire educativo bajo la acción dialógica). La atención en determinado hecho del quehacer didáctico, permitió dar nuestro siguiente paso en el método de trabajo, a saber: la definición de conceptos y categorías de análisis. Entendidos, desde el punto de vista personal, bajo el cual se hace la observación.

⁴⁶Aunque en realidad, la visión de incluir al observador como protagonista básico para las interpretaciones, podemos asegurar, nos llega desde el campo de la física particularmente desde el desarrollo de la teoría de la relatividad y el surgimiento de la cuántica. Las siguientes citas hablan por sí mismas. "La teoría cuántica ha revelado [] una unidad básica del Universo. Muestra que nosotros no podemos descomponer el mundo en las unidades más pequeñas existentes independientemente. A medida que penetramos en la materia, la naturaleza no nos muestra ningún 'bloque básico de construcción' aislado, sino que aparece como una complicada telaraña de relaciones entre las varias partes del conjunto. Estas relaciones siempre incluyen al observador de un modo esencial. El observador humano constituye la ligazón final en la cadena de los procesos de observación, las propiedades de cualquier objeto atómico sólo se pueden comprender en los términos de la interacción del objeto con el observador. Esto significa que el ideal clásico de una descripción objetiva de la naturaleza ya no es válido por más tiempo. La participación cartesiana entre el yo y el mundo entre el observador y lo observado, no puede hacerse cuando se trata de la materia atómica. En física atómica nunca podemos hablar sobre la naturaleza sin, al mismo tiempo, hablar sobre nosotros mismos." Fritjof Capra. El Tao de la Física, p. 83. "En la teoría de la relatividad no existe un tiempo absoluto único, sino que cada individuo posee su propia medida personal del tiempo, medida que depende de dónde está y de cómo se mueve." Stephen W. Hawking. Historia del tiempo p. 56.

4. La concepción holista

Conformamos un abanico de categorías de análisis. Y al corresponder a diferentes opiniones sobre un mismo hecho, recuperamos la consideración holista; primer fundamento de nuestro método, el segundo es la hermenéutica. Para la holística no hay hechos absolutos. Esto significa que no acepta una idea incondicionada sobre el hecho. Lo absoluto excluye todo tipo de interrelación, la visión holista la resalta. Como la situación de un hecho bajo el enfoque holístico, se puede considerar de difícil comprensión ya que se enfrenta a múltiples factores para analizar, quien procede bajo su idea tendrá que identificar las interrelaciones de mayor fuerza dentro del hecho, las que lo caracterizan. Esto permite interpretar muchos fenómenos en función de unos pocos, aunque ninguno de esos represente, por último, un informe definitivo de todos ellos, porque para la investigación cualitativa eso no es lo principal. De los acontecimientos dentro de un hecho o un acto educativo encontramos, que todos, están relacionados entre sí, de tal manera que ninguno contiene un carácter absoluto o fundamental⁴⁷. Por ello, las propiedades de un hecho, estarán determinadas en las características de las demás situaciones dentro del acto didáctico. Esta condición habla de la imposibilidad de "explicar" completamente cualquier hecho, aunque sí permite encontrar una composición autoconsistente del acto didáctico y considerar lo cambiante de las situaciones para **comprenderlo**. La posibilidad que existe, por lo tanto, es la de interpretar el hecho y sus interrelaciones de sucesos, junto a la conformación de teorías interpretativas que puedan, incluso, ser sustituidas o completadas con otras.

Bajo el criterio holista, hemos suscrito las categorías identificadas por medio de la *observación compartida*, de tal manera que cada una de las observadoras en el aula, con diferentes maestros de la materia de historia, en el bachillerato y desde su propia interpretación, descubrieron procedimientos didácticos con sentidos diferentes y particulares, que dan cuenta de la conformación de la enseñanza de la historia en dicho nivel.

⁴⁷Fritjof Capra *El Tao de la Física* p. 332.

El segundo fundamento del método es la hermenéutica. Ligado a ella está la interpretación, la cual hemos mencionado como una acción dentro del proceso de análisis que sigue el observador. La ubicamos, también, como la visión ontológica, en la que se involucra la comprensión del hombre dentro de su historia cotidiana, como manifestación de un ser en proceso de realización ⁴⁸. Así, la comprensión, resulta del análisis para penetrar en un determinado tipo de ser maestro, por medio de una relación dialógica; de la comunicación verbal y no verbal, directa e indirecta, por medio de la palabra, del relato. Del intercambio de ideas entre observador y observado. La hermenéutica posibilita, por otro lado, cotejar un texto teórico con los hechos cotidianos; lo hemos hecho para confirmar teorías didácticas desarrolladas en México y en otros países.

5 De la hipótesis a las nuevas categorías.

La hipótesis de trabajo, de la que partimos es la siguiente: ⁴⁹

La actuación del docente, por lo que respecta a su actuación didáctica, estará relacionada o dependerá de su propia experiencia y tradición docente a pesar de los cursos de formación pedagógica ⁵⁰

La hipótesis de trabajo parte de una primera ficción de lo que es el procedimiento didáctico, en el sentido de que es pensado desde un supuesto dado, sin que lo dicho acerca de la didáctica del

⁴⁸ El ser del hombre adquiere carácter real -trasciende su estado inicial- mediante un acto de descubrimiento constantemente renovado en el que tiene lugar la recuperación y la actualización de los contenidos universales que laten, soterrados, en cada individuo. Chantal Maillard *La creación por la metáfora*, p. 59-60

⁴⁹ Desarrollamos nuestro punto de vista sobre la hipótesis de trabajo, a partir del estudio de Antoni Güell M., quien aporta la posibilidad de que las variables que contiene la hipótesis con la que se inicia una investigación, sean sustituidas por las variables que aporta el trabajo de campo. De tal suerte que puedan incluirse, regularmente, variables más cercanas a la realidad. El trabajo de Güell es: "Hipótesis y variables" en R. Bourdon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Tomo I, Barcelona, Laia, 1973. 47-62 pp.

⁵⁰ Cfr. Norma D. Durán Amavizca *El papel del Profesor en la Didáctica*. (Protocolo de Investigación); México: CISE-UNAM, julio de 1990.

profesor, sea falso o inefectivo. Para iniciar la investigación, se elaboró esa hipótesis de trabajo que, con el tiempo, dejó de mostrarse como algo absoluto. En el desarrollo de la misma, se modificó la hipótesis y se pudieron articular a las principales nociones del supuesto didáctico, las categorías que resultaron del análisis y las interpretaciones que se efectuaron al mirar la realidad. Así, se enlazaron a la noción de *experiencia*, categorías como las de: enseñar con arte, enseñar por deseo, pensamiento y acción docente, la construcción social del conocimiento por medio de chascarrillos.

La hipótesis de trabajo se convirtió en una guía en el desarrollo de la investigación, formulada con base en lo conocido para arribar a lo desconocido. Significó un enunciado para rastrear, frente a los hechos, las actividades e ideas del docente que pudieran conectarse y dar cuenta de su experiencia, así como de la tradición de enseñanza extendida durante su práctica. En ese desarrollo, los avances del investigador, son cada vez más audaces hacia la creatividad. Semejantes descubrimientos sobre el trabajo didáctico, en la enseñanza de los profesores, mostraron la necesidad de cuestionar las teorías de la enseñanza tomadas, con una imitación extralógica, en el campo pedagógico mexicano. Por ello, el siguiente capítulo trata al respecto.

CAPITULO III.

LA TEORIA DE LA ENSEÑANZA EN MEXICO

La teoría de la enseñanza de la que deseamos dar cuenta, ha sido generada en México dentro del ámbito académico a partir de los años sesenta. Es la teoría que combina los propósitos de las Reformas Educativas (políticas educativas y normatividad), con los postulados de teorías pedagógicas elaboradas en otros contextos y con los criterios del académico, o de los académicos que la proponen. Resulta indiscutible que en México, y particularmente en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, la teoría de la enseñanza, se gesta⁵¹ dentro del ámbito de la formación docente y su política correspondiente⁵²

Una vez impulsada la formación docente dentro de la Reforma Educativa promovida por Luis Echeverría (1970-1976), el tema socorrido para formar los contenidos de cursos o seminarios, fue la tecnología educativa -la clasificamos dentro de lo que es una razón instrumental (una sistematización y jerarquización de conocimientos ya dados). Ahí, se exponen propuestas para la

⁵¹En América Latina se encuentra una estrecha relación entre la formación docente y los temas de la didáctica. En el libro que compila Vera María Candau *La didáctica en cuestión* Investigación y Enseñanza, los temas que principalmente se discuten son sobre la relación de la didáctica y la formación docente. La autora es brasileña y su artículo muestra el desarrollo en ambos campos muy parecido al nuestro. Expone que la didáctica se ha usado en la formación de los profesores y que es ahí donde se ha dado a conocer como teoría dentro del campo de la enseñanza.

⁵²Para el caso de las políticas de la formación docente, se identifican, primero, los propósitos que se marcaron dentro de la ANUIES en *La Declaración de Villahermosa (XII Asamblea General Ordinaria 1971)*, *Los Acuerdos de Toluca (XII Asamblea General Ordinaria)*, *Los Acuerdos y Declaraciones de Tepic (XIV Asamblea General Ordinaria 1972)* y en las *Declaraciones de Querétaro (XVI Asamblea General Ordinaria 1975)*. Los fines a alcanzar en materia educativa, para el nivel medio superior, se encuentran en el ideal de bachiller que desarrolla habilidades básicas de investigación, activo e independiente. Se incorpora a la sociedad con una actitud crítica y participativa en los problemas de su tiempo. En pocas palabras, el perfil de egresado de bachillerato a alcanzar se traduce en el contenido temático que incorporará la formación docente en los cursos de profesores. Es aquí donde se liga la idea de concepción de aprendizaje.

elaboración de programas por objetivos de aprendizaje, evaluación del aprendizaje y elaboración de material didáctico

Se pretendió, en aquella época -la cual reconoce Aguirre Lora como la primera etapa de formación docente en México: Cursos de Actualización Autónomos 1971-1973-⁵³ además de atender los requerimientos sobre calidad educativa, dar respuesta a las inquietudes de algunos profesores por mejorar su práctica frente al grupo⁵⁴ En lo que corresponde a la tecnología educativa, la teoría alude a un procedimiento instrumental en las propuestas para organizar el contenido de aprendizaje. Con este concepto de "contenido de aprendizaje" se echa mano, a la vez, de las teorías conductistas que se han desarrollado en el campo de la psicología para formular objetivos con verbos que impliquen la acción del alumno, hacia el desarrollo de aspectos meramente cognitivos y de comportamiento

Esa corriente de carácter tecnológico, se extendió dentro de la Universidad en cursos pedagógicos y, también, por medio de textos fácilmente asequibles en librerías, a tal grado que en

⁵³ Se trata de cursos y talleres 'a la carta' sobre tecnología educativa, elaboración de programas por objetivos de aprendizaje, evaluación de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos, micro-enseñanza, técnicas grupales, etcétera. Su intención es eficiente y así elevar el nivel académico." Esther Aguirre Lora. "Una Crisis dentro de la Crisis: La identidad profesional de los Docentes Universitarios" en *Revista de la Educación Superior* p 17

⁵⁴ En un recuento de los sucesos acerca de la formación pedagógica de los profesores en las universidades de América Latina y del Caribe. José Silvio. en 1985, expone que la capacitación pedagógica del personal docente de la educación superior se ha convertido con el tiempo en la respuesta más importante producida por las instituciones de ese nivel a los problemas que han afectado la calidad de la educación. El interés por este problema se remonta a mediados de la década de los 60. más exactamente alrededor del año 1965. cuando en varias universidades de América Latina, fundamentalmente las de mayor tamaño, los profesores comienzan a manifestar una inquietud por mejorar su práctica pedagógica. Así surgieron, entonces cursos aislados de formación pedagógica destinados a profesores en servicio paulatinamente ha ido creciendo ese interés. En algunas instituciones se ha llegado incluso a exigir una formación pedagógica mínima como requisito para ascender de las categorías inicial de profesor a la categoría siguiente. Los cursos han variado desde los simples cursos esporádicos y puntuales hasta paquetes completos de formación. En algunas universidades/ 'se han creado Maestrías en Docencia Universitaria./'" José Silvio. "La pedagogía en la Educación superior: Algunas reflexiones e hipótesis de trabajo" en *Educación Superior*, p 21. En México, dentro de la UNAM, se Crearon en 1969, dos dependencias encargadas de la formación docente: Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Para 1977 se fusionan y se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) el cual desaparece por decreto el 6 de febrero de 1997

la actualidad, la mayoría de los docentes poseen un mínimo conocimiento sobre la elaboración de objetivos didácticos, por lo menos en la consideración de que el verbo que los conforma, tiene que ser susceptible de observarse y medirse en el aprendizaje del alumno

En el ámbito de la investigación de finales de los años setenta, del siglo pasado, ese enfoque educativo, comenzó a ser cuestionado por las consecuencias que implicó en el proceso de escolarización. Así, la tecnología educativa, fue enjuiciada por apoyarse en la psicología conductista, la cual hacía del proceso de enseñanza-aprendizaje, una labor mecanizada de principio a fin. El desenvolvimiento de la tecnología educativa se puede comprobar, aún en la actualidad, se encuentra en programas recientes, con ellos cuentan los docentes al llegar al aula. Si se tiene cuidado de analizarlos, observamos que los mismos Tyler y Taba⁵⁵, han sido sustituidos por Gagné o Bloom, quienes hacen un recorte sobre los puntos de vista de aquellos y sistematizan, en grado máximo los objetivos y las actividades dentro del salón de clases.⁵⁶

Con lo anterior se expone que a pesar de la crítica suscitada hacia la tecnología educativa desde la investigación, el docente, y los grupos de pedagogos y psicólogos instalados en las escuelas, los colegios y las facultades, continúan con la idea de reivindicarla como la el procedimiento sistemático y jerarquizador de conocimientos en la elaboración de programas de

⁵⁵Ralph Tyler e Hilda Taba (ver bibliografía general) fueron los "teóricos" del curriculum y los impulsores de la tecnología educativa en los Estados Unidos a finales de los cuarenta y principios de los cincuenta. Han tenido una gran influencia dentro del campo educativo hasta la fecha a nivel mundial. También, se han criticado, en otros países, como en México. Una de las más recientes críticas es la de Stephen Kemmis en su libro *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata. Col. Pedagogía. La pedagogía hoy 1988. 173 p.

⁵⁶Mientras que Tyler y Taba en algunas ocasiones hacían referencia al medio del alumno, a la dimensión social para orientar al rumbo de la programación y del currículo por ejemplo; Gagné afirmará respecto a los principios del aprendizaje, lo siguiente: 'En el estudio del aprendizaje humano se ha ido advirtiendo cada vez con mayor claridad que las teorías deben perfeccionarse de continuo. El de la contigüidad, el de la repetición y el del reforzamiento son todos ellos buenos principios[] El planificador de esta idea [de la enseñanza] lo mismo que el maestro, puede idear fácilmente situaciones que incluyan estos principios. Pero el solo hecho de hacer tales cosas no garantiza que se obtenga una buena situación de aprendizaje. Al parecer falta algo todavía. Este faltante hay que buscarlo dentro del individuo, no en su medio[]' Robert Gagné. *La planificación de la enseñanza*

estudio. Porque todos sepamos de antemano, que subsiste en las instituciones educativas para favorecer los procesos organizacionales y administrativos.

Así en una segunda etapa de formación docente -1974-1975: Programas Estructurados de formación docente-⁵⁷ a los profesores que llegaron a los lugares de formación pedagógica, se les hizo partícipes de los nuevos cuestionamientos hacia la tecnología educativa. Cuestionamientos realizados dentro del campo de la investigación y no desde la práctica del propio profesor. En aquel entonces, para hacer referencia a la contraparte de la tecnología, se incluyeron enfoques cognoscitivistas sobre el aprendizaje (Ausbel) y la teoría de la psicogénesis del sujeto, en Piaget.⁵⁸ Dentro del campo de la sociología de la educación, encontramos, el Análisis Institucional de Lapassade y Loureau, postura que permitió incorporar, al de la formación docente en México y a la teoría de la enseñanza, la propuesta de trabajo grupal para el aprendizaje.⁵⁹ Estos últimos autores, inscriben el método de grupo *psicosocial*. Con Pichón-Riviere, Bleger y Bauleo (de origen sudamericano) ingresa, a nuestro campo pedagógico, la de *grupo operativo* con referencia al psicoanálisis y, por lo tanto, distanciado de la tecnología educativa anclada en el funcionalismo. El *grupo operativo*, como tal, fue difícil adoptarlo. Los pedagogos simpatizantes, lo convirtieron en

⁵⁷Es la etapa de ofrecer cursos talleres y seminarios en una forma estructurada con diversos propósitos (especializar en docencia producir materiales de autoformación formar al experto en currículo etcétera) Ma Esther Aguirre Lora Op Cit p 18

⁵⁸En el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM quien se abocó a la relación entre el curriculum y la psicología genética de Piaget fue la Maestra Margarita Pansza

⁵⁹El Análisis Institucional se inscribe en la corriente *psicosocial* empresarial, para analizar y, en consecuencia, corregir lo que perturbaba las relaciones entre dirigentes y dirigidos. Sin tomar en cuenta la demanda por los empleados se convierte en un requerimiento. Esto sucedió en Europa, después de la segunda guerra mundial. Con el tiempo la propuesta ingresó al ámbito pedagógico. En las universidades francesas el Análisis Institucional da las bases para los trabajos grupales. Analiza los roles de cada integrante del grupo hacia una *acción directa* como práctica revolucionaria, con el propósito de antagonizar la idea de intervención. En el caso de México, en las universidades la novedad se inicia con un proceso de intervención como requerimiento de la institución en las relaciones humanas para cambios de actitud dentro de la vida académica; antes que se perfilara, siquiera, como una demanda de los grupos académicos y de estudiantes. Para ampliar el criterio al respecto, puede acudirse a: Georges Lapassade *Grupos, organizaciones e instituciones; Socialismo y Potencial Humano*. René Lourau, *El Análisis Institucional*; de ambos autores, *Claves de la sociología* (Para fichas completas, ver bibliografía general de este documento)

*teoría del trabajo grupal*⁶⁰ Se constituye así, en México, la corriente psicosocial dentro de la formación docente⁶¹ Esta pretendió mostrarse como una postura antagónica en la concepción de aprendizaje individual, instituido por el positivismo

Fue el tiempo de desarrollar cursos en donde se propiciase un cambio de actitud a partir de la reflexión y la crítica sobre la tecnología educativa Para ello, *la práctica docente, el vínculo maestro-alumno y la profesionalización* fueron las categorías que atravesaron la mayoría de las propuestas para formar al maestro en el aspecto pedagógico

Con esas categorías, el grupo de formadores docentes que las asumieron, dieron un importante paso dentro de su terreno teórico, ya que con la práctica docente y el vínculo maestro-alumno se acogieron en la dimensión social (aspecto, que la tecnología educativa, con sus últimos pensadores, dejaba de lado) Al arribar a dicha dimensión, propusieron que los programas educativos fuesen absueltos de los múltiples objetivos que, en las últimas etapas de la tecnología educativa, se habían adoptado⁶² Para recurrir, en su defecto, a un objetivo general o terminal y a otro, por unidad La ventaja estribaba, argumentaron: el docente, en lugar de dedicar la mayor

⁶⁰ Para una mayor extensión acerca de lo que es la propuesta del trabajo grupal en México acudir a los escritos de Rafael Santoyo "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje" en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm 11 1981

⁶¹ En 1981, dentro de la mesa que se denominó 'Formación de Trabajadores para la Educación': Congreso Nacional de Investigación Educativa Javier Olmedo y cols. para esta etapa reconocen el desarrollo de la perspectiva institucional y psico-social Será definida como sigue: '[] esta corriente busca sus fundamentos en la psicología social y en la psicología clínica [..] el eje de la reflexión es aquí la síntesis de los aspectos personales y profesionales en el rol docente. la superación de las perturbaciones que bloquean la participación y el aprendizaje el estudio crítico de las relaciones de poder que operan entre los sujetos que cohabitan en las esferas institucionales [] se sustenta en la convicción de que una transformación de la relación educativa, sería el resultado de una participación consciente del maestro en el análisis de su propia tarea y en el conocimiento de las regulaciones profundas del comportamiento individual en el seno de los procesos grupales "Documentos Base p 221

⁶² A la elaboración de programas educativos con objetivos generales y específicos se le reconoce de manera coloquial, como "objetivitis" Dicha "objetivitis", sin embargo, es encontrada con más frecuencia en los niveles elementales administrados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) En la UNAM se reflejó en el uso de las cartas descriptivas

parte de su tiempo al cuidado de la consecución de objetivos, podía reflexionar y observar su práctica en el contexto de la clase, por ejemplo, en el vínculo con el alumno y en donde, él mismo, como profesor, se descubriese en la mediación entre los contenidos y el estudiante. Una de sus principales pretensiones fue la de ubicar la tarea docente en una perspectiva social e institucional, en un ambiente más amplio, que diese cuenta de las relaciones de reproducción entre la escuela y la sociedad, así como de sus determinaciones dialécticas. Asume el enfoque con ello, un sentido marxista. En un ambiente más corto, se propuso hacer ver a los docentes, que poseían actitudes dogmáticas y autoritarias que establecían relaciones verticales hacia los alumnos, en su trabajo educativo. Actitudes más bien "intuitivas", que científicas, argumentaban. Las dogmáticas, exponían, están respaldadas por la tradición histórica, tienen que ver con el sentido común de los profesores; mientras que las verticales, con el autoritarismo y el verbalismo, propios de una educación tradicional. Para que el profesor lograra rebasar una concepción "intuitiva" de la enseñanza, se concibió una *profesionalización* de la docencia, que evocó una postura científica en la enseñanza del profesor.⁶³

Por otro lado, en la reciente visión de formar a los docentes, la psicología conductista, sería "desplazada" por una corriente psico-genética, en donde la concepción del sujeto que aprende es cambiada por la de sujeto que construye. Y construye a partir de un interjuego entre fases cognoscitivas de síntesis-análisis-síntesis.⁶⁴ Dichas fases, en un momento práctico, dentro del

⁶³ Es necesario aclarar que la idea de profesionalización del trabajo docente se refiere también y por principio, a una situación laboral expuesta desde el SPAUNAM en 1976 cuando el Consejo Universitario aprobó el **Instructivo de profesorado de carrera de enseñanza media superior y el Instructivo sobre la coordinación y evaluación académica de las labores de apoyo a la docencia del profesorado de carrera de enseñanza media superior**. Ver: Rafael Moreno "Sobre el bachillerato y sobre la profesionalización de la enseñanza" en *Deslinde*. Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, México. DGDC-UNAM, núm. 21, 1976? Después la categoría de **profesionalización**, es adoptada en el campo de la formación docente en donde se le da un contenido académico. En 1987 la Maestra Graciela Pérez Rivera expone en un artículo que: "[...] profesionalizar la docencia significaba [para la formación docente] ofrecer al profesor una formación especializada para realizar su tarea, analizarla, recrearla, transformarla [...]. La intención ha sido que el manejo de estos conocimientos permita superar el 'sentido común' y 'la intuición', generalmente plasmados en la tarea de enseñar, para lograr así un proceder científico y creativo" en 'La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica []' p. 13-14

⁶⁴ Esta propuesta es dada por: Azucena Rodríguez; G Edelstein. 'El Método: Factor definitorio y unificador en la instrumentalización didáctica' en *Ciencias de la Educación*, Buenos Aires año IV núm. 12 sep. 1974

proceso metodológico en el aula de la formación docente, responden a: la apertura, el desarrollo y la culminación; o también, en el caso del trabajo con grupos de aprendizaje, se conoce como, despegue, vuelo y aterrizaje⁶⁵ Se esperaba por parte de los formadores, que estas experiencias en los cursos de formación, fuesen multiplicados al aula en donde los profesores desempeñaban sus trabajos

La toma de conciencia por parte del docente, mediante estas reflexiones, al reconocerse como mediador entre el contenido y los alumnos, pudo ser la clave, entonces, para que el profesor se descentrara de su papel y cambiara de actitud (por lo menos durante el curso de formación) respecto al papel que el alumno debía desempeñar en el aula

Era en este momento de "reflexión" según los teóricos de la época, en donde se guardaba la esperanza de que el profesor, motivado por *su descubrimiento*, iniciara dentro de la escuela, en conjunto con otros docentes y con los alumnos, desde la puesta en práctica de la investigación-acción; el mejoramiento y la modificación de las prácticas educativas

Surge así la llamada Didáctica Crítica,⁶⁶ corriente que albergará en términos generales, los propósitos anteriormente expuestos. El docente, para esta corriente, *tiene que ser formado* en el campo didáctico legitimado por la pedagogía, porque el conocimiento de su disciplina profesional no le basta para enfrentarse a una tarea de docencia. Fue así, como la idea de profesionalizar la tarea docente desde un plano laboral, se combinó, pocos años después, con el auge de la época de convertir toda actividad académica en un acto científico para que su práctica se reconociese, incluso, laboralmente con un mejor salario. La idea de profesionalización docente, incluye el siguiente supuesto, dentro de la Didáctica Crítica: el profesor tiene la posibilidad de indagar por sí

⁶⁵Para este análisis ver la Introducción del libro: Edith Chehaybar *Técnicas para el aprendizaje grupal*, México, CISE-UNAM 1985 179p

⁶⁶Cf. Margarita Pansza G., Esther Pérez J y Porfirio Morán *Fundamentación de la Didáctica* Tomo I México Guernica 1986 228 p

mismo, con rigor metodológico propio de la ciencia, las dimensiones de socialización entre maestro y alumno, las problemáticas de aprendizaje o cualquier otra dificultad dentro de su práctica docente.

Para esta perspectiva, los docentes que recorran los ejes categóricos en los cursos de formación (práctica docente y vínculo maestro-alumno), desde sus supuestos (los de la corriente) asumirán una **postura crítica** y una **actitud científica**, frente la tecnología educativa y la educación tradicional; y por ende, ante su desenvolvimiento docente. El resultado fue, con frecuencia, el siguiente: los profesores al identificarse con esta perspectiva, quedaban *vacunados* para recibir cualquier propuesta desde la tecnología educativa o la tradicional y, terminaban, con el temor de ser clasificados con la etiqueta de alguna de ellas.

Para el profesor actualizado en la Didáctica Crítica, las técnicas resultaban inútiles, aunque siempre contaran con las mismas en los programas expedidos por la Escuela Nacional Preparatoria o por el Colegio de Ciencias y Humanidades, en la práctica de la burocracia curricular. Y aunque se apropiaban de las propuestas de la Didáctica Crítica, éstas, tampoco, encontraban posibilidades de ser aplicadas. Por ejemplo, un trabajo grupal en la mayoría de los salones de los planteles de la ENP, no puede llevarse a cabo pues la disposición del mobiliario de los alumnos y maestros, para proceder a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra a la usanza tradicional e, incluso, las bancas en donde se sientan los estudiantes están atornilladas al piso. En el caso de los planteles del CCH, el mobiliario y la disposición arquitectónica de las aulas, se hizo corresponder con el proyecto educativo -el mismo que nutrió de expectativas a la formación docente- de tal manera que facilite la tarea grupal. Sin embargo, las discusiones en equipo, actualmente, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en ese tipo de bachillerato, no se practican porque los tiempos asignados a una materia, en el plan de estudios, no rebasa las dos horas. El trabajo grupal, como lo propone la Didáctica Crítica, requiere, por lo menos, de cuatro

Con el panorama anterior, deseamos indicar que la problemática de la didáctica se ubica, principalmente, en la discusión de las categorías elegidas para la formación docente (profesionalización, práctica docente y vínculo maestro-alumno) y su repercusión en la teoría de la enseñanza, por un lado. Por otro, surge la necesidad de discutir el concepto de sujeto manejado por las corrientes didácticas en México, las cuales, se contradicen en el discurso fundamental respecto a los ideales de la formación pedagógica, la concepción del sujeto docente y su práctica educativa. Estas últimas, al profundizar, se encuentran contradictorias.

El sujeto docente, que interpela la Didáctica Crítica, puede tener un cambio de actitud en su práctica del aula, desde una teoría que la critica. Esto quiere decir: ante ellos, el profesor, no posee criterio propio sobre la educación. Que el conocimiento desarrollado por medio de la larga experiencia dentro de su práctica docente (para el caso de los profesores, de la ENP, en su mayoría) o el adquirido en interacción con el grupo por requerimientos de tradiciones escolares, avisos intuitivos o en el sentido común, no pueden ser legitimados. Mientras que, en otras líneas la Didáctica Crítica, argumenta, que la práctica docente es el principal punto de referencia para la reflexión. La práctica docente, a la mirada de la didáctica en México (sobre todo para los niveles de educación superior) ha sido puesta en la reflexión durante los últimos años, para *cambiarla* más que para *retomarla*. Cuando se ha pensado en su consideración, lo han hecho como ejemplo de lo que *no se debe hacer*.

La práctica tradicional que negó la Didáctica Crítica, para esta investigación es básica. En ella se tienen fundamentos para una teoría de la enseñanza, propia de nuestra cultura educativa en este nivel. Implica, la crisis de valores, los problemas laborales, de financiamiento de la educación, deterioro en el salario de los profesores y, junto a ello, los niveles de compromiso docente ante el alumnado. Esta condición, sin duda altera la idea del vínculo maestro-alumno que impulsó la Didáctica Crítica, pues tendrá que ser pensado de otra manera. La Didáctica Crítica solicitó que el profesor fuese organizador de actividades con una mínima intervención entre el alumno y el contenido. Las interpretaciones que pudieron hacer muchos maestros, sobre esa idea

de vínculo -que constatamos en el aula- resaltó la actividad del alumno y redundó en diferentes niveles de compromiso que los docentes asumen en la actualidad. De tal manera que la responsabilidad docente, pasa, desde los muy comprometidos con la propuesta, solo se conciben como coordinadores, por los medianamente comprometidos, participan ellos junto con los alumnos, hasta llegar a ver que en muchos de los casos se da un completo ausentismo por parte del maestro, deja el trabajo en las manos de los estudiantes. La cultura escolar a que nos referimos y que dejó entrever la observación que realizamos en el aula, incluye, también, que el profesor de soluciones inmediatas a la falta de interés por aprender de los alumnos y por el poco aprecio al conocimiento. Esta es la compleja trama del proceso de enseñanza-aprendizaje que nos toca vivir hoy en día. Por ello el vínculo maestro alumno, tiene que estrecharse, ante la apatía ostensible de alumnos y maestros hacia el aprendizaje.

Entre los escritos más recientes en México, que ponen en tela de juicio los planteamientos de la Didáctica Crítica, se encuentran dos, que a nuestro parecer resultan de relevancia. El escrito de Víctor Cabello⁶⁷ y el de la propia teórica de la Didáctica Crítica, Margarita Pansza⁶⁸. Por su parte Cabello, pide a esa teoría, clarificar, desde dónde habla de crítica, si desde una crítica explicativa que aparece sobre el saber acumulado como parámetro de la realidad, o si es una crítica comprensiva de invención, de descubrimiento, o tal vez, en términos de acuerdo, pues articula razón explicativa con razón comprensiva o bien, si esta dirigida a clarificar el objeto de estudio. La petición de Cabello, nos hace ver que la Didáctica Crítica creó varias confusiones desde sus contradictorios planteamientos. Por nuestra parte creemos, que la idea de crítica, de la teoría que ahora discutimos, surge más bien de una solución inmediata y práctica para sus propósito de cambio de actitud. Se trataba de criticar a la tecnología y a la didáctica tradicional, como posturas

⁶⁷ Víctor Cabello Bonilla. Consideraciones Generales sobre la Transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica: Notas para la reflexión y la crítica' en *Perfiles Educativos* México. CISE-UNAM julio-dic. núm 49-50 1990 pp 27-36

⁶⁸ Margarita Pansza González. Opción crítica en la didáctica en *Perfiles Educativos* México. CISE-UNAM núm 57-58 julio-diciembre 1992 pp 52-64

indeseables en la práctica de los profesores Cabello solicita un argumento que la Didáctica Crítica solo se planteó, seguramente, en el momento que él lo preguntó.

Por ello, Pansza, en su último escrito, busca la respuesta en Zemelman (ya que en la corriente del Análisis Institucional no existe) el epistemólogo chileno radicado en México, quien la asesoró por un tiempo Margarita Pansza, dice: "En las discusiones en las que participamos, detectamos que no habíamos explicitado nuestro concepto de didáctica. A más de una década de haber redactado ese trabajo, la respuesta al porqué de esa ausencia pude ser más bien la expresión de una racionalización que una explicación real de las razones de la omisión." ⁶⁹ Para Pansza, la tarea de la Didáctica Crítica, trata de la conformación de una conciencia histórica crítica que envuelve el complejo juego de las contradicciones de cambio y el abandono de posiciones que dan certeza. La opción crítica en la didáctica, requiere superar lo fenoménico como único nivel de explicación posible e historizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ubicarlo en dimensiones de tiempo, espacio y movimiento. Con ello se posibilita la ampliación de la conciencia histórico crítica del profesor que le permita reconocerse como un sujeto histórico con posibilidad de opción. "Una didáctica crítica debe propiciar la búsqueda de **la verdad** en el conocimiento que históricamente le es transmitido, y **el intentar en forma sistemática desechar lo mitológico, ideológico e inexacto**, así como situar a los sujetos del proceso de enseñanza en un momento histórico concreto"⁷⁰

La última reflexión de Pansza, nos aleja muy poco de nuestro planteamiento inicial, a saber: que la práctica docente se convierte en el objeto de estudio para convencer al maestro de cambiarla por una "mejor", sustentada en la ciencia pedagógica, intérpretese, cambio de actitud desde la profesionalización.

⁶⁹ Ibid p 55

⁷⁰ Ibid p 62 (El subrayado es mío)

Para los propósitos de esta investigación, nos identificamos con una propuesta que comenzó a aparecer en el horizonte pedagógico latinoamericano en torno a la discusión de la didáctica, en la segunda década de los ochenta, a raíz de las revelaciones de las teorías sobre el currículo oculto en los Estados Unidos,⁷¹ Se puede notar que los análisis arrojados por la visión del currículo oculto, sugirió a nuestro campo latinoamericano, la posibilidad de investigar en el aula. Las discusiones teóricas sobre didáctica, dentro de los especialistas se encontraron a la orden del día a lo largo de la década de los noventa.

En Brasil, Vera María Candau, al poner la didáctica en cuestión, lo hace desde la afirmación de que la didáctica no ha proporcionado elementos significativos para el análisis de la práctica pedagógica real. Ya que lo que propone no tiene nada que ver con la experiencia del profesor. Por ello, el maestro, tiende a considerar a la teoría de la didáctica como un ritual vacío, que por más, pertenece al mundo de los supuestos, de las idealizaciones.⁷²

Otra brasileña, Magda Becker,⁷³ sitúa a la didáctica como una disciplina en busca de su identidad. Argumenta que sólo ha sido una disciplina prescriptiva y normativa, fundamentada en modelos teóricos preestablecidos, sin que llegue a nutrir la práctica docente. Lo cual se debe a que siempre ha buscado de prestado conocimientos y resultados de investigación en otras disciplinas (la psicología, la sociología, entre otras). Para Becker, la didáctica, debería de ser una ciencia (aunque no expone como) que estudiase más que el proceso de enseñanza-aprendizaje, a *la clase* tal y como ocurre. En su peculiaridad y en la diversidad de contenidos que en ella se

⁷¹El término curriculum oculto se incorpora a la jerga pedagógica con el propósito de hacer ver que la educación no solo se desenvuelve en el espacio que marca el curriculum oficial y el plan de estudios de una escuela; sino que la educación se encuentra influida desde un plano ideológico y político. Entre los estudios que dan cuenta de éste fenómeno educativo. se puede consultar a Michael Apple *Ideología y Currículo* Madrid Akal Universitaria. 1986. 223p.

⁷²Op cit p 20

⁷³En un breve escrito. Magda Becker Suárez. Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad en *Revista AND E* tr Julieta Galván núm 9 año 5 1985 pp 39-42

desenvuelven. Con estas apreciaciones, Becker, proporciona la posibilidad de atender lo que antes estaba olvidado e ilegitimado por los investigadores que se afiliaban, sin desearlo, al positivismo, a saber: la cotidianeidad

Becker, invita a realizar un tipo de investigación que le proporcione identidad a la didáctica y propone que sea "independientemente de los contextos en que se da". Sin embargo, creemos, bajo la tesis de que la didáctica carece de identidad, la autora, contiene a la didáctica en un espacio aislado. Siendo que la identidad, se encuentra en relación con los otros. Por ello, difícilmente, podría encontrarse ese camino, sin considerar a las otras disciplinas que rodean y articulan una *clase*. En éste aspecto, Candau⁷⁴ resulta ser más acertada al proponer una "didáctica fundamental" que asuma la "multidimensionalidad" (con lo que se acerca a lo que nosotros situamos en la holística) del proceso de enseñanza aprendizaje. Propone que la multidimensionalidad se articule a tres dimensiones fundamentales: la técnica, la humana y la política

Por otro lado, en Argentina, Susana Barco (1988)⁷⁵ dirá, que la técnica de la educación, no es el lugar de las certezas absolutas, sino la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas. Anuncia que, entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, se encuentra el profesor. A quien deberá de situarse en una constante tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula.

Más adelante, en otro escrito, Susana Barco (1991),⁷⁶ coincide con la brasileña Becker Suárez, en que el objeto de estudio de la didáctica deberá de ser *la clase*. Aunque sea un objeto

⁷⁴Cfr. Vera María Candau. *La didáctica en cuestión*. Investigación y Enseñanza. Madrid Narcea. 1987. 109 p.

⁷⁵Susana Barco de Surghi. 'Estado Actual de la Pedagogía y la Didáctica' en *Seminario. Pedagogía y Didáctica de la Lengua Escrita*. México. SEP-CEA. abril de 1988. 34 p.

⁷⁶Susana Barco de S. 'Racionalidad, Cotidianidad y Didáctica' en *Perspectivas Docentes*. Tabasco-México. UJAI. 1991. pp 21-28.

oscuro, por las dudas que plantea. Para ella, será cuestión de investigar en la cotidianidad, el sentido, la explicación, la comprensión de esas desconocidas prácticas diarias. Agregará a la postura de su colega, que lo que importa son las prácticas de los sujetos en relación a la construcción del conocimiento. Los modos de enseñar y de aprender. Así, en su visión, lo cotidiano es el lugar en donde se siguen las huellas e indicios de la historia del aula.

El análisis teórico de la autora, incorpora un cuestionamiento al tema de la racionalidad, cuando se remonta a la didáctica de Comenius. Y expone que la propuesta del medieval, es tomar a la naturaleza como modelo de proceder racional, desde una didáctica sistematizada. Barco sitúa así a Comenius, como el pionero de las técnicas didácticas. Pero, aquí hay que aclarar que Comenius en su *Didáctica Magna*,⁷⁷ incluye fines a la educación, que obedecen a una condición humana, por ello, difícilmente, podrá ser inscrita en una técnica como la que se da en la época contemporánea. Está inscrita en la modernidad y su racionalidad, aunque con interpretaciones diferentes.

Sin embargo, encontramos válida, actual y necesaria para el campo de la pedagogía, la discusión de la autora, en cuanto, que la racionalidad positivista concibe la realidad como construida y acabada, para aprehenderla mediante un orden del pensamiento, legitimado como espejo de la realidad. Así, esa rígida razón le proporciona el límite a lo *irracional*, lo desvirtuado, lo anulado.

Guiada por Gargani,⁷⁸ Susana Barco, advierte que la crisis de la razón, ayudó a manifestar, que la racionalidad es el resultado de formas de vida socioeconómicas, apegadas a los modos de

⁷⁷ Jan Amós Comenius *Didáctica Magna*. tr. Saturnino López. Madrid. Akal. 1986. 326 p.

⁷⁸ Gargani en el campo de la psicología, compila una serie de documentos que dan cuenta de los conflictos a que nos ha llevado el uso de la razón moderna. El libro comienza con una introducción escrita por su propia mano en donde ayuda al lector a problematizarla. Aldo Gargani *Crisis de la Razón. Nuevos modelos en la relación entre el saber y la actividad humana*. México. Siglo XXI. 1983. 332 p.

producción del conocimiento, por donde la humanidad ha llegado a generalidades respecto a la concepción del mundo. Otro punto en el que coincidimos con Barco, en esta investigación, es en el interés que da a la práctica de los "desconocidos docentes, singulares y heterogéneos", para reconstruir y reconstruir su práctica. Ahí lo que importa, es la conciencia de su valor como sujeto histórico que genera prácticas sociales y no la normatividad que se encuentra fija en los currículos. Por último Susana Barco, desde su alcance teórico, lanza las siguientes preguntas: ¿Cómo aprehender este objeto particular, como investigarlo, como construirlo y apropiarlo?, ¿Qué valor tendrá el conocimiento de lo particular?, ¿cómo se podrá generar teoría didáctica a partir de la singularidad y la heterogeneidad? Preguntas, a las que sin proponernos, damos respuesta con este trabajo, ya que el escrito cayó en nuestras manos algún tiempo después.

Agregamos ahora, desde nuestros resultados de investigación: dejan dichas prácticas de estar inscritas, incluso en una concepción de curriculum oculto. Porque el término curriculum evoca un plan, una carrera definida a seguir. En la vida cotidiana, los sucesos se dan sin un previo planeamiento racional. No hay tal curriculum de la vida cotidiana, solo la fluidez de los hechos que se suceden unos a otros articulados por sus significados inmediatos. Esto sólo se comprueba con la observación. Fue en la cotidianeidad de la escuela en donde encontramos la invitación a profundizar sobre el papel de la tan mencionada razón instrumental en pedagogía.⁷⁹ Notábamos, en las discusiones colegiadas, que no había tal razón instrumental en los actos particulares, pero que, sin embargo, esa sola idea, había encarnado en la concepción educativa en general y la manera de abordarla por la formación docente.

Pasamos al siguiente capítulo con la discusión en torno a la didáctica y la racionalidad que llevó a instrumentalizar el campo educativo. Trata de la herencia que recibimos de la modernidad, entendida como la filosofía que estableció nuestra forma de vida al incluimos como occidentales.

⁷⁹ Desde México, también. Díaz Barriga, anota lo siguiente: "Es en lo cotidiano de los procesos de enseñanza en el compromiso que asuman maestro y alumnos, en la formación que se promueve en el aula, donde la Universidad puede transformarse". Ángel Díaz Barriga, *Didáctica. Aportes para una Polémica* p. 44.

CAPITULO IV.

DIDACTICA Y MODERNIDAD EN EL BACHILLERATO

Nuestra entrada a la vida del aula, en este nivel educativo, fue con el propósito de observar la metodología didáctica que el maestro genera dentro del salón de clases, en relación con las circunstancias (fenómenos, relaciones sociales, tradiciones culturales en la escuela) que se le presentan, imprimiendo su estilo personal. El estilo personal incluye su voluntad, conciencia, intención e ideas

Un investigador entra a la escuela y al aula con un propósito o una tesis a resolver, y sale con una problemática más amplia de la que había vislumbrado. Nuestro caso no es una excepción. Ingresamos al aula con la tesis de que el profesor crea su propia didáctica. Nos basamos en observaciones rápidas y en el apoyo teórico de la corriente social crítica de la educación,⁸⁰ la cual sustenta que el conocimiento es una construcción social. A su vez, dicha construcción social significa al mundo simbólicamente por medio de la interacción entre individuos. De los individuos se involucra, expresivamente, la mente, el cuerpo y el lenguaje; con una alta dependencia de la

⁸⁰Los autores que orientaron nuestra incursión en la Teoría Crítica dentro del campo educativo son: Wilfred Carr y Stephen Kemmis, básicamente con su libro: *Teoría Crítica de la enseñanza* (ver bibliografía general). El libro llegó a mis manos después de haber elaborado el proyecto y expuesto mi idea acerca de los trabajos básicos a elaborar con el docente. El planteamiento de Carr y Kemmis permitió dar fundamento a la propuesta de investigación y logró indicar el camino hacia el campo filosófico de la Escuela de Frankfurt. Los autores se apoyan en Habermas, el último representante de esa corriente. En la investigación que ahora se reporta el apoyo filosófico se obtuvo en gran mayoría de la filosofía de Karl Otto Apel. Ambos filósofos. En sus primeros tiempos, y sobre todo en la época que nos interesa retomar a Apel, coinciden en los planteamientos hermenéuticos que hemos considerado básicos en nuestras interpretaciones. El libro de Wilfred Carr: *Hacia una ciencia crítica de la educación*, se recomienda para ampliar sobre la corriente educativa.

cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica ⁸¹. Con el tiempo nos fuimos alejando de esa visión para después centrar la interpretación en un terreno ontológico ⁸² debido a las características del problema.

Ingresamos al aula, también, con el supuesto de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrollaba bajo los cánones establecidos por la tradición de enseñar y aprender; que se hubiese generado en el desarrollo curricular. Tal le correspondía al proyecto del bachillerato contemporáneo en México, al derivarse de ello los actos de *aprender a aprender*, de *aprender a ser* y de *aprender a hacer* ⁸³

Pero después de un año y medio de estar dentro del aula, en el ambiente de la escuela, la realidad cotidiana nos reveló que el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra en crisis. Porque el equilibrio democrático, que teóricamente provee al concepto en el entendido causal de que quien enseña aprende y quien aprende enseña, se ha visto roto ante nuestros ojos, entre otras cosas (por ejemplo la deficiente organización de los planes de estudio, la burocracia al interior de los sistemas administrativos escolares), por la falta de interés de aprender del alumno y la falta de interés de enseñar del profesor. Y si esos intereses básicos hacen falta para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle, nos preguntamos: ¿cuál es la misión de la escuela frente a esta

⁸¹Henry Giroux y Peter McLaren "Lenguaje escolarización. subjetividad: más allá de la pedagogía de la reproducción y la resistencia" 1989

⁸²La Teoría Crítica nos resolvió el cómo contemplar las metodologías de la investigación. Por ejemplo nos permitió plantear la necesidad de poner en cuestión los procedimientos positivistas que son evidentemente contrarios a un método etnográfico. También pudimos incorporar con firmeza la posibilidad que tenemos como sujetos sociales de interpretar un hecho por un lado; y por otro, incluir, en ese proceso de interpretación al docente, al otro. La discusión de si la Teoría Crítica es una alternativa de la investigación en las ciencias sociales, puede ser ampliada en el artículo de Adriana Navarro González "La Hermenéutica Dialéctica, ¿Una alternativa para la Investigación Social? (ver bibliografía general). Coincidimos con la autora: dentro de las corrientes de la teoría crítica existe un tratamiento ontológico con poca profundidad.

⁸³Ver: Carmen Christlieb, "Perfil de egreso para los educandos de educación media superior" en *Cuadernos del Colegio CCH*. Secretaría de Planeación núm. 7. abril-junio 1980.

situación? ¿cuál la de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cuál la de los investigadores?

Tratar de ubicar dicha problemática en el momento histórico que vivimos es complicado. Pero articularla con nuestra tesis resulta mucho más exótico de lo que hubiésemos pensado cuando decidimos echar a andar el proyecto. Porque decir, por un lado: el maestro crea su propia didáctica y, por otro: no tiene interés por enseñar, permite considerar una contradicción dentro del planteamiento. Si, por ejemplo, comparamos esta situación con una teoría didáctica, (sin que sea nuestro propósito básico) tendremos como resultado una metodología del profesor muy pobre. A nuestro juicio -derivado de la observación compartida- la didáctica que tiene lugar en clase está determinada por múltiples factores, y la creatividad didáctica del maestro consiste precisamente en las estrategias que usa para hacer congruente el acto educativo. Este procedimiento está muy lejos de semejarse a una teoría didáctica, sin embargo la provee de riqueza, sin que consideremos también que por ello mismo los profesores pueden dar más de sí. Por lo pronto, empezaremos por exponer cómo creemos se une la crisis del proceso de enseñanza-aprendizaje -mostrado anteriormente- con la etapa histórica actual.

Tenemos entonces: dentro de la comunidad estudiantil se puede observar desinterés por el conocimiento. Por un conocimiento teórico. Lo cual no es nuevo. Cualquiera diría que durante hace muchas décadas los alumnos del bachillerato y de otros niveles, han mostrado desinterés por la teoría y, lo señalado ahora, sigue sin enturbiar el agua clara. De hecho la principal dificultad de la didáctica ha sido, casi desde sus orígenes, la conciliación entre lo teórico y lo práctico para interesar al alumno por el conocimiento. Sin embargo, podemos hablar en el presente que, igualmente, la mayoría de los maestros de ese nivel tienen poco interés por enseñar. Por antonomasia, esperábamos fuese lo contrario.

Aunque quizás éste, tampoco es un hecho nuevo: muchos maestros, dentro de la Universidad de México, desde principios de los años sesenta, han sido testigos de ello.⁸⁴ A nosotros nos queda señalar: el problema se ha agudizado conforme ha avanzado el tiempo. Y en la misma institución, hoy en día presenciarnos el clímax de la combinación de ambos desintereses cuando encontramos, poniendo por caso, los salones del bachillerato vacíos en horas de clases, mientras que durante ese intervalo de tiempo una alta concurrencia en otros lugares como lo son los pasillos, los patios y las cafeterías. Esto coloca a la vida educativa en un estado de crisis

Las crisis tampoco son nuevas. Hemos sido testigos, como generación, en unos pocos años, de la crisis económica que llevó al país a discutir su lugar como deudores de los países de economías altamente desarrolladas (si bien solo en esos términos; el sentido humanista podemos considerarlo en crisis por la constante condición de guerra que viven: que también ya nos alcanzado en los altos de Chiapas en la segunda mitad de los años noventa del siglo XX).

Junto a ello, atestiguamos la extendida crisis de valores, vivida desde la manifestación de la modernidad. Porque esta última ha sufrido deficiencias para sostener elevados sus principales ideales, a saber: racionalidad, libertad, democracia y espíritu. La modernidad, iniciada en el Renacimiento en Europa y que prosperó a partir de la Ilustración, descubre al hombre y a la naturaleza. A ambos los coloca fuera de la autoridad de la Iglesia: al hombre le proporciona valores éticos y de derecho; a la naturaleza, un sentido científico, el espíritu que pugna por el conocimiento cierto de las cosas desde el principio de causalidad.

Ante la ciencia, la naturaleza (con ella el hombre y los orígenes de su vida), se convierten en un objeto de utilidad para conquistar la realidad. Y aquella, posteriormente (en nuestros días) coordinada con la tecnología, alimentará a la economía y a la política en los países estimados por civilizados. Así la cultura moderna proporciona al hombre un bienestar cultural y social

⁸⁴Cfr: Rafael Moreno Montes de Oca "El desprecio por aprender: Una actitud juvenil que exige un nuevo tipo de maestro" en *Diorama de la Cultura*. Suplemento de Excelsior. 19 de diciembre de 1971 pp 12-13.

(cimentado en la honestidad, respeto, compromiso, legalidad en procedimientos, etc) que promete siempre ser de actualidad, científicamente legitimado.

Al paso del tiempo, la predominancia del bienestar material aportado por el capitalismo, dejó de lado la ética y los derechos. Se produce así una confusión de valores contrario a lo esperado y se desarrolla el consumismo; el tener, el derrochar para la comodidad, prima sobre los principales valores e ideales de la civilización moderna, a costa de la honestidad y del compromiso, entre otros. El espíritu para la modernidad, representa la síntesis de los ideales humanos, fijados por la civilización en el camino de la ciencia y posteriormente de la tecnología. El ideal de racionalidad constituye el bastimento del espíritu moderno, porque se exhibe como el orden y la regla disciplinaria natural de la mente. Desde entonces, la conducta social y ética de los hombres, queda instruida por un régimen de la razón donde rigen la necesidad y el *apriori*. Para los modernos científicos, la cognición depende sólo de posibilidades lógicas, absolutas y generales.⁸⁵ Con ello, la articulación entre el bienestar individual y el colectivo se encuentran privados de reconocimiento. A nuestro juicio, este olvido de lo particular y junto a ello lo que toda vida humana alberga junto con sus otros coetáneos (delirios, inspiración de ideas, todas las expresiones que el hombre exterioriza y mediante las cuales corrobora el principio de su actuación) le ha costado a la modernidad una constante decadencia.

Así, la declinación de la racionalidad, al hablar de la unión de lo social y lo individual, se vive con fuerza y se refleja en la crisis que hemos hablado anteriormente, tanto en los países de Europa, como en los de América Latina. En América Latina "el dilema nos abarca rotundamente", dice Nicolás Casullo, porque a partir de la colonización ibérica, nuestro continente se articuló al proyecto de la modernidad, con enlaces conflictivos entre continentes y pueblos, conquistadores y nativos, por ejemplo, cuando hubo de pasarse de una historia oral a una racionalmente escrita o a las cosmovisiones científicas y positivistas en las instituciones, por encima de los testimonios de

⁸⁵Gargani *Crisis de la razón* p 8

un mundo indígena. Por ello, "[...] para América Latina esta modernidad, verificándose en oleadas modernizadoras, fue siempre crisis agudizada, [...] exasperante entre discurso y realidad" ⁸⁶

En el caso de México, la modernidad ingresa bajo el signo de la ciencia en la época de Porfirio Díaz. Entonces se consideró a la ciencia como la posibilidad de salvar a la sociedad de la incultura en que vivía, a diferencia de los países europeos que ya la tenían. Es conveniente recordar que aunque el criterio de modernidad se extendió en aquella época al campo de las diversas disciplinas, en la educación, el lugar más idóneo para difundir ese proyecto de modernidad fue la Escuela Nacional Preparatoria. López Ramos nos dice: "Beber en sus fuentes (las de la modernidad) los volvía autoridades ante la pobreza, la ignorancia y la barbarie, y nada que no fuera científico se aceptaría en el firmamento del futuro de la nación. Sus científicos e intelectuales eran los hacedores del porvenir, en sus manos estaba la educación de la juventud preparatoriana y profesional, que también viviría un proceso de evaluación teniendo como incentivo la lógica de ser los mejores estudiantes, a la altura de los modelos francés, norteamericano y belga."⁸⁷ Se ingresa, así, a la época del *cientificismo*, ya que el positivismo se manifiesta como la concepción que: "considera como modelo único de conocimiento verdadero, el de la ciencia"⁸⁸

Ahora, después del siglo XX, el decurso de la dependencia con el lenguaje de la razón nos presenta una sociedad degradada, junto a ambientes de desencanto. Esto se debe en gran parte a que: "En los siglos XIX y XX se concreta [el dominio de la razón] en el avance triunfal de la ciencia y la técnica, transformadoras de la morada humana"⁸⁹. Con la articulación de la ciencia y la técnica, se arriba a una razón instrumental, que fue criticada desde la Escuela de Frankfurt. La

⁸⁶Nicolás Casullo *El debate modernidad posmodernidad* p. 61

⁸⁷López Ramos, Sergio. "Por qué enseñar psicología en México en 1895" en *Entre la Fantasía, la Historia y la Psicología*, p. 23

⁸⁸ Luis Villoro. "Filosofía para un fin de época" en

⁸⁹ Luis Villoro. *Ibidem*

razón, es ejercida como un cálculo instrumental para obtener el mayor beneficio de los objetos⁹⁰. Surge una planificación racional de la sociedad que tendrá como apoyo técnico la instrumentalización, para el caso de la educación se traduce en el uso de la tecnología educativa

En nuestros países dentro de lugares oficialmente comunes, como la escuela, se expone, hace mucho tiempo, la dificultad de coincidir la visión moderna y positivista de la razón instrumental con las tradiciones culturales. Esto sucede extraoficialmente en la vida cotidiana, como ya dijimos, en los pasillos, los lugares de reunión, las cafeterías y por último en el aula. Aquí, una clase difícilmente puede identificarse en la razón instrumental fijada por un programa, son los personajes -maestros y alumnos- quienes van marcando el camino a seguir en el lapso otorgado a una sesión de tipo educativo.

Podemos ver que la razón instrumental, en las aulas del bachillerato, no es puntual, como esperaríamos algún curricularista ortodoxo, quien quisiera que el programa fuese cumplido al pie de la letra. Vemos, en cambio, manifestarse por medio de las actitudes de la gente, que la modernidad, no echó firmes raíces en la cultura mexicana y por lo tanto nunca posibilitó el acceso a un conocimiento teórico-práctico por el camino propuesto desde el siglo XVII en Europa cuando Descartes (1596-1650) mostró en sus Reglas, la senda de la razón. Hagamos algunas aclaraciones antes de continuar.

La racionalidad en sí misma, abarca diferentes dimensiones antes de aparecer como concepto científico-técnico. Descartes, fundador de la filosofía moderna, mantuvo el propósito de llegar a una ciencia unificada, reflexionó sobre cuatro reglas para guiar la razón⁹¹. Para Descartes,

⁹⁰ Ibidem

⁹¹ Las cuatro reglas son: 1 no admitir como verdadera cosa alguna como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presenta tan clara y distintamente en mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda. 2 Dividir cada una de las dificultades que examinaré, en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiere su mejor solución. 3 Conducir ordenadamente mis pensamientos empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden

la certeza humana queda reducida a la conciencia que tiene el hombre de su propio pensar, de su yo; en donde lo inequívoco de su fuero interno es radical. Las reglas de Descartes proponen, a quien las cumpla, distinguir lo falso de lo verdadero. Desde el principio las reglas enuncian la normatividad que conduce a la claridad y a la distinción, por medio del análisis; al cual seguirá la síntesis, basada en elementos absolutos y de ahí a la cadena de argumentos que iluminen los nexos del conjunto. Así, la racionalidad se establece con la exaltación de la egolatría mental (*cogito ergo sum*) y con la precisión de un proceso que desentrañe un conocimiento, un hecho. Para Descartes ese es el camino legítimo que desliga lo verdadero de lo falso. Requiere un orden; encontrar primeramente las causas de lo que en el mundo es y después sus efectos. Con el tiempo nos hemos dado cuenta que Descartes con las reglas intenta acceder a la **complejidad** de la vida al razonar de lo simple a lo complejo. Implica, también, reconocer la condición humana desde la conexión de causa-efecto por una vía que deja fuera muchas otras relaciones para la interpretación.

Aunque remoto en el tiempo, los programas educativos de actualidad, en las instituciones, organizan los contenidos para acceder al conocimiento, de lo simple a lo complejo; el método de análisis-síntesis, en actividades para preservar la "verdad de la ciencia" y el ejercicio cognoscitivo bajo el mismo canon, (aunque con enfoques teóricos un poco más sofisticados, desde la psicología)

Expuesto primeramente por Descartes en Filosofía y después en educación por Jan Amós Comenius (1592-1670) en 1632, la idea de que el conocimiento se desarrolle en un procedimiento de lo simple a lo complejo va acompañado en su *Didáctica Magna*⁹² por otros factores que permitan un aprendizaje sólido. En Comenius se nota la influencia de Francis Bacon (1561-

entre los que no se proceden naturalmente. 4 Hacer en todos unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada." Descartes *Discurso del Método* p.40.

⁹²Jan Amós Comenius *Didáctica Magna* tr. Saturnino López. Madrid, Akal, 1986. 326 p.

1626)⁹³ cuando expone que en educación se deben de tratar las "cosas sólidamente provechosas" Para Bacon, la ciencia debía ser aplicada a la industria, por lo tanto lo fundamental del saber es que lleve sus resultados a la práctica. Con ello creía indicar lo que es provechoso para la vida humana, a través de la razón, una y universal, ligada a la capacidad de dominio. La razón resultaba un instrumento para establecer sobre la tierra el *regnum hominis*.⁹⁴

Comenius expuso que enseñar con razones es hacerlo por la vía de la causalidad. El habla de reglas prácticas para enseñar y esas reglas responden a un fin educativo, "enseñar todo a todos". Ahora a esas reglas se les da el nombre de técnicas de enseñanza. Tenemos entonces que Comenius propone los fundamentos para la enseñanza en el siglo XVI y es a lo largo del siglo XX, alrededor de los años cincuenta, cuando son convertidos en tecnicismos por los norteamericanos Taba y Tyler.⁹⁵ Así ese procedimiento aseguró, paulatinamente, lo que en nuestra época podemos denominar como la trama por la civilización por la vía de la razón instrumental.

Es ahora cuando se viven los extremos a los que ha llevado dicha trama. Ya que la senda de la ideología de la modernidad, en su mínima expresión: la teoría, significó el atajo para los países latinoamericanos, por lo actual, por lo nuevo, por lo de vanguardia,⁹⁶ por lo civilizado. Esta situación, se ha mostrado cada vez más exacerbada ante el ánimo de competencia que acompaña a dichas sociedades. Al grado de que, en la actualidad, a menos de pasado un año, una computadora es obsoleta en su sistema. La carrera por lo nuevo no solamente se da en el ámbito de las computadoras, sino que en el de los negocios, las producciones materiales, el arte y las instituciones. Sin dejar pasar, obviamente, a las personas, en los ámbitos académicos, como el

⁹³Cfr. Giovanni Reale y Dario Antiseri, *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico* 1992

⁹⁴ Luis Villoro Op. Cit

⁹⁵Cfr. Hilda Taba *Elaboración del currículo*, B Aires. Troquel. 1979, 661p y Ralph Tyler *Principios básicos del currículo* B Aires Troquel 1973. 136 p

⁹⁶Habermas discute con mucha habilidad el papel que jugó la modernidad en términos de *vanguardias*. Cfr. Jürgen Habermas "Modernidad versus posmodernidad" en Josep Picó. (Comp) *Modernidad y Posmodernidad*. Madrid Alianza Ed. 1988 pp 87-102

nuestro, e incluso, en las relaciones de pareja. Porque ya es muy fácil cambiar por otro u otra. Cuando parece que el entendimiento entre ambos no se logra, se desecha por una experiencia nueva. Sobre ello queremos comentar lo que en nuestra época se vive en la escuela.

Es común ver en las aulas del bachillerato, antes que una preocupación por aprender en los alumnos, la impaciencia, incluso en medio de la clase, por la búsqueda de una convivencia de pareja que niegue la idea de lo efímero de las relaciones interpersonales y sociales que ha dado como resultado la modernidad o asimismo, la manifestación de desengaño para nosotros los pedagogos de esa poca atención al profesor, ante la nula utilidad del conocimiento que administra la escuela, o quizás, por otro lado, la expresión de la búsqueda de un reconocimiento del individuo en sus orígenes, en su identidad sin escrúpulos, ajenas al pensar, (por lo menos en la pareja) en contraposición al sujeto intelectual únicamente colectivo al que interpelaron los proyectos educativos en México a partir de los años setenta y que se reafirmó, por medio de las corrientes de formación docente, desde el supuesto de que para conformar un grupo de aprendizaje, entre otros factores, se requiere desear el miedo a la pérdida de la individualidad; de la serialidad, dice Santoyo⁹⁷

Esto es: para lograr la conformación de un grupo se propone el abordaje de tareas conceptuales, conjuntas, por medio de la cooperación; con el propósito de dejar de lado la competencia. Es la vía, se dijo, para que el grupo acceda y transforme el objeto de conocimiento. Sin duda, ese proceder didáctico respondió a la preocupación de la modernidad marxista -que existía todavía, con fuerza, a finales de los años setenta en México- por negar las formas de vida en la clase media acomodada. El siguiente pasaje escrito por Carlos Pereyra lo ilustra: "En los hechos, es decir, en el plano del debate ideológico, es innegable la importancia de la expresión 'las masas hacen la historia' para combatir el individualismo de la ideología burguesa."⁹⁸

⁹⁷Ver Rafael Santoyo 'Algunas Reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje' en *Perfiles Educativos*, No 11, p

⁹⁸Carlos Pereyra *El sujeto de la historia*, p 45

Si aplicamos esa fórmula al discurso didáctico del que estamos hablando, observamos que ello quiere decir: que es falso que el proceso educativo sea el resultado de la acción individual. Esta, dice Pereyra, no es una "expresión verdadera". Porque no avanzamos ni un paso en el conocimiento del proceso [educativo] histórico cuando se nos dice que son las masas quienes hacen la historia."⁹⁹

La sociedad no se compone solo de individuos. La totalidad social no es la suma de ellos, como lo connota la palabra "serialidad" usada por Santoyo en el discurso de grupos de aprendizaje. Ya que por excelencia, el ser del hombre evoca al conjunto de las relaciones sociales.

Con certeza podemos decir: Santoyo se apoya en Sartre para partir del individuo al grupo, y que así el sujeto, en ese pasaje, pierda su individualidad. Sin embargo Sartre establece un dualismo que divide la interioridad humana y la exterioridad social. Sin hablar en términos separados, "condiciones determinantes" y "actividad humana", en dicotomía, no existen. Ya que la actividad humana se mueve en un marco complejo de relaciones intersubjetivas y contradicciones, a pesar de que haya conciencia de los fines perseguidos.

Tampoco hay proyectos individuales: la dinámica del movimiento social rebasa la intencionalidad de los individuos, continuamos con Pereyra y tenemos que "[] es inadmisibile la concepción del individuo abstraído del sistema social, porque individuos y relaciones sociales no constituyen dos realidades distintas; el individuo es síntesis de múltiples determinaciones provenientes de las relaciones sociales"¹⁰⁰

⁹⁹Idem

¹⁰⁰Carlos Pereyra Idem p 37

La propuesta didáctica de grupos de aprendizaje, resulta entonces una tautología, ya que el hombre (el individuo) siempre ha confluído en una situación colectiva. De lo que se concluye, que el devenir histórico, en educación, responde al resultado de la situación, como al de la intervención de quienes actúan en esa positura. Ambos momentos no son independientes entre sí, tampoco complementarios. Constituyen los lados de una realidad unitaria. La consumación de la propuesta teórica grupal, para la didáctica del bachillerato a que nos referimos, derivó en las aulas (desde su implantación dentro de la costumbre educativa de la Escuela Nacional Preparatoria y su inclusión y puesta en práctica con la metodología básica del curriculum del Colegio de Ciencias y Humanidades), en una actividad cotidiana que da cuenta de la necesidad de considerar al individuo dentro del proceso educativo, pero sin encontrar su lugar en la colectividad, tanto en el pequeño grupo como en grupo total.

Esto exalta que, en los hechos, las relaciones sociales, particularmente las relaciones educativas, no se desarrollan con arreglo a un fin determinado en un plan educativo, aunque bajo conciencia, se haga referencia de ello programática y metodológicamente. Sino por el contrario, al configurarse el acto didáctico, esas relaciones se conforman por la combinación de intenciones, ideas y sentidos de las acciones que se constituyen en una clase y que se establecen entre los individuos, las condiciones sociales y la cultura en el aula. Así como, por los conflictos interhumanos que se viven cotidianamente.

