

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Historia

Tesis por el título de Licenciado en Historia:

Reflexiones en torno a la problemática de formación en el Colegio de Historia.

Una visión interdisciplinaria para un proyecto de comunidad.

Alumno:

Leonardo Abraham González Morales

Asesor de tesis:

Lic. Rubén Amador Zamora



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.

Recorre la cordillera,
ponle canción en sus alas,
que el monte entero agoniza,
hoy sufre herida de lanza

Miseria que no es miseria,
sino es pasión enjaulada,
miseria que no es miseria,
sino una pronta batalla...

Amauri Pérez, *Andes lo que andes*, 1964

Al igual que el habitante de las ciudades, el científico no puede escapar de las urbes polutas para refugiarse en las montañas. La ciencia participa en la construcción de la sociedad de mañana, con sus contradicciones e incertidumbres.

Ilya Prigogine, *El fin de las certidumbres*, 1997

Índice

Introducción	5
1. Interdisciplinariedad	7
1.2. Práctica interdisciplinaria: experiencia en la CUAED	14
2. Análisis del plan de Estudios del Colegio de Historia de 1999	17
2.2. El plan 1999	17
2.2.1. La libertad de cátedra, primer límite de un plan de estudio.	21
2.3. Objetivos del plan de estudios de 1999.	23
2.4. El plan de Estudios de 1974.	26
2.5. La reforma del plan de 1999 como propuesta de modificaciones al plan 74.	31
2.5.1. Problemas de información del plan 99.	32
2.5.2. Las soluciones de la reforma.	35
2.6. El perfil del historiador	46
2.7. Las Áreas del conocimiento.	48
2.8. La revisión del plan.	51
2.9. Conclusiones.	53
3. Tecnología Digital. Moodle es un software libre ¿Qué es un software libre?	57
3.2. Teoría de la complejidad.	59
3.2.1. Tecnología y comunicación como elementos de la cultura.	67
3.3. La tecnología digital en el siglo XX, desde la reflexión ética.	71
3.4. Tecnología digital: el software.	73
3.5. Software Libre. Filosofía y Objetividad.	81
3.6. Conclusiones.	91

4. Del discurso a la propuesta curricular, de Moodle a una propuesta concreta.	94
4.2. Enseñanza de la Historia y la docencia como posibilidad para el ejercicio profesional.	94
4.3. Sobre la difusión	104
4.4. Sobre las formas del discurso.	106
4.5. Propuesta de Moodle.	109

5. Conclusión.	113
----------------	------------

Fuentes Impresas.	117
-------------------	------------

Fuentes en Red.	120
-----------------	------------

Anexo 1. Proyecto Moodle presentado a la Secretaría General de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. **122**

Anexo 2. El fragmento de la propuesta curricular del “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia 1974” se encuentran disponibles en la página web (por tiempo indeterminado), en formato PDF:

<http://es.geocities.yahoo.com/filemanager?directory=escritos>.

Anexo 3. Los “Horarios Ordinarios del Colegio de Historial, del semestre 2009-2” se encuentran disponibles en la página web (por tiempo indeterminado) en formato PDF: <http://es.geocities.yahoo.com/filemanager?directory=escritos>.

Introducción.

La presente tesis es una investigación sobre el funcionamiento y los beneficios que puede tener un software libre en red, con la finalidad de fortalecer la formación en el Colegio de Historia. Comienza con una definición sobre lo que es una práctica interdisciplinaria y una breve reseña de un diplomado que cursé en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), tiempo en el que se me ocurrió el tema y la posibilidad de dicha investigación.

El proyecto de software libre que estoy proponiendo tiene el nombre de “Moodle”, porque así se llama el software de origen. El proyecto está disponible en red, ya que, después de haber mostrado su funcionamiento a las autoridades pertinentes de la Facultad de Filosofía y Letras, fue aprobado y le asignaron un espacio en el servidor secundario de la facultad, el cual está conectado a la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, de la UNAM.

Esta es la materialización de la idea, el desarrollo de una plataforma que soporte el proyecto que imaginé. Una vez que se instalaron los programas necesarios, y confirmada la aprobación del proyecto para su funcionamiento, me di a la tarea de plantear una investigación que demostrara su importancia en la comunidad del Colegio de Historia. Pero surgieron una infinidad de preguntas que poco a poco traté de organizar, y al final sucedió que, las preguntas sobre la búsqueda de las posibilidades para que el proyecto fortalezca la formación, pasó a ser una pregunta secundaria y estar supeditada a una nueva pregunta eje: ¿Qué sentido tiene el haber cursado la carrera de historia en el colegio?

El origen de la pregunta no tiene mayor relevancia que la mera meditación y un proceso psicológico que no hay necesidad de exponer, el punto es que al convertirla en la pregunta eje y supeditar la primera ocurrencia que tuve en la CUAED, la tesis cambió y tuvo otros objetivos, los cuales guían el desarrollo de los capítulos.

El segundo capítulo expone un análisis y una reflexión sobre el plan que actualmente rige al Colegio de Historia. El plan es analizado detenidamente como el discurso de reforma con el que se presenta, y sobre todo en el sentido en el que se asume como propuesta de soluciones a problemáticas del plan anterior (1974). En esta labor enfatizo los argumentos y los supuestos donde un proyecto como Moodle puede ser una variante para apoyar la formación de los historiadores en el colegio.

El tercer capítulo es una exploración sobre los orígenes del software libre. Va desde el planteamiento de la “Teoría de la complejidad”, a los argumentos mediante los cuales sostengo la postura de que la tecnología es un elemento cultural que no debe reducirse al uso de los aparatos físico, pues estos son ideas materializadas que obedecen a una satisfacción de intereses sociales.

El cuarto capítulo es la exposición de los planteamientos más concretos en cuanto a mis críticas hacia el plan, las diferencias existentes entre éste y la oferta curricular, el por qué los problemas que hay de fondo en este tema no son triviales, el por qué deben asumirse un papel al respecto, y saber dónde y cómo puede fortalecer la formación el proyecto Moodle, al tiempo que puede ser solución a ciertos problemas muy particulares. En este capítulo está implícita la idea de la práctica interdisciplinaria, al proponer los beneficios del software libre y su desarrollo en la disciplina de la historia.

Esta tesis mantiene, ante la preocupación que manifiesta, la intención de fortalecer la comunicación y la formación en el Colegio de Historia, con la esperanza de lograr, al incidir en estos procesos, que la comunidad del colegio *sea* realmente una comunidad.

1. Interdisciplinariedad

La definición de interdisciplinariedad es una tarea importante de esta tesis, porque acerca al lector al tema principal de reflexión sobre el proyecto que presenta, al tiempo que, es una forma de separarse de los estudios que no definen su postura ante esta práctica.

El término interdisciplinariedad nace a principios del XX, como una práctica posible donde varias disciplinas se vinculen en torno a un tema o problema en común¹. Explicar una de las connotaciones que tiene esta práctica, es la búsqueda de este primer capítulo.

La idea de interdisciplinariedad como “práctica posible entre disciplinas” complica definir de una sola forma el término. El concebir interdisciplinariedad como algo “posible” hace que, en primera instancia, se valore dicha posibilidad, y posteriormente, se analice las concepciones que se propone sobre el vínculo entre disciplinas. Por ejemplo, en distintos diccionarios de ciencias, tecnología y filosofía, el término no existe, pero, si la palabra se busca en Internet a través de un buscador² las referencias ligadas aparecen por cientos, un número que no corresponde a la existencia de la definición en estudios impresos.

Una definición muy completa entre el uso del término interdisciplinariedad y el origen de la palabra como propuesta de una práctica que vincula diversas disciplinas, se encuentra en un artículo que publicó la UNAM en junio de 2005. Compararé con ella dos definiciones más para llegar a una definición completa.

Los tres artículos que tomaré en cuenta para la definición de interdisciplinariedad son: el *Diccionario de historia de la ciencia*³, el artículo “La interdisciplina desde los sistemas complejos” de la revista *Ciencias* de la UNAM⁴, y el artículo publicado por Wikipedia⁵ en

¹ W.F. Bynum, E.J. Browne y Roy Porter (dir.), *Diccionario de historia de la ciencia*, p. 294 y 322

² La búsqueda de la palabra “interdisciplinariedad” en Internet fue realizada en los siguientes buscadores: Google, disponible en www.google.com (13 agosto de 2008), Ask América, disponible en www.ask.com (13 de agosto de 2008), en el buscador de Yahoo!, disponible en www.yahoo.com (13 de agosto de 2008), y en el sitio de AltaVista, disponible en www.altavista.com (13 de agosto de 2008).

³ W.F. Bynum, E.J. Browne y Roy Porter, *Op. Cit.*

⁴ *Ciencias* es una revista que publica trimestralmente la Facultad de Ciencias de la UNAM. Se especializa en temas de ciencias naturales, exactas, sociales y humanidades.

⁵ Wikipedia es una enciclopedia en red que se dedica a construir conocimiento libre. La libertad que maneja

Internet. Este último sitio lo tomo en cuenta porque es la primera referencia que ligan los buscadores de Internet, convirtiéndolo en el más consultado⁶.

Mi propuesta es hallar puntos comunes en las tres definiciones, el primero de ellos sobre la interdisciplinariedad y su definición. En todos ellos la interdisciplinariedad se explica, como *forma* de estudio que toma en cuenta varios enfoques disciplinarios alrededor de uno o más temas, donde el objeto de estudio es común y la búsqueda requiere de similitud en los objetivos. Pero la interdisciplinariedad no es considerada una metodología, es una práctica o forma de estudio para la investigación, pero no intenta mostrarse como metodología.

Por otro lado, fuera de las definiciones que serán comparadas en este capítulo, existen discursos que plantean la interdisciplinariedad como una “nueva forma de pensamiento” para la ciencia, como el paradigma de la ciencia en el siglo XXI. Esta tesis no comparte estas posturas y más adelante será aclarado este punto.

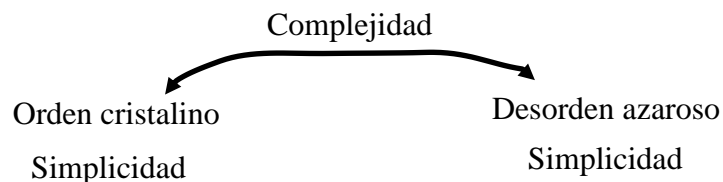
Las tres fuentes coinciden en dar el crédito al sociólogo Louis Wirtz quien en 1937 como el primero en definir la interdisciplinariedad como “un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas a fin de una actividad”. En términos generales, la interdisciplinariedad hace alusión a una práctica donde convergen distintas disciplinas afines de un objeto, tema u objetivo, descartando la idea de que sea un paradigma o una nueva forma de pensamiento.

tiene cinco puntos básicos: no se permite el derecho de autor, la publicación de artículos cumple ciertos criterios y principios, la publicación de artículos es libre y debe provenir como propuesta de los propios usuarios, está al alcance de cualquier usuario en el mundo, todos los artículos pueden traducirse a cualquier idioma (existen más de once millones en trece lenguas distintas), y la construcción y el desarrollo del portal depende también de los usuarios mismos. El sitio es parte de la filosofía del software libre, fue construido por una comunidad de programadores (*hackers*) de nombre GNU (anacrónico recursivo de *GNU's Not Unix*), que le da soporte técnico y seguridad. Wikipedia, “proyecto” (15 de enero de 2001), disponible en www.wikipedia.com, (Consultado: 25 de enero de 2009).

⁶ Wikipedia es la dirección más socorrida para encontrar una definición en Internet. Esto se debe a que la mayoría de sus creadores pertenecen a la comunidad GNU, son parte fundamental del soporte técnico de Wikipedia, y de otros sitios importantes como Google, Yahoo!, Ask América, Intel, Moodle, etc. Este fenómeno se debe a que GNU es una comunidad de programadores y desarrolladores de sitios de Internet, personas que se especializan en desarrollar programas para dar soporte técnico, velocidad y seguridad a estos espacios en la red, y por tanto, son las principales ligas entre buscadores y sitios de interés.

Sin embargo, el artículo publicado por la revista *Ciencias* va más allá de los tres. Establece los siguientes puntos para la definición de la práctica interdisciplinaria.