Pudimos observar, por medio de esta investigación, que los alumnos se organizan por equipos para trabajar un determinado contenido y exponerlo en clase. Las relaciones que se notan de ello, empiezan, por fragmentar el tema a estudiar. Distribuirlo entre los integrantes del equipo de trabajo, por páginas, por subcapítulos o por capítulos (en el mejor de los casos). La relación pocas veces muestra (casi nunca) que el equipo se haya reunido para llegar a acuerdos en relación a críticas hacia el contenido. Se notan decisiones para el orden de participación en la exposición: cada quien hablará sobre la parte que le tocó del contenido. Nunca, o casi nunca, podrá argumentar (porque no la leyó) sobre alguna otra parte del texto dividido. Con ese procedimiento los alumnos

diffícilmente incursionan cognoscitivamente por los esperados momentos de análisis y síntesis, durante el desarrollo de la actividad.

La propuesta de aprendizaje grupal, también ahí, encontraría decepción. Ya que no podría observar sus orgullosos momentos de "despegue, vuelo y aterrizaje",¹⁰¹ pues, ni siquiera se escucha su ofrecimiento, ni por los maestros, menos por los alumnos. Quienes, en ese momento de la exposición -hay que reconocerlo- son los deciden las actividades didáctica en el aula. El acto didáctico, bajo estas características, ya no es exclusivo del docente, lo practica también, el alumno. Es así como el individuo en la escuela, muestra su constante preocupación por hacer patente su presencia y no caer en el olvido, ni para sí, ni para los demás.

Ahora bien, la modernidad reflejada en nuestra época en el positivismo, en la faz de la política en nuestros tiempos y por medio de las reformas educativas, ha desconocido (por convenirle), la articulación entre el individuo y la sociedad. Levantó una cortina de indiferencia ante la consideración de la palabra como mediadora entre ambos. Actualmente, las relaciones de individuos y sociedad se tornan extremas. De un lado, en la individualidad, se encuentra el hombre encerrado en sí mismo, en soledad; sin atreverse al reclamo, sin atreverse a hablar de su aislamiento. Del otro, las manifestaciones cada vez más frecuentes, en masa,¹⁰² para conformarse en un ente y alcanzar a ser tomado en cuenta.

Por último, para responder a las preguntas que se incorporan en este capítulo, derivadas de la reacción ante la crisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, creemos que la misión de la escuela es reconocer que el trabajo didáctico nace en las relaciones que establece el profesor con sus

¹⁰¹ Cfr. Edith Chehaybar y Kuri. Ver Introducción en *Técnicas para el aprendizaje Grupal*, México. CISE-UNAM 1985 179 p

¹⁰² "Nada teme más el hombre que ser tocado por lo desconocido [] El hombre elude siempre el contacto con lo extraño. [] Sólo inmerso en la masa puede el hombre redimirse a ese temor del contacto. Es esta densa masa la que se necesita para ello. cuando un cuerpo se estrecha contra otro cuerpo [] En este caso ideal todos son iguales entre sí" Eliás Canetti *Masa y Poder*, p 9 y 10

grupos, en la clase y no de las reformas educativas que han surgido en la modernidad que le toca a la pedagogía de nuestro tiempo. La misión de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la de los profesores, será la de tomar conciencia de lo valioso de su quehacer, sea bueno, deficiente o malo, para discutirlo frente a la teoría y conformar un concepto propio de la cultura escolar del bachillerato mexicano. La tarea de los investigadores, por su parte, será la de tomar distancia frente a las teorías extranjeras y aprovechar de ellas solamente lo que convenga a nuestro contexto educativo, con una imitación lógica y no extralógica, sin pretender negar lo válido del trabajo natural del profesor.

Nuestro trabajo en el aula, incursiona en la individualidad, en la soledad que vive el maestro dentro del salón de clases, para hacer un llamado a la socialización de su experiencia, como parte de una praxis educativa. El siguiente capítulo lo resume e incorpora testimonios obtenidos con el método de la observación compartida.

CAPITULO V.

EL PROFESOR Y LA DIDACTICA DE SU EXPERIENCIA

*"La experiencia no es sino el conocimiento que no
ha querido ser objetivamente universal por
no dejar al tiempo solo"*

María Zambrano

El profesor en el aula desarrolla un saber didáctico a partir de su experiencia. La experiencia no puede reducirse a la generalidad. Esta, la generalidad, se establece fuera del tiempo, saca por medio de la teoría al caudal de conocimientos ordenados a la práctica, de la continuidad y del lugar en que se despliegan.

La vida ocurre en el tiempo. Y buena parte del tiempo de los profesores transcurre en la escuela (aunque ello dependa de su situación laboral). De eso, en el bachillerato mexicano, la mayoría de los maestros, actualmente y por los bajos salarios, tratan de atender un gran número de grupos de alumnos: implican mayor remuneración económica. En muchos de los casos, también, los docentes se emplean en bachilleratos de carácter privado.

La experiencia docente,¹⁰³ en sí -y en lo que le corresponde de teórica- resulta un acontecimiento dado a la conciencia del profesor, para obtener una imagen de su personalidad; es lo inmediato en la vida de cada uno, en su realidad. Así la realidad de la práctica docente se ofrece sin forzarla y adquiere significado por medio del ejercicio.

¹⁰³No podemos dejar de comentar que antes de esta reflexión sobre la experiencia de los profesores en México Cesar Carrizales lo ha hecho en su libro *El filosofar de los profesores*. Cuernavaca Mor México. CAOS 1990.

El saber de la experiencia penetra en la mente y en la vida del profesor, sin violentar, como suele hacerlo la racionalidad dada, que siempre ha forzado a la realidad a adaptarse a un cierto modo de mirar o de decir¹⁰⁴ y como en el caso de la escuela, a una normatividad. Por ello, el profesor la mayoría de las veces se queda con su experiencia.

La razón instrumental, logró separar a la experiencia del tiempo y ubicarla en absolutos, en donde el tiempo se detiene en la fijeza de teorías y técnicas. En occidente, la razón instrumental logró apartar al ser humano de sus orígenes, de su vida. De tal manera que definió lo indefinible, le dio identidad a lo múltiple, inmutabilidad al cambio y habló de un ser causal y permanente¹⁰⁵

Esa racionalidad, no ha podido descender a los acontecimientos en la vida del ser, que son más profundos ante lo regular o ante lo ajustado conforme a reglas; ya que constituyen el lugar en donde el hombre realiza actos de ser transformando, en donde cambia las circunstancias por experiencia, para luego devolverla, ya en palabra, a la superficie. Esto tiene lugar mediante la conformación de la idea. De ella deriva la inspiración que continúa cada acto. La vida sin ideas es confusión; las ideas son base de la cultura.

En el caso de los maestros en el bachillerato, ellos, por sí mismos, han conformado una idea propia y un fin, de y para la enseñanza. Lo pudimos constatar en todos los maestros que observamos. En particular los docentes en la enseñanza de la historia que participaron, mantienen el ideario de formar o de remover conciencias, así como de concebir al lenguaje en la vía principal para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. La idea se convierte así, muchas veces, en una unidad inspiradora para cada acto venidero en la enseñanza, dentro del aula.

¹⁰⁴Ibid p 19

¹⁰⁵Chantal Maillard

Sólo cuando el ser humano se trasforme a sí mismo por medio de las ideas, será aceptado por su comunidad, que, a su vez, le ayuda a generarlas. Pero si no se le escucha o si se le deja aislado, eso no podrá suceder.

Los docentes que participaron en la *observación compartida* son como mencionó el maestro Moreno¹⁰⁶ en 1971, y desde antes de ese año, "pedagogos eremitas" y emiten la idealidad que sólo es legitimada por la comunidad de alumnos, (nunca por los que le anteceden en jerarquía dentro de la escuela) siempre y cuando sea acogida por el que aprende. Pero recordemos: los alumnos, la mayoría, tienen desprecio por aprender o quieren conocimientos superficiales. En estas condiciones el gremio de maestros nunca se transforma, ha abandonado la enseñanza y se ha mantenido en estado de asombro durante más de treinta años, y en los últimos, muchos otros maestros, se muestran ausentes del aula.

El estado de asombro, porque está bajo sombras, es una ruptura de expectativas que, por lo tanto, no permite que el ser humano se planteé preguntas. El sujeto permanece quieto, como dejándose moldear por la realidad que lo invade. Por ello el asombro corresponde al misterio. Alrededor del sujeto, todo se encuentra incierto. Él percibe que algo pasa, sin tener claro lo que es. De tal manera que la institución, su burocracia, las condiciones laborales -su situación de subempleado- la crisis socioeconómica, hacen sombra sobre las plenas posibilidades de que el maestro se transforme. Y aunque el asombro es el estado que corresponde al misterio, porque el docente se ve envuelto por la realidad, alcanza, de eso, a establecer una petición de tiempo para transcurrir por un camino seguro. En ese caso, sin embargo, él permite que la circunstancia lo domine. La experiencia que deriva de dicho proceso, resulta incorporada al culto de la vida escolar.

¹⁰⁶Op. Cit. Rafael Moreno Montes de Oca. "El desprecio por aprender: Una actitud juvenil que requiere un nuevo tipo de maestro" 1971.

De tal manera que los procedimientos didácticos en el aula se presentan de la siguiente manera: se reducen a la formulación de preguntas hechas por el maestro (un maestro observado) discusión de lecturas de textos breves y resúmenes de esas lecturas -para asegurar, por lo menos, que el alumno lea (dos maestros observados)- los maestros también incluyen lecturas en clase sin discusión del contenido. En cambio pudimos constatar con la observación, que dos profesores en el aula trabajan en un nivel conceptual de la historia que resulte sencillo a los alumnos y uno de los profesores los induce con cuestionamientos como el siguiente: ¿tú que piensas? con el fin de que traten de leer lo que no está escrito e invitarlos a preguntarse más acerca del autor que hace la historia: ¿es la verdad absoluta? Y cuando el tiempo no alcanza y no pueden analizar el contenido, el maestro solicita a los alumnos que escriban en una hoja lo que comprendieron y después lo evalúa. En otras ocasiones cuando no han leído para discutir, se rescata (por dos maestros), el criterio que tienen formado los alumnos, aunque los profesores mismos reconocen que ello depende del grupo y el nivel de acercamiento afectivo que se haya establecido con ellos. Un maestro, en este caso en que el grupo no leyó, procedió a establecer en la clase un trabajo de lectura comentada. Ese mismo maestro usa, como principal estrategia didáctica, la resolución de cuestionarios (aunque es necesario aclarar que en general todos los maestros recurren a ella). Una maestra nos dice que para ella, la resolución de cuestionarios ayuda a reflexionar al alumnos. Pocos maestros hacen uso de los servicios audiovisuales en las escuelas. En el CCH se cuenta con un acervo más o menos completo. En la ENP ese servicio es insuficiente.

En otras ocasiones, los profesores organizan trabajos en equipos (todos los que observamos lo hacen con cierta frecuencia), y dan como resultado una fragmentación de tareas y por ende del conocimiento; con ello la imposibilidad de asimilarlo de forma integral. Así, creemos, la vida permanece inmutable pues muy pocos maestros buscan persuadir a sus alumnos sobre la verdad relativa de la historia. Otros persiguen la verdad absoluta, definitiva y niegan la posibilidad de que el conocimiento histórico se convierta en cultura. Porque cuando el conocer se encarna en la vida del ser humano, se vuelve cultura. El ser humano no está en la historia; es historia. Un maestro

alcanzó a decir dentro de una clase grabada, lo siguiente: *Ustedes no hacen la historia la hacen los historiadores*¹⁰⁷

Esas actividades, que podemos llamar didácticas, están muy lejos de formar o remover conciencias en los alumnos, por cualquier vía, incluso por la del lenguaje. Resultan actividades que tienen una meta corta para cumplir con un fin, pero resultan también actividades apegadas a la realidad y a las posibilidades que la hostil cultura escolar, proporciona a los docentes.

La didáctica así desarrollada no la menospreciamos, sino que la incorporamos al campo de la teoría de la enseñanza tal y como se muestra: como un procedimiento que nos lleva a cuestionar el *apriori* didáctico en la formación docente. Con ayuda de una maestra observada, podemos decir que la didáctica: se convierte en una interprete del trabajo docente¹⁰⁸

Los actos didácticos nuevos que surgen de experiencias cotidianas, son creativos, pues el profesor los crea en relación con la circunstancia educativa. En el bachillerato mexicano, en los profesores que observamos, muy pocos maestros (dos de ellos) incursionan por dichos espacios y sólo porque, por sí mismos, los propician; la escuela pocas veces los apoya.

A continuación incluimos los documentos en los cuales las observadoras escribimos la interpretación del proceder docente y que a la vez reflejan las categorías de análisis referidas en el Capítulo II. Son obtenidas dichas categorías, en lo cotidiano, son reflejo de actos nuevos en la didáctica

¹⁰⁷ Profesor Marcelino Martínez *Historia de México* videgrabación, 12 de mayo de 1992

¹⁰⁸ La maestra Edith Vázquez en sus comentarios al primer borrador de éste reporte lo expresó así 1o de marzo de 1995

DIDACTICA RACIONAL E IRRACIONAL¹⁰⁹

Norma Delia Durán Amavizca

Claudia Parra Avila

*"El desarrollo del hombre no está agotado, porque
¿qué existe o se construye en los individuos, que los
hace hacer cosas, hechos, pensamientos sin
explicación lógica o causal?"
Sergio López*

Introducción

La educación se propone lograr el desarrollo armónico de las potencialidades que integran la personalidad humana. Es decir, en cada momento de la vida se encuentra presente en el acto educativo. El ambiente, las circunstancias y las situaciones que rodean al docente dentro y fuera del aula, modelan su comportamiento de tal manera que, su práctica no puede ignorar la influencia de los agentes extra-escolares. Habrá que aprender a vivir con ellos y, en muchos casos, a sobrellevarlos.

Al iniciar una investigación sobre el papel que juega la el docente en la didáctica, nos viene a la mente una interrogante: ¿desde dónde empezamos, si deseamos mejorar la vida escolar en el aula?, como respuesta creemos que partiendo de la problemática desde la vida escolar, dentro del aula para posteriormente dar -o tratar de dar- alternativas para un mejor desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje. Porque el observador también se involucra en la situación que observa.

Con esto nos referimos a lo significativo que resulta, que el investigador se articule con el ritmo de la clase. Es importante, que para analizar la didáctica del docente en el salón, tengamos

¹⁰⁹Ponencia presentada en el *VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* Memorias México, CCH-UNAM vol. I. noviembre de 1992. pp 286-295

que estar inmersas en la situación; pues desde fuera se carecería de credibilidad. De ahí, que este estudio contenga testimonios de algunas observaciones que se realizaron en la Escuela Nacional Preparatoria "Alfonso Caso" No. 6, en la asignatura de Historia de México que se imparte en el 5o. año, con una maestra en particular, para enriquecer de testimonios esta interpretación, también particular

Empezaremos diciendo que la Escuela Nacional Preparatoria surge "con un carácter dogmático, con una concepción positivista que a su vez tuvo como objetivo una formación integral y propedéutica"¹¹⁰ Si, una formación propedéutica, en cuanto que el alumno al término del bachillerato tiene que contar con los conocimientos básicos que requiere el área a la que ingresará en la profesional.

La estructura curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, en su versión oficial, está conformada por programas de aprendizaje que tienden a organizar experiencias de aprendizaje ordenadas y propiciar en el alumno la construcción de conocimientos. A su vez, facilitan la comprensión, por parte del alumno, del mundo y de la sociedad en que viven. También, los programas de estudio correspondientes a la asignatura de Historia de México, en la Escuela Nacional Preparatoria, en algunos casos cuentan con criterios metodológicos generales que orientan a la realización del proceso enseñanza-aprendizaje.

La categoría que incorpora aquí el trabajo de *observación compartida* es la de ver a la enseñanza desde la ilación o colección de asuntos articulados por sus significados y no por las pautas programáticas de la materia de historia. La hemos denominado *didáctica irracional* ya que encierra en si misma lo contrario de la lógica de la razón instrumental¹¹¹, la cual ha esperado

¹¹⁰Ernesto Schettino M. La enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria en Victoria Lerner La enseñanza de CLIO p 17

¹¹¹ "Hoy lo irracional ha dejado de ser un tema o problema cuya presencia en el pensamiento filosófico se acepte vergonzantemente [] Lo irracional se nos ha convertido en algo familiar y hasta atractivo. Lo irracional ha

siempre, que los sucesos en el aula se desprendan desde una causa-efecto (que una actividad didáctica, por ejemplo, sea el efecto y el retrato fiel del programa al ser desarrollada por el grupo). Irracional indica que es distinto a la razón instrumental y por lo tanto es un razonamiento válido. La didáctica irracional del maestro, es un embrión para una teoría didáctica. Porque : "sin duda, los principales presupuestos de la irracionalidad han de buscarse desde el lado del sujeto cognoscente, de sus 'facultades', de su dinamismo, así como desde la problematicidad de las relaciones entre ese sujeto y los objetos-cosas que se pretende conocer."¹¹²

La *didáctica irracional* nos habla del ser docente que integra en su práctica múltiples y congruentes significados, que mientras para los positivistas son des-ordenados, para nosotras son el proceder de la vida misma, en su desarrollo natural. Comenzaremos la narración con la tipificación de la *didáctica de razón instrumental*, la cual también se encuentra en la práctica docente de la profesora observada para, posteriormente, hacer una semblanza de lo que se constituye por *didáctica irracional*

Didáctica de la razón instrumental

Citaremos a Postic para iniciar este punto: "Los observadores no captan más que estados sucesivos de la vida de una clase, pero pueden, en un momento dado, identificar las variables e intentar encontrar las relaciones existentes entre ellas"¹¹³ En este caso nos encontramos, y vamos a intentar hablar en términos de la razón instrumental, sobre una parte de la didáctica que practicó la maestra que fue observada. Antes diremos que: "Para el racionalismo griego, desde Platón y

dejado de ser lo caótico, en el peor sentido peyorativo de esta calificación, para pasar a ser entendido como lo no codificable dentro de los cánones estrechos y del lecho procústeo y esterilizante de la razón. Lo irracional no es el desorden sin más, sino 'otro orden', más difícil de ver, orden no conocido, pero subyacente al orden cómodo pero superficial de la razón. Lo irracional no es el reino de la ignorancia, sino, acaso otro modo de saber que excede por riqueza las reglas de un saber racional enteco y horro." Sergio Rábade Romeo. *La razón y lo irracional*. p 30

¹¹² Sergio Rábade Romeo. *Op Cit* p 34.

¹¹³ Marcel Postic. *Observación y Formación de los Profesores* p 129

Aristóteles hasta nuestros días, conocer, es conocer a través de la causa [...]. Para poder explicar el mundo por las causas, es necesario elaborar la noción de cadena unilineal: si un movimiento va de "A" hacia "B", ninguna fuerza del mundo le hará ir de "B" hacia "A" ¹¹⁴

Así que, en términos de razón instrumental, la didáctica de la maestra conservaría el siguiente orden: programa-procedimiento didáctico-apoyo didáctico. Los describiremos a continuación:

a) Programa

Los programas de la Escuela Nacional Preparatoria, en la asignatura de Historia de México, y en general, se caracterizan por tener una carga exagerada de contenidos. En el Plan Chávez se establecieron programas muy sólidos, nos dice Schettino: "demasiado ambiciosos, ya que reúnen tanto los aspectos de orden formativo como una enorme cantidad de información[...]" ¹¹⁵. Dichos programas, muchas de las veces los docentes no logran cubrir en su totalidad, esto debido a la falta de tiempo y exceso de trabajo y porque atienden a muchos grupos en un horario continuo. La maestra que nos ocupa, al salir de la clase, en una conversación, expresó:

-M. Yo sigo el programa. No me gusta dar la clase / / porque me pierdo, es decir, les empezaría hablando de historia y terminaría hablándoles de temas actuales.

-C. ¿Y no considera que eso sea mejor?

-M. Sí, pero por eso les dejo leer...

-C. Entonces, ¿usted si sigue el programa?

¹¹⁴Umberto Eco "Lo irracional ayer y hoy" en *Umbrales*, núm. 2, p. 4

¹¹⁵Ernesto Schettino M. Op. Cit. p. 17

-M. Sí, principalmente porque cuando el muchacho reprueba la asignatura y pide la guía para el examen extraordinario ésta contiene todos los temas que se plantean en el programa.¹¹⁶

Tenemos, por otra parte, que si el docente no sigue el programa se teme que su trabajo, sea considerado como de "libertinaje" académico. Aunque cabe aclarar que para nuestra visión, contraria a la razón instrumental, el programa solamente resulta la guía del quehacer docente

A veces en las mismas clases al dar un tema, la profesora, no siempre se encuentra en condiciones de apegarse a los contenidos del programa, dado que no puede evitar cierto despego en el desarrollo del mismo. En un testimonio lo podemos afirmar, cuando ella pregunta al grupo sobre momentos de la clase anterior. Inicia y dice:

-M. ¿Dónde queda San Agustín de las Cuevas?

-Nadie contesta.

-M. Ponce, hizo una logia masónica.

Al terminar de decir lo anterior, la maestra pregunta al grupo, después de hacer comentarios, en el día, respecto a Texas:

-M. ¿qué estados nos quitaron?

Los alumnos contestan en coro:

-As Texas

¹¹⁶Claudia Parra Avila *Cuaderno de Observaciones* Observación "E" 28 de abril de 1992, p 3

Después la maestra continua y hace referencia sobre el Tratado del Libre Comercio, dentro de su plática también habla de la explosión de los conductos petrolíferos en Guadalajara, recientemente ocurrida, y de la Falla de San Andrés.¹¹⁷ Esta reseña nos da un ejemplo claro de que a veces, aún, a pesar de preparar la clase y el tema con base en el programa, el desarrollo de la misma nos lleva por un camino que no estaba planeado

b) Procedimiento didáctico:

Definimos el procedimiento didáctico como la forma de presentar al alumno el contenido de manera directa, metodológicamente hablando. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente tiene la oportunidad de emplear una gran diversidad de vías que facilitan el éxito o el fracaso del aprendizaje del alumno

La maestra en cuestión emplea, como forma de trabajo en el grupo, la exposición por equipos. Dicho procedimiento consiste en presentar un tema utilizando como medio principal la palabra. Veamos el siguiente ejemplo que se desarrolló durante la exposición que se titula: I Unidad : *Primera República Federal y la Reforma*.

"Los alumnos que exponen se presentan por turnos para hablar sobre el tema. El primer alumno da una breve introducción general sobre el tema a tratar y los siguientes desarrollan llevando una secuencia lógica de aparición. Esto es, empiezan por la introducción, el tema en sí hasta la conclusión. Así tenemos que la maestra al final -y para cerrar con su participación- da una breve explicación del tema y agrega, "que se les olvido hablar de José María"¹¹⁸

¹¹⁷Claudia Parra Avila *Cuaderno de Observaciones* Observación del 26 de marzo de 1992 2a

¹¹⁸Claudia Parra Avila *Cuaderno de Observaciones* Observación 28 de abril de 1992 2e

Esta forma de trabajo, ayuda al alumno a desarrollar ciertas habilidades de convivencia ya que la demás parte del grupo aprende a relacionarse y a trabajar en conjunto. Dentro del procedimiento didáctico que se muestra a las observaciones, identificamos además de la exposición, la investigación bibliográfica. Dicho procedimiento consiste en poner a los alumnos en contacto en el tema por medio de la búsqueda de información en los libros, las revistas, y otros documentos como son los periódicos. Al mismo tiempo les inculca el hábito por investigar como se espera en el curriculum.

La maestra propone lo siguiente:

-M Busquen la biografía de Ponce en la enciclopedia de Historia de México / /, si no la encuentran, en la enciclopedia, la buscan en el libro América Peligra.

-As ¿es para entregar? /o lo hacemos en el cuaderno/.

-M En su cuaderno ¹¹⁹

-La investigación bibliográfica enriquece al alumno en el sentido de que cuenta, en el aula, con la información para las discusiones dentro del grupo. Puede ampliar, también, las actividades propuestas para la clase. Pero lo principal es que constituye un instrumento para lograr la integración de los alumnos pues trabajan conjuntamente.

c) Apoyos didácticos

Son los medios que se utilizan para proporcionar al alumno información y experiencias con el fin de construir un conocimiento. La maestra con quien trabajamos, emplea, apoyos didácticos como lo son: cuestionarios, visitas a museos y excursiones a zonas arqueológicas. Los cuestionarios son una serie de preguntas sobre diversos temas. Estos cuestionarios resultan una

¹¹⁹Claudia Parra A. *Cuaderno de Observaciones* Observación 09 abril 1992 1c

guía para la preparación del examen oral que, a su vez, se aplica para la acreditación mensual. El examen oral consta de tres o cuatro preguntas de diferentes unidades. Las preguntas se derivan de los cuestionarios que dicta la maestra con anticipación

Un ejemplo de cuestionario es el siguiente. Cuando la maestra ubica a los alumnos en el tema, diciendo:

-M Octava Unidad "Texas", y plantea las preguntas:

1. ¿Después de la reforma liberal de 1837 que pasó con Antonio López de Santa Anna?
2. ¿Quién fue Joel Ponce?
3. ¿La doctrina Monroe?
4. ¿Por qué expulsan a los españoles?

Los otros apoyos son las visitas a museos y las excursiones a zonas arqueológicas y representan una de las actividades que proporcionan mayor variedad de estímulos para el alumno. Estos apoyos facilitan el contacto del estudiante con la realidad histórica. Cada excursión o visita es una oportunidad para que el docente observe las actitudes de los alumnos en una práctica diferente a la del salón de clases, proporcionan una relación amistosa entre los alumnos y la maestra

Por ejemplo en una entrevista que sostuvimos al salir de clases la maestra comentó:

M Tengo buena relación con los muchachos, me buscan.

C ¿Es importante para usted el tener una adecuada comunicación con sus alumnos?

M Sí, porque hace que la convivencia en el salón de clases sea más cordial

Mientras caminábamos por el pasillo varios de sus alumnos le preguntaban que si: ¿cuándo hacían otra excursión?¹²⁰

Didáctica Irracional

La maestra que se observó durante la práctica docente, puede ser considerada con una práctica fuera del curriculum, ya que en muchos de los procedimientos no sigue la razón instrumental que tienen los contenidos programáticos dentro de los planes de estudio oficiales; racionalidad que implica una secuencia, una continuidad y una integración.

Hilda Taba nos dice que: "una estructura de curriculum típica, no sólo detalla las materias y los temas que se abarcarán, sino también indica la secuencia de estos temas así, como de una integración de las mismas."¹²¹ De acuerdo con lo citado por Taba sería importante seguir un **orden secuenciado** en la exposición de temas, con el fin de que, tanto el maestro como el alumno, "no desvirtúen" el objetivo de aprendizaje

Sin embargo, en el desarrollo cotidiano de la clase, dicha racionalidad difícilmente se cumple y esto se debe, por un lado, a que la clase se desarrolla en un ambiente que implica la participación espontánea de diferentes personas dentro del grupo -a pesar de haber un plan determinado por la profesora- maestra y alumnos, algunas veces observadores

Tenemos, entonces, que por *irracional* puede entenderse todo aquello que esté desviado de los límites fijados por la racionalidad dada, (normas educativas, programas, la política de la escolar, etc) desarrollado en la cultura cotidiana de la vida escolar.

¹²⁰Claudia Parra Avila *Cuaderno de Entrevistas* Entrevista mayo 1992

¹²¹Hilda Taba "La organización del contenido del currículo y del aprendizaje" en *Elaboración del Currículum* p 380

La maestra que fue observada, se nota, en diferentes clases, durante momentos prolongados: no sigue una secuencia lógica en la organización del contenido como lo indica la razón instrumental, sino que, relaciona un tema con el comentario afin al tema hecho por algún alumno; con una referencia bibliográfica afin al comentario y una referencia a una experiencia, vivencia o hecho social actual. De tal manera que su procedimiento sigue el comportamiento al que alude Umberto Eco y que nosotras asociamos a lo irracional.

"[...] actuando sobre una planta es posible influir el curso de las estrellas, el curso de las estrellas influye en el destino de los seres humanos y las operaciones mágicas realizadas sobre una imagen de la divinidad, la obligan a satisfacer nuestra voluntad [...] El universo se transforma en una galería de espejos donde cada cosa que refleja puede significar todas las otras"¹²²

Lo irracional de la didáctica de la maestra, indica que ella desarrolla una actitud didáctica que no es igual a la razón instrumental. La cual ha sostenido su docencia por más de diez años.

BIBLIOGRAFIA

- ECO, Umberto "Lo irracional ayer y hoy" en *Umbrales*, México, vol 1, Núm 2, 1988
- LOPEZ RAMOS, Sergio "El desarrollo humano y el suicidio" en *Vereda*, México, CEAPAC, año III, núm 6, enero-marzo, 1991 pp. 13-18
- POSTIC, M. *Observación y formación de los profesores*. Madrid, 175p Morata, 1978, pp 343
- RÁBADE ROMEO, Sergio *La razón y lo irracional*, Madrid, Editorial Complutense, 1994, pp 284.
- SHETTINO M., Ernesto "La enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria" en Victoria Lerner Sigal, *La enseñanza de Clio*, México, CISE-UNAM, 1990 pp. 17-32

¹²²Idem p 6

TABA, Hilda. *Elaboración del currículo* Buenos Aires, Troquel, 1974. 662 p.

Olivia Espinoza Martínez

I. Docente e Institución

El docente construye su didáctica en un contexto determinado. Por ello creemos que el contexto influye notablemente en el quehacer del docente, las decisiones y las acciones que él realiza, tienen una razón de ser, no tan sólo personal, sino, también, en relación a las condiciones sociales, históricas y políticas.

La escuela no es únicamente el lugar donde se transmiten y asimilan conocimientos, es asimismo, un contexto organizacional, con relaciones sociales determinadas. En base a éstas, los significados de la cultura y del sistema social se van construyendo.¹²⁴

La escuela es un sistema institucional, con una estructura que va de acuerdo a las políticas que le dan origen y que la sustentan. Las instituciones educativas se rigen por políticas diversas; una institución puede tener diferentes políticas en sus escuelas, planteles, colegios o niveles. Como es el caso de la UNAM, en la que la enseñanza a nivel medio superior o bachillerato se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), con planteamientos curriculares diferentes.¹²⁵

¹²³ Ponencia presentada en el *VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, Memorias, CCH-UNAM, vol. I, noviembre, 1992, pp. 244-258.

¹²⁴ Cfr. Rodrigo Larrain *La educación y el poder*, p. 45.

¹²⁵ El currículum del Colegio de Ciencias y Humanidades trata de propiciar en el alumno actitudes reflexivas, críticas morales, metodológicas y prácticas, que reviertan beneficios personales al alumno y en su futura formación. Mientras que en la ENP, la intencionalidad del currículum se enfoca principalmente a la preparación propedéutica del alumno para ingresar al nivel profesional.

En este momento tenemos la intención de exponer la interpretación de una serie de observaciones realizadas en la ENP, en el Plantel No 6 "Antonio Caso", a una profesora que imparte la materia de Historia de México, correspondiente al 5o. año. Pero antes trataremos de ubicar a los lectores, en nuestra apreciación del sentido de la preparatoria.

La ENP en su curriculum plantea el apego a los programas de estudio como una forma de lograr la excelencia académica; esto se convierte para los docentes en un requisito a cumplir, y en algunos casos, llega a convertirse en el fin de la enseñanza.

La preparatoria es un sistema propedéutico por estatuto curricular y que, propicia históricamente: los programas de estudio tengan una gran carga de contenidos. Anteriormente los programas estaban elaborados por profesores de muy alto nivel de la ENP y de Facultades y Escuelas, en los que se pretendía dotar al estudiante con un gran acervo de conocimientos, por lo tanto, eran extensos; producían, como consecuencia, el incumplimiento de los programas o la exposición superficial de los mismos.¹²⁶

Ante esto se realizaron cambios en la ENP, entre ellos, actualmente se plantea en el curriculum: "Restringir los programas a los temas de base,¹²⁷ a los que son estrictamente formativos, con la idea de que no se pierda la posibilidad de enriquecimiento directo por el estudiante a través de distintas formas de participación y a través de una canalización creciente de lecturas adicionales".¹²⁸

¹²⁶Cfr Ernesto Schettino M. 'La enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria' en Victoria Lerner *La enseñanza de CLIO* p 24

¹²⁷Los temas de base además de ser los correspondientes a los conocimientos básicos que debe conseguir el alumno, son los que dentro de los programas de la preparatoria le quedan solamente enunciados como grandes temas para que el docente cuente con la libertad de incluir y desarrollar el contenido bajo su criterio. Por ejemplo el tema de los Mayas, el docente puede abordarlo con los textos que considere apropiados. Con ello se intenta respetar la libertad de cátedra.

¹²⁸Ernesto Schettino op cit p 25

Las modificaciones a los programas de estudio no sólo pretenden que los alumnos tengan más participación, sino también los maestros, por ejemplo: la maestra que ha sido observada comenta que con el nuevo programa ella tiene que desarrollar los grandes temas enunciados de la forma que mejor lo considere; -y dice-;" a mí así no me gusta, me gustaba más el otro (programa) porque te lleva de la mano, con éste nuevo programa se corre el riesgo de que no se aborden los temas de la misma manera por todos los maestros, y el problema se da cuando se aplican los exámenes extraordinarios, en donde hay alumnos que vieron una cosa y otros, otras".¹²⁹

El nuevo programa da un margen de libertad de participación por parte de los maestros que resulta contradictorio en la realidad, pues, al finalizar el curso, el docente debe haber cumplido con los contenidos marcados, cuestión que se mide por medio del alumno cuando se le aplica un examen final o extraordinario. Con esto, se reducen las posibilidades de que los docentes sean creativos al impartir su clase y, se privilegia, el cumplimiento

En la práctica educativa resulta que la participación se limita, tanto por el docente, como por la institución. Así tenemos que cualquier modificación al programa es mal vista, pues se dice que el docente da en clase temas ajenos al programa o da énfasis a alguna parte de los contenidos descuidando el resto. ¿Qué opción le queda al docente de historia, entonces, sino impartir y cumplir con el programa -con el requisito- que finalmente es lo que lo califica como docente y le da el reconocimiento de la institución?

La institución prescribe una función al enseñante.¹³⁰ La ideología institucional repercute en la concepción que tiene la maestra de historia sobre sí misma, lo que la lleva a considerar que un docente es aquél que sabe y enseña los contenidos del programa a los alumnos que no los conocen, pero que deben saberlos. Esta concepción impregna la clase, determina las relaciones y los roles

¹²⁹Olivia Espinoza Martínez *Paquete de observaciones* 26 de mayo de 1992

¹³⁰Marcel Postic *La relación educativa* 1982

de los actores del proceso educativo, así como también, constituye lo peculiar en la didáctica de la maestra que imparte Historia de México.

Hablamos de la maestra, más que del alumno porque es ella quien construye su didáctica. Si bien es cierto que los alumnos ocupan un papel esencial, pues sin ellos no hay didáctica, también es cierto que quien proporciona la característica enfática de la didáctica en cada clase es la maestra, que llega al aula con todo su ser, es decir: con todo el desarrollo social y emocional, así como las vivencias que tiene el docente en la institución, todo ello, tiene que ver con la forma de impartir su clase.

La categoría de análisis de este escrito la hemos concebido en una combinación del rol que desempeña la maestra como amiga con los alumnos y autoridad a la vez. Es ese rol, indiscutiblemente, un legado de la tradición educativa en la ENP que llega desde los años cincuenta con la propuesta humanista que establece Pous¹³¹ en ese bachillerato, durante su dirección. Esa categoría sigue generándose desde la acción dialógica entre maestros y nuevas generaciones de alumnos que en los pasillos la perpetúan.

2 Docente y Didáctica

La profesora de historia en la construcción de su didáctica interactúa con las intenciones sociales, históricas y políticas de la institución, así como, con las intenciones que ella misma tiene para propiciar y lograr el aprendizaje en los alumnos.

Los alumnos son, para la maestra, el punto de partida de su didáctica, ella implementa las estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los distintos grupos en

¹³¹Ver Rafael Moreno Montes de Oca "La Reforma de Pous a la preparatoria, un modelo humanista de bachillerato en *Mayéutica*, 1992

los que da la clase. Como cuando nos dice, su opinión sobre el grupo que se observa, en una plática en los pasillos de la escuela.

-M Es un grupo muy flojo, el anterior es bueno, pero éstos no entienden.

-OE !Ah! no expusieron sus alumnas, verdad?

-M No, son flojas, porque sí tenían la información por eso los regaño, y a veces los consiento, y así me la voy llevando

-OE Sí, se ve que se lleva bien con ellos

-M Sí, me enoja. Pero si me encuentran en los pasillos me saludan.

-OE ¿Por qué será que flojean?

-M No sé, les hago siempre sus cuadros sinópticos, hago repasos, pero es un grupo muy difícil. Con el otro grupo estoy tratando de hacer corrillos, pero se les dificulta mucho, entonces ahora lo que hago, es comenzar exponiendo yo la clase, con el cuadro sinóptico y luego que expongan ellos, porque si no, se duermen. Si me la paso hablando ya no ponen atención.¹³²

En el testimonio de la maestra se manifiesta que, en su planteamiento didáctico, el grado de disposición para realizar la tarea y la dinámica del grupo es esencial. La relación que tiene la maestra con los alumnos durante la clase es un indicador para el análisis didáctico.

Las relaciones en el aula son relaciones sociales, que expresan una estructura social, y como dice Kemmis, se pueden ver en términos de roles.¹³³ A continuación, veremos las relaciones que se dieron en el aula y las expondremos desde la relación educativa, los roles y por último, haremos una síntesis de la actividad didáctica de la maestra.

Relación maestra-alumnos

¹³²Olivia Espinoza Martínez. *Paquete de observaciones*. Hoja 4A. 24-marzo-92

¹³³S. Kemmis "Introducción" en Wilfred Carr. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. 1990

La interpretación de las relaciones sociales en la clase se centra en dos aspectos: relación preguntas y respuestas/roles.

a) Relación Preguntas y Respuestas.

La relación en el aula entre los alumnos y la maestra, se puede observar por medio de la formulación y emisión de preguntas-respuestas. Las interrogaciones muestran cómo son los intercambios entre la maestra y los alumnos.

Siguiendo a Postic, en los indicadores de análisis con las técnicas del método interrogativo, señala que una de las intenciones de formular preguntas tiene que ver con el control¹³⁴ en este caso, observamos que la maestra tiene tendencia a realizar preguntas de este tipo, que son aquellas en las que se procura que no se deforme el mensaje, donde se evalúa y se trata de introducir nociones de base con miras a un razonamiento futuro. Las preguntas dirigidas a los alumnos son orales, y se encuentran adecuadas al nivel teórico de éstos; van surgiendo oportunamente a lo largo de las lecciones.

En ocasiones la maestra cuestiona, y al no encontrar respuesta en los alumnos, ella misma da la respuesta. Por ejemplo un día preguntó:

-M. ¿Cómo es la doctrina Monroe? -escribió en el pizarrón el tema. Nadie le contestó y ella dio la respuesta.¹³⁵

¹³⁴Cfr Postic Marcel *Observación y formación de profesores* p 196-205

¹³⁵Olivia Espinoza Martínez *Paquete de observaciones* Observación A p 2 24-marzo-92

La forma de plantear las preguntas son para corroborar información del tema en cuestión, ejemplos: ¿quién es Tláloc?, ¿quién forma el congreso?, ¿qué son los fueros?, ¿quiénes eran los liberales?

Las preguntas que la maestra realiza son generalmente sencillas, precisas y que demandan una respuesta inequívoca. De tal manera que el esfuerzo de los alumnos únicamente es necesario hasta el momento de dar con la respuesta esperada. En dos casos, se registraron variantes en la forma de las preguntas:

-M. Tú, ¿que hubieras hecho con la firma del Tratado?

Los alumnos se involucraron

-As. Es que hubo mucha presión /.. /.

El murmullo y los comentarios que había entre los alumnos resultaba interesante

-M. ¿Qué harían ustedes si fueran en un Colegio de Monjas?¹³⁶

Los alumnos reaccionaron con exclamaciones:

-As. ¿Te imaginas? !Nooo! !hay que horror!

Esto captó su atención y su interés.¹³⁷

Las respuestas por parte de los alumnos no fueron muy claras, ni elaboradas; lo que hay que destacar aquí es que las preguntas que realizó la maestra propiciaron que el alumno se involucrara en el tema tratado, que aportara o que pensara su punto de vista sobre la temática que se desarrollaba

La magia de las preguntas, en el sentido de centrar la atención, consistió en el preguntar, qué opina el alumno sobre el tema, y en tomarlo en cuenta

¹³⁶Olivia Espinoza M. *Paquete de Observaciones* Hoja 3A 24-marzo-92

¹³⁷Ibidem Observación "C". 7-abril-92 p 8

b) Roles

El rol: "se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social /es visto/ como el tipo de conducta requerida o esperada en un individuo que ocupa una cierta posición en un sistema de relaciones."¹³⁸

El rol es el papel que nos toca interpretar, en el escenario en que nos encontremos

Centrándonos en el rol de la maestra de historia, vemos que éste se caracteriza por una interacción entre tres actitudes: maestra, amiga y autoridad

La maestra amiga-autoridad propicia relaciones con los alumnos, platican con ella o la saludan en los pasillos de la escuela, pero al entrar al aula toma su lugar, la maestra se torna en el sujeto que dispone en la clase, en el sujeto de la autoridad. La estructura física de la institución así lo predispone, da un lugar especial para el maestro, colocándolo en una plataforma que lo eleva de los alumnos.

La autoridad es necesaria, entendida como el apoyo que reciben los alumnos de quien ha recorrido el camino antes que ellos, sin embargo, como en todos los casos los excesos pueden ser contraproducentes.

Consideramos que en el caso de la maestra observada no se cae en el autoritarismo, sino en un interjuego de roles, entre *quien sabe y quien comprende*. La maestra de la ENP al surgir a la vida docente en una institución en la que predomina el formalismo, se apropia de los valores, usos y costumbres de la ENP para sentirse parte de ella. Sin embargo, hay otros factores que la maestra detecta en la vida social fuera de la institución y en la convivencia con los alumnos que la hacen considerar que la distancia entre ella y los alumnos no es adecuada en el proceso educativo, porque

¹³⁸Marcel Postic *La relación educativa* p 56

la clase se da mediante la comunicación entre los sujetos, inclinándose por el acercamiento, es entonces *la maestra amiga* requerida por Pous para conversa en los pasillos o al final de la clase Como en una ocasión:

Se terminó la clase Cuatro alumnas se reunieron con la maestra en el escritorio, le muestran unas fotografías (de ellos en un museo), al verlas la maestra se pone muy contenta Era un momento de convivencia ¹³⁹

La maestra al ser amiga y autoridad, nos da cuenta de una situación tradicional, y a la vez de un progreso didáctico en el que se comienza a tomar en cuenta al otro (el alumno) en la práctica y no sólo en la teoría.

La clase centrada en el maestro únicamente, ha dejado de existir, aún en los centros de enseñanza más tradicionales La modalidad que surge es la combinación de la clase expositiva y las actividades que realizan los alumnos ¹⁴⁰

Es común encajonar las didácticas de los docentes en las que predomina la exposición, como de "tradicionales", pero creemos que es un juicio que carece del estudio de las condiciones en las que se dan tales enseñanzas

La ENP, es un lugar que se considera, dentro de la UNAM, como el más conservador, y aún así no es propiamente una educación que se pueda catalogar como tradicional, pues es una educación que tiene vigencia, es decir, que no se ha quedado exaltando valores y costumbres racionalizadas en la instrumentación solamente La ENP se encuentra en la actualidad así, porque existen teorías ideológicas que le siguen dando vida

¹³⁹Olivia Espinoza Martínez op cit Observación 'A' 24-marzo-92 p 3

¹⁴⁰ Carlos H Estay Caniguante Metodología de la Clase II" pp 48-49

La vida, la sociedad y la educación van cambiando, las teorías también, la cuestión está en no generalizar y concebir bloques fragmentarios, puros, cuando se hace teoría. Es decir, los docentes en la construcción de su didáctica tienen procedimientos y metodologías que no corresponden a una catalogación teórica determinada, sino que en la práctica se va conformando.

La Didáctica

La situación institucional y el proyecto de vida de la maestra determinan una construcción didáctica, la enseñanza de la historia, teóricamente, tiene la finalidad de constituir un proceso de enseñanza para desarrollar en los alumnos la capacidad de analizar y comprender el proceso histórico, en una visión en la que el pasado sirve para comprender el presente

Instrumentalmente, la didáctica de la maestra consiste en lo siguiente:

- a) Explicación inicial en cada clase
- b) Cuadros sinópticos (ideas centrales)
- c) Explicación del cuadro
- d) Preguntas verbales
- e) Escritos-cuestionarios-exámenes
- f) Repasos
- g) Lecturas en clase (voz alta)
- h) Visitas a museos y lugares históricos.

La maestra inicia normalmente su clase con una breve exposición del tema a tratar y la presentación, en el pizarrón, del cuadro sinóptico previamente elaborado, también, sobre el tema a estudiar; para, de ahí, después, llegar a la explicación del mismo

Las explicaciones son básicas, en donde la maestra no profundiza dadas las exigencias institucionales sobre el cumplimiento del programa, donde el tiempo es un factor decisivo que limita el quehacer docente al tener que cubrir ciertos contenidos en ciertas fechas, imposibilitando un análisis más completo de la Historia de México.

La maestra se auxilia de los cuadros sinópticos, ya que es una manera sencilla de destacar los aspectos más importantes de cada tema. Los cuadros incluyen los siguientes elementos: tema, fecha del hecho histórico, principales personajes y síntesis del tema.

La elaboración de estos cuadros sinópticos manifiestan interés por la preparación de la clase, anticipadamente, por parte de la maestra. Por otro lado, es una forma de agilizar el avance en los contenidos.

Otro recurso que emplea la maestra para ganar tiempo -y que es además política educativa de la ENP- son las visitas a museos y lugares históricos. Esta estrategia es valiosa ya que el alumno puede ir, ahí, en donde sucedieron los hechos o donde conservan sus vestigios. Lo cual ayuda a tener una concepción más clara de los hechos históricos. Los alumnos tienen una participación más activa; sin embargo, la experiencia poco se refuerza en el salón de clases. Como en una clase:

-M Vamos a hacer un repaso sobre Texas.

Los alumnos comenzaron a participar, de acuerdo con la experiencia que habían tenido en la visita al Museo de las Intervenciones (la cual realizaron un sábado antes). Los alumnos hablaron de lo que vieron ahí: "lo de la aduana", "palas", "banderas de Francia y Estados Unidos"

-M Qué más?

-As "Fotos de San Juan de Ulúa", "fotos de personajes", "el mapa que señalaba el territorio perdido"

Luego, la maestra preguntó:

- M No les contaron la anécdota de la viejita de las alegrías?
- Todos se ríen, incluso la maestra
- As No

La maestra comienza a contar la anécdota, al terminar, llegan unos alumnos de otro grupo para entregarle un trabajo, y la hacen recordar "las conferencias del encuentro de dos mundos" Invita al grupo en general al evento, para después dar por terminada la clase ¹⁴¹

Podemos observar que no se hilaron las participaciones de los alumnos, dejando la experiencia de la visita al museo sin análisis. Por otro lado la vivencia de los alumnos es tan rica en las visitas a museos y lugares históricos que ellos aprenden, sin que sea necesaria, la dirección de una síntesis en el salón de clases. Estas salidas son indicadores de la superación de la técnica meramente expositiva en el curriculum de la ENP.

El rol de la maestra *como amiga*, por su desarrollo social, y *como autoridad*, por su situación como parte de la institución, nos da cuenta de una didáctica que busca innovaciones en un contexto educativo que arrastra concepciones tradicionales dentro y fuera de la ENP. Así como en el rol de la maestra, en la preparatoria se conjugan el legado de la tradición y la manifestación de nuevas necesidades en las relaciones sociales en lo educativo, propiciando la búsqueda de experiencias diferentes en la enseñanza.

¹⁴¹Olivia Espinoza Martínez op cit Observación 'B', 31-marzo-92 p 5

BIBLIOGRAFIA

- ESTAY CANINGUANTE, Carlos H. "Metodología de la clase I", en *Revista de Educación*, Santiago, Chile, núm. 142, noviembre 1986, pp 33-36
- _____ "Metodología de la clase II", en *Revista de Educación* Santiago, Chile, núm. 143, diciembre 1986. p. 47-52
- KEMMIS, Stephen "Introducción", en Carr Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación* Barcelona, Laertes, 1990 pp 7-38
- LARRAIN CONTADOR, Rodrigo "La educación y el poder" en *La Educación Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, OES-Washington, núm 103, Año XXXII, 1988, pp 43-53
- MORENO MONTES DE OCA, Rafael "La Reforma de POUS a la preparatoria, un modelo humanista de bachillerato" en *Mayeutica*, Colegio de Filosofía de la ENP, trimestral, año 5, núm. 14, enero-febrero-marzo, 1992 pp 11-73
- POSTIC, Marcel "Del análisis de las dificultades de los alumnos a la transformación de las prácticas educativas" en Mario Rueda (Comp.) *El aula universitaria* México, CISE-UNAM, 1991. pp. 19-34.
- POSTIC, Marcel *La relación educativa* Madrid, Narcea, 1982 175p
- _____ *Observación y formación de Profesores* Madrid, Ediciones Morata, 1978 343p
- SCHEITINO M, E. "La enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria" en *La enseñanza de Clío*. México, CISE-UNAM, 1990, pp 17-32.

LA PRACTICA DEL DOCENTE POR "DESEO"¹⁴²

Ma. Bertha Gutiérrez González

Presentación

El siguiente trabajo, es una primera aproximación de interpretación de las observaciones que estamos realizando en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Sur, en el primero y segundo semestre, en la materia de historia. Es un primer intento de presentar lo que sucede en el aula; donde el principal actor es el maestro y su práctica docente, dentro de la vida diaria del salón de clase.

Estas observaciones, las estamos llevando a cabo apoyándonos en el método etnográfico, que según su significado, desde el punto de vista antropológico, es la "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos"¹⁴³, lo cual nos ayudará a describir el acto pedagógico del maestro, así como también su conducta frente al grupo. "Lo distintivo de la investigación educativa, es el uso de una metodología que le permita describir como interpretan los individuos sus actos y situaciones"¹⁴⁴

Las observaciones que hemos realizado, nos llevan a creer que, la práctica docente, según la forma de comportarse del maestro en el ámbito cotidiano, responde al "ser" de éste, y para explicar esta apreciación, partimos del supuesto que tiene referencia en la filosofía en la parte ética;

¹⁴²Ponencia presentada en *VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* Memorias México CCH-UNAM, noviembre 1992 pp 296-305

¹⁴³ WOODS Peter *La escuela por dentro* p 18

¹⁴⁴Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza* 1988 p 94

fundamentada en lo que es el "deseo" y que este deseo, lleva al sujeto a realizar una actividad por gusto y en la que encuentra placer.

La categoría que se incorpora al trabajo didáctico visto desde lo cotidiano es el *deseo de enseñar*. Se origina en el acto mismo de enseñar junto a un buen nivel de compromiso con la docencia; por el aprecio de los alumnos como futuros ciudadanos. Con una convicción propia del profesor para posibilitar que la práctica progrese.

En esta exposición estaremos tomando en cuenta las opiniones de Marck Platts que habla sobre el "deseo", el gusto y el placer,¹⁴⁵ en su seminario de "las realidades morales", y que creemos nos ayudarán a explicarnos la práctica docente en términos del "ser" y éste en relación al "deseo"; deseo que está presente en la forma de compartir con los otros el conocimiento que posee y la forma que utiliza al tratar de cumplir el programa

1 El deseo.

El deseo es algo que está en el interior del individuo, y Marck Platts, lo clasifica en cuatro. Los define de la siguiente manera:

En el "*deseo apetito*", que se explica en términos de las necesidades biológicas, como es el dormir y el comer; el "*deseo capricho*", es aquel que impulsa al sujeto, a realizar cosas sin que existan razones para ello; el "*deseo medios fines*" se presenta cuando se fija una meta, un objetivo (llegar a ser filósofo, tener un carro, el casarse) y el "*deseo fin en si*" es aquel en el cual se dan "razones", se reflexiona acerca de lo que se hace, (hacerse Juicios de valor, por ejemplo)¹⁴⁶ Es este último tipo de "*deseo*", el que lleva al ser humano a la realización de una actividad por "*gusto*", no por obligación. Es aquí en este *deseo fin en si* en donde ubicamos el deseo de enseñar del profesor que observamos.

¹⁴⁵Marck Platts 'Realidades morales' en seminario de posgrado Facultad de Filosofía, UNAM

¹⁴⁶Idem

2. El docente y el deseo de compartir con los alumnos el conocimiento.

Al estar observando al maestro que nos ocupa, en una clase de 2 horas, en el turno vespertino, y por ser esta la última clase que imparte dentro de su rutina diaria, nos llama la atención el dinamismo, la disposición que tiene en el desempeño de su labor; se supone que a esas alturas ya se hace presente el *cansancio*, la *fatiga* y el *aburrimiento* lo que puede provocar en algunos casos actos involuntarios, como el estar al pendiente del reloj, o seguir el juego a los alumnos en la prisa por terminar la clase, cuando, apenas se ha dado el programa (o como comúnmente se dice en palabras de los alumnos: *matar clase*) Esto cual no sucede con el maestro que observamos.

Al inicio del segundo semestre, en la segunda clase, el maestro llegó al salón, saludó, presentó el programa, los objetivos, la forma de trabajar y de evaluar; en la cual transcurrió una hora. Al cabo de ese tiempo, los alumnos se empezaron a inquietar, algunos ya querían retirarse, pero el maestro, hizo caso omiso a la inquietud de los alumnos, y mostrando una aparente indiferencia; sin hacer comentarios, comenzó con la clase y preguntó:

-M ¿Leyeron lo que les dejé?

-A No conseguí el libro

-M Recuerden que no es el único, hay otros libros

-A ¿México a través de la historia?

-M Sirve pero ya es del pasado

-M Vamos a analizar esto (refiriéndose al material que les dejó leer).

-A El lunes

-M Si quieren salir rápido, empecemos

-M ¿Leyeron?¹⁴⁷

¹⁴⁷Bertha Gutiérrez G *Cuaderno de Observaciones* Observación Núm 3 pág 4

Hasta aquí, seguía la insistencia de los alumnos, de no tener clase, se supondría que es porque no leyeron, pero como lo podremos ver más adelante, su insistencia responde más que nada a lo que generalmente han establecido maestros y alumnos: las primeras clases, son nada más que para establecer las normas de trabajo y entregar programas. Pero el maestro que nos ocupa, no entra en el juego y al fingir indiferencia, empieza con la clase. Rompe así con el esquema preestablecido por los alumnos y maestros. Poco a poco los motiva e induce a interesarse en el trabajo y logra la participación de los alumnos como podemos ver a continuación

-A / / paso caminando de un continente a otro.

-M. ¿Qué más?

-A. Yo encontré que había / /

-M En concreto, en resumen, tú encontraste que había dos teorías fundamentales, el paso caminando de un continente a otro de origen múltiple.

-A Yo encontré. entendí que hubo varias glaciaciones / /¹⁴⁸

El alumno en turno, explica de manera clara lo que entendió del tema, su explicación es más amplia, lo cual nos deja entrever que sí estudió, así como este alumno participa, lo hacen todos los demás, y esto sucede de una forma espontánea y fluida por la libertad y la confianza que les brinda el maestro, el cual responde de la siguiente manera:

-M Muy bien

-M Nadie más

-M A nadie se le ocurrió que el hombre no es de América sino de otros lugares, ¿por qué?

-M Porque el fósil más antiguo se ha encontrado en África¹⁴⁹

¹⁴⁸Ibidem

¹⁴⁹Idem

Como se puede observar, los alumnos ya no insisten en retirarse, sino por el contrario, se interesan en la clase hasta el final.

Por lo anteriormente expuesto, se considera que en esta relación de aprendizaje, se encuentra implícito ese "*deseo*" de compartir con los alumnos el conocimiento, y esta relación se da en el acto pedagógico por gusto no por obligación, ya que existe una "intencionalidad" de "obtener algo" ¹⁵⁰; en este caso es que los alumnos aprendan también por gusto. Decimos que el maestro lo hace por gusto, ya que es él mismo quien lo manifiesta en una entrevista.

-M A mi me gusta la docencia, aunque a veces si me desespera que el alumno no se interese. ¹⁵¹

El maestro que observamos manifiesta que él ejerce la docencia porque le gusta, por lo que creemos, que no se desempeña en esta función porque haya sido la única opción, como en otros profesores, como consecuencia del "desfase" entre educación y trabajo ¹⁵² que limita, por lo regular, al profesionista para que se pueda integrar al mercado laboral al darle la clasificación de subempleado o desempleado. Muchas veces esto se debe a que la era del tecnicismo en que se encuentra el país, reduce de los profesionistas sus capacidades intelectuales a ciertas habilidades y conocimientos técnicos para estar acorde con la época. Aún así, el maestro que nos ocupa tiene otras alternativas para desempeñarse dentro de la profesión de historiador se dedica a la docencia, por gusto, por ese "*deseo*" de enseñar. ¿Cómo sabemos que se dedica a otras actividades?. Por una entrevista que se sostuvo con él

-B ¿Nada más te dedicas a la docencia?

¹⁵⁰Op cit

¹⁵¹Idem

¹⁵²Víctor Manuel Gómez Campos "La educación y estructura económica" p 129

-M No, también me dedico a otras cosas, escribo, hago visitas guiadas. Ahora acabo de terminar un libro de Texto para Secundaria.¹⁵³

Hasta en sus otras actividades se refleja ese "deseo" para con la educación. Es ese mismo "deseo" lo que hace que un maestro sea responsable, paciente y que tenga además sentido del humor cuando está en el aula, lo cual tenemos plasmado en la siguiente observación

-M. ¿Saben qué es esto?

-A. Sí, un mapa de las Américas.

-M. No es cierto, es un instrumento pedagógico para los que no leen

-M. Ya se que es difícil para ustedes, pueden sentirlo en el alma, pero tómenlo con calma, creo que lo pueden superar, la semana que entra no tenemos clase.

-A. ¡Ay! no, no,

-M. Tómenlo con calma, no vamos a tener clase la semana próxima porque va a haber un coloquio / . / La enseñanza de las humanidades, tres, cuatro y cinco de junio, no va a haber clases en el aula, pero sí vamos a tener actividades, yo confío en ustedes se van a pasar 2 videos de 4 a 5 Sala "A" *Formación de América en el año 300 y 250* y el otro *Continentes del Silencio*, los dos programas son producciones que hablan o tratan de Mesoamérica, las distintas culturas. De esto van a hacer un control, comentario por escrito, si es viernes 5, para el lunes 8, tienen que entregar dos controles uno por vídeo con estos puntos: ¿Qué les pareció el programa?, ¿Qué información nueva les reportó? Los contenidos, lo que les llamó más la atención. Si les pareció ameno, divertido, aburrido ¿por qué?, ¿Cuál de los dos les gustó más, por qué? Hagan un análisis

-A. ¿Un resumen?

¹⁵³Bertha Gutiérrez G op cit

-M No tanto un resumen, sino un análisis, dudas: ¿nadie tiene duda?. Yo sí tengo dudas: ¿quiénes investigaron?, ¿quiénes leyeron? Preguntas ¹⁵⁴

Independientemente de las normas a las cuales esté sujeto el docente, por parte de la institución, si el docente antepone ese "*deseo fin en si*", ese gusto en una clase, esto influye creemos para que no se den clases aburridas y *tediosas* ya que lo que se hace es espontáneo y natural

3. El docente, el programa y los contenidos

El programa que se presenta en el CCH para la materia de Historia del segundo semestre, es extenso con una gran cantidad de contenidos, y creemos que no responde al "modelo pedagógico" que propone la institución que trata para el caso de la historia de: a) combatir el enciclopedismo, información acumulativa y dispersa, pues no permite aproximarse al estudio de la realidad, b) ofrecer información básica a través de materias, c) hacer posible que los estudiantes vivencien en estas materias los métodos histórico y experimental, así como las matemáticas, a los que se les considera lenguaje, d) crear las condiciones para que el estudiante aprenda a trabajar, a buscar información, a interesarse por la lectura y saber estratégicamente llevarla a cabo y e) incluir conocimientos contemporáneos en el plan ¹⁵⁵ Son muchas actividades, creemos, para tan poco tiempo efectivo

Con la cita anterior que nos muestra el plan de estudios del CCH, nos hace suponer : en la práctica, no se toma en cuenta Poreue se siguen elaborando los programas en este caso, para la materia de Historia cargados de contenidos como lo pudimos observar en la clase del 24 de abril del 92

¹⁵⁴Bertha Gutiérrez, *Cuaderno de Observaciones*, observación núm 5.

¹⁵⁵Mónica Calvo *La didáctica en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, p 48 y 49

- M. Buenas tardes chavos, traje el programa, los temas que vamos a ver: 1. Mesoamérica, 2. Caracterización general, 3. Primeros pobladores, 4. Culturas Mesoamericanas, Olmecas, Mexicas, Zapotecas,
- A. ¿Vamos a exponer?
- M. Algunos de estos temas son para exponer: 5. España, antes de llegar a la conquista.
- M. Todos sabemos que México es una mezcla, para entenderlo hay que ver España: 6. Conquista de México, 7 Nueva España, Formas de Gobierno, 8 Nacimiento de la nueva Nación, Siglo XVIII, lo Barroco.
- M. Tradicionalmente se nos dice que el padre Hidalgo es el padre de la Patria, como si un solo hombre pudiera serlo, son cuestiones meramente políticas. Veremos características culturales del concepto Barroco, objetivos y contenidos. En el temario viene bibliografía donde se puede investigar y recurrir
- Les voy a decir los objetivos: 1 Adquirir una visión de Mesoamérica, visualizar la Historia. 2 Desarrollar una visión para entender el valor cultural en nuestra historia, la Colonia, entender que la Colonia es rica, interesante, que a menudo ignoramos 3. Favorecer la concepción de México, entender México a través de su historia, tratar de entender nuestra identidad nacional ¹⁵⁶

Como vemos, el programa es amplio, los objetivos interesantes, pero, ¿se cubren realmente? Tratamos de responder a esta pregunta que nos planteamos. A manera de contestación, diremos: para un maestro, que su objetivo fuese sólo cubrir los programas, tendría que recurrir a la memorización y al "enciclopedismo". Si, por lo contrario, al maestro le interesa dejar bien cimentadas las bases para posteriores conocimientos, pensarían o dirían como el maestro que nos ocupa:

¹⁵⁶Bertha Gutiérrez, op cit observación núm 3, p 1

-M "Sí, me interesa cubrir el programa aunque no es el objetivo principal ¹⁵⁷ El objetivo real no está en el programa, sino remover conciencias, remover algo dentro, en el interior / / que pudieran seguir adelante, hay que seguir intentándolo, tener claro que no sólo es ver, sino entender" Comentó el maestro ¹⁵⁸

BIBLIOGRAFIA

- CALVO, Mónica. *La didáctica en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UNAM-FFyL, Tesis de licenciatura, 1989.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen, *Teoría crítica de la enseñanza* La investigación en la formación del profesorado, Madrid, Ed Martínez Roca, 1988 243 p
- GOMEZ CAMPOS, Víctor Manuel, "*La educación y estructura económica*" Marco Teórico y Estado del Arte de la Investigación en el *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Vol I, agosto 1981, pp 129.
- GUTIERREZ, María Bertha *Observaciones en el Aula*, México, CISE-UNAM núm. 2, núm 3 y núm 5 1992.
- LARA CISNEROS, Gerardo *Entrevistado* por María Bertha Gutiérrez, Historia, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, México, D F , 1992
- PLATIS, Marck *Realidades Morales* en Seminario de Posgrado, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 1992
- WOODS, Peter *La escuela por dentro* Col Temas de Educación, Barcelona, Piados/M.E.C., 1989 200p

¹⁵⁷Gerardo Lara Cisneros *Entrevistado* por Bertha Gutiérrez G , 22 de mayo 1992

¹⁵⁸Bertha Gutierrez G op cit. observación núm 5

ESTRATEGIAS DIDACTICAS DEL PROFESOR¹⁵⁹

(Construcción social del conocimiento)

Graciana Ramírez Sánchez

El docente al que ahora aludo, lo sitúo en el contexto escolar del bachillerato universitario: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En un contexto escolar, el hombre adquiere conocimientos, modifica actitudes y valores, desarrolla habilidades en su interacción con el medio físico y social; esta es su praxis.¹⁶⁰

Es un docente influido social y culturalmente por su contexto. Me refiero a que en su práctica docente muestra criterios metodológicos que están determinados en gran parte, por su situación laboral, profesional, personal e incluso emocional.

Quiero centrar la atención en esta forma particular de la práctica docente, la que se gesta en el acto mismo de enseñar y que identifica al profesor como un "trabajador de la educación", cuya función básica radica en la transmisión del conocimiento, así como en su difusión y organización;¹⁶¹ pero también, como un sujeto que posee saberes particulares o saberes docentes que se relacionan con su producción, su creatividad y su personalidad.

Este escrito, es un acercamiento al estudio de la función básica que desarrolla el maestro en el aula institucionalizada, y al saber docente, vista desde la perspectiva social del fenómeno

¹⁵⁹ Ponencia presentada en el *VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* Memorias México, CCH-UNAM, vol. I. noviembre de 1992

¹⁶⁰ Félix Cadena y Jorge Martínez "Educación informal y no formal". Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. p. 356

¹⁶¹ *Ibid* p. 182

educativo dentro de las asignaturas de Historia de México II y Teoría de la Historia, dentro del grupo 459, cuarto turno, en el año de 1992

Esos saberes socialmente válidos, se desarrollan dentro de las normas institucionales y tienen una connotación ideológica considerable, ya que se distribuyen, en forma desigual, entre los integrantes del orden socio-educativo. Los que se refieren a la función básica del docente, son elaborados por expertos, como por ejemplo, elegir una metodología adecuada al curriculum. Por otro lado los saberes del docente, que tienen un sello personal, quedan, como resultado una estrategia didáctica de manera espontánea dentro del aula y a partir de las características del grupo

Sin embargo, la distribución de ambos saberes se cumple en la escuela por medio de procedimientos didácticos específicos, por modos o formas que son propios del docente, retomados de su contexto escolar. Constituyen buena parte de los saberes docentes, una totalidad en su "saber hacer".

En donde, habitualmente la institución, por medio del curriculum, propone sutilmente fórmulas o recetas generadas por teóricos o técnicos para una materia específica; el profesor las usa, por lo regular, como una herramienta ajena, de la que desconoce sus fundamentos pedagógicos, psicológicos y epistemológicos. Articula, a ella, una transformación, una secuencia de proceder que cambia la idea original de los expertos y la convierte en una metodología propia. Esas metodologías constituyen su competencia didáctica y han sido generadas en situaciones concretas, con poblaciones escolares específicas: con sus alumnos.

Y es aquí, en donde se debe cuestionar la manera en que los docentes acceden a aquellas metodologías curriculares, es decir, sin actitud crítica respecto de sus fundamentos, propósitos e implementaciones. De modo tal que, llega a creerse: *el maestro no puede generar cambios en la metodología de enseñanza.*

Se ha comprobado, con nuestros trabajos, que el maestro cuando pone en práctica sus saberes personales, en esas circunstancias modifica inconscientemente la metodología curricular. Pocas veces se reconocen ellos mismos esa creación, mucho menos se los reconocerán los expertos de los que hemos hablado

Así, la visión integrada, la totalidad del saber hacer del maestro, desde la práctica docente real, aparece como un desafío a resolver por la pedagogía para acortar la distancias entre la teoría y la práctica. Se exponen por medio de la apropiación del conocimiento de la vida en el aula, los modos en que la práctica escolar se produce y opera en la realidad, los procesos y actores que involucra, las formas de participar de cada uno de ellos, en la misma totalidad, dentro de la índole de los procesos que genera

☛ Cuando el docente demanda cursos pedagógicos, acerca de metodologías, nos preguntamos, en su práctica al interior del aula, ¿las sigue puntualmente, o en parte?, ¿qué desecha y porqué?, ¿cómo adapta y cuando?. A estas preguntas, daremos respuestas basadas en observaciones del trabajo didáctico en el aula y completadas con postulados teóricos, que, nos dan cuenta, de como el profesor es un trabajador de la educación

Ante estas interrogantes tal vez no resulte una simple coincidencia que De Tezanos¹⁶² se refiera a las "**maneras de dar clase**" diferentes a un producto de la tecnocratización educativa. Las primeras significan, en gran parte, una reiteración de las "maneras" aprendidas en su propia experiencia como alumno, desde la escuela primaria, hasta su formación como docente. Encontramos que estas **maneras** están presentes, permeando constantemente, su quehacer educativo.

¹⁶²A De Tezanos " Acerca de la formación de maestros para la escuela primaria en *Dialogando*. 1985

Lo anteriormente expuesto ha sido motivo, durante muchos años, para desarrollar investigaciones evaluativas del trabajo docente, que dieran cuenta del desfase entre lo que indica el curriculum y lo que el maestro practica. Dichas investigaciones trataban de encontrar fórmulas mágicas manifestadas en metodologías didácticas que viniesen a hacer menos difícil el trabajo del maestro. Cuando en realidad acrecentaban el abismo entre ellas, al acentuar cada vez más que el profesor queda fuera de las decisiones curriculares.

De ahí que el trabajo que ahora presento, trata de contribuir, en gran parte, a un esfuerzo de investigación diferente para ver la realidad de la clase en el aula, y concebirla como el indicador del desarrollo de la didáctica y al maestro como el principal protagonista, que toma decisiones a partir de las particularidades del grupo, del contexto escolar, del contenido a enseñar y del momento que caracteriza a cada clase.

La etnografía, dice Woods,¹⁶³ es la "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos", se interesa; "por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de sus miembros."¹⁶⁴

Rocwell, una investigadora en México, nos aporta por su parte que la etnografía es considerada como un "enfoque" o una "perspectiva" más que como una técnica descriptiva capaz de integrar al proceso de construcción teórica.¹⁶⁵ También, nuestro trabajo de observación tendió a recopilar, desde la visión del que observa, tanto los hechos como las fundamentaciones necesarias para dar cuenta de esa realidad de que hemos hablado.

¹⁶³ Peter Woods *La escuela por dentro* 1987

¹⁶⁴ Idem p 18

¹⁶⁵ Elsie Rockwell y J. Ezequiel, *La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso* México, DIE-CINVESTAV-IPN 1984

Así tenemos, la clase del día 21 de abril de 1992¹⁶⁶ que dura aproximadamente dos horas

"Llega el maestro al salón, saluda Enseguida, comienza preguntando, en forma democrática, al grupo, sobre el concepto de ciencia, por lo que una alumna empieza a participar sobre dicho concepto y sobre generalidades de la ciencia en referencia a la postura de Kedrov (autor previamente determinado, por el maestro para estudiarlo en clase). La alumna es auxiliada por el maestro mediante explicaciones y preguntas con la finalidad de que ella siga ampliando el tema. Pero llega un momento, en que el maestro se interna tanto en el comentario que se prolonga por mucho tiempo en sus explicaciones. Se remonta a acontecimientos muy lejanos en el pasado histórico, tomando como ejemplo a Newton, a Copérnico y a Einstein -entre otros- sobre sus aportes a la ciencia"¹⁶⁷

Por otro lado, en esta primera exposición del trabajo docente, en lo que toca a la manera de construir el conocimiento; donde el profesor otorga cierta dosis de confianza a una la expositora (alumna), nos demuestra que en la participación espontánea, ella, por su conocimiento adquirido, permite un ambiente gratificante de las relaciones maestro-alumno en la clase. Por eso, junto con Postic afirmamos: "la significación del comportamiento del que enseña y de los enseñados puede alcanzarse por sus actos"¹⁶⁸. En este caso la relación maestro-alumnos permite la *construcción social del conocimiento* dentro del aula, como será confirmado mas adelante y a lo largo de este escrito

Dentro del mismo tema el maestro continúa:

¹⁶⁶ Graciana Ramírez Sánchez *Cuaderno de Observaciones* Observación del día 21 de abril de 1992 p 9D

¹⁶⁷ Conceptualización sobre las ciencias naturales y sociales del libro" capítulo en B. Kedrov y A. Spirkin *Qué es la ciencia* México, Quinto Sol

¹⁶⁸ Marcel Postic *Observación y Formación de los Profesores*. p 125

"de ahí que la historia comienza con el ser humano, que va de generación en generación, siempre evolucionando, pero además de que la ciencia es algo difícil de definir ya que cada uno de nosotros la interpreta según lo estudia. Además de que la ciencia empieza con la filosofía, ésta se ha llevado muchos años, en su desarrollo, pasando por magos, alquimistas, etc , para llegar, hoy en día, a ser lo que es. Siempre trata de buscar una respuesta."¹⁶⁹

Se hace notar, hasta aquí, que una de las características que el maestro emplea en esta "manera" de dar y recibir el conocimiento es por medio del uso de la palabra como uno de los recursos más comunes en su clase y, en general, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no por ello se devalúa su forma de trabajo.

Ahora bien, recurramos a la siguiente cita: "Es acto pedagógico toda intervención del docente, verbal o no verbal, que tiene como finalidad, o bien establecer la comunicación con los alumnos para transmitir un mensaje, o bien controlarla, teniendo también por objetivo apreciar el comportamiento de los alumnos, lograr la modificación de sus actitudes o ejercer una regulación de sus actividades"¹⁷⁰ Por ejemplo:

"Entre los alumnos existe una gran polémica sobre si un descubridor o inventor de "X" objeto ha hecho ciencia, tal es el caso del inventor de la televisión a color, y el fenómeno de la fuga de cerebros. El maestro interviene, y dice

-M ¡Momento!, creo que están discutiendo dos cosas diferentes

Por lo que explica una de las situaciones ¹⁷¹

¹⁶⁹ Graciana Ramírez S *Op cit* Observación del día 21 de abril de 1992 p 9D

¹⁷⁰ Postic, *Op cit* p 135.

¹⁷¹ Graciana Ramírez S *Op Cit* Observación del día 21 de abril de 1992 p 11D

Observo, dentro del aula, que se ha desatado una ola de comentarios entre los muchachos (con una duración de tres minutos aproximadamente), en relación con el tema. Esto se da, ya que el maestro ha propiciado el espacio de libertad de expresión, continuamente. También, en ese momento, impulsó las reflexiones, con el oportuno comentario de aclaración. Considero que estas situaciones son importantes para mantener siempre involucrados a los alumnos en los contenidos del aprendizaje y constituyen los orígenes de lo que es la construcción social del conocimiento con una actitud participativa y crítica.

Así, la relación pedagógica, implica que la vinculación se centre en la socialización del conocimiento, la establecida entre dos instancias: una que enseña y otra que aprende. El vínculo es la manifestación externa y observable del diálogo, del acuerdo y de la discusión; de una estructura dinámica interna de la opinión de cada quien, de sus conceptos y de sus modos de apropiarse la cultura. Esta última, la manera de apropiarse la cultura es, anuncia Pichón Rivière: "la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento"¹⁷²

A la nota de Pichón Rivière, me interesa darle un contenido a lo que es, a mi juicio, la estructura particular y que el citado autor no ha considerado. El caso observado, me permite hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado por un momento de socialización en el aula, el cual, a su vez, se integra por momentos comunitarios de diálogos y acuerdos (manifestación externa) y por momentos de subjetividad (dinámica interna de cada sujeto). De tal manera, que el conocimiento se muestra de la siguiente forma. Cuando el sujeto guarda silencio lo introyecta subjetivamente y lo reflexiona, cuando el sujeto exterioriza la idea, lo socializa. Así, el conocimiento, oscila, entre la comunidad y la subjetividad de cada quien.

¹⁷² Enrique Pichón Rivière. *Teoría del vínculo*. Fernando Taragano (Comp.) p. 22

En pocas palabras, y para este caso, es la configuración de una estructura de relación en la que los sujetos participantes en ella cumplen una función específica dentro del aula: aprender un contenido, que sin embargo, implica el aprendizaje de un momento cultural, el cual nos manifiesta que somos una historia de vínculos establecidos en tiempos y espacios concretos que nos proyectan como sociedad y como nación.

Así, el profesor, también, dispone de una experiencia, de una subjetividad, de un conocimiento que puede aportar para estimular el desarrollo de la tarea grupal, pero sin bloquear ni sustituir los procesos de indagación del grupo ni su actividad productiva; lo podemos ver en los siguientes testimonios:¹⁷³

-M ¿Si es cierto, que toda la sociedad goza de los productos de la ciencia? Yo espero mi casa nuclear, para asegurar mi ahorro en la energía eléctrica"¹⁷⁴

O este otro testimonio:

-M "La relación instintiva existe en los niños (conocimientos elementales) parecido al de los animales. Así, en cuanto a la procreación, en los animales no andan con que haber si puedo o debo, ya que en ellos existen períodos de celo o períodos de apareamiento. Mientras que en el ser humano, el hombre a pesar de llegar a ser apto en la reproducción, tiene que hacer una serie de méritos o ritos durante el noviazgo (para con la novia), para que ésta, finalmente, llegue a la procreación; enmarcado en los aspectos sociales, culturales, religiosos, morales, etc

En fin, es una manera de ejemplificar el raciocinio en el hombre, y el instinto que se da en los animales. Así, como el hombre toma parte de este hacer de la historia. En estos tres

¹⁷³ Graciana Ramírez Sánchez *Cuaderno de observaciones*. Observación del día 28 de abril de 1992 p 14E

¹⁷⁴ Graciana Ramírez *Cuaderno de Observaciones* Observación del día 21 de abril de 1992. p IID

ejemplos, la ciencia ha tenido mucho que ver, ya que a través de ella se explica el comportamiento y, el cómo, del progreso del hombre, entre otras cosas"¹⁷⁵

O este último testimonio:

-M ¿Qué pasaría si alguien lanza una bomba atómica y mueren todos los seres humanos, menos yo?, ahí, ¿qué pasa con la historia?, ¿se terminaría?

-Aa: La historia no termina, porque usted (maestro) la seguiría escribiendo

-Ma: Pero si siendo yo el único sobreviviente y muero. Después, ¡la historia se perdería!, ya que ésta, está, en función del ser humano y su existencia. De ahí, que, si no existen hombres en la tierra que expliquen el por qué de las cosas o fenómenos, termina todo"¹⁷⁶

A esta manera propia del maestro, de socializar su conocimiento, la llamo uso de **chascarrillos**. Que no es más que una estrategia didáctica, personal, con donaire educativo, para entregar el conocimiento de forma cotidiana. Esta **manera** de dar y explicar los contenidos en la enseñanza-aprendizaje mediante mensajes humorísticos es gratificante para los actores de la clase, tanto para el maestro como para el alumno e incluso, para quien observa.

También, es otra circunstancia manifiesta que el maestro elimina las tensión entre los alumnos en la clase con los **chascarrillos** y, así, se logra establecer la comunicación entre ellos, la cual, presumimos, culmina en el aprendizaje a través del disfrute de su trabajo

Nuestra apreciación no es nueva. También Rockwell lo advirtió ya antes: " existe evidencia de que muchos maestros disfrutaban una risa, disfrutaban una relación directa con sus alumnos por medio de recursos tales como los chistes, y disfrutaban poder relajar la autoridad que su papel les impone. Existe también el deseo de evitar el aburrimiento y de mantener el interés del

¹⁷⁵Graciana Ramírez S *Op Cit* p 12D, 21-IV-92

¹⁷⁶Graciana Ramírez S *Cuaderno de Observaciones* Observación del día 12 de mayo de 1992 p 20F

grupo El intento de hacer placentera su propia experiencia en clase constituirá así otra meta que el maestro se esforzará por realizar por interés propio"¹⁷⁷

Los **chascarrillos**, a los que me refiero, manifiestos en la didáctica del profesor observado, ilustran, deleitan y refuerzan el comentario de la clase De tal manera, que se convierte en el mejor ingrediente que emplea el maestro para la motivación de los alumnos Bien podría ser un buen síntoma para una clase amena

Sin embargo, los **chascarrillos** no son su única arma didáctica para el logro de los objetivos de su enseñanza. También existen otras: las **preguntas** durante la clase, sobre el tema que se trata, en donde es común escucharle decir ¿qué más?, ¿qué más?: parece tratar de arrancar del cerebro de los alumnos, el conocimiento o dar pie al alumnado para que continúe la clase

También, está, la elaboración de preguntas mediante un cuestionario, sobre todo en las ocasiones en que los alumnos no han estudiado el tema suficientemente ; ejemplo:

-M ¿Qué dice el autor de la historia de bronce?

-Aa. Sobre los hechos de la historia de un país

-M ¿Por qué se llama historia de bronce? Pues, porque plasma los valores nacionales, héroes, símbolos, historia sublime de un pasado nacional Ejemplo: un Hidalgo presentado como una historia de deidad

-M ¿Y qué nos dice de la historia científica o cuantitativa?

Se observa un gran silencio en el grupo ante ésta interrogante.

-M ¿"Qué más", "Qué más"?

Al no hallar respuesta por parte del grupo, el maestro da por terminada su clase, un poco enfadado, da la siguiente orden:

¹⁷⁷Elsie Rockwell, op cit p 134

-M. Bueno, para el viernes me van ha estudiar lo mismo, voy a tomar nota de las participaciones de uno en uno, sobre el capítulo visto, pero, además, me van a hacer un cuestionario sobre lo que estudien Vámonos porque ya están cansados"¹⁷⁸

Interpreto que para el maestro son útiles las preguntas, además de reforzar un tema mal estudiado para inducir al alumno a la lectura. La lectura hemos constatado en esta investigación, que es el primer paso para que el alumno llegue a aprender por si mismo y de esta manera se cumpla con el postulado de "aprender a aprender" expuesto por el bachillerato moderno. También he de anotar que este paso es el más difícil de conseguir por los maestros del CCH, por ello se ven obligados a tomar medidas de exigencia, que a final de cuentas siguen constituyendo las estrategias didácticas, propias de la cultura escolar en que nacen.

Naturalmente, las estrategias didácticas mencionadas, no son condición de uso exclusivo del CCH, también, en otros niveles educativos acontecen, se puede decir que son factores comunes del sistema educativo nacional, para resolver los cortos intereses por el aprendizaje que cotidianamente manifiestan los alumnos

El bachillerato universitario, que es el nivel de estudio de nuestro interés, no escapa a esta tendencia, como búsqueda constante del profesor en el quehacer cotidiano. Creo, que en el análisis de estas estrategias, el profesor nos da la pauta para encontrar los indicios y darle otra visión a su práctica docente. Una visión dentro de su circunstancia

¹⁷⁸Graciana Ramírez S. *Cuaderno de Observaciones*. Observación del día 19 de mayo de 1992 pp 29G y 30G

BIBLIOGRAFIA

- CADENA Felix y Jorge Martínez "Educación informal y no formal" en *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 1981, p 356
- DE IEZANOS, A. " Acerca de la formación de maestros para la escuela primaria" en *Revista Dialogando*, Santiago de Chile, núm. 9, septiembre, 1985.
- KEDROV, B y A Spirkin *Qué es la ciencia* México, Ed Quinto sol
- LA BELLE, Tomás "Metas y estrategias de la educación no formal en América Latina" en *Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina*, México, CEE, 1982, pp 111-138.
- OLMEDO Javier y Ma Elena Sánchez Sosa. "Formación de trabajadores de la educación", en *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 1981, p 182
- PICHON RIVIERE, Enrique *Teoría del Vínculo*, Selección y revisión: Fernando Taragano, Buenos Aires, Ed Nueva Visión, 1977, p 22
- POSTIC, M *Observación y formación de los profesores*, Madrid Morata, 1978, 343 p
- ROCKWELL E Y J Ezpeleta, *La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, DIE- CINVESTAV: IPN, 1984.
- WOODS, Peter. *La escuela por dentro* La etnografía en la investigación educativa, Colec. Temas de educación, Barcelona, Paidós/M E C , 1989, pp 15-29
- ROCKWELL, ELSIE. *Ser maestro*. Estudios sobre el trabajo docente (Antología), México, Ed El caballito, pp 132

PENSAMIENTO Y ACCION DOCENTE EN LA DIDACTICA DE LA HISTORIA¹⁷⁹

Norma Delia Durán Amavizca

Los docentes como sujetos individuales tienen la capacidad de recapacitar y conducirse de manera singular en la forma en que ellos entienden la teoría y la práctica. Así, el punto de vista desde el pensamiento y acción del docente, sobre la relación entre teoría y práctica, es individual. Con ello podemos decir que el pensamiento y acción del docente, representa las maneras en las que el comportamiento de los practicantes se apoya en ideas propias.

La categoría de análisis que a continuación describo, es la que concierne a la congruencia entre lo que el maestro piensa hacer en la clase y lo que realmente hace, la he denominado: *pensamiento y acción docente*

Una de las tareas del trabajo antropológico es, poner en la mesa de las apreciaciones y las discusiones, los ideales de una comunidad y su verdadero desarrollo. Esta categoría permite situar la didáctica del maestro en ese cuestionamiento y, además, invitarlo a reflexionar sobre el problema que involucra dicha congruencia con el nivel de compromiso docente. Responde a un proceder atécnico del pensar-actuar, que se genera en lo cotidiano.

Es así como comienzo el presente escrito, para continuar con el análisis de un caso particular de docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur, con un maestro en la asignatura de historia, en las materias de Historia de México y de Teoría de la Historia que corresponden al 3o y 4o semestre de dicho ciclo de bachillerato. Nuestro propósito es

¹⁷⁹Ponencia presentada en el VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Memorias, México, CCH-UNAM, vol. I, noviembre, 1992, pp. 259-270.

exponer, cómo, a partir de un trabajo de observación en el aula sobre el quehacer didáctico, me he podido percatar de que el docente posee un fin determinado en relación con la enseñanza de la historia. Un fin ideal, que indica, cuál es su pensamiento sobre la educación en dicha asignatura, por un lado, y su acción de enseñanza, por otro. Esto es: de cómo se relacionan pensamiento y acción docente, en la clase.

1 La asignatura de la historia: el lenguaje y la participación en clase

El maestro formaliza el tipo de didáctica que desarrollará en la clase a partir del concepto de lenguaje. Este concepto él lo ha conformado desde lo que el currículo del CCH propone y con su propio entendimiento de lo que es el lenguaje.

Empezaremos el análisis con la exposición de lo que es lenguaje en el bachillerato. Ese, en la parte curricular del CCH, está representado como una habilidad a desarrollar por los alumnos, para aplicar los métodos, experimental e histórico. Y, esa habilidad, se adquiere de la interacción en la práctica, de los postulados teóricos: "aprender a aprender", "aprender a ser" y "aprender a hacer". Las materias que curricularmente están destinadas para mejorar intelectualmente el manejo del lenguaje, son "Lectura y Redacción" y las "Matemáticas" (como lenguaje simbólico).

Sin embargo, encontramos que el maestro a quien se observó, encuentra en el lenguaje su punto de partida para la enseñanza de la historia, como ya dijimos, y no precisamente la enseñanza de la historia para que el alumno sea más sujeto y menos objeto de los cambios que suceden en su tiempo, o para que; desarrolle capacidades y valores humanos, y que participe críticamente en las posibles transformaciones de la vida social, como curricularmente se expone. En pocas palabras, él encuentra, en el desarrollo del lenguaje en clase, un medio para alcanzar el conocimiento de la historia como primera finalidad y, en segundo lugar, contemplará la necesidad de conocer la historia para que el estudiante se incorpore a su tiempo social.

Ello es una primera prueba de que el docente inicia una didáctica a partir de su propio pensamiento y concepción de la enseñanza en una determinada materia, a pesar de que haya alguna referencia curricular que norme la enseñanza.

En una entrevista que sostuvimos con el maestro que observé, dice lo siguiente:

- " / / historia es un lenguaje, la historia no es como las matemáticas o las otras ciencias exactas experimentales / / las ciencias sociales es lo que tienen, /su/ característica: /que/ la herramienta de trabajo es el lenguaje. Son los conceptos, son las ideas, son las definiciones Y /es/ a base de esos conceptos, de esas definiciones, de esas ideas, como el alumno lleva a sus propias palabras las ideas, cómo las explica / / cómo entiende lo que está diciendo, o cómo se da a entender " ¹⁸⁰

Desde esa, su propia perspectiva, el profesor le comenzará a tomar importancia al hecho de que los alumnos se sepan escuchar entre sí (actividad ligada al lenguaje, por antonomasia). Lo que según su punto de vista no sucede con las exposiciones en equipo (costumbre por tradición en el CCH, del trabajo en clase). Al profesor que observé, le parece que las exposiciones por equipo no permiten que los alumnos aprendan a escucharse. Él mismo lo dice en una entrevista:

- " / / el semestre pasado solamente dos veces trabajaron en equipo, / / El trabajo en equipo es para que ellos vean cómo son capaces de ponerse atención unos a otros Y yo vi que no saben ponerse atención " ¹⁸¹

Por lo tanto, el trabajo en equipo queda descartado en la clase del maestro al que observamos, y en su lugar toma en cuenta apuntes y participación. Los apuntes van considerados

¹⁸⁰Efraín Cornejo Serrato *Entrevistado* por Norma Delia Durán Amavizca, núm 2, mayo de 1992 p 2

¹⁸¹Ibidem p 1

no leían. Porque tenían la impresión /.../ que yo iba a echarme el mismo "rollo", o iba yo a dar la clase. Y ya cuando les impuse mi forma de trabajo, pues, yo no digo que se han adaptado a mi forma de ser sino más que nada se han sometido. Y eso les puede dejar algo, ¿no?, de la intención que yo llevo. Porque/.../sobre todo /.../yo pienso que impuse disciplina"¹⁸⁶

Al parecer la disciplina, como la concibe el maestro, incluye desde el silencio en la clase para que se escuchen unos a otros, la adquisición de un hábito que implique realizar sistemáticamente lecturas y síntesis de lecturas, hasta la desenvolvura de los conceptos del discurso de la historia

Así, el desarrollo del lenguaje propio del alumno y la disciplina, en la didáctica del docente que observamos, son factores que se apoyan continuamente para conformar la clase. Puedo decir: el profesor continúa la propuesta del curriculum del CCH al estimar el lenguaje, aunque lo considere como punto de partida para la enseñanza de la historia. Con la idea de que el alumno adquiriera el lenguaje, el profesor con su actuar, se articula indirectamente al curriculum, pero establece una relación estrecha con la costumbre de enseñar la historia por medio del lenguaje. Necesidad que ha urgido en el bachillerato ante la falta de lectura de los alumnos. Con esta última condición, el maestro logra insertarse en la tradición escolar para remediar el problema. Con la siguiente cita de Kemmis, ilustramos nuestra aseveración referente a que el profesor se coloca bajo el dominio de la tradición curricular: "Su trabajo ya no ha de ser considerado como actividad privada, sino más bien como encarnación y realización de ideales, valores y tradiciones educacionales de los que ellos /los maestros/ son portadores y en relación con los cuales son contribuyentes actuales"¹⁸⁷

¹⁸⁶Efraín Cornejo Serrato *Entrevistado* por Norma Delia Durán Amavizca núm. 2. 22 de mayo de 1992 p. 4

¹⁸⁷S. Kemmis "Introducción" en *Hacia una ciencia crítica de la educación* pp. 33-34

La encarnación a la que se refiere el autor citado, en el caso del maestro observado, es la relación con el lenguaje al que alude el curriculum, sin embargo es usado por el maestro a partir de su propio criterio, de su experiencia. Y la experiencia, se considera aquí, como constitutiva de la subjetividad.¹⁸⁸ la cual a su vez, incluye las conciencias y maneras inconscientes de ver el mundo, así como las formas culturales disponibles

Puedo decir, entonces, que el docente, no es un mero consumidor de teorías y discursos curriculares, y que muchos de los fines y metas que el profesor se propone no son el resultado de opciones conscientes, sino de las limitantes comprendidas por la estructura institucional o social sobre la que él apenas ejerce alguna influencia indirecta. Por ejemplo, el maestro que observamos está contratado como maestro interino. Se dedica, a cubrir el tiempo de otros maestros de base que solicitan licencias de trabajo o, son comisionados por la institución para hacer otras actividades. Esa inestabilidad laboral propicia, también, por ejemplo, que la forma de presentar el acto didáctico en la clase esté pensado para el momento en que el profesor se despida del grupo al regresar el otro, que está asignado nominalmente. Recurramos a los hechos para apoyar la idea

A-M. Como saben, es el último día y necesito revisar sus cuadernos para darles una amplia calificación

El día que el docente llegó al grupo y se refirió a los alumnos de ésta manera, fue el 29 de mayo de 1992, a la mitad del semestre. Para la siguiente semana, el maestro que remplazaba al profesor Cornejo, regresaría. Continuemos con el testimonio

¹⁸⁸ La subjetividad / /indica una presencia individual sin esencia, y subraya la contingencia de la identidad del hecho de que los individuos constan de una fusión descentrada de posiciones de sujetos dependientes altamente del discurso, la estructura social y de la investidura afectiva para mantener un sentido de coherencia en un mundo de constante cambio" Henry Giroux y Peter Mc. Laren "Lenguaje escolarización y subjetividad: más allá de la pedagogía de la reproducción y la resistencia" p 120-121

Mientras el maestro revisa los cuadernos para otorgar una evaluación parcial, llega a su lado un alumno y le pregunta acerca del maestro ausente. El profesor Cornejo, lo atiende:

-M El maestro es AS/.../ Ustedes le entregan mi informe, de lo que hice. No dejo la lista porque muchos desalmados no vinieron /.../ Los apuntes pueden servir para ver que hicimos aquí, así le pueden dar un informe amplio de lo que vieron para que él sepa como va a seguir ¹⁸⁹

El profesor decide, también, a partir de los recuerdos que tiene cuando fue alumno en el CCH-Sur. Es que en su época, él y sus condiscípulos, sí estudiaban, y aprendían. Pero que ahora los alumnos no entran a clases, no leen y por ello es necesario someterlos a una disciplina que asegure que por lo menos que "abran el libro"

3 Otro concepto de lenguaje

El profesor llama a alguien por lista, el alumno responde. Mientras el maestro pone atención, lo mejor que puede a quien participa, los alumnos que ya lo hicieron, se quedan tranquilos y sin más posibilidades de volver a hacerlo, ya que el maestro los solicita por lista alfabética. Los del final de la lista, saben cuando les va a tocar y no ponen atención a los que les han precedido.¹⁹⁰ Otros alumnos leen lo que tienen escrito, entre ellos, en voz baja. Una le prestó a otra la respuesta del cuestionario. Esta última tenía dificultad para leerla, ante esa dificultad, la dueña del cuaderno, ayudaba a leer a su compañera, haciéndolo al oído. Para, al término de la lectura, recoger su propio cuaderno y quedarse con él, definitivamente; y contestar cuando sea su turno.¹⁹¹ Se escucha una guitarra y un canto fuera del salón. El maestro sale a callarlos. Otros

¹⁸⁹ Norma Durán A. *Cuaderno de Observaciones*. Observación "E", 29 de mayo de 1992 p. 3

¹⁹⁰ Norma Durán A. *Cuaderno de Observaciones*. Observación "B", 24 de abril de 1992 p. 2

¹⁹¹ Norma Durán A. *Cuaderno de Observaciones*. Observación "D", 22 de mayo de 1992 p. 2

están atareados haciendo los apuntes, ya que al término de la clase el profesor los firmará.¹⁹² Aquellos platican acerca de un maestro (no se sabe quién), comentan, que acostumbra sacarlos del salón. Ángela hace la tarea de estadística. Laura está sobre la mesa, acostada cuan larga es; platica con dos de sus compañeras, después de haber pasado a revisión de su cuaderno. Todo se desarrolla en el mayor sigilo, al mismo tiempo, para no importunar, como lo ha solicitado el maestro¹⁹³, con el fin de que aprendan a escucharse unos a otros.

En la siguiente clase, cuando llegan al salón a la hora acostumbrada, se encuentran dentro los alumnos del turno y clase anterior. Están haciendo mucho ruido, escriben a máquina y dictan. Solicitan la venia del maestro para permanecer mientras terminan. El maestro se las da, inicia la clase. Laura dice, maestro no se oye nada. Otros replican. Es que no se oye, si a nosotros no nos dejas hablar porque a ellos sí. Por qué no los callas como nos callas a nosotros. Están haciendo una tarea, seguimos,¹⁹⁴ espeta el maestro. Aquí, esta descrito, lo que a mi juicio se ha desarrollado en el contexto no lingüístico dentro del salón.¹⁹⁵

Le llamo otro concepto de lenguaje, porque el profesor no lo ha considerado dentro de su interés de enseñanza y, sin embargo, está presente.

Por que lo que se describió al principio de este apartado, también nos dice lo que sucede en la clase. Habla de la transgresión del acuerdo verbal. Esta transgresión sucede con el mayor sigilo,

¹⁹²Norma Durán A. *Cuaderno de Observaciones*. Observación "E". 29 de mayo de 1992 p. 1

¹⁹³Norma Durán A. *Cuaderno de Observaciones*. Observación "E". 29 de mayo de 1992 p. 3

¹⁹⁴Norma Durán A. *Cuaderno de Observaciones*. Observación "G". 26 de junio de 1992 p. 1

¹⁹⁵"Es una observación ya sabida en los estudios del lenguaje y la comunicación decir que los mensajes dependen, en cuanto a significado, de los contextos en que se producen. Estos contextos son de diversos tipos. Podemos distinguir en primer lugar entre contextos lingüísticos y contextos no lingüísticos: el contexto lingüístico en el texto o habla que precede y sigue a toda expresión hablada, mientras que el contexto no lingüístico incluye el tiempo y el lugar, la ocasión social, las personas implicadas, su conducta y sus gestos, etc". Edwards, Derek y Neil Mercus. *El conocimiento compartido* p. 80

en la mayor ocultación posible mientras el hecho relevante de la clase, la participación, es organizada sucesivamente, por el profesor. Pero dicha transgresión tampoco rebasa ciertos límites, por que corresponde a lo que Espínola llama discurso regulativo,¹⁹⁶ que asimismo, gratifica el establecimiento de una regla, pero esta vez de manera tácita, que permite holgura en las relaciones sociales dentro de la clase. Y que, sin embargo, desvirtúa a término flexible el pensamiento que desarrolló el docente respecto a su principal propósito: el que todos sean escuchados en la retórica de la historia en el mayor silencio. Pero el motivo que sostiene esa transgresión de la regla, la base de que haya sido establecida, es la misma disciplina dictada por el profesor, que desarrolló sus visos en el contexto no lingüístico. Es una forma de supervivencia que los jóvenes establecen para preservar sus decisiones de participación, sus afectos, sus libertades, que se ven amenazadas a desaparecer, por la disciplina impuesta por el docente. Así la regla tácita se convierte en la *simulación*¹⁹⁷ de la regla acordada verbalmente. Y conforma un nuevo tipo de disciplina al interior del grupo que a su vez es respetada por el profesor, mientras no rebase el límite permitido de silencio. Por su lado, el profesor también simula cumplir con la regla verbalmente acordada.

Es a través de los lenguajes que se representan las experiencias, en este caso de la clase, y si hacemos una lectura de ellos en el sentido didáctico, encontramos que éste (el sentido didáctico) a

¹⁹⁶El Discurso Regulativo (DR), dice Espínola, es: 'La dimensión regulativa del curriculum, no ha sido formalmente explicitada en los planes y programas, y está constituida por reglas tácitas que definen las relaciones sociales en la escuela, y las formas de comunicación que se establecen en el contexto escolar. Son normas que se transmiten y se adquieren en las interacciones propias de la práctica escolar, a partir de la experiencia social con otras personas, y del contacto con los usos y costumbres que dan identidad a la escuela como institución, y a cada escuela en particular. El DR se transmite en la sala de clase es legitimado por nociones de conducta aceptable que prevalecen más allá de los límites de la escuela, forma parte de un sistema más amplio que transmite los principios de orden, de relaciones y de identidad de la estructura social en la que el sistema educativo es una instancia de socialización, entre otras. /El DR se transmite a través de mensajes, no necesariamente verbales, que están inscritos en la forma como se usa el espacio, como se usa la vestimenta y como se relacionan unas personas con otras.' Viola Espínola. "El curriculum silenciado" p 251. La autora también habla de un Discurso Instructivo (DI) que define de la siguiente manera: "lo que se refiere a conocimientos y habilidades instrumentales corresponden a lo que llamaremos DI" y ambos, el DR y DI, conforman el Discurso Pedagógico (DP). Viola Espínola. 'Aprendizaje y participación: hacia una nueva manera de entender la disciplina' p 248.

¹⁹⁷/ / simulación la figura amiga tras la que se oculta otra enemiga. Elias Canetti, *Masa y Poder* p 368.

su vez, depende de la interpretación que le otorguen, los que conviven en el aula y las formas de aceptación que manifiesten

Podemos decir, por último, que una de las posibilidades didácticas se da en las articulaciones entre contextos lingüísticos y no lingüísticos en la clase, en donde se desarrolla el pensamiento y la acción del profesor que, por lo demás, deja de ser congruente con los fines curriculares e incluso con los propios fines del maestro, cuando la acción de enseñanza del profesor se ve influida por factores que ni el mismo tenía pensado sucedieran

BIBLIOGRAFIA

CANETTI, Elias *Masa y Poder*, Barcelona, Muchnik Editores, 1982 492 p

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen *Teoría crítica de la enseñanza* La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca, 1988, pp 245

_____ *Hacia una ciencia crítica de la educación* Barcelona, Leartes, 1990 160 p

DURAN, AMAVIZCA, Norma Delia. *Cuaderno de Observaciones* México, CISE-UNAM, 1992

ESPINOLA, Viola; CARDEMIL, Cecilia y FLIP, Johanna "Aprendizaje y participación: hacia una nueva manera de entender la disciplina" en *Cuadernos de Educación*, Chile, año XVII, núm 158, Sept 1986 pp 246-252

ESPINOLA, Viola "El curriculum silenciado" en *Cuadernos de Educación*, Chile, año XVIII, núm 168, oct. 1987 pp 249-255

GIROUX, Henry y McLAREN, Peter "Lenguaje, escolarización, y subjetividad: más allá de la pedagogía de la reproducción y la resistencia" en *Sociedad Cultura y Educación*, Antologías de la ENEP-Aragón, México, UNAM, Abril 1989 pp 110-143

LA ENSEÑANZA CON ARTE¹⁹⁸

Olivia Espinoza Martínez

En este escrito, lo que nos ocupa es, la categoría de *enseñanza con arte*, que surge de la investigación sobre la enseñanza en el aula. El estudio se hace en 1993, mediante la observación compartida con una profesora de la ENP, Plantel 7 "Ezequiel Adeodato Chávez Lavista", que imparte la materia de Historia de México en el turno vespertino.

Una de las interpretaciones a la que hemos llegado en el trabajo, es, a que, la tarea que la maestra realiza en el aula rebasa la mera aplicación de técnicas y constituye un todo articulado, organizado. Presenta elementos de imaginación y creatividad, conjugados con la disciplina, el conocimiento y el compromiso.

Al observar el trabajo educativo de la profesora se encuentra la búsqueda constante de formas de acercamiento a los alumnos, con el fin de que adquieran el hábito por la lectura, en general, y en particular, el interés específico por la historia, como medio para comprender su presente.

En una ocasión, al dialogar con la maestra sobre cómo los alumnos tienen una percepción acerca de su desempeño durante las clases, nos comenta:

-M Si, ellos ya saben como van, qué es lo que le interesa a uno, ya hay más conocimiento mutuo, porque al principio me costaba trabajo. Ellos no están acostumbrados a leer, y, de repente, llego y los pongo a leer. No revisaban el material, no

¹⁹⁸ Ponencia presentada en el *II Foro de Investigación Educativa en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*, diciembre de 1993

participaban. Ahora, poco a poco, más o menos, lo hacen. Por lo menos lo intentan y, bueno, ya conocen mi forma de trabajo.¹⁹⁹

Los propósitos pedagógicos y formativos de la maestra, así como las acciones para lograrlos, son resultantes de un proceso creador y de una vivacidad imaginativa, lo que nos permite decir que el rescate del arte en la enseñanza enriquece el proceso educativo.

Autores como Melby y Highet ya han señalado, desde fines de la década de los sesenta, la importancia de concebir a la enseñanza como un arte, en oposición a la excesivo uso de la ciencia, Melby nos dice: "[...] pero el movimiento científico también determinó que los maestros olvidaran que la enseñanza es un arte, que se exageraran las contribuciones potenciales que la ciencia aporta a la educación y, en muchos casos, que se introdujera en ésta a lo que, con esperanza, se llamó objetividad, pero que en realidad constituía una fría indiferencia hacia las consideraciones humanas".²⁰⁰

En la actualidad, el rescate del arte en la enseñanza no se da en oposición a lo científico, sino en colaboración, ya que el contexto nos ubica en otra postura. La excesiva tendencia a la objetividad se supera por teorías que resaltan la subjetividad y que, incluso, proponen la interacción sujeto-sujeto; la aberración hacia la objetividad se transforma, en una visión de ésta, como ideal regulador.²⁰¹

La combinación ciencia y arte, se hace posible debido a los cambios que se han generado en la terminología conceptual. Tenemos que en este siglo XX, el concepto de arte cambia de ser ubicado como obra, objeto o estructura final a la idea de proceso. El arte es entonces un proceso

¹⁹⁹ Olivia Espinoza M. Entrevistas realizadas en la ENP-Plantel núm 7 21 de abril 1993

²⁰⁰ Ernest Melby *El maestro y la educación* p 141

²⁰¹ Robert Donmoyer. "Role Conflicts in collaborative action research"

creativo y dinámico. Por su lado el concepto de ciencia ha tenido avances notables, pasa del esquema teórico-comprobación a ser una construcción social²⁰², con la posibilidad de utilizar metodologías diversas y alternas

Las nuevas conceptualizaciones de ciencia y arte eliminan las fronteras divisorias y permiten el enriquecimiento mutuo. Ya que el proceso creativo es lo que vislumbra el hallazgo, el descubrimiento y vitaliza la construcción social.

Nisbet, enfatiza la unidad: ciencia y arte, cuando dice que no hay conflicto entre éstos, sino que tienen cuestiones en común, como las motivaciones e inquietudes, la intención de iluminar la realidad e interpretar el mundo físico y humano.²⁰³ Introducir en la actividad docente la cuestión del arte, implica ciertas modificaciones en la concepción general de enseñanza y en la formación de maestros.

Es bien aceptada la idea de enseñanza, en nuestro tiempo, como actividad científica, sin embargo la diversidad de nociones sobre la ciencia influye en las propuestas didácticas actuales. Tomemos el caso de la Didáctica Crítica en la que la ciencia no surge de una construcción social entre docentes e investigadores, sino de una relación en la que los poseedores del conocimiento (investigadores) guían a los que no lo poseen (maestros), y en los supuestos centrales de la teoría, se niega, como lo señala Durán,²⁰⁴ el saber pedagógico de los docentes

En la formación docente, desde la perspectiva de la Didáctica Crítica, el maestro debe acumular conocimientos (considerados como válidos) del ámbito pedagógico y de la disciplina.

²⁰² Antonia Candela, "La enseñanza y el análisis del discurso"

²⁰³ Robert Nisbet. *La sociología como forma de arte* 1979

²⁰⁴ Norma Durán Amavizca *El papel de profesor en la Didáctica* Protocolo de Investigación 1991

Así, y sólo así, el maestro se encuentra en posibilidad de acceder al campo profesional y científico en la educación.

Ahora bien, con ese cúmulo de conocimientos el docente debe cambiar y transformar su práctica. Se presupone entonces, una enseñanza inadecuada por parte de los maestros, hasta el momento de recibir la formación docente, la cual se plantea como medio para subsanar las deficiencias académicas, que acarrean los docentes y así puedan cambiar su práctica.

Consideramos que los cambios en la práctica docente no vienen de fuera, provienen del interior y del deseo de cambio de los maestros mismos. Lo central, no es plantear cómo hacer para que los docentes cambien, sino cómo enriquecer su práctica desde ella misma. De aquí que pensemos en la adecuación del concepto de ciencia y en el rescate del arte en la enseñanza para la formación docente.

En ese sentido, compartimos lo que dice Stenhouse: "/. /mi opinión es que el propósito de cualquier cambio, investigación o desarrollo del curriculum es el perfeccionamiento del arte de enseñar, del conocimiento expresado como actuación docente. La idea de que si deseamos un cambio /y/ éste consiste en controlar a los profesores no constituye un punto de partida. El punto de partida es que los profesores quieran un cambio, no que otros deseen cambiarlos a ellos / / Al decir que la enseñanza es un arte, decimos que el oficio de enseñar es inseparable del conocimiento de lo que se enseña. "205

Es esencial, en la formación docente, considerar los aportes del arte a una ciencia, a una disciplina, como construcción social de la enseñanza. Una visión artística, establece las bases para la apertura a la imaginación, para el reconocimiento de la pluralidad en las formas de enseñar. Permite valorar cada una de ellas en la diversidad, sin pretender otorgar a los docentes un único

²⁰⁵ Lawrence Stenhouse "El profesor como tema de investigación y desarrollo" 1982

camino a seguir al encajonar su trabajo y esfuerzo La acción de los maestros en la escuela, es, crear, construir y cultivar incesantemente su trayectoria en la enseñanza En una entrevista a la maestra con la que compartimos la observación, expresa que:

-M / / si queremos ser artistas, yo creo que tenemos que imprimir ciertos sentimientos a lo que hacemos, así se trate del arte de enseñar, yo creo que si conlleva un sentimiento, y éste tiene que ver con la vocación que se tenga hacia la carrera y, por qué no decirlo, también, la identificación que exista entre el alumno y el maestro/ /²⁰⁶

Notamos cómo la maestra se asume en una enseñanza con arte, la interacción con los alumnos en una identificación con ellos, es un estar siempre atenta para sentir las inquietudes y los intereses de sus alumnos, para *ser intuitiva* A su vez, en el testimonio nos presenta la cuestión del gusto por la enseñanza en la que ella llama la vocación

La intuición es fundamental para el proceso creativo, así como la imaginación y el sentimiento del enseñante No se pueden negar estos factores en el acto humano de enseñar Al respecto la maestra opina

-M / / yo tengo esto (gusto por enseñar), yo siempre he dicho, a mí me apasiona enseñar, y para mí es satisfactorio ver de qué manera el alumno se estremece cuando yo quiero que se estremezca, porque además yo también lo siento; es decir, hay ciertos temas -porque no son todos- que a mí me gustan demasiado, porque me han enseñado muchas cosas de mi actualidad, de mi realidad, entonces, yo he aprendido Y bueno, yo creo que eso ha sido una parte fundamental, para que ellos mismos también sientan seguridad; sientan confianza hacia mí -bueno al menos así lo siento- de que no les da miedo venir y decir, es que usted no me dijo "Omarcito", o no me dijo " Anita", o usted no nos quiere, o qué puedo hacer

²⁰⁶Edith Vázquez León *Entrevistada* por Olivia Espinoza Martínez, ENP-Plantel. núm 7. 26 de mayo de 1993

para aprobar, creo que esa relación es muy difícil que se propicie cuando un maestro utiliza únicamente el estrado o está nada más sentado en su mesa o, definitivamente, esté enseñando mecánicamente, sin sentir realmente esa , pues, esa pasión, yo siento. Es pasión venir y decir algo y saber que se lo van a quedar ellos, y que al rato lo van a recordar. Creo que ahí está la labor de una finalmente. Una viene a transformar conductas y lo logra / /, si lo quiere, claro / /²⁰⁷

La opinión de la maestra, sitúa, al sentimiento y a la pasión como dadores de vida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una correspondencia con los saberes de la disciplina. El sentir lo que se enseña es asumir que no hay certezas y que el ser humano actúa en la mayoría de las veces, por razones no explícitas y, también, por intuición.

El proceso artístico de la maestra, es la creación de su didáctica y es determinante en la interacción del grupo. La comprensión histórica que la maestra expresa a sus alumnos, traspasa el límite de la razón instrumental y se expande en lo emocional, lo que le da sentido a su propia visión del mundo, que después, comunicará a sus alumnos.

Y aquí, concordamos nuevamente, con el concepto que tiene de enseñanza Stenhouse, a saber: "La enseñanza es el arte que expresa de manera accesible a los educadores una comprensión sobre la naturaleza de aquello que se enseña."²⁰⁸

El enseñante aporta una interpretación que nos dice algo sobre un aspecto de la verdad y de la realidad, es una visión personal que se gesta en él mismo y, después, se expresa lo que constituye un proceso eminentemente creativo.

²⁰⁷ Idem

²⁰⁸ Lawrence Stenhouse Op Cit pág 46

La maestra imparte la clase y habla sobre el tema de la historia, pero expresa, además, toda una interpretación y comprensión de los hechos históricos. Esto lo podemos ver en el fragmento de una de las clases observadas, donde el tema a tratar era: "México después de la guerra hasta 1854".

-M // continúan las sublevaciones //, además una nueva amenaza, llegaron los franceses y quisieron separar Sonora //, E U sigue pensando cómo tomar más territorio y es cuando aparece el tan citado hombre: Santa Anna. Yo siempre he dicho no hay héroes, hay hombres, son felices, sienten, bailan, Santa Anna era un hombre muy polémico, llevaba la bandera que le convenía, de repente era federalista o centralista // Santa Anna se equivocaba tanto, pero tenía carisma, era el hombre de su momento, así como el país era inestable, él también. Y así vemos, cómo, la historia, nos hace como hombres. Por ejemplo, en la época actual la publicidad es muy fuerte, ven el comercial de SICO, sale una *güerota* de aquéllas, ¿por qué no sale Pancha esperando a Pancho?

Los alumnos se empiezan a reír

-M Veo a la güera y veo mi triste realidad. Yo creo que las generaciones vienen con menos interés de estudiar historia, tienen otros modelos, formas de peinado, vestido // y nos está haciendo la historia así... Así, si estudiamos a Santa Anna, vemos que fue un hombre de su tiempo; inestable. Las circunstancias lo llevaron a actuar así, por eso no hay héroes, hay hombres // La historia asigna villanos, traidores, héroes, no censuremos a los hombres de la historia tratemos de comprenderlos.

Mientras la maestra decía lo anterior el tono de su voz bajaba o se hacía más intenso, gesticulaba y se expresaba con las manos. Se percibe que siente lo que dice. Transmite su pensamiento mediante el lenguaje del habla y la expresión corporal.²⁰⁹

En este testimonio, que muestra parte del trabajo de la maestra, vemos que, ella, pronuncia la visión que tiene de la historia y de la enseñanza de la historia, con una fuerte carga de emociones en su pasión por enseñar y de valores por el lugar en que ubica a los héroes y a los hombres. Y por el valor que le da a la historia para contrastar los diferentes tiempos en una sociedad.

Esta maestra de historia, planea y organiza el desarrollo de los saberes históricos en la clase. En ese proceso, la guía, es su propia creatividad. Porque, sino fuese así; ¿quién le dijo cómo presentar a sus alumnos el tema de "México después de la guerra hasta 1854" y cómo vincular éste con nuestra época, de manera diferente a lo planteado en los programas de la preparatoria? y ¿quién le dijo, tendría que explicar a sus alumnos: la historia no es para censurar, sino para comprenderla? Creo que nadie en particular. Sino la propia visión y comprensión que la maestra tiene sobre el conjunto de conocimientos de la historia, que logra expresar y comunicar a los alumnos, lo más claramente posible. Textualmente, la maestra dice: "aprender a enseñar, es aprender con el paso del tiempo".²¹⁰ Y aquí se nota una vez más su apreciación por la historia.

Es cierto que aprendemos académicamente, social y culturalmente lo que en nuestro lenguaje se expresa y, lo que, en términos generales, consideramos es el rol del docente, pero el intuir y reflexionar sobre fines y procedimiento distintos a los de la institución, la manera de presentar los temas, de interactuar con los alumnos, el sentir lo que se dice y se logra; en suma, la pasión por enseñar no se adquiere, se construye, y es en esa construcción en donde se encuentra el *enseñar con arte*.

²⁰⁹ Olivia Espinoza *Cuaderno de Observaciones* Observación 'C' p 10-11

²¹⁰ Olivia Espinoza Entrevistas realizadas en la ENP-Plantel núm. 7, 26 de mayo de 1993

BIBLIOGRAFIA

- CANDELA, A. Antonia "La enseñanza de la ciencia y el análisis del discurso", en Mario Rueda et. al. (Coords) *La etnografía en Educación Panorama Prácticas y Problemas* México, CISE-UNAM, 1994 pp. 149-169.
- DANMOYER, Robert. "Role Conflicts in colaborative action research", en Mario Rueda Beltrán et. al. (Coords) *La Etnografía en Educación Panorama Prácticas y Problemas* México, CISE-UNAM, 1994 pp 39-54
- ESPINOZA MARTINEZ, Olivia *Cuaderno de Observaciones*. México, ENP-Plantel No. 7, mecanograma, 1993
- HIGHET, Gilbert *El arte de enseñar* Buenos Aires, Paidós, 1967, 312 pp
- MELBY, Ernesto O *El maestro y la educación* México, UTEHA, 1966. 312 pp
- NISBET, Robert *La sociología como forma de arte* Madrid, Espasa-Calpe, 1979, 206 pp
- SEINHOUSE, L. "El profesor como tema de investigación y desarrollo", en *Revista de Educación* Madrid, Núm. 277, mayo-agosto 1985, pp 43-53
- VAZQUEZ LEON, Edith *Entrevistada* por Olivia Espinoza Martínez México, D F., Escuela Nacional Preparatoria, plantel núm 7, 21 de abril de 1993 tg 60m

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA FORMACION DE VALORES²¹¹

Ma. Bertha Gutiérrez González

La historia constituye una parte esencial en la enseñanza de las humanidades. Creo que puede ser el punto medular para la formación de valores en el sujeto que cursa el bachillerato. Muestra la idea de crecimiento del hombre, así como del momento histórico que vive. Para el logro de dicha conjugación, es fundamental en la enseñanza de las humanidades, la labor del maestro de historia, ya que tiene en sus manos la capacidad de crear en los alumnos una visión para construir sus propios conceptos de la historia y a partir de esa concepción, cuestionar el momento histórico de la sociedad en la cual está inmerso, lo que lo sitúa como hombre de su tiempo y de su sociedad.²¹²

El maestro Moreno dice: "el hombre nace deficiente y se hace eficiente por la cultura"²¹³ que representa todo el hacer del hombre concreto, y esa cultura es la que lleva a formar individuos más humanos, con valores que los dotan de capacidad de reflexión sobre el lugar que ocupan en su ámbito social. La enseñanza de la historia, debe dirigirse a la formación de valores tendientes a formar un "ser social", un "ser cultural",²¹⁴ en relación con su época. Esto se da a través de la educación, y sólo con la que logre mantener lazos con la vida total del ser, en lo individual y en lo

²¹¹ Presentado en Educación y Valores. Mesa Temática No. 4 del 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara- Jalisco, México. mimeógrafo 5 al 8 de octubre de 1993.

²¹² Jaime Castrejón Díez. *El bachillerato hacia el año 2000*

²¹³ Plática con el profesor Rafael Moreno. Profesor de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

²¹⁴ Idem.

social; en lo natural y en lo espiritual Que hagan del sujeto un ser eficiente, en el sentido de recuperar e incorporar los hechos históricos para reconocer a los otros como parte del concepto social y humano²¹⁵

Para el proceso de socialización y culturización, es figura relevante, también, el profesor de historia y su desempeño en el trabajo cotidiano dentro del salón de clases El trabajo del profesor en el aula, esta mediado por valores. Estos valores existen, tanto en aquellos maestros que realizan la docencia por gusto, por "deseo", por un fin en sí que los lleva a la realización de su práctica a objetivos concretos; como en aquellos que asumen la docencia por obligación, por deber ser, llevados a la enseñanza a falta de una mejor opción

Sin embargo, en ambos casos, el proceso de la enseñanza y la interacción maestro-alumno, estará mediada por valores Para Juan Mantovani, los valores educativos pueden identificarse como: a) de carácter espiritual (morales, estéticos, religiosos, lógicos etc), b) valores personales o particulares (virtudes o calidades individuales) y c) valores instrumentales (los rige un criterio de utilidad) que sirven para alentar los dos tipos de valores anteriores²¹⁶ El conjunto de ellos representan una formación más humana, capaz de inducir a "nuestros deseos e impulsos"²¹⁷

Lo anterior nos permite ubicar el trabajo de un docente de historia en el CCH-Sur ; historiador de profesión (sin antecedentes de formación docente), solo cuenta con los conocimientos didácticos que se le proporcionaron en la carrera, en una materia de didáctica de la historia Se considera que esos conocimientos didácticos lo han formado, parcialmente, en lo pedagógico ya que no lo capacitaron para la práctica de la enseñanza, únicamente desde la teoría

²¹⁵ Juan Mantovani "Introducción , *La educación y sus tres problemas*. p 2

²¹⁶ Juan Mantovani "Implicaciones filosóficas de la educación" pp 97-98

²¹⁷Rafael Moreno, op cit

recordamos que esto es imposible.²¹⁸ Dichas apreciaciones, parten de las consideraciones que se tienen desde tiempos ajenos acerca del ser maestro. Las cuales, expresan: para ser un buen docente se debe de tener pleno dominio del conocimiento didáctico. Erróneamente se cree, el profesor que no domina la didáctica, no es un buen profesor. Para algunos, ello representa falta de responsabilidad. Su actuar lo atribuyen a la "pedagogía del sentido común, del que se piensa, que no es muy factible confiar"²¹⁹

Son apreciaciones con las que no estamos de acuerdo. En cambio, pienso, con Durán, : "[] creemos que cada materia tiene su didáctica y que, asimismo, cada docente su propia metodología didáctica"²²⁰ Metodología que tiene implícito el medio para inducir al conocimiento de la historia y del hombre, dice Mantovani, "el método es algo personal, íntimo, vivo del educador. Un estado de conciencia y una actitud frente a los que se educa a través de la estructura total de la clase, de la comunidad y de la individualidad de cada uno"²²¹

Es esa actitud personal del maestro, la que lo conduce a la realización de su práctica por gusto, por deseo. La realiza con responsabilidad y honestidad, con objetivos determinados y encaminados a la formación humanística del alumno.

El profesor que observé, parte de un propósito que está latente y manifiesto en su labor educativa. Ese propósito lo expone en su concepto de "remover conciencias". El profesor, asume, que no se trata de formar conciencia en los alumnos porque ya poseen una conciencia. Tiene la intencionalidad de crear en los alumnos la capacidad de cuestionarse sobre su papel como estudiantes y sobre su aprendizaje. Veamos el siguiente testimonio

²¹⁸ Gerardo Torres Salcido "La enseñanza de la historia y su papel en la formación de los estudiantes" p 200

²¹⁹ José Manuel Villalpando *Didáctica de la Pedagogía* p 23

²²⁰ Norma D Durán A *El papel del profesor en la didáctica*. Introducción. Protocolo de Investigación 1991

²²¹ Juan Mantovani *La educación y sus tres problemas* p 141

-M El objetivo real no está en el programa, sino en remover conciencias. Remover algo en el interior para que puedan seguir adelante. Hay que seguir intentándolo. Comprender que no sólo es ver, sino entender. Hay quienes siguen con los ojos cerrados. Hay quienes tienen miedo de abrirlos" ²²²

El concepto de remover conciencias, es utilizado por el profesor, con el sentido de que el alumno revalore la historia y el conocimiento humanístico. Además, que se cuestione sobre su propia historicidad, para dejar de ser un receptor pasivo, al cual, "se amalgaman los héroes de barro" El maestro expone, además:

-M Por ejemplo, que saben ustedes de lo que pasó en la época colonial. Sabemos que se dio la evangelización; que hubo destrucción -es cierto- pero, ¿qué sabemos del rico bagaje social, creencias, costumbres, tradiciones. Qué pasó con el gobierno novohispano. Las ideas no se memorizan, las ideas se entienden, no vamos a repetir; vamos a tratar de analizar. Trataremos de comprender, no solamente aprobaremos el curso y ¡ya!, me lo aprendo de memoria. Viene el examen y, como tengo buena memoria, ¡ya la hice!, y *saco diez*. O saco el acordeón y tengo diez. Pero ¿qué pasa después de una semana, de quince días? La historia crítica y comprensiva no se las van a enseñar en un salón de clase. Yo no les voy a decir *esto es historia crítica*" ²²³

Los objetivos del maestro en el proceso de la enseñanza se dan a partir de dos instancias, el docente y la institución. Por lo tanto, en la formación de valores, están implícitos los propios del docente que provienen de su mundo vivido y de la experiencia como ex-alumno de este bachillerato. Asimismo, están los valores del proyecto educativo del CCH, cuyo objetivo se orienta

²²² Bertha Gutiérrez G. *Cuaderno de Observaciones*. observación núm. 2, 20 de marzo de 1992, p. 1

²²³ Ma. Bertha Gutiérrez G. *Cuaderno de Observaciones*, Observación núm. 1, hoja 2, 24 de marzo de 1993

y delimita, desde su creación, hacia la formación de un alumno crítico. Que incluye valores que desarrollan la capacidad de participar en los cambios sociales de su tiempo ; comprometido con su realidad social ; con capacidad de convertirse en constructor y transformador de una nueva sociedad. Esos dos momentos en la formación de valores, se hacen manifiestos en la vida del aula.

En el comienzo de semestre, como ya es costumbre, se empieza por dar el programa y la evaluación, y en general se toman los acuerdos de trabajo del grupo. Tomamos en cuenta, un momento de evaluación para ejemplificar lo anterior ya que nos permite relacionarla con los valores personales los cuales exaltan calidades individuales. Así la evaluación no se da con la intención de perder el tiempo, con este maestro, ya que, por otro lado, para el maestro no existe indiferencia ante la formación de sus alumnos. La evaluación es una forma de compartir responsabilidades en el grupo, es trabajar en comunicación para no inhibir la imaginación, la curiosidad y la duda en los alumnos. Por el contrario, es seducirlos para despertar el interés por la formación dejando atrás la mentalidad burocrática. Lo anterior se puede observar en un testimonio del maestro

-M. Les dejé que pensaran la forma de evaluar

-A. Igual que el semestre pasado.

-M. Ahorita lo decidimos. Quién más, se aceptan sugerencias: allá atrás. Podemos seguir trabajando de igual manera. Aclaro de entrada, las calificaciones están apoyadas en un trabajo. Ustedes vieron que algunos no cumplieron. Las calificaciones finales no se dejan a una o dos actividades, es mas extensa. No es el hecho de que se califique un solo punto, si dicen: ¡de igual manera!, tienen que dar argumentos.

-A. Igual, ya que es la forma de trabajar de usted y de nosotros.

-M. Ahí esta una propuesta de trabajo, pero de la forma que ustedes digan, se acepta"²²⁴

²²⁴ Ibidem observación núm 3 p 2

Vemos que el maestro se ajusta a la norma establecida por la institución, ya que al estar inmerso en ella está consciente que hay normas que no pueden dejarse de lado, y en este caso en lugar de ser ellas un obstáculo el maestro las retoma y las combina con las suyas propias, con el fin, de hacer que el alumno se manifieste en el grupo como tomador de decisiones y como argumentador de acuerdos: para "revitalizar el nosotros que lleve al ser humano a la autorealización a través y por la mediación del otro"²²⁵

El grupo continúa:

- A Pueden ser exámenes, un solo trabajo, ¡no sé!
- A Se puede ver con las otras materias
- A. A mi se me hace muy cómodo como evalúa el maestro de lectura
- As ¡No!, ¡no!
- M. Es una propuesta.
- A. Igual, pero con doble, exposición
- As ¡No!, ¡no!
- A. Está bien como llevaste el semestre pasado el curso²²⁶

Así la evaluación se convierte en un intercambio de ideas tendientes, a establecer, acuerdos de trabajo grupal en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Los valores instrumentales en la formación, llevan como fin la actividad social del hombre su utilidad y productividad. Por ello, el maestro considera necesario, que el estudiante desarrolle una capacidad crítica y analítica por medio de ese ejercicio

²²⁵ Juan Mantovani *La educación y sus tres problemas* 1968

²²⁶ Bertha Gutiérrez G op cit observación núm 3. p 2

-M. "No se limiten por miedo a decir que esto no está en el libro O, a la mejor me equivoco Aprendan a cuestionarse, lean lo que no está escrito, lo que no dice el autor Olvidémonos del discurso oficialista, hay que ver con otros ojos lo que siempre estamos viendo" ²²⁷

En lo expuesto por el maestro, está manifiesto el método didáctico que propone el CCH, en uno de sus postulados: aprender a aprender, cuyo objetivo es el de fomentar el carácter analítico en el alumno Y por parte del maestro, el de crear cuestionamientos a los autores Así, el tema de la enseñanza se convierte en interés y preocupación por la clase La atención y el interés que muestra el docente en cada sesión, podemos decir, que responde a lo que algunos investigadores llaman "investigación necesaria", porque orienta la formación de valores y normas.²²⁸ Podemos ver el siguiente suceso en una clase:

-M Concepto que sigue.

-As Sociedad

-As Conjunto de personas que se organizan

-M Pero, yo pregunto una cosa ¿La sociedad nada más es humana?

-M / / no podemos entender lo que es la historia y sociología, si no entendemos lo que es sociedad Los "Robinson Crusoe" no existen mas que en la literatura / / entonces, "chavos", esto no se nos debe olvidar : sociedad y humanidad ²²⁹

En el testimonio, podemos observar que el profesor de historia prefiere la adquisición de conocimientos, la profundización sobre un conocimiento científico Promueve, también, la participación, la reflexión, la comprensión y la espontaneidad de los alumnos. Esto se nota, en el manejo de conceptos que llevan al alumno a formularse preguntas acerca del quehacer humano.

²²⁷ Ma Bertha Gutiérrez G *Cuaderno de observaciones*. observación núm 1. hoja 2 24 de marzo de 1993

²²⁸ Susana García Salord y Liliana Vanella *Normas y Valores en el salón de clases*, p 57

²²⁹ Bertha Gutiérrez González *Cuaderno de Observaciones*. observación núm 7. pp 1-2

En cuanto a los valores espirituales, podemos decir que éstos se encuentran en la práctica del maestro, en cuanto que articulan una serie de valores que permiten la realización del acto didáctico, en la cotidianidad del aula

Como colofón, hago una reflexión en cuanto a la condición de los valores en nuestra sociedad contemporánea, puedo decir, parafraseando a González Saife: que hoy por hoy nuestra sociedad se encuentra en una constante crisis de valores, ya que el individuo ha dejado de lado los valores e ideales de antaño que lo capacitaban para entender al hombre, su entorno, su cultura y adentrarse en la vorágine de la era moderna, la tecnología, el desarrollo que sufre la sociedad, que lo convierten en una máquina más, dentro del engranaje social. Esta vida moderna ha hecho que el hombre olvide su cultura pasada, y sólo se interese por vivir el presente, vivir la cultura de lo nuevo, donde lo que importa es vivir el momento sin importar el pasado o el futuro, lo cual lo convierte en un ser separado de su entorno socio-histórico y cultural, incapaz de discernir su porvenir.²³⁰

En este momento crucial de la humanidad, es importante, puedo decir, de acuerdo con Lara Cisneros, (el maestro observado) que es el momento de retomar el "discurso histórico para poder enfrentar y entender un mundo en constante convulsión"²³¹ por el progreso. Que desvirtualiza y fragmenta al individuo en su conciencia y en sus valores, es decir : no hay esa armonía de valores que lo lleven a sentirse parte de la sociedad

Por ello, la importancia de retomar y revalorar la historia; canal de la enseñanza de las humanidades. Es crucial, no sólo retomar la historia, sino también al sujeto que enseña la historia. Debemos considerarlos piezas fundamentales en esta época, para la formación de valores tendientes al logro de un ser más humano. El conocimiento de la historia, proporcionará al hombre

²³⁰Ma del Carmen González Saife "Las aporías del hombre contemporáneo", *El Financiero* en Enfoques 1993

²³¹Gerardo Lara Cisneros "El profesor de historia ante el momento histórico actual". p 6

los medios para poder ser libre, en la medida en que el individuo pueda desechar de su ser las angustias que produce la modernidad. Libre para tener la capacidad de rehacer la historia concreta de la sociedad²³² y esa misma libertad permita recuperar raíces, retomando nuestro pasado histórico y reorientar el camino para poder proyectarlo al futuro ²³³

Sin hombre no hay ser, sin ser no hay historia, ya que este ser representa la idea del hombre. De un hombre concreto, que a su paso por el tiempo ha hecho y hace la historia. Una historia humana que puede darse entre los valores; la armonía de valores del docente, los alumnos, la institución, las culturas y su tiempo, que se transmiten en el salón de clase día con día. En el maestro que centramos nuestra atención, creo que cuenta con esa armonía de valores a los cuales hace alusión el maestro Moreno, y que están presentes en ese gusto por la enseñanza de la historia, por la cultura y el humanismo. Sin embargo, creemos que dicha armonía se encuentra articulada con delgados hilos que están siendo desgastados por los problemas económicos, laborales, burocráticos y políticos que, también, se viven en el aula.