- La idea central debe ser que la interdisciplina sea parte de las disciplinas y no puede prescindir de los especialistas (certeza básica). Por eso no se puede tener una sola metodología para su práctica, mucho menos ser un tipo de especialidad o paradigma.
- La idea de “combinar” o “mezclar” disciplinas en torno a un objeto de estudio es una práctica que se observa desde el siglo XIX. La práctica interdisciplinaria del siglo XX es el fortalecimiento y la aprobación de esta idea.
- Dentro de la colaboración entre las disciplinas y los especialistas, se mantiene la identidad de sus ramas. “Existe la disposición de estudiar lo de las otras con el propósito de sentar las bases para una comprensión mutua”.
- Con el nacimiento de la interdisciplinaria se redefinieron conceptos viejos como sistema, caos, complejidad, comunidad, sociedad, ley, intercambio, energía, tiempo, espacio, observador, etc.
- Se mantiene la idea de observar cualquier objeto de estudio como elemento de un sistema complejo con estructuras no determinadas, cambiante, en el cual influyen las leyes del universo, el tiempo y el espacio en el que está inmerso.
- La teoría de “sistemas complejos” se puede entender a partir de lo siguiente: sistema porque toda agrupación “puede considerarse como el resultado de un proceso de sinergia que requiere el concurso de las partes y propicia la emergencia de cosas nuevas”, y complejidad porque se habla de una dialéctica entre simplicidad y complejidad, lo cual parte de dos simplicidades teóricas:



- Se suma a todo esto la reflexión sobre el observador como elemento de un sistema, ya que se acepta que éste ejerce cierto grado de influencia sobre el resultado de la investigación.

Con base en estos puntos, esta tesis da cuenta de la definición "interdisciplinariedad" como una práctica donde se toman en cuenta diversos enfoques que provienen de distintas disciplinas, a fines de un tema. Y llevándolo a la particularidad del planteamiento que se propone este estudio, la interdisciplinariedad como práctica es una búsqueda para proponer el funcionamiento de un software libre educativo, mi proyecto Moodle, para el fortalecimiento de la formación de historiadores en el Colegio de Historia.

Como práctica, tiene la intención de hallar las directrices donde se cruzan los objetivos de ambas propuestas, los del proyecto y los de la formación, hallar la posibilidad de relacionarlos, poder explicar si existe o no esta posibilidad de relacionar un software libre con la principal tarea del Colegio de Historia.

En cuanto a los conceptos, toma en cuenta al Colegio como comunidad dentro de un sistema, los objetos a los que se recurre en la enseñanza como medios de comunicación, y el grado de influencia que éstos pueden ejercer sobre el sujeto que aprende. Y la creación de un proyecto que requiere el conocimiento práctico de diversas disciplinas como la informática, la programación, el diseño gráfico, la pedagogía, la telemática, entre otras.

La tesis recurre a diversas disciplinas porque intenta retomar de ellas un hilo conductor que explique los beneficios que puede tener para la disciplina de la Historia, el uso del software libre y su filosofía, y las herramientas que ofrece son la posibilidad de un uso positivo y significativo dentro del Colegio de Historia. Y para lograrlo se auxilia de otros enfoques y otros estudios realizados en otras disciplinas.

Las diferencias que fueron descartadas de las definiciones son:

a) Sobre Wikipedia:

Demanda el conocimiento del objeto de estudio de forma integral, estimulando la elaboración de nuevos enfoques metodológicos más idóneos para la solución de los problemas, aunque su organización resulta compleja ante la particularidad de cada

disciplina científica que posee sus propios métodos, normas y lenguajes⁷.

Lo que encontramos en esta enciclopedia de difusión mundial es una definición de interdisciplinariedad que no se separa del término etimológico y de una historia sobre el uso del concepto, de hecho se pueden encontrar en este artículo algunas referencias externas donde se define la interdisciplinariedad como filosofía o paradigma, acepciones que no coinciden con la definición que se propone en tesis.

- b) Se descarta la posibilidad de definir interdisciplinariedad como pensamiento, filosofía o paradigma, ya que, si aceptamos esta definición, uno, la interdisciplinariedad dejaría de ser una práctica o actividad donde se vinculan distintos enfoques en torno a un tema u objeto de estudio y se convertiría en una “especialidad” con un campo de estudio especializado; dos, dejaría de ser la práctica que vincula a especialistas de diferentes disciplinas afines de un estudio y se transformaría en una especialidad con metodología propia; tres, dejaría a un lado la posibilidad de practicar un estudio donde cada especialista, desde su disciplina, tenga la posibilidad de plantear un enfoque distinto; cuatro, no habría coherencia entre el origen etimológico de la palabra y la definición que se propone.

Por tanto, si aceptamos la interdisciplinariedad como pensamiento, filosofía o paradigma, ya no enriquecería a las disciplinas vinculadas y en cambio se trataría de forjar su propio lenguaje especializado, sus propios objetivos, sus principios, sus objetos de estudio, etc., sería *otro* campo (más) de estudio especializado.

Posturas que así lo manifiestan y las cuales tienen una gran difusión, al parecer toman en cuenta la definición de los autores franceses Géza Róheim y Devereux, quienes a mediados del siglo XX afirmaban que la interdisciplinariedad es una transición hacia otra forma de pensamiento. En México hay varias comunidades académicas que retoman la idea y

⁷ Wikipedia, “interdisciplinariedad” (24 marzo de 2007), disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Interdisciplinariedad&action=history> (25 de enero de 2009).

manifiestan estar de acuerdo con esta definición, como la comunidad Conocimiento Abierto. Sociedad libre⁸ y algunos miembros del Instituto de Estudio Críticos⁹.

Concluyó que la definición de la interdisciplinariedad como una práctica donde distintas disciplinas necesitan vincularse porque buscan resolver un problema en conjunto, o estudiar un tema, objeto de estudio o investigación, desde distintas posturas o campos. No es una metodología como tal, ya que la práctica permite retomar diversos métodos dependiendo del estudio y las disciplinas que se vinculan, de lo que depende es de una valoración sobre el estudio que se quiere, los objetivos, el objeto de estudio, el grado de especialidad al que se desea llegar, y por supuesto, las disciplinas que se tomarán en cuenta.

La pregunta en torno a la objetividad de esta práctica depende de los resultados que se obtienen y el enriquecimiento que tiene hacia el campo de las disciplinas vinculadas. Es interesante saber que desde el primer momento de una práctica interdisciplinaria, se plantean cambios hacia el interior del campo de estudio desde el que se parte. En mi caso dese la historia. Y es un hecho que al plantearse la vinculación de distintas disciplinas en torno a una investigación, se abre un abanico de posibilidades en muchos sentidos y direcciones, en cuanto al tema que se aborda. Pero también hace que surjan problemas como encontrar los límites entre una y otra disciplina, porque más allá de los puntos en común, los cuales son muchos, no debe caerse en un forcejeo con los temas afines y la vinculación debe resultar objetiva más que imaginaria.

8 Conocimiento Abierto. Sociedad libre, es un espacio en red donde una comunidad de académicos y estudiantes, pertenecientes a diferentes escuelas e instituciones, publican sus ideas sobre algún tema. Tienen foros, una revista, investigaciones, estudios, congresos, etc. La interdisciplinariedad como tema se encuentra en uno de los “foros de debates”, (2 marzo de 2002) disponible en www.cibersociedad.net (Consultado: 1 25 de enero de 2009).

9 Pista Cultural es el sitio de Internet del Instituto de Estudio Críticos, en sus propias palabras un “Espacio de escritura situado en el cruce de la universidad, la cultura no académica y el psicoanálisis”. El Instituto de Estudio Críticos es una comunidad que convoca a un numeroso público a tomar cursos, talleres, posgrados, licenciaturas y diplomados en sus instalaciones. Mantienen periódicamente publicaciones y eventos de presentación afines de diversas áreas de la ciencia y la cultura. Instituto de Estudio Críticos, “Pista Cultural” (2002) disponible en www.17.edu.mx. (Consultado: 25 de enero de 2009).

Esto nos regresa a la idea de pensar el término de interdisciplinariedad como una práctica que vincula disciplinas con uno o más temas afines, en casos más especializados, el objetivo es resolver un problema y al final de la investigación plantear conceptos nuevos o redefinirlos dentro de cada especialidad que se vincula. La cuestión es que entre esta vinculación y lo que puede ir más allá de un posible enriquecimiento entre disciplinas, es parte de otras prácticas.

Por ejemplo, la idea de plantear una nueva forma de pensamiento a partir del estudio donde participan distintas disciplinas o el simple afán de hacer coincidir disciplinas alrededor de un tema, son prácticas que pertenecen a otros términos y que no deben confundirse.

Habría que señalar que según el estado actual de las disciplinas sociales podemos afirmar que el conocimiento de lo social está en una situación transdisciplinar, en el sentido de que puede haber una sociología, una antropología o una historia que se adscriban a la primera postura teórica, pero también puede cada una de ellas suscribir los postulados de la segunda¹⁰.

Así que en el intento por evitar esta confusión, aclaro los dos términos más próximos a la práctica interdisciplinaria:

- Multidisciplinariedad: involucra la participación de trabajadores de muchas disciplinas distintas, pero cada campo mantiene su método, lenguaje y perspectiva. Representa una yuxtaposición de disciplinas que es meramente aditiva y no conlleva la integración ni el enriquecimiento mutuo.
- Transdisciplinariedad: permite saltar los muros que separan a las disciplinas, es la desaparición de las fronteras. Busca las leyes de la naturaleza que todo lo rigen y un lenguaje que permita las definiciones absolutas. Pero esto no se ha logrado, no existe una metodología universal para abordar todos los objetos de estudio posibles, no hay un metalenguaje que permita el rompimiento de la especialización. La idea aun se plantea como utópica, casi imposible¹¹.

¹⁰ Perla Chinchilla, *Historia e interdisciplinariedad*, p. 15

¹¹ Los términos de multidisciplinariedad y transdisciplinariedad son definidos a partir de las mismas fuentes

La interdisciplinariedad, en el caso de esta tesis, se aleja de ser una filosofía o un paradigma y no intenta construir un metalenguaje; tiene como fin auxiliarse en el estudio de diversas disciplinas para sus objetivos y cuestionamientos, intenta encontrar relaciones entre campos distintos, y es por eso que recurre a especialidades diferentes.

La interdisciplinariedad juega el papel de vincular lo aprendido en otras disciplinas y metodologías, la búsqueda para encontrar la relación que deseo requiere ir a otros campos disciplinarios que no son los propios de la historia, ya que el software libre es un fenómeno muy reciente en la informática y la enseñanza de la historia en el Colegio de Historia no tiene nada que ver con él... aún.

1.2 Práctica interdisciplinaria: experiencia en la CUAED

A principios del 2007 me encontré casualmente con una convocatoria para cursar un diplomado en las instalaciones de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM (CUAED). Tomar la decisión de hacerlo me llevó a un camino en el que hallé numerosas respuestas a ideales dentro de la carrera. El objetivo del curso fue llevar a los alumnos, mediante la práctica interdisciplinaria, a la construcción de conocimientos desde la complejidad de su análisis, transmisión y evaluación.

En términos generales observamos, estudiamos, analizamos y experimentamos distintas prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje, fue muy interesante observar y analizar dicho proceso no solo en términos pedagógicos, sino también por los diferentes enfoques y las distintas disciplinas que habían sido convocadas.

El curso duró aproximadamente seis meses, dos de ellos intensivos, más una práctica profesional de otros seis meses, que en total hacen un año para lograr el diplomado. La idea central era reflexionar desde cada disciplina convocada, las formas como se construye el conocimiento, su transmisión y los medios que existen para comunicarlo. Dentro de esto

con las que se definió interdisciplinariedad: el artículo “La interdisciplina desde los sistemas complejos”, el *Diccionario de historia de la ciencia* y el sitio de Internet Wikipedia.

también se vieron las formas y los métodos para llegar a distintos auditorios, objetivo por el cual partimos del análisis del lenguaje, su importancia, sus canales y los medios que se pueden manipular para vaciar un contenido educativo.

Los primeros meses del diplomado comenzaron con el aprendizaje de la manipulación de los medios electrónicos que permiten la interacción a través de la escritura (correos electrónicos, cadenas, *blogs*¹², etc.). De ahí pasamos a las pruebas de audio, imagen fija y video. La construcción de material digital implicaba en ese momento un gran reto para todos aquellos que éramos de humanidades.

Siguió el trabajo en equipo, presentaciones y preparación de temas que debíamos hacer entre distintos compañeros provenientes cada uno de escuelas y disciplinas distintas. Comenzaba con esto la etapa de integración, la parte más compleja de lectura y el intercambio más fuerte de opiniones encontradas alrededor de un tema. Las sesiones se tornaron largas y productivas, el objetivo era conocer distintos temas y teorías : la teoría de sistemas complejos, la utopía, la tecnología y su filosofía, los conceptos de vida, el mundo virtual, realidad física y realidad virtual, el lenguaje, la comunicación, la informática, la antropología, la biología, la historia de la ciencia y el diseño gráfico.

Llegó el verano y con él la etapa de curso intensivo. Las sesiones se dividieron en talleres. Construimos un robot, lo programamos, nos identificamos, reflexionamos, debatimos, armamos mapas conceptuales, discutimos los valores de nuestra sociedad, construimos videoconferencias, conferencias, redactamos, leímos en conjunto, manipulamos plataformas educativas y creamos trenes de imágenes y videos interactivos.