BIBLIOGRAFIA

- DURAN AMAVIZCA, Norma Delia *El papel del profesor en la didáctica*. México, CISE-UNAM, 1990
- GARCIA SALORD, Susana y Liliana Vanella *Normas y Valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1991
- GONZALEZ SAIFFE, Ma del Carmen "Las aporías del hombre contemporáneo" en *El Financiero*, Enfoques, 1993
- GUTIERREZ GONZALEZ, Ma Bertha. *Cuadernos de Observación*, 1992-1993

²³²Abel García Sánchez 'El marco referencial en la investigación' en *Análisis. El Financiero*, 1993

²³³Idem

LARA CISNEROS, Gerardo. *El profesor de historia ante el momento histórico actual*, México, CCH-UNAM, 1993

MANTOVANI, Juan *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1968
140 p

_____ "Implicaciones filosóficas de la educación" en *Fundamentos de la educación*, Buenos Aires, EUDEBA-UNESCO, 1978 pp 87-141

TORRES SALCIDO, Gerardo. "La enseñanza de la historia y su papel en la formación de los estudiantes" en Victoria Lerner (comp) *La enseñanza de Clío* México, CISE-UNAM, pp 197-208.

VILLALPANDO, José Manuel. *Didáctica de la Pedagogía*, México, Porrúa, 1977 190 p

LA LECTURA EN CLASE²³⁴

María Salinas García

Norma Delia Durán Amavizca

*Ustedes saben ya que un libro de historia es una combinación
de conocimientos y de poesía [Jellos cuentan una historia
Cualquier historia debe tener un argumento y personajes
tiene que tener episodios, complicaciones en acción
una culminación y un resultado
Mortimer J Adler*

La idea de lectura evoca, a su vez, el hablar acerca de qué tan bien o qué tan mal, se lee. Para el caso que ahora anotamos sobre la observación en un salón del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente en México D. F. y, como hemos podido comprobar en los planteles del bachillerato universitario -en donde realizamos la investigación en esta ciudad- el problema de la lectura, por parte de los alumnos, es un problema recurrente en las actividades diarias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los maestros de historia, se enfrentan a diario, con que los alumnos no leen los textos necesarios para acceder al conocimiento de la historia. Y, si acaso los leen, no recuperan significado. El problema de la recuperación de significado, debemos decir, es un problema que para el caso del sistema educativo mexicano, se presenta desde los niveles básicos²³⁵. Sin embargo, los esfuerzos en dichos niveles para subsanar la deficiencia no han sido suficientes y esa

²³⁴Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa. 26 de octubre de 1995

²³⁵Para abundar más en el tema ver: Beatriz Rodríguez, et al. *La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado* o también Margarita Gómez Palacios et al. *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la lecto-escritura*

condición del estudiante se extiende hasta el nivel del bachillerato, en donde, obviamente, al maestro o a la institución no les corresponde atenderlo particularmente

Hemos reflexionado que el bachillerato mexicano tiene como principal propósito, para formar a los egresados, el de que los alumnos aprendan por sí mismos, lo cual se apoya con el postulado de "aprender a aprender"²³⁶. Pero si los alumnos llegan en esas condiciones de preparación frente a la lectura, difícilmente se podrá comenzar a desarrollar un auto-aprendizaje.

El problema persiste. Y el avance en la disciplina no puede esperar. Muchos maestros prefieren dedicar tiempo a un avance en términos de aprender a leer y escribir, aunque el programa propio de la disciplina se retrase un poco.

El caso del maestro que observamos, no es una excepción, pero él en particular, pone especial énfasis dentro de su práctica para crear el hábito de la lectura. Nos dice: "Es muy difícil hacer que los alumnos lean el material que se les proporciona, en realidad son pocos los que lo hacen y comenta a la vez que la escritura de algunos alumnos no es muy legible. Agrega: "yo lo que quiero, es que los alumnos lean, piensen y escriban"²³⁷.

²³⁶"Aprender a aprender" / / significa preparación para incorporarse activamente en los procesos de cambio de la ciencia, la tecnología, la práctica profesional y el saber en general. Este postulado acentúa el papel del estudiante como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje; significa desarrollo de procesos intelectuales y de habilidades, adquisición de métodos y procedimientos. / /significa también capacidad para resolver problemas, para encontrar por uno mismo soluciones y alternativas; cultivar la interpretación, el análisis, la creatividad y el juicio crítico y el desarrollo afectivo en cuanto a intereses, actitudes y valores; manejar instrumentos metodológicos que aunados a habilidades y actitudes, permitan al sujeto una actuación autónoma en su contexto propio y realizar, asimismo, un aprendizaje crítico para lo cual se necesita una formación polivalente". Carmen Christlieb "Perfil de egreso para los educandos de educación media superior" p 17

²³⁷María Salinas García *Cuaderno de Observaciones* 12 de febrero de 1993 pp 3-4

Adler, expone: "Un informe completo del arte de pensar puede sólo darse en el contexto de un análisis completo de la lectura"²³⁸ Por nuestra parte, traducimos esa esperanza en el profesor, por lo menos, en la necesidad de que los alumnos recuperen significado de los textos de historia

Podemos inferir: los profesores de historia en el bachillerato, alcanzan a intuir que la efectividad de realizar lecturas (y decimos intuir porque no es la lectura y redacción, la disciplina que dominan) es una actividad como *objeto de conocimiento* en el sentido de información, de interpretación y en general de saber, como lo ha sostenido Jitrik²³⁹

Al profesor que observamos, primeramente le interesa que los alumnos manejen los conceptos. El maestro los induce a la lectura a través del desarrollo de diversas palabras y su significado; esto es lo primero que deben de hacer los alumnos para empezar a entender la lectura, veamos el siguiente ejemplo:

-M Lo primero a entender es la palabra **filiación**, ¿qué significa? Aquí lo primero que tenemos que hacer es conocer la palabra, para ello, necesitamos ir al diccionario. eso es el estudio; muchachos debemos analizar las lecturas²⁴⁰

El maestro, deja las lecturas de tarea, como la base para resolver los cuestionarios elaborados por el mismo y serán discutidos para la siguiente clase. Por lo regular los alumnos, en su mayoría, no leen ni resuelven los cuestionarios. Para solucionar esa insuficiencia el profesor los organiza por equipos y les indica que hagan la lectura para resolver el las preguntas. Como la clase es de una hora, esta actividad abarca alrededor de 45 minutos, los quince restantes, se utilizan

²³⁸Mortimer J Adler "Cómo leer un libro" en Moises Ladrón de Guevara. *La Lectura* p 60

²³⁹Noé Jitrik. *Lectura y Cultura*, 19 y 20

²⁴⁰María Salinas G. *Cuaderno de Observaciones*, viernes 22 de enero de 1993 p 4

para discutir las. Así vemos: la mayor parte del tiempo se dedica a la lectura y la escritura, dejando para la discusión y análisis del contenido de la materia. El menor tiempo.

Para la materia de historia, y en general para las disciplinas humanísticas, la lectura y la escritura es un medio básico para conocer y expresarse, también, para formarse intelectual y profesionalmente con el fin de alcanzar una integración cultural. Es indiscutible que dicho supuesto, está presente de una manera consciente en las formas en que los maestros del bachillerato enseñan a comprender el contenido la disciplina

Para el caso de este profesor, la circunstancia se ejemplifica de la siguiente manera:

El maestro insiste, constantemente, en el hecho de que los alumnos lean.

-M. Leeremos una parte del *Manifiesto del Partido Comunista*, que es muy bonita. Todas estas obras de Marx y Engels, se estudian en diversas facultades, por ejemplo, en economía, derecho. en la etnología (esta ciencia estudia los grupos vivos), en esta carrera se estudia *El Capital*. se estudian varias obras de Carlos Marx

-M. A quien lea estas obras se le pondrán unos puntos más en el curso.

El maestro lee una parte del prólogo del *Manifiesto del Partido Comunista*²⁴¹

O este otro ejemplo, en entrevista, el profesor hace referencia a un diagnóstico que acostumbra aplicar a los alumnos, en donde, además, puede detectar los tipos de lectura que los estudiantes acostumbran. Todo con el fin de relacionarlo con la enseñanza de la historia. Así tenemos que, por ejemplo, si el profesor habla de los aztecas, y los alumnos desconocen el tema, porque no han leído, se ve en la necesidad de llevarlos al museo

²⁴¹ Maria Salinas García *Cuaderno de Observaciones* 18 de febrero 1993. p 3

El maestro dice:

-M Cuando se tienen todos los elementos de diagnóstico, te das cuenta que hay vacíos que tienen que cubrirse, por ejemplo, ese que te digo de los museos. Pero, de pronto, encuentras que también en las lecturas, de los periódicos // los compañeros consultan, leen periódicos, pero no regularmente. O sea, que esto no es un hábito de lectura en los alumnos. Leen periódicos cada ocho o quince días. Además, el tipo de lecturas que hacen, también, son indicadores // ellos, generalmente, ven espectáculos y deportes. Son muy pocos los que leen otro tipo de noticias.²⁴² Entonces, esto, con los museos, incluso con la cantidad de libros que tienen en casa // te da un panorama de con qué alumnos estas trabajando y sus características.²⁴³

"Cuando leemos para informarnos, obtenemos hechos. Cuando leemos para entender, no solamente aprendemos hechos sino también su significado. Cada categoría de lectura tiene sus virtudes, pero debe utilizarse en el lugar adecuado. Si un escritor no entiende más que nosotros, o si en un pasaje especial él no hace ningún esfuerzo para explicar, sólo podemos ser informados por él, pero no ilustrados. Pero si un autor posee el discernimiento que a nosotros nos falta y si, por añadidura, ha tratado de hacérselo llegar en lo que ha escrito, estamos desdeñando el regalo que nos hace si no lo leemos de un modo diferente al que ponemos en práctica para leer periódicos y revistas."²⁴⁴

²⁴² La noticia periodística, [] es en principio lo menos ambiguo que se pueda concebir pues parece basarse en una relación muy estrecha y obvia entre el texto y su referente. Luis Gregorich. "La lectura no literaria" en Moisés Ladrón de Guevara *La lectura* p 42

²⁴³ Martín Sánchez *Entrevistado* por María Salinas García, febrero de 1993 p 10-12

²⁴⁴ Mortimer J Adler, op cit p 58

La larga cita de Adler, nos ayuda a interpretar la actividad didáctica del maestro, sobre todo, cuando pone énfasis en el desarrollo de una didáctica de la historia basada en la lectura y la escritura, con el fin de favorecer lo, que para él, es el método comparativo de las sociedades.²⁴⁵

-M" / / yo me detengo mucho en lo que es el método, por ejemplo, en el comparativo. Podemos comparar dos sociedades; para que mis alumnos recapaciten y analicen a partir de un método, ya que muchas veces ven las lecturas pero no les interesa a qué corriente pertenece un determinado autor, o qué método utilizó para su estudio; esto es importante para mí, por eso me detengo en este punto. No los lleno de tanta información, porque, finalmente, sólo se quedan con eso y yo quiero que tengan una visión más amplia".²⁴⁶

Pero debemos tener también presente, por otro lado, que en nuestras sociedades actuales, y sobre todo las de los países desarrollados, adonde llegó antes la televisión que el libro a la mayor parte de la población, en las escuelas, los profesores, se ven en la constante necesidad de competir con los medios de comunicación.

El carácter de los medios de comunicación, se sustenta en mensajes relativamente unívocos y fáciles de conceptualizar. Carecen, por lo tanto, de la cuota de ambigüedad de los libros científicos y, para nuestro caso, de los históricos. "Basta ver, por ejemplo, la adaptación televisiva de una importante novela: el discurso narrativo es reducido a una serie de situaciones claras y netas de personajes bien contrastados/ /"²⁴⁷

El maestro con el que trabajamos nos dice lo siguiente:

²⁴⁵ Este método comparativo de las sociedades es el que considera el profesor, básico para su curso de historia. Lo desarrollará junto a otros dos: el del materialismo histórico y el de la historia oral

²⁴⁶ María Salinas García *Cuaderno de Observaciones*. 22 de enero de 1993 p 10

²⁴⁷ Luis Gregorich "La lectura no literaria" en Moisés Ladrón de Guevara *La lectura* p 42

-M." / / a los alumnos les puedes preguntar, ¿quién es el portero del Cruz Azul?, o ¿quién ganó el campeonato de fútbol en el año de 1983? y ¡te lo contestan! ¿Tú crees que es posible competir con eso?, los medios de comunicación son muy absorbentes y muchas veces destruyen lo que tú haces aquí!"²⁴⁸

En lo que corresponde a la actividad de la escritura, es obvio, que el profesor no la separa de la lectura porque lectura y escritura conforman una unidad. La escritura para el maestro que observamos, significa alcanzar un momento de reflexión. Es sabido que la lectura y la escritura son actividades que están en relación y conforman una circularidad, *no se puede escribir sin haber leído*

Después de visitar en San Ildelfonso la exposición: *México, esplendores de XXX siglos*, a los alumnos se les encargó elaborar un escrito

-M. Quiero que ahora hagan un escrito sobre un objeto en particular; lo que quiero es su reflexión sobre lo que ustedes vieron en esta visita.

En lo que corresponde a una estrategia didáctica para la enseñanza de la historia, con el profesor que participó con nosotras, la visita a museos (también el museo de la ciencias), la visita a exposiciones (en el Palacio de Bellas Artes), son un medio, a su vez, para culminar en la escritura y la lectura

Sin embargo, los esfuerzos notables que realiza el profesor para enfrentar a sus alumnos con la lectura y recuperar significado, podemos, todavía, considerarlas de mediano éxito. Ya que es de todos conocido que *el lector crea su texto*, y si los alumnos carecen por su parte de la

²⁴⁸ María Salinas García. *Cuaderno de Observaciones*. 12 de febrero de 1993 p. 3

iniciativa hacia la lectura, carecerán en un gran porcentaje de una comprensión de textos. Jitrik asegura: "[...] la idea [y sentido] de 'producción de significación', se encamina hacia cierta racionalidad, la misma que nutre la imagen de una actividad lectora propia y definida"²⁴⁹

Otra tarea, incluida en las actividades de los alumnos, por el profesor, es la lectura de periódicos. La tarea consiste en hacer una selección de noticias, en torno a los temas de la economía, la política y al aspecto social. Tienen, como objetivo fundamental, aprender a resumir cuando el alumno "extraiga lo esencial de la lectura y por otro lado, se fomente en él, la reflexión crítica". El maestro argumentó que esta actividad tiene las siguientes ventajas: a) crear el hábito de la lectura, b) permitir la construcción de la crítica y c) fomentar el conocimiento de la actual problemática del país.²⁵⁰

En conclusión, la categoría de *lectura en clase*, manifiesta una manera más de hacer didáctica en el salón de clases, con las limitantes que muestra el grupo. Es una categoría que indica lo *que es posible hacer* metodológicamente, y no lo que se debe hacer

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, Mortimer J "Cómo leer un libro" en Moisés Ladrón de Guevara, *La lectura*, Colección Pedagógica, México, SEP-El Caballito, 1985, pp 47-103.
- CARRETERO, Mario, Juan Ignacio Pozo, et al *La enseñanza de las ciencias sociales*, Colección Aprendizaje, Madrid, Visor, 1989 284 p
- CHRISTLIEB, Carmen "Perfil de egreso para los educandos de educación media superior" en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-Sría de Planeación, núm 7, abril-junio, 1980

²⁴⁹Noé Jitrik *Lectura y Cultura* p 67

²⁵⁰María Salinas García *Cuaderno de Observaciones*. 23 de septiembre de 1993

- GOMEZ PALACIOS, Margarita, et al *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura* (5 Tomos), México, SEP-OEA. Dirección General de Educación Especial 1982.
- GREGORICH, Luis "La lectura no literaria" en Moisés Ladrón de Guevara, *La lectura*, México, SEP-El Caballito, 1985,
- JITRIK, Noé *Lectura y Cultura*, México, UNAM, 1990. 89 p
- LUE, Jean Noé. *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid, Cíncel Kapeluz, Diálogos en Educación, núm 10, 1983 146 p
- RODRIGUEZ, Beatriz, et al *La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado*, México, SEP-Plan Nuevo León, junio de 1985. 174p.
- SALINAS GARCIA, María *Cuaderno de Observaciones* 1992-1994
- SANCHEZ, Martín *Entrevistado* por María Salinas García, Historia, México, D.F , Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente, número 2, 18 de febrero de 1993 p 10-12

CAPITULO VI

LA QUIMERA O LA DIDÁCTICA EN MÉXICO Y SU HERMANA LA ESFINGE

"Bajo un gran cielo gris, en una inmensa llanura polvorienta sin caminos, sin hierba sin cardo, sin una ortiga, encontré varios hombres que andaban encorvados. Todos ellos llevaban sobre su espalda una enorme Quimera tan pesada como un saco de harina o de carbón o como los arreos militares de un soldado romano [] Me dirigí a uno de esos hombres y le pregunté que adónde iban de esta guisa. Me respondió que no lo sabían, ni él ni los demás; pero que evidentemente iban a alguna parte, puesto que se encontraban impelidos por una invencible necesidad de andar. Cosa curiosa que debe ser advertida ninguno de estos viajeros tenían aspecto irritado contra la bestia feroz suspendida a su cuello y pegada a su espalda; hubiera podido pensarse que consideraban que formaba parte de sí mismos. Todos estos rostros fatigados y serios, no traslucían la mínima desesperación; bajo la cúpula melancólica del cielo, con los pies hundidos en el polvo de un suelo tan desolado como este cielo, caminaban con la fisonomía resignada de quienes han sido condenados a esperar de por vida."

Charles Baudelaire

La quimera, es león por delante, dragón por detrás y cabra por el medio; vomita encendidas y horribles llamas. Es un compuesto puramente animal, de sexo femenino. Monstruo terrible, grande, ligero, fuerte, de tres cabezas: una de león (de relucientes ojos), otra de cabra y otra de serpiente, cual si fuera de un robusto dragón.

Así, como la Quimera, la didáctica en México se ha formado de diferentes corrientes teóricas de tal manera que semeja un híbrido espacial y temporal. En la actualidad, contiene criterios de las posturas pedagógicas de Francia, el Análisis Institucional conforma los principales postulados de la Didáctica Crítica. Sin embargo, esa didáctica, ha emparentado también con la

Tecnología Educativa surgida en Estados Unidos, a pesar de que la haya criticado. La Tecnología Educativa, constituye parte de la tradición teórica en México. Por dicha relación no ha podido desprenderse del todo de la misma. En estas condiciones, la didáctica en México, también, se ha convertido en un híbrido incapaz de dar productos y florecer plenamente, en la circunstancia mexicana.

Por otro lado, dentro del discurso de la Didáctica Crítica, se encontró un artículo en donde la autora Quesada, quien reflexiona que dicha corriente guarda una continuidad con las corrientes pedagógicas contemporáneas en Inglaterra y Estados Unidos, a saber, la Teoría Crítica de la Enseñanza y la Pedagogía Crítica²⁵¹. Esta aseveración, hecha por Quesada en ese escrito,²⁵² no está bien fundamentada, ya que la génesis teórica de la Didáctica Crítica se encuentra dentro del Análisis Institucional.

En los últimos años, antes de su muerte, una de las principales representantes de la Didáctica Crítica, Margarita Pansza,²⁵³ incursionó en la fundamentación de la parte crítica de la

²⁵¹La Teoría Crítica de la Enseñanza y la Pedagogía Crítica (de la primera W Carr es el principal representante, para la segunda, Henry Giroux en su libro *Los profesores como intelectuales*, 1990) ambas tienen su génesis en la corriente filosófica de la Teoría Crítica de la Sociedad que representa a la Escuela de Frankfurt. Dicha escuela reaccionó hacia el positivismo en lo que corresponde a la racionalidad del método científico. Para ellos la negatividad representará la posibilidad del ejercicio de la razón y la subjetividad y se propone como el ejercicio de la crítica por las masas. El proyecto apunta a la reivindicación de todas las potencialidades críticas de la subjetividad, la cual a su vez, se encuentra ligada a procesos históricos. Se puede recurrir a: Carlos Thibaut "La Escuela de Frankfurt" 1989; o a Armando Cassigoli "La teoría crítica de la sociedad" 1982.

²⁵²La autora dice lo siguiente: A partir de la teoría social crítica surgieron algunas propuestas para organizar procesos educativos 'emancipadores'. Una de esas propuestas la constituye la 'Didáctica Crítica' [...]. En ella se hace una interpretación especial de la teoría crítica y se intenta conformar una alternativa a la 'mecanicista' e 'instrumentalista' Tecnología Educativa. En esta obra se puede observar que así como la teoría social crítica se opone al enfoque positivista e interpretativo de los procesos sociales, la Didáctica Crítica pretende oponerse a la Tecnología Educativa; sobre todo a su señalamiento de la objetividad del proceder científico. Rocio Quesada Castillo 'La Didáctica Crítica y la Tecnología Educativa' en *Perfiles Educativos*, núm 49-50, jul-dic 1990, pp 3-13. Agrego, por mi parte, que la condición científica es un aspecto que la Didáctica Crítica busca favorecer. Abogaba por una racionalidad científica, y en esta propuesta echó mano de gran parte de la razón instrumental.

²⁵³Margarita Pansza González "La opción Crítica en la didáctica" en *Perfiles Educativos*, México CISE-UNAM, núm 57-58, jul-dic 1992 pp 52-69.

didáctica dentro de los trabajos de Zemelman,²⁵⁴ -como se mencionó anteriormente- ya que la corriente del Análisis Institucional no se las permitió. A pesar de ello, la Didáctica Crítica, se desarrolló por más de quince años sin haber esclarecido, a profundidad, su postura crítica. Lo cual hizo posible que sus seguidores incorporaran, con el paso del tiempo, las universales corrientes críticas, cualquiera, *sólo por ser críticas* surgidas dentro del ámbito educativo; sin reflexionar sobre la compatibilidad teórica y epistemológica de la corriente que adoptaban

La Quimera, es un ser en el que domina la ligereza. Aunque sin alas, tiende hacia lo alto: sus cabezas trepan una sobre la espalda de la otra, de su cuerpo brotan las llamas. Sólo quien es alto, puede vencerla. Posee la seducción por excelencia de lo artificioso, de lo compuesto. La Quimera, también, en este entendido, está ejemplificada en la unión arbitraria de muchas experiencias que se encuentran en la teoría de la didáctica en México (porque no corresponden, del todo, a las necesidades del contexto escolar). Al igual que la Quimera, anula lo imaginario; induce a la tentación de omnipotencia y de nihilismo: todo es posible, (la práctica docente, junto a la científicidad, junto a la vida cotidiana, junto al dogmatismo) todo es vano (el dogmatismo basado en intuiciones, lo no científico, la didáctica tradicional y tecnocrática). La didáctica en México, considera que la práctica docente es válida, sólo, si, se inscribe en la ciencia. Para la didáctica de que hablamos, las intuiciones y saberes inducidos por la subjetividad en la experiencia, se niegan como conocimientos con sentido para la teoría y, sin embargo, la práctica docente es válida siempre y cuando responda a las exigencias de la ciencia. Como la Quimera, anula lo imaginario. Pero, por otro lado, reivindica de la práctica docente sus raíces de conocimiento cotidiano, aunque solo para llegar a un cambio de actitud en el docente²⁵⁵. Que cambie de tecnólogo educativo o maestro tradicional, al asumirse dentro de la corriente de la Didáctica Crítica.

²⁵⁴ Citado por M. Pansa: H. Zemelman. *El uso Crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México. Universidad de Naciones Unidas y Colegio de México. 1987.

²⁵⁵ La elaboración de nuevos roles se enfrentará con una gran resistencia institucional, pero ir ganando terreno frente a ella posibilitará el cambio de actitudes, la modificación del tipo de relaciones entre profesores y alumnos en el aula, y al mismo tiempo irá creando algunas condiciones para posteriores cambios a nivel escolar y social. Esther Pérez Juárez. "Problemática general de la didáctica" en *Fundamentos de la didáctica* p. 106.

Así, al igual que la Quimera, es deseo; en este caso deseo en el *deber ser*. Porque se instaló en el deseo de trascender al trabajo del aula desde el gabinete, aunque sin encontrar eco en la experiencia de los docentes, como no fuera para vivir preocupados de ser tecnólogos o tradicionales.

Con el tiempo, la Quimera se ha vuelto más volátil y encierra al hombre en la aporía, en la incertidumbre de la esperanza e, incluso, de la indiferencia. El docente en las aulas del bachillerato se encuentra en la misma condición, está situado en la duda respecto a si las teorías didácticas le son útiles en su quehacer docente y, también, en una indiferencia que parece total respecto a los procedimientos didácticos propuestos por los teóricos, aunque sostiene su trabajo en su propia imaginación, en su palabra.

Pero la Quimera siempre existe en relación con algo que la niega, nunca está sola, está un *otro* que, a su vez, la niega por su apariencia y carácter: su hermana la Esfinge, que para nuestra metáfora se encuentra representada en el profesor.

La Esfinge es la verdadera hermana de la Quimera, con quien se enfrenta a menudo. También, es un ser híbrido, pero a diferencia de la Quimera conserva todavía una parte humana (el maestro también posee una parte humana, se la da la relación con los alumnos, dentro de su circunstancia): busto de mujer sobre tronco de leona. Sólo la Esfinge conoce la palabra, se sirve de ella para urdir enigmas. Los mismos enigmas que los profesores le plantean a la teoría de la didáctica con sus interrogaciones sobre aspectos concretos, digamos que, sobre: ¿cómo dar una clase? en determinadas circunstancias y en una disciplina específica.

La Esfinge, es inmóvil. A diferencia de la Quimera que vuela y vive en las montañas, aquella vive en el desierto, tiene los pies sobre la tierra. Así, al igual que la Esfinge, la práctica del profesor ha sido inmóvil para los teóricos, porque siempre han pretendido *decirle cómo hacer las*

cosas científicamente La teoría, niega así, el conocimiento dinámico del profesor como consecuencia de la resolución de problemas inmediatos. La institución y su burocracia, no han permitido que *se mueva* de la escuela y del aula. A pesar de ello, esa característica le ha posibilitado echar raíces, hacer tradición y encarnar en la cultura educativa, en su historia. Frente a ella, que es pesada, la ligereza de la teoría resulta más fácil de persuadir para ser modificada por cualquier viento nuevo; por ser ligera, la teoría, igual que la Quimera, vuela alto. Por las montañas, por las *nubes*

La Esfinge se plantea, como símbolo de un sentido oculto. La experiencia del profesor se ha mantenido oculta a los ojos de los teóricos de la didáctica, que niegan los significados y lo simbólico de la vida docente. Han preservado así, un enigma sin respuesta. Mientras que, en realidad, la Esfinge contiene en sí, el enigma y su respuesta. Es por ello que, la contestación al enigma planteado por el profesor, se busca en su propia práctica. Es el lugar donde se encuentra el embrión para una teoría didáctica en México. Esa práctica docente, que la Didáctica Crítica sólo consideró para cambiarla y no para retomarla. La Quimera, contiene en sí, el carácter específico para anular cualquier tentativa de sentido; para animar cualquier renuncia a él. Por ello, el profesor, no encuentra sentido a su práctica interpretada a la luz de la Didáctica Crítica en México. Aunque a pesar de las mismas recomendaciones teóricas, no haya querido renunciar al sentido de su experiencia.

Cuando la Quimera y la Esfinge se encuentran, ambas se ven a los ojos. Esfinge muda, pesada, inmóvil, dibuja alfabetos sobre la arena del desierto. Quimera, veloz, vociferante, en vuelo, grita y llamea. Esfinge, llama a Quimera, "fantasía"; Quimera, llama a Esfinge "ignoto" (no conocido). Esfinge, guarda su secreto, sueña y calcula. Quimera, es ligera y alegre, lasciva y seductora, busca nuevos perfumes, flores más amplias y placeres jamás probados. Odia la sabiduría, como la Esfinge odia el deseo. Al igual que la Esfinge, la experiencia del profesor, se torna en sabiduría, porque sucede en el origen de la historia escolar.

La Quimera y la Esfinge, ambas, evocan lo inconciliable entre mente y cuerpo, tal como lo propuso Descartes. Esfinge y Quimera, se encuentran e intentan un imposible abrazo:

*"Quimera .. ¿de dónde vienes que me llamas y reniegas de mí?
Esfinge ¡Eres tú, capricho indomable, que pasas y te arremolinas!
Quimera: ¿Es acaso culpa mía? ¿Cómo? ¡Déjame!
Esfinge ¡No dejas de moverte me evitas!
Quimera ¡Intentémoslo! ¡Me aplastas!
Esfinge ¡No! ¡Imposible!"²⁵⁶*

La Esfinge y la Quimera, de quienes hablamos, se extienden hasta la modernidad. La razón instrumental en que se inscriben gran parte de las teorías pedagógicas de nuestro siglo, pertenecen a esa visión cientificista

El abrazo, entre la teoría didáctica y la experiencia de los profesores, hasta ahora, se ha tornado difícil. Tienen que ver, en ello, la organización de las instituciones. Han separado a los investigadores de las escuelas, los han instalado en edificios lejanos a la vida cotidiana de los planteles. Los investigadores, también, se han resistido a entrar en esos lugares. La transmisión teórica del conocimiento no se logra en el tiempo cotidiano, como lo hace la experiencia. En ese tiempo se da la vivencia, es también un suceso. Y no habrá experiencia para los que han abandonado el tiempo siquiera como pretensión²⁵⁷

²⁵⁶Ginevra Bompiani "La Quimera Misma" en Michel Feher, Romana Naddaff y Nadia Tazi. *Fragmentos para una Historia del Cuerpo Humano* tr José Luis Checa et al, Madrid, Taurus 1990 pp 381-425

²⁵⁷Chantal Maillard Op cit

Es así como se desenvuelve la cultura escolar que poco responde a una organización de razón instrumental. Es irracional, desapegada al curriculum escolar, aunque no por ello menos válida. Lo irracional es una parte del ser docente, que le proporciona la cualidad de pensar y actuar de forma diferente a la instrumentalización, lo lleva por caminos meramente intuitivos. Lo irracional es lo que equiparamos en este trabajo con la intuición, para encontrar la diferenciación con la razón instrumental, esta equivalencia sin menospreciar a la intuición, sino por el contrario, exaltarla. Pues estamos de acuerdo con Capra cuando dice: "El conocimiento intuitivo y el conocimiento racional son dos aspectos complementarios de la mente humana."²⁵⁸ La racionalidad, serán razones dadas por la circunstancia, los argumentos que guían al profesor hacia la creación de su propia didáctica. Será con la consideración de lo irracional -como un razonamiento diferente al instrumental- que el profesor podrá elegir entre aquello que le sobre o le falte y, así, poseer una práctica didáctica congruente con su realidad, en la asunción como ser docente que transforma.

Ser transparente a sí mismo, es lograr que las imágenes se articulen en una representación que les de un sentido, que procura al docente integral, (teórico, práctico, irracional-intuitivo) sin ser

²⁵⁸ El pensamiento racional es lineal, fijo y analítico. Pertenecce a la esfera del intelecto, cuya función es diferenciar, medir y catalogar, y por ello tiende a ser fragmentado. El conocimiento intuitivo, por otra parte, se basa en la experiencia directa y no intelectual de la realidad que surge durante un estado expansivo de la conciencia; tiende a ser sintetizante y holístico. De ahí podemos afirmar que el pensamiento racional suele dar origen a una actividad egocéntrica o yang mientras que el pensamiento intuitivo esta en la base de una actividad ecológica o yin []. La preferencia hacia lo racional a provocado una crisis actual y el desequilibrio entre el pensamiento y el sentimiento." Fritjof Capra. *El punto crucial* pp 40-41

dividido, sin dejar de ser esencialmente el mismo. Lo representa en unidad. Lo irracional es el lugar en donde se hacen visibles los momentos en que nace la palabra interior y la idea. La transparencia del profesor deja ver, también, en él mismo, una multitud de imágenes que le definen. "La multiplicidad de las figuras le otorga así unidad a lo diverso, un ser que las engloba a todas y es todas ellas en cada una de ellas"²⁵⁹

Sostenemos, por lo tanto, de aquí, en adelante, que las cosas contradictorias, como lo son la teoría y la práctica, en este caso educativas, no se concilian con un simple abrazo (como pueden ser los cursos de formación docente). Se resuelve al articularlas por medio de una nueva filosofía, que a la vez contenga los méritos de ambas sin contradicción. Una nueva filosofía que vaya a la circunstancia escolar, para crear y recrear categorías propias del contexto educativo mexicano al tener un principio epistemológico. Son procedimientos que permitirán conformar una teoría mexicana de la didáctica.

²⁵⁹Chantal Maillard Op cit

CAPITULO VII.

DIDACTICA DE LA HISTORIA

Reunimos en este capítulo los puntos de vista de los profesores sobre la experiencia y conceptos que han desarrollado en su práctica dentro de la enseñanza de la historia en el bachillerato. Asimismo, se incluyen reflexiones sobre la vivencia dentro de la observación compartida impulsada por esta investigación

En nuestro trabajo insistimos, constantemente, por recibir las opiniones de los profesores de la forma más natural posible. Durante nuestras reuniones constatamos dentro de sus comentarios, que el proceso de reflexión constituyó una constante ante la mirada de las video-grabaciones en el aula y ante la lectura de los escritos que hacen referencia a su práctica.

Sin embargo, consideramos que toda opinión sobre el quehacer del profesor, sin tomar en cuenta la suya propia, carece de importancia a la luz del nuevo camino que necesitamos recorrer en el campo de la formación docente.

Por ello presentamos los siguientes escritos, que en mucho, reflejan la vivencia de los profesores durante el trabajo compartido y, también, nos permiten apreciar las reflexiones, que aunque la profesora Edith Vázquez, entrecomille que apenas tiene "reflexiones", seguimos

considerando lo valioso de sus opiniones tanto escritas, como verbales. Ya que comprobamos en ellas, que se despertó la inquietud por revalorar su propia práctica didáctica.

Consideramos haber logrado, por lo tanto, que el nivel de autoestima del profesor, se elevara considerablemente. Lo cual pudo significar un camino hacia la identificación de los momentos creativos en su quehacer didáctico y defenderlos como posibles aportes para una teoría didáctica.

LA DIDACTICA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATO Y EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA DIDACTICA

Gerardo Lara Cisneros²⁶⁰

Cuando Norma Durán me pidió que escribiera algunas reflexiones sobre mi experiencia en el proyecto de investigación "El papel del profesor en la didáctica", mi primer impulso fue elaborar una suerte de anecdotario en el que pudiera relatar vivencias y conclusiones que mi relación con dicha investigación me dejó desde 1992. Finalmente, creo que este escrito no llegó a ser tal, aunque en cambio sí puede tomarse como un texto a través del cual se expresan algunas inquietudes personales en relación con la enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades y sus nexos con la investigación aludida.

Por eso, este trabajo no es -ni pretende ser- un ensayo teórico, exhaustivo o erudito, pues carece de afanes *cientificistas*. Por el contrario, es apenas una forma de comunicar ciertas ideas y experiencias relacionadas con la enseñanza de la historia en bachillerato.

En términos generales, puede decirse que la finalidad de estas líneas es contribuir en el diálogo de docentes entre sí, y, en la difícil -y a veces inexistente- relación entre docentes y pedagogos "formadores de docentes". Estas son algunas de las razones por las que he preferido

²⁶⁰ Profesor del Área Histórico-social del Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

abordar la problemática en términos vivenciales más que teóricos, los cuales dejo a los especialistas amantes de las teorías

En México, la historia, es considerada como uno de los más grandes orgullos nacionales Sin embargo, ¿cuántos estudiantes de bachillerato conocen medianamente los pasajes más relevantes, ya no de la historia mundial, sino de la nacional?, ¿por qué, después de estudiarla durante 9 años o más, la mayoría de los bachilleres muestran serias deficiencias en el manejo?, ¿hacia dónde se dirige la enseñanza de la historia en el bachillerato?, ¿cómo, y para qué, se imparten asignaturas históricas en ese nivel? Seguramente, estas son algunas de las muchas preguntas que todos, los que nos hemos relacionado con la enseñanza de la historia en preparatoria (ENP), CCH y otro sistema de bachillerato, nos hemos hecho repetidas ocasiones

Pero, no sólo los profesores se han cuestionado sobre la didáctica de la historia, ya que, seguramente una buena parte de los estudiantes se ha preguntado, en alguna ocasión: ¿por qué estudiar historia?, ¿para qué me sirve su estudio?, ¿cómo estudiarla para hacerla más divertida o atractiva? o posiblemente, otras cuestiones parecidas.

Pedagogos y autoridades también se han cuestionado sobre la didáctica de la historia en el bachillerato; sus respuestas han sido múltiples y han corrido con suerte diversa. La participación de unos y otros, ha sido importante y puede ser de mucha ayuda para el mejor desarrollo de la enseñanza histórica. Sin embargo, y a pesar de todo, a final de cuentas, más allá de discursos

teóricos y políticos, la real didáctica de la historia es construida, a diario, en las aulas, por alumnos y maestros.

Para muchos docentes, las complejas teorías pedagógicas no son más que producto de modas importantes, y que en buena medida son poco aplicables o de difícil realización en las condiciones reales de la educación universitaria en México. Esta situación, tal vez, influye en el rechazo, y consiguiente desconocimiento, que muchos profesores manifiestan ante dichos planteamientos.

Por su parte, otros pedagogos han dedicado sus esfuerzos al diseño de "elaborados" planteamientos didácticos que, por desgracia, no siempre encuentran aplicación práctica o no resultan viables en la cotidianeidad de las escuelas. Entre ellos, no han faltado los que se auto-erigen como jueces y dictan crudas sentencias, provocando con ello las consecuentes reticencias entre sus criticados. En respuesta, no son pocos los profesores que piensen con exageración que esto se debe a que "los pedagogos nunca han pisado un aula, o nunca se han enfrentado ante un grupo de adolescentes".

Ante este poco halagüeño panorama, la comunicación entre profesores y pedagogos se ha visto muy afectada. Sin embargo, a pesar de estas diferencias ha habido importantes logros y experiencias compartidas de gran riqueza, trabajos en equipo que han reportado benévolos resultados. O sea, no en todos los casos la historia se repite ni parte de cero.

Por otro lado, tanto pedagogos como profesores se encuentran sometidos a una serie de condicionantes y limitantes establecidos por criterios y recursos institucionales. Es decir, que a querer o no, en mayor o menor medida, la labor de unos y otros se ve enmarcada o delimitada por los parámetros establecidos desde las esferas políticas que, no siempre, aprecian con toda claridad deseable la problemática educativa.

Por consecuencia, esta situación ha motivado que en repetidas ocasiones las instituciones educativas vean desfilar por sus aulas, tal o cual propuesta didáctico-pedagógica, obedeciendo así el designio de las autoridades en turno que deciden que es la mejor alternativa, sin, tomar en cuenta, opiniones y experiencia de los encargados directos de su aplicación, así como las condiciones reales en las que se llevaría a cabo.

Nuevamente, estas consideraciones han distanciado las posiciones de docentes, pedagogos y autoridades. Aunque, como antes he señalado, al final de cuentas quienes llevan el peso y responsabilidad directa o inmediata de la educación, sean los docentes y los estudiantes.

Esta situación ha sido vista por Norma Durán, quien desde su propia investigación sobre "El papel del profesor en la didáctica", ha señalado que la relación entre "formadores de docentes" y docentes, tradicionalmente, se ha visto como una relación de "sujeto" a "objeto", pues no se le concede al docente la capacidad de ser interlocutor en dicho proceso. Por ello, un cambio de enfoque se vuelve no solo deseable sino prioritario.

Por otro lado, la presencia de la historia en los planes de estudio del bachillerato cobra relevancia si se repara en que, para la mayor parte de los estudiantes universitarios el bachillerato es el último contacto formal o académico con ella. Representa pues, una formidable oportunidad para mejorar la conciencia histórica de los mexicanos.

Así, la enseñanza de la historia en bachillerato plantea muchos retos. Por ello, es común encontrar algunos prejuicios relacionados con la historia entre los alumnos de bachillerato; quizá los más comunes sean; "la historia es aburrida", "la historia no sirve para nada", "la historia sólo son nombres, datos y fechas" o "la mejor forma de *pasarla* es memorizar las cosas", ¿cómo enfrentar este problema? Las respuestas a esta pregunta pueden ser muchas, pero la necesidad de enfrentar dichos prejuicios con acciones concretas e inmediatas parece innegable.

Para afrontar estas situaciones resultaría deseable y, muy útil, contar con docentes que tengan una actitud positiva ante la dura labor cotidiana -llámese vocación o como se quiera-; con una buena dosis de paciencia; creatividad; recursos técnicos; comprensión y, hasta sentido del humor, entre otras cosas. Para algunos, esto puede parecer exagerado incluso, hasta idealista; sin embargo, en la práctica cotidiana, actualmente, reunir estas características, resulta de suma utilidad

El docente de historia en el bachillerato, busca respuestas y salidas a los conflictos que se le presentan a diario. La primera de ellas, tal vez, sea la lucha por desterrar las erróneas concepciones

y los vicios sobre la historia que acarrear y acumulan desde la educación básica, la mayor parte de los estudiantes

También, se enfrenta a una desigual competencia con los medios de comunicación, de hecho hay quien piensa que ésta se trata de *una batalla perdida* desde antes de su comienzo. Ante esto, muchos hemos decidido no luchar contra ellos, sino por el contrario utilizarlos para fortalecer y ayudar a lograr nuestras metas, llevando a la práctica aquél conocido refrán de "si no puedes contra ellos, úneteles"

La didáctica de la historia para el bachillerato, es como una gran encrucijada que plantea al que se le acerca una serie de caminos diferentes, sin que alguno sea lo suficientemente amplio o claro para transitar tranquilamente por él. Ante este confuso panorama, muchos docentes hemos preferido no tomar una sola de aquellas rutas, y en cambio, desarrollar sobre la marcha, a través del ensayo y error una vía propia

El profesor busca lograr un punto de equilibrio entre lo que la teoría le dicta y lo que su experiencia le enseña. Al parecer, el punto medio, el equilibrio, entre esos dos extremos es lo deseado. No se trata de desechar o aceptar algo *per se* sino de lograr los mejores resultados

Es posible que, en muchas ocasiones, este proceso nos lleve a cometer graves errores por causa de un enfoque equivocado, por una mala apreciación o por una falla de cálculo. En otras

ocasiones, la falta de experiencia o la insuficiencia de conocimientos pedagógicos y didácticos puedan orillarnos a omisiones o fallas de importancia diversa. No obstante sus deficiencias y carencias de esta forma de trabajar -inconsciente o no- sigue adelante y proporciona resultados variables

Es indudable que la preparación técnico-pedagógica resulta de gran valor para el docente. No se puede negar que la teorización de los procesos más importantes se dan dentro del salón de clases, ayudan en buena medida al docente a mejorar su trabajo. Sin embargo, parece, que después de todo, la conclusión puede ser la misma de otro viejo refrán: "La práctica hace al maestro".

A mi parecer, fue precisamente a partir de estas consideraciones que el proyecto "El papel del profesor en la didáctica" abordó la investigación del fenómeno educativo en las aulas del bachillerato universitario en México. Este tal vez sea el principal valor y mérito de dicha investigación, pues, a partir de considerar al profesor como un interlocutor y hacedor cotidiano de su propia didáctica, se ha buscado rescatar la riqueza que en dicho campo tiene la misma tradición de los maestros mexicanos.

Entre las vivencias más notables que mayor trascendencia e impacto, dentro de mi labor cotidiana, en las aulas, plasmó dicha investigación, está la de observar una de mis propias sesiones de clase en vídeo. Al observar la grabación, tuve la oportunidad de ver con otros ojos mi labor docente y, por lo mismo, fue una buena oportunidad para reflexionar en relación con mi quehacer

educativo. A través del vídeo, y gracias a los comentarios de otros docentes y del equipo de pedagogas, es posible descubrir actitudes, comportamientos y situaciones que, en su conjunto, es difícil captar al momento de la vivencia

Aún con las limitantes del videotape, la técnica cuenta con la enorme ventaja de que las observaciones pueden repetirse cuantas veces se desee, pues está a disposición del profesor para que haga un análisis detallado de su desenvolvimiento didáctico. Es en suma una excelente oportunidad para el autoanálisis

Al mismo tiempo que mi participación en la investigación me dio la pauta para ejercer el autoanálisis y la autocrítica, me presentó la oportunidad de intercambiar puntos de vista con los otros miembros del proyecto; comentarios que, a la postre, resultaron de tanto valor como la observación misma

Por último, la oportunidad de plasmar por escrito las reflexiones que la investigación en su conjunto me sugirió, representó, también, una buena ocasión para revitalizar las experiencias acumuladas a lo largo de todo el proceso. En suma, mi participación en el proyecto de investigación "El papel del profesor en la didáctica" significó, para mí, la oportunidad de reflexionar sobre mi quehacer educativo a partir del respeto y valoración del mismo y, sin la imposición de recetas didácticas o teorías pedagógicas, por el contrario, fue la ocasión de rescatar y transmitir la propia riqueza que dicha labor pudiera tener. Por último, quizá lo más valioso de todo,

ha sido la oportunidad de ejercer la autocrítica y autoanálisis de mi propia labor docente. Sirvan estas líneas como sencillo testimonio.

DIDACTICA, PRACTICA Y FORMACION DOCENTE. ¿PARA QUE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?.

Edith Vázquez León²⁶¹

Hubiera deseado comenzar con un título que pareciera menos ambicioso y que, además, no se enmarcara en el terreno específico de la enseñanza de la historia. En primer lugar, por el grado y riesgo de equivocaciones que puedo cometer al hablar de didáctica y formación docente, pues no pertenezco al gremio de quienes se desenvuelven en el terreno de la metodología de la enseñanza; sin duda, el campo que los especialistas de esa materia dominan, es mucho más complejo. Compuesto de estudios amplios en los que se conjugan y se definen posiciones teóricas. Y mis "reflexiones" son, apenas, parte de los resultados de la experiencia que me ha legado el corto ejercicio docente que hasta ahora he venido desempeñando en la Escuela Nacional Preparatoria. En segundo lugar, expreso mi inquietud acerca de lo específico que pueden parecer mis ideas en torno al *para qué*, de uno de los diversos procedimientos de la didáctica en el terreno de la enseñanza de la historia y la formación docente. Siendo profesora de esa asignatura, he sentido la necesidad, de que, el conjunto de quienes participamos en la diaria tarea de la enseñanza-aprendizaje, realicemos, urgentemente, una labor igualmente conjunta, que tenga, por finalidad, la consecución de una práctica educativa coherente y comprometida con las necesidades de desarrollo

²⁶¹ Coordinadora y Profesora del Área de Historia en el Plantel No. 7, Ezequiel Adeodato Chávez Lavista en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

y ejecución, de un proyecto histórico-social, en el que el hombre, en sociedad, se convierta en un sector consciente, crítico y participativo; con pleno conocimiento de su realidad. No, en un depositario de datos y espectador pasivo de los acontecimientos que diariamente vulneran hasta nuestra capacidad de asombro. Es, esa, una empresa en la que la labor de un profesor, no debe estar por encima de la de otro -del nivel o asignatura que se trate-, ni siquiera, la del que se dedique específicamente a las relaciones que se establecen en el seno de la sociedad.

En el pleno conocimiento de nuestro entorno, condición lógica para generar la conciencia, hay que considerar la totalidad de los aspectos que interactúan en el devenir del proceso social -política, economía, ideología, religión, ciencia, etcétera- pero, también, los que se refieren a las características de la naturaleza, incluyendo, la no menos compleja relación que se establece entre la sociedad misma y ese medio ambiente. De modo pues, que quienes nos desenvolvemos en el contexto de la educación escolar, donde muchas generaciones son atendidas constante y continuamente, tenemos el deber, ineludible, de reflexionar nuestra práctica docente y corregirla, si fuera necesario. En ese sentido, creo que la didáctica es una de las disciplinas que reúne los contenidos, métodos y propósitos entre los cuales podremos elegir, en gran medida, las opciones y alternativas que más se ajusten a la necesidad de hacer de la enseñanza-aprendizaje, una labor con sentido, aunque no hay que olvidar las propias que se desprenden de la profesión y el contexto en que la ejerzamos

En ese marco de ideas, me animé a aceptar la invitación para participar en un proyecto de investigación respaldado por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, coordinado por Norma Delia Durán Amavizca y, ejecutada por ella misma con un equipo de colaboradoras: *El papel del profesor en la didáctica*. Guiado bajo el propósito de descubrir el papel del profesor en la didáctica y, plantear, al mismo tiempo, propuestas teóricas para enriquecer las ya establecidas en torno a la formación docente, el proyecto se desarrolló con una orientación metodológica que relaciona la etnografía educativa, la holística y la hermenéutica y, de acuerdo a las cuales, se establece la *observación compartida* con el profesor a partir del proceso de la enseñanza-aprendizaje realizado por él, junto a sus alumnos, en el salón de clase. La consideración, de que ningún hecho es absoluto o, está aislado de otro y, la descripción de la manera en que el ser del hombre va apareciendo a sí mismo y a otros, llamó mi atención.

Para empezar, reconozco el valor cognoscitivo que, en sí mismo, tuvo el conjunto del trabajo ya que, dichos procedimientos, me resultaban hasta entonces, desconocidos en lo que se refiere al proceso de construcción del conocimiento de los procesos didácticos. Pero, también, reconozco que no siempre se da una casual relación entre alguien que, modestamente se preocupa y enorgullece *por* y de *su* quehacer -en el marco de la enseñanza de la historia- y otro que igualmente lo hace por el suyo desde el plano de la pedagogía, independientemente, de las formas que ambas partes debamos de cubrir en el cumplimiento de la labor.

Así, lo que primero me había parecido complicado de entender, por los novedosos conceptos didácticos y de investigación que se me presentaron, más tarde, pude concebirlo como un proceso interesante, pero, sobre todo, importante. Y es que no solamente me ayudó a ampliar mis reducidos conocimientos relativos a la metodología de la enseñanza, sino, también, a redefinir, confirmar y depurar, incluso, algunas reflexiones que he logrado concretar en el transcurso del tiempo acerca del trascendente papel que tiene la práctica docente, especialmente la enseñanza de la historia por ser ésta la propia de mi profesión. Aún más, se sumaron nuevos juicios que tienen que ver, principalmente, con la función que puede tener la formación docente en el enriquecimiento y orientación del acto educativo que se desarrolla específicamente en el aula. En el sentido de los propósitos y la capacidad que puede tener, en la conjunción de acciones y propuestas, que contribuyan, a nuestra realización como sujetos de la historia. Como constructores conscientes de un proyecto social definido, incluyendo el de la educación.

Tanto persistió la invitación de Durán Amavizca que, además, de darnos a conocer los avances y resultados finales de la investigación y de permitirnos comentarlos, nos propuso, la tarea de elaborar un escrito mediante el cual expresáramos cualquier aspecto vinculado con dicha investigación. Más motivada por mis inquietudes personales en torno a la enseñanza, que por la propuesta misma -sin ánimo de restarle el significado que tiene-, me he atrevido a expresar aquellas reflexiones -consciente de los errores de apreciación que puedo cometer- sobre todo en lo que se refiere a términos didácticos; reitero, entonces, el conjunto de los elementos previamente señalados, como el punto de partida y orientación de las mismas.

Para facilitar la exposición de mis reflexiones, consideré necesario concentrarlas en tres subtemas bajo el entendido que, su parte central es, el *"para qué"* de la práctica y la formación docente, en la enseñanza de la historia. Ciertamente, un tema parece subordinado al otro, pero no es eso lo que desearía que se interpretara. Más bien, intento proyectar el probable avance, que podemos lograr quienes estamos seguros e interesados en el sustento humano y científico que toda profesión tiene, si, en el dominio y transmisión de nuestros conocimientos, sumamos los de la didáctica misma. Por lo tanto, comenzaré con este último concepto para vincularlo, posteriormente, con su papel en la práctica y en la formación docente. Justificar, así, por último, la necesidad de atender esos aspectos en el desempeño de la docencia, de la enseñanza de la historia en concreto.

Didáctica, una aproximación a su definición.

Recuerdo que el primer acercamiento formal con este término, lo tuve, a través de un curso de Didáctica de la Historia -obligatorio y de dos semestres- para los estudiantes de licenciatura en el área de historia. Sin duda, era importante. Las cimas, casi inconquistables de la investigación histórica en cubículos y centros especializados, nos llevarían, a muchos -entusiastas o no- a formar parte de las nuevas filas de profesores de esa disciplina. Para cuyo desarrollo, finalmente, también, se realiza el ejercicio indagatorio -así como en la construcción del conocimiento no todo está resuelto, en el de su transmisión, no todo está sabido y estudiado. Se justificaba entonces, que en un aula y durante tres horas a la semana, los futuros profesores de historia, escucháramos,

leyéramos y discutiéramos nociones como el de la educación y sus fines; el papel de la escuela, las características de los materiales y recursos didácticos, la de los currículos y la práctica curricular, entre muchos otros.

Más tarde, para ingresar y formar parte de la planta docente de la Escuela Nacional Preparatoria, tuve que vivir un segundo acercamiento formal, con dichos conceptos a través de: un curso-taller de formación de profesores. Sin embargo, faltaba el elemento esencial para descubrir el verdadero sentido de la didáctica: la práctica docente

Algunos de mis compañeros, acusaban de inservibles a los conocimientos derivados de esa disciplina, pues, argumentaban, que para ser un buen profesor -y para enseñar en el nivel medio superior en adelante-, bastaba tan sólo, un amplio dominio del conocimiento vinculado con la profesión; otros, la concebían como un formulario de recetas, de técnicas depuradas y sin relación alguna, pero, que tenían que aprenderse para "saber cómo enseñar". Una parte más, en la que yo me incluiría, permanecíamos confundidos acerca del sentido que los mismos conocimientos tenían.

Por fin, la experiencia docente empezó a disipar mis confusiones. A precisar esas nociones y a, encontrar en la didáctica, un terreno fértil de supuestos a partir de los cuales es posible pensar y "repensar" el quehacer docente con un sentido autocrítico y de retroalimentación, orientado, precisamente, al mejor desempeño de dicha labor. Advertí, pues, que los conocimientos ni eran obsoletos, ni se formaban por un conjunto de recetas para memorizar y "saber cómo y con qué

enseñar" Comprendí, que realmente, contribuyen en la toma de conciencia acerca de los problemas y características que están implicadas y que se derivan del proceso de la enseñanza-aprendizaje, en tanto que es una disciplina encargada de analizarlos y de plantear propuestas para su comprensión y solución

Corresponde al propio especialista en ese campo, procurar, promover y mantener, esa visión con enfoques más amplios, fundamentados. Y es que la didáctica -como algunos todavía lo creen- no tiene porqué reducir sus fines a la consecución de conocimientos para formar docentes hábiles en la construcción, interpretación y aplicación de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos e instrumentos de evaluación, entre muchos otros aspectos, que parecen atribuirse, a la organización sistemática de la enseñanza

Creo que esa, es sólo una parte de las que tienen que ser consideradas en el estudio del proceso educativo. Pero, entendidas en su integración, con el matiz que pueden adquirir en la interrelación que se produce con los otros elementos en la enseñanza, merecen ser atendidos por los especialistas en su metodología; me refiero, a los factores que se derivan de la relación interpersonal e intragrupal que se da entre educador y educando. Una relación, que por ser social, supone la articulación de los aspectos económicos, políticos e ideológicos que genera el contexto en el que se desarrolla el acto educativo. Desde, las que caracterizan a la institución, hasta, las que dan cuenta de las condiciones nacionales e internacionales. Inclusive; creo, que así de amplio es el campo que deben abordar aquellos especialistas, si es que el ánimo de su ejercicio, se sustenta en el

propósito de contribuir en la formación de la conciencia docente. Desafortunadamente, la falta de esta, se ha sumado a otras situaciones que han propiciado la desvalorización de nuestro quehacer: bajos salarios, escasas oportunidades de ascenso social y laboral; en fin, todo un conjunto que se traduce en un proceso educativo parcial, fragmentado y desvinculado de los fines de la educación y las necesidades del momento, así como del docente que ejerce dicho proceso

Al menos, los resultados de Durán Amavizca, y su equipo de colaboradoras, permiten advertir ese multidimensional y complejo carácter que la didáctica debe considerar. Asimismo, transmiten y, plantean, la urgente necesidad de atender ese terreno para superar la crisis de la docencia en la educación media superior. Lo logran cuando abordan diversas categorías despreñadas de la observación directa del quehacer docente en ese nivel; la práctica del docente por deseo, pensamiento y acción docente, didáctica racional e irracional en el proceso, la enseñanza con arte, en fin, aspectos que a pesar de parecer específicos, no descuidan los otros elementos que también se inmiscuyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al parecer, son los mismos que permitieron denunciar un estado de crisis docente en el contexto de la enseñanza media superior.²⁶² Diagnóstico final, no tan halagador pero, que compromete a pedagogos y docentes en una labor más humana y consciente, para cumplir, conjuntamente, con los fines que a cada uno compete. Como ya lo dije, la didáctica no puede reducirse a la aplicación de técnicas de enseñanza y mucho menos a la adjetivación del proceso educativo; tiene que estudiarlo, interpretarlo y comprenderlo,

²⁶² Así lo señala Durán Amavizca, especialmente en el capítulo: "La quimera o la didáctica en México y su hermana la esfinge"

pero, a partir de la práctica misma para no restar credulidad a su discurso, pero sobre todo, para que los elementos que desprenda, motiven a la reflexión y a la acción

Formación y práctica docente.

Nuevamente en el terreno de la didáctica ¿Cómo intervendría ésta en la formación y práctica docente? Tal vez mis afirmaciones al respecto parezcan muy reiterativas en relación con las que ya hice, pero es que si la formación docente corresponde a uno de los procedimientos de la didáctica no puede entonces estar ajena a la concepción de la misma

De acuerdo con esos supuestos, la formación docente, tendría que abocarse a la transmisión de conocimientos que permitan al profesor-educador la comprensión más precisa posible de aquellos aspectos bajo los que se desenvuelven e interactúan en el acto educativo, el significado que éste tiene y las maneras cómo ese conjunto se ha concebido, de tal modo que el docente tenga la opción de elegir y aplicar o confirmar alternativas técnicas, científicas y filosóficas congruentes con las condiciones que imperen en su área de trabajo, con los fines propios de su profesión y las necesidades de su contexto. Esto necesariamente habrá de fomentar en dicho docente, al mismo tiempo, una actitud autocrítica de su propia práctica y entorno. En sus propósitos de formación docente la didáctica no debe restringirse a un formulario sobre "cómo y qué hacer para enseñar", más bien, tendría que descubrirnos y traducir, o interpretar, el carácter que guarda el ejercicio docente a través de la práctica misma.

Creo, que el sustento de la didáctica, recae en la vinculación que pueda establecerse entre, la teoría que ha acumulado y la práctica que forma parte de su objeto de estudio, replantearlas a la par de la misma y de sus circunstancias, si es que sus fines tienen que ver con la formación de una conciencia docente; ya no caben los discursos que en torno se hacen en el reducido esquema de los cubículos y las teorías ajenas, deben estudiarse si, pero en comparación y en función de dicha práctica de modo que su depuración, aplicación, evaluación o desecho no sean producto de voluntades caprichosas y absurdas, que en nada contribuirían en la formación docente. Tampoco caben, las acusaciones y la censura por el nulo o deficiente dominio de los elementos técnico-didácticos en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, más bien hay que diseñar propuestas de solución que resulten, también, de las posibilidades que se encuentren en la práctica misma. La didáctica, insisto, debe dejar de enfrascarse en el estudio, discusión y transmisión de elementos relacionados, sólo, con la aplicación de técnicas, de elaboración y seguimiento de programas, procedimientos y apoyos didácticos; para plantear propuestas acordes a su sustento, tendrá que abordar con ánimo de análisis, comprensión e interpretación del ejercicio docente -y no con ánimos de censura- los otros factores que intervienen en su desarrollo: las características individuales del educador -conocimientos, aspiraciones, situación socioeconómica, posición ante lo que hace y ante su contexto- pero, también, las que definen al educando, a la institución y autoridades educativas del contexto en el que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y, todas las que se identifiquen con las circunstancias del momento, las del contexto en general

Pero, no todo acaba ahí. Los profesionales de la didáctica tendrían, además, el compromiso de articular las alternativas técnicas, científicas y filosóficas que ofrezcan en función y relación estrecha con los aspectos teóricos y prácticos -cuando sea el caso-, que correspondan a los propios conocimientos de la materia que transmita el docente; si bien es cierto que la enseñanza de todas las materias deben coincidir en su propósito, obviamente no pueden desenvolverse bajo los mismos lineamientos.

Sé, que esto implicaría una labor titánica, quizá ignorada a propósito por algunos. La dificultad que supone el hecho de contener la totalidad del proceso en un conjunto determinado, lo justifica, pero creo que ahí es donde, nuevamente, deben intervenir los criterios del profesional de la enseñanza para seleccionar los aspectos que son predominantes en un momento dado, los que son constantes. Incluso, de modo que pueda explicarlos y presentarlos al educador, junto con las propuestas de solución a los problemas que se adviertan y, completando la visión de conjunto con referencias breves acerca del resto de los aspectos. Tal vez, decir, que esos criterios deberán estar estrechamente vinculados con una posición didáctica más humana, esto es, que conciba el proceso de enseñanza-aprendizaje como uno en el que docente y alumno son, ante todo, seres sociales, con capacidad para actuar y pensar, que no se trata de producir o generar hábitos sino de dotar al docente de las herramientas necesarias para promover, ampliar o confirmar sus reflexiones en torno a su quehacer para que, al desarrollarlo, conscientemente, logre los fines de una educación igualmente humana.

Por último, agregaré, que, independientemente de los cursos, programas o instrumentos que se apliquen para la formación del docente, también, hay que tomar en cuenta el papel que su realidad más cercana ejerce en ese sentido: las actividades que realizan sus compañeros; los comentarios que expresan; el ánimo que percato de sus profesores; las lecturas a las que ha acudido por iniciativa propia; las opiniones y conducta de sus alumnos en respuesta a su ejercicio; los recursos a los que comúnmente se ve limitado. No estoy segura si esto se aleja del terreno de la didáctica, pero los docentes -lo digo por experiencia propia- no podemos pensar que estamos definitivamente "formados" después de largos cursos pedagógicos que se promueven en las instituciones educativas. Ese proceso va madurando con la práctica cotidiana de la docencia. Implicá una actitud comprometida y de constante reflexión y autoanálisis ante lo que hacemos como docentes, e incluso, ante nuestra profesión y realidad

☞ *Estar propensos a actuar recíprocamente con los afectados y relacionados con nuestra labor es: concebirse como seres humanos y escuchar los puntos de vista que los educandos expresen en torno a nuestro quehacer atender a los formadores, estar dispuestos a buscar alternativas de solución ante los problemas que cotidianamente se perciban en el salón de clase y la institución en general para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerar las necesidades de comprensión y participación que impone la realidad actual por la marejada de crisis que nos envuelve y, las formas como tendrían que contribuir los propósitos que dan sustento a la disciplina que enseñamos*

En esos términos, la formación docente que pretende lograrse en el marco de los diferentes cursos e instrumentos, que con ese sentido se desarrollan, adquieren un carácter complementario y necesario, pero no subordinado, no sobrepuesto, sino en equilibrio y vinculación con el momento en que se proponga.

El papel de la didáctica y la formación docente en la enseñanza de la historia.

Ahora, en el terreno específico de la enseñanza de los conocimientos propios de historiador-docente. Tendré que anticipar lo siguiente: La didáctica podrá presentarnos todas las alternativas posibles que quiera para desarrollar y reflexionar nuestra labor, guiarse con los más ambiciosos y mejores propósitos para la formación de una conciencia docente; sin embargo, si se dirige a sujetos que no aprecian ni defienden el sentido de su quehacer, la gran empresa didáctica tiene el riesgo de irse por la borda o, se vería tentada, a la desviación de sus compromisos

Sería difícil encontrar a alguien que condene, tajantemente, el papel de su profesión, pero no es sorprendente la existencia de quienes lo pasan por alto o, que le resten importancia por el hecho de ubicarlo en el terreno de la docencia (al no encontrar el campo de trabajo deseado) Son situaciones que se advierten en las actitudes mecánicas que el profesor asume, decepcionantes, cuando se traducen en descuidos como la transmisión parcial de los fenómenos, por no actualizar los conocimientos de la materia de su incumbencia. La repetición, casi sistemática, de los contenidos para que el alumno los aprenda de memoria; lo peor radica en la adopción de conductas

que desvirtúan en gran medida el papel del profesor, por ejemplo, el ausentismo y las *corruptelas* que tienen que ver con la "negociación" de calificaciones

Los especialistas de la didáctica -sin riesgo de perder sus propósitos, al contrario-, no pueden más que denunciarlo y plantear posibles soluciones, pero, no con vocación de censura o ánimo de ser la panacea, sino con el propósito de llamar la atención de los sujetos que intervienen en el proceso educativo -docentes en general, autoridades educativas y alumnos, incluso-, de tal manera que se implementen en forma conjunta las acciones necesarias en la enmienda de esas actitudes

Nuevamente, queda evidente el carácter complementario y necesario de la formación docente; la otra parte, se encuentra en el conjunto de los factores que también intervienen, entre otros, se define el de la posición que asume el docente ante su propia disciplina y la realidad en que la ejerce. ¿Cuál sería la deseable y por qué? ¿Cómo interviene ahí la formación docente? La respuesta puede variar en función de esas mismas posiciones; a riesgo de otras más amplias me aboco a plantearlas en relación con la enseñanza de la historia e intentando incorporar elementos generales que pudieran interesar a docentes de otras áreas

Tengo la convicción, de que el acto educativo que se realiza en el salón de clase debe de concebirse y afirmarse como un acto auténticamente humano y social, dado que en su ejecución necesariamente intervienen educador y educando, miembros de un proceso social más complejo

Por esa razón, debe ser un acto cuyos fines sean igualmente humanos, sociales y con el ingrediente científico que sustenta a los conocimientos que transmitamos. Entonces, debe orientarse a la consecución de una comprensión real, del lugar que ocupamos en la naturaleza y la sociedad, a partir del desarrollo de la capacidad de análisis y comparación de las causas y características que presenten ambas entidades. Esto, en el ánimo de establecer las posibilidades de una acción crítica, participativa y transformadora. Todos los que nos dedicamos a la enseñanza escolar, tenemos el compromiso; en una definición de ayuda recíproca, que incluya a los educandos como personas -no como objetos o "cosa" o autoridad y subordinado, con una actitud de diálogo constante y no de imposición de datos parciales para memorizar.

En ese contexto, la columna vertebral de la historia tiene que ser la construcción de la conciencia histórica, es decir, el proceso de la comprensión más precisa que el hombre pueda tener de los diferentes aspectos de su sociedad a partir del conocimiento de sus orígenes, de los hechos del pasado. Lo anterior, en el propósito de generar actitudes que permitan al sujeto establecer -por reflexión propia-, una escala de valores con la cual tenga la posibilidad de ubicar y definir, racional y críticamente, su momento. De intervenir de manera consciente y decidida, en un proceso de transformación proyectada al futuro que, urgentemente, requiere la sociedad ya que, en el seno de su contexto, predominan las agudas diferencias y contradicciones que cada día se advierten. El hombre que conoce su pasado -el origen y desarrollo de sus condiciones actuales- puede ser más responsable de sí mismo, de sus acciones y de su contexto. Ejercitar sobre éste, a voluntad propia

y con mayor eficacia, juicios de aceptación, rechazo, oposición y/o indignación y ser, por tanto, un hombre libre, dueño de su porvenir.

La construcción de la conciencia histórica, implica, también, la superación de la falsa o ingenua conciencia que se ha fomentado, en torno a nuestra realidad, por diferentes medios como los de comunicación, por ejemplo; con enfoques estrechos -por presentarla de manera parcial, fragmentada, la mayor de las veces, manipulada. Ignoran, incluso, su sentido de relación y causa con los diferentes fenómenos que intervienen en su conformación. Eso explica, en gran medida, el por qué resulta casi común, que entre los estudiantes se adviertan estados de apatía, indiferencia, confusión o dificultades en el aprendizaje de ciertas asignaturas. Y que, conciban, además, que sólo algunas de ellas son importantes. Lamentablemente, el mismo docente, llega a contribuir en la afirmación de esas concepciones cuando descuida o desvirtúa el papel de su quehacer y profesión al no darle el sentido que merece, al subordinarla a las demás, o bien, al encumbrarla como la única y realmente útil.

Por lo que toca a la enseñanza de la historia, hay que procurar explicar los hechos que atiende -los del pasado- no como un museo de objetos muertos, sino, como una cosa viva que está en nosotros a través de las condiciones que refleja la realidad desde la cual, los estudiamos. Así como en las acciones que realizamos. Debemos acudir a otros puntos de vista, con nuevos temas que discutan, expliquen, nieguen, contradigan o superen las versiones rígidas que, generalmente, predominan en la historia oficial y dan la apariencia, de que la historia, es una sucesiva relación de

acciones políticas, nombres de personajes y fechas. Se vuelven más desagradables cuando se tienen que aprender de memoria.

La historia y su conocimiento, deben de tener un sentido que rebase la individualidad del hombre que, además, abarque la totalidad del proceso social, para, explicarlo como resultado de la acción interrelacionada y conjunta de los individuos. Lejos, de temas triviales de "las mentirillas" y de la manipulación o invención de datos o de enfoques parciales; es ese un camino para lograr la conciencia histórica, para hacer ver a cada uno cómo es que todos somos actores de la historia y cómo es que las características de nuestro momento se han ido definiendo por la relación de causa y efecto que hay entre el pasado y el presente. En suma, que el historiador cumpla con su cometido, de hacer comprender cada día nuestra realidad.

Sin embargo, la realidad no se reduce al carácter social que atiende el conocimiento histórico, junto con otras ciencias humanísticas, pues, obviamente, también, incluye los fenómenos naturales y la relación del hombre con los mismos. Así, que no sólo los historiadores tenemos un compromiso, sino, también, el resto de quienes estudian y transmiten conocimientos de la otra parte de esa realidad. Es hora de actuar en forma conjunta, el contexto actual es uno donde los cambios se antojan vertiginosos y complejos por diversos e inmensos. Nuevos descubrimientos científicos, nuevas enfermedades, contaminación y destrucción del medio ambiente, acelerados cambios políticos -como el derrumbe del socialismo- creciente crisis e interdependencia económica, se suman en una sola realidad, que no podemos ignorar si prevalece en cada uno de los

docentes el ánimo de dotar al estudiante de los elementos necesarios para que logre la comprensión de la misma y, por ende, una actitud consciente

La modernidad, nos acerca a esos cambios, ya no sólo a través de la letra impresa, sino, de las imágenes con sonido que provienen hasta de lugares lejanos; nos introduce en modalidades técnicas que se van superando constantemente, que reducen el trabajo, que modifica las relaciones sociales y de producción, los patrones culturales y de vida -a veces en perjuicio de los valores universales. Nos avasalla si nos mantenemos perplejos o indiferentes.

Ante esa situación, no pueden caber dudas o vacilaciones de la importancia que la labor, de cualquier profesionista, debe de tener en la elaboración y transmisión de conocimientos que nos acerquen a la comprensión de la realidad; para rescatar esos estados de ánimo y promover, al mismo tiempo, actitudes conscientes. Es entonces, cuando no hay una disciplina sobre la otra, es cuando los docentes tenemos que afirmar o reconocer, la necesidad de descubrir todavía, con mayor responsabilidad, las articulaciones de los orígenes, desarrollo y características del conjunto del proceso. De modo que puedan tomarse decisiones certeras de cambio, rechazo, aceptación o de confirmación, si fuera el caso

En ese marco de intenciones, cabría la injerencia de la didáctica y la formación docente, abocados al enriquecimiento de uno, de los tantos campos del desarrollo humano y social -el

quehacer docente. Es válido, y aceptable, que contribuya a la autocrítica del mismo, pero, con posturas igualmente conscientes.

Generalmente, el docente no desenvuelve su labor con base en los moldes preestablecidos, a veces rígidos, de los objetivos institucionales, planes y programas de estudio, etc. Creo, que son muy diversas las circunstancias por las que se ve impelido a proceder así. Por ejemplo, posición teórica en torno a la educación, a su profesión y a la realidad, si la tuviera. Recursos limitados, política institucional, desconocimiento de la didáctica, apatía, irresponsabilidad, etcétera. Esa conducta puede justificarse, si, al menos, los considerase como guías y/o vías que le facilitan el logro de aquellos fines y no como "modas" por adoptar. Más, no se justifica, si se condenan a la inutilidad por desconocimiento o decisión irresponsable. El gran reto de la didáctica y la formación docente, está en la interpretación y explicación de esas conductas que pudieran ser válidas para la autoreflexión, autoconfirmación y/o autocorrección del proceso de enseñanza-aprendizaje en que actuamos todos los profesores, no sólo los historiadores-docentes.

Sumadas a nuestro compromiso particular, que debe ser coherente con la realidad toda, la didáctica y la formación docente, nos alejarán de las filas de aquellos profesores que culpan, de su propio fracaso, en las aulas al entorno: a los alumnos, a la institución, a los salarios, a los extensos programas de estudio, entre muchos otros aspectos.

REFLEXION DE LA EXPERIENCIA DOCENTE.

Efraín Cornejo Serrato²⁶³

1. La lectura y la escritura en la formación intelectual de los alumnos.

El ser profesor en el CCH es un gran reto, porque se debe enseñar al alumno a aprender a aprender, o sea, se le debe capacitar para que él, sea capaz de adquirir el conocimiento por sí mismo. En el caso de la historia, el alumno, para lograr ese propósito, debe de manejar el método histórico y las técnicas apropiadas a cada determinado tema.

En lo que a mí respecta, tengo que guiar a los alumnos en el aprendizaje de la historia. Ciencia muy fascinante e interesante, si se logra apreciar su campo. Pero, a los muchachos, les parece, muchas veces, una simple lista de fechas y de personajes importantes. La mayoría, no se da cuenta que por la historia desfilan hombres de carne y hueso y, aún más, sociedades realmente existentes o que existieron; grupos de seres humanos que tienen, o tuvieron, perspectivas sociales en sus acciones y reacciones al mundo en que viven o, vivieron.

²⁶³ Profesor del Área Histórico-Social del Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

La historia puede ser aprendida de muchas maneras, pero todas ellas exigen una gran disciplina en la lectura y en la escritura. Se aprende historia leyendo y escribiendo, estos dos elementos nos sirven para comprender todos los vestigios históricos que podemos ver en los museos, centros arqueológicos y otros lugares. También, nos ayuda a comprender los motivos económicos, políticos y sociales que llevaron a las grandes sociedades y sus líderes, estadísticas o caudillos para realizar cualquier hecho importante. Los buenos historiadores, tienen una gran visión de la política, la cultura y de todas las ciencias sociales. Por lo tanto, al alumno de historia, que puede ser un historiador en potencia, se le debe activar para que lea y escriba y, para que comente sus conocimientos con sus compañeros. De esta manera, podrá confrontar sus ideas y hallazgos para reelaborar y fortalecer su visión de la historia y sus logros personales.

La lectura, debe de ser, adecuada al tipo de lector y al tema que se pretende conocer. Nuestros alumnos, en su gran mayoría, son jóvenes de entre quince y veinte años de edad, no tienen desarrollados muchos conceptos que podrían parecer obvios para el especialista en la materia. Entonces, si no se les dan a leer libros serios, por su contenido, pueden llegar a tener un mal conocimiento de los temas.

Cuando los alumnos no entienden bien una lectura, el profesor tiene la obligación y el deber de explicar, hasta que le quede claro a aquél. Pero, para poder explicar, es necesario, e indispensable, que el alumno manifieste sus dudas. Para tener dudas, éste debe leer, tratar de entender lo que lee y, para leer se requiere una gran motivación por parte del profesor.

Normalmente, a la mayoría de los alumnos se les dificulta leer, porque no están acostumbrados y no conocen los temas como para inquietarlos e inducirlos a estudiar. Además, le tienen terror a los libros sin ilustraciones o "monitos", les da, como ellos dicen, "*mucha hueva*" leer. Si logran, a pesar de ello, leer, muchas veces lo hacen sin atención o pensando en otras cosas, mientras pasan la vista por cada palabra escrita; entendiéndolo, muy poco, o casi nada, de lo leído (creo que a todos nos ha pasado que al tener el aparato de radio prendido, o un disco, o cassette tocando, muchas veces no escuchamos absolutamente nada, a pesar de que el aparato esté a todo volumen, por estar pensando en otras cosas, de modo que si nos preguntan qué canciones o noticias pasaron, ¡no lo sabemos!); y si están atentos, a cada rato tropiezan con palabras, cuyo significado ignoran y exclaman para sí: "¿qué es eso?" Pero, en este punto, es decir, cuando tienen problemas con la comprensión de la lectura, por ignorar el significado de una o varias palabras, estando atentos, pueden recurrir al diccionario, a sus compañeros y/o al profesor. Con ello, lograr, finalmente, la comprensión de la lectura y, de paso, adquirir la habilidad de aprender a aprender; o sea, entender los métodos y técnicas y, practicarlos, además de adquirir el aprendizaje.

Un problema, un poco más profundo que la lectura, pero de igual importancia para el aprendizaje, es el escribir sobre algún tema conocido, o sobre los aspectos que, más o menos, se dominan del mismo. La escritura compromete al alumno, y a todo escritor en general, con la correcta puntuación de las palabras y, con las letras correctas para escribir. Al escribir, el alumno cae en la cuenta, de que, para el español que hablamos en Latinoamérica, muchas palabras que se pronuncian igual y se escriben diferente tienen significados diferentes u opuestos: como la palabra

sima con "s" y cima con "c", tasa con "s" y taza con "z" De tanto escribir y razonar sobre lo escrito con sus compañeros y profesores, los alumnos van mejorando su ortografía y adquiriendo la capacidad de comunicarse, por escrito, correctamente: *comunicar lo que se quiere comunicar y entender lo que se pretendió que se entendiera.*

La escritura y la lectura, son elementos básicos e insustituibles, generalmente, para que los estudiantes logren, no solamente el conocimiento de la historia, sino, también, la escritura correcta de las palabras y una buena ortografía. Esto es necesario, para cualquier tipo de estudio o ciencia. Por eso yo considero, prioritarias, la lectura y la escritura durante el desarrollo de los cursos de historia. Porque son elementos indispensables para todo tipo de lector y estudioso.

Sin embargo, he encontrado una fuerte resistencia entre los alumnos a la lectura y escritura. Resistencia que trato de vencer, motivando adecuadamente a los pupilos o, imponiéndoles cierta seriedad en los cursos. Pero no he logrado evitar, que los alumnos temerosos y aterrorizados de la página escrita, copien simplemente, las tareas a sus compañeros más audaces. A los copiones, los tengo bien identificados, pero, para no alterar el orden en el salón, los tolero, porque se necesitaría ser muy radical y autoritario y, tener, además, un carácter fuerte y serio; amplias facultades en el salón y el colegio, para imponerme y lograr que cada quien realizara, en forma individual, las lecturas y sus tareas por escrito. O, que las realizaran en equipos donde cada integrante, participara activamente en todos los aspectos de las tareas. Lo excelente, sería lograr que todos leyeran y

escribieran por su cuenta, poder contestar todas las dudas y corregir errores y malos entendidos, porque así se lograrían estudiantes completos y, muy capaces, para aprender a aprender.

Otro aspecto importante, es la apreciación de los objetos históricos a través de filmaciones, museos, centros arqueológicos y otros, porque en este punto los alumnos se acercan al proceso de la historia, a la creación de obra histórica. El entender los objetos históricos y culturales, refleja un fuerte proceso previo de lectura y escritura : el aspirar a la intelectualidad. Este es el propósito de mis cursos; el que mis alumnos vibren porque comprenden la historia en el amplio sentido de la palabra. Un nivel que requiere de toda una vida dedicada intensamente, a la ciencia de la historia.

Pero una cosa es lo que se busca, los objetivos perseguidos, y otra la realidad que se vive en cada salón de clase. En donde, el profesor se juega su rol y los alumnos el suyo, o tratan de evitarlo. La realidad, muchas veces, rebasa a las mejores intenciones. Sin embargo, el tener esos propósitos en sí, ya es un logro. El otro paso, es la astucia de cada profesor y su formación pedagógica y metodológica para lograr lo que quiere, sin desesperarse ni angustiarse por el poco éxito que crea tener en su cometido. Los buenos cursos sobre pedagogía, pueden ayudar a tener mejores logros en el salón de clases, pero cuenta mucho la voluntad de profesores y alumnos.

2. El nivel de los alumnos, la clase y la motivación

Una clase puede resultar aburrida o muy interesante, todo depende de que los alumnos escuchen en ella algo ya muy "*sabido*" por ellos o, totalmente, desconocido y novedoso. También, cuenta mucho la facilidad de palabra del profesor y su manera de expresarse durante la clase: sus gestos y ademanes. Normalmente, el profesor debe tener una voz pausada y tranquila, sin prisa en su decir, manifestar seguridad en lo que está diciendo, escribir en el pizarrón las frases más importantes y un esquema del tema que esté impartiendo. Sin embargo, a pesar de los cuidados anteriores, a veces los alumnos se aburren durante la clase. Comienzan los murmullos en el salón y parece que nadie escucha al profesor. En este caso, precisamente, se hace necesaria una evaluación del nivel de conocimientos de los alumnos, se debe aplicar una prueba diagnóstica para saber, qué nivel de dominio tienen del tema, los muchachos. Porque, puede suceder, que en el grupo haya un nivel muy bajo o muy alto de conocimientos, y que tal sea la causa del aburrimiento, aunque, también, cuenta la alimentación y la situación en que viven en sus casas. Pero, a los profesores, les es más fácil, tomar medidas en los aspectos cultural y educativo de sus discípulos, estos son los aspectos que deben tratarse de resolver.

Yo, como profesor del CCH, que atiende hasta diez grupos por semestre, he notado las diferencias de comportamiento entre un grupo y otro. Hay grupos que parece que se ponen de acuerdo, cada uno de los alumnos para "*echarle ganas*" a la clase. Son muy participativos, cumplidos con sus tareas (son los buenos grupos); hay grupos donde algunos muchachos son, demasiado estudiosos y atentos. Mientras otros, son bastante apáticos e irresponsables (estos son los grupos regulares). Y hay los grupos, en que hasta da miedo que llegue la hora de estar frente a

ellos: llegan tarde al salón, no ponen nada de atención a la clase, están platicando mucho los alumnos uno con otro (estos son los grupos malos) en donde se da un ambiente de bar, cantina, pulquería o discoteca, donde solo faltan la música, las bebidas alcohólicas y la pista de baile para completar el cuadro. En este caso, por más que se esfuerce el profesor para mantener el orden, no logra conseguirlo totalmente.

Esta clasificación de los grupos escolares, cada profesor la tiene aunque no se haya hecho la clasificación tal como yo la he realizado. Se deben tomar medidas adecuadas para dar solución a esta situación. Esto, se puede lograr utilizando, un método diferente de trabajo en cada tipo de grupo.

En el grupo bueno, donde todos responden favorablemente a la clase, se debe seguir como se planeó desde un principio el curso. Ya, que si se cambia de método, pueden sufrir alteración en su comportamiento los alumnos. En los grupos regulares, donde unos le echan ganas y otros no, se deben de dejar temas a investigar, señalando pasos fundamentales, tanto para la investigación, como para la realización y la entrega de los reportes. Y se debe ser más cuidadoso, sin dejar de lado a los estudiosos, con los apáticos, señalándoles sus errores y sugiriendo su corrección por ellos mismos. De tal manera que las inquietudes de los alumnos se orienten hacia una mayor concientización, de su papel, en su propia formación.

En los grupos malos, donde nadie pone atención a la clase, se debe trabajar en base a temas de investigación, los alumnos deben investigar y exponer los temas referentes al programa de la materia. El profesor debe de revisar, con mucho cuidado, los reportes de los trabajos investigados. Los alumnos deberán de exponer los temas y, cada equipo y/o alumno, debe de interrogar al grupo sobre el tema impartido. La evaluación de las exposiciones, deberá de ser en conjunto por el profesor y los alumnos. De esta manera, se puede lograr poco a poco, la integración del grupo. La clase se transforma, de total apatía, a interés razonable.

Realmente, lograr motivar a los alumnos no es tan simple. Pues hay diversas causas por las que se cae en la apatía. Sin embargo, nosotros los profesores, dado que nuestra misión es motivar a los alumnos para que logren una buena formación intelectual, tenemos que buscar métodos adecuados para alcanzar nuestro objetivo. Aunque cada alumno debería estar motivado, pensar en sus intereses personales, en lo que va a lograr y cómo se va a beneficiar con los conocimientos adquiridos o que está por adquirir. De esta manera, se le facilitaría mucho la labor del profesor.

Un profesor debería ser un buen consejero, un buen orientador y estimulante de los intereses de sus educandos. Esto, es importante, porque, normalmente o muchas veces, los alumnos toman los consejos como regaños y/o insultos. Entonces, se requiere de mucho cuidado y tacto para despertar las inquietudes de los muchachos.

Cuando se comienza la profesión de profesor, se piensa que basta con conocer adecuadamente el tema que se imparte para lograr que los estudiantes aprendan. Pero, al estar frente al grupo durante algún tiempo, nos damos cuenta que no es así, que aparte de conocimientos se requieren tácticas, técnicas y/o métodos de enseñanza-aprendizaje. Algunos profesores han propuesto métodos donde se aprende jugando o, como si se estuviera jugando en la clase, pero hay niveles de educación donde se requiere bastante seriedad y concentración mental para lograr aprehender un tema. En este caso, el interés personal debe sustituir al juego y a la diversión. Aunque, puede y debe de ser divertido y gratificante el aprendizaje.

Yo me he encontrado, con alumnos que cuando les pregunto por que no estudian historia o economía, para las clases que imparto, me responden que no van a ser historiadores o economistas (“ecónomos”, dicen varios de ellos) que, por lo tanto, para nada les sirven tales materias. Me paso los minutos explicándoles la importancia de tales asignaturas, qué es el bachillerato la última oportunidad de obtener una formación general, pero, por más que les digo, no parecen entender.

Dar recetas sobre la forma más adecuada de motivar el interés por el conocimiento, no resulta nada sencillo, más bien, es muy complicado y puede generar críticas a favor y en contra; muchas veces sin ninguna posibilidad de llegar a un acuerdo. La profesora Montessori, ideó formas para que los niños aprendieran jugando. Pero esto, no es posible cuando se trata de niveles avanzados; en muchos casos es inevitable el aburrimiento, apatía y rechazo de los educandos hacia

el objeto del conocimiento. En estos casos, se requiere un esfuerzo mayor de los alumnos y de los profesores y, de, mayores niveles de motivación.

En el caso de las ciencias sociales, la misma elección de las lecturas puede determinar, en gran medida, el éxito o el fracaso en el estudio de cada uno de los temas programados. Hay escritores, que escriben con un lenguaje muy accesible a cualquier tipo de lector, sobre temas científicos y serios; pero, también, hay escritores que, independientemente del tema sobre el que escriban, su forma de redactar es bastante complicada y casi inaccesible para los alumnos. Esos, son libros no didácticos, solamente útiles para los especialistas en la materia.

Por lo que toca a la motivación, a veces, es posible hacerlo dándole a los alumnos cuestionarios que los guíen en sus lecturas, facilitándoles el camino hacia el conocimiento. Sin embargo, aquí aparecen los alumnos tramposos o flojos que se las ingenian para copiar la tarea a sus compañeros, dando como resultado una fuerte deficiencia en el aprendizaje. Esto se podría evitar, hasta cierto punto, aplicando examen oral o interrogando sobre la tarea en cada clase. También, se podría establecer la exposición y el interrogatorio simultáneo y al azar durante cada clase.

Alguien piensa, que para motivar a los alumnos primero, debe de estar motivado el profesor para dar y exponer su clase. Porque el interés del profesor se transmite a los alumnos; la motivación del profesor, motiva a los alumnos.

Otros medios que ayudan a motivar a los alumnos, son, tomar en cuenta su participación acertada en la clase Dando el mérito que le corresponda y ahondando en su respuesta correcta, con un ejemplo del profesor. Si el caso lo amerita, otorgar puntos buenos para su calificación. Este tipo de interés en los alumnos, se da cuando estos son estudiosos, tienen iniciativa y son personas extrovertidas que les agrada la materia o el tema.

Elementos de motivación para inducir al alumno al conocimiento:

- 1) Interés y motivación del profesor para dar su clase
- 2) Involucrar a los alumnos dentro del tema en exposición Como cuando alguien ve un programa de televisión que le agrada.
- 3) Mantener la disciplina de los alumnos dentro del salón de clases, que permita la relajación o evitando la tensión
- 4) Promover la participación en clase (individual) dando puntaje.
- 5) Participación con trabajos escritos y tareas
- 6) Exámenes escritos y orales, programados o por sorpresa
- 7) Lecturas de libros o artículos que deban ser comentados durante la clase



CONCLUSIONES

¿Y cuál es la mejor manera de seguir a los grandes filósofos, repetir lo que dijeron o bien hacer lo que hicieron, es decir crear conceptos para unos problemas que necesariamente cambian?

Deleuze y Guattari

Filosofía de la Educación. Epistemología en uso.

Nos hemos articulado a la tradición de la filosofía mexicana, con el propósito de hacer teoría pedagógica mexicana a partir de la circunstancia, de los hechos educativos mismos, de los actos de enseñanza. Para despertar un pensamiento discursivo o secuencia de juicios integrados por conceptos, que permita la creación de categorías filosófico-antropológicas más adecuadas para dar cuenta de la realidad educativa en México, en particular en dos bachilleratos del Distrito Federal. Retomamos el carácter humanístico de la educación para hablar del amor a la sabiduría cambiante del ser humano, como contraparte al conocimiento tecnológico, que es sólo una porción de esa gran sabiduría.

Hacemos referencia a la creación de categorías en una realidad cambiante, de un sector de la cultura, como lo es la educación, e intentamos con ellas dar razón de lo ajeno de ciertas prácticas educativas de la enseñanza en México, orientadas exclusivamente por discursos pedagógicos surgidos de otras latitudes. Las categorías sugieren la existencia de destrezas didácticas, nunca

antes pensadas por la sola vía especulativa. La conformación de las categorías descritas en el Capítulo V: *El profesor y la didáctica de su experiencia*, son las siguientes: Didáctica racional e irracional; Docente, didáctica e institución; La práctica del docente por deseo; Estrategias didácticas del profesor; Pensamiento y acción docente en la didáctica de la historia; La enseñanza con arte; La enseñanza de la historia y la formación de valores y, por último, La lectura en clase. Para este trabajo la reflexión epistemológica de las categorías arrojadas por la didáctica que se ejerce en el aula, constituye la parte de mayor importancia, pues remite al fundamento filosófico de la investigación.

La función práctica de la filosofía mexicana en la educación nos lleva a la *filosofía de la educación*, la cual aporta soluciones teóricas a los problemas pedagógicos detectados en las aulas. Así, la vía de esta investigación se enuncia a partir de problemáticas de la pedagogía mexicana, referidas a la situación factual relevante: la enseñanza en el bachillerato, la cual contiene los hechos sobresalientes que conducen a la creación de conceptos y, posteriormente, de categorías. El examen de estos *facta* va alternado con una actividad de observación para aprehender, directamente de los hechos, las acciones humanas durante la enseñanza del profesor. En la observación se establece una participación original con el maestro, hasta lograr un compromiso durante el proceso de relación, en donde el observador presta atención a la existencia del otro y se involucra con su actividad docente. Así, el método atiende a las relaciones y a las creaciones didácticas del ser maestro en un continuo intercambio de ideas acerca del hecho educativo.

Se comienza con un hecho apresado directamente de la circunstancia didáctica, lo cual permite subsumirlo bajo conceptos y, en alguna medida, bajo postulados teóricos. Dar fundamento, por la vía de una teoría al hecho descrito por conceptos, será la última actividad filosófica con la que puede completarse la creación de una teoría pedagógica mexicana. Al método descrito lo hemos llamado *observación compartida*. Contiene un pensamiento holístico desde el momento en que concibe al los seres humanos en una conjunción intersubjetiva y a éstos dentro de su naturaleza y la cultura de su tiempo.

Bajo estas características el pensamiento pedagógico, que se deriva de la investigación, es adecuado a una cierta época histórica: la actual. Eso nos sitúa en la creencia de que se constituye como una verdad relativa, como un conocimiento adecuado a las circunstancias que lo engendraron. Lo anterior implica que se genere una epistemología capaz de demostrar la existencia de la conjunción entre los seres humanos, su cultura y su medio natural.

Ante nuestros ojos, y esto confirmado por una estancia de cuatro años en las aulas del bachillerato universitario mexicano, CCH y ENP, el profesor está lejos de reproducir y ejecutar en términos de causa-efecto una metodología didáctica, y mucho más cerca de crearla cotidianamente. A ello llega el profesor sin pensarlo como tal. Lo han guiado las relaciones con los alumnos en los planteles, al enfrentar problemas cotidianos e, incluso, sus problemas personales. Existe ahí, de forma latente, una *teoría de la práctica docente*. Asumimos como investigadores recopilar todas esas acciones didácticas particulares del profesor manifestadas en

la vida cotidiana del aula, para conformar una teoría de la enseñanza en México, la cual, obviamente, está desfasada de las teorías que llegan desde otros países por la vía de los libros sobre el tema. Sin menospreciar el contenido que como humanos nos pertenece de esas experiencias difundidas a nivel internacional, debemos de reconocer que no dan cabal cuenta de la educación que se desarrolla en nuestro contexto mexicano. De ahí que crear una teoría de la enseñanza en México, sea un trabajo obligado para nosotros como investigadores, tanto para conocernos como para tener respuestas a los problemas que afrontamos en el campo de la educación.

Nos encontramos entonces, en este momento de la exposición, ante la mención de dos niveles de creación teórica. La que desarrolla en el aula el maestro (latente) y la que puede recrear el investigador. Una no puede ser sin la otra. La del profesor no puede ser sin la del investigador, porque en su trabajo cotidiano del aula desarrolla intuitivamente y con acciones aisladas su propia didáctica. Es el investigador el que reestablece la secuencialidad de los procedimientos didácticos del profesor, por medio de un trabajo sistemático de observación en el aula. Mediante un procedimiento epistémico logra abstraerlos y ponerlos en conceptos para categorizarlos después y dar impulso a la teoría. Pero, los postulados a que llegue el investigador podrán ser creíbles siempre y cuando el propio docente se reconozca en ellos, cuando afirme que ése es el camino que sigue su propia práctica de enseñanza. Como se ve, uno depende del otro, se requiere pues, de una relación intersubjetiva. Ello implica concebir al sujeto como creador

Reconocerlo dentro de esa creación en relación con los otros. Tenemos aquí, por lo tanto, la primera consideración epistemológica básica para la creación de teoría, la relación sujeto-sujeto.

La segunda consideración, básica para la epistemología que se necesita conformar, es que el investigador se deje guiar por el objeto de estudio y que dicho objeto le marque los pasos a seguir metodológicamente. Significa que no requiere de un plan metodológico establecido a la manera positivista, sin el cual supuestamente no se podría iniciar la investigación. Al contrario, argumentamos que no podemos definir el objeto de estudio en su totalidad porque no lo conocemos aún. Este será conocido en el campo de trabajo propiamente dicho, por estar en la certeza de que la vida en sociedad y sobre todo en la cotidianidad, es variable e irrepetible fielmente. Aquí llegan las contradicciones tan frecuentes en este tipo de trabajos: tampoco es posible prever una secuencialidad de acciones, por lo que el investigador procederá a la indentificación de aquellas más o menos frecuentes en la práctica del profesor. La caracterizamos como secuencialidad para someterla por lo pronto a la idea de un rigor metodológico que nos ponga dentro de un programa de conocimiento.

Una tercera consideración, que además porta unas tantas más, será la tarea de *epistemología en uso*, propiamente dicha²⁶⁴. Es *epistemología en uso*, en tanto da cuenta del procedimiento que se

²⁶⁴ Para el desarrollo de esta tercera consideración, me he apoyado en el libro del Maestro José Gaos: *Un método para resolver los problemas de nuestro tiempo (La filosofía del Prof. Northrop)* -en donde Gaos hace una importante reflexión acerca del estudio de Northrop- y en el propio libro del Profesor Northrop, *El encuentro de Oriente y Occidente*. Donde expone la visión occidental y la oriental para acceder al conocimiento. La primera visión para ese estudio, recalca el factor teoréticamente designado e inferido (postulativo), mientras que la segunda visión (intuitiva) concentra la atención en las cosas, en su contigüidad estética. Northrop busca en su propuesta,

realizó en esa relación dialógica con el profesor y epistémica con el objeto de estudio. Esto es, en cuanto ayuda a *desmontar* los procedimientos desarrollados por el investigador con la mayor claridad posible. A establecer cómo conformó los conceptos que, a su vez, le ayudaron a articular categorías hacia una teoría²⁶⁵

Ahora hablaré de las otras consideraciones que porta la *epistemología en uso*. La formación de conceptos es una función muy importante en esta tarea epistemológica, porque permiten trascender la dimensión empírica²⁶⁶. Se crean conceptos y se exponen sus respectivas correlaciones²⁶⁷, entendiendo por correlación la expresión de un pensamiento que se usa para

articular por medio de una solución epistemológica (la correlación de dos términos) la articulación de ambos factores, el estético y el teórico para "[] eliminar la noción que tiene cada pueblo de que *sólo su teoría* es acertada, permitiendo así que cada parte agregue a sus propios ideales tradicionales los valores igualmente perfectos de la otra cultura", p. 558. Cuando Northrop trata la cultura mexicana, enfatiza la posibilidad de encontrar puntos de unión entre estas dos visiones. Aunque el trabajo de Northrop se remonta a 1946 y desde entonces al actual siglo XXI, dichas culturas han vivido diferentes y profundas transformaciones, por lo mismo esa propuesta filosófica en la actualidad puede discutirse. Sin embargo, la reflexión epistemológica que Northrop introduce, encuentra en mi trabajo cierta proyección. Pues me interesa resaltar que tanto la intuición como la razón son momentos necesarios para la construcción del conocimiento. Lo que se encontrará en esta tercera consideración, es un intento por articular la intuición y la razón para hacer mayor justicia a un hecho social como lo es la creación de didáctica en el aula. Northrop se refirió a una correlación de dos términos (intuitivos y postulativos), en este trabajo me referiré a una correlación entre tres términos.

²⁶⁵ Estoy de acuerdo con Deleuze y Guattari, cuando dicen: "Un concepto no sólo exige un problema bajo el cual modifica o sustituye conceptos anteriores, sino una encrucijada de problemas donde se junta con otros conceptos coexistentes". ¿Qué es la filosofía? p. 24. De aquí en adelante me referiré a la creación de conceptos por medio de la observación compartida apoyada en tres conceptos principales que Northrop propone en su estudio. Sin embargo, no son tomados fielmente en su definición, porque por las condiciones pedagógicas que les dan contenido en mi trabajo, adquieren otras connotaciones creativas.

²⁶⁶ "La grandeza de una filosofía se valora por la naturaleza de los acontecimientos a los que sus conceptos nos incitan, o que nos hace capaces de extraer dentro de unos conceptos. Por lo tanto hay que desmenuzar hasta sus recónditos detalles el vínculo único, exclusivo, de los conceptos con la filosofía en tanto que disciplina creadora. El concepto pertenece a la filosofía y sólo pertenece a ella." Deleuze y Guattari. *Op. Cit.* p. 38.

²⁶⁷ Northrop entenderá por correlación lo siguiente: "Se llaman correlaciones epistémicas –refiriéndose a la ciencia de la epistemología o conocimiento– porque relacionan una cosa conocida empíricamente en su componente estético con lo que en cierto sentido es una misma cosa conocida por postulación en su componente teórico. En suma, las correlaciones epistémicas unen el factor empírico de todo objeto completo del conocimiento con su factor teórico." P. 565

describir las conexiones percibidas entre el hombre y la realidad de sus actividades educativas y de investigación²⁶⁸. Así, en el camino de la formación de conceptos, el investigador, que es propiamente un observador en el campo educativo, recaba datos y reconoce una asociación de atributos, por lo regular, situada en el espacio-tiempo del objeto de estudio, la didáctica (con lo cual incorpora la consideración histórica) y menciona los atributos que en conjunto forman el concepto²⁶⁹

Es importante que mencione aquí, que los grupos de conceptos se convierten en vasijas de sentimientos y valores. Cada concepto adquiere una contraparte emocional y por ello son necesarios para hacer referencia al ser humano. Si el investigador no se ve alimentado emocionalmente por su trabajo de investigación con actitudes que favorezcan su tarea de indagación, como lo son el compromiso en la resolución de problemas, la confianza en los otros

²⁶⁸ En una expresión más reciente desde la mecánica cuántica Gary Zukav se refiere a la correlación de la siguiente manera: " En la naturaleza las cosas no están correlacionadas. En la naturaleza las cosas son como son. 'Correlación' es un concepto que utilizamos para describir conexiones que percibimos. La palabra 'correlación' no existe fuera del ser humano. Esto es porque sólo los seres humanos utilizamos palabras y conceptos [.] Las partículas subatómicas son correlaciones. Si los seres humanos no estuviéramos aquí para crearlos no existirían conceptos de ningún tipo, [] " Gary Zukav. *La danza de los maestros del Wu Li*", pp 84-85

²⁶⁹ "Un concepto siempre tiene la verdad que le corresponde en función de las condiciones de su creación. ¿Existe acaso un plano mejor que todos los demás, y unos problemas que se impongan en contra de los demás? Precisamente, nada se puede decir al respecto. Los planos hay que hacerlos, y los problemas, plantearlos, del mismo modo que hay que crear los conceptos [] Por supuesto, los conceptos nuevos tienen que estar relacionados con problemas que sean los nuestros, con nuestra historia y sobre todo con nuestro devenir [] Si un concepto es 'mejor' que uno anterior es porque permite escuchar variaciones nuevas y resonancias desconocidas, porque efectúa reparticiones insólitas, porque aporta un acontecimiento que nos sobrevuela." Deleuze y Guattari. *Op Cit* pp 32-33

y la responsabilidad, difícilmente podrá proceder a la creación. Si no escucha a sus emociones, a su cuerpo, podrá instalarse en ideas añejas y ser menos asertivo,²⁷⁰

El concepto se convierte así en un recurso económico, esto es, por sí mismo porta una serie de atributos que se conectan holísticamente. Después de un determinado tiempo de trabajo de observación y de recolección de atributos, los conceptos quedan más organizados en constructos mentales, pudiendo denominarlos como secuencia de juicios integrados por conceptos, que pasan a ser superiores por medio de la abstracción y permiten formar categorías que, para estar en la vía de la *epistemología en uso* las he denominado, categorías filosófico-antropológicas. Con el tiempo, a su vez, nos permiten hablar de constructos teóricos

De esta experiencia de investigación en el aula, puedo hacer referencia a la creación de los siguientes conceptos. Primero, los *conceptos intuitivos*²⁷¹. Proceden del factor empírico de la actividad humana. Para el caso de la enseñanza en el aula, la práctica didáctica se constituye como un hecho único e irrepetible en la cultura escolar.²⁷² Estos *conceptos intuitivos*, dotan algo que es directamente aprehendido de la realidad y cuya significación es empíricamente dada por

²⁷⁰ Ver: Norma Durán, "Incorporación de la intuición por medio del cuerpo" en Sergio López Ramos (coord.) *Lo corporal y lo psicosomático* pp 35-40

²⁷¹ "Los conceptos que se refieren al componente estético en su significación *completa* pueden ser denominados 'conceptos por intuición'. Un concepto por intuición es, pues, aquel cuyas significación completa es proporcionada por algo inmediatamente aprehensible. El análisis de las culturas de Oriente y Occidente indica que existen varios componentes de esta naturaleza. Tenemos la totalidad de lo inmediatamente aprehendido, que es el componente estético de todas las cosas en su integridad, sin que quede nada olvidado o abstraído, y al que puede denominarse con más exactitud el *continuum* estético diferenciado." Northrop, *Op Cit* pp. 570-571

²⁷² Northrop llama a un hecho determinado en la cotidianidad "factor estético de la experiencia inmediata". Cfr. p. 566

ella misma y por la interpretación del observador, el cual se ha dejado guiar intuitivamente por la circunstancia educativa. Los *conceptos intuitivos*, tienen un origen histórico (encontrado en la realidad) y psicológico (encontrado en la interpretación del investigador) En el momento que se activan como *conceptos intuitivos*, entran en juego con una abstracción: las ideas generales que posee el investigador sobre el tema, que lleva a correlacionarlos con los siguientes *conceptos intelectivos*²⁷³ Estos conceptos poseen la cualidad de proceder a la crítica de ideas preconcebidas teóricamente -en este caso pedagógicas- ya que el investigador comienza a resaltar la particularidad educativa que le arrojó el concepto intuitivo y tratar de identificarlos con sus archivos mentales teóricos en un acto de introspección, a los cuales, por lo regular, resultan ajenos Los *conceptos intelectivos* no son absurdo ni capricho Son los mismos *conceptos intuitivos*, en otra manera de existir gracias a la abstracción Por ello estos conceptos se correlacionan, uno a uno, epistémicamente Una vez establecida la correlación entre *conceptos intuitivos* y *conceptos intelectivos*, se procede al manejo intelectual de *conceptos postulativos*, que se refieren al componente teórico que se formó con la abstracción de *conceptos intuitivo-intelectivos*, y en el reconocimiento de la congruencia o la incongruencia con los postulados de las teorías elaboradas en otros contextos sobre el tema y encontradas en los libros²⁷⁴ El manejo

²⁷³ Gaos dice acerca de los conceptos intelectivos mencionados por Northrop: "[...] Conceptos intelectivos = conceptos postulativos que designan factores que no pueden ser imaginados ni percibidos por los sentidos" *Op Cit.*, p. 33-34 Me han sido útiles para referirme al bagaje teórico que posee el investigador Al conocimiento que ha adquirido sobre la disciplina que domina a lo largo de su experiencia, la cual muestra sincréticamente su conocimiento sobre el tema Pero como no se refieren a una teoría en particular, los antepongo a los conceptos postulativos (expuestos más adelante) y los equiparo en un nivel de abstracción similar a los conceptos por intuición, aunque ligeramente por arriba de ellos

²⁷⁴ "[...] Los conceptos que se refieren al componente teórico del conocimiento serán denominados conceptos por postulación El concepto por postulación es, pues, aquel que designa un factor del hombre o de la naturaleza que, en todo o en parte, no es observado directamente y cuya significación puede ser propuesta de manera postulativa en

reflexivo de los *conceptos postulativos*, se da en un nivel superior a la correlación entre *conceptos intuitivos-intelectivos* pues se llega a la abstracción por medio de la reflexión, aquí podremos decir a la manera de Piaget, es un momento de abstracción reflexionante, ya que los *conceptos postulativos* se apoyan en los *conceptos intuitivo-intelectivos*, para pasar a un pensamiento superior²⁷⁵. Los *conceptos postulativos* designan factores que en todo, o en parte, no son observables directamente en la práctica didáctica del aula a que nos referimos y cuya significación puede ser propuesta por medio de postulados teóricos formulados deductivamente, esto es, comprobados indirectamente a través de otros estudios, para conformar categorías que se encuentran encarnadas en el contexto en el que surgen los conceptos y articuladas al devenir de la humanidad

Los *conceptos postulativos*, a los que se arribe por medio del método de la *observación compartida*, surgidos de nuestros ámbitos escolares mexicanos, son los que expresan el deber ser pedagógico, pero un deber ser que no es un *a priori* subsistente, sino se deduce de los *conceptos intuitivo-intelectivo y postulativos*. Por consiguiente, puede seguirse modificando. La obtención de categorías por medio de la correlación epistémica y la abstracción reflexionante, entre tres términos de conceptos, hace justicia al hecho educativo, con mucho más alcance que la efectuada

alguna teoría deductivamente formulada [] Ahora puede expresarse con más precisión la diferencia entre Oriente y Occidente. Antes se dijo que Oriente se preocupaba del factor inmediatamente aprehendido de la naturaleza de las cosas, en tanto que Occidente concentraba su atención en gran parte en el factor doctrinalmente designado [. . .] Oriente utilizaba una doctrina construida con conceptos por intuición, mientras que la doctrina occidental ha tendido a ser estructurada con conceptos por postulación" Northrop *Op Cit* p 571..

²⁷⁵ Ver Jean Piaget *Investigaciones acerca de la abstracción reflexionante* 1979

por la imitación extralógica. Nos permite arribar a la creación de una teoría pedagógica mexicana. Y ésta, a su vez, nos permitirá dar cuenta de nuestra vida educativa en la escuela.

Conformar conceptos y elevarlos a categorías propias de la condición educativa mexicana, es un compromiso actual. Incluye así la teoría que elaboremos un principio para la filosofía de la educación, que la hace auténtica por ser una teoría hecha *a la medida* por sujetos mexicanos para resolver nuestros propios problemas, en nuestro propio tiempo.

ANEXOS

Claves:

M	=	Maestro
A	=	Alumno en general
Ao	=	Alumno
Aa	=	Alumna
A/a(o)	=	Alumna, Alumno
As	=	Alumnos
/ /	=	El observador no alcanzó a registrar
{ }	=	Aclaraciones del observador
	=	Pausas en el discurso del observado

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Anónimo
 Materia: Historia de México (5º año)
 Horario: 8:40 a 9:30 hrs. Grupo: 501/C 3
 Bachillerato: Preparatoria, Plantel 6
 Observador: Olivia Espinoza Martínez
 Fecha: 24-03-92 Alumnos: 30 aprox

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>La clase comenzó a las 9:00 hrs El grupo tardó un poco para disponerse a tomar clase, unos alumnos platicaban mientras se sentaban y dos alumnas hablaban con la maestra, se estaban disculpando porque no iban a exponer como se había acordado pues no habian encontrado la información del tema que les tocaba</p> <p>M. Les dijo que no era posible porque toda la información que necesitaban se encontraba en su libro (Historia para qué o por qué) Después la maestra se dirigió a todo el grupo, pero para esto ya habian pasado como 5 minutos</p> <p>M Comenzó diciendo -'estoy muy enojada'- porque ustedes flojean mucho. no ponen atención Sus compañeras no van a exponer como habíamos quedado Muchos de ustedes ya no entran a clases es más hasta me saludan en los pasillos a la hora de clase y me dicen adiós maestra ¿No les interesa?</p> <p>Luego la maestra dijo que tenía que hacer su reporte sobre la visita al templo mayor, y decir si fue provechoso o no. para ello los alumnos tenían que exponerte brevemente lo que habian entendido</p> <p>3 alumnos participaron El primero habló muy quedito y un poco inseguro, a esto la maestra dijo más o menos. pero es muy vago, no lo dejó terminar</p>	<p>La maestra no tenía como muchas ganas de entrar al grupo o simplemente no le apuraba</p> <p>Habla fuerte la maestra. parece que es exigente. aunque no tanto</p> <p>La maestra dice que no hay interés por la clase pero a mí me parece que sí</p> <p>Me parece que la maestra no deja que los alumnos se esfuercen, pregunta y si no contestan lo que ella espera (lo que siempre sucede) lo comienza a exponer La maestra no retroalimenta la participación, o lo hace negativamente.</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>Participó otro, que parecía tener más elementos, al igual que el tercero, pero de todas formas a la maestra no le gustó, siguió diciendo que era vago y qué era lo que ella iba a reportar, ante esto una alumna (de las que iban a exponer) participó y la maestra no dijo nada al respecto, y comenzó a decir cómo se descubrieron las ruinas del templo mayor</p> <p>M preguntó ¿qué era el zopantli? Los alumnos comenzaron a decir, pero ella no los dejó terminar</p> <p>M preguntó ¿quién es Tláloc? Contestaron tres alumnos y a todos les dijo "más o menos". y luego ella expuso quién era Tláloc.</p> <p>Después la maestra dijo: "Vamos al tema de hoy"</p> <p>M "Cierren los ojos, los abren y ya estamos en el S. XIX"</p> <p>M ¿Cómo es la doctrina Monroe?. escribiendo en el pizarrón el tema.</p> <p>A Los alumnos no contestan la pregunta y aprovechan este momento en el que la maestra escribe en el pizarrón para platicar tantito</p> <p>Lanza preguntas la maestra, nadie contestó, ella las responde. Los alumnos apuntan todo lo que la maestra escribe en el pizarrón. Los de atrás hablan un poco, a veces sobre el tema, otras no.</p> <p>Comienza la maestra a relatar el problema de Texas, a manera de narración, algunos ponen atención (los de adelante) y los otros como que andan pensando en otras cosas</p> <p>Después de unos 2 ó 3 minutos de relato les dio sueño</p> <p>Los tres alumnos de adelante se meten el dedo a la boca todo el tiempo</p>	<p>Ella tiene el saber. No cuestiona a los alumnos de tal forma que ellos descubran el conocimiento. ella expone lo que es correcto. Categorías retroalimentadoras que usa la maestra: vago, más o menos</p> <p>Esto me gusta, pero los -- alumnos como si nada</p> <p>Es como un escape cuando estuvo de espaldas</p> <p>Parece secundaria</p> <p>A mí me gustó que relatara, pero como que hacía pausas o un sonsonete como si se dirigiera a niños</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>De pronto la maestra lanza una pregunta diferente a los alumnos ¿tú que hubieras hecho con la firma del tratado? Aquí sí los alumnos se involucraron. Todos hablaban, primero una alumna dijo "es que hubo mucha presión " después ya no entendí porque todos comentaban el tema con sus compañeros más cercanos.</p> <p>Luego la maestra comenzó a hacer un recordatorio sobre la guerra de los pasteles</p> <p>M. "Vamos a sacar nuestro libro" Todos sonríen creo que no lo traen efectivamente no lo traen</p> <p>M. Quién va a leer en la pág. 100 Pasó una muchacha al estrado empezó a leer todos la miran</p> <p>Se terminó la clase poco después que la alumna pasó a leer</p> <p>4 alumnos se reunieron con la maestra en el escritorio, le enseñan unas fotografías y la maestra se pone muy alegre y se ríe a carcajadas</p> <p>Cuando acaba de ver las fotos me llama con una seña, me acerco espero a que baje de su estrado y nos vamos caminando juntas hacia la saluda, en el camino me dice que: es un grupo muy flojo, que el anterior es muy bueno pero que éstos no entienden (por más que ella lo intenta)</p> <p>Yo: ¡Ah! no expusieron sus alumnos, verdad?</p> <p>M. No, son flojos, porque sí tenían la información, por eso los regaño y a veces las consiento y ahí me la voy llevando</p> <p>Yo: Sí se ve que se lleva bien con ellos</p> <p>M. Sí, me enoja pero si todos me encuentran en los pasillos y me saludan</p>	<p>Me pareció muy interesante la pregunta, aunque no sé si la maestra se percató de lo que había propiciado pues no dijo nada, habló de otro tema</p> <p>No sé si el recordatorio es para mí o para las alumnas</p> <p>Me parece que la ven (a la alumna) pero no la escuchan y no comprenden, en parte por el ruido pero además por desinterés</p> <p>Las fotos creo que son de la visita al templo mayor o al museo</p> <p>Y yo creo que sí, porque iba saludando a sus alumnos del pasillo, uno se acercó y la saludo de mano</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>Yo: por qué será que flojean</p> <p>M No sé, les hago siempre sus cuadros? sinópticos, hago repasos, pero es un grupo muy difícil. Con el otro grupo estoy tratando de hacer corrillos, pero se les dificulta mucho, entonces ahora lo que hago, es comenzar exponiendo yo la clase, con el cuadro sinóptico y luego que expongan ellos, porque sino se duermen si me la paso hablando ya no ponen atención</p> <p>Yo: A qué bien</p> <p>M Sí hay que irle variando</p> <p>M Ni me pregunta cómo se llaman las técnicas porque no sé (se ríe).</p> <p>Yo: No es necesario Hasta luego gracias</p>	<p>Es una maestra amable y accesible</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>Prosiguió con la clase sobre el conflicto de Texas</p> <p>M Preguntó -¿Por qué querían más territorio a los E U ? Nadie responde y ella lo hace dice porque había escisión interna en los E U "</p> <p>Luego los alumnos siguieron hablando de lo que habían aprendido en el museo</p> <p>M Les dejó tarea, hacer un resumen de la independencia de Texas. les dio bibliografía</p> <p>A las 9 10 se acabó la clase porque la maestra tiene que ir a lo del encuentro de dos mundos</p> <p>2 alumnas y un alumno se acercan al escritorio de la maestra, platican con ella sobre el caso de una alumna que se apuntó en una lista de participación, sin participar la maestra presta mucha atención a los alumnos</p>	<p>Todas las participaciones de los alumnos eran deshiladas, no hubo un eje conductor de la experiencia. No se sacó mucho provecho de análisis de la vista "Habría que ver qué les dejó a los alumnos las visitas como lo asimilan".</p> <p>La maestra parece tener interés en sus alumnos pero no sé todavía qué tipo de interés</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del maestro: Anónimo
 Materia: Historia de México (quinto año)
 Horario: martes 8 10 a 9 30 hrs Grupo: 501/C-3
 Bachillerato: Preparatoria 6
 Observador: Olivia Espinoza Martínez
 Fecha: 7-04-92 Número de alumnos: 23 aprox

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>La maestra fue puntual. llegó al 10 para las 9 hora que inicia la clase</p> <p>Comenzó a narrar la historia de una manera diferente, lo hizo como plática, el tema a tratar era el gobierno de Santa Anna Mientras narraba suspendía para hacer preguntas Ejem. M "Santa Anna no pudo detener las guerrillas" -dijo- ¿qué son las guerrillas?</p> <p>A Un alumno contestó y ella asintió con la cabeza.</p> <p>M "Las castas" -preguntó- ¿qué son las castas?</p> <p>M "la mesilla" -dijo- ¿qué es la mesilla?</p> <p>A Una alumna respondió la maestra se mostró atenta apoyó y amplió la participación de la alumna</p> <p>M. "Vamos a hablar de un tema muy importante y quiero que ustedes lo comprendan muy bien se paró de su escritorio y comenzó a escribir en el pizarrón. elaborando un cuadro sinóptico</p> <p>La maestra se equivocó al escribir en el pizarrón puso "convocatoria" en lugar de "convocatoria". una alumna la corrigió</p> <p>M "hay perdón ya me equivoqué -y corrigió-</p>	<p>Me sorprendí un poco, no mucho porque ella ya me había comentado que era su método pero yo no lo había presenciado</p> <p>Siento que hoy tiene una actitud diferente con los alumnos más atenta e interesada por ellos Lo que la maestra considera importante lo escribe en el pizarrón, a manera de cuadro sinóptico. esto es parte de su método didáctico (como me lo comentó)</p> <p>La maestra acepta sin problema el señalamiento de su equivocación</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M en su cuadro sinóptico pone: el tema el año principales personajes, lo sustancial del tema (brevemente) y sus consecuencias. Lo explica. Escribe una y la explica, y así va avanzando la clase</p> <p>Luego escribe los nombres de los personajes de la historia (algunos) y habla sobre ellos</p> <p>A Durante la clase los alumnos han estado tranquilos, un tanto más atentos, sin embargo no dejan de haber comentarios en voz baja en la parte de atrás del salón</p> <p>A Más de la mitad de los alumnos, si estudiaron pues han participado</p> <p>M Escribe otra parte del cuadro sinóptico lo explica intercalando preguntas. ejemplo "¿quién forma el congreso?"</p> <p>A Uno de los alumnos contesta bien</p> <p>M pregunta ¿Qué son los fueros?</p> <p>Nadie contesta. la maestra responde. explica en teoría que son los fueros y luego da un ejemplo</p> <p>M La maestra se sienta nuevamente en su escritorio y habla sobre los fueros de la iglesia, dice que "Juárez no es bueno ni malo, simplemente era un católico liberal"</p> <p>Sitúa a los alumnos: "¿Si ustedes fueran en un colegio de monjas?" les dirían que Juárez es lo peor. pero no es cierto"</p> <p>Al mencionar lo del colegio de monjas los alumnos exclaman frases como: ¡hay que horror! ¡te imaginas! ¡Noooo!</p>	<p>El día de hoy me gustó la clase, pues la M mostró la otra cara de Santa Anna un hombre que hizo lo que consideró mejor (no es tan malo)</p> <p>Las respuestas de los alumnos no son excelentes, pero hoy hay buena correspondencia entre pregunta-respuesta. Con este ejemplo quedo más claro lo que son los fueros</p> <p>La M al mostrar que los personajes no son buenos ni malos colabora en la formación de un criterio más amplio en los alumnos Ideología No profundiza aunque hay un avance, contenidos</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Cuenta su experiencia de cuando daba clases en el Miguel Angel y dice que estuvo muy limitada su expresión ahí no podía hablar sobre Juárez</p> <p>As Se sorprenden, y dicen hay a poco "huy"</p> <p>M Luego habla de Comonfort, de la separación iglesia-estado - dice- "éste es nuestro próximo tema".</p> <p>M "Ahora sí me voy a traer marcando el paso, duro, duro, para que puedan comprender las bases del mundo moderno ¿Qué opinan?"</p> <p>A Sonríen, uno dijo - yo no sé que pasó con Comonfort no lo acabo de entender"</p> <p>M "Mañana veremos ese tema -les dio una introducción-</p> <p>Este tema les interesó a la mayoría los alumnos exponían sus dudas y la maestra amablemente las respondía</p> <p>Atrás del salón hay dos alumnos que hablan y así se han pasado</p> <p>M Hay preguntas</p> <p>A Sí, -dijo una alumna- ¿qué es el sincretismo?</p> <p>M Respondió Traigan material para leer"</p> <p>A Una alumna dijo yo traigo un libro</p> <p>M Muy bien porque leamos a Comonfort es una época muy apasionante y controversial: ya que yo soy juarista pero hay que ver"</p> <p>Una alumna comienza a hablar sobre la problemática actual de la Iglesia. la maestra dijo que no estaba de acuerdo con lo que está pasando</p> <p>A "qué vamos a regresar al porfirismo"</p>	<p>Me parece adecuado que la maestra relacione los temas del programa con su experiencia personal y con la actualidad, pero se tiene que ver si ella sigue haciendo esta relación durante el año.</p> <p>Creo que es la primera vez que escucho que la maestra les pregunte a los alumnos su opinión sobre el curso a menos que al inicio haya sucedido</p> <p>Me parece que no es del tema (lo que hablan los alumnos)</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>Se hizo una plática entre dos alumnas y la maestra retomaban la problemática de la iglesia actual y la historia de la misma. Esto ya fue al final de la clase, unos alumnos comenzaron a salir del salón</p> <p>A Una de las alumnas dijo - de qué sirvieron tantas guerras, si volvemos a lo mismo"</p> <p>M. Es lo que yo no comprendo"</p> <p>Minutos después muchos alumnos ya se habían ido, la maestra se dirigió a mí y dijo -me da gusto saludarla- Yo me acerqué a ella y comentamos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si yo la observaba nada más a ella (si) - Le platiqué lo de Claudia su maestra (a medias) - No quiere que la graben, le da nervios (no hay problema) - Que si me gustaron las conferencias (si) - Me invita a una excursión, sin fecha <p>Nos despedimos</p>	<p>La plática fue interesante, ya que era informal y con contenidos actuales en relación a los pasados</p> <p>Es una pena que no todos los alumnos se interesen por la plática</p> <p>Sentí bonito</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Gerardo Lara Cisneros
 Materia: Historia
 Bachillerato: CCH Sur Grupo: 322
 Horario: 16 00 a 18 00
 Observador: Ma. Bertha Gutiérrez González
 Fecha: 20-03-92
 Observación No. 2

Descripción de la observación	Notas del Observador
<p>El maestro llega a las 16 15 hrs</p> <p>M !Hola;</p> <p>M Oigan silencio saben rezar, si saben recen, no ayuda pero consueta, chavos traigo calificaciones. la calificación es el resultado de la evaluación del semestre. pretendo que las cosas sean/ /</p> <p>Se tomó en cuenta: participación, películas biografías exposiciones, trabajo por equipo e individual, debates</p> <p>No me gusta calificar, se me hace muy subjetivo una B representa sagacidad tenacidad</p> <p>Hay dos tipos de estudiantes: Uno el que busca calificación sin importarle el cómo El otro el que busca mejorarse superarse seguir adelante.</p> <p>Esos son los que me interesan, los que vienen por conocimiento sin pensar en la MB esos son los que valen</p> <p>Muchachos el grupo no me dejó muy contento a nivel de números son palabras trabajos factores mucha gente no está acostumbrada a trabajar constantemente</p> <p>Es difícil llegar a dar clases a un curso yo exijo trabajo</p> <p>La escala métrica: de 6 a 7 9 = 5 de 8 a 8 9 = B. de 9 a 10 = MB</p> <p>Si tienen 7 9 no me rueguen que les suba de acuerdo</p>	<p>Los alumnos preparan un convivio, llegan con cajas de refrescos, pan Bimbo y una grabadora</p> <p>Los alumnos están muy contentos antes de escuchar calificaciones</p> <p>Cuando da la escala de calificaciones empieza a nombrar a los alumnos por su nombre y da</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>Agradezco su asistencia cuando sé que quisieron estar afuera</p> <p>El curso del semestre que terminó no lo hizo el maestro sino ustedes, no lo hago yo. ustedes son los que hacen su propio aprendizaje</p> <p>Si quieren seguir adelante no necesitan maestro . No me queda más que despedirme no sé si estaré con ustedes el próximo semestre, si les toque tan mala suerte de estar conmigo. perdón por los errores que pude haber cometido. basta de rollo</p> <p>Muchachos no puedo subir calificaciones, la opción es una NA o NP la toma o lo deja</p> <p>El objetivo real no está en el programa sino remover conciencias, remover algo dentro en el interior. que pudieran seguir adelante, hay que seguir intentándolo. entender que no solo es ver. sino entender, hay quienes siguen con los ojos cerrados. hay quienes tienen miedo de abrirlos</p> <p>Muchas gracias muchachos</p>	<p>su calificación, en estos momentos se acaba la alegría hay caras tristes y algunos lloran</p> <p>El maestro se queda en el salón a elaborar las actas ayudado por una alumna.</p> <p>Pasa lista de asistencia</p> <p>Yo estoy en el pasillo esperando que se desocupe para despedirme de él. es hasta entonces que se da cuenta de mi presencia y sale a disculparse pensando que no había entrado a observar la clase</p> <p>Hay alumnos en el pasillo y el maestro los invita a pasar al salón para que se tomen un refresco</p>

REGISTRO DE ENTREVISTA

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Gerardo Lara Cisneros

Materia: Historia

Horario: 18:00 hrs.