El curso debía mostrarnos cómo se constituyen los procesos educativos y sus diferentes formas para transmitir su contenido. Lo esencial fue cuestionarse sobre qué es la educación,

¹² Un *blog* es un sitio en Internet donde se puede ir vaciando información personal; tiene la capacidad de contener: videos, fotos, ideas, narraciones, etc. Funciona como un diario personal, la diferencia es que como usuario de un *blog* se elige el nivel de acceso a él. Algunos sitios que brindan este servicio de forma gratuita son www.blogspot.com, www.msn.com, www.yahoo.blog.com y www.blogger.com.

cómo se transmite el conocimiento a través de las diferentes técnicas didácticas, cómo se construye el material para hacerlo, cuál es la tarea docente y cuál es el vínculo que existe entre la pedagogía y todas las disciplinas que se enseñan en la UNAM.

El objetivo principal era entender la práctica interdisciplinaria afín de la enseñanza, es por ello que los temas y conceptos partían desde distintas teorías, métodos, prácticas e ideas. En general debíamos dar solución a problemas y cuestionamientos en conjunto, a partir de un grupo que se componía de compañeros quienes provenían de distintas disciplinas, y al final lograr crear un contenido, su planeación, transmisión y evaluación.

La experiencia me animó a hacer mis prácticas profesionales en el área televisiva de la CUAED. Una fortuita estancia donde me enseñaron a crear guiones televisivos, filmes cortos, documentales, rastreo de imágenes, grabaciones de audio, entre otras prácticas. A un año de este pasaje, creí conveniente devolver, por el amor que tengo a la Universidad, un elemento que mejore la formación profesional en el Colegio de Historia. Es por eso que me animo a presentar este proyecto como una tesis capaz de funcionar dentro de las posibilidades que propone y dando pauta a enriquecer en un futuro las investigaciones afines de los temas que presenta.

2. Análisis del plan de Estudios del Colegio de Historia de 1999

El análisis del plan de estudios de 1999 nace como una necesidad de encontrar el sentido de la carrera que cursé y la relación entre la propuesta de un proyecto que he creado, de nombre Moodle, con la formación de historiadores en el Colegio de Historia.

Partí con la idea de un análisis sencillo, sin embargo, conforme avanzaba, encontré elementos que merecían un importante detenimiento para ser explorados detalladamente, y éstos, junto con el cuerpo de todo el plan, representaron un interesantísimo estudio de reconstrucción. Un estudio que me obligó a hacer de este capítulo un análisis extenso, ya que, la implicación de las descripciones puntuales que contiene, así lo demandaban.

Por otro lado, el capítulo es parte de la búsqueda por encontrar las posibilidades de relación que existen entre mi proyecto y la formación de historiadores en el colegio, pensando en la posibilidad de entender el proyecto como parte funcional del mismo y la posibilidad de fortalecer la enseñanza de la historia, en el sentido de ser un apoyo para los profesores y un laboratorio virtual para los alumnos.

Es importante señalar que detrás de este estudio hay una implicación interesante. A causa de que mi proyecto (Moodle) surge fuera de la disciplina histórica, aunque su construcción tenía desde el principio el objetivo de fortalecer la enseñanza en el Colegio de Historia, la primer forma de encontrar un posible vínculo entre el quehacer del historiador y lo que éste representa, nace, en primera instancia, a través de una práctica interdisciplinaria¹³.

2.2 Plan 1999

El actual plan de estudio del Colegio de Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, entró en vigor en el año de 1999. Fue aprobado en los primeros meses del año de 1998, por el Honorable Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, y posteriormente, por el

¹³ El primer capítulo de esta tesis está dedicado a definir lo que es una “práctica disciplinaria”.

Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes. La aprobación se resuelve a favor de la propuesta “al cumplir ésta con el Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificaciones de Planes de Estudio de la UNAM y en general con lo previsto en la legislación universitaria”¹⁴.

El plan 1999 “Sustituye al plan de estudios aprobado por el H. Consejo Universitario el 3 de mayo de 1974”¹⁵, se presenta como propuesta de modificación profunda, con base en la adecuación y aprobación de un mapa curricular capaz de dotar de elementos cognoscitivos suficientes, para que las nuevas generaciones del Colegio de Historia enfrenten los retos de una realidad histórica hacia finales del siglo XX,

El plan está estructurado de la siguiente forma. Volumen I: presentación, objetivos generales de la Universidad Nacional Autónoma de México, objetivos de la Facultad de Filosofía y Letras y objetivos del Colegio de Historia, una introducción sobre la licenciatura, la composición, los objetivos, las formas de evaluación y acreditación. También se incluye la justificación de la modificación al plan anterior, la comparación entre ambos, la comparación con los planes de estudio de otras instituciones que imparten la licenciatura en historia, estadísticas sobre el número de estudiantes que ingresan a la carrera, otra sobre egresados: titulados y no titulados, cambios de carrera, sobre aquellos que tienen un empleo afín de la licenciatura y los que no; y al final, la planta académica.

El volumen II y III contienen la descripción de las asignaturas aprobadas por el nuevo plan: nombre, carácter (obligatoria, libre o seminario), área, créditos, horas, ubicación en el mapa curricular, objetivos, contenido, técnicas de enseñanza-aprendizaje, procedimiento de evaluación, bibliografía básica y bibliografía complementaria.

¹⁴ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, en *Planes y programas de la Facultad de Filosofía y Letras*. Dirección General de Administración Escolar, Subdirección de Certificación y Normatividad, Departamento de Planes y Programas de Estudio, Libro de 1999, 24 de febrero. Asimismo, “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Historia, *Archivo Histórico*, Carpeta III, 3 Vol.

¹⁵ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.*, Vol. I, p. 1

El plan parte de una base fundamental, la concepción de la disciplina histórica:

La historia, como disciplina se concibe como el conjunto de prácticas cuya finalidad es el conocimiento del pasado, esto es, de todo aquello que resulta significativo para comprender al hombre en su devenir, así como de aquello que vincula sus acciones de otros tiempos con los que transcurren en la actualidad[...] En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la formación del historiador organiza desde hace muchos años en torno a la historiografía, es decir, alrededor del conocimiento de lo que han sido las preguntas, ideas, métodos y conclusiones de los historiadores del pasado¹⁶.

En la “Concepción disciplinaria” del plan de 1999 se enfatiza la construcción del discurso histórico con base en la historiografía, lo cual tiene coherencia al observar el mapa curricular que propone. Éste, contiene ocho asignaturas de carácter obligatorio enfocadas hacia el análisis historiográfico, además de que, en las asignaturas de Filosofía de la Historia I y II, y Teoría de la Historia I y II, también de carácter obligatorio, se plantean numerosas fuentes historiográficas dentro la bibliografía básica.

El énfasis podría tener sentido si entendemos por historiografía “la escritura de la historia”, quehacer básico del historiador. Si por historiografía pensamos en concepciones más profundas como formas de análisis, métodos de interpretación, épocas, áreas, etc., tengo que decir que, dentro de los objetivos del segundo capítulo, no está contemplada una discusión al respecto. Partiré del significado literal y continuaré el análisis.

A partir de la concepción disciplinar es posible pensar que se intenta mostrar que no hay forma de construir un discurso histórico sin un previo análisis historiográfico o sin tener en cuenta la lectura sobre lo anteriormente escrito sobre la historia. Las generaciones que ingresan al Colegio de Historia, para quienes el plan es un importante referente y una valiosa guía, pueden entender que el quehacer del historiador ha sido, fundamentalmente, *escribir* la historia.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 5 y 6

Sin embargo, pensar así el discurso histórico, donde la base principal es el análisis historiográfico, puede suscitar interpretaciones peligrosas. Si tomamos a la escritura como principal *forma* de la historia y le atribuimos la propiedad de ser la principal fuente para validar el discurso en el quehacer del historiador, se puede caer en un determinismo excluyente. Es decir, pensar que la escritura es un elemento básico en la disciplina histórica, es presumiblemente cierto, y de ello es plausible el énfasis en el análisis historiográfico; pero de eso, a caer en un engaño donde se piense como única fuente para validar el discurso histórico, puede provocar graves problemas de hermetismo en la investigación, la enseñanza y la difusión de la historia.

En la lectura general del plan no se explicita otra fuente de análisis, pero, no por eso se puede argumentar que el plan intenta excluir otras fuentes para el historiador, mucho menos caer en un hermetismo así. En contraste, al final del apartado sobre la concepción disciplinar, al igual que en el apartado sobre las áreas del conocimiento y el de los seminarios-taller, para evitar interpretaciones “deterministas” o “excluyentes”, escribe:

Las tareas que se han enumerado como propias de la disciplina exigen, para su cabal cumplimiento, la revisión constante de los instrumentos metodológicos con los que el historiador puede proceder a la reconstrucción mental del pasado a partir de sus vestigios. Demandan elementos conceptuales y teóricos rigurosos, generados dentro del propio quehacer, o bien, provenientes de otras disciplinas humanísticas y sociales que le permitan interpretar la realidad del pasado; además, reclaman el dominio de lenguajes apropiados para transmitir los resultados de sus búsquedas¹⁷.

Estos enunciados abren las posibilidades para el quehacer del historiador, diluyen cualquier determinación sobre la relación entre escritura e historia, y permiten que sobre su enseñanza, difusión e investigación, existan *otros* elementos “no necesariamente escritos”¹⁸.

¹⁷ *Ibíd.*, Vol. I., p. 6

¹⁸El problema de la escritura como única fuente para validar el discurso histórico, en el sentido de imponerla como única forma posible y excluir otras *formas* de la historia y sus fuentes, es una constante discusión fuera de las aulas del colegio.

La concepción disciplinar muestra que el plan es una propuesta abierta a las posibilidades del enriquecimiento para la construcción del discurso histórico, señala la importancia de la historiografía y permite pensar que son válidas otras fuentes para la interpretación del pasado, elementos de otras disciplinas que permitan la reconstrucción del pasado.

Para continuar el análisis del plan, es necesario mostrar el primer límite que tiene, ya que, al mencionar la importancia de la historiografía y de las otras fuentes para la formación del historiador, una de ellas, es la fuerza del sentido oral; es decir, la enseñanza en su concepción más tradicional: profesor – contenido – alumno; en el capítulo cuarto abordaré este problema de manera más profunda y detallada. El plan reconoce en cierto sentido, la fuerza que ejerce la cátedra sobre la formación. Me atrevo a decir que no ahonda en el tema, porque da por hecho que la comunidad del colegio entiende la importancia éste; pero, no se justifica su ausencia. O, es posible que no lo haga a razón del siguiente apartado¹⁹.

2.2.1. La libertad de cátedra, primer límite de un plan de estudio.

Es importante señalar que el plan no determina la enseñanza, ni las concepciones que se pueden tener sobre la disciplina histórica dentro del Colegio de Historia. El hecho de que sea la base del mapa curricular, no indica que pueda determinar las prácticas de la enseñanza dentro del aula, el profesor imparte su clase y lleva a cabo los objetivos de la asignatura como cree conveniente hacerlo. El plan es su referente básico, al igual que lo es para todo el colegio. Solo que, es importante señalar que en la UNAM existen garantías para la transmisión del conocimiento, la más principal se llama “Libertad de Cátedra”.

Artículo 2. La Universidad Nacional Autónoma de México tiene derecho para:

II. Impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación²⁰.

¹⁹La interpretación de este apartado es personal, pero debo agradecer al Mtro. Alfredo Ruiz Islas, el haberme señalado la importancia que cobra este punto en el análisis del plan.

²⁰ UNAM, “Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Legislación Universitarias*, disponible en <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacin/leyorgunam> (Consulta: 16 de febrero de 2008).

¿Qué indica esta garantía? La connotación de este derecho en la enseñanza de la historia dentro del Colegio de Historia, puede entenderse mejor a partir del artículo “Autonomía universitaria, Libertad de Cátedra y Derecho de Autor” de Alejandra Castro:

Por un lado, este derecho implica la facultad del docente para resistirse a cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada (la libertad de cátedra no es compatible con una doctrina o ciencia oficiales) y, por tanto, consiste en la posibilidad real de expresar sus ideas y convicciones en relación con la materia que imparte y, por otro, la capacidad de difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones a la hora de enseñar su asignatura. Esta segunda facultad inherente a la libertad de cátedra sólo se da de forma plena en los niveles superiores de enseñanza, y en concreto adquiere su significado en relación con aquellos docentes que tienen reconocida su plena capacidad docente e investigadora, en cuanto que estos docentes pueden impartir su propio programa de la asignatura y establecer su propio método pedagógico (...), eso sí ajustado al Plan de Estudios aprobado por la Universidad²¹.