Bachillerato: CCH Sur Grupo: 322

Entrevistadora: Ma Bertha Gutiérrez G

Fecha: 22 de mayo de 1992

Forma de Registro: Escrita después de la plática

- B - El maestro terminó su clase a las 18 00. salimos del salón de clase
- B ¿Cuántos grupos tienes?
- G - Tengo ocho
- B - En la clase de hoy hubo más participación de los alumnos
- G - Sí como que la película influye. es que a los "chavos" no les gusta leer
- B - Esto es porque desde la primaria y la secundaria no se les hace el hábito
- G - Si son vicios que se traen desde lo básico, y la película como que fija más la imagen, es como si estuvieran frente a un televisor, pero esto no es más que una parte ya que no hay película para todos los temas
- B - Además se caería en la monotonía
- G - Y como no leen hay que buscar la forma que el "chavo" se interese, yo trato de buscar lecturas amenas para que ellos lean, pero ni así y esto a veces desespera
- B - Me tocó ver el termino de un semestre y el principio de otro y en los dos me he dado cuenta que tienes muchos alumnos
- G - Sí, casi no hay deserción. al contrario aumenta más porque se van incorporando en el transcurso los que recursan acuden conmigo, no se si te fijaste en una chica "guerita" que está en el grupo del "chavo" de cabello largo. ella estaba en otro grupo que yo tenía y que dejé. entonces me dijo que si la aceptaba en este grupo y le dije que sí. si califico a cincuenta uno más no es nada
- B - ¿Es muy cansado trabajar con grupos tan grandes?
- G - Yo sería muy feliz si tuviera grupos de diez a quince alumnos que sería lo ideal
- B - Esto es para ti una satisfacción que te busquen, que quieran estar en tu clase
- G - Si. pero muy cansado
- B - He notado que te identificas mucho con los muchachos, será porque eres muy joven

- G - Tal vez, no me gusta ser autocrático los que quieran entrar a la clase lo hacen porque en verdad quieren estar, este grupo generalmente es muy juguetón, pero yo no los obligo a que estén en la clase
- B - Será porque apenas salieron de la secundaria.
- G - Sí yo creo que es eso y yo los dejo ser, no me gusta presionarlos. en una ocasión me sucedió algo muy chistoso. un maestro se equivocó de salón y se metió al mío y cerró la puerta, luego yo toco la puerta me abre y me dice no puedes entrar, después que entro yo no entra nadie. yo me quedé sorprendido y los muchachos como era un maestro que no querían no decían nada. Yo le decía maestro pero no puede entrar, le dije pero yo soy el maestro este es mi grupo. entonces los muchachos le empezaron a dejar que ese es nuestro maestro. y se salió bueno empezaron con el relajo de lo que había sucedido
- B - Como eres tan joven te confundió con alumno
- G - Sí, pero este maestro es así muy estricto y autoritario
- B - Es un maestro tradicional
- G - Tal vez, yo trato de no ser así. aunque a veces se cae en lo mismo porque te desesperas cuando no leen. yo trato de buscarles lecturas fáciles, en el semestre pasado les sugerí un autor que tiene sus libros ilustrados así como las revistas como este autor habla del capitalismo y el semestre anterior por ahí era la materia se prestaba
- B - Los dibujos los motivan más a leer
- G - A veces porque ni así lo hicieran, como te digo no hay costumbre de leer ni en los maestros como ya tienen muchos años dando clases no se preocupan por seguir adquiriendo conocimientos
- B - El conocimiento es algo que no termina y muchas veces cuando ya se tiene una profesión se cree que ya lo sabe todo y no hay esa preocupación por obtener más conocimiento
- G - A mí me gusta mucho la docencia aunque a veces sí me desespera que el alumno no se interese
- B - Nada más te dedicas a la docencia
- G - No, también me dedico a otras cosas escribo, hago visitas guiadas ahorita (sic) acabo de terminar un libro de texto para secundaria
- B - Cuál es tu profesión
- G - Soy historiador
- B - Con razón las clases tan interesantes. pero no es mucho. dar clases escribir y todas esas actividades que haces
- G - Pues sí por eso he pensado dejar unos grupos porque por eso no he podido trabajar en la tesis. soy pasante pero es que la investigación requiere de mucho tiempo
- B - Si tú ya escribes yo creo que ya no tienes mucho problema. ya tienes todos los elementos para hacer la tesis

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES Nombre del Maestro: GERARDO LARA CISNEROS
 Materia: Historia
 Bachillerato: CCH-SUR Grupo: 366/2o Semestre
 Horario: 16 00 a 18 00 hrs
 Grupo: salón 22
 Observador: Ma. Bertha Gutiérrez González
 Fecha: 24-04-92

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Buenas tardes chavos traje el programa los temas que vamos a ver</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Mesoamérica 2 Caracterización general 3 Primeros pobladores 4 Culturas mesoamericanas olmecas mayas. zapotecas <p>A Vamos a exponer</p> <p>M Alguno de estos temas son para exponer</p> <ol style="list-style-type: none"> 5 España antes de llegar a la conquista <p>M Todos sabemos que México es una mezcla para entenderlo hay que ver España</p> <ol style="list-style-type: none"> 6 Conquista de México 7 Nueva España. formas de gobierno 8 Nacimiento de la Nueva Nación siglo XVIII lo barroco <p>M Tradicionalmente se nos dice que el padre Hidalgo es el padre de la patria, como si un solo hombre pudiera serlo, son cuestiones meramente políticas Veremos características culturales del concepto barroco, objetivos y contenido en el temario viene bibliografía donde se puede investigar y recurrir</p> <p>Les voy a decir los objetivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Adquirir una visión de mesoamérica visualizar la historia 2. Desarrollar una visión para entender el valor cultural en nuestra historia, la colonia entender que la colonia es rica interesante que a menudo ignoramos 3 Favorecer la concepción de México. entender México a través de su historia. tratar de englobar para entender nuestra identidad nacional. 	<p>Llegué al salón de clases a las 15 30 hrs el maestro a las 16 15 hrs</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Alguien tiene una duda</p> <p>M Quien se quiere hacer cargo de fotocopiar el programa</p> <p>A Pedro</p> <p>M No son muchas hojas son cinco</p> <p>M Civilización de mesoamérica. cualquiera de esos puntos se van a investigar por ustedes</p> <p>M Les deje que piensen las formas de evaluar</p> <p>A Igual que el semestre pasado</p> <p>M Alguien piensa que se califique de forma distinta, podemos seguir trabajando de igual manera, aclaro de entrada, las calificaciones están apoyadas en un trabajo ustedes vieron que algunos no cumplieron. La calificación final no se deja a una o dos actividades es más extensa. no es el hecho de que se califique un solo punto. si dicen que igual tienen que dar argumentos</p> <p>A Igual ya es la forma de trabajar de usted y de nosotros</p> <p>M Ahí está una propuesta de trabajo pero de la forma que digan se acepta</p> <p>A Trabajo por equipos</p> <p>M Ese es un punto, se van a formar equipos de tres o seis personas. con más integrantes es difícil y cansado, los equipos pueden variar. ustedes se dieron cuenta que el trabajo en equipo no funciona ya que unos trabajan otros no. por lo que veo muy poca gente se preocupa de pensar por lo que no hay buenos augurios</p>	<p>Nadie contesta y el maestro vuelve a preguntar ahora a los de atrás, pero nadie responde</p> <p>El trabajo por equipos tal parece que no lo convencen</p> <p>Cuando el maestro dice que la gente no se preocupa por pensar es cuando ya hay más participación por parte de los alumnos.</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>A Los otros métodos como serían?</p> <p>A Pueden ser exámenes, un solo trabajo no sé.</p> <p>A Se puede ver con las otras otras materias</p> <p>A A mí se me hace muy cómodo cómo evalúa el maestro de lectura</p> <p>As No. no</p> <p>M Es una propuesta.</p> <p>A Igual pero con doble exposición</p> <p>As No no</p> <p>A Está bien como llevaste el semestre pasado el curso</p> <p>M Siempre se atienen que otros compañeros exponen y ustedes se olvidan no leen para poder debatir participar yo les di bibliografía para que consultaran</p> <p>A Un resumen de la clase anterior</p> <p>As NO, NO</p> <p>M Piensen que el conocimiento que ustedes pueden lograr es por sí mismos, lo más importante es que ustedes se hagan responsables de su propio conocimiento. hay que ir a los textos, la idea es que ustedes se conviertan en agentes de su propio conocimiento y cómo lo van a hacer pues leyendo preguntando</p>	<p>El alumno explica como evalúa pero todos a coro dice que no</p> <p>El maestro hace alusión al método didáctico del CCH de aprender a aprender</p> <p>En todo este rollo como él dice hay mucho de motivación para que el alumno se interese por su aprendizaje.</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>El punto fundamental par aprender historia es leer, esto es la clave del conocimiento, el intercambio de ideas, leer lo que está escrito literalmente y lo que no está, y cómo se puede hacer, pues leyendo, por eso mi insistencia lean para entender no para memorizar, por eso las participaciones tan cortas hubo unas que indicaban que no habían leído. que no se dedicaron a investigar, yo les doy lecturas de textos</p> <p>A Pero que opinen.</p> <p>A A mí se me hizo bien lo del semestre anterior</p> <p>M Práctica de campo requiere de responsabilidad, se puede hacer y no sólo llegar de <i>pic nic</i> no solamente que me haga presente y pasar el semestre, no sería voy a la práctica y ya la hice. sino voy a leer. investigar antes de llegar a ese momento.</p> <p>M Un ejemplo sería mesoamérica, una práctica a Teotihuacán. leerse el material y dividirse los temas. no es me voy me subo cinco veces a la pirámide. me saco fotos con los gringos y ya la hice. una práctica se debe planear. se pueden llevar tortas y refrescos</p> <p>M. Se verán mayas no creo que se pueda o sea factible hacer una práctica a Yucatán</p> <p>A Se puede ir a museos</p> <p>M Es más las visitas a museos pueden ser guiadas por ustedes mismos, leen. aprenden y explican Si ustedes están de acuerdo con el semestre pasado mejorando las fallas y agregar las prácticas de campo que serian un arreglo interno y no es obligatoria porque algunas personas no tienen los recursos necesarios o trabajan, la persona que no asista tiene que hacer un trabajo investigar en los museos</p>	<p>En lo de la práctica me perdí ya que no escuché de quién fue la propuesta, pero por la explicación que dio el maestro supongo que vino por parte de un alumno</p> <p>Le gusta la idea al maestro y da algunas sugerencias</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Como dije anteriormente que ustedes pueden explicar hagan de cuenta que son guías de turistas, esto les puede ayudar a ustedes para relacionarse, desenvolverse con la gente, pero es un compromiso de trabajo</p> <p>M Bueno chavos nadie quiere hacer preguntas. Repetimos los puntos a evaluar igual que el semestre pasado 1 Lecturas que se califican de dos formas mejor dicho de tres</p> <p>A Espere cómo dijo cómo dijo.</p> <p>M. 1. Control de lecturas. reporte síntesis opinión 2 Puede haber lecturas guiadas cuestionarios de un texto 3 Lectura debate donde participan todos</p> <p>2 La investigación documental de algunos de los temas señalados en el programa tanto en equipo que de forma individual con los procedimientos metodológicos del semestre pasado</p> <p>3 Películas y documentales que se evalúan como las lecturas cuestionarios debate y control</p> <p>4 Exposición individual y colectiva que va acompañada de un trabajo</p> <p>5 Participación, es fundamental ya que se van adquiriendo conocimientos, nuevas ideas. participación significa no sólo hablar argumentar y agregar algo al tema.</p> <p>M Práctica de campo</p> <p>A Sí va haber</p> <p>M Eso depende de ustedes, que no quieren seguir el aprendizaje de forma tradicional, aprenderse de memoria las cosas ya vieron los que lo hicieron el semestre pasado tuvieron bajas calificaciones</p>	<p>Aquí el maestro lo dice muy rápido, si escucha al alumno pero no responde porque hay mucho ruido pero empieza a hablar más lento</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Eliminar fallas. se quitan los exámenes sorpresa. Los equipos serían entre 3 ó 6 personas pueden variar los equipos. ahora si alguno de ustedes tiene una razón real se puede trabajar individual no se vale sólo porque el compañero me cae mal</p> <p>M Dudas, han tenido problemas con la bibliografía? traten de analizar los textos, no se vale acudir a textos de secundaria que es lo que ustedes suelen hacer</p> <p>A Hay no.</p> <p>A Ya nos vamos.</p> <p>M Leyeron lo que les dejé</p> <p>A No conseguí el libro</p> <p>M Recuerden no es el único. hay otros libros</p> <p>A México a través de la historia</p> <p>M Sirve pero ya es del pasado. Vamos a analizar el origen del hombre en América les deje leer / /</p> <p>A El lunes</p> <p>M Vamos a analizar ésto</p> <p>A El lunes</p> <p>M Si quieren salir rápido empecemos</p> <p>M Qué leyeron?</p> <p>A Paso caminando de un continente a otro</p> <p>M Qué más?</p> <p>A Yo encontré que había/ /</p>	<p>Hasta aquí había transcurrido una hora los alumnos se empezaron a inquietar, algunos ya querían retirarse pero el maestro comenzó con la clase</p> <p>El maestro se sienta en la mesa ya que hasta el momento había permanecido de pie</p> <p>Aquí había mucha insistencia por parte de los alumnos de no tener clases, pero el maestro hace como que no escucha y prosigue</p> <p>Cuando el alumno dijo esto no entendí lo demás porque había mucho ruido</p> <p>Lo lee de un trabajo que lleva</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M En concreto, en resumen tú encontraste que había dos teorías fundamentales el pasó caminando de un continente a otro y otro de origen múltiple</p> <p>A Yo lo que entendí que hubo varias glaciaciones</p> <p>M Bien nada más que no fue Austria sino Australia.</p> <p>A. [Participa]</p> <p>M. Muy bien Nadie más</p> <p>A [Participa]</p> <p>M Qué más</p> <p>M A nadie se le ocurrió que el hombre no es de América sino de otros lugares. por qué</p> <p>A Porque el fósil más antiguo se ha encontrado en África</p> <p>M Los monos americanos son más chiquitos</p> <p>A Se ríen</p> <p>M Esta es una de las razones por las que el hombre no se originó en América, otra razón es que los restos que se han encontrado son 35 000 años</p> <p>M Cuestionar lo qué es la ciencia eso pasó en el siglo XV y XVI Qué habían dicho los europeos cuando llegan a América?</p> <p>A Que no eran humanos</p> <p>M Si dijeron que eran animales, aquí le daban la razón a la Biblia que eran animales cosa que les ayudaba mucho a los animales se les tiene encerrados</p> <p>M Conocen ustedes la Biblia? Se acuerdan cuando los judíos buscaban la tierra prometida</p>	<p>Aquí la alumna explica de una manera que se nota que estudió y entendió el tema pero se equivoca y dice Austria en lugar de Australia. No alcanzo a registrar lo que dice</p> <p>Hay un alumno Pedro el que participa más</p> <p>Los alumnos ya no insisten en que termina la clase. se interesan en ella</p> <p>En este espacio no alcanzo a registrar todo lo que dice el maestro. tomo solo algunas ideas</p> <p>Los alumnos no contestan Al hablar de la Biblia el maestro lo relaciona con el origen del hombre, esto hace que el grupo se interese y participe en la clase, en lo personal a mí también me gustó, ya que ésto lo hace ameno</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Otras teorías en el siglo XVI. no se les olvide un autor Acosta dice: los hombres de América son seres humanos como nosotros, propone que pasaron por algún lado de otro continente a América Es hasta el siglo XX que se hacen estudios más serios se empiezan a generar nuevas teorías</p> <p>1. Origen Autóctono (AVIOCONO AMEGEHINO) argentino</p> <p>M No sé si conozcan algún argentino. no hay algún argentino</p> <p>A Si son muy acá se creen/ /</p> <p>M Si muy alzados, muy crecidos, este autor dijo que el hombre era originario de América y algo más era argentino Imaginense Dios nos libre</p> <p>2. Único ASIÁTICO la más certera formulado por Pablo Martínez del Río y Alex Hrdlička</p> <p>M El hombre evoluciona en un sólo lugar Ustedes saben que los organismos tienen edades que se dan por las glaciaciones</p> <p>M Alguien sabe que son las glaciaciones?</p> <p>M Se nos habla de varios grupos. no se vinieron en bola. esto sería las bolas del PRI</p> <p>M Esta es la teoría que hasta el momento es más aceptada</p> <p>A Hay vámonos</p> <p>M Con esto nos despedimos</p>	<p>El maestro se levanta a escribir en el pizarrón las teorías</p> <p>Los alumnos no contestan y el maestro explica que son las glaciaciones</p> <p>Los alumnos se ríen con la comparación.</p> <p>Los alumnos se ponen de pie listos para salir</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>3 TEORIA DEL ORIGEN MULTIPLE que viene de Malasia y Polinesia</p> <p>M ¿Dónde está eso?</p> <p>A [Contesta acertadamente]</p> <p>M Muy bien</p> <p>M También esta teoría es científica</p> <p>M Hay chavos;</p> <p>M Una cosa más para que mediten, los mongoles tienen una manchita atrás donde el hombre pierde el nombre incluso en nuestros días se ven a los niños que tienen la mancha mongólica, les dejo de tarea para que ganen el espejo</p>	<p>El maestro hace un cuadro sinóptico en el pizarrón del origen del hombre en América</p> <p>Hace esta exclamación por la inquietud que hay por parte de los alumnos para salir.</p> <p>Aquí también me atrasé en las notas ya que no alcancé a escuchar lo anterior que tiene relación con ésto último</p> <p>Lo que me llama la atención del maestro es su juventud que no impide que sea una persona responsable, otra sería su forma de conducirse ante el grupo. no muestra impaciencia por el tiempo, no muestra enfado o impaciencia sino todo lo contrario tiene sentido del humor lo que hace de las clases no sean tediosas ya que hace comparaciones chuscas</p> <p>Al explicar hace muchos ademanes como para ilustrar lo que dice.</p> <p>Terminó la clase a las 17.40 hrs.</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del maestro: Gerardo Lara Cisneros
 Materia: Historia
 Bachillerato: CCH-Sur. Grupo: 322
 Horario: 16 00 a 18 00 hrs.
 Observador: Ma. Bertha Gutiérrez González
 Fecha: 26-06-92

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Buenas tardes empezamos A. Todavía no M. A ver quién va a empezar. supongo que ya todo mundo leyó sobre el tema M. Que equipo va a exponer la próxima semana, quienes son [Se acercan los del equipo.] M Platicaba con el equipo que le tocó toltecas, la piensan hacer en el museo de antropología, nos vemos el viernes 3 a las 12 00 hrs en la puerta central del museo de Antropología donde está la biblioteca, les pido que les avisen a los que no han llegado, les pido que lean. si puede ir este fin de semana para apartar la sala si no pueden ir lean en el Atlas Histórico, de entrada lo que pueden leer de los toltecas cap 21 22 y 23, si quieren leer toltecas en este libro si no hay otros. viernes a las doce M Bueno comenzamos A Presenta el tema</p> <p>A ORGANIZACION ECONOMICA Y RELIGIOSA</p> <p>A .A mí me tocó la escritura.</p>	<p>Llegué al salón a las 15 50 hrs éste se encuentra en desorden hay sillas tiradas. están en período de exposiciones por parte de los alumnos, en esta ocasión tocó el turno a teotihuacán antes que llegue el maestro los del equipo colocan unas láminas en el pizarrón del fondo con los puntos que van a tratar y también unas fotografías A las 16 15 entra el maestro Como ya es costumbre el maestro acomoda la mesa y la silla al frente para sentarse</p> <p>Tiene sus fichas que empieza a leer, mientras tanto otra alumna del equipo está repartiendo copias fotostáticas de la gran metrópoli teotihuacana.</p> <p>Lleva unas hojas de apuntes que empieza a leer. mientras tanto el maestro escucha, no hace comentarios, pero está escribiendo en su libreta. Un alumno muestra la copia de un códice. este alumno no lee sino que empieza a explicar, pero no lleva una relación con el tema que presentó, ya que no supe donde quedó la escritura</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>A Si ellos iban a ser guerreros les enseñaban a ir de un guerrero a otro guerrero tigre astronomía</p> <p>A O Ya preguntas.</p> <p>A Qué es el sistema teocrático [Los del equipo tratan de dar una explicación pero no queda claro]</p> <p>M Entonces teocrático es un gobierno donde mandaban los sacerdotes Por qué lo de teocrática en que se basaron?</p> <p>A Por todas las ruinas</p> <p>Aquí no registro nada porque todos hablan al mismo tiempo</p> <p>A Porque eran diferentes soldados tigre, etc ellos pensaban que unos eran más que otros</p> <p>..</p> <p>..</p> <p>M De dónde sacas que había guerreros águila, tigre jaguar, ahí tienes una gran confusión</p> <p>M Qué más que otras dudas nadie tan clara fue la exposición.</p> <p>A Del equipo yo tengo una duda</p> <p>M En qué siglo viene la conquista XVI. Teotihuacán en qué siglo aparece deshabitada</p> <p>A Siglo XVIII</p>	<p>Otra integrante del equipo lleva sus copias y empieza a leer mientras tanto me pasan la copia del código NUNTAL de la diosa del agua con detalles de la ornamentación del templo a estas alturas como que los muchachos ya se acostumbraron a mi presencia en el aula y empiezan tomarme en cuenta. El maestro se recarga en el respaldo. le noto un gesto de desagrado. como que no está conforme con la exposición pero no dice nada, no interrumpe. Toca el turno a otra alumna y lo mismo que las anteriores empieza a leer de las hojas que lleva mientras que el maestro la observa y algo escribe.</p> <p>Me llamó la atención que terminaron su exposición y para nada tomaron en cuenta las 21 fotografías y las 4 láminas que colocaron en el pizarrón</p> <p>Cuando dice el alumno que tiene una confusión, el maestro empieza a explicar lo de los guerreros que relaciona con la mano de obra y poderío</p> <p>Su pregunta es acerca de las ruinas de Teotihuacán, la cual relaciona con los españoles. el maestro le dice que hay una confusión</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M ¿Siglo XVIII!. Entonces si ya hablamos de los olmecas, zapotecas en el clásico, ahora hablamos de los teotihuacanos en el preclásico ustedes mismos lo pusieron en sus láminas.</p> <p>Entonces Teotihuacán desaparece en el siglo VIII estaban tan distantes los aztecas de los teotihuacanos como nosotros mismos de los aztecas si queda alguna duda?</p> <p>A Del equipo pregunta acerca de la ciudad</p> <p>M Vieron la hojita que les dieron, es interesante este mapa</p> <p>M. La ciudad era más grande, si se fijan hay un eje central la calzada de los muertos si la ven?, esa línea de negro, esta calzada entonces muchacho tienen en el plano la calzada de los muertos que no es precisamente una calzada. cuando hablamos de calzada hablamos de una gran avenida/ / y la calzada de los muertos tiene una serie de plataformas/ / entonces no es precisamente una calzada sino unas plazas alineadas, se les llama así porque de entrada/ / por qué calzada de los muertos</p> <p>A No sería porque cuando tenían que ir a rendir culto a/ /</p> <p>M Se le llama así porque cuando llegan los mexicas a la ciudad la observan en ruinas/ / se ve una calzada se ve con montículos alrededor esto no quiere decir que tenga que ver con los muertos</p> <p>M Había otra gran calzada no se ve pero si trazamos una línea cerca de la ciudad la cruza con la calzada de los muertos se le llama gran calzada solamente que no está muy explicada ahí está teotihuacán</p>	<p>La exposición del maestro es más profunda pero hay muchas cosas que no registro</p> <p>Aquí el maestro da una explicación referente a las pirámides, a su ubicación estratégica, a su arquitectura la decoración la pintura</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Bueno en nuestros días podemos visitar esos templos nosotros podemos conocer, nosotros podemos entrar a un subterráneo, nosotros si lo podemos ver, bueno ahí están esos elementos, la pirámide de la luna se convierte en/ /</p> <p>M Es probable que la pirámide del sol esté relacionada con Tláloc, y una cosa interesante debajo de la pirámide del sol existe una cueva que tiene la forma de un trébol de cuatro hojas, no fue una coincidencia que la pirámide fue construida ahí, todavía la pueden visitar. tiene una puerta de hierro no se puede entrar más que con permiso especial.</p> <p>A Entonces para que nos dice</p> <p>M Para que sepan</p> <p>A A ver <i>profe</i> dice que a propósito se hizo la pirámide en la cueva</p> <p>A Qué tipo de habitaciones tenían</p> <p>M Eran templos todo lo del centro junto si podemos ver una zona habitacional</p> <p>A Las viviendas de los habitantes cómo eran</p> <p>M De bajaraque y de palma</p> <p>A Quiere gis</p> <p>M Traen uno</p> <p>A No. pero se lo puedo conseguir allá abajo</p>	<p>El maestro explica acerca de la construcción de la pirámide y del por qué esta cueva que se encuentra abajo tiene un significado con la orientación hacia el sol, también dice que las pirámides se construyeron juntas</p> <p>El maestro se levanta a escribir</p> <p>Mientras le traen el gis él habla de los habitantes de Teotihuacán, dice que se mencionan unos 50 mil habitantes pero que en realidad no se sabe cuántos eran ya que en ese tiempo "no había censos" si en nuestros días es difícil saberlo.</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M. Cuando vean ustedes que un guía o algún libro dice -había 400 mil habitantes- no le crean esto es muy relativo</p> <p>M Las casas comunes no eran como las nuestras había barrios teotihuacanos, vista desde arriba es una cuadrícula en rectángulo donde hay una serie de habitaciones, éstas no se comunican entre sí la única comunicación es hacia el patio, cada barrio tiene su dios, cada barrio estaba habitado por distinta gente, Oaxaca tajin maya, se habla también de la cerámica, de por qué no había tumbas ya que los quemaban</p> <p>M Ese espacio blanco que se ve es el lecho de un río pero lo que sucede aquí este río no pasaba aquí los teotihuacanos desviaron ese río, actualmente el río está seco</p> <p>M Bueno este, una cosa más de la cultura teotihuacana Toda el agua que se usaba se desechaba a los canales de cultivo de los regadíos principales</p> <p>M Y bueno una cosa mas de los teotihuacanos no sabemos que lengua hayan hablado, los mexicas le pusieron así no sabemos quienes fueron los teotihuacanos y qué lengua hablaban bien a bien no se sabe quienes eran, no conocemos códices de teotihuacanos sabemos que tenían escritura pero no hay códices en Teotihuacán, esto no quiere decir que no se hayan desarrollado, sino que no han llegado hacia nosotros</p> <p>M No podemos entender historia de México, sino entendemos Teotihuacán</p> <p>M La ciudad fue incendiada por los ataques de los chichimecas terminaron con todos sus habitantes ya que era una sociedad, un grupo que controlaba, que tenía el poder sobre las masas, lo atacan y lo destruyen (rebelión) esto se presta a muchas interrogantes</p>	<p>Señala el mapa.</p> <p>El maestro habla también de la forma en que estaban hechas las construcciones de la ciudad de tal manera que no sufría de inundaciones por el tipo de desnivel que no permitían que el agua se juntara, habla también de lo que están hechas las pirámides de los adornos, las figuras y una serie de elementos marinos caracoles y" de las esculturas y dice que los teotihuacanos poseían un arte refinado que influyó a toda mesoamérica en el período clásico</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Hay alguna duda algo que quieran agregar, algún comentario</p> <p>A Cuál era su agricultura</p> <p>M Teotihuacán era una zona de cultivo para lo cual contaban con los canales por los que circulaba el agua de manera que esta se convierte en chinampa de tierra o camellones donde sembraban.</p> <p>M Comentarios, chistes, sus compañeros tienen unas fotografías. les ruego que pasen a mirarlas para el lunes les toca escribir Cacaxtla y Xochicalco</p> <p>A Nos vamos a llevar dos horas</p> <p>As Ustedes siempre</p>	<p>El maestro también menciona la pirámide de Cholula, y dice que Cholula fue posterior a las pirámides de teotihuacán.</p> <p>Pero no alcanzo a anotar que es lo que sembraban</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del maestro: GERARDO LARA CISNEROS
 Materia: Historia
 Bachillerato: CCH Sur Grupo: 322/2o semestre
 Horario: 9 a 11 hrs.
 Observador: Ma Bertha Gutiérrez González
 Fecha: 11 de noviembre de 1992
 Observación: No 7

Descripción de la observación	Notas del Observador
<p> M Hay alguna otra sociología? cuál sería la diferencia en historia y cuál en sociología? A: La sociología estudia la sociedad, la historia estudia todo M La sociología puede ser una rama de la historia? A Tecnología A La tecnología no es una ciencia M Entonces qué es haber haber M Hay que diferenciar entre los dos M Cuando las ideas se generan estamos haciendo teoría y cuando las ideas se llevan a la práctica, estamos haciendo tecnología el ser humano gracias a la tecnología ha logrado avances sorprendentes nuestra tecnología puede llevar al hombre a la luna y regresarlo pero también puede destruir el mundo en minutos A En segundos M Desde el hombre de la prehistoria/ / en nuestros días aquél que tiene las tecnologías mas desarrolladas/ / </p>	<p> Llegué al salón a las 9 20 de la mañana ya había comenzado la clase, el maestro está preguntando acerca de la sociología El maestro explica este punto En torno a esta pregunta se desata una discusión, todos los alumnos hablan al mismo tiempo unos dicen que es ciencia otros que no. hablan de teoría y tecnología El maestro va al pizarrón hace un esquema para ejemplificar estos dos conceptos Cuando habla de la prehistoria y la tecnología dice que esta da a los países que la generan poder, y más oportunidades, aquí da un ejemplo de zapatos y dice si con los nuevos pesos en México se fabrican zapatos que se van a vender a \$100.00 y si E U vende sus zapatos a \$50 00 es lógico que van a comprar los de \$50 00 aunque en calidad sean inferiores </p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M. Concepto que sigue</p> <p>AS Sociedad AS. Conjunto de personas que se organizan A Es un grupo humano</p> <p>M Pero yo pregunto una cosa, la sociedad nada más es humana</p> <p>A. No también pueden ser de animales</p> <p>M Sociedad sería un conjunto de individuos que se agrupa/ / M Bueno entonces si se entiende, no podemos entender lo que es historia y sociología si no entendemos lo que es sociedad, los Robinson Crusoe no existen más que en la literatura/ . / entonces chavos esto no se nos debe olvidar sociedad y humanidad M El que sigue</p> <p>AS. Arte. A Es la forma de expresar un sentimiento A Es la forma de comunicarse</p> <p>M Efectivamente como ustedes lo han definido el arte es una forma de comunicación el hombre crea arte solo el hombre puede hacerlo</p> <p>A Es lo estético A Es todo lo que hace el hombre para satisfacer sus necesidades</p> <p>M Que sería lo estético</p> <p>A La forma de arte</p> <p>M La estética no es esa donde nos cortan el pelo? la estética es lo que nos define que es bello y que no lo es/ / lo que puede ser bonito o feo puede variar mucho/ / por ejemplo entre los mayas alargarse el cráneo era bello si vamos al renacimiento lo gordo era bello, los conceptos de belleza varían, el arte tiene mucho que ver con la estética Alguien piensa algo diferente</p>	<p>El maestro pregunta del concepto que sigue que es la ideología no hay participación por parte de los alumnos y el maestro da la explicación</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Bueno la ideología es aquella forma de pensar de concebir el mundo de un determinado grupo o individuo</p> <p>M. Bien la que sigue</p> <p>AS Religión</p> <p>M Acá su compañera quiere participar</p> <p>A Creencias a un dios o ser divino</p> <p>A Es el idealismo y la forma de pensar de algunos</p> <p>M Existe Dios</p> <p>A Religión son todas las creencias que tienen las personas y no nada más Dios sino un ser divino.</p> <p>M Cosas fuera de lo humano</p> <p>M Para ti que es religión</p> <p>A Es un culto a un ser divino</p> <p>M Alguien piensa diferente</p> <p>A. También puede ser la forma de manipular a la gente.</p> <p>M La religión sería la forma de acercarse a un Dios, llámese Buda, Jehová, Cristo, Huitzilopochtli Efectivamente la religión plantea la existencia de un Dios</p> <p>M. La religión puede ser una política disfrazada Puedes entenderlo de esa forma</p> <p>M Sin embargo no se me pierdan, una cosa es la religión y otra la iglesia, la religión es un conjunto de creencias, normas, la administración es la iglesia de esas normas son cosas diferentes no se confundan son cosas diferentes</p> <p>M. El siguiente</p>	<p>Esto lo dice dirigiéndose a las alumnas que no han participado</p> <p>Aquí se habla de la religión el maestro dice que la religión nace desde el mismo origen del hombre, los alumnos dicen que la creencia de la divinidad es para crear normas. el maestro contesta diciéndoles efectivamente la religión impone normas Sigue la polémica en torno a la religión se habla del poder de Hitler. el maestro hace la diferencia de lo que es la política y la religión y les dice que no se pierdan</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>A Super estructura.</p> <p>M Hay alguna duda la que sigue</p> <p>A Moral</p> <p>M Haber moral nadie la conoce qué es la moral. no conocen la moral</p> <p>A Son los principios que califican los actos humanos buenos o malos</p> <p>M Saben que es moral el hecho de que sus compañeros están contestando entre ellos y no ponen atención. eso es inmoral. Piensen en el código moral más famoso que existen que están escritas acuérdense.</p> <p>M Concluyendo sobre moral, conjunto de normas y reglas buenos y malos. las leyes mismas en cierto modo son códigos morales. así como reprime, sirve para convivir, tus derechos terminan cuando empiezan los demás.</p> <p>M Que sigue? Capital</p> <p>A Es la acumulación de riqueza que va subiendo poco a poco</p> <p>A Son los bienes o la cantidad de dinero que cada uno tiene</p> <p>A Es un modo de producción</p> <p>M Maestro acá dicen capital es la riqueza destinada a la producción México D F es capital? qué pasó Qué es capital? No solo podemos hablar de capital en términos monetarios sino también las fábricas. los comercios. ojo, el capital es riqueza aplicada por generar más riqueza</p> <p>M La que sigue SILENCIO</p>	<p>En este punto algunos alumnos dicen que no lo encontraron Otros mencionan la ideología, la economía, el maestro va al pizarrón para esquematizar el concepto</p> <p>El alumno lo está leyendo el maestro le dice que no lo lea, que lo explique En este punto no hay tampoco participación por parte de los alumnos.</p> <p>Habla también también del capital desde la prehistoria de las necesidades Como hay mucho ruido. cosa rara, el maestro los calla, y como nadie contesta, él lo hace, mercantilismo y la explica, dice que el mercantilismo es el sistema de los países que tienen que hacen más rico a un pueblo y el atesoramiento de metales preciosos en el siglo XV y XVII en Europa mercantilismo base del sistema capitalista</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M La que sigue</p> <p>A Economía A Administración correcta de unos bienes</p> <p>M La economía sería la ciencia que estudia la producción, distribución y consenso de la riqueza. de acuerdo M La que sigue</p> <p>AS Burguesía Burguesía son personas que tienen una posición estable A Distribución de clases</p> <p>M En qué sentido? A El gobierno</p> <p>M No precisamente A Riqueza que se da sin trabajar M Yo no estaría tan seguro</p> <p>M. El concepto que sigue AS Manufactura. M Cuál es? M. La idea de elaborar este vocabulario es para que ustedes lo puedan utilizar tenemos que hablar el mismo idioma que nos asegure . Nos queda pendiente la discusión de la película A Ya la vimos. M Leer lo de Broom (para comprender la historia 3 capítulos tienen pendiente también los equipos. es fundamental para el trabajo Para mañana sin falta me entregan los nombres de los equipos individuales ya no es equipo</p>	<p>De aquí dice que a raíz de Marx y Engels la economía se hicieron estudios y que la economía sería la base de la administración de la sociedad.</p> <p>Tampoco en burguesía hay participación por lo que el maestro lo explica y concluye diciendo burguesía es una clase social es un grupo que posee los medios de producción tienen mayor poder político y económico, no tanto que no trabajen si trabajan para administrar sus bienes, divididos en burgueses y proletariados que existen en el sistema capitalista en otros sistemas no existe</p> <p>Como que los alumnos ya se quieren retirar y los últimos conceptos ya no los responden</p> <p>La clase terminó a las 10 45 con las recomendaciones del maestro</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Marcelino Martínez Ramos.

Materia: Teoría de la Historia

Horario: 19 a 21 hrs.

Bachillerato: CCH-Sur. Grupo: 459

Observador: Graciana Ramírez Sánchez

Fecha: 3 de marzo de 1992

Observación: "A"

Descripción de la Observación.	Notas del Observador
<p>- [El profesor Marcelino al llegar al salón saluda y pregunta por el equipo que va a exponer el tema "La restauración de la república". contesta un alumno diciendo que no han [legado por lo que él empieza exponiendo el tema y cuestionando a los alumnos en forma abierta, es decir para todo el grupo]</p> <p>- El profesor en la clase, algunas ocasiones se apoya en el contenido de las copias con la lectura hecha por un alumno para rescatar datos importantes.</p> <p>- El profesor trata de hacer hincapié a los alumnos de lo que trae de trasfondo la historia y que no hay que sólo repetir lo que de contenido se presenta en los textos. sigue agregando: porque habría que ver quién la hace y para que lo hace.</p> <p>- Los alumnos durante la clase toman nota (cuadros sinópticos) de lo expuesto por el maestro en el pizarrón</p> <p>- Cuando existe un comentario de clase que provoca un debate en la que todos comentan a coro abierto el maestro trata de disciplinar el orden y alza la voz un poco más recio y los calma en donde él hace la aclaración o se dirige en ocasiones a alguien en concreto</p>	<p>El profesor llega al salón a las 7 10 p m.</p> <p>Aquí yo hago una observación cuando lanza su pregunta, en la que veo que algunos participan en forma individual pero en ocasiones lo hacen en forma coral</p> <p>Seguramente debe ser para rastrear datos importantes En esto algunos alumnos ponen atención y otros les es indiferente Como tratando el maestro de hacer reflexionar a sus alumnos sobre los contenidos de historia</p> <p>Otra cosa que veo es que algunos alumnos salen del salón y otros entran, por lo que este movimiento que hace el alumnado les roba la atención por momentos</p>

Descripción de la Observación	Notas del Observador
<p>- Durante el transcurso de la clase el profesor se hecha un chascarrillo de vez en cuando</p> <p>- En cada momento se escucha al profesor preguntando al grupo sobre la clase. para que estos den pie para los comentarios acerca del tema.</p> <p>- Hasta estos momentos son las 8:15 hs p m , el maestro declara verbalmente que ya se cansó hablando sobre la clase por lo que lo da por terminada y dicta una serie de actividades extraclase, por lo que sugiere que estudien los capítulos del libro: México en la Orbita Imperial, las empresas transnacionales". de José Luis Ceceña</p> <p>- Para esto empieza a organizar equipos que expondrán en la siguiente clase</p> <p>- Ya para terminar la intervención del maestro sobre el grupo, empieza a tomar nota de aquellos alumnos que han participado durante la clase para darles sus puntos según sea sus participaciones</p>	<p>A esta forma de motivar al alumno lo considero como parte de una estrategia que bien podrá ser un buen síntoma de hacer una clase amena</p> <p>En el escenario de la clase se observa un silencio absoluto, por lo que el maestro tiene que proceder en sus exposiciones para que ésta continúe, en determinados momentos habla muy fuerte, por lo que la mayoría de los alumnos ponen atención sin embargo unos cuantos se dedican a escribir algo en sus cuadernos. de lo que no alcanzo a ver que es lo que anotan</p> <p>Otra cosa que alcancé a notar en la exposición del maestro sobre su clase, es que éste lo hizo en una forma empírica y teóricamente</p> <p>Una vez que el profesor se ha desligado del grupo, se acerca a mí diciéndome que él no acostumbra pasar lista ya que más o menos son los mismos (25) alumnos que asisten a clases. por lo que la asistencia de los alumnos no cuenta para nada en términos de evaluación</p> <p>Sin embargo yo pensaría que sí tiene mucho que ver la asistencia del grupo ya que a lo mejor el maestro no se da cuenta que por medio de sus anotaciones en cuanto a las participaciones está pasando lista inconscientemente y que esto de una u otra forma viene a justificar la asistencia por medio de la evaluación constante</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Marcelino Martínez Ramos
 Materia: Teoría de la Historia IV
 Horario: 19-21 hrs
 Bachillerato: CCH-Sur. Grupo: 459
 Observador: Graciana Ramírez Sánchez.
 Fecha: 21 de abril de 1992
 Observación: "D"

Descripción de la Observación	Notas del Observador
<p>- El maestro entra al salón, saluda al grupo, posteriormente empieza preguntando en forma democrática al grupo sobre el concepto de <i>ciencia</i> con lo que una alumna empieza participando sobre dicho concepto y generalidades de la ciencia, el maestro le va dando explicaciones a la alumna para que ésta siga comentando su clase, pero llega un momento en que el maestro toma el mayor tiempo sobre la explicación del tema remontándose hasta el pasado tomando como ejemplo a Newton, Copérnico Einstein entre otros, etc sobre lo que aportaron a la ciencia</p> <p>- El maestro sigue agregando, en ciencias sociales se trabaja con el individuo a nivel del psicoanálisis o en lo psicosocial, de ahí que la historia comienza con el ser humano, luego de generación en generación, siempre evolucionando, pero además de que la ciencia es algo difícil de definir ya que cada uno de nosotros lo interpreta según lo estudia</p> <p>M La ciencia empieza con la filosofía además de que se ha llevado muchos años en su desarrollo pasando por magos, alquimistas etc para llegar hoy en día lo que es Siempre trata de buscar una respuesta</p> <p>M Las ciencias naturales llevan una respuesta de acontecimientos de trabajo y consistencia, buscar e interpretar todo lo que hay en la naturaleza mientras que las ciencias sociales, tratan de interpretar el comportamiento del hombre en la sociedad (socialmente o de manera individual)</p> <p>M También las ciencias sociales constantemente se ha estado renovando o evolucionando a través del tiempo La ciencia es difícil lograrlo como producto para beneficio de la sociedad que llegue a ser novedoso y transformador así como renovador del individuo o de su sociedad</p>	<p>Primera observación del semestre, (abril-agosto) aunque pareciera ser que ya tenían una o dos clases anteriormente, por lo que no escuché en ningún momento esa introducción de curso o negociación que suele suceder entre alumnos y maestro que se hace generalmente al inicio del semestre</p> <p>En estos momentos que inicia la clase, observo al grupo atento a la exposición del maestro sobre la narración de un mito (Prometeo)</p>

Descripción de la Observación	Notas del Observador
<p>M Métodos experimentales y métodos pedagógicos son diferentes por el tipo de contenidos y terminologías propias que no cualquier gente entiende ya que no es su objeto de estudio Ciencia Natural y Ciencia Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - El maestro solicita de los alumnos el concepto de ciencia natural - ningún alumno desea participar- por lo que el maestro los ayuda poniendo de ejemplo que en la primaria se lleva ciencias naturales - Bueno y qué se estudia en estas ciencias pues todo aquello enmarcado en la biología, química y la física Mientras que las ciencias sociales se ocupan de los hechos que enmarcan o contemplan al quehacer del individuo, con transformación social para beneficio del mismo hombre (transformar la realidad en beneficio social) <p>M La ciencia no es neutral siempre va encaminada a beneficiar a un determinado núcleo social El maestro posteriormente lee un poco un libro sobre "qué es la ciencia" de Kedrov. sugerida por él al grupo por lo que mientras va leyendo va analizando el contenido e inclusive comentando ejemplos sobre logros de la ciencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre los alumnos existe una gran polémica sobre si un descubridor o inventor de x objeto ha hecho ciencia (tal es el caso como es la del inventor de la T V a color. el fenómeno de la fuga de cerebros) <p>- El maestro interviene -y dice- momento creo que están discutiendo dos cosas diferentes por lo que explica una de ellas o situaciones, y después prosigue leyendo su libro sobre "qué es ciencia"</p>	<p>Veo que el maestro pasa a un subtema para comentarlo "Ciencia natural y ciencia social"</p> <p>En estos momentos se observa en el grupo un mutismo absoluto, ante la solicitud que hace el maestro al grupo</p> <p>Aquí observo que el maestro pone todo su entusiasmo llevando al grupo de la mano sobre el análisis del contenido del libro para facilitarles el entendimiento del contenido y de esta manera facilitarles el aprendizaje. (por lo menos eso es lo que creo).</p> <p>Existió un debate entre los alumnos sobre el hacer ciencia, cosa que se observa entre ellos diferentes posturas, pero que por lo menos existió en ellos esa inquietud sobre la ciencia</p> <p>Qué es la ciencia de B. Kedrov y A Spirkin Ed Quinto Sol (Filósofo. postura materialista)</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Generalmente no toda la sociedad goza de los productos de la ciencia o de lo investigado, por lo que sólo un determinado grupo es privilegiado. De ahí que no todo lo que se investiga va a llegar a beneficiar a la sociedad, dado a su escasez económica o estatus social y cultural</p> <p>M. Yo espero mi casa nuclear para asegurar mi ahorro en la energía eléctrica</p> <p>M Relación instintiva existe en los niños (conocimientos elementales) parecido al de los animales. Así en cuanto a la procreación, en los animales no andan con que haber si puedo ya que en ellos existen períodos de celos o períodos de apareamiento. Mientras que en el ser humano para procrear tiene que hacer una serie de méritos o ritos para con la novia, para que ésta finalmente llegue a la procreación enmarcado en los aspectos sociales culturales religiosos morales, etc</p>	<p>Qué es la ciencia de B. Kedrov y A Spirkin Ed Quinto Sol (Filósofo, postura materialista).</p> <p>El maestro finalmente después de una hora y media fija la tarea: sobre una interpretación del segundo capítulo del libro "Qué es la ciencia"</p> <p>Otra vez se observa que el maestro toma nota sobre los alumnos que han participado en clase</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Marcelino Martínez Ramos
 Materia: Teoría de la Historia
 Horario: 17-21 hrs
 Bachillerato: CCH-Sur Grupo: 459
 Observadora: Graciana Ramírez Sánchez
 Fecha: 12 de mayo de 1992
 Asistencia: 28 alumnos.
 Observación: F"

Descripción de la Observación	Notas del Observador
<p>- Una vez estando el maestro en el salón pregunta quién va a exponer -un alumno dice yo- y empieza a exponer</p> <p>Ao El tema que voy a exponer es sobre el capítulo 3 del libro de Kedrov sobre las "ciencias del hombre y de la sociedad", pero que también se llaman ciencias sociales o del hombre. esto es, el reconocimiento del hombre y su existencia sobre su Estado y grupos humanos</p> <p>En las ciencias sociales existen proyectos que van a determinar la vida del Estado, la economía, etc por lo que nos da el punto clave de lo que es la sociedad. o sus razgos específicos</p> <p>En las ciencias sociales se da lo histórico por estudiar al hombre, su estructura filosófica y social. que van íntimamente relacionados con las luchas de clase</p> <p>Las ciencias se basan en la observación directa</p> <p>La historia da una relación de hechos en una forma cronológica Grandes conocimientos de los hechos sociales surgen con el capitalismo Representantes de cada ciencia son declarados de la burguesía y del Estado</p> <p>Las ciencias sociales marxistas presentan un desarrollo de la sociedad. punto clave del marxismo; de ahí que Marx descubre la ley de la necesidad humana El marxismo sigue los pasos de Lenin. revolución rusa. triunfo para el marxismo. Las ciencias del pensamiento</p>	<p>7 10 p m</p> <p>En esta segunda observación que hago del 4º semestre, sucede lo siguiente: llega Norma (mi asesora) con un acompañante para llevar a cabo la grabación de la clase, el maestro y yo no lo sabíamos así es que nos cayó de sorpresa. Cuando Norma y su acompañante pasan al interior del salón con el equipo de filmación, luego luego se observa la inquietud de los muchachos! como haciendo bromas al maestro (póngase guapo, tenga su mejor pose. etc) y éste se le empieza a notar también su nerviosismo, por ejemplo nunca antes lo había visto fumar y en esos momentos fue muy notorio el hecho de que haya pedido un cigarro al grupo, cosa que fue complacido, todo esto sucedía mientras se terminaba de preparar el equipo para la grabación</p> <p>Por fin todo listo. empieza la grabación.</p> <p>El maestro ya para estos momentos se ve más calmado y pide al grupo que guarden silencio</p> <p>Se observa que anda pasando una hoja entre los alumnos en la que se registran.</p>

Descripción de la observación	Notas del Observador
<p>estudia la lógica, estudia distintas ramas</p> <p>M Da tu punto de vista sobre lo que acabas de exponer</p> <p>Ao Bueno, surgen ideólogos revoluciones con estas ideas y proletariados</p> <p>M ¿por dónde se mete el autor del tema?</p> <p>Ao En las ideas marxistas, leninistas</p> <p>M Estas de acuerdo con el autor?</p> <p>Ao Sí</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interviene el maestro: las ciencias sociales tienen una posición dialéctica marxista, a partir de aquí se va a tratar de definir el concepto de/ / - Para Pedrov trabaja los valores con categorías humanas y en este caso lucha de clases, leyes de desarrollo, búsqueda de leyes. busca las causas últimas del motivo de la sociedad, vean que esto está bajo un marco general -lucha de clases- y que a partir de estas categorías viene a explicar la historia del hombre en su lucha de clase - La historia no puede ser neutral y el pasado está relacionado con el presente - Es muy complejo estudiar al ser humano y éste con su relación pasada ya que se da un conocimiento parcial y arbitrario, no hay verdades absolutas va cambiando las cosas y la historia no es objetiva - Para el Siglo XIX, Marx lleva a la práctica sus internacionales 'hombres de todo el mundo unidos' De ahí que existen grandes cambios en el mundo como en Europa. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno que expone se observa que se apoya en el libro de Kedrov para su exposición - No alcanza a escuchar lo que quiso decir con el concepto. - Es una metodología según el maestro para explicarse el pasado. - Lógicamente se refirió a todos los trabajadores.

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>- Es importante acercarse a las ciencias sociales mediante este enfoque porque a partir de ahí se va a explicar el proceso de la historia, así como se ha hablado de una historia oficial en donde se manejan ideologías e intereses</p> <p>- No existe una homogeneidad en la historia de tal manera que no se puede enmarcar únicamente en el materialismo histórico por ejemplo.</p> <p>M ¿Qué pasaría si se lanza una bomba atómica y mueren todos los seres humanos menos yo, ahí qué pasa con la historia se terminaría?</p> <p>Aa La historia no termina por que él (maestro) la seguiría escribiendo</p> <p>M Pero si siendo yo el único sobreviviente y muero después la historia se perdería ya que éste está en función del ser humano y su existencia</p> <p>- Tal vez se quedaría solito Dios en la que el sólo lo sabría ¿a quién se lo contaría?</p> <p>- Si no existen hombres en la que expliquen el por qué de las cosas o fenómenos ahí termina todo</p> <p>- Cada científico explica de diferente manera la postura de la historia, así por ejemplo sería diferente la postura explicativa de un pedagogo a la de un psicólogo, y esto es por el lenguaje que han obtenido a través de un conocimiento en su formación profesional</p> <p>- La historia no se puede repetir, existen 2 elementos en ella que es el espacio y el tiempo así por ejemplo al hablar de Napoleón o de cualquier otro personaje de la historia se tendría que hablar de su espacio y tiempo</p>	

Descripción de la observación	Notas del Observador
<p>- El escrito de la Biblia tiene una visión de la formación del ser humano De ahí que existe un acercamiento del pasado en la explicación con el presente y la historia, así se debe ver. como un constante cambio</p> <p>- Nosotros para estudiar la historia la dividimos en períodos o etapas en forma arbitraria para comprenderla</p> <p>- En cada momento hay nuevas propuestas para donde debe seguir el estudio de la historia, de ahí que. el por qué de esto se sigue de tal manera y no de otra forma</p> <p>- La historia no se puede medir ya que es un ejercicio intelectual</p> <p>- La historia puede ser un producto químico ya que también puede ser manipulada etc</p> <p>- El historiador se exige ciertos pasos metodológicos para que tenga cierta validez</p> <p>- En el caso de Kedrov. que el lector vea la lucha de clases etc o sea que mete su ideología que tampoco sería mala</p> <p>- Termina el maestro en su intervención y dice dudas</p> <p>- Un alumno interviene y dice entonces la historia es universal.</p> <p>M ¿Dios es universal? Sí es universal es único infinito aunque es muy difícil definir ese término infinito</p> <p>- La historia universal trata de estudiar las relaciones humanas mediante una serie de etapas</p> <p>- ¿ El jardinero del CCH sabe historia universal?</p> <p>Aa No. porque no ha estudiado</p> <p>M Sabrá ese jardinero acontecimientos mundiales, como por ejemplo lo del Pérsico pero no se va a poder explicar el por qué se originó ese acontecimiento de una manera lógica y cronológica</p>	<p>- Como queriendo decir que todo quede claro</p> <p>Dice otras cosas de la que ya no alcanzo a registrar, según el da su punto de vista, pero pareciera ser que no está bien ya que interviene el maestro nuevamente con ejemplos</p>

Descripción de la observación	Notas del Observador
<p>- Hoy en día sigue la historia de la segunda guerra mundial, no termina, pero como práctica cambia, cambia que desde un punto científico va a explicarse pero que nunca va a terminar</p> <p>- La historia universal es de carácter conceptual</p> <p>M ¿La historia te va a servir para guisar un huevo? No, sino que es para darte otro tipo de explicación</p> <p>- La historia es utilizada, manipulada y no es neutral</p> <p>- La ciencia, es la ciencia histórica porque sigue una serie de pasos con rigor científico</p> <p>- Termina la intervención del maestro en su exposición y -dice- dudas. al ver que el grupo no responde toma su listado y menciona a Elizabeth.</p> <p>M ¿Tú que opinas?</p> <p>Aa Que está bien</p> <p>- El maestro señala a otra alumna (Argelia) ¿qué opinas?</p> <p>Aa La historia sirve para explicar el pasado y tener un criterio personal</p> <p>Aa Otra alumna: para no envaucarnos y tener un punto de vista positivo o negativo de las cosas o acontecimientos, (si es cierto no es cierto) Otra forma, el Estado le puede decir a la sociedad su posición sobre la historia</p> <p>M ¿quién tiene enciclopedias de historia en su casa? o quién puede pagar su entrada del teatro de N\$75 00. además sobre historia serviría para saber votar por x partido, etc</p> <p>- Historia es un ejercicio intelectual, en la que no se puede medir pero que puede presentar un impacto en cada uno de nosotros y que nos sirve en nuestra vida cotidiana, tener un acervo cultural ya que con la historia se puede pensar de otra manera</p>	<p>- 8 10 p m</p>

Descripción de la observación	Notas del Observador
<p>Luis Villoro</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sentido de la historia ' Historia para qué ' - Otro alumno expone, el autor menciona que deja un interés general y que el botánico con el historiador no se diferenciaría mucho su punto de vista sobre la historia - La historia le corresponde un interés de explicar el presente - Se puede partir desde los antecedentes para explicarse el presente y de esta manera se puede dar una explicación clara - La historia se presenta en dos formas: la primera, se da a partir de la comprensión del presente a partir de sus antecedentes u orígenes y la segunda se da a partir de la explicación del presente se puede explicar uno el pasado - El historiador ha de estar sujeto a reglas y propósitos <p>Ao La historia nos sirve para comprender mejor las cosas mediante sus antecedentes y su concepción de la realidad</p> <p>M Bien la historia sirve para algo el 'aprender a aprender", historia para ser más consciente participativo etc punto de vista de Luis Villoro</p> <p>M Tú que opinas (dirigiéndose a otro alumno)</p> <p>Ao que sí porque</p> <p>M En la historia se manejan valores aspectos políticos fines de carácter ideológico</p> <p>M Ya me cansé y ustedes también</p> <p><u>Tarea.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para el próximo martes Capítulo IV de Pereyra y Cap IV de Kedrov 	<p>- No alcanzo a registrar lo que dice el alumno, casi no se le escucha</p> <p>- 8:40 p m</p>

Descripción de la observación	Notas del Observador
<p>M. ¿Quién quiere exponer? Un alumno dice yo</p> <p>M. No se vayan, para anotarles sus participaciones</p> <p>- Para esto se acercan varios alumnos a su mesa de trabajo</p>	<p>- Casi durante todo el tiempo el maestro estuvo semi-sentado sobre su mesa de trabajo (escritorio) que éste se encuentra frente al grupo, sólo en momentos cortos se le vio parado explicando</p> <p>- Veo que sucede algo nuevo al término de esta clase, pues los alumnos se empiezan a inquietar para irse, además de que el maestro siempre toma nota de las participaciones estando los alumnos sentados</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Efrain Cornejo Serrato
 Materia: Historia de México
 Horario: 2:00 a 3:00 PM
 Bachillerato: CCH-Sur Grupo: 366
 Observadora: Norma D Durán Amavizca
 Fecha: viernes 6 de marzo de 1992
 Observación: 'A'

Descripción de la Observación	Notas del Observador
<p>El maestro llega y borra el pizarrón. Las mesas en que trabajan los alumnos. están distribuidas a lo largo del salón. de tal forma que quedan dos hileras, una frente a la otra. Hay un espacio entre ambas que permite la circulación entre un pizarrón y otro (ambos puestos en los extremos del salón, final y principio de cada grupo de mesas. El maestro no tiene, dentro del salón un escritorio para trabajar. Aunque se puede observar en este momento que hay al frente de ambos grupos de mesas, una de las mesas de trabajo de los alumnos que sirve de banqueta improvisada para que el maestro se siente ahí, y frente al grupo. Así tendrá a su derecha un grupo de alumnos. y a su izquierda otro.</p> <p>El maestro comienza diciendo: M Comenzamos con nuestra Clara Alvarez</p> <p>Clara: Comienza participando verbalmente. Lo hace en referencia a la época de Obregón.</p> <p>El maestro después de la participación de Clara, utiliza la lista para elegir al siguiente participante</p> <p>M Isela Castillo [No asistió]</p> <p>M Mario Cervantes</p> <p>Mario: Hace comentarios acerca de impuestos sobre la renta. Al final dice: ¡No entendí está medio enredado!</p> <p>M Jesús García</p> <p>Jesús (participa)</p>	<p>-La clase anterior fue de matemáticas. Quizá el docente borró para que no se distraigan los alumnos. El docente que impartió la clase anterior y su grupo, pertenecían al turno 02.</p> <p>-llamaré mesas de trabajo "frente a las que se sientan alumnos. Me pregunto: ¿El maestro encontró ahí la mesa, o él la puso ahí?</p> <p>-No hubo por parte del maestro un preámbulo de iniciación. Indica que las reglas de trabajo ya están acordadas.</p> <p>-Hasta aquí, en donde estoy sentada, atrás del salón no logro escuchar muy bien lo que dicen los alumnos que participan.</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Silencio atrás, dice el maestro a un grupo de alumnos que están al final del salón. de su lado derecho</p> <p>M Guadalupe García Guadalupe: Hasta el gobierno de Calles, los impuestos / /</p> <p>M Julieta Hernández [No asistió]</p> <p>M Leticia Manrique Leticia (participa) Entran al salón un par de alumnos, han llegado tarde</p> <p>M Alejandro Porras, ¿no está, verdad? Nadie contesta ¡Échenle porras!- réplica el maestro</p> <p>M Laura Gómez [No asistió] M Enrique Rivera [No asistió] M. Erik Robles Erik (participa) M Angela Rodríguez Angela (participa)</p> <p>En este momento de la clase, hay quienes se asoman, desde fuera por la ventana Anuncian algo a otro compañero que esta en el salón Mientras los que son nombrados participan, otros se hablan a señas para no hacer ruido o en voz baja</p> <p>M Laura Serrano Laura Emilio Portes Gil proponía una política de amistad / / M Cesar Valle</p> <p>M Bueno, aquí terminamos con el periodo de Obregón a Calles Los alumnos preguntan: As ¿Cómo nos vamos a organizar? M Ustedes dijeron cómo, la clase pasada. As ¿Equipos de cuántos?</p>	<p>No puedo registrar los comentarios Lo que observo es que, quien participa sólo se refiere al maestro</p> <p>-Guadalupe, está nerviosa -Las participaciones de los alumnos no son hiladas, con ello quiero decir que una participación no se desprende de la otra, sino que se da a partir de una síntesis por escrito que trae cada uno de los alumnos Por la actitud de los alumnos, que sólo se refieren al maestro, parece que son examinados</p> <p>-El maestro va anotando en la lista Me pregunto: ¿que anota?; pide las participaciones por lista y alfabéticamente</p> <p>-Se nota que los alumnos han preparado la síntesis para participar, los que el maestro ha nombra, los mismos que han dicho algo. Aunque por haber leído el mismo texto todos han repetido casi, lo mismo Me pregunto: ¿cuál ha sido la motivación para cumplir con la lectura?</p> <p>Hasta aquí son las 2:35 PM</p> <p>-Con la abreviación "As" quiero decir: alumnos</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>As ¿Equipos de cuantos?</p> <p>M Son diez y siete cristianos los sobrevivientes. dice el maestro después de haber contado rápidamente. Luego, pregunta al grupo: ¿Quiénes tienen equipo? y pide: ¡Dénme las listas! Anótenlo en una hoja y tienen que exponer entre todos el tema</p> <p>El maestro se levanta del escritorio y se acerca a preguntar, en los grupos de alumnos cómo se van a organizar. Se dirige al pizarrón, dejando en el acuerdo a los alumnos y recoge el borrador para guardarlo en su portafolio. Mientras tanto los alumnos se organizan. Desde donde está, el maestro propone como pueden organizarse</p> <p>M. Ustedes. (refiriéndose a los de su derecha) con estos de éste lado (refiriéndose a los de su izquierda). El trabajo será ahora por equipos. Espeta el maestro</p> <p>As Pero ellas están allá; -los alumnos señala un grupo de alumnas al fondo del salón</p> <p>M No, tu vente acá -se dirige a una de las alumnas Un alumno hace el siguiente comentario:</p> <p>A ¿Pídale su opinión primero, no?</p> <p>M Se trata de que cada equipo exponga su punto de vista para después confrontarlos. El maestro, se dirige a otros alumnos</p> <p>M ¿Cuántos cristianos son ahí?</p> <p>As Somos cinco</p> <p>M ¿Con quién comenzamos?</p> <p>As Con ellos. Se dirigen los de la derecha a los de la izquierda. Estos a su vez contestan:</p> <p>As No, con ellas, primero las damas</p> <p>El maestro propone:</p> <p>M ¡Una rifa!, y al momento comienza a recortar papeles, y agrega: - Se va a rifar para que le echen la culpa a la mala suerte</p>	<p>-Se aclara aquí que faltan dos semanas para terminar el semestre 91-92</p> <p>-Unos se organizan, otros ni se preocupan de ello</p> <p>-Este comentario el maestro no lo tomó en cuenta</p> <p>-En éste momento se nota que, por fin, quedan conformados los equipos</p> <p>-Se refieren al equipo conformado por mujeres</p> <p>-Con ello, el maestro resalta que estudiar resulta pesado a los alumnos</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>El maestro pasa con los papeles en la mano, contienen los números 1, 2, 3, que le corresponderá a cada equipo Después de que los repartió y los alumnos descubrieron el número que les tocó; el maestro se dirige al "escritorio" y dice:</p> <p>M ¿El <i>uno</i> son ustedes, verdad?, señalando al equipo conformado por mujeres</p> <p>Los alumnos preguntan en que libro harán el estudio El maestro lo escribe en el pizarrón de la siguiente manera: Shulgovski, Antolf. México en la ...</p> <p>Después, los alumnos preguntan: As. ¿Que aspecto?</p> <p>M Reforma Agraria de Cárdenas incluyen la CNC, CTM, y el desmoronamiento de Morones</p> <p>Los alumnos proponen As. Porqué no mejor cada equipo ve un aspecto diferente para que no sea repetitivo</p> <p>El maestro comienza a decir los aspectos que pueden ver por equipo.</p> <p>As. ¿Porqué no mejor dos temas por equipo?</p> <p>M. Sí, los dos primeros temas el equipo <i>uno</i> El maestro recomienda: Al exponer tiene que escuchar y estar atentos para hacer preguntas No tengan miedo, las respuestas que no sabemos las inventamos Cada equipo debe sacar conclusiones sobre cómo es que repercute el cardenismo en la historia de México</p> <p>Para finalizar: el maestro comenta. M. Me puedo ir en paz la clase ha terminado Gracias al Señor</p> <p>Y le recuerda al grupo: -el lunes expone el equipo <i>uno</i> Después les doy mi comentario final sobre el callismo, porque me faltó</p>	<p>-La participación, para la próxima clase se decide al azar y se comenzará con el equipo que le toque el número 1 Hasta aquí son las 2:45</p> <p>-El título lo completó verbalmente, los alumnos lo apuntaron, yo no</p> <p>-Con ello el maestro acepta que cada equipó exponga algo diferente Se nota también que el grupo ya ha tenido la experiencia de trabajar en equipos de trabajo</p> <p>-Así finaliza la clase</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Efraín Cornejo Serrato

Materia: Teoría de la Historia

Horario: 2:00 a 3:00 PM

Bachillerato: CCH-Sur Grupo: 366

Observadora: Norma D Durán Amavizca

Fecha: viernes 24 de abril de 1992

Observación: ' B "

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>El maestro comienza borrando el pizarrón</p> <p>M Díganle al maestro de matemáticas que borre cuando salga Me deja el trabajo a mí y eso no es justo ni normal</p> <p>As. Cuando llegamos ya no hay nadie</p> <p>Quando el maestro termina de borrar el pizarrón. se encamina y llega al de enfrente para también borrarlo. En el segundo pizarrón está escrito, con letras grandes: <i>T. Q. M. Romi</i>. Una alumna protesta de que el maestro lo esté borrando El maestro le dice que lo hace porque es necesario y además que él no sabe lo que quiere decir T Q M. Romi Ella le contesta que quiere decir: "Te quiero mucho: Romi", y con gesto de enfadada agrega ¡usted no tenía por que borrarlo! El maestro con una sonrisa en la cara la ve pero no contesta nada</p> <p>El maestro se dirige a su lugar, al "escritorio", al frente del conjunto de sillas Y mientras hace el recorrido le dice al grupo:</p> <p>M Bueno vamos a empezar</p> <p>Una alumna se queja de que no entendió nada de la lectura y dice:</p> <p>A ¡expliquenos porque no entendemos nada!</p> <p>M Les tengo que preguntar para saber que leyeron</p> <p>A Es que aquí se habla de Marx y de Engels. pero no está claro</p> <p>M Empecemos con Gladys ahorita vemos si entendieron o no</p>	<p>La clase del día empieza en relación a la lectura del tema " que está en una Antología de: Ismael Colmenaras. <i>De la prehistoria a la historia</i> Ed Quinto Sol</p> <p>Por una mala información, este día llegué después que Efraín al salón, aunque a tiempo, y no pude ver si él puso ahí la mesa</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>G Según la concepción materialista de la historia / / Es la producción y reproducción de la vida real</p> <p>M Bien Gladys Si Gladys le entendió quiere decir que todos le entendieron</p> <p>Risa general en el grupo</p> <p>M Nancy</p> <p>N Dice que nosotros mismos hacemos la historia y que las condiciones económicas y políticas son determinantes</p> <p>M ¿Porqué dicen que no le entienden? ¡Bendito sea Dios! Lo que pasa es que son modestos Ahora, Marco Antonio Briones</p> <p>MA Vilar dice que la unidad y la discontinuidad de la historia / /</p> <p>M Isela Castillo</p> <p>I Como concepto clave el materialismo histórico tiene cientificidad/ /</p> <p>M / / Domínguez</p> <p>D Marx se vió por primera vez / /</p> <p>Participa otro alumno: A El marxismo es la clave del manejo de la sociedad y el conocimiento completo de la realidad concreta</p>	<p>-Mientras Gladys habla, el maestro va escribiendo en el pizarrón. Escribe, solamente: Concepción Materialista de la Historia, producción y reproducción.</p> <p>-El maestro escribe en el pizarrón: Modo de producción, Formación económico social; Estructura y Superestructura</p> <p>-El maestro continúa pidiendo la participación en base a la lista alfabética de los alumnos</p> <p>-Aquí el alumno hace referencia a una parte biográfica de Marx, particularmente lo que lo llevó a escribir sobre economía.</p> <p>Mientras el maestro está parado frente al pizarrón y los alumnos que menciona el maestro exponen lo que entendieron de lo que leyeron, el resto del grupo repasan las síntesis que traen en sus cuadernos</p> <p>-Algunos de los alumnos intentan no hablar de lo que el compañero anterior expuso, pocos lo logran</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M. Julieta J También dice que el proceso social es antagónico con diferentes factores de reproducción. M Laura Leticia ¿No está? Angélica A ¿La formación social? A Si ¿verdad? Angélica lee los apuntes que trae M Olivares O Los cambios económicos para el marxismo se / / da el manejo de la sociedad como un todo M Estructura y Superestructura: Alejandro Porras A ¡Aquí estoy! M ¡Adelante! A Marx opinaba sobre sí mismo y sobre su obra / / M. Enrique Rivera E. Engels llegó por distinto camino al mismo resultado de Marx El esquema de trayectoria de Engels tiende a demostrar poco en relación con las clases sociales M Erik E La fuerza productiva es la economía Cuando las fuerzas productivas están en desarrollo entran en contradicción con las fuerzas económicas establecidas M Antes de continuar con mi plática les voy a decir que páginas van a leer M A ver ¿qué me cuentas? le dijo el maestro La alumna leyó sus apuntes</p>	<p>caeen en el mismo comentario. Lo cual sucede, seguramente, porque el maestro dejó que leyeran tres hojas del libro.</p> <p>-El maestro asintió con la cabeza</p> <p>-Los alumnos que ya participaron se quedan tranquilos y sin más posibilidades de intervenir La razón: el maestro solicita la participación por lista Así los del final de la lista saben cuándo les va a tocar y no ponen atención a los que les han antecedido</p> <p>-El maestro está escribiendo en el pizarrón</p> <p>-Faltaba una alumna de participar y ella misma se lo hizo ver al maestro</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>Después de ello el maestro continuó con la recomendación de la lectura.</p> <p>M. Van a leer Estructura y Superestructura. para el lunes</p> <p>As ¿qué página?</p> <p>M Es diferente edición El texto es: Estructura y Superestructura Sí tienen que leer tres páginas con cuidado El maestro comienza a explicar lo que escribió en el pizarrón y dice:</p> <p>M Este es el primer texto para analizar la concepción materialista de la historia Lo material para muchos se refiere / / como decía Dios nuestro señor que está a la diestra</p> <p>As Ay. Ay. Ay.</p> <p>M no sólo de pan vive el hombre Se habla de su religión de su economía</p> <p>El maestro interrumpió su explicación para decir:</p> <p>M Laura, ¿por favor te sales!</p> <p>El maestro acompañó a Laura, que se levantó de su asiento y se dirigió a la puerta para abrir y cerrar tras ella</p> <p>El maestro continuó</p> <p>M La producción y reproducción de la vida real no sólo se reduce a lo que el hombre se come sino a lo económico, lo religioso La diferencia entre modo de producción se refiere a las relaciones económicas entre los hombres, patrones y obreros Cómo adquieren sus ingresos: a eso se refiere el modo de producción Cuando Marx describe ahí (aunque no sabía de economía) que cuando le hablan de libre mercado, etc, se declara como ignorante en ese campo Pero con su posición estaba apoyando cosas de la vida de los trabajadores decidió escribir sobre la crítica de la economía Por razones políticas tuvo que abandonar Alemania</p>	<p>El maestro pidió silencio a los de atrás antes de empezar la explicación</p> <p>-El grupo asumió un silencio total</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>No menciono estructura (que son las empresas y trabajadores) y superestructura (gobernantes, leyes asesores) No hablo de ello porque lo vamos a revisar la próxima clase La estructura determina la superestructura pero no vamos a hablar de ello porque serían muchas cosas y no entenderían nada aunque, por lo que dijeron ahora se vé que entienden más de lo que dicen</p> <p>El maestro se sentó en la silla frente a la mesa-escritorio</p> <p>El maestro se levanta de la mesa-escritorio y pregunta si puede borrar el pizarrón Lo borra</p>	<p>Hasta aquí son las 2:39 PM</p> <p>Esta acción pareció indicar a los alumnos que tenían que pasar a darle los cuadernos a revisar para que éste, el maestro, les pusiese una nota de que revisó el resumen hecho en casa</p> <p>Los alumnos no contestan</p>

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del maestro: Efraín Cornejo Serrato
 Materia: Teoría de la Historia
 Horario: 2:00 a 3:00 PM
 Bachillerato: CCH-Sur Grupo: 366
 Observadora: Norma D. Durán Amavizca
 Fecha: viernes 29 de mayo de 1992
 Observación: " E"

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>El maestro llegó al salón y se refirió a los alumnos</p> <p>M Como saben, es el último día y necesito revisar sus cuadernos para darles una amplia calificación</p> <p>El maestro continuó:</p> <p>M el primer paso veo el salón desierto, como dicen en mi pueblo</p> <p>As Es que están tristes porque se van a ir</p> <p>M La vida es así y tenemos que comprenderla.</p> <p>El maestro saca la lista de alumnos y comienza diciendo:</p> <p>M Gladys</p> <p>Gladys pasa al frente en donde el maestro ya colocó la mesa-escritorio" Y mientras Gladys prepara el cuaderno para que el maestro lo revise, éste último se dirige al grupo:</p>	<p>-Encontré a Efraín en la Academia de Historia. Fui a buscarlo porque había dicho que el viernes pasado sería su última clase. Salió de prisa de la academia y se adelantó a mí tres escalones (saludándome apenas). Le pregunté por qué corría. Me contestó. Porque se me hace tarde. Me pidió que me llevara sus cosas al salón 66, y que ahí lo esperara. Así lo hice.</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Otra cosa, deben informarse hoy mismo si efectivamente regresa el maestro Porque hoy, 29 de los corrientes</p> <p>Gladys interviene: G ¿cómo corrientes? ¡si somos finos!</p> <p>M De los días que están corriendo de los días El maestro continuó: M Pueden hacer una petición formal por escrito para que sepan quien les va a dar curso, porque nos quedan solo dos meses de clases En verdad es justo y necesario que ustedes sepan.</p> <p>M Clara Alvarez ¿No está con nosotros? M Nancy La alumna pasa a la revisión del cuaderno</p> <p>M Magdalena Bersol Mg No lo traje (el cuaderno) lo traigo el lunes</p> <p>M El lunes no estoy por acá, porque regresa Arturo Ramirez Serrano</p> <p>Mg Ni hablar</p> <p>M Mario Cervantes</p> <p>MC ¡Y! ¿que cree? que no traigo mi cuaderno. no es éste</p> <p>M Después me enseñas las tareas debes de tener las mismas que todos</p> <p>M Olivia Dominguez La alumna pasa a la revisión.</p> <p>M Laura Leticia Manrique Pasa a revisión, pone el cuaderno en el 'escritorio' del maestro para que lo revise</p> <p>M uno dos tres cuatro (hasta nueve) y dice, después de revisar la lista: Tienes una víbora de participaciones y pocas tareas</p> <p>M González González. González y González.</p>	<p>-Mientras el maestro revisa el cuaderno de Gladys, otros alumnos por lo menos tres, estan atareados haciendo sus apuntes</p> <p>-Se nota que Efraín se fija en todo lo que tienen en el cuaderno con detalle Hasta aquí han pasado a revisión catorce alumnos 2:21 PM</p> <p>Efraín me ha comentado que Mario Cervantes siempre participa y lo hace bien</p> <p>Efraín va contando las tareas</p>

Descripción de la Observación	Notas del observador
<p>El alumno González pasa con el maestro. Pasa otra alumna M Que pocas tareas ¿Cómo te llamas?</p> <p>A Bertha</p> <p>M. Tú eres de las que huyen. verdad, a los buenos principios</p> <p>M. Margarito Rebocho No está Erik Robles El alumno llega a la mesa-escritorio</p> <p>M ¡Hijole! muchos no estan aquí Dónde comienzan éstas (refiriéndose a las tareas del cuaderno)</p> <p>M Alejandro Rodríguez No está M Laura Serrano</p> <p>L ¡Ay voy!. ¡Ay voy!</p> <p>M una dos tres veinticuatro? ¡vaya! trabajaste M ¡Oye!. ¡qué barbaridad! Lo sospeché Hasta ahí Es que tengo puros alumnos de excelencia, los demás huyeron los demás salieron por piernas del salón M Angela Ruíz</p> <p>Angela pasa</p> <p>M uno dos tres diesiches diesichete M Enrique Rivera No está Un alumno se acerca al "escritorio" del maestro y le pregunta sobre el maestro que va a regresar M El maestro es A.S y es maestro porque está haciendo precisamente su tesis de maestría, es uno de los chingones de la escuela. Ustedes, le entregan mi informe de lo que yo hice No dejo lista porque muchos desalmados no vinieron ¿quién sabe porqué?! Tú te encargas de ver todo eso</p> <p>AR ¿Usted no sabe?</p>	<p>Hay mucho ruido en el salón, escucho pocas cosas de las que dice Efraín</p> <p>Laura ayuda al maestro a contar: once doce</p> <p>Laura, quien ya fue evaluada, está sobre la mesa de trabajo acostada cuan larga es. platicando con dos compañeras</p> <p>-A mi lado, está otra muchacha (Angela Ruíz) haciendo la tarea de Estadística.</p> <p>El maestro se refiere a Angela Ruiz</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M No, a mi me avisaron hace como un mes. Los apuntes pueden servir para ver que hicimos aquí. así le pueden dar un informe amplio de lo que vieron para que el sepa como va a seguir</p> <p>El maestro estaba por despedirse y llegó una alumna con su cuaderno, el revisó y ella, entre tanto decía que había tirado unas tareas</p> <p>M ¿Echaste a la basura mi firma? Me pones en grandes aprietos, al momento que hace la silla para atrás.</p> <p>Eres .. Martha Gonzaga. Cuatro faltas, casi no participabas, siete firmas. Tú sí tendrías una NA. Sólo diez participaciones. Cuatro faltas. comparémoslo con los <i>chichos</i> del salón: 21, te quedas ni a los talones. Ellos cumplían con su trabajo aunque leyeran. Se ocupaban y se preocupaban por su tarea. No tienes firmas participaciones netas. ¿Tú qué harías? La verdad es que conmigo no tienes calificación.</p> <p>El maestro recoge su partafolios, después de guardar las lista y el borrador. Sale del salón.</p>	<p>-Haciendo la mímica de estar apretado entre la silla y El "escritorio"</p> <p>Yo, salgo detrás de él</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Mariano Mr Todos los acontecimientos que suceden en el presente son determinados por el pasado y la historia se forma por lo que el pasado vuelca al presente, es la historia No había habido una orden</p> <p>M Julieta Ju La exposición histórica dejó de ser historia racionada.</p> <p>M Angélica A Dice que el pasado adquirió una dinámica nueva</p> <p>M Cirio C También dice que los hombres entran en relación entre sí para (interpretar) el pasado Las acciones del hombre forman parte de un sólo proceso</p> <p>M Alejandro Al Dice que antes del siglo XIX a la historia la concebían como una forma de captar el futuro El desarrollo de una nueva concepción de la historia El carácter de lo irrepetible de lo ocurrido ¿Cómo se relaciona el ser humano con la sociedad?</p> <p>M Margarita Rebocho No está M Enrique</p> <p>E Que el pasado / /</p> <p>M Erik E Para comprender el presente tenemos que comprender un proceso histórico Encaminado para que los hechos del pasado no estén negados en el presente y el futuro</p> <p>M Alejandra A Que el pasado adquirió una dinámica nueva con los historiadores En tiempos/ /</p> <p>M Angela An A partir del siglo XIX, la historia se vuelve científica, que a la que le antecedió La historia surge a través de la tecnología como/ /</p> <p>Laura Maestro. a mí me saltó</p> <p>M No te vi</p>	<p>Alejandra no había terminado cuando ma cuando el maestro nombró otro alumno de la lista</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>L. Lee</p> <p>M Aquí se define la historia como el conjunto de actividades que realiza el hombre. Ya no se entiende la historia como la de los grandes monarcas. grandes personajes Quizá les costó /a ustedes/ mucho trabajo entender ésto, que con el de Marx (refiriéndose el maestro a los textos) Porque dice que las actividades del hombre influyen a los cambios sociales. Será ahora historia del conjunto de los pueblos La revolución se explica a partir del medio en el que se desarrolla Ahí está, precisamente, la fuerza del "caudillo" que son los que logran. El hombre está contribuyendo a la historia A partir de vivencias</p> <p>Estuvo muy bien esta plática. todos callados. comportados Ya están aprendiendo</p> <p>Laura ¡Pues si nos grita maestro! Ya no nos grite El maestro sin tomar en cuenta el comentario dice: M. <i>Historia para qué</i>, de la 112 a la 120</p>	<p>-Se refiere a la lectura de la clase siguiente Son las 2:58 PM</p>

REGISTRO DE ENTREVISTA

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Efraín Cornejo Serrato
Materia: Teoría de la Historia
Horario: 3:00 a 3:15
Bachillerato: CCH-Sur Grupo: 366
Entrevistadora: Norma D. Durán Amavizca
Fecha: viernes 24 de abril de 1992
Entrevista número: 1
Forma de registro: Escrita después de la plática

Al término de la clase el maestro y yo salimos juntos. Lo acompañé a su siguiente clase y, en el trayecto, fuimos hablando; y lo interrogué.

ND: ¿Siempre trabajas así?

E: ¿Cómo?

ND: Bueno, vi que cuando grabamos con video trabajaron en equipo. Pregunto que si un día trabajan en equipo y otro pides participación por lista.

E: ¡Ah! siempre trabajo como hoy, pido participación por lista. El semestre pasado solamente dos veces trabajaron en equipo, la que tu viste y grabaste y otra. El trabajo en equipo es para que ellos vean como son capaces de ponerse atención unos a otros. Y yo vi que no saben ponerse atención.

ND: Y, ¿se lo dijiste a ellos?

E: Sí.

ND: ¿Que dijeron?

E: Estuvieron de acuerdo conmigo en que no saben organizarse.

ND: ¿Siempre les pides los cuadernos?

E: Sí.

ND: ¿Lo haces para darles puntos de participación?

E: No. Los apuntes y la participación son algo diferente. La participación se hace para que ellos desarrollen su lenguaje. Si yo veo que el que participa lee su resumen tiene un punto. Si, en cambio, explica, tiene dos puntos. Y si la explicación es muy, pero muy buena, tiene hasta cuatro puntos. Los cuadernos los reviso pero [olvidé porque razón dijo, revisa los cuadernos].

ND: ¿Entonces, lo que tú quieres con estas participaciones es ayudarles a desarrollar el lenguaje?

E: Sí porque conforme ellos vayan hablando en las participaciones los conceptos los podrán entender mejor y aplicarlos también mejor.

Es un proceso Vas a ver tú, si sigues viniendo todo el semestre, como ellos evolucionan en su lenguaje. Se van formando. Es así como concibo la educación. No sé si lo logre o no, pero eso es lo que espero.

- ND Quizás las observaciones te sirvan para que lo compruebes.
- E Si sigues viniendo los viernes, tú te podrás dar cuenta de cómo su lenguaje ha evolucionado.
- ND Nos vemos el próximo viernes, Efraín.
- E Hasta luego.

REGISTRO DE ENTREVISTA

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Efraín Comejo Serrato
Materia: Teoría de la Historia
Horario: 2:45 a 3:30
Bachillerato: CCH-Sur
Entrevistadora: Norma D. Durán Amavizca
Fecha: viernes 22 de mayo de 1992
Entrevista Número 2
Forma de Registro: cinta magnetofónica

Me quedé preocupada por la forma de organizar la discusión en equipo que dió como consigna Efraín. Me extrañó que lo hiciese al final de la clase y además lo dejara para el próximo lunes. Así que en la entrevista que sostuvimos lo primero que pregunté fue sobre eso.

ND ¿Porqué dejasta a los muchachos que se organizaran y que no estuvieras tú ahí? (Faltaban veinte minutos para que la clase terminara y Efraín los dejó en el salón)

E Es que los dejé. que no estuviera yo ahí para o sea de todas manera ellos van a platicar a discutir las preguntas y todavía no vamos a entrar en la discusión. O sea, todavía no vamos a entrar con el grupo, sino ellos como equipo, van a van a discutirlos. Porque cuando yo esté ahí, entonces ya va a venir la discusión pero, en todo el grupo, las opiniones los enfrentamientos, se parte de la

ND ¿Pero esa dinámica, la propones tú o la propone Covarrubias?²⁷⁶

E No, no la propone

ND Entonces tú los dejas ahora discutiendo y después, el lunes, como dices, lo retomas

E Sí lo retomo pero ya ahora en la segunda fase en la última sería la discusión

ND ¿Porque lo encontraste más conveniente así? [me refiero a salir del salón y dejarlos solos]

E Pues porque, sentí que no tenía ya nada que hacer ahí si estaban en equipo platicando, era de más interrumpirlos

ND ¿Y, quién te asegura que ahora están trabajando?

E Son responsables, son muy responsables; ese grupo.

ND ¿Porqué?, cuando tú diste la consigna de que trabajaran en grupo, yo no vi que lo hicieran

E Mmm sí, pero si lo hacen

ND ¿Sí? O por lo menos entre ellos, ¿no?

²⁷⁶ Es el autor de un folleto para trabajo didáctico en el CCH. Efraín lo consulta con frecuencia.

- E Sí, entre ellos Es más de hecho ya hicieron ellos las preguntas en equipo, las respondieron Entonces ya más o menos tienen ganado cierto terreno ahí Bueno ahí ya tienen algún avance. ya sería nada más retomar esas en el tiempo que ellos tengan libre y preguntarse entre ellos. entenderse; y dar su plática y para el lunes la discusión.
- ND Yo ví que les hablaste, ahora, en relación al entendimiento, o sea que dabas esa consigna y forma de trabajo para que lo hicieran entre ellos ¿Esto lo haces relacionándolo con el lenguaje?
- E Sí, o sea cómo trasladan ellos el lenguaje de un libro, lo teórico, a su lenguaje Porque eso es lo importante, del conocimiento; si no entiendo yo la frase o lo que me dicen
- ND No hay comunicación
- E No hay comunicación (en tono de afirmación a mi comentario). Entonces ellos van a tratar de hacerlo Ya viste, esa es la idea de Covarrubias Esa es la idea de que ellos estudien primero el texto con el lenguaje que viene en el mismo texto y después traten de reelaborar esas ideas, pero de acuerdo a su lenguaje
- ND Y, ¿así lo plantea Covarrubias en el folleto o en dónde?
- E Sí
- ND ¿En el folleto?
- E Sí de hecho es el propósito de la discusión
- ND ¿Dónde consigo ese folleto?
- E Aquí, en la academia
- ND Efraín, a mí me llama la atención, esa tú idea del lenguaje Ya, dentro del currículum del CCH hay referencia del manejo del lenguaje aunque junto a los postulados de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser
- E De enseñar más y mejor a más mexicanos
- ND Sí
- Risa de ambos
- ND Bueno y entre otras cosas el manejo del lenguaje [que está dentro de las metodologías de trabajo para el bachillerato] y el manejo de lo histórico social Pero ahora te pregunto, lo cual pensé hace algunos días, si lo relacionas con el plan general para el CCH o es una idea que tienes tú, o ¿acaso estas basado en Covarrubias? por lo que mencionas sobre él
- E No, es el plan del CCH para mi forma de ver Covarrubias retoma mucho al plan CCH el espíritu *coeachero*
- ND Pero, el asunto del manejo del lenguaje en el CCH se supone que se trabajará en las materias de Lectura y Redacción e incluso de las Matemáticas, por aquello del lenguaje simbólico

- E No necesariamente, también en historia. porque historia es un lenguaje, o sea, historia no es como las matemáticas o las otras ciencias exactas, experimentales. que tienen que andar haciendo experimentos. Aquí es . las ciencias sociales es lo que tienen, la característica, que el lenguaje . la herramienta de trabajo es el lenguaje. Son los conceptos, son las ideas, son las definiciones. Y en base a ello es cómo el alumno lleva a sus propias palabras las ideas, como las explica él con sus palabras. como entiende lo que está diciendo, o como se da a entender.
- ND Recuerdo cuando impartí el curso en el CISE, el de Didáctica General y Didáctica de la Historia. En ocasiones, hablamos de la necesidad de que los trabajos en grupo se rijan por un acuerdo, ahí involucrábamos al lenguaje como fundamento de diálogo. ¿Has considerado eso para tu trabajo?
- E Bueno, no totalmente, no es nada lineal, ¿no es cierto? En lo que se hace no hay linealidad. Yo pongo mis propias ideas, las ideas de tu curso y las del CCH, ¿no?
- ND ¿Y que resultados has tenido?
- E Pues estoy viendo que está resultando, al menos en este grupo. Está resultando el trabajo de ellos y más o menos veo que contestan a las tareas que se les deja, y además, no se les hace aburrido. Porque . es una disciplina grupal si te das cuenta la que se está metiendo ahí entre ellos. O sea, no es individual. La primera fase será que ellos contestaran por equipo las preguntas que vienen ahí [en el folleto]. Después, que ellos en equipo trataran de entenderlas, que es lo que se va a ver el lunes. Entonces, es un trabajo grupal. O sea, es aprender de ellos mismo. Aprender a aprender, pero no individualmente, no cada quien, sino aprender a aprender, entre cada alumno, de la misma edad, con el mismo nivel que tienen, y eso es -creo yo- lo bueno aquí. Porque muchas veces, sobre todo cuando hay maestros que muchas veces, muy elevados en su nivel, les hablan con su lenguaje. Y piensan, ¡no! pues que discurso tan bonito dí, ¿no? pero, cuanto de ese discurso . entendieron los alumnos. Y entonces aquí es la oportunidad de ver eso. Se está viendo con ese folleto de Covarrubias, que ellos hagan el trabajo, sigan más o menos todo el proceso. Y luego ya veré que resultados hubo. O sea, como aterrizan al conocimiento. cómo logran ellos hacer suyos esos conceptos, esas ideas. Que es la finalidad ¿no?
- ND ¿Y cómo esperas recuperar eso, o identificarlo en el grupo?
- E Pues a través del lenguaje.
- ND Si, pero eso lo ves solamente a través de su desenvolvimiento. pero ¿haces algún procedimiento sistemático?
- E Tradicionalmente, el aspecto sistemático para controlar algo o se piensa que es tradicional, es el examen. pero el examen, como que no por ello recurre al lenguaje, al de ellos. A la discusión abierta de cada quien, o sea primero en equipo y luego que ellos den su opinión a todo el grupo y los demás, que les respondan también, como hay una discusión entre ellos, pueden estar de acuerdo.
- ND ¿Eso sería el lunes?
- E Sí, el lunes.
- ND A qué hora.
- E Es de 4:00 a 5:00 PM.
- ND Pues a ver si puedo venir. Para completar la observación de hoy.

- E Sí para completar la idea que resultó. Más que nada para ver resultados. Pero el lunes sería la última clase de hecho porque les tengo que hacer una evaluación ya que les dejé leer un libro aparte.
- ND Y ¿tú crees que alcance el tiempo para todo?
- E El miércoles hago el examen. Aunque eso es cosa diferente. Bueno aparentemente diferente a lo que estamos viendo en un curso normal. Aquello, el examen, es el otro libro que les dejé leer. Les dejé lecturas que manifesten como, según las ciencias sociales, nosotros transformamos el medio que nos rodea y al propio hombre, mediante nuestra actividad. Transformamos la realidad, entonces les dejé lecturas que manifiestan eso. O sea, la actividad humana. Ellos tienen que analizar ese texto, tienen que... bueno de hecho ya leyeron y el miércoles sería la evaluación. Para dejarle un trabajo al otro maestro y resultados. Decirle, bueno: conmigo hicieron ésto. Entonces el viernes no daría clase, sino que les daré resultados y ya.
- ND En el tiempo que llevas trabajando con ellos; sobre esas ideas que estas planteando, ¿Has notado un desarrollo en el manejo de conceptos (de historia) o tu crees que solamente al final del semestre podrías tú
- E Sí se ha notado desarrollo. El desarrollo se da totalmente. Si no, se da por etapas.
- ND Paulatino.
- E Sí paulatino, entonces, pues cada clase incluso desde que llegué, por ejemplo que actitud tenían ante mí cuando me presenté por primera vez a ellos, y como han cambiado. Cuando me presenté generalmente estaban dispersos no se centraban a veces en las lecturas, dejaba algo y no lo leían. Porque tenían la impresión, pensaban que yo iba a echarme el mismo rollo. Iba yo a dar la clase. Y ya. Cuando les impuse mi forma de trabajo, pues, yo no digo que se han adaptado a mi forma de ser sino que más que nada se han sometido. Y eso les puede dejar algo ¿no? de la intención que yo llevo. Sobre todo la disciplina. Yo pienso que impuse disciplina. Que haya logrado, yo pienso que sí, también hay logros ahora lo que más les afecta, es eso. Y como que no es justo que ya se adaptaron a mi forma de trabajar y tienen que regresar otra vez con el mismo maestro. Pero bueno, eso ya no es por mi culpa.
- ND Claro.
- E Es cuestión de la institución, la organización.
- ND ¿Es muy frecuente que los maestros se vayan de licencias ²⁷⁷ verdad?
- E Sí a licencias. En otras ocasiones se les comisiona a otras actividades, como el caso del maestro que sustituyo, que es fundador de este colegio y además tiene cierto curriculum vitae.
- ND ¿Qué tipo de comisiones son?
- E Pues administrativas, comisiones de evaluación del plan de estudios. Actividades relacionadas con la educación. Entonces los tienen que dejar por un tiempo comisionadas; haciendo esas cosas. ¿Sí?
- ND Hasta aquí la entrevista, Efraín muchas gracias.
- E Hasta luego.

²⁷⁷ Son los permisos que otorga una institución para ausentarse del trabajo sin goce de sueldo, y con opción a conservar el empleo.

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del maestro: Edith Vázquez León
 Materia: Historia de México
 Bachillerato: ENP Plantel No. 7
 Horario: 20 10 a 21.00 hrs Grupo: 563/A 104
 Observador: Olivia Espinoza Martínez
 Fecha: 24 marzo 93

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>- Comienza la clase a las 8 10 p.m , sólo hay 12 alumnos y la maestra escribe en el pizarrón el tema de la clase. que es el siguiente:</p> <p>México después de la guerra hasta 1854 Contexto económico banca rota El dinero pagado por E U fue absorbido por el desbarajuste hacendario. pago de deudas y gastos administrativos</p> <p>Industria - Crisis Agricultura - Fracasan proyectos Hacienda - Sin percepciones, déficit Comercio - Más contrabando menos percepciones</p> <p>Contexto político - continua la reyerta entre federalistas y centralistas 1846 - Retorno gob inestable 1853 - Dictadura Santanista</p> <p>Una alumna llega tarde a la clase y le pide permiso a la maestra para entrar al salón, tras la primera llegan cuatro alumnas más y entran al salón sin pedir permiso En estos momentos la maestra termina de escribir en el pizarrón y pasa la lista de asistencia, cuando acaba de hacerlo dice:</p> <p>M. Les recuerdo que de este miércoles en ocho me tienen que entregar su trabajo no hay otra oportunidad pues se vienen las vacaciones de semana santa</p> <p>Hoy veremos de 1848 - 1854 en México, recuerdan el marco que les puse en sus hojas Si guardan silencio es mejor</p> <p>- Esto lo dice ya que los alumnos de la parte de atrás del salón estaban platicando</p>	<p>Hoy noto a los alumnos un tanto distraídos de la clase</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>- Se oye un balonazo en la ventana a causa de unos alumnos de otros grupos que se encuentran en el pasillo</p> <p>M Cuando el gobierno dispuso que se midieran las tierras, no hubo dinero para. las costas no eran muy habitadas porque el clima cálido propiciaba enfermedades y el proyecto de la agricultura no va a tener mucho éxito, en cuanto a la hacienda ya no se tienen las mismas percepciones, entonces ¿qué pasa jóvenes?</p> <p>A Ya no se cobran los mismos impuestos.</p> <p>M Y hay un déficit De dónde viene el dinero que se gastaba si no se ganaba mucho?</p> <p>A Del préstamo</p> <p>M Sí de Inglaterra y de ustedes dirán Yo quisiera saber en qué momento México alcanza un desarrollo si hemos visto puras crisis. espérate falta parte de la historia, en el porfirato hay más desarrollo aunque yo no lo llamaría desarrollo sino avance Se avanza en el ferrocarril, el telégrafo, la prostitución sigue todavía tenemos los canales de la Viga de San Lázaro, la vida sigue aunque halla crisis, (habla como si estuviéramos en esa época. tratando de ubicarnos en ese momento histórico)</p> <p>Sin embargo el problema central está presente: federalismo o centralismo ¿qué conviene a este país?</p> <p>Continúan las sublevaciones. , además una nueva amenaza, llegaron los franceses y quisieron separar Sonora , E U sigue pensando cómo tomar más territorio y es cuando aparece el tan citado hombre: Santa Anna</p> <p>Yo siempre he dicho no hay héroes hay hombres, son felices, sienten, bailan. Santa Anna era un hombre muy polémico, llevaba la bandera que le convenia de repente era federalista o centralista</p> <p>Santa Anna se equivocaba tanto pero tenía carisma, era el hombre de su momento así como el país era inestable él también. y así vemos como la historia nos hace como hombres. por ejemplo en la época actual la publicidad es muy fuerte. ven el comercial SICO, sale una güerota de aquéllas, por qué no sale Pancha esperando a Pancho?</p>	<p>La maestra tiene acercamiento directo con los alumnos tanto en <i>edad</i> como en <i>actitud</i>, esto es, la maestra es una persona joven, aunque esto no es garantía del entendimiento o la comunicación entre ella y los alumnos; pero lo que sí resulta decisivo en la interacción en el aula es el trabajo didáctico que realiza la profesora Ella manifiesta interés por explicar la historia a los alumnos y que ellos participen, que formen sus propios conceptos</p> <p>Es como si la maestra quisiera que los alumnos la sintieran cercana, por tal motivo ella baja y sube al estrado. no se ata rígidamente a un lugar que ha sido destinado para ella institucionalmente; sólo que <i>pase lista</i> o que <i>escriba en el pizarrón</i> la maestra siempre está abajo "al nivel de los alumnos". Cuando dialoga con ellos la maestra está abajo, no importa que a veces los alumnos no hablen o no participen. de cualquier forma la profesora se dirige a ellos, les habla a ellos (y no a otros) y éstos cuando menos la escuchan</p> <p>Mientras escucho a la maestra me pregunto: ¿qué importa más el concepto que se tenga de la historia o la manera de impartir, es decir la didáctica de la historia? En estos momentos me atrevo a decir que la didáctica de la historia. pues en ella va implícita una actitud hacia la vida y la convivencia con los alumnos.</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>Los alumnos se empiezan a reír</p> <p>M Veo a la gütera y veo mi triste realidad</p> <p>- Los alumnos se siguen riendo Quizá lo anterior lo dijo porque ella es de piel morena</p> <p>M Yo veo que las generaciones vienen con menos interés de estudiar la historia, tienen otros modelos, formas de peinado vestido y nos está haciendo la historia así</p> <p>Así si estudiamos a Santa Anna vemos que fue un hombre de su tiempo. inestable las circunstancias lo llevaron a actuar así por eso no hay héroes. hay hombres</p> <p>La historia asigna villanos, traidores héroes, 'no censuremos a los hombres de la historia tratemos de comprenderlos'</p> <p>M. E U negocia con Santa Anna. le dice te compro la mesilla, entre otras cosas, tenía interés de comprar más: la línea fronteriza, entonces le dicen véndeme esa zona o la mesilla te doy 15 000 U S y le dieron al último 7 Aunque se dice que sólo recibió 4. los otros 3 quién sabe</p> <p>Socialmente jóvenes nuestro país cuenta con 7 mil millones de mexicanos de los cuales 4 millones son indios que no saben leer, a excepción de algunos como Benito Juárez Esa miseria, la inestabilidad política, forma una nueva conciencia en aquél tiempo</p> <p>es el inicio de una nueva etapa empieza a nacer México al capitalismo de forma dependiente con Porfirio Díaz, ahí están las nuevas conciencias que vamos a encontrar en un nuevo tema</p> <p>- Se acaba la clase los alumnos comienzan a salir del salón tres jóvenes se acercan a la maestra en su escritorio</p>	<p>O quizá sea una combinación de ambas en relación dependiente</p> <p>La maestra de repente sube el tono de su voz, parece que siente realmente lo que dice.</p> <p>Habla con las manos. expresa coordinación entre lo que piensa y su comportamiento</p> <p>La maestra prepara su clase, en estos momentos se apoya en un escrito que tenía sobre su escritorio, que ella misma preparó y continua con el tema</p> <p>Quizá la maestra sea paternalista les proporciona todo a los alumnos, como un escrito resumido y les explica los temas muy bien Este es un punto que tengo que analizar, pues quizá sea ésta parte de la dinámica de la <i>prepa</i>, o una respuesta de la maestra ante la apatía que presentan los jóvenes de esta edad.</p>

REGISTRO DE ENTREVISTA

DATOS GENERALES: Nombre del maestro: Mtra Edith Vázquez León
Materia: Historia de México
Horario: 21:00 Hrs.
Bachillerato: ENP Plantel 7, Ezequiel A. Chávez
Entrevistadora: Olivia Espinoza Martínez
Fecha: 26 de mayo de 1993
Forma de registro: Cinta magnetofónica

- O Nos encontramos con la Mtra. Edith, la cual nos va a conceder una entrevista muy amablemente. La primer pregunta sería ¿cómo aprendió a enseñar?
- E Bueno creo que aprender a enseñar es, ahora sí, es aprender con el paso del tiempo, yo siento que no hay recetas para la enseñanza. Como lo había dicho anteriormente, a veces toma uno el modelo de cierto maestro que nos gusta, yo por ejemplo tomé un modelo, en mi carrera tuve un maestro que enseñaba de una manera que yo decía: esta es la manera perfecta de enseñar quizá, y pues realmente fue ahí donde tomé ciertos detalles, puedo decir o creo más bien que, algunas maestros han sido mi modelo no porque me hayan enseñado el mundo, sino porque yo estuve como alumna de ellos y me gustó su sistema. Nadie me dijo como actuar en el aula creo que es muy natural, en ese caso no tengo un modelo las cosas me salen así como las estoy sintiendo.
- O ¿Usted tiene mucho tiempo de dar clases aquí en la "prepa" ?
- E Voy a cumplir tres años en febrero próximo, sería eso y bueno todavía sigo en calidad de maestro interino por contrato.
- O La institución cuando usted entró, ¿le dijo por medio de programas cómo trabajar aquí, en el salón, cómo enseñar?
- E Yo antes de entrar aquí a la institución recibí un curso de didáctica e introducción a la institución, es un curso que de hecho se nos exige, yo tengo entendido que muchos maestros lo toman después de entrar a la institución, yo lo tomé antes, ahí se nos dijo cuáles eran las finalidades que tiene la institución, cuál es su doctrina, en este caso cuáles son los programas de estudio, el plan de estudio que se maneja actualmente, un poco la perspectiva histórica del plantel, de la escuela en general y finalmente qué es lo que se pretende lograr con toda la situación que tenemos actualmente en el país, sería eso, yo siento que si tuve esa orientación, quizá fue muy breve, fueron tres semanas, pero sí se nos proporcionó material: folletos, cuadros sinópticos, que de alguna manera me orientaron, más o menos me di cuenta de cómo era la institución, además de que, bueno yo egresé de la misma universidad, conozco algunas cosas. / esa es una ventaja que yo tengo al respecto.
- O Por ejemplo, ya ve que en las escuelas, como en la Secretaría de Educación Pública los maestros tienen que cumplir con cierta normatividad, usted aquí también tiene que cumplir con ese tipo de normatividad, o sea entregar un reporte no sé al final del año o mensualmente, o no se les exige nada de eso.
- E Bueno, nosotros al final de cada ciclo escolar tenemos que entregar un informe de labores, donde abarcamos las actividades extra aula que realizamos: conferencias, visitas guiadas; tenemos que reportar el material didáctico, que trabajamos: mapas, síntesis, nuevamente cuadros sinópticos. También se nos pide de qué manera auxiliamos nosotros al alumno si el alumno en un momento dado recurrió a asesorías, apoyo de

trabajos didácticos, participación de concursos con el alumno, participación en conferencias, en fin, todas las labores del año, en este caso, y además se nos deja una fecha límite que depende del ciclo escolar, pero tres veces al año tenemos que entregar una calificación parcial, eso sería. Yo siento que más que nada la normatividad tiene que ver mucho con la cuestión de la libertad de cátedra, nos dan camino libre para que cada quién siga la mecánica que se desee, en ese sentido sí es necesario que se nos fijen ciertas normas y en este caso lo es el informe y la entrega de calificaciones

- O Usted considera que la Dirección del Plantel o en general de la Escuela Nacional Preparatoria les da apoyo a ustedes como docentes
- E En ese sentido habría mucho que decir, yo para empezar he trabajado con recursos que tengo a la mano: gis y pizarrón. Concretamente de la dirección, yo creo que no es que no haya apoyo el problema es que no hay recursos. Si uno solicita mapa, no hay, si uno solicita algún proyector o está ocupado el que tenemos o definitivamente hay que hacer la reservación con muchos días de anticipación, y eso a veces es difícil porque los temas en ocasiones no encajan exactamente el día que se desee, sería eso, además pues algunas veces tenemos nosotros que elaborar nuestro propio material, yo por lo menos elaboro mis mapas y les entrego cuadros sinópticos que tengo que fotocopiar fuera del plantel, porque eso es también un problema, el fotocopiado del material se tiene que hacer con anticipación entonces a veces uno está tan cargado de trabajo que es prácticamente imposible al paso lo va uno sacando
- O Toda esa situación que usted menciona y el hecho de que haya poco apoyo y no porque no lo quieran dar, sino porque no lo hay, cómo influye en usted en su relación con los demás maestros, en su relación con la dirección y con la coordinación
- E Yo creo que en cuanto a la relación con la coordinación de la materia no he tenido problemas realmente, se nos pide a veces la participación en conferencias, la participación en algunas exposiciones y en la medida de las posibilidades se realiza. En cuanto a la dirección yo creo que las relaciones siempre han sido cordiales, siempre hemos tratado de llegar a un entendimiento -bueno no podemos ayudar en este caso pero podemos hacer esto otro-, tratamos de salvar la situación de alguna manera o de otra. Ahora en cuanto a los maestros pues sinceramente yo me he mantenido un poco a la raya en mi relación con ellos porque de hecho yo tengo las horas corridas, no tengo la oportunidad de bajar. Ahora decimos intercambio de material didáctico, pues no, realmente no existe esa condición, por qué, porque precisamente pensando en la libertad de cátedra cada quién enseña cómo entienda o cómo quiera entender la situación, yo siento que ese ha sido el problema aquí, en ese caso tenemos una tendencia muy corta, casi no se fomenta la relación interdisciplinaria o la relación entre los mismos profesores de las mismas áreas, de la misma materia para poder lograr digamos un conjunto de materiales que nos pudieran servir a todos, lo hemos intentado los más jóvenes pero, no ha resultado del todo porque incluso en este curso quisimos hacer una especie de catálogo de fuentes a las que el alumno pudiera recurrir para resolver cuestionarios, pero por cuestiones de malos entendidos no se logró hacer gran cosa al respecto. Únicamente quedó en colección de copias pero no se hizo más, sería eso
- O ¿Cómo considera la enseñanza, qué sería para usted la enseñanza?
- E Al respecto tendría que ver un poquito lo que yo pienso acerca de la educación, para mí la enseñanza es un acto, pero también es un proceso. Como proceso es social, se da entre nosotros los seres humanos desde que nacimos; como acto pues creo yo, tengo esa idea de Paulo Freire de que no tiene que ser precisamente una concepción bancaria en la que yo soy depositaria de los datos y ellos son los que van a estar adquiriendo todo eso así como bolsitas en donde voy a depositar, sino que tiene que ser, y yo creo que es lo que he tratado de hacer una educación, una enseñanza, un acto en donde los dos estemos aprendiendo basándonos en nuestra realidad, no nada más estar especulando y diciendo que bonito es esto y lo otro, sino que vamos a aprender los dos juntos tratando de entender esta realidad con el fin de que se transforme la conducta, una conducta que

puede ser rechazo, de participación, de crítica, de aceptación ante lo que estamos viviendo, yo siento que eso debe de ser, Yo les decía a mis alumnos -para mí venir a enseñarles es venir a ayudarles a cambiar su conducta-, pero es también venir a aprender de ustedes, eso sería

- O Ya ve que últimamente ha tenido más aceptación la idea de que la enseñanza es una ciencia que debe ser formalizada que los docentes deben tener algunos fundamentos para decir que son docentes y que tienen ya la cualidad de enseñar, y solamente así se dice que la enseñanza es científica. Usted qué opina maestra la enseñanza es una ciencia o es un arte o son las dos cosas o no tiene que ver nada con estas dos categorías

E ¿Sería la enseñanza de la historia. o la enseñanza en sí?

- O La enseñanza en sí. pero como estamos en la materia de historia, pues sí sería la enseñanza de la historia.

E Yo creo que se refiere a la historia, siempre les he dicho a ellos, es ciencia, porque estoy siguiendo un método, estoy utilizando un recurso que después de todo sí tiene una finalidad como toda ciencia: concientizar, que nosotros no vamos a ver los resultados con una reglita ni con una cinta métrica pero sí lo podemos sentir a través de la participación social que exista. Aquí por ejemplo se manifiesta a través de una participación constante de una actitud, digamos, menos indiferente, y este caso también podríamos decir que bueno el otro elemento, la historia como un conjunto de hechos, pero esto no sirve si yo no le doy ese sentido científico, y el sentido científico está precisamente en decir que después de todo hay una técnica que nos permite enseñar ciertas cosas, ciertos criterios y con un cierto método, en este caso yo no sigo un método en especial me considero ecléctica tomo distintos aspectos de la teoría de la historia y finalmente pretendo que el alumno no solamente sepa de política, porque se entiende así a veces, voy a venir a saber de gobiernos, de reyes, de virreyes, nombres y fechas. Yo quiero que el alumno se lleve una visión integral, que estudie un poco lo que es la economía, un poco lo que es la política, la cultura, la sociedad y que entienda que todo está interrelacionado y que todo eso finalmente es producto de la acción del hombre, y que si lo tenemos ahora es porque ha sido resultado de ese pasado, que están nuestros orígenes en el pasado, está ahí nuestro desarrollo y que lo estamos viendo aquí en el presente, esa sería mi concepción en cuento a la cuestión esta de que si es una ciencia yo pienso que sí, que si se puede tomar como ciencia

- O ¿Y qué piensa del arte?

E Bueno el arte depende de como se quiera concebir yo pienso, si queremos ser artistas, yo creo tenemos que *imprimir ciertos sentimientos a lo que hacemos, así se trate del arte de enseñar, yo creo que si conlleva a un sentimiento*, y éste tiene que ver con la vocación que se tenga hacia la carrera y porque no decirlo también la identificación que exista entre el alumno y el maestro. si a nosotros no nos gusta convivir con el alumno no estamos contribuyendo artísticamente

- O En una de las primeras pláticas que tuvimos, recuerdo que usted me decía que había maestros aquí mismo de historia que por su edad tenían otra forma de concebir la historia y otra forma de enseñarla, nada más que no lo registre bien, pero me quede con esa duda de cómo estaba la relación de dar información. Me gustaría que hablara al respecto

E Sí lo que pasa es que yo pertenezco a las generaciones más jóvenes, de hecho soy la más joven aquí en la enseñanza de la historia. Yo siento que sí hay relación, porque esos maestros son de generaciones ya de muy antaño y ellos han recibido una cierta enseñanza con concepciones teóricas diferentes, esto influye para que la idea que ellos tengan de la historia sea diferente a la idea que se tenga actualmente, aunque claro también depende no solamente de la edad sino también digamos del afán de superación que cada maestro tenga, porque hay maestros que están ya bastante grandes de edad y que van actualizándose van conformándose nuevos criterios acerca de la enseñanza de la historia y van siendo cada vez mejor. Yo siento en este caso que si hablamos de edad concretamente tiene que ver con la manera de cómo nos enseñaron historia a nosotros,

pero podría esto digamos disminuir o contrarrestarse con la situación que de cada quién se puede esperar y ser cada vez mejor, irse actualizando

- O Considero que los alumnos se percatan de esta relación que usted señala, es decir, si ellos se dan cuenta de que un maestro es más grande va a ser diferente su clase, o ¿para ellos será igual?
- E No, yo creo que sí lo sienten. A mí me lo han manifestado que es más bonito trabajar con un maestro joven que con un maestro que ya está grande de edad, lo atribuyen a que el maestro refleja cansancio, un cierto aburrimiento ante los mismos temas, yo siento que no tiene mucho que ver con eso, bueno en algunos casos sí, pero es su idea. Ellos dicen que es más dinámico trabajar con un joven porque tiene más ganas de trabajar y pues la relación se da inmediatamente, es muy directa, hay más confianza entre un maestro joven y un alumno joven.
- O En cuanto a lo que es su trabajo en la clase, cuál sería su finalidad, aunque ya me lo ha dicho en otras pláticas, de elaborar un material de síntesis.
- E Yo acostumbro a darles el material escrito, pero decía que los alumnos desgraciadamente traen la mala costumbre de no leer, para mí darles un material escrito de tres hojas, es darles una herramienta que les permita acercarse de una manera amena a la historia, además de que les permita aprender sin fastidiarse la existencia como dicen ellos. Creo que es más fácil irles graduando la lectura, poco a poquito ellos van empezando a leer más sin darse cuenta pero lo hacen, y se logra el objetivo de que aprendan y lean, además de que se den cuenta de cuál es la importancia de leer, claro aquí existe eso dicen es el material de la maestra, pero después de todo yo creo que sí se logra algo, yo al menos siento que sí lo logro, además les sirve también como auxiliar en la preparación de sus exámenes parciales.
- O Maestra, usted se considera paternalista, en el sentido de que a lo mejor se preocupa mucho por ellos, que si por ejemplo: cómo van a resolver el examen, yo así se los voy a plantear y ustedes tienen que irlo más o menos viendo así. Entonces se me ocurrió de repente pensar que si era paternalismo o que si era interés por los alumnos.
- E Bueno, yo pienso que no es paternalismo o no sé si la preocupación general sea paternalismo, me preocupa el hecho de que ellos se sientan mal, yo creo que todo alumno que reprueba finalmente se siente mal, y todo alumno que viene aquí se siente mal si no es tomado en cuenta. Ellos son el elemento base de la enseñanza, si uno no les demuestra interés, si uno no les demuestra preocupación ellos jamás van a sentirse digamos, destinados a algo; yo siento que eso ha hecho que ellos, por lo menos, acepten que han reprobado una materia aquí, historia, porque nunca me lo han reprochado; -por qué lo reprobé si puse lo mejor de mí-, sino simple y sencillamente ellos mismos se acusan y me vienen a decir, usted se habrá fijado, -es que la verdad maestra la regué porque si hubiera estudiado un poco más la hubiera pasado- entonces ahí está yo creo que la respuesta a esto, me preocupan ellos y ellos sienten esa preocupación porque vienen a pedir disculpas o porque tratan de salir adelante después de todo.
- O Bueno. Era una cosa que yo quería platicar con usted, porque yo en un momento lo pensé dije, a lo mejor es paternalismo, pero la idea de esta investigación no es nada más lo que yo piense, sino también qué es lo que usted piensa para llegar a algo en común. Bueno ya esto de qué cual sería su estrategia para que los alumnos trabajen sería vinculado con el material de síntesis.

Ahora, la siguiente pregunta se refiere a la relación que hay entre usted y la institución, se le ha pedido de alguna forma requisitos como pasar lista o usted sola lo ha hecho?

E: No yo de repente paso lista, no me piden ningún récord de asistencia. yo tampoco les pido que rompan un cierto récord de asistencia para decir que van a aprobar o van a reprobar, porque finalmente un alumno puede venir todos los días del año y no saber nada de historia. o no querer aprender o no hacer nada en historia. Puede venir otro alumno que venga de vez en cuando y que se preocupa por recabar el material y aprenda historia / / entonces yo les digo el puntito o la diagonal es algo muy relativo para mí no importa el punto o la diagonal, lo que me importa realmente es la actitud que ellos vayan demostrando en cuanto al avance académico que se vaya observando realmente la tomo a veces para darme cuenta quiénes son los más constantes y, al final si requieren de mi apoyo, digamos se presentan con un problema -no pude presentar el examen por esto-. yo los considero y les doy la opción para que respondan finalmente

Ahora el uso del pizarrón, por qué lo considero importante, porque bueno para mí es una base yo no puedo trabajar sin cuadros sinópticos y además de que para mí los cuadros son también una herramienta para ellos de estudio. alguien me decía cuando yo no escribía nada, -que hacemos no la pasamos escribiendo todo o que- entonces por eso es el uso constante del pizarrón, de los cuadros sinópticos parto para explicarles todo, y ellos mismos incluso toman como base su cuadro, no anotan nada pero saben qué van a decir de cada punto. si se ha dado cuenta no son alumnos que estén anotando. además de que los cuadros sinópticos se complementan con el material de síntesis

O Lo de pasar lista no es crítica es para saber en qué medida es útil para usted

E Nada más para ver quiénes son constantes

O El programa que le dan al comenzar el año de los temas que tiene que cubrir es para usted una herramienta o un recurso o lo siente como algo impositivo

E Es un recurso, porque sé que si mis alumnos se van a extraordinario les puedo dar ese programa o ellos mismos poseen ese programa y de ahí se arrancan para estudiar, y es un recurso además porque de alguna manera hay que seguir una línea. sabemos que los alumnos es la última vez que ven historia. yo no lo considero así como lo último. lo acabado. siempre o le quitamos o le agregamos o reafirmamos ciertas cosas dependen del criterio que cada quién tenga, también en este caso yo a veces ignoro el aspecto político, cuestiones de nombres y fechas que vienen citadas y los dejo de lado. me aboco más a aspectos generales. digamos mi historia no es tan narrativa es una historia explicativa, no sé

O Y aunque de alguna forma lo ha venido expresando cuál sería la finalidad de su trabajo educativo enseñando historia?

E Yo creo que ya lo dije. transformar la conducta ya sea que el alumno rechace, acepte, se enajene se desenajene. pero finalmente que muestre una cierta conducta ante su realidad. la historia tiene como finalidad esto y yo creo que ahí se van ajustando tanto el objetivo de la educación como el objetivo de la historia

O ¿Cómo considera que es su interacción con los alumnos?

E ¿Interacción?

O Sí su relación con los alumnos en la clase fuera de la clase, también aquí en el escritorio cuando se acercan o se los encuentra en el pasillo

E Si hay una escala del peor al excelente, tendría que tomar en cuenta yo creo que el excelente. yo soy una persona que se considera muy accesible con ellos y bueno trato de darles confianza, no para que se pasen de listos porque creo que también fijo mis normas a lo largo del curso, no tratando de que sea yo una figura

autoritaria, sino la figura que les puede ayudar a salir, la figura que está dispuesta a enseñarles, la figura que es parte también de ellos

- O Para usted influye algo el hecho de que estén acomodadas así las sillas y que tenga aquí un estrado y un lugar destinado especialmente para usted
- E. Las sillas obstruyen ciertas labores porque están pegadas al piso con tornillos, (dice al mirar el salón) creo que estas no, pero el problema en este caso es que yo tengo cincuenta minutos. si en cincuenta minutos yo quiero organizar un equipo de trabajo definitivamente en lo que se acomodan ya se pasó media hora yo creo que necesitaríamos una sala especial de mesa redonda para poder hacer otro tipo de trabajos
- Ahora en cuanto al estrado éste, yo siempre lo he considerado una cosa inútil, yo casi no lo ocupo salvo cuando estoy escribiendo en el pizarrón o cuando estoy aquí pasando lista o haciendo alguna actividad. pero siempre mi lugar es al nivel de ellos por decir algo, ellos están acá abajo y yo también estoy abajo
- O Que coincidencia, como tengo que escribir la interpretación de lo que hago (observo) en un párrafo le puse así: es que parece que la maestra siempre está al mismo nivel que los alumnos, y salió (sonrisas)
- E Si realmente yo considero que esto es así como decir -yo estoy acá y yo soy la que está enseñando- cuando realmente no debe de ser así Yo tengo esta concepción los dos estamos aprendiendo y los dos debemos estar en el mismo nivel
- O Bueno, otra de las cosas que pienso al ver su trabajo, es de que usted cuando habla siente lo que dice. esa es la impresión que yo tengo. pero usted cómo ve ¿ si lo siente? (risas)
- E Yo creo que sí, yo tengo esto, yo siempre he dicho, a mí me apasiona enseñar y para mí es satisfactorio ver de qué manera el alumno se estremece cuando yo quiero que se estremezca porque además yo también lo siento; es decir hay ciertos temas -porque no son todos- que a mí me gustan demasiado porque me han enseñado muchas cosas de mi actualidad. de mi realidad entonces, yo he aprendido Y bueno yo creo que eso ha sido una parte fundamental, para que ellos mismos también sientan seguridad; sientan confianza hacia mí -bueno, al menos yo así lo siento- de que no les da miedo venir y decir, es que usted no me dijo "Omarsito", o no me dijo "Anita". o usted no nos quiere. o qué puedo hacer para aprobar creo que esa relación es muy difícil que se propicie cuando un maestro utiliza únicamente el estrado o está nada más sentado en su mesa; o definitivamente esté enseñando mecánicamente, sin sentir realmente esa, pues, esa pasión yo siento Es pasión venir y decir algo y saber que se lo van a quedar ellos, y que al rato lo van a recordar Creo que ahí está la labor de una, finalmente una viene a transformar conductas y lo logra una. si lo quiere claro, porque muchas veces les echamos la culpa a los alumnos y decimos. no es que son unos burros no saben nada. no están interesados en nada; si no están interesados en nada hay que motivarlos
- O A la mejor no estamos bien convencidos de nuestra labor cómo los vamos a convencer?
- E Así es, entonces hay que darles esas herramientas para que se convengan de que lo están haciendo conmigo o de lo que están haciendo en historia que es válido. los va a ayudar en algo finalmente Esa sería mi opinión
- O ¿Qué es para usted la historia maestra?
- E. Bueno ya lo dije hace rato, es la ciencia que estudia los hechos del pasado que nos ayuda a comprender el presente. a proyectar ciertas expectativas del futuro; y bueno también puede tomarse del otro lado es un mero conjunto de hechos del pasado al cual tenemos que recurrir con ese método científico para llegar a la misma finalidad

Creo que la historia sí tiene validez, tiene un objetivo como toda ciencia que es concientizar; eso sería, es una concepción bastante breve yo podría agregar más cuáles han sido las discusiones que se han hecho al respecto, pero creo que no.

O Una síntesis ¿no?

E Sí así es

O A la hora de enseñar ¿si usted como enseña historia hay algo que sea diferente de un maestro que enseñe biología?

E Pues yo creo que no son diferentes son complementarios, yo siento que los programas de estudio de la escuela en sí tratan de que sea una educación interdisciplinaria, que ayude a formar integralmente al alumno en todos los aspectos: físico, cultural, intelectual, filosófico, etc. Entonces la historia en este caso llega a complementar lo que es el aspecto filosófico, intelectual, cultural; reúne esas características no puede decirse que es diferente es complementario

O Pero yo creo que no lo dije bien, sino en cuanto al trabajo del maestro, si usted que enseña historia enseñara biología cree que haya alguna diferencia por la materia en sí que haya que usted enseñe de otra forma.

E Yo creo que no si se trata de enseñar creo que el objetivo siempre tendría que ser el mismo: transformar una conducta; quizá si yo tendría que enseñar biología tendría que ver de qué manera el alumno tiene que entender el elemento vivo no que se sepa las estructuras de cierto cuerpo sino que entienda por qué ese cuerpo es como es. Yo creo que por ahí está el punto

O Qué sería para usted lo esencial que los alumnos tendrían que aprender de la clase de historia, ahora que están al final del curso lo mínimo que ellos se llevarán en cuenta a aprendizaje

E Ni nombres, ni fechas, eso sí las detesto. Yo creo que lo esencial es que ellos comprendan que finalmente la historia les ayuda a entender el presente. Quizá no vayan a saber -como yo les decía- específicamente del porfirismo, sino que sepan que todo ese conjunto que está ahí en el pasado ha originado este presente. Alguien me decir hace rato, yo les pedí comentarios acerca del curso, me decían: maestra yo le agradezco mucho usted me ha abierto los ojos me ha enseñado cosas que yo no sabía. me ha enseñado que mi presente / /Sería eso

Se trata de que entienda eso que la historia sirve para algo, y que sirve para entender su presente; ya de ahí se asume la actitud crítica o participativa o de rechazo o de enajenación pues ya es a voluntad de ellos, creo que yo ya cumplí

O Algo que me llamó mucho la atención de usted es que en varios temas la he escuchado decir que no venimos a juzgar a los hombres de la historia sino a comprenderlos

E Así es, yo siempre he dicho la historia no debe ser un tribunal la historia debe de ser digamos no la historia no debe ser un elemento al que tengamos que acusar porque después de todo ya pasó que caso tiene que digamos fue bueno o fue malo, no cambia en nada la situación, pero si nosotros tenemos esa firmeza de llegar y comprender eso que está ahí en el pasado es más fácil que así aceptemos este presente, lo comprendamos a la vez, yo soy enemiga de que digamos fue muy malo el sistema porfirista o qué bueno fue este otro sistema; creo que no, no hay ni bueno ni malo, únicamente pasó, ya está allá, no podemos hacer más, no podemos cambiarlo, no podemos hacer nada vaya entonces qué hay que hacer, llegar y tratar de entender. bueno por qué se dio así cuáles fueron las razones y qué es lo que a mí me está dejando para que me sirva; qué caso

tiene que yo lo esté estudiando Pero no voy a decir es bueno y es malo, porque es malo no lo voy a estudiar o porque es bueno voy a dedicarme a estudiar más tiempo. yo creo que no es esa la actitud que debemos de guardar ante los hechos del pasado.

O. Pues ya es todo. Gracias

REGISTRO DE OBSERVACION

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Martín Sánchez Gómez
 Materia: Historia Universal Moderna y Contemporánea.
 Bachillerato: CCH. Oriente
 Horario: 18 30 a 19 30 hrs
 Grupo: 416 1er semestre
 Observador: María Salinas García
 Fecha: 22 de enero de 1993

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Vamos a leer las preguntas que teníamos pendientes Y los demás ¿no vienen los viernes, verdad?</p> <p>A los No hay mucha chamba</p> <p>M Vamos a ver las preguntas, la número cuatro la vamos a modificar: 4/ /</p> <p>M A ver saquen sus cuadernos, háganme caso, pregunta número cuatro en lugar de la que tienen</p> <p>M La primera pregunta es ¿quién fue Eugenio de Genovés?</p> <p>M 2 ¿Cuál es el contenido de este artículo?</p> <p>M 3/ /</p> <p>M 4 ¿Cuál es el resultado del trabajo con respecto al control de generalización?</p> <p>M. Esta es más amplia, ¿la tenía o no la dicté?</p> <p>5 ¿Cuáles son los resultados de la segunda tarea?</p> <p>M La vamos a sustituir por esta. ¿Cuál es el resultado del trabajo con respecto a la historia del proceso social a través del cual una única comunidad mundial se ha venido desarrollando desde el siglo XVI?</p>	<p>Al llegar platico con los alumnos, algunos ya quieren irse Martha me dice que el profesor aún continúa con el método comparativo y que se aburra</p> <p>La clase inicia a las 18:36 hrs 1a después de vacaciones</p> <p>Hay muy pocos alumnos en el salón los demás están afuera, y entran después</p> <p>El profesor espera a que todos estén atentos</p> <p>Entra otro alumno</p> <p>Todos escriben callados</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M 6 Dentro de sus límites apropiados ¿cuál es la ayuda que nos proporciona el método comparativo?</p> <p>M 7 ¿Qué más aparte de los mejores controles e hipótesis más ricas podemos obtener de la aplicación del método comparativo?</p> <p>M Tenemos tres preguntas pendientes del otro cuestionario y otras siete de este cuestionario ¿quién las tiene resueltas/ / las preguntas del método comparativo?</p> <p>M Hay cinco resultados del método comparativo</p> <p>M. A ver escriban/ / esto lo encuentran de la pág 29 a la 33 de la lectura/ /</p> <p>M ¿Quién las puede explicar. quién resolvió el ejercicio?</p> <p>M Bueno les voy a dar el periódico, de aquí recuerden tenemos que seleccionar las noticias de actualidad más importantes de carácter político económico, social/ / De estas noticias se hará un resumen estos se van a pegar centrados en hojas blancas y recuerden que no deben doblarlas/ / Esto nos va a permitir formar un banco de datos que se está formando en el CCH, desde hace/ / para la Biblioteca/ / Se va a hacer de forma individual se ha visto un ejercicio del año pasado/ /</p> <p>M Las noticias son importantes por lo que pasa en el mundo, estas se transmiten en la radio la televisión, pero ustedes no lo pueden captar todo y sólo hay una forma de hacerlo y esta es la manera impresa/ /</p> <p>M No hay otra forma de ver o hacer análisis de lo que está ocurriendo en el mundo/ / Recuerden que en ocasiones se sacrificarán algunas noticias por las que están al reverso/ / [El periódico se da al azar]</p> <p>Alo Maestro, falta él</p> <p>M Compañeros, una vez que terminen las tres preguntas, más las otras siete y otras dos que salgan posteriormente/ / ya se están revisando/ / les daré una nueva lectura, con un cuestionario anexo para trabajar/ /</p> <p>M Pienso dedicar todo el mes de febrero al materialismo dialéctico y pienso llegar hasta el capitalismo, recuerden que el programa se va modificando/ /</p>	<p>El profesor pregunta señalando a los alumnos y como nadie contesta, él dice,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Sugerencias de investigaciones 2 Explicación de las supervivencias e interpolación de los cursos 3 Investigación de las influencias 4 Filiación 5 Similitud y diferencias de desarrollo. <p>Como nadie contesta, él dice: El profesor explica que les enseñó este ejercicio con el objeto de que conocieran el procedimiento</p> <p>Entran aprox 10 alumnos</p> <p>El profesor se acerca y le da un periódico a cada uno</p> <p>Llegan más alumnos y se escuchan los comentarios ¿qué se va a hacer?.</p> <p>Als Seleccionar noticias, resumirlas y pegarlas; se pondrá fecha, título del periódico nombre del artículo, explican</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Llamaré a los padres de familia para darles a conocer los resultados del cuestionario/ /</p> <p>M Recuerden que se van a realizar más trabajos de campo, uno ya se hizo, fue la asistencia a la Asamblea de Representantes sólo asistieron tres Tienen que asistir/ /</p> <p>M Aquí hay mucho espacio. aquí junto a María</p> <p>M. ¿Cuáles son los resultados del método comparativo? Hace ocho días vimos dos. quedaron tres ¡Vamos con los cinco resultados! / / Sugerencias del Método Comparativo</p> <p>Ala. Gabriela/ / Al hacer una investigación de dos sociedades/ / de esas se separan y se pueden derivar similitudes y diferencias/ /</p> <p>M Sí al hacer la comparación entre dos sociedades se encuentran ausencias/ / y por ello se hacen nuevas investigaciones/ / punto número uno punto número dos/ /</p> <p>Alos Explicación de las supervivencias</p> <p>M Existen dos sociedades/ /</p> <p style="text-align: center;">Sociedad A</p> <p>En esta sociedad hay un Fenómeno extraño que no tiene vínculo con ninguno de los elementos de esta sociedad</p>	<p>El profesor vuelve sobre las preguntas pero ninguno quiere contestar, los alumnos que llegaron tarde no saben exactamente de lo que se está hablando</p> <p>El profesor les dice a los alumnos que se pasen hacia adelante ya que casi todos están atrás y se pasan hacia adelante.</p> <p>Gabriela una alumna que entró tarde a la clase dice, ¿cuáles preguntas? las del método comparativo. ¡ah! esas yo las tengo.</p> <p>Los alumnos leen El profesor explica y escribe en el pizarrón, no borra lo escrito por el profesor de matemáticas</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M Punto número cuatro. lea usted compañera, no se ponga tensa. si no sabe la respuesta no la voy a reprobar</p> <p>Ala / / Filiación/ /</p> <p>M Lo primero a entender es la palabra filiación. ¿qué significa? / / aquí lo que tenemos que hacer es conocer la palabra. lo primero es ir al diccionario/ / eso es el estudio muchachos/ / / debemos analizar las lecturas.</p> <p>M El estudio no es préstame tu cuestionario/ / les voy a platicar que en el otro grupo. una compañera me entregó su cuestionario y le pregunté sobre él y ¡no sabía lo que decía su cuestionario!/ /</p> <p>M Filiación es parentesco</p> <p>Alo Maestro, le puedo hacer una pregunta antes de seguir. ¿qué es genealogía?</p> <p>M Genealogía son los ascendentes y descendentes/ / por ejemplo en el estudio del método comparativo empieza con la lingüística, ya que es en las lenguas donde se encuentran elementos de parentesco, el método comparativo empieza a trabajar con el parentesco de las lenguas/ / se trabaja con la genealogía de las lenguas, entonces genealogía es parentesco</p> <p>M / / trabajaremos el último punto del método comparativo.</p>	<p>Ala Lee</p> <p>Llegan unas alumnas y le hablan al profesor para que les revise sus exámenes extraordinarios, (parece que no están conformes con la calificación o quieren checarlas con las listas);</p> <p>M Da las últimas indicaciones al grupo</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M. Las otras tres o dos preguntas que salgan las daremos la próxima clase y las trabajaremos para después</p> <p>M. A ver si todos traen sus preguntas para el martes y las contestan les daremos un punto como estímulo.</p> <p>M. La otra tarea Asistir a la exposición: México Esplendores de XXX Siglos Visita y reporte de todo lo observado. La exposición se clausura el último día del mes de febrero. tienen más de un mes para asistir</p> <p>M. Les voy a pedir diez minutos para entregarles calificaciones a estas compañeritas.</p>	<p>El profesor reparte preguntas para la próxima clase (los alumnos ya las tienen escritas) son del método comparativo, le asigna una pregunta a cada alumno (son siete en total)</p> <p>Al salir de la clase le pregunto al profesor sobre los exámenes extraordinarios, porque al verlos me pareció que las alumnas los habían realizado en su casa.</p> <p>El profesor me dice que son exámenes de opción múltiple, pero que aún así los alumnos reprobaban (aprox 1000 alumnos) Le pregunto que si él reprobaba a sus alumnos me contestó que no, que él por lo regular no los reprobaba, que él calificaba con las prácticas de campo, ya que eran un complemento de lo que se veía en el salón, por ejemplo si vemos la época prehispánica, vamos al museo o alguna zona arqueológica</p> <p>Profesor y por ejemplo con ¿el método comparativo?</p> <p>M. Bueno, ahí ya es más difícil pero podemos comparar dos sociedades con un ejemplo podemos asistir a dos fiestas y compararlas rescatar sus similitudes y diferencias</p> <p>Yo le pregunto si considera que en la lectura del método comparativo los alumnos manejan los conceptos</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
	<p>M. Yo creo que sí, yo me detengo mucho en lo que es el método, para que mis alumnos recapaciten y analicen a partir de un método, ya que muchas veces ven las lecturas pero no les interesa a qué corriente pertenece un determinado autor o qué método utilizó para su estudio. Esto es importante para mí, por eso me detengo en este punto. no les lleno de tanta información porque finalmente sólo se quedan con eso y yo quiero que tengan una visión más amplia</p> <p>El profesor habla sobre los diversos temas de los programas, y yo le pregunto que cuándo terminará el semestre porque el programa es muy extenso ya que si terminaba el ocho de febrero no se alcanzaría a cubrir</p> <p>M Termina el 26 de febrero</p> <p>Yo le contesto que aún hay tiempo para terminar bien</p> <p>El profesor contesta que sí Y nos despedimos</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Martín Sánchez Gómez
 Materia: Historia Universal Moderna y Contemporánea
 Horario: 18:30 a 19:30 hrs.
 Bachillerato: CCH ORIENTE
 Grupo: 416 1er Semestre
 Observador: María Salinas García
 Fecha: 12 de febrero de 1993

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>1 El método comparativo consiste en buscar para explicar las similitudes y las diferencias que ofrecen dos series de naturaleza análoga tomadas de medios sociales distintos</p> <p>F _____ V _____</p> <p>2. Algunos resultados del método comparativo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sugerencias de investigaciones. b) Explicación de las supervivencias c) Investigación de las sugerencias d) Filiación e) Similitud y diferencias en el desarrollo <p>De estos resultados expliquen con sus propias palabras por lo menos 2 de ellos</p> <p>M Si se equivocan desde acá ya está mal . es la idea para hacer el examen el anterior fue de carácter informativo quiero que aquí pasen a la reflexión</p>	<p>El profesor llega al salón y saluda, explica que realizarán el examen sobre el método comparativo</p> <p>Hay muy pocos alumnos, uno de ellos se acerca y le dice que no sabía que se realizaría el examen, por lo que le pide permiso para presentarlo el martes el profesor no quiere pero finalmente accede</p> <p>El profesor escribe en el pizarrón el examen</p> <p>El profesor les dice a los alumnos que si responden mal la primera pregunta su examen está mal, ya que es una respuesta clave de si entendieron o no la lectura Este examen lo realizaron algunos alumnos la clase anterior, los que faltaron lo hicieron en esta clase Después de las explicaciones el profesor me invita a acompañarlo fotocopiar.</p>

Descripción de la Observación	Notas del observador
	<p>El profesor comenta que algunos maestros del CCH fueron al CISE a tomar unos cursos, me dice que estos profesores han implementado algunos métodos que les han ayudado en su práctica docente con resultados positivos, y dice que lo malo es que estos maestros no dan aportaciones a los demás maestros para que los ayuden en su práctica docente</p> <p>El profesor comenta que es muy difícil hacer que los alumnos lean el material que se les proporciona, que en realidad son muy pocos los que lo hacen y que en algunas ocasiones su escritura no es muy legible y organizada</p> <p>Y me pregunta ¿qué se podría hacer para que los muchachos muestren más interés en el estudio?</p> <p>Yo le contesto que tal vez les falte un poco más de motivación</p> <p>El profesor dice la motivación la tienen desde el momento en que asisten a la escuela, o qué más motivación podrían tener. claro nosotros les ofrecemos cosas que no alcanzarán inmediatamente o es que necesitan cosas más objetivas, que ellos vean y nosotros les ofrecemos cosas que obtendrán a largo plazo</p> <p>Después de otros comentarios dice "yo lo que quiero es que los alumnos lean. piensen y escriban"</p> <p>Al llegar al pasillo del salón el profesor pregunta ¿tú sabes cómo se llama la sierra de enfrente?</p> <p>Yo le contesto que es parte de la sierra madre occidental pero que no sé su nombre</p>