El objeto de abordar la libertad de cátedra es mostrar el primer límite que tiene el plan de estudios; como propuesta académica aprobada por el Honorable Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, y por el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes, tiene la facultad de ser el principal referente para las funciones del Colegio de Historia y para la estructura de su mapa curricular, sin embargo, hay que señalar que el derecho a la libertad de cátedra y su connotación en la docencia, permiten que el plan sea solo un referente *no determinante*, un documento necesario para organizar, estructurar y explicar los objetivos de la enseñanza en el colegio, sin convertirse, por esta funciones, en algún tipo de ley dictaminadora e impositiva. Garantizando así el derecho que tiene el profesor de abordar sus clases en el aula, como crea conveniente.

La libertad de cátedra les permite a los profesores tener variantes para su práctica docente, es una cierta “libertad creativa” para permitirles que sean sus *formas* las que imperen en el aula, y dentro de ellas, estén inmersos los objetivos de la asignatura y los del plan de

²¹Alejandra Castro Bonilla, “Autonomía universitaria, Libertad de Cátedra y Derecho de Autor”, en *Revista Electrónica Informática-jurídica.com* (enero de 2009), disponible en http://www.informatica-juridica.com/anexos/Revista_Electronica_Informatica_juridica.asp (Consulta: 16 de febrero de 2009).

estudios; es, la libertad de cátedra, un compromiso ético del docente con la universidad y un margen entre el plan y la enseñanza en el aula.

Tomando en cuenta este punto, hay que precisar sobre el plan de estudios dos cosas:

1. A partir de la libertad de cátedra hay que entender que éste tiene un límite de acción dentro del Colegio.
2. El plan es un referente para la organización del colegio, para los profesores, para los alumnos, para la oferta educativa, pero, no es el documento dictaminador de la enseñanza en su interior; la libertad de cátedra permite que dentro del aula, el contenido de la asignatura, la evaluación, la práctica docente y la relación con los alumnos, sean propuestas de cada profesor.

Si el objetivo de la tesis *no es* describir lo que hay en cada una de la asignaturas que se imparten en el Colegio de Historia, ya que un estudio así requeriría investigar el conjunto de variantes indeterminadas que se combinan en el aula, y *sí es* la búsqueda de las posibilidades para encontrar puntos de vínculo entre el proyecto Moodle y la enseñanza en el colegio, con base en el análisis del plan de estudios, agregando lo expuesto en los puntos uno y dos del párrafo anterior, concluyo: entre el plan como propuesta referencial para llevarse a cabo y entre la realidad de lo que pasa dentro de cada aula, para esta tesis el discurso del plan se tomará sólo como referente básico del colegio y no como una explicación de la “realidad” acontecida dentro de cada clase.

2.3 Objetivos del plan de estudios de 1999

Ir de la concepción disciplinar a la libertad de cátedra, podría hacer intermitente el análisis del plan, así que, con la intención de regresar al contenido del plan de estudios, abordaré el tema de los objetivos y continuaré profundizando en el discurso del plan.

Sobre la UNAM, como institución del estado, el plan anuncia que hay propósito fundamental en común:

[...] impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios técnicos útiles a la sociedad; proponer, organizar y realizar investigaciones, principalmente sobre condiciones y problemas nacionales, y extender los beneficios de la cultura con la mayor amplitud posible²².

Y sobre la Facultad de Filosofía y Letras, institución a la que pertenece el Colegio de Historia y para el cual está fue creado el plan 99, dice:

La Facultad de Filosofía y Letras debe entender las tres tareas sustantivas de la Universidad, que son: la docencia, la investigación y la difusión; sin embargo, su función primordial es la primera. Por lo tanto, su objetivo principal es formar cuadros profesionales que, estrecha y profundamente ligados a las necesidades y problemas nacionales, realicen tareas de docencia e investigaciones en todas las áreas de estudio y competencia²³.

A través de las primeras páginas, el plan presenta los propósitos institucionales con el fin de hacer presente que no está fuera de la búsqueda institucional, tanto de la Universidad, como de la Facultad. En estos párrafos pueden destacarse de entre las ideas “generales” institucionales, un posible espacio para el proyecto Moodle, o por lo menos, desde este punto del plan, es posible pensar que los objetivos del proyecto y las ideas sobre la búsqueda institucional permiten que haya un diálogo. Si el proyecto Moodle tiene como objetivos fortalecer, a través de la tecnología digital, la enseñanza en el Colegio de Historia, y entre otros objetivos más, al final del “Marco Institucional” se escribe:

Por ello se insiste en fomentar y enriquecer el conocimiento científico y tecnológico como una necesidad nacional impostergable, no puede soslayarse el hecho de que es indispensable ampliar y fortalecer el conocimiento humanístico que permita enfrentar los retos del presente y el futuro sin perder de vista los valores del hombre²⁴.

Entonces, Moodle se puede pensar como proyecto posible para el colegio, sin embargo, asegurar el enunciado como único y suficiente sería un error de interpretación, reduciría la

²² “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.* Vol. I p. 6

²³ *Ibíd.*, p. 6

²⁴ *Ibíd.*, p. 7

idea general de lo institucional, como si fuese el objetivo del plan mismo; por lo que, evitando forzar la interpretación, seguiré analizando sus páginas para saber si es posible hallar más evidencias de un diálogo que permite afirmar si existe tal posibilidad o no.

La continuación del marco institucional es una exposición sobre la relación que guarda la historia, con el resto de las disciplinas que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras. Destacando entre otras, la Geografía y la Filosofía. Se presentan las disciplinas como la enseñanza de las humanidades, término que no se define y que al tomarse como “entendido”, es aquel que vincula por “nexos” históricos a las distintas disciplinas que se imparten en la Facultad. De ello no solo derivan nexos, la historia, según el plan, está en cada una de las disciplinas y permite el acercamiento de éstas al pasado, al tiempo que de ellas retoma ciertos elementos que le son “necesarios” en su labor disciplinaria.

No se puede definir esta postura como un intento por mostrar cierto tipo de “práctica interdisciplinaria”, sin embargo, es curioso que se exprese de forma muy general, un cierto interés por la corriente histórica de los *Annales*, de los años 70, quienes vincularon a la historia con las Ciencias Sociales. Insistiría en que este renglón no coincide con el resto de los párrafos, ya que, en ninguna otra parte del plan se habla de la disciplina histórica como “Ciencia Social”. Cabe preguntarse si el plan presenta ciertos forcejeos entre corrientes históricas, dado que fue armado por todos los profesores que en ese momento integraban la planta académica del Colegio de Historia. Es una hipótesis que no pretende demostrar esta tesis, aunque, deja la duda en el aire, de si el plan no resulta sino un compendio de ideas y corrientes distintas.

En el año de 1998, cuando el plan comienza a ser armado en su totalidad y aun está vigente en el Colegio de Historia el plan de estudios de 1974, una mayoría de los profesores del Colegio daban cuenta de una serie de cambios importantes y relevantes en el quehacer del historiador. Es por ello que el plan de 1974 es modificado en diversos sentidos, entre los cuales sobresalen tres aspectos: se crea una nueva modalidad de seminarios, de materias optativas y un nuevo tronco común²⁵.

²⁵Cfr. “Propuesta de Plan de Estudio”, en “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.*

En esencia, el plan de 1999 retoma de forma estructural al plan de 1974, la distancia entre ambos solo se puede entender cuando se leen las concepciones del perfil y los objetivos de formación que ambos presentan, por un lado el plan de 1999 intenta fortalecer la relación entre teoría - práctica de la disciplina y ampliar las áreas de formación para el desempeño laboral de los futuros historiadores, mientras que, el plan de 1974 fortalecía el análisis teórico socioeconómico, acorde a las necesidades de la época en la que es desarrollado.

Detallaré el plan de 1974 para tener una línea comparativa entre éste y el plan de 1999. Es importante ver este punto, porque muestra que el plan de 1974 mantiene una concepción de disciplina, mientras que el de 1999 se preocupa por otros elementos “emergentes” que surgen hacia finales de la década de los noventa e intenta resolverlos en una “reestructuración” del conocimiento en áreas.

2.4 El plan de Estudios de 1974

Es un hecho que el plan de 1999 es completamente distinto al plan de 1974, desde la extensión, hasta los contenidos y la exposición que presentan. El primero es por muchas páginas, mayor y más explícito que el segundo, sin embargo, ambos se aprueban entre turbulentos movimientos de la universidad.

En 28 de febrero de 1974 fue aprobado por el Consejo Universitario el plan de estudios que propone el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. El documento que se presentan lleva por nombre “Proyecto de Reforma al plan de Estudios para la Licenciatura en Historia”, el cual contiene 17 hojas tamaño oficio y dos anexos en los que se comparan las materias que se proponen con las materias del plan anterior²⁶.

Destacan de la primera parte tres razones:

²⁶ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de 1974”, en *Facultad de Filosofía y Letras*. Dirección General de Administración Escolar, Subdirección de Certificación y Normatividad, Departamento de Planes y Programas de Estudio, Libro 1974-1980, 28 de febrero, 19 pp.

- [...] la necesidad de adaptar el plan de estudios a los requerimientos de las concepciones actuales de la historia, así como a las exigencias del desarrollo de la educación media y superación en México.
- En función de las tendencias y del desarrollo de la historiografía actual, se consideraron insuficientes los conocimientos teóricos que se proporcionaban en relación a la problemática socioeconómica y política... Se crea un área especial de Teoría socioeconómica de la cual el alumno deberá escoger tres materias más adecuadas para integrar dichas áreas son: Introducción a la teoría económica, Teoría política contemporánea, Materialismo histórico y Metodología de las ciencias sociales.
- Para desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de investigación del alumno, se consideró conveniente que curse obligatoriamente dos seminarios de dos semestres cada uno²⁷.

Y tres que “Son objetivos de la carrera de licenciado en Historia”:

1. Formar historiadores profesionales capacitados para desempeñar las diferentes actividades relacionadas con su disciplina, fundamentalmente como profesores en los niveles de enseñanza media y superior y como investigadores en las diversas ramas de los estudios históricos.
2. Posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia histórica de los estudiantes de manera que estén en condiciones de explicar la realidad histórica e intervenir conscientemente en la transformación de la sociedad.
3. Proporcionar a los alumnos los conocimientos adecuados y necesarios de los procesos históricos así como de las teorías y métodos de interpretación y de las técnicas de investigación, con el propósito de que tengan una formación académica rigurosa²⁸.

Estos puntos muestran que el plan de 1974 tenía la intención de formar historiadores capaces de hacer lectura “analítica” y “crítica” tanto de fuentes históricas e historiográficas, como de la realidad social, del entorno socioeconómico desde el cual podría interpretar un contexto y explicarlo posteriormente.

²⁷ Cfr., *Ibíd.*, p. 4

²⁸ *Ibíd.*, p. 4 y 5

La ambición mostrada por el plan de 1974 es un proyecto donde la disciplina histórica se sumerge en el ideal de la teoría y la interpretación; sobre la práctica, se hará una lectura posterior y será ésta un elemento implícito de la realidad, la cual será también el objeto de análisis de la teoría que se aprende. La principal preocupación del plan está relacionada con la problemática alrededor de la enseñanza de la historia en el nivel medio superior, lo que permite suponer que un número considerable de egresados se dedicaba a esta práctica.

En términos generales, el plan de 1974 mantienen en su mapa curricular, en las modificaciones y en las propuestas que presenta, una tendencia hacia el estudio socioeconómico de los hechos históricos, lo cual puede interpretarse como un impulso para vincular la historia con las ciencias sociales, así como de llevar el análisis histórico hasta los tiempos “modernos”²⁹. Por ejemplo, en el apartado de seriación de materias dice que con “relación al plan vigente se introducen las modificaciones siguientes:”

Materias de nueva creación. Se crean las siguientes materias obligatorias: 1 Historiografía contemporánea: 2. Historiografía contemporánea de México: 3. Historia de la Filosofía de la Historia. Se crean las siguientes materias en la sección de historia de México: 1. Nueva España: Historia socioeconómica; 2. México en el siglo XX. Se crean las siguientes materias en la sección de historia universal; 1. Europa moderna: 2. Europa: historia socioeconómica. Materias que sufren modificaciones. Se desdobra la siguiente materia: 1. Historia contemporánea en El siglo XX: hasta la segunda guerra mundial y El siglo XX, de la segunda guerra mundial a nuestros días. Se aumenta una hora de clase semanal a las siguientes materias: 1. Metodología y técnicas de la investigación histórica; 2. Didáctica de la historia: [...] 8. Filosofía de la historia; 9 Materialismo histórico³⁰.