Descripción de la Observación	Notas del observador
	<p>El profesor comenta que los alumnos muy pocas veces saben los nombres de las sierras y dice enfrente está la Sierra de Santa Catarina, más allá la Sierra de San Nicolás y sigue diciendo los nombres</p> <p>Y dice pero si les preguntas quién es el portero del Cruz Azul; o quién ganó el campeonato de fútbol en el año de 1983 ¡te lo contestan!</p> <p>Tú crees que es posible competir con eso los medios de comunicación son muy absorbentes y muchas veces destruyen lo que tú haces aquí"</p> <p>"Yo por ello estoy tratando de conseguir filmes que les ayuden a los muchachos a su formación; yo les di la relación de varias películas, a los que están a cargo de la difusión cultural, ¿pero sabes qué pasó? ¡la perdieron! Les di otra posteriormente y se la dieron a no sé quién y no volvió a aparecer.</p> <p>' Los alumnos no tienen en donde estudiar porque sabes que la biblioteca la cierran los sábados cuando deberían abrirla ¡hasta los domingos! y decirles señores la biblioteca está abierta los sábados y domingos todo el día y pasarles filmes en esos días y no sólo para la comunidad del CCH, sino para todo el público, para que las gentes de todo el contorno puedan asistir, son lugares que se pueden aprovechar además ¿cuántas bibliotecas</p>

Descripción de la Observación	Notas del observador
	<p>existen en esta zona? ¡cuándo mucho seis! y esas no tienen material suficiente",</p> <p>Del examen de diagnóstico que se les hizo a los alumnos, ¿sabes cuántas horas estudian al día aparte de sus tareas? ¡a lo más una hora y de las demás ni se ocupan de los libros, y que por eso yo estoy proponiendo en el CCH que se implemente un laboratorio de historia, donde exista material suficiente para que esto funcione</p> <p>Y sigue comentando que los alumnos tienen en su caso de 26 a 50 libros, que no son suficientes para que realicen sus tareas y que en algunas ocasiones sus padres no se preocupan por formarlos o darles material para que realicen sus tareas escolares; y que por eso él los está invitando a asistir al CCH para hacerlos conscientes de la obligación que tienen para con sus hijos, aparte de que son ellos quienes deben inducir a sus hijos a formarse, además de que esto puede ayudar también a los profesores</p> <p>Regresamos al salón y los alumnos entregan sus exámenes a la indicación del profesor</p> <p>Y comenta que los alumnos respondieron bien su examen, me enseña los exámenes y señala la primera pregunta.</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Martín Sánchez Gómez
 Materia: Historia Universal Moderna y Contemporánea
 Horario: 17:30 a 18:30 has
 Bachillerato: CCH Oriente
 Grupo: 416 1er semestre
 Observador: María Salinas García
 Fecha: 18 de febrero de 1993

Descripción de la Observación	Notas del Observador
<p>M/ /Quedamos en que se haría el examen en casa/ /</p> <p>M/ / Sobre el cuestionario del prólogo a la contribución de la crítica marxista, tenemos ocho preguntas</p> <p>M/ /El siguiente examen los compañeros que lo hicieron aquí el próximo lo harán en casa/ /</p> <p>M/ /Vamos a trabajar sobre la vida de Marx y Engels</p> <p>A Profesor y el examen oral/ /</p> <p>B El examen oral lo harán quienes no hicieron el examen escrito/ /</p> <p>M / / Llegué un poco tarde porque me abordaron algunos compañeros allá abajo / / me encontré con una compañera que se peleó a la entrada del CCH .se acuerdan sobre lo que les comenté y me pidió una disculpara por su comportamiento/ /</p>	<p>La clase comienza a las 17:55 hrs Un alumno se acerca al profesor</p> <p>El profesor se dirige al grupo y les dice que "entreguen su examen al final de la clase"</p> <p>El examen es el referente al método comparativo</p> <p>El profesor habla sobre la repartición de dichas preguntas y la confusión que se tenía de ellas, por lo que hace las aclaraciones correspondiente.</p> <p>El profesor les dice esto porque algunos alumnos están inconformes por realizar sus exámenes en la escuela y a otros se les dejó hacer en casa (12 de feb 93)</p> <p>El profesor les llama la atención a los alumnos por su inasistencia el viernes anterior y les dice que le avisen cuando vayan a faltar</p> <p>El profesor comenta que se metió a separar a las alumnas y ellas le dijeron que él era maestro dentro del aula, pero que fuera de ella no tenía porque manifestarse como tal Y él a su vez les contesta que ellas con universitarias dentro y fuera de la universidad y les recomienda que us comportamiento sea de alumnas universitarias</p>

Descripción de la Observación	Notas del Observador
<p>M. Pasamos a la otra parte del trabajo, acuerdense que con este folleto vamos a terminar</p>	
<p>M ¿Qué pueden decir de la vida de Carlos Marx?</p>	<p>El profesor pregunta al grupo</p>
<p>Alo [Lee] C Marx es una persona ligada a la sociedad, fué filósofo, economista, sociólogo, apoyó al socialismo, en diversas ocasiones fue expulsado de varios países con ayuda de C Marx y F Engels tuvo un cambio el capitalismo/ ./</p>	
<p>M ¿Cómo estuvo eso del capitalismo?</p>	
<p>M Vamos a aclarar/ / por ejemplo Engels y Marx son amigos/ / trabajaron juntos sobre varios proyectos/ / y tienen un único proyecto transformar la sociedad/ / Sara por favor que más nos puedes decir de Carlos Marx</p>	<p>Sara no investigó Otra alumna lee</p>
<p>A Nació en 1818 y muere en 1893/ /</p>	
<p>M ¿Qué idea nos da ésto?</p>	
<p>Alo Baltazar Nos puede situar en el siglo en que vive/ / y es contemporáneo de Hegel</p>	
<p>M Si, Carlos Marx fué un filósofo alemán, estudia economía, es abogado/ ./ este filósofo Hegel influye mucho en C Marx, ¿en qué siglo lo ubicamos?</p>	<p>Nadie contesta</p>
<p>M Lo ubicamos en el S XIX/ / para esto la revolución industrial tiene prácticamente/ / para el siglo XIX ya hay una industria textil, minera/ ./ y si hay una industria hay trabajadores/ / Marx y Engels están en vinculo con los trabajadores/ ./</p>	
<p>M ¿Qué más datos tienen de Carlos Marx. a ver sus obras?</p>	<p>El profesor pregunta a sus alumnos</p>
<p>M A ver Isaura</p>	<p>Alo No trae el libro</p>
<p>Ala El Manifiesto del Partido Comunista</p>	<p>Pregunta a otro y no hizo la investigación</p>
<p>M El Capital Su obra máxima. ¿qué otras obras escribe Marx?</p>	
<p>Ala La historia de la Filosofía El origen de la Familia y la Propiedad Privada.</p>	

Descripción de la Observación	Notas del Observador
<p>M Sí, esta obra es escrita por Federico Engels en colaboración con Carlos Marx. entre ellos se consultan</p> <p>M En una ocasión F Engels le pregunta a C. Marx sobre una cuestión matemática, para Marx las matemáticas eran muy sencillas, al igual que los idiomas. ¿qué otras obras escribe C. Marx?</p> <p>A los. Trabajo Salario y Capital El Manifiesto del Partido Comunista El Informe de los trabajadores.</p> <p>Ala ¿Estas serían como sus manifestaciones personales, no?</p> <p>M Sí, Marx está en relación directa con los trabajadores cuando Marx muere. Engels dice: que tarea tan grande me ha dejado Carlos Marx</p> <p>M Recuerden que entramos a otro método. es importante estudiar otros métodos para el estudio de la historia/ / este método ha aportado mucho a la sociedad/ / trabajaremos el método marxista o sea el materialismo histórico/. / método que han trabajado como veinte generaciones dentro del CCH</p> <p>M Leeremos una parte del Manifiesto del Partido Comunista que es muy bonita. Todas estas obras de Marx y Engels se estudian en diversas facultades, por ejemplo, en Economía, Derecho. En la Esc de Antropología hay una materia que se llama Etnología (esta ciencia estudia los grupos vivos/ /, en esta materia se estudia El Capital/ / se estudian varias obras de C Marx</p> <p>M A quién lea esta obra El Manifiesto del Partido Comunista se le pondrán unos puntos más en el curso</p> <p>M Para el marxismo es un hecho transformar la vida social/ / los movimientos sociales/ van a transformar la sociedad</p> <p>M otra pregunta. ¿qué países en la actualidad -no comunistas porque estos no existen- sino socialistas hay?</p>	<p>El profesor les enseña a los alumnos el libro de El Capital y les pregunta que si lo han leído, la mayoría contesta que no</p>

Descripción de la observación	Notas del Observador
<p>Alos. Brasil --- [ya no es socialista] China</p> <p>M ¿En España no hay socialismo, en Francia?, les dejo esa cuestión de tarea?</p> <p>M Al hablar sobre lucha de clases ¿a quién nos referimos?</p> <p>Alos. / / a los burgueses y proletariados</p> <p>M Pasamos a la vida de Federico Engels</p> <p>Alo F Engels nace en 1820 y muere en 1919.</p> <p>M Engels vive más tiempo su compañero trae un dato interesante Marx y Engels se conocen en 1844/ / ajustan cuentas sobre la cuestión histórica, sería bueno leer estos textos/ /</p> <p>M Ustedes deben entender que aquí sólo damos elementos/ / por eso no se piensa en un horario reducido. porque el resto deben dedicarlo a la investigación/ / la recomendación es que ustedes en su casa lean los documentos y se preparen. por lo que es importante que se compren sus libros y téngalos en casa porque les van a ser útiles a ustedes y a los que vengan detrás de ustedes</p>	<p>El profesor vuelve a preguntarle a los alumnos que no investigaron a C Marx. ellos contestan que no tienen los datos.</p> <p>El profesor se molesta y les llama la atención les dice que es necesario que vayan a la biblioteca y que estudien más. les dice que tomen en cuenta las carencias que se tienen dentro del colegio para que las clases sean más activas, por ejemplo la falta de recursos didácticos y vuelve sobre el tema</p> <p>Un alumno lee</p> <p>El profesor les dice a los alumnos que los libros en casa les van a ayudar para que se relacionen con la lectura</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M A ver las obras de F Engels.</p> <p>M/ / La Clase Obrera Inglesa</p> <p>Alo Sí, la observación de la Clase Obrera en Inglaterra cuando se inició en la/ /</p> <p>M Lo que ustedes deben preguntarse es ¿cuál es el futuro de esta sociedad?, esta es una pregunta que por lo menos en esta materia debe de considerarse/ /</p> <p>A ¿Federico Engels participó en el movimiento alemán?</p> <p>M Sí, F Engels también participó, al igual que C Marx ambos convivieron mucho, ¿recuerdan las obras de F Engels?</p> <p>A. REVOLUCION Y CONTRA RREVOLUCION LA SAGRADA FAMILIA LA IDEOLOGIA ALEMANA</p> <p>M No recuerdo si La Sagrada Familia la escribió junto con Marx, como Marx y Engels todo lo hacían juntos/ /, es por esto que se cuenta un chiste</p> <p>Marx tenía una sirvienta que tuvo un hijo, Marx y Engels se decía uno al otro; fuiste tú; no fuiste tú; y así, el uno al otro se echaba la culpa ya que siempre hicieron las cosas juntos/ /</p>	<p>Y les comenta que en su casa sus hijos pueden tomar los libros libremente y que aún cuando los rayan él no los amonesta, porque sólo por el hecho de que los tomen y los vean les ayudará para que se adentren a la lectura</p> <p>El profesor habla sobre las cuestiones de explotación de los obreros y su relación con la existencia del capital inglés</p> <p>El maestro hace referencia a la persecución y encarcelamiento de C Marx por sus escritos periodísticos y los relaciona con algunos contemporáneos como Pablo Neruda y otros que son perseguidos y encarcelados por sus ideas</p> <p>Alo Lee</p> <p>El profesor comenta sobre el trabajo que hacen Marx y Engels juntos y sobre la importancia de leer los textos sobre los que se ha hablado con el fin de conocer más la historia de la sociedad y así poder ubicarla más en su momento actual.</p>

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>M ¿Alguien investigó sobre Lenin?</p> <p>M Después de los filósofos Marx y Engels Lenin es quién va a constituir un estado socialista/ /</p> <p>Alo La URSS</p> <p>M Sí, es la comunidad de los estados independientes</p> <p>Termina la clase a las 18:45 hrs</p>	<p>Un alumno lee sobre la vida de Lenin.</p> <p>El profesor les dice a sus alumnos que él estuvo en Moscú y fué a visitar la tumba de Lenin en la Plaza Roja de Leningrado, que visitó la República de Kareya, fue a España Madrid, Barcelona y Brasil</p> <p>Los alumnos rien y preguntan que cómo le hizo</p> <p>El maestro hace una señal de aventón y comenta que en Moscú conoció a una amiga que lo invitó a España y que fue así como visitó estas ciudades</p>

REGISTRO DE LA ENTREVISTA

Entrevista No 2

DATOS GENERALES: Nombre del Maestro: Martín Sánchez Gómez
Materia: Historia Universal Moderna y Contemporánea
Bachillerato: CCH Oriente Grupo: 416 Semestre 1o
Entrevistadora: María Salinas García
Fecha: 18 de febrero de 1993

Estamos en la Academia de Historia para llevar a cabo la entrevista

Ma. ¿Profesor para usted qué es el aprender y el enseñar?

M "Considero que el aprender consiste en adquirir conocimientos, habilidades destrezas y valores; esto es lo que yo concibo como el aprender de hecho lo que te estoy señalando es lo que plantea nuestra Institución el Colegio; y en cuanto a enseñar nosotros nos regimos por principios y por objetivos y por el perfil del egresado por ejemplo en cuanto a principios o postulados, nosotros concebimos que los que rigen nuestra enseñanza en nuestro Colegio es el aprender a ser el aprender a hacer y el aprender a aprender"

Entonces en este sentido nosotros estamos trabajando en torno a los lineamientos del Colegio; entonces, en este sentido nosotros ubicamos el aprendizaje y la enseñanza; por lo pronto es lo que te podría decir. quizás más adelante haya otra oportunidad para darte otros elementos si quieres pasar a la otra pregunta

Ma. Sí. ¿qué métodos o técnicas utiliza usted dentro de sus cursos para que se lleve a cabo este aprendizaje y esta enseñanza?

M Bueno, generalmente en el Colegio nos han dado algunos cursos en donde hemos visto algunas técnicas o métodos de enseñanza, únicamente debo señalarte que al estar frente a un grupo es distinto a lo que te dicen en el curso, por ejemplo tú me observaste en este momento que empezábamos la clase (no está registrada), yo no podía empezar porque los compañeros estaban platicando o estaban jugando y, habría inicialmente que orientarlos a que guardaran el orden pero en cuanto se logra un poco de orden e inicias tu trabajo; llegan algunos compañeros que me indican que no han entregado sus trabajos que si es posible que los entreguen posteriormente, entonces, este momento ya nos desvió nuevamente del trabajo que teníamos delineado. Entonces iniciamos la resolución del cuestionario, vamos en la primera pregunta la compañera que va a contestar tiene la respuesta pero no la pregunta y en ese momento que vamos a dar iniciación a la primera explicación entran dos personas que vienen a dar una información sobre un problema en las Huastecas

Nosotros en el Colegio, estamos educados para escuchar, para dialogar y, en este sentido tuve que abrirle la puerta a los compañeros para que pudieran dar su información; tratamos de reiniciar la clase pero sobre el hecho que explicaban los compañeros, tratando de vincularlo con lo que explicábamos (tema: biografías de C. Marx y F. Engels) que además encajaba perfectamente en lo que estábamos explicando

Entonces, en principio lo que quiero decirte es que las técnicas o métodos que tú puedas adquirir ante un grupo son difíciles de aplicar por las características del grupo, por las condiciones exteriores que influyen en un momento en la labor

Ahora, en cuanto a las técnicas que generalmente nos han enseñado en el Colegio si es que lo entiendo así es, por ejemplo, el trabajo colectivo, que es una técnica de trabajo el trabajo colectivo que además es un

planteamiento que hace el Colegio -el trabajo colectivo-; entonces ese cuestionario que nosotros íbamos a analizar era el resultado de un trabajo colectivo de la clase anterior. Entonces podríamos decir que una técnica de enseñanza es el trabajo colectivo; otro elemento que podríamos considerar que aplicamos mucho en el Colegio es generalmente cuando abordamos una clase o un tema y no hay un expositor particular entonces recurrimos a lo que generalmente llamamos el libre albedrío o el trabajo colectivo que es lo que conocemos como Phillips 66, ¿no?, que son ya técnicas supongo yo para este momento superadas; y otro tipo de técnicas para la enseñanza y el aprendizaje como recursos audiovisuales, como yo te explicaba (que son difíciles de conseguir debido a las formas burocráticas o bien no existen dentro del mismo Colegio); no tenemos posibilidades de acceder a ellos por el cúmulo de peticiones que hay en nuestra sala de audiovisual, de ahí que nosotros venimos planteando la necesidad de un Laboratorio de Historia en el que nosotros podemos contar con todos estos equipos, y, además los mapas que son muy importantes sobre todo en la clase de historia, por ejemplo en este momento que estuvimos hablando de esos personajes bien pudimos haber auxiliado la clase con un mapa en donde pudieran los jóvenes observar la región en la que ellos se mueven, de esta época; porque de la época que te estoy hablando es del siglo XIX, entonces el mapa del siglo XIX es distinto del de nuestra actualidad, nosotros necesitamos ese tipo de material, pero aquí tú puedes observar en la Academia, aquí, aquí en la Academia en nuestro centro de trabajo el centro donde acudimos todos los profesores a discutir los problemas de la vida del Colegio, de la vida de los profesores, de los alumnos; no tenemos ese material; en el departamento de audiovisual que es donde debería de haber el material necesario no existen esos mapas.

Ma ¿Entonces ese es un limitante para la organización de sus clases?

M Claro, entonces, la falta de estos recursos es una limitante para trabajar en las clases, entonces el único recurso que te queda es la palabra la palabra de ellos, tu palabra, sí, la investigación para tener de que hablar y, entonces por eso generalmente nosotros dejamos tareas que indican investigación para poder analizar los temas en clases, otros recursos; es difícil, porque no existen aquí y, si existen son pocos además te digo, repito habría que hacer nuestras peticiones con un mes de anticipación por lo menos para poder pasar una proyección sobre el tema a que te refieres, en fin, hasta ahí creo que podría yo señalarte, no sé si quieras pasar a otra

Ma Sí, bueno, hablé ya sobre las tareas extraclase, cuáles son sus posibles propósitos, qué función tienen para usted, y podríamos pasar a lo del programa de historia.

M Bueno yo no te he explicado todavía lo que es el trabajo extraclase, te dije que eran necesarios ciertos recursos para poder apoyar las clases, pero eso podríamos decir es una parte del trabajo extraclase si lo pudiéramos concebir así porque nosotros o particularmente yo, entiendo el trabajo extraclase como el ejercicio del conocimiento, como la actividad práctica que los alumnos deben desarrollar para aprender un determinado concepto o un determinado tema, entonces cuando nosotros nos referimos a las actividades extraclase nos referimos a el complemento de lo que tu haces en el salón, nos referimos por ejemplo en el caso de la historia a las prácticas fuera del aula, fuera del Colegio, nos estamos refiriendo a la actividad que puede desarrollar el alumno en un museo, en una zona arqueológica, o en una comunidad o en una fábrica, en donde ellos puedan ejercitar el conocimiento que suponemos han adquirido en el aula; un poco ya no por principio de la Institución, la continuación de las actividades teóricas con las actividades prácticas, y nosotros o particularmente yo concibo que lo que se estudia y lo que se hace no se olvida, entonces, por lo tanto hay que ejercitarlo, entonces en ese sentido pienso que es muy importante que en el Colegio estas actividades se vayan de alguna manera profesionalizando porque no están profesionalizadas y lo digo en este sentido, por ejemplo cuando nosotros realizamos una práctica de campo, pues, generalmente explicamos nosotros o complementamos un tema que hemos visto en clase pero muchas veces en esta actividad, no contamos con los recursos adecuados, normalmente no contamos con los recursos, por ejemplo no tenemos mapas de la zona que vamos a trabajar, los alumnos aún cuando se les orienta a investigar sobre el tema que vamos a tratar en la zona arqueológica, no trabajan el tema generalmente todo se queda finalmente con lo que tú puedas explicar.

con lo que otros te puedan explicar, entonces cuando se hable de la profesionalización quiero significar que este tipo de actividades extraescolares deben ser planificadas por la propia Academia, no particularmente por los cursos. sino por la Academia, en el sentido que la Academia debe dar las orientaciones del trabajo extraclase para que este pueda. es decir, para que de este trabajo se pueda obtener lo que uno busca, el complemento del conocimiento que se ha impartido o generado en el aula, y, yo creo que esta es una parte muy rica porque tú recordarás que nuestro Colegio es por una parte nuestro Colegio es propedéutico, pero por otra parte es terminal, entonces entendemos la parte terminal como la parte práctica de la formación de bachiller y pensamos que esta parte. la parte práctica. la parte terminal ha sido olvidada en nuestra Institución

Yo siento que las actividades técnicas que se rolan en el Colegio deben incorporarse en las áreas, por ejemplo, si aquí tenemos nosotros trabajo con Historia de México y bien creo que podría formularse una actividad terminal o una opción técnica que, podríamos llamar guía de museos, preparar a los guías de museos. por ejemplo a nivel primaria o a nivel bachillerato incluso y a nivel superior también, y creo que los bachilleres (alumnos) si tienen la capacidad para dominar una temática que pueden exponer ante un público determinado, entonces lo que yo estoy pensando es que estas actividades terminales deben estar incorporadas a las Academias, incluso aquí mismo podríamos pensar en otras que podría ser archivonomía, por ejemplo aquí en el área de Historia trabajamos algunos. trabajábamos, nos metíamos a trabajar en archivos que bien podría diseñarse una actividad técnica que pueda incorporar al área con estas características, y así todas las opciones técnicas podrían incorporarse a las áreas, no separadas de las áreas; por ejemplo en ciencias experimentales podría pensarse en una actividad técnica que se llamo guía de museos, en este caso del zoológico. por ejemplo tú has visitado a veces Chapultepec y tú vez que miles y miles de gentes visitan Chapultepec, pero no hay un solo guía que explique sobre los temas que pueden tratarse en esa área, entonces un joven que esté trabajando en biología, por ejemplo, bien puede ser orientado o canalizado a que trabaje en esa opción técnica por eso te digo que es muy importante esta parte, la actividad práctica; porque creo que podríamos complementar lo que nosotros hacemos en el aula, pero esta parte está de hecho abandonada por. en este caso los profesores que somos los que estamos al frente de los grupos, pero también por la institución. creo que la institución debe manejar y orientar. pues lo que tenemos que hacer aquí en la enseñanza

Ma ¿Y creo que esa es una de las limitantes que existen no también por las propuestas de institucionales (o mejor dicho dentro de las instituciones)?

M: Pues. si yo siento que esta es una limitante para la formación integral del bachiller, de acuerdo a los planteamientos del Colegio, el planteamiento del Colegio es muy claro nos indican desde los orígenes que nuestro Colegio es propedéutico y es terminal, y entonces nosotros tenemos que trabajar en este aspecto y por eso precisamente existen las opciones técnicas, pero al interior de las materias también existen las actividades prácticas, porque también están diseñadas en el plan de estudios, yo siento que son dos salidas para la actividad práctica, las opciones técnicas por una parte y el ejercicio del conocimiento dentro de las áreas, pero lo que yo estoy planteando es que las opciones técnicas se incorporen a las áreas y que las opciones técnicas se deriven de lo que tú haces en el área, por eso de ahí te planteaba yo la necesidad por ejemplo, de la guía de museos, por ejemplo el guía de zoológico o el joven que pueda trabajar en archivos, y así podríamos pensar en una multiplicidad de actividades prácticas. si terminales para la formación de los bachilleres

Ma. Y, sobre el programa que usted está trabajando. a mí me quedan dudas sobre lo que usted decía que era una propuesta de usted ¿no?

M Bueno inicialmente en la Academia, pues, nosotros nos reunimos a comentar los programas de estudio y generalmente esto lo hacemos año con año y esto es a petición o de la propuesta de la institución que al término del año nos sugiere hacer un, es decir trabajar en a lo que llamamos las semanas académicas donde se discuten todos los problemas del área. todos los problemas del área se discuten en la semana académica, claro fue, un programa que se diseña en la jefatura de sección conjuntamente con los coordinadores de nuestra área,

entonces nosotros siempre estamos trabajando sobre la problemática del área, pero independientemente de estos trabajos que se realizan año con año los grupos de profesores nos reunimos a trabajar ya sea por materia, o por grupo académico porque a veces los grupos coinciden académicamente, y hay entonces profesores de filosofía, economía de historia entonces ahí se trazan planes para aplicar en el área que muchas veces coinciden con lo que se hace en las semanas académicas, pero muchas veces no se coincide, pero lo que si es cierto que de una u otra forma hay principios que los profesores respetamos, por ejemplo, nosotros tenemos muy claro que hay postulados pedagógicos a los que nosotros nos tenemos que ceñir porque además los aceptamos y estamos convencidos de eso, porque si no estuviésemos convencidos de eso no lo haríamos, haríamos otra cosa, entonces de hecho nuestra guía para la enseñanza, para el aprendizaje son los principios o los postulados pedagógicos que se diseñan en los programas, que se diseñan en la gaceta amarilla, la gaceta en donde nuestro rector González Casanova de aquél entonces da a conocer este pues, la función del Colegio de Ciencias y Humanidades, entonces de hecho ese es un eje que nos ha orientado por muchos años, muchas veces te puedes salir pero finalmente regresas a ese eje, como que no puedes salirte de ese eje porque ves los resultados, que los resultados son positivos, entonces cuando tú ves que los resultados son positivos vuelves a trabajar con ellos; pero en fin, creo que me estoy desviando; a ver, ¿cuál era la pregunta?

Ma No, está bien bueno yo le estaba preguntando sobre el programa que usted había propuesto

M ¡Ah sí! bueno yo te voy a explicar, mira generalmente de acuerdo a lo que nos señalaron en el plan de estudios nosotros teníamos que trabajar fundamentalmente con categorías que obedecían a una corriente de pensamiento, que es el pensamiento marxista, y tú puedes revisar los programas de estudio y las categorías son muy claras los conceptos son muy claros, entonces generalmente nosotros empezamos a trabajar con esta corriente de pensamiento durante muchos años, pero en el trabajo cotidiano tú vas descubriendo que ésta es una corriente de pensamiento, porque hay otras corrientes de pensamiento; entonces empiezas a buscar que es lo que plantean esas corrientes de pensamiento a las que te vas acercando por la naturaleza de tu trabajo, entonces tú vas descubriendo que hay otras corrientes para interpretar los hechos sociales entonces empiezas a abrirte a esas corrientes cuando hay una apertura a esas corrientes, de alguna manera tú rompes con el plan original que te orientaba sobre alguna corriente y precisamente en este momento se está trabajando en torno a dos, tres propuestas que surgen de los profesores, y precisamente en dos de las propuestas los planteamientos de los profesores son abrimos a nuevas corrientes de pensamiento, entonces de hecho nosotros pensamos que se rompe con este primer planteamiento del Colegio, o más bien no se rompe sino que se enriquece este planteamiento original del Colegio, no se rompe sino que se enriquece, si antes trabajábamos con una corriente ahora vamos a tener la posibilidad de trabajar con otros métodos para explicar los hechos sociales, esto lo concebimos nosotros va a dar a los jóvenes un aspecto más amplio para explicar la sociedad en la que ellos viven entonces concebimos que en estos momentos es la mejor alternativa, abrimos a nuevas corrientes y, cuando yo te decía que nosotros habíamos trabajado en este campo es porque nosotros nos adelantamos un poco a lo que hoy se está debatiendo porque nosotros empezamos a trabajar hace tres años con esas nuevas corrientes, entonces nos empezamos a abrir a estas nuevas corrientes, por lo menos en el campo de la historia, entonces en ese sentido creo que nos adelantamos a la revisión del plan de estudios que se está generando en este momento

Ma ¿Y es precisamente la importancia que les da a los métodos no?

M Y precisamente por eso le damos importancia a los métodos pero también esto está sustentado en un planteamiento del Colegio, en el sentido de que es más importante enseñarle al alumno el método para construir el conocimiento que darles los conocimientos o un sinnúmero de conocimientos entonces de alguna manera retomamos el planteamiento del Colegio o lo enriquecemos, lo retomamos y lo enriquecemos si trabajamos con los métodos, pero no sobre uno es sobre más métodos y en este sentido retomamos el sentido del Colegio pero también lo enriquecemos, si, esto es con respecto a esta pregunta sobre la reforma del programa.

Ahora quiero decirte otra cosa, ¿sabes qué? cuando tú vas trabajando por ejemplo tú ya tienes el programa, yo ya te lo di, bueno ya hicimos cambios nosotros ahí, porque ahora por ejemplo un tema socialismo-capitalismo que estaba con el otro curso, tratamos de incluirlo en este curso, hicimos un cambio, y otro de los temas no recuerdo cuál es lo cambiamos para el otro curso, o sea hubo modificaciones y así es en la enseñanza, tú planificas tus clases, tu programa pero finalmente en el proceso de enseñanza vas haciendo modificaciones, vas haciendo cambios, por ejemplo en este momento nosotros solamente trabajamos de noviembre para febrero, que de hecho son noviembre, unos quince días de diciembre, enero y febrero y ya estamos para terminar, entonces de acuerdo a lo que tú tenías diseñado, yo no sabía que el calendario iba a ser ese, nos lo acaban de dar, no sé hace un mes, nosotros no sabíamos que ese era el calendario, nosotros estábamos pensando en más tiempo, entonces el programa fue diseñado para más tiempo, pero dadas las circunstancias nosotros tenemos que adecuarnos a esos tiempos, entonces por eso nosotros hacemos cambios en el orden de la temática y generalmente eso ha sido siempre porque además tú también tienes que analizar que no todos los grupos son iguales; en cada grupo tú vas a encontrar alumnos distintos y, para unos funciona una cosa y para otros no, entonces tú tienes que ir adecuando tu trabajo a las características del grupo bueno por lo menos es la experiencia que yo tengo en fin ¿cuál es la otra?

Ma Bueno a mi me gustaría que me hablara sobre sus programas que está implementando dentro de sus cursos, por ejemplo, el de la reunión con los padres de familia, yo le quería preguntar: ¿cómo surgió su propuesta, y qué metas tiene y los pasos que se van a seguir?

M Si claro, qué bueno que me preguntas sobre esto, porque me parece a mi particularmente me parece muy interesante, mira no sé si ya te diste cuenta que generalmente nosotros hicimos, o particularmente yo hago un diagnóstico al iniciar el curso, en ese diagnóstico yo les pregunto por ejemplo entre otras cosas ¿cuántos museos han visitado? ¿cuántos museos conocen?, en fin ¿qué zonas arqueológicas han conocido? pero además hay otras preguntas también de interés, ¿cuántas horas están frente al televisor?, o ¿cuántas horas están escuchando radio?, o ¿qué tipo de periódico leen, qué tipo de noticias?, entonces cuando tú aplicas este cuestionario y descubres cosas muy interesantes por ejemplo descubres que los setenta museos que existen en el DF, lo jóvenes escasamente conocen cinco o máximo diez, entonces aquí tú te enfrentas a que cuando estas explicando tu clase de historia y estás hablando de una sociedad, por ejemplo de la sociedad azteca, pero si los jóvenes no tienen una noción de, es decir, podríamos decir museográfica de cómo era la sociedad azteca, bueno pues entonces hay una limitante para el aprendizaje, de ahí que te digo que es muy importante el ejercicio del conocimiento, por ejemplo, si nosotros hablamos de los aztecas ¡ah, bueno! ahora vamos a ir al museo a ver algunos problemas de la sociedad azteca pero ahí en el museo, donde ellos puedan constatar su escultura, su indumentaria en donde ellos puedan constatar muchos elementos que seguramente van a complementar lo que tú haces en el aula entonces para volver a lo que tú me preguntabas cuando tú tienes todos tus elementos de diagnóstico te das cuenta que hay vacíos que tienen que cubrirse, por ejemplo este que te digo de los museos, pero tú de pronto encuentras que también en las lecturas, de los periódicos por ejemplo, en el caso de los periódicos los compañeros consultan, leen periódicos pero no periódicamente, o sea esto no es un hábito en la lectura de los periódicos, por ejemplo leen periódicos cada ocho días cada quince días, pero en fin no hay un hábito en la lectura de los periódicos, pero además el tipo de lecturas que hacen también son indicadores, por ejemplo ellos generalmente ven espectáculos y deportes, les atraen mucho los espectáculos y los deportes, pero pocos son los que leen otro tipo de noticias, entonces esto con los museos, la cantidad de libros que tienen en casa quién les apoya en las tareas en casa todo esto te da un panorama de con qué alumnos estás trabajando, las características de los alumnos con los que estás trabajando entonces al ver todas estas características me pregunte si los padres conocían estas características de sus hijos entonces me di a la tarea de llamar a los padres de familia para explicarles resultados del diagnóstico y para proponerles alternativas para resolver esos problemas, entonces de ahí surge, de los exámenes diagnósticos surge el interés por vincularlos con los padre de familia, entonces la experiencia es muy interesante porque cuando nos vinculamos con los padres de familia, en principio encontramos el apoyo para los trabajos que vamos a

realizar nosotros con los alumnos, por ejemplo nosotros entre muchas otras cosas les hicimos notar que el examen de diagnóstico había arrojado que por lo menos el 60% de los jóvenes no saben qué carrera van a estudiar, y ese ya es un problema que hay que resolver, entonces se plantean tareas no sólo para ejercitar el conocimiento sino también tareas de orientación vocacional. tendientes a orientar a los alumnos vocacionalmente, entonces de estos exámenes diagnóstico surge la vinculación con los padres de familia. y el impulso a nuestras tareas que van a complementar lo que estás haciendo en el aula pero yo considero van a dar una gran riqueza con lo que tú estás haciendo porque si tienes el apoyo de la familia creo que ya no es solamente el maestro quien está trabajando con el alumno. sino también la familia, entonces eso va a lograr de alguna manera el orientar al alumno, entonces yo creo que esto es un campo virgen por lo menos en los Colegios sabemos de algunas reuniones que ya se hacen institucionalmente, por ejemplo aquí cuando se inicia el curso se llama a todos los padres de familia y se explica qué es el Colegio, en qué consiste la educación que se imparte en el Colegio, las perspectivas de los propios alumnos, en fin, también se vinculan con los padres de familia. pero esta es una reunión general. pero reuniones particulares son pocas, son pocos los que creo estamos experimentando con este tipo de reuniones, entonces de ahí surgen, de ahí surgen, de ahí surgen. de ahí se van creando planes de trabajo, por ejemplo un plan de trabajo es la orientación vocacional, entonces aquí nos combinamos ya con el departamento de psicopedagogía y entonces planificamos las actividades a Chapingo, por ejemplo, en donde se les da una orientación sobre carreras de tipo agrícola, es decir carreras que están orientadas a la actividad agrícola, y también los llevamos a la Escuela de Antropología, donde las carreras están vinculadas a la historia, a la propia antropología, a la lingüística. en fin, entonces surge de aquí la idea de llevar a los muchachos a diversos centros en donde ellos puedan constatar que es lo que hacen los investigadores con la finalidad de mostrarles otras perspectivas que no conocen porque su perspectiva está reducida a las carreras tradicionales y si hacemos un examen de diagnóstico y tú planteas una pregunta de esta naturaleza, sobre las carreras que van a estudiar verás que están marcadas por las carreras tradicionales, entonces ahí hay una gran labor que hacer; y ese es un nuevo tipo de trabajo que surge en la propia aula y otro aspecto que también observamos. que como nuestro Colegio es terminal entonces nosotros les explicamos a los padres de familia la importancia de las opciones técnicas en la formación de los alumnos y esto ha traído buenos resultados porque en este semestre hubo una gran demanda en diversas opciones técnicas, pero yo considero que en gran parte nosotros tuvimos mucho que ver porque nosotros impulsamos en los padres de familia y en los propios alumnos la necesidad de que ellos no solamente trabajaran en el campo propedéutico, sino que también trabajaran en el campo terminal

Entonces en este sentido, creo que los resultados fueron positivos por lo menos en este Colegio, yo creo que en gran parte o por lo menos creo que contribuimos ahí con un granito de arena. ¿no? y entonces el resultado fue positivo hasta donde nos ha comentado la jefa del departamento de opciones técnicas, y esto no se había visto en otros años, entonces yo creo que por ahí está el trabajo de los padres de familia y el de nosotros yo creo que por ahí debe haber más profesores porque aquí es bien curioso que planteamos nuestro plan de trabajo, pero los profesores en el proceso vamos diseñando nuevas actividades, y creo que es muy rico el Colegio en este sentido, o sea es como si el Colegio te diera mucha cuerda. ¿no?, y tú sigues caminando. y caminando, y a veces te alejas mucho y ya estás haciendo cosas que el Colegio mismo ni se imagina, que la institución ni se imagina, ya estás haciendo mil cosas y yo creo que esta experiencia el Colegio tiene que recuperarla para reorientarla en una forma más planificada, no, creo que ahí hacen falta no sé como se podría decir. los planificadores de la educación

Pero no sé si con esto te resuelva tu inquietud o a lo mejor te deje más dudas

Ma No, está bien

M Sí

Nos despedimos y le doy las gracias por su colaboración

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BASICA

- ACOSTA SEGURA, Ma Magdalena 'La formación de docentes en la Facultad de Química, UNAM' en *Políticas y acciones de la formación docente en México* Edith Chehaybar y Kuri y Maribel Ríos E (Resp), México, CISE-UNAM 1995 pp 151-166
- AGUIRRE LORA, Ma Esther G "Una crisis dentro de la crisis; la identidad profesional de los docentes universitarios" en *Revista de Educación Superior*. México. ANUIES. Vol XVII, Núm 2(66) abril- junio. 1988 pp 5-21
- ANDERSON, Gary, 'La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas' Universidad de Nuevo México, en Mario Rueda Beltrán et. al (Coords) *El Aula Universitaria Aproximaciones Metodológicas*, México, CISE-UNAM 1991 pp 35-51.
- APEL, Karl Otto "¿Ciencia como emancipación?: Una valoración crítica de la concepción de la ciencia en la 'teoría crítica'" en *La transformación de la filosofía* El a priori de la comunidad de comunicación Madrid, Taurus, Tomo II, 1985 413 p
- BARCO, Susana "Estado Actual de la Pedagogía y la Didáctica", en *Seminario Pedagogía y Didáctica de la Lengua Escrita* México, SEP-CEA, abril de 1988 34 p
- BARCO, Susana. "Racionalidad, Cotidianeidad y Didáctica" en *Perspectivas Docentes* Tabasco, México. UAJT, 1991 pp 21-28
- BECKER SUAREZ, Magda "Didáctica Una disciplina en busca de su identidad" en *Revista ANDE*. Tr Julieta Galván, núm 9, año 5, 1985 pp 39-42
- BOMPIANI Ginevra. La Quimera Misma en Michel Feher, Romana Naddaff y Nadia Tazi, *Fragmentos para una Historia del Cuerpo Humano*, tr José Luis Checa Madrid, Taurus, 1990 pp 381-425
- BUENO, Miguel *Humanismo y Universidad* México. UNAM Cuadernos de Sociología 1960 154 p
- CABELLO BONILLA, Victor "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica" en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM. julio-diciembre, núm 49-50. 1990 pp 27-36
- CANDAU, Vera María *La didáctica en cuestión* Investigación y Enseñanza, Madrid. Narcea, 1987 109 p
- CAPRA, Fritjof. *El Tao de la Física* Una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental Tercera Edición, Madrid, 1992 420 p
- _____ *El punto crucial* Buenos Aires, Estaciones, 1982 514p
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis *Teoría crítica de la enseñanza* La investigación-acción en la formación del profesorado Barcelona. Ed Martínez Roca, 1988 pp 245.
- CARR, Wilfred *Hacia una ciencia crítica de la educación* Barcelona, Editorial Laertes, 1990 160 p.

- CASSIGOLI Armando y Carlos Villagrán "La teoría crítica de la sociedad" en *La ideología en los textos*, Tomo 2., México. Marcha Editores. 1982 pp. 7-68
- CASTILLA DEL PINO, Carlos *El humanismo 'imposible' Seguido de naturaleza del saber* Madrid. 1975 171p
- CASTILLO RODRIGUEZ, Rubén y Lourdes M. Chehaibar Nader. "Etnografía y Formación Docente" en Mario Rueda Beltrán et al (Coord) *El aula universitaria* México. CISE-UNAM. 1991 pp 307-326
- CHAVEZ LAVISTA, Ezequiel A. *Las cuatro grandes crisis de la Educación en México* México, Asociación Civil: Ezequiel a Chávez
- COMENIUS, Jan Amós *Didáctica Magna*. tr. Saturnino López, Madrid, Akal. 1986 326p
- CRAHAY, Marcel "¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?" en Aurelio Villa *Perspectivas y problemas de la función docente* Madrid, Narcea. 1988 pp 211-235
- CHEHAYBAR, Edith *Técnicas para el aprendizaje grupal*, México. CISE-UNAM. 1985 pp 179
- DESCARTES, René *Discurso del Método*, Prólogo de Manuel García Morente. México, ESPASA-CALPE Mexicana, 1990 pp 147
- _____ *Dos opúsculos reglas para la dirección del espíritu investigación de la verdad*. México. UNAM. 1972. 208p.
- DEVEREUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, 2a Ed., Siglo XXI. 1983 410 p
- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona. Anagrama, 1997 pp 220
- DÍAZ BARRIGA Angel. *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires, Rei Argentina-Instituto de Estudios y Acción social-Aique Grupo Editorial, 1991 pp 63
- _____ *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU. México, CESU-UNAM. 1990 pp 75
- DONMOYER, Robert. Argumentos para la investigación de estudios de caso: redefinición de conceptos de validez interna y externa" en Mario Rueda Beltrán y Miguel Angel Campos; Coords. *Investigación Etnográfica en Educación*. México. CISE-DGAPA-UNAM, 1992 pp 65-86
- DOYLE, Walter "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado" en *Revista de Educación* Madrid, núm. 277, mayo-agosto, 1985 pp 29-42
- DURAN AMAVIZCA, Norma Delia "Pensamiento y acción docente en la didáctica de la historia" en *Memorias del VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. México, CCH-UNAM, noviembre 1992
- _____ "Incorporación de la intuición por medio del cuerpo" en Sergio López Ramos, (coord.). *Lo corporal y lo psicosomático. Reflexiones y aproximaciones I*. México. CEAPAC-Plaza y Valdés, 2002 343 p

- EDWARDS, Derek y MERCER, Neil *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Col Temas de Educación* Barcelona Paidós/MEC, 1988 215 p
- EGUINOVA, Ester "Didáctica e Ideología" en *Colección Pedagógica Universitaria*, Jalapa, Veracruz México. UV Núm 4 julio-diciembre de 1977 pp 65-73
- ELLIOT, John *La investigación acción en educación* Madrid Morata 1990 320 p
- ESCOBAR VALENZUELA, Gustavo *Prolegómenos a la filosofía en México Rafael Moreno Montes de Oca* México. Humanidades Bachiller 7 ENP, 2002 130 p
- ESPINOSA MARTINEZ, Olivia. "Docente didáctica e institución" en *Memorias del VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* México. CCH-UNAM, noviembre, 1992.
- EUSSE ZULUAGA, Ofelia. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente" en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM núm 63 enero-marzo, 1994 pp 31-42
- FERRY, Gilles *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México Paidós Educador-UNAM/ENEP-I 1990 147 p
- GAGNE Robert y Leslie Briggs *La planificación de la enseñanza Sus principios* México, Trillas, 1983 287
- GAOS José *La filosofía en la Universidad* México, UNAM-FFyL, 1956 173 p
- _____ *Sobre Enseñanza y Educación* México UNAM-FFyL, 1960 123 p
- _____ *Un método para resolver los problemas de nuestro tiempo (La filosofía del profesor Northrop)* México Cuadernos Americanos, 1949 200 p
- _____ "El interés de la filosofía" en *Discurso de Filosofía* Xalapa. México, Universidad Veracruzana 1959 pp 31-48
- _____ "Historia y concepto de la verdadera 'Antropología Filosófica'" en *Discurso de Filosofía* Xalapa México Universidad Veracruzana. 1959 pp 49-66
- GARCÍA Y COLOME, Ana Facultad de Ingeniería Coordinación de Proyectos Académicos Contexto. Políticas y Acciones" en *Políticas y acciones de la formación docente en México* Edith Chehaybar y Kuri y Maribel Ríos E (Resp), México, CISE-UNAM, 1995 pp 135-150
- GARCÍA MORENTE, Manuel *Lecciones Preliminares de Filosofía* México, Época, S/F, pp 409
- GARGANI, Aldo et al *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre el saber y la actividad humana*, México, S. XXI. 1983 332 p
- GEERTZ, Clifford *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1989 387 p
- GERSON, Boris "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" en *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM núm 5 julio-septiembre, 1979 pp 3-22
- GILARDI, Franco *Crisis y Perspectivas de la profesión docente* Barcelona, Gedisa 1993 159 p

- GIROUX, Henry 'La formación del profesorado y la ideología del control social' en *Revista de Educación Teoría de la formación del profesorado*, Madrid-España, septiembre-diciembre, núm 284. 1987 pp 53-76
- GIROUX A , Henry. *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Col. Temas de educación. Barcelona Paidós/M.E.C. 1990 290 p
- GIROUX, Henry y Peter McLaren. 'Lenguaje, escolarización y subjetividad; más allá de la pedagogía de la reproducción y la resistencia' en *Sociedad, Cultura y Educación*. Antologías de la ENEP-ARAGON, México. UNAM, abril 1989 pp. 110-143.
- GOETZ J.P , M.D. *Le Compte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988. 279 p
- GUMPORT, Patricia J. 'La producción del conocimiento en las universidades: reformulación de un problema metodológico' en *Investigación Etnográfica en Educación*. Coords Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos, México, CISE-DGAPA-UNAM, 1992 pp. 51-63 de *Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. México, CCH-UNAM noviembre, 1992.
- HABERMAS, Jürgen 'Modernidad versus posmodernidad' en Josep Picó, (Comp) *Modernidad y Posmodernidad* Madrid Alianza Ed. 1988 pp 87-102
- HAWKING, Stephen W *Historia del tiempo* Del Big Bang a los agujeros negros Barcelona Planeta-Agostini 1992 247 p
- KEMMIS, S *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid. Morata Col. Pedagogía: La pedagogía Hoy, 1988 173 p
- KLAFKI, Wolfgang "Los fundamentos de una didáctica crítico constructiva" en *Revista de Educación*, Madrid, núm 280, mayo-agosto. 1986 pp 37-79
- LAPASSADE, Georges. *Grupos organizaciones e instituciones*. La transformación de la burocracia. Barcelona Garnica, 1977 326 p
- LAPASSADE, Georges *Socioanálisis y Potencial Humano*, Colec. Hombre y Sociedad, Barcelona 1980 292p
- LAPASSADE, Georges y René Loureau *Claves de la Sociología* 3a edición. Barcelona LAIA, 1974 279 p
- Le COMPTE, Margaret. 'La etnografía educativa: teoría y práctica De la antropología al postestructuralismo' en *Investigación Etnográfica en Educación*. Coord. Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos. México. CISE-DGAPA-UNAM, 1992 pp 25-39
- LOPEZ RAMOS, Sergio *Entre la fantasía la historia y la psicología*. México. Centro de Estudios y Atención Psicológica A.C., 1993 223 p
- LOURAU, René *El análisis institucional*. Buenos Aires. Amorrortu, 1970 297 p
- MAILLARD, Chantal *La Creación por la Metáfora* Introducción a la Razón-Poética Colec. Pensamiento Crítico Pensamiento Utopico. Anthopos, Barcelona, 1992 190 p

MANTOVANI, Juan *La Educación y sus tres Problemas*. Buenos Aires. El Ateneo. 1979 145 p

MORENO MONTES DE OCA, Rafael "Cómo el nacionalismo integra la identidad nacional en *Anuario 1992*. México. Publicación del Seminario de Cultura Mexicana, 1992. pp 148-167

_____ "Cómo reflexionar sobre la identidad nacional" en *Anuario 1993* Publicación del Seminario de Cultura Mexicana, 1993 pp 193-216

_____ El desprecio por aprender: Una actitud juvenil que exige un nuevo tipo de maestro en *Diorama de la cultura* Suplemento de Excélsior, México. D F, 19 de diciembre de 1971. pp 12-13

_____ "Para responder a los desafíos del Siglo XXI" en *Anuario 1992*, México, Publicación del Seminario de Cultura Mexicana, 1992. pp 45-52

_____ La Reforma de POUS a la preparatoria, un modelo humanista de bachillerato Un modelo humanista de bachillerato". en *Mayeútica*, Colegio de Filosofía de la ENP. Trimestral año 5 núm 14. enero-enero-febrero-marzo. 1992 pp 11-73

_____ "Sobre el bachillerato y sobre la profesionalización de la enseñanza" (Folleto) *Deslinde* Serie Nuevos Métodos México, núm. 21, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y Dirección General de Difusión Cultural, UNAM. 1976. pp 24

_____ *¿Filosofía mexicana en el año 2000?* inédito 1998 27 p

NORTHROP, F. S. C. *El encuentro de Oriente y Occidente Estudio sobre las posibilidades de un entendimiento mundial* México. EDIAPSA. 1948 654 P

PANSZA GONZALEZ, Margarita "Opción crítica en la didáctica" en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm 57-58 julio-diciembre 1992 pp 52-64

_____ : Esther P Juárez; Porfirio Morán *Fundamentación de la Didáctica* Tomo I. México, Guernica, 1986 228 p

PARADISE, Ruth "Etnografía: ¿técnica y perspectiva epistemológica?" en Mario Rueda Beltrán et al (Coords), *La etnografía en educación* México, CISE-UNAM. 1994 pp 73-81

PARRA AVILA Claudia "Didáctica Racional e Irracional" en *Memorias del VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* CCH-UNAM. noviembre de 1992

PIAGET. Jean *Investigaciones acerca de la abstracción reflexionante* (Dos tomos), Buenos Aires, Huemul, 1979

PEREYRA. Carlos *El sujeto de la Historia*, México, Alianza Editorial, 1988 249 p

PEREZ RIVERA, Graciela "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM" en *Perfiles Educativos*. México. CISE-UNAM, núm 38. octubre-noviembre-diciembre. 1987 pp 5-19

POSTIC, M. *Observación y formación de los docentes* Madrid. Morata, 1978 343 p

_____ *La relación Educativa* Madrid Ed Narcea. 1982 175p

- RABADE ROMEO, Sergio *La razón y lo irracional*. Madrid, Editorial Complutense, 1994 300 p
- RAMIREZ SANCHEZ, Graciana "El papel del docente en la práctica educativa" en *Memorias del VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* México CCH-UNAM noviembre 1992.
- REYES, Alfonso *Los trabajos y los días (1934-1944)* México, Occidente 1945 317 p.
- REALE Giovanni y Dario Antiseri. *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*, Tomo II del Humanismo a Kant. Barcelona, Ed Herder, 1992, 822 p
- ROCKWELL, Elsie "La etnografía como conocimiento local" en Mario Rueda Beltrán, et al (Coords) *La Etnografía en Educación*, México, CISE-UNAM. 1994, pp 55-72
- RODRIGUEZ, Azucena; Gloria Edelstein "El método: Factor definitorio y unificador en la instrumentalización didáctica" en *Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, año IV, núm. 12, septiembre 1974
- SANTOYO, Rafael "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje" en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm 11. 1981 pp
- _____ "Apuntes para una didáctica grupal" en Alicia Molina, *Diálogo e Interacción en el Proceso Pedagógico*, México SEP-Caballito, 1985 pp 145-156
- SILVIO José F "La pedagogía en la Educación Superior: algunas reflexiones e hipótesis de trabajo" en *Educación Superior* Venezuela Boletín del CRESALC/UNESCO. No 18 mayo-agosto, 1985 pp 19-24
- STENHOUSE, Lawrence "El profesor como tema de investigación y desarrollo" en *Revista de Educación*, Madrid, núm 277 mayo-agosto, 1985 pp 43-53
- TABA, Hilda *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Ed Troquel. 1974, 661 p
- THIEBAUT, Carlos. "La Escuela de Frankfurt" en Victoria Camps *Historia de la Etica*. Barcelona, Ed Crítica. 1989. pp 441-480
- TORRES BODEY, Jaime "Deber y honra del escritor" en José Luis Martínez. *El ensayo mexicano moderno*. Tomo II México. Fondo de Cultura Económica, 1995
- TYLER, Ralph *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Ed Troquel, 1973 136 p
- VILLEGAS, Jaime *No todos los cisnes son blancos Un enfoque personal del conocimiento*, México mecanograma, inédito, 1997 240 p
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. "La observación sistemática para la formación de docentes" Tr Carlos García González; Carroll, Thomas, *Systematic observation for competency teacher education*, University of Buffalo, N Y. en Antología del Taller de la especialización en: Planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente. Vol II primer trimestre sept 1985 pp 1-37
- WOODS, Peter *La escuela por dentro* La etnografía en la investigación educativa. Temas de educación Barcelona, Paidós/M E C, 1989 200 p

ZUKAV Gary *La danza de los maestros del Wu Li. La nueva física al alcance de todos* Barcelona, Plaza y Janes. 1991. 340 p

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- ARAIZA MENDEZ Jorge "Perfil del Profesor de Historia en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM" en Victoria Lerner S. (Comp) *La enseñanza de CLIO Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM, 1990 pp 61-70
- BARTOLUCCI, Jorge 'Interacción social y aprendizaje en un salón de clase' en *Cuadernos del Colegio*, núm. 30, enero-marzo, 1986 pp 2-7
- BASSO Itacy "As concepciones de história como mediadoras de prática pedagógica do professor de história " en *Didática*, São Paulo, Universidade Estadual Paulista/UNESP v 25 1989 pp 1-9
- BAZAN LEVI, José 'Un bachillerato de habilidades básicas" en *Educación superior*, México, ANUIES, vol XVII, núm 1(65), enero-marzo. 1988 pp 53-73
- BERMAN, Morris *El Reencantamiento del Mundo* Chile. Cuatro Vientos 1987 pp 343.
- CARRIZALES RETAMOZA Cesar *El filosofar de los profesores*. Cuernavaca, Morelos. México, CAOS 1990
- CASTREJON DIEZ, Jaime *Prospectiva del Bachillerato 1980-2000*. México. GEFE. 1982
- CARBAJOSA MARTINEZ, Diana "Ética y subjetividad en educación" *Cuadernos del CESU*, núm 25, 1991 pp 19-23
- CARR, E H *¿Qué es la historia?*. México, Ed Planeta/Seix Barral Col Ciencias Humanas 1988 217 p.
- CARRETERO, Mario. Ignacio Pozo y Juan Asensio (comp) ' Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva ' en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Col Aprendizaje. Madrid. Ed Visor. 1989 pp 13-29
- CASTAÑEDA SALGADO, Ma Adelina. *La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo El currículo del CCH*. México. DIE-CINVESTAV-IPN. tesis, 1985 160 p
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES *Una hipótesis del porqué y para qué del bachillerato, a partir del concepto de cultura básica y de la experiencia del CCH*. Documento base para el Simposio Internacional sobre el Bachillerato México, CCH-UNAM, 1982 38 p
- CONGRESO UNIVERSITARIO "Estructura Académica en la UNAM Mesa III" en *Diario del Congreso* (Sumario de propuestas) México, UNAM. mayo 1990 pp 16-35
- _____ "Formación académica y profesiones. Mesa IV" en *Diario del Congreso* (Sumario de propuestas), México, UNAM mayo 1990 pp 9-14
- CONGRESO UNIVERSITARIO "Relación y métodos de enseñanza-aprendizaje Mesa IV" en *Diario del Congreso*

(Sumario de propuestas), México. UNAM, mayo 1990 pp 37-49

- CONTRERAS DOMINGO, José *Enseñanza Curriculum y Profesorado*. Madrid, AKAL-Universitaria 1991 260 p
- CORNEJO OVIEDO, Alejandro "Socialización y aprendizaje en un salón de clase" en *Cuadernos del Colegio*, núm 30. enero-marzo, 1986 pp 8-13
- DOMINGUEZ, Jesús. 'El lugar de la historia en el curriculum 11-16 Un marco general de referencia' en *La Enseñanza de las ciencias Sociales* Col Aprendizaje, Madrid, Ed Visor, 1989 pp 33-60
- DURAN AMAVIZCA, Norma Delia "Etnografía Educativa: Profesor y Didáctica" en *Sujetos de la Educación y Procesos de Formación Docente*. Congreso Nacional Temático del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Toluca, Edo de México. ISCEM. septiembre. 1993 pp 76-83
- ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA *El Plan 1964 Vigente 1983*, México, UNAM-ENP. fotocopiado s/f
- ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA *Guías de estudio. Cuarto año de bachillerato*, México, UNAM. 1987 65 p
- GIMENO SACRISTAN, José. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Col Ciencias de la Educación, Madrid Ed Anaya/2. 1985 236 p
- GUZMAN BATALLA, Graciela "El aprendizaje de la historia: un espacio de contradicción entre el curriculum planeado y el vivido cotidianamente en la institución escolar" en Victoria Lerner S. (Comp.) *La enseñanza de CLIO Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*, México, CISE-UNAM. 1990 pp 419-430
- IGNACIO POZO Juan "Modelos de Aprendizaje-enseñanza de la historia" en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Col Aprendizaje, Madrid Ed Visor, 1989 pp 211-139
- LEVINSON, Bradley. "Para una etnografía de los estudiantes universitarios" en *Universidad Futura*. México, vol 2, núm 6-7. primavera de 1991 pp 56-67
- LUCAS MARIN, Antonio "El proceso de socialización: Un enfoque sociológico" en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Consejo superior de Investigaciones científicas. año XLIV. núm 173 julio-septiembre, 1986 pp 357-370
- MARCELO GARCIA Carlos *El pensamiento del profesor*. España Ed CEAC. Col Educación y Enseñanza. 1987 180 p
- MEDINA RIVILLA, Antonio *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid. Cincel-Kapelusz. 1988 168 p
- MONTERO-SIEBURTH, Martha. "Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica", Costa Rica, Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense de la Universidad de Costa Rica y el Centro Internacional de Desarrollo e Investigación de Canadá, octubre 1991 31 p
- MORENO MONTES DE OCA, Rafael "La Reforma de Pous a la preparatoria, un modelo humanista de bachillerato" en *Mayéutica*. Colegio de Filosofía de la ENP. trimestral año 5 núm 14, enero-febrero-marzo. 1992 pp 11-73

_____ "Problemas de la cultura en México" en *Anuario 1992*, México. Seminario de Cultura Mexicana, 1992. pp. 147-167

NAVARRO GONZALEZ, Adriana. "La hermenéutica dialéctica ¿una alternativa para la investigación social?" en *Revista de Educación Superior*, México, ANUIES. Vol XV. núm 1 (61), enero-marzo 1987 pp 89-109

RODRIGUEZ, Azucena y MCGREGOR Josefina "Historia y Currículo" en *La enseñanza de CLIO Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*, México, CISE-UNAM. 1990 pp 407-418

STUBBS Michael y DELAMONTI, Sara (Eds) *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona. Oikos-Tau, 1978 240 p

DOCUMENTOS

DOCUMENTOS AUDIOGRAFICOS

ALUMNOS DEL GRUPO 366 del CCH-Sur *Entrevistados* por Norma Delia Durán Amavizca, México. D F, 3ro, 3 de julio de 1992

CORNEJO SERRATOS, Efraín *Entrevistado* por Norma Delia Durán Amavizca. México, D F. Colegio de Ciencias y Humanidades. Teoría de la Historia. Plantel Sur. Grupo 366. turno 3ro. 24 de abril de 1992. te 15m

_____ *Entrevistado* por Norma Delia Durán Amavizca, México, D F. Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur, turno 3ro. 22 de mayo de 1992. tg 20 m

LARA CISNEROS, Gerardo *Entrevistado* por María Bertha Gutiérrez, México. D F, Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur. turno 3ro, 22 de mayo de 1992. te 20 m

VAZQUEZ LEON, Edith *Entrevistada* por Olivia Espinoza Martínez, México. D F. Escuela Nacional Preparatoria. Historia de México. Plantel núm 7. Grupo 563/A. 26 de mayo de 1993. tg 45 m.

SANCHEZ GOMEZ, Martín *Entrevistado* por María Salinas García. México. D F. Colegio de Ciencias y Humanidades, Historia Universal, Plantel Oriente, Grupo 416. 18 de febrero de 1993. tg 45 m

DOCUMENTOS VIDEOGRAFICOS EN EL AULA

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE) *Didáctica y resultados etnográficos*, México, D F, Sesiones de Trabajo. Coordinadora: Norma Delia Durán Amavizca. turno matutino. febrero de 1993. 180 min

CORNEJO SERRATOS, Efraín, *Historia de México II*, México, D F. Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur. Grupo 366. turno 3o. 13 de marzo de 1992. 60 min.

_____ *Teoría de la Historia*, México, D F. Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur. Grupo 366. turno 3o. 29 de marzo de 1993. 60 min

LARA CISNEROS, Gerardo, *Historia Universal*, México. D F. Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur

_____ "Problemas de la cultura en México" en *Anuario 1992*, México. Seminario de Cultura Mexicana, 1992. pp. 147-167

NAVARRO GONZALEZ, Adriana. "La hermenéutica dialéctica ¿una alternativa para la investigación social?" en *Revista de Educación Superior*, México, ANUIES. Vol XV. núm 1 (61), enero-marzo 1987 pp 89-109

RODRIGUEZ, Azucena y MCGREGOR Josefina "Historia y Currículo" en *La enseñanza de CLIO Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*, México, CISE-UNAM. 1990 pp 407-418

STUBBS Michael y DELAMONTI, Sara (Eds) *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos-Tau, 1978 240 p

DOCUMENTOS

DOCUMENTOS AUDIOGRAFICOS

ALUMNOS DEL GRUPO 366 del CCH-Sur *Entrevistados* por Norma Delia Durán Amavizca, México. D F , 3ro, 3 de julio de 1992

CORNEJO SERRATOS, Efraín *Entrevistado* por Norma Delia Durán Amavizca. México, D F Colegio de Ciencias y Humanidades Teoría de la Historia Plantel Sur Grupo 366 turno 3ro. 24 de abril de 1992 te 15m

_____ *Entrevistado* por Norma Delia Durán Amavizca, México, D F Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, turno 3ro. 22 de mayo de 1992 tg 20 m

LARA CISNEROS, Gerardo *Entrevistado* por María Bertha Gutiérrez, México. D F , Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur turno 3ro, 22 de mayo de 1992 te 20 m

VAZQUEZ LEON, Edith *Entrevistada* por Olivia Espinoza Martínez, México D F , Escuela Nacional Preparatoria. Historia de México. Plantel núm 7 Grupo 563/A 26 de mayo de 1993 tg 45 m.

SANCHEZ GOMEZ Martin *Entrevistado* por María Salinas García. México D F . Colegio de Ciencias y Humanidades, Historia Universal, Plantel Oriente, Grupo 416. 18 de febrero de 1993 tg 45 m

DOCUMENTOS VIDEOGRAFICOS EN EL AULA

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE) *Didáctica y resultados etnográficos*, México, D F , Sesiones de Trabajo Coordinadora: Norma Delia Durán Amavizca, turno matutino febrero de 1993 180 min

CORNEJO SERRATOS Efraín, *Historia de México II*, México, D F . Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur Gurpo 366 turno 3o. 13 de marzo de 1992 60 min.

_____ *Teoría de la Historia*, México, D F Colegio de Ciencias y Humanideades. Plantel Sur. Grupo 366 turno 3o. 29 de marzo de 1993 60 min

LARA CISNEROS, Gerardo, *Historia Universal*, México D F . Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur

Grupo 322, turno 3o, 19 de junio de 1992 120 min.

_____ *Historia Universal*, México, D. F. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, Grupo 322, turno 3o, 18 de febrero de 1993 120 min.

_____ *Historia Universal*, México D. F. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, Grupo 322, turno 3o, 22 de febrero de 1993 120 min.

MARTINEZ, Marcelino. *Teoría de la Historia*, México, D. F., Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, Grupo 459, turno 4o, 12 de mayo de 1992. 120 min

_____ *Historia de México*, México, D. F., Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, Grupo 459, turno 4o, 20 de mayo de 1993 60 min.

SANCHEZ, Martín. *Historia de México*, México, D. F., Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, Grupo 416, turno 4o, 3 de junio de 1993 60 min.

VAZQUEZ LEON, Edith. *Historia de México*, México, D. F., Escuela Nacional Preparatoria, Plantel No 7 "Ezequiel Adeodato Chávez Lavista, Grupo 563, turno vespertino, 19 de mayo de 1993 60 min

DOCUMENTOS DE REGISTRO DE OBSERVACION

DURAN AMAVIZCA, Norma Delia. *Cuaderno de Observaciones*, México, D. F., CISE-UNAM, 1992-1993

ESPINOZA MARTINEZ, Olivia. *Cuaderno de Observaciones*, México, D. F., CISE-UNAM, 1992-1994

GUTIERREZ GONZALEZ, Ma Bertha. *Cuaderno de Observaciones*, México, D. F., CISE-UNAM, 1992-1993

PARRA AVILA, Claudia. *Cuaderno de Observaciones*, México, D. F., CISE-UNAM, 1992

RAMIREZ SANCHEZ, Graciana. *Cuaderno de Observaciones*, México, D. F., CISE-UNAM, 1992-1993

SALINAS GARCIA, María. *Cuaderno de Observaciones*, México, D. F., CISE-UNAM, 1992-1994