Se suprimieron todas las materias de introducción bajo el argumento de que éstas debían darse en el nivel medio superior y se propone que el historiador debe enfocarse hacia cierta especialización. La propuesta curricular del plan 1974³¹ no descarta el estudio y la especialización en otras épocas que difieren a la modernidad, es decir, respeta las materias

²⁹ No es plausible una interpretación que intente definir desde el plan mismo lo que éste concibe como “tiempos modernos”, esto, porque sobre el tema no se define nada en el documento, ni siquiera hay una referencia que haga posible esta labor. Cfr. “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de 1974”, *Op. Cit.*

³⁰ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de 1974”, *Op. Cit.* p. 14-17.

³¹ La propuesta curricular del plan de 1974 se puede encontrar como Anexo 2 de esta tesis.

que se dedican al estudio de las épocas anteriores al siglo XX. Solo agrega a éstas, materias que abordan fenómenos históricos desde un enfoque socioeconómico.

Sorprenden, por ejemplo, casos como el de la materia de “Revoluciones inglesa, norteamericana y francesa”, que en el plan de 1974 es transformada en la asignatura de “Revoluciones burguesas”; y el de las materias de nueva creación, de las cuales pueden leerse en sus respectivos contenidos sintéticos, que coinciden en frases como “llevar sus análisis hasta el siglo XX” o “hasta nuestro días” o “hasta la actualidad”.

Esto fortalece la idea de pensar que el plan mantiene una cierta tendencia³², y por otro lado, también permite explorar una idea general que hay en él: los cambios que propone son emergentes, en el sentido en el que tratan de solucionar problemas muy localizados y circunstanciales, es decir, es una propuesta que se antepone a cierta formación (del plan anterior), y en a cambio propone *otra* con mayor especialización y tendencia hacia los estudios socioeconómicos, el estudio histórico hasta el presente, y abre un abanico más amplio de posibilidades para el historiador en formación.

De forma concluyente para el tema 2.3, terminaré con dos puntos importantes.

a) Mencioné al principio que los planes de estudios de 1974 y 1999 comparten ciertos elementos comunes, claro, fuera de lo obvio que resulta pensar que uno suple al otro y que el segundo hereda la estructura del primero. Fuera de esa obviedad, por ejemplo, no sé si sea casual que ambos se presentan justo en momentos turbulentos dentro de las instituciones universitarias. El plan de 1999 se aprueba poco después de terminada la “Huelga universitaria de 1998-1999”, la última de carácter estudiantil y la de mayor duración; mientras que el plan de 1974 fue parte de una transformación curricular general que se manifestó al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, lo cual lo hace más razonable como propuesta.

³² Es atrevido suponer que el plan de 1974 está fuertemente influenciado por el marxismo y el revisionismo historiográfico de los años 70, es solo una idea que tengo al respecto, pero no cuento las fuentes necesarias que me permitan aseverar esto, es por eso que solo es un comentario en esta nota al pie de página.

En el estudio de Beatriz Zúñiga, sobre las modificaciones de los planes en la UNAM, expone que en la Facultad de Filosofía y Letras entre los años 1974 y 1975, prácticamente todas las disciplinas que se imparten ahí (diez), presentaron cambios de estructuración y modificación en sus planes de estudios, y todas fueron aprobadas³³. Es de llamar la atención que la carrera de historia presentó su propuesta antes que todas, con seis meses de diferencia aproximadamente. Zúñiga sostiene que este “fenómeno” de modificaciones y cambios se da como parte de la reorganización general que tuvo entonces la Universidad, que como institución se planteó nuevos objetivos y proyectos, ante los retos educativos que asumió el entonces rector Guillermo Soberón Acevedo.

En 1971 y 1974 la Universidad responde a una nueva presión de la demanda educativa de la sociedad, creando el Colegio de de Ciencias y Humanidad y las Escuelas de Estudios Profesionales [...] El proceso de estructuración académica de las escuelas y facultades de la UNAM tiene un mayor índice de cambio y modificaciones a partir de 1970³⁴.

Sin embargo, sobre el mismo tema, Libertad Menéndez en su estudio sobre los planes de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, argumenta que desde la década de los sesenta y setenta, los planes tuvieron una revisión profunda al encontrarse en ellos diversas anomalías sobre las tesis y el grado que éstas otorgaban³⁵. Enfatiza la falta de investigaciones sobre los procesos históricos mediante los cuales se construyeron las estructuras curriculares y así justifica sus objetivos de la investigación.

Lamentablemente la fuente está incompleta en las instalaciones de la Universidad, donde sólo se conserva la introducción y parte del primer capítulo³⁶. Y como este tema no está dentro de los objetivos de la tesis, quedarán dos dudas: ¿realmente hay se pueden aceptar ambas interpretaciones? ¿Cómo saber si alguna de estas autoras erró en su investigación?

³³ Véase, Beatriz Zúñiga, *Memoria de la modificaciones, cambio y creación de planes y programas de estudio en las escuelas y facultades de la UNAM, 1925-1980*, p. 169, 275 y 182

³⁴ *Ibíd.*, p. 34

³⁵ Libertad Menéndez, “Escuela de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras, Planes de Estudio, Títulos y Grados”. Tesis de Doctorado (doctorado en pedagogía), México, UNAM – Facultad de Filosofía y Letras, 1996, p. 7-19.

³⁶ En el plan de estudio de 1999 menciona en diversos apartados el contenido del estudio de Libertad Menéndez. La fuente sólo se encuentra en colecciones privadas de no fácil acceso.

b) El plan de 1974 hacia el final de sus páginas, contiene este punto:

4. El plan queda abierto para que, de acuerdo con el análisis de las experiencias que surjan de su aplicación, se modifique en los puntos en que considere conveniente y necesario, con el fin de lograr una constante y dinámica superación académica del Colegio³⁷.

El plan de 1999 hacia el final del primer volumen reitera de la misma forma que debe mantener revisiones periódicas. Ambos planes muestran una tendencia distinta, hay particularidades que los asemejan, pero en esencia, responden a distintos retos y objetivos. Ninguno se asumen como verdad absoluta incuestionables, lo que permite en la posteridad, analizarlos abiertamente y modificarlos si el colegio lo cree necesario.

Por otro lado, hay una ruptura precisa entre uno y otro. El plan de 1974, como propuesta de reforma, responde a la solución de los retos que asume, con el fortalecimiento del análisis teórico, para ello propone que como materias de tronco común se impartan asignaturas y seminarios con el objetivo de cumplir esta idea. El plan de 1999, como reforma al plan 74, responde, proponiendo modificar esta tendencia en la formación, y para hacerlo, elimina el carácter obligatorio que tienen estas materias. Es una de las principales características de su propuesta como reforma.

2.5 La reforma del plan de 1999 como propuesta de modificaciones al plan 74

Para visualizar la respuesta que da el plan de 1999, a los retos que asume, entre los cuales se encuentra la reforma al plan de 1974, donde uno de los puntos clave que propone es modificar principalmente lo que éste asumía como principal objetivo en la formación de historiadores en el colegio, siendo que es justo lo que está en juego, pues hay de fondo un nuevo enfoque disciplinar y nuevos objetivos para la formación; es necesario, primero, comparar la información que contiene ambas fuentes. Saber si ésta es equivalente o no.

³⁷ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de 1974”, *Op. Cit.* p. 17.

2.5.1 Problemas de información del plan 99.

a) El primer problema sobre la información nace por lo siguiente.

Es extraño que en el plan de 1999 se tome como fuente básica la tesis de Libertad Menéndez para la explicación de la historia del plan de 1974, y en vez de ello, no se haya hecho una reconstrucción directa a partir de los documentos originales. Es decir, es “extraño”, como historiador, encontrar que la reconstrucción del plan de 1974 se realiza a partir de una fuente secundaria, y no desde la propia fuente primaria, los planes de estudio de 1966 y 1974, no forman parte del aparato crítico del plan, ni son anexados.

Si la tesis de Libertad Menéndez expone en la introducción de la investigación que realizó sobre los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras³⁸, que desde la década de 1960 y 1970, los planes tuvieron una revisión profunda al encontrarse en ellos diversas anomalías sobre las tesis y el grado que éstos otorgaban, enfatizando más adelante, que hay una severa ausencia de investigaciones sobre los procesos históricos mediante los cuales se construyeron las estructuras curriculares de la Facultad. Podríamos suponer que el plan de estudios de historia de 1966 y el de 1974, obedecieron entonces a esta revisión. Pero esta conclusión no se puede seguir por lo siguiente.

1. En el apartado 2.4 mencioné que el estudio de Beatriz Zúñiga, no coincide con lo que expone Libertad Menéndez. Zúñiga escribe que su estudio intenta sintetizar la ola de modificaciones y cambios que se aprobaron en los planes de estudio, en las distintas épocas y etapas de la Universidad hasta 1982. Es el caso para esta tesis, que sobre la década de 1970, menciona que los cambios y las modificaciones en los planes de estudios en toda la Universidad, se deben a un intento por adaptarse a las nuevas condiciones sociales del país, y tratan de seguir los objetivos que entonces se propone la Universidad: dar solución a las demandas educativas del momento³⁹.

³⁸ Cfr. Libertad Menéndez, “Introducción”, *Op. Cit.*

³⁹ Cfr. Beatriz Zúñiga, *Op. Cit.*

2. Si por un lado tomamos en cuenta lo que Beatriz Zúñiga argumenta, y que de hecho tiene razón al decir que en la década de 1970 en toda la Universidad hubo cambios en todos los planes de estudio, y del otro lado colocamos el estudio de Libertad Menéndez, resulta que no coinciden en las causas que motivaron a modificar el plan de estudios de historia de 1966, y de las cuales surge la propuesta de un plan “nuevo” que viene siendo el de 1974. No iré más allá, pero desde este momento, es evidente que el plan de estudio de 1999 excluyó información importante y no se detuvo a comparar lo que decían distintas fuentes al respecto.
 3. No es del todo comprensible pensar que el plan de estudios de 1999, haya obviado todo esto, porque, de ser así, la reconstrucción histórica de los planes de estudio no es del todo seria. Ni los planes de estudio, ni otras fuentes más allá de Menéndez, forman parte del aparato crítico de esta sección del plan 99; y no hay forma de justificar la ausencia de los documentos, ya que existen compilaciones donde éstos se encuentran, y son parte de acercamientos analíticos distintos a los de Menéndez, sobre el tema de las modificaciones y cambios que se dieron en los planes de estudios, en la misma época⁴⁰.
- b) Otro ejemplo se localiza en el apartado “Procedimientos utilizados para la elaboración del plan de estudios”, donde se describe la historia sobre cómo surge el proyecto de modificación al plan de 1974. Hay un par de obras citadas como posibles fuentes de revisión posterior, que en realidad no son localizables a través de medios académicos.

Partiendo de la pregunta ¿Cómo acceder a estas fuentes?, para quienes nos planteamos reconstruir el pasado en el que se originó el plan de estudios de 1999, sucede que los textos que menciona el plan no se pueden revisar. Uno de ellos es el texto de *El plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. Reflexiones en torno a su transformación*, publicado por el Colegio de Historia en el año de 1989, del cual no hay registros, pasados veinte años; lo que implica un verdadero reto para su localización.

⁴⁰ Cfr. Facultad de Filosofía y Letras, *Planes de estudio /Facultad de Filosofía y Letras*, 223 p. UNAM, *Planes de Estudio*, 548 p. UNAM, *Planes de estudio*, 991 p. y UNAM, *Planes de estudio / Universidad Nacional Autónoma de México/ Coordinación de la Administración Escolar*, 5 volúmenes.

c) Hay otro documento que no es localizable, y es la síntesis de la reunión de Oaxtepec, donde profesores y alumnos redactaron el plan de 1999⁴¹.

Existe una reseña de la reunión de Oaxtepec, en donde se incluyen los acuerdos tomados, aparecida en el *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, año 3, número 12, febrero-marzo de 1997, en un artículo de la Dra. Evelia Trejo “El Colegio de Historia reunido en Oaxtepec”, p. 5-9⁴².

Este artículo es inaccesible en la Biblioteca Samuel Ramos, ya que gran parte de la colección de los boletines publicados en la facultad no han sido clasificados, imposibilitando así el acceso a ellos; y esto, en el supuesto de que el artículo realmente se encuentre ahí, pues la situación imposibilita afirmar que se encuentra.

Estos detalles del plan de 1999 y el problema de la información, permiten dudar de ciertas afirmaciones que éste hace. Hay una en particular, que no resulta tan insignificante después de los tres ejemplos expuestos. Según el mapa curricular del plan de 1974, que recrea el plan de 1999, hay 15 materias de tronco común y 32 que son totalmente de libre elección⁴³. El punto es que en el documento original del plan de 1974 se puede leer que son “9 materias obligatorias de carácter formativo-instrumentales que se consideran indispensables para el alumno”⁴⁴, quedando 42 de libre elección; lo que implica un problema donde la información no coinciden entre planes. En el plan de 1999 se lee:

- *Obligatorias*: asignaturas formativo-instrumentales, concebidas como indispensables para que el alumno comprendiera y estuviera en aptitud de resolver los problemas teóricos-prácticos fundamentales del quehacer histórico⁴⁵.

Anunciando en la siguiente página que las asignaturas obligatorias son 15. Los criterios de esta distinción no se estipulan, y creo suponer que, o el plan de 1974 es modificado antes de 1998, o se hicieron variaciones de las cuales no hay registros. Esta “anomalía” implica

⁴¹ Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.*, Vol. I p. 37-38

⁴² Pie de página en *Ibíd.*, p. 37

⁴³ *Ibíd.*, p. 19

⁴⁴ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de 1974”, *Op. Cit.* p. 10

⁴⁵ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.*, Vol. I p. 11

entender que el documento original del plan de 1974 no coincide del todo con la descripción que se hace de él en el plan de 1999. Lo que no quiere decir que el segundo tenga la intención de mentir o de falsear la información; más bien, es necesario que un documentos tan importante como lo es un plan de estudios, aclare las “variaciones” que puede tener, de lo contrario, esto podría abrir la puerta a cuestionamientos radicales y negativos que afirmen que “el plan no es crítico y falsea la información a su conveniencia”, para justificar las modificaciones que propone.

En conclusión: el del plan de 1999 es el primer plan de estudios del Colegio de Historia que se propone una reconstrucción histórica de los planes de estudios anteriores. Sin embargo, tiene problemas de información al compara las fuentes. Esto podría motivar para que haya una reconstrucción histórica alternativa a la que ya existe, pero que cuide estos aspectos de la información y la seriedad de su contenido.

2.5.2 Las soluciones de la reforma

Retomaré como fuente de consulta el plan 1999, aunque en el apartado anterior mencioné la diferencia de información que existe entre planes sobre las materias obligatorias, seguiré la información del plan 99 porque sobre él realizo el análisis.

El plan de 1999 en la sección de “Problemas principales que se derivan del plan vigente [1974] y propuestas para su solución” comienza así:

Uno de los puntos que llaman más la atención por su carácter polémico y por las dificultades que entrañan su solución, es el relativo a la diversidad del perfil de los egresados [...] Es preciso reconocer que, entre nuestros egresados, los mismo se encuentra gente perfectamente preparada dentro de los patrones académicos más exigentes y capacitada para el ejercicio profesional, que personas con severas insuficiencias⁴⁶.

⁴⁶ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.* Vol. I p. 29

Este problema se centra en la libertad que tienen los alumnos de elegir su formación con base en la elección de asignaturas que desean cursar, elección que hacen entre una gama de materias optativas, donde juegan un papel importante los contenidos y los profesores que las imparten. Sobre este poder de elección, es la estructura y las estipulaciones lo que permite que haya desequilibrios y “deficiencias”, argumenta el plan de 1999, así que será la primera preocupación por resolver.

Sobre las 15 materias del tronco común que corresponden al plan de 1974, y las restantes 32 de opción libre, se resuelve que para evitar la dispersión programática y reducir las diferencias en la formación de los alumnos, se definirán “contenidos mínimos” de las asignaturas obligatorias y se intentarán disminuir las diferencias de contenidos en todas las asignaturas que se imparten, en general. Y, tratando de no eliminar la elección libre que seguirá teniendo cada alumno para conformar su propio recorrido curricular, “se propone el apoyo de asesores”; y para no afectar la libertad de cátedra, se proponen contenidos mínimos sólo temáticos.

[...] los alumnos jugarán un papel dinámico y definitivo en la articulación de su propio currículo al elegir profesores y contenidos en las asignaturas, particularmente las de contenido espacio-temporal [...] Así, se ha tratado de encontrar un equilibrio entre los cursos obligatorios, delimitados temáticamente, que proporcionan los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales en el quehacer histórico y las asignaturas optativas⁴⁷.

Al marcarse sólo lineamientos temáticos, respetando la libertad de cátedra y los contenidos mínimos, permiten que el profesor proponga sus propias herramientas didácticas, la dinámica al interior del aula y la extensión de los contenidos, aunque deberá tomar en cuenta que el plan intenta disminuir las diferencias y las deficiencias en la formación.

Con el apoyo de asesores se intentará que el alumno durante los primeros semestres, elija adecuadamente las asignaturas del tronco común que le permitan tener un “conocimiento mínimo” sobre el quehacer de la disciplina histórica; y al mismo tiempo, serán orientado en

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 30

la elección libre de asignaturas de contenido espacio-temporal, ya que de ellas debe cubrir un mínimo necesario, las suficientes para evitar deficiencias y lo motiven a una especialización, dentro del campo de la historia que las mismas presentan.

El segundo problema que el plan se propone solucionar es el siguiente:

Se ha insistido en que el actual plan de estudios no propicia la vinculación entre los conocimientos teóricos y el trabajo práctico. En el camino de las críticas, quizás este sea el señalamiento de fondo que más ha preocupado, pues es claro que están presentes en el plan vigente tanto unos como el otro; así que, en todo caso, no se ha logrado mostrar cómo se imbrican en el trabajo cotidiano⁴⁸.

La solución que se plantea para la vinculación entre teoría y práctica, es la formación del seminario taller-general y del seminario taller especializado, con la finalidad de reforzar el trabajo de investigación como parte de la continuación del tronco común. Tendrán el carácter de opciones libres en cuanto al tema y el contenido que el estudiante desea abordar, y serán “verdaderos impulsores del trabajo para obtener el título”. Por tanto, se eliminará el carácter obligatorio de los seminarios del plan de 1974, convirtiéndose en una opción de entre las cuales puede elegir libremente el alumno.

Sobre el tercer problema, el plan no concluye la solución. El tema es la enseñanza de la historia, se suprimirá el nombre de la asignatura “Didáctica de la Historia” que corresponde al plan de 1974, por el de “Enseñanza de la Historia” en el nuevo plan, un cambio de implicaciones peligrosas que en el capítulo IV abordaré con detenimiento. El cambio se justifica porque el Colegio de Historia “ha reconocido la importancia de la práctica docente como un campo fundamental del historiador; sin embargo, ni su presencia en el currículo ni su desarrollo disciplinario se corresponden con esa importancia⁴⁹”. Este problema, es un tema que el plan 74 también había abordado, de hecho es el primer objetivo con el que justifica su introducción al plan colegio:

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 30

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 31

“Son objetivos de la carrera de licenciado en Historia”:

1. Formar historiadores profesionales capacitados para desempeñar las diferentes actividades relacionadas con su disciplina, fundamentalmente como profesores en los niveles de enseñanza media y superior y como investigadores en las diversas ramas de los estudios históricos⁵⁰.

Para la solución al problema de la enseñanza de la historia, la propuesta del plan 99 intenta ampliar y profundizar los contenidos sobre la materia que se encargará de la formación docente, cambia el nombre a “Enseñanza de la Historia”, justificando que éste refleja mejor el objetivo de la asignatura, y en general, la idea es que se vincule a los alumnos a la práctica docente, y por eso se incrementarán las horas de la materia. Pero la propuesta solucionadora no termina por redondearse.

Con un trabajo constante en esta área y con la experiencia que se obtenga en estos cursos, es posible que se le pueda destinar un espacio curricular más amplio en las revisiones y actualizaciones que el plan propuesto tendrá posteriormente; por el momento, se sugiere que se ofrezcan algunos seminarios-taller que complementen y profundicen los temas de la Enseñanza de la Historia⁵¹.

Este fragmento deja hacia el futuro el fortalecimiento de la propuesta, no asegura la solución, y ante ésta, presenta una opción que comience a solucionar el problema. El cuestionamiento que me planteó ante esta propuesta, es que nada asegura que estos párrafos se seguirán, es decir, si la amplitud a la solución para que la propuesta sea firme y concreta, depende de revisiones y actualizaciones futuras, es posible que esto conlleve un complicado proceso de “nuevas propuestas”, presentaciones y aprobaciones. Y de ser así, implicarían posteriormente, prácticas experimentales en pos de la observación sobre los resultados.

La idea es compleja y extensa si se piensa en el futuro que fortalecerá la propuesta, o las propuestas que ampliarán la solución de la primera propuesta. Es notable que el penúltimo enunciado en el que se alude a los seminarios-taller como posibles apoyos, muestran una

⁵⁰ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de 1974”, *Op. Cit.*, p. 9

⁵¹ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.*, p. 31

debilidad en el discurso de la propuesta. Esto y proponer que sea a futuro el mejoramiento de la asignatura, es lo que no permite que sea redonda la solución al problema, el problema es claro, la importancia hacia él es atinada y puntual, sin embargo, la propuesta no termina por solucionarlo

Por otro lado, si retomamos la idea de que los seminarios-taller fortalezcan en un futuro la asignatura de Enseñanza de la Historia, retomando el hecho de que fueron planteados como espacios que posibiliten la conjunción de la teoría y la práctica en la disciplina histórica, tal vez, se ha pensado en la docencia como parte de esta posibilidad en esos espacios. De esta forma la propuesta cumpliría su objetivo y por tanto, la solución, tal vez sea redonda.

Pero, como el plan ha planteado los seminarios como asignatura de elección libre, y si el alumno bajo este derecho decide que no necesita fortalecer su formación docente más allá de la asignatura de enseñanza, tendríamos que suponer que la asignatura abarcará por completo, de forma suficientes y satisfactoria, la formación docente del historiador, de lo contrario, si realmente esperamos que los seminarios fortalezcan en un futuro la asignatura, porque ésta no cubrirá *del todo* lo que implica el problema sobre la enseñanza de la disciplina histórica, hablamos entonces de una insuficiencias “consciente” permitida por el mismo plan, agregando que la variabilidad de los problemas que esto puede generar, tienden a ser más negativos, dentro de la naturaleza azarosa del concepto⁵².

Y habría que preguntarse si ¿La nueva asignatura que propone el plan de 1999 es suficiente para la formación docente de los futuros historiadores y responde a las críticas que hace?

El cuarto problema gira en torno al *Área de Teoría Socioeconómica*:

Se han planteado cinco problemas: su temprana impartición en los primeros semestres de la carrera; su carácter restringido a sólo cuatro asignaturas; la obligatoriedad de cursar tres de ellas; el número de horas asignado por su indefinición y falta de vigencia⁵³.

⁵² La negativa de la variabilidad en este problema se debe a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo sabrá el alumno que necesita una formación como docente, más allá de la asignatura de enseñanza? Y si esto lo resuelve ¿Cuándo elija un seminario tendrá que decidir si necesita fortalecer su formación docente, o si necesita cursar uno conforme a sus intereses, que no necesariamente sea fortalecer su formación docente? etc.

⁵³ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.*, p. 31-32

El plan de 1974 había creado esta área como respuesta a un interés de llevar el discurso histórico más allá de las fronteras “tradicionales” que existían en el plan de estudios anterior (1966), y de hecho, gran parte del proyecto para proponer modificaciones fue éste.

En función de las tendencias y del desarrollo de la historiografía actual, se consideraron insuficientes los conocimientos teóricos que se proporcionaban en relación a la problemática socioeconómica y política... Se crea un área especial de Teoría socioeconómica de la cual el alumno deberá escoger tres materias más adecuadas para integrar dichas áreas son: Introducción a la teoría económica, Teoría política contemporánea, Materialismo histórico y Metodología de las ciencias sociales⁵⁴.

El plan de 1999, por el contrario, no argumenta que haya alguna tendencia historiográfica por la cual se esté modificando el plan anterior (1974), lo que sí, es que resuelve eliminar esta área de teoría, como un solo conjunto único y su carácter de obligatorias. Introducirá las materias que le pertenecían a la “nueva” área de teoría, donde se vuelven parte de una gama más amplia de opciones, se reduce el número de las horas, y su elección se muestra en el nuevo mapa curricular, como parte del conjunto de materias que deben cursarse hasta el final de la carrera, última etapa de tronco común.

Quinto problema.

El plan de estudios señala como uno de sus objetivos que los alumnos tengan concepciones generales de los procesos históricos; sin embargo, la actual organización curricular no sólo no lo permite sino que impide alcanzarlas [...] No es posible que sólo mediante este tipo de cursos, generalmente informativos, se logre la preparación de un historiador, ya que éste trabaja sobre problemas concretos⁵⁵.

La solución: se delimitarán los alcances y la amplitud de los objetivos de cada curso. Sobre la revisión del contenido de éstos, y siendo coherentes con las expectativas curriculares, como se mencionó párrafos arriba, se intentarán disminuir las diferencias entre contenidos

⁵⁴“Las razones fundamentales que condujeron a elaborar el presente proyecto son las siguientes:” en “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de 1974”, *Op. Cit.*, p. 8

⁵⁵ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.*, Vol. I p. 32

de las distintas asignaturas, se encausará la formación hacia el fortalecimiento de las herramientas necesarias para el ejercicio de la disciplina histórica y se delimitará el alcance del estudio al que se aplicarán dichas herramientas.

La finalidad es que el alumno no se pierda en el estudio de largos procesos históricos, se propone que en las áreas en las que se dividirá el nuevo plan de estudios, se contemple la posibilidad de que los alumnos se concentren en determinados procesos históricos, delimitando sobre todo espacio y tiempo en ellos, lo cual le permitirá profundizar su investigación y el conocimiento del mismo.

Este supuesto obedece a un cambio en el que es evidente que la postura frente a la construcción y explicación del discurso histórico ha cambiado con respecto a las ideas que se tenían en 1974. No podría definir si es una teoría de la historia, o varias, las que influyen en esta propuesta, pero, lo que sí puedo demostrar es que es evidente que la postura ha cambiado, ahora se privilegiarán los estudios “especializados”, enfocados a abordar pequeños lapsos de la historia, y sobre ellos, cierto nivel de profundidad en la investigación⁵⁶.

Sobre el sexto problema:

Una dificultad reiteradamente señalada es la poca flexibilidad del plan de estudios, ya que no permite incorporar fácilmente nuevos contenidos a su estructura ni eliminar las asignaturas en desuso, además de impedir que los alumnos puedan concentrarse en ciertas áreas que son de su interés [...] en esta ocasión se proponen como un apartado fundamental de los cambios, modificar administrativamente el registro de los nombres de las asignaturas con la finalidad de incluir novedades temáticas y desechar otras, en función de la disponibilidad y especialización de la planta docente⁵⁷.

La solución es que cada semestre el mapa curricular sea evaluado y de ser necesario reciba modificaciones, y que los alumnos realicen su elección curricular sin trabas administrativas.

⁵⁶ Cfr. *Ibíd.*

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 32 y 33

Con esta última propuesta, el plan se asume como flexible en todos los sentidos: cada estudiante construirá su propio mapa curricular, el cual obedecerá a sus intereses. Para evitar los desequilibrios y las insuficiencias, un grupo de asesores le mostrará la estructura base y vacía, con la cual podrá orientarse para la elección de asignaturas. En términos generales, el plan es totalmente libre en todos los sentidos, sobre las materias de tronco común, no habrá asignaturas de carácter obligatorio estrictamente hablando, el alumno elegirá al profesor y el horario, después de una lectura de contenidos y objetivos; y sobre las asignaturas *libres*, las cuales contemplan las mínimas por área y las “totalmente libres”, están sujetas al abanico de opciones que presente la coordinación semestre a semestre, y a las que se permitan vincular desde otras carreras.

Y para reforzar el interés de relacionar esta flexibilidad con los intereses de la comunidad estudiantil, el plan propone un apartado al final del primer volumen: “Evaluación global del plan y actualización periódica”, en el que se expresa lo siguiente:

Resulta indudable que estos programas de evaluación permanente del nuevo plan de estudios resultarán insuficientes si no se cuenta con la participación decidida y entusiasta de los académicos miembros del Claustro de Profesores del Colegio de Historia [...] El resultado esperado de estas reuniones semestrales será el de realizar propuestas periódicas de actualización de contenidos, de bibliografía y, en su caso, de nuevas estrategias didácticas, con el fin de incidir de manera positiva en la formación de los estudiantes de la licenciatura [...] ⁵⁸.

2.5.3 Sobre los problemas y sus soluciones.

Para concluir esta revisión escribiré dos ideas.

- a) Las soluciones del plan de 1999, a los problemas que observa del plan de 1974, proponen que los estudiantes tengan una gama de opciones que les permitan elegir su propio tránsito curricular, sin que éste sea motivo para que descuiden su formación disciplinar. Reduce las

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 83

deficiencias posibles con el replanteamiento de un tronco común en el que las asignaturas tendrán un contenido mínimo temático. Esto sobre las optativas obligatorias, sobre las áreas, se ha propuesto que todas sus asignaturas sean de carácter libre, al tiempo que guiarán al alumno a cursarla todas, y si lo desea, especializarse en un contenido de espacio-tiempo.

Además, se crearon seminarios-talleres que intentan dar solución a la preocupación de relacionar de forma directa, la teoría y las prácticas disciplinar, es decir, serán espacios idóneos donde el estudiante desarrollará habilidades prácticas en el campo de la historia, al tiempo que deberá confrontar sus conocimientos teóricos y el alcance que tienen éstos.

El plan de 1999 es una reestructuración ideal de enriquecerá las áreas de contenido espacio-temporal, romperá el hermetismo y el enfoque que tenía el plan de 1974, para dar pauta a una estructura curricular donde el estudiante pueda concentrarse en los temas que son realmente de su interés, y en la que, el mapa curricular sea un móvil para la formación de herramientas y conocimientos necesarios, así como también para una formación verdaderamente libre, en el sentido de la elección que éste hace sobre contenidos y profesores. Es una apuesta muy atractiva, de forma metafórica es como si al alumno se le diera una gran charola y en ella pudiera colocar cualquier platillo que se le antojara, cual si fuera esto un gran “bufet del conocimiento”.

b) Analizando los detalles de la propuesta, sin que ésta deje de ser plausible, enfrenta ciertas dificultades. Más allá de la asignatura de “Enseñanza de la Historia”, que retomaré en otro apartado, y sin ahondar en los seminarios-taller, hay un problema con la libertad de elección que tiene cada estudiante.

Entre las áreas definidas como optativas libres de contenido espacio-temporal, para el semestre 2009-2 están registradas 125⁵⁹, esto significa que un alumno de primer semestre debe elegir por lo menos una, de entre todas éstas, al comenzar la carrera (conforme al

⁵⁹ UNAM, “Horarios Ordinarios del Colegio de Historia” (febrero, 2009), disponible en <https://galileo.filos.unam.mx/horOrd/historia.html>, (Consultado: marzo de 2009)

mapa curricular ideal del plan del 99). ¿En qué momento se cumple la idea de que la elección sobre estas asignaturas será conforme al interés que tenga el alumno en el contenido espacio-temporal? Bueno, pensemos que habrá un asesor de apoyo para que lo guíe ante dificultades como éstas, aunque, no debe descartarse la idea de que haya grandes probabilidades de que la primera elección resulte más azarosa que razonada.

Eso pasa con un alumno del primer semestre, pero, con un alumno del quinto semestre, según la propuesta del plan 99, deben elegirse cuatro optativas libres de área, y para entonces, haber definido un tronco común de entre 84 opciones posibles. Es decir, entre opciones libres y opciones del tronco común, un estudiante al comenzar el tercer año de la carrera debió realizar ya 33 elecciones. El problema aún no es visible. Pero veamos lo siguiente.

Si el plan propone que el alumno ha elegido las opciones de área según sus intereses, profundizando contenidos de tiempo-espacio específicos y pensando que para entonces las herramientas para la investigación están completamente formadas por los cuatro semestres anteriores (un tronco común también elegido de forma libre). Para cuando comienza el tercer año de la carrera, el alumno ha realizado 33 elecciones entre 209 posibilidades.

Es decir, esto implica que para la mitad de la carrera un alumno “ideal” debió revisar 209 opciones con sus contenidos, objetivos y diferencias. Debe estar consciente del área o áreas en las que ha profundizado sus investigaciones inter-semestrales, y para este momento, elegir la asignatura de enseñanza de la historia. La pregunta es ¿Qué herramientas le permitieron hacer la lectura curricular? Por el momento, salvemos la respuesta pensando que fueron los asesores; aunque asesoría y lectura curricular personal, son dos cuestiones totalmente distintas.

A partir del comienzo de la carrera ¿Cuándo aprende un alumno a hacer lectura sobre estructuras curriculares?, o ¿Cuándo aprende a definir las posibilidades que tiene un mapa curricular y sobre él definir sus intereses? En la propuesta del plan 99 estas preguntas no tienen lugar, y sin embargo, existe una contradicción alrededor de ellas.

Cuando el alumno ingresa al quinto semestre ha realizado un tercio de elecciones sobre su formación curricular, pero, es hasta este mismo quinto semestre que comienza de forma formal el aprendizaje sobre la lectura de mapas curriculares en su materia de Enseñanza de la Historia.

Por otro lado, si no hay un cuerpo especializado de asesoría y apoyo para guiar a los alumnos en su transitar curricular, podríamos pensar que ante la ausencia de una lectura curricular “correcta”, ellos cursan gran parte de la carrera ¡A ciegas! O bajo resultados mediante pruebas de ensayo y error⁶⁰.

Otro supuesto es que los alumnos no entiendan que el plan tiene objetivos claros y específicos, del porque es una estructura plural y libre en numerosos sentido, lo cual permite justificar que su elección siempre sea azarosa y sin razones.

Por ejemplo, al no haber trabas administrativas en la elección, y como ninguna materia es seriada, el alumno puede decidir cursar las asignaturas básica hasta el final de la carrera y durante los primeros años cursar solo asignaturas de área. Esto es posible en el nuevo plan y provoca cuestionamientos: ¿Ese alumno que se desenvuelve en la propuesta del nuevo plan tendrá insuficiencias al terminar la carrera? ¿Qué tan importante es seguir el ideal del plan? ¿Debe titularse así? ¿Sólo importan los acreditar? ¿Esto puede suceder con la elección libre?

La crítica a esta libertad de elección del plan, es sobre los pocos límites que tiene. Ante la ausencia de herramientas epistemológicas que te permitan hacer lecturas curriculares objetivas y sin el cuerpo de asesores que se anuncia, nada garantiza que se llegue a los objetivos que la reforma propone para la formación. Es más, la carrera puede volverse todo lo contrario a las soluciones que propone el plan 99, siguiendo a ciegas su reforma.

⁶⁰La generación 2003, a la cual pertenezco y misma que se desarrolló por completo en el nuevo plan 99, no conoció dicho cuerpo de asesores. Más allá de las explicaciones y atenciones que brinda la coordinación del colegio, para el semestre 2008-2, no existe aún ese cuerpo de asesores que se dedique a explicar a cada alumno, detalladamente, el funcionamiento completo del plan y las lecturas curriculares propuestas.

2.6 El perfil del historiador.

En el plan, el perfil del historiador es un ideal donde se intenta llevar al estudiante a la formación propuesta en la reforma. El tema concentra la propuesta de reforma al plan 74.

El apartado sobre el perfil “esperado” de los historiadores en formación, contiene seis objetivos generales, un perfil como egresado y otro como profesional. Los incisos exponen que el historiador debe ser capaz de entender el pasado y asimilarlo con el presente, tener las habilidades y herramientas necesarias que le permitan hacer una interpretación crítica, sobre distintos discursos de la historia, como también para la investigación, la docencia y la difusión. El quinto inciso resume la importancia de la dedicación que debe ejercer el historiador, en éstas tres últimas áreas; y de hecho, sintetiza el objetivo de la formación.

Destacar la relevancia de la investigación como actividad generadora de nuevos conocimientos; de la docencia como actividad formadora y transmisora de los mismos, subrayando su significado social, y de la difusión como el reto permanente que hay que enfrentar para hacer llegar los distintos aspectos del pasado a públicos cada vez más diversos y exigentes⁶¹.

El tercer inciso corresponde con los antes expuesto, sin embargo, hay un párrafos en su interior, que se torna interesante para esta tesis. Como lo mencioné al principio del capítulo, uno de los objetivos, es encontrar la existencia de relaciones posibles entre el proyecto Moodle y la formación de historiadores en el colegio, conforme a lo estipulado en el plan. Y como lo mencioné en los objetivos generales de la carrera, el diálogo parece abrirse para esta relación entre proyecto y la formación; el inciso fortalece esta posibilidad. El inciso:

Procurar el desarrollo de habilidades que eleven la capacidad de asimilar, comprender, pensar críticamente e innovar, y que permitan a los alumnos someter a examen los diversos discursos sobre la historia para proponer nuevas fórmulas de recuperar el pasado⁶².

⁶¹ “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.*, Vol. I p. 44

⁶² *Ibíd.*

Los objetivos que tiene el proyecto Moodle no son estrictamente una traducción del párrafo, sin embargo, las prácticas con él permitirían que éste se lleve a cabo. En cuanto al examen del discurso, las nuevas fórmulas y sobre todo, sobre la propuesta de innovación, esta tesis cumple con todo ello. Podría decir en este punto del análisis, que el diálogo está abierto por completo para encontrar la relación, pues el plan manifiesta ya la posibilidad.

El perfil del egresado contiene ocho puntos sobre los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que el alumno debe demostrar al término de sus estudios. En esencia, es prácticamente lo mismo que los puntos generales, solo se explicitan los “conocimientos” necesarios de cada área, los cuales deberá demostrar que le permiten realizar la labor de investigación, construir un discurso histórico, transmitir el conocimiento adquirido y proponer formas para difundirlo.

Sobre el perfil profesional, el tema se vuelve prácticamente turbulento y oscuro. Estoy de acuerdo con la mayor de su contenido, pero hay enunciados que no se siguen de todo lo anteriormente expuesto sobre la propuesta de reforma.

El historiador [...] Identifica procesos sociales o espirituales de distintas duraciones y extensiones, y postula modelos de explicación general o teorías generales del desarrollo histórico. Su campo de actividad comprende la docencia [...] la difusión del conocimiento y conciencia de la historia⁶³.

El problema es que este perfil no se sigue en todo lo que expone. Es decir, se enfatizó en la propuesta de soluciones, que el estudiante en formación debe comprender, que sobre el estudio del pasado, deben existir límites espacio-temporales para poder abordarlos en la forma que promueve el nuevo plan, así, se evitará caer en generalizaciones o estudios extensos. Y entonces ¿En futuro la generalizaciones serán válidas y los límites no (pues en el perfil profesional ni siquiera se mencionan)? ¿Por qué?

⁶³ *Ibíd.*, p. 45

El siguiente enunciado justifica que la historia estudié la “espiritualidad” como proceso histórico, o ésta dentro de un proceso; el párrafo no es claro en este punto, y tampoco lo es en cuanto a entender ¿Qué es la espiritualidad como objeto de estudio en la disciplina histórica? En *todo* el contenido del plan no se define (dando por hecho que la espiritualidad *existe* y se puede estudiar, sistematizar e interpretar). Por último, cuando se anuncia que el historiador profesional postula modelos de explicación general o teorías generales ¿Realmente cada egresado que se recibe de la licenciatura se dedica profesionalmente a esto? Con franqueza, no conozco a ninguno.

Este apartado sobre el perfil, el cual forma parte importante de la oferta educativa del plan, es sumamente interesante, hablando estrictamente de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que se esperan, idealmente, adquiera en el alumno. Y salvo el perfil profesional, sobre los puntos e incisos que se describen cabe preguntarse si coinciden con lo que vive la comunidad del colegio, o si realmente se llega a ellos como objetivos en conjunto. Habría que hacer un estudio futuro, auxiliado por disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, para mostrar si hay certeza en estos “ideales” de formación, o si es este apartado sólo una *ficción*.

2.7 Las Áreas del conocimiento.

El plan de estudios se organizó en cuatro “Áreas de conocimiento”, mismas que persiguen y orientan básicamente los objetivos generales de la carrera. La primera es el “Área de Historiografía”, reúne las asignaturas que imparten el conocimiento en torno a las formas y contenidos en los que se ha escrito la historia, se considera un área fundamental para el quehacer⁶⁴. Las asignaturas que se vinculan a ella son ocho, todas de carácter obligatorio, parte del tronco común.

La segunda es el “Área de Investigación, Docencia y Difusión”, en ella se agrupan las asignaturas que proporcionan los elementos suficientes, para que el estudiante pueda ejercer en cualquiera de estos campos. Tiene como tarea principal ser un apoyo en la práctica como

⁶⁴ Véase el apartado 2.1, donde se expone una crítica al objetivo general del análisis historiográfico.

historiador, y para ello mantiene tres niveles: el introductorio, y el afirmativo como parte del tronco común; y el de especialización, con carácter opcional, hacia el final de la carrera. Los seminarios y la nueva asignatura de enseñanza, principales propuestas del plan 99, son creados específicamente con la finalidad de cumplir con los objetivos de ésta área. Las asignaturas que se vinculan a ella son, seis como parte del tronco común, consideradas de carácter obligatorio; y seis más que son los seminarios, todos de carácter optativo.

El aprendizaje en los seminarios-taller versará sobre el uso de los instrumentos, tanto conceptuales como prácticos, así como el aprendizaje de las distintas formas de trabajo vigentes en el oficio de historiar: la propia investigación, la sistematización, el empleo crítico de las teorías y los métodos, la enseñanza, la exposición, incluso la corrección y discusión, sin excluir la utilización de las modernas herramientas tecnológicas de comunicación.

Cabe destacar que Moodle es perfectamente una herramienta para fortalecer esta área y los objetivos de la misma. Sobre todo lo es, en el nivel de especialización, es una “herramienta tecnológica de comunicación”, que permite fortalecer las prácticas docentes, a través de un laboratorio virtual para practicar la enseñanza; como sitio un web más para la comunidad, permitirá el acceso a medios electrónicos creados con los programas que proporciona el mismo Moodle, al tiempo que funcionará como medio de difusión para los trabajos de los seminarios-taller⁶⁵; y como fuente de investigación, o para la investigación, tiene un largo camino por recorrer; de hecho, sobre este último punto, es un “terreno virgen” en el quehacer histórico.

Con esto se confirma que es posible relacionar el proyecto Moodle y la formación de historiadores en el colegio. Por lo tanto, el diálogo entre la propuesta y el proyecto, ha

⁶⁵ Moodle cumpliría parte de la primer regla general para los seminarios –taller que el plan propone:

Se propone la realización anual de un coloquio interno donde se presenten los resultados, tanto de los seminarios-taller generales como de los especializados. Además de propiciar la discusión pública como parte del aprendizaje, dicho mecanismo permitirá una evaluación académica colectiva y razonada sobre el desarrollo de estas asignaturas.

“Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, *Op. Cit.* Vol. I p. 61

pasado de estar abierto, a confirmar la existencia de un vínculo posible entre uno y otro, siendo positivo el sentido funcional del proyecto, con algunos puntos del plan 99.

La tercera es el “Área de Teoría”. En términos generales abarca todas aquellas asignaturas que proporcionan la reflexión sobre la disciplina, el conocimiento que genera y sus vínculos. La finalidad: “acrecentar las posibilidades de indagación, comprensión y expresión de lo histórico”. Las habilidades que se forman al cursar las materias de este grupo, me permitieron proponer la práctica interdisciplinaria en esta tesis, ya que, fue la reflexión en torno a la disciplina lo que me permitió plantear todo lo que está contenido en ella.

Uno de los problemas que tiene esta áreas, es que todas las asignaturas que se imparte en el colegio, nacen en torno a una teoría de la historia (implícita, explícita o eclecticismo), así que puedo afirma que en todas las asignaturas que se imparten, hay una teoría o teorías que sostienen su discurso. El problema es ¿Cómo separar la teoría como área de conocimiento? Para resolverlo, el plan propone que en las materias de tronco común, existan las asignaturas en las que se analice un bagaje general sobre distintas teorías de la historia. se proponen seis de carácter obligatorio, y dos seminarios optativos.

Pero si recordamos, el plan tiene límites que no le permiten forzar a que sea éste el único propósito de las asignaturas del área de teoría. ¿Quién asegura que el profesor mantendrá una postura abierta para analizar distintas postura teóricas sobre la historia? Creo que nadie puede asegurar esta cuestión, y queda a la ética profesional del mismo si así lo lleva a cabo; y por lo que respecta a mi experiencia personal, señalaré que el problema es grave.

Durante el primer semestre de Teoría de la Historia, el curso solo giró en torno al problema de la *posmodernidad*, definición que nunca concretamos. Durante el segundo semestre cambié de profesor y el temario era totalmente distinto, en el curso sólo analizamos la problemática del lenguaje. Y por si fuera poco, la aventura comenzó porque no quería tener como materia de teoría, el materialismo histórico. Sería interesante que el cuerpo de profesores hiciera una revisión de los objetivos de esta área, la revisión de posturas y la

adquisición de recursos suficientes para identificar los problemas del quehacer histórico, no son lo mismo.

La cuarta área es la más amplia. Se denomina “Área de Conocimiento Histórico” y agrupa las asignaturas que se especializan en temas concretos de la realidad histórica. Cada asignatura tiene un contenido específico, al igual que el tiempo y el espacio totalmente definidos; anteriormente las mencioné como “materias de contenido espacio-temporal definidos”, sin embargo, al ser muy numerosas y diversas, el criterio que se estableció para una organización coherente con los objetivos generales de la propuesta que representa el plan, se estructuraron en cuatro subáreas: Universal, Antigua y Medieval la subárea uno; la dos abarca los temas sobre la Historia Universal Moderna y Contemporánea; la tres el México Antiguo y Colonial; y la cuatro, la Historia de México Moderno y Contemporáneo.

[...] sus contenidos proporcionan la sustancia misma de la historia. Todas ellas tienen el carácter optativo y el único límite que se impone al estudiante para elegir las es el de cursar cuatro semestres de asignaturas de cada una de las subáreas en que el área ha sido dividida. Se busca que la elección entre los múltiples temas y aspectos de la realidad histórica, le ofrezca al alumno a oportunidad de dirigir su formación hacia los ámbitos de su mayor interés⁶⁶.

2.8 Las revisiones posteriores.

Después de establecer todas la equivalencias entre el plan de 1974 con el plan de 1999, éste último, como parte de sus propuestas, propone revisiones constantes sobre diversas asignaturas. Por ejemplo, los seminarios-talles, deberán seguir ciertas que reglas, dentro de las cuales se establece que cada uno, será revisado semestre por semestre, dependiendo de los intereses de los alumnos, los resultados que se presenten, y sobre todo, de lo que pueda ofrecer la coordinación, con base en la planta docente.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 55

Pero en general, dentro la flexibilidad que manifiesta el plan, hay un tema que vuelve crucial su estudio: la actualización. La actualización en un primer acercamiento, propone que el plan sea revisado constantemente para poder establecer mejoras conforme a las revisiones que se realicen. Sin embargo, en la lectura que hace este análisis se manifiestan otros puntos que no resultan ser solo revisiones posteriores.

Se proponen programas de valoración diagnóstica para establecer, estadísticamente, el nivel que tienen los alumnos del colegio al ingresar, en un nivel intermedio, al concluir, y sobre los egresados en el ejercicio profesional. Será una labor de la coordinación, aunque en ningún momento se escribe sea una labor obligatoria. Se estipula la importancia de la difusión del plan, con la finalidad de que se entienda la complejidad de su propuesta. Y para finalizar el apartado de valoración, se proponen reuniones semestrales de la planta de profesores, para que los mismos opinen, dialoguen y propongan la actualización de la oferta curricular.

Lo que llama la atención, es que, en el primer acercamiento que hice hacia el plan, por un momento pensé que éste, proponían reuniones de la comunidad del Colegio de Historia. Las lecturas posteriores, eliminaron este error. El plan no propone en ningún momento reuniones de toda la comunidad, manifiesta la necesidad de coloquios para el intercambio de conocimiento entre alumnos, aparte de ser un idóneo medio para la difusión; invita a la creación de otras formas de manifestar el discurso histórico, como revistas, compilado de trabajos, herramientas desarrolladas en los seminarios-taller, pero en verdad, no manifiesta que deba haber reuniones de la comunidad. ¿Por qué? Buena pregunta, si se toma en cuenta que a partir de reuniones en las que participó toda la comunidad del colegio, es cómo surgió el nuevo plan del 99.

Es posible pensar que esto se da porque, si el plan ha mostrado una flexibilidad admirable para que cada alumno llene de forma libre su mapa curricular, y la propuesta de los seminarios-taller mantienen como regla la difusión de los trabajos realizados, y si los diagnósticos permiten hacer lecturas de la estadística sobre el desempeño, son en conjunto, suficientes medios para que un profesor pueda valorar el funcionamiento que está teniendo

del plan, y como la confianza está depositada y respaldada por su recorrido académico, se puede concluir que sobre la planta docente, el plan termina su flexibilidad.

El plan ha lanzado propuestas suficientes para la formación de historiadores, el volumen I concluye depositando la futura valoración del funcionamiento del plan, a la planta docente del colegio. Los alumnos sólo serán diagnosticados. En el supuesto de que exista el registro y la estadística de los diagnósticos, de lo contrario, ¿Cómo se está llevando a cabo la valoración y la actualización de asignaturas, seminarios, temarios, bibliografías y propuestas? ¿Existen los registros para su posible consulta? Personalmente desconozco los diagnósticos.

2.9 Conclusiones.

El segundo capítulo muestra una serie de puntos en los que se analiza el plan de estudios de 1999, se enfoca sobre todo en una observación detallada de la reforma que éste, propone al plan de 1974. En cada uno de los apartados se intenta mostrar una conclusión sobre la reflexión realizada después de la exposición, sin embargo, hay una conclusión final que sintetiza mi pensamiento sobre el análisis y la búsqueda principal en este capítulo.

- a) Más allá de los problemas y dudas que en su momento fueron anticipados y escritos conforme al apartado en el que surgían, la conclusión a la que llegó, en cuanto al plan como propuesta de reforma para la formación de estudiantes en el quehacer histórico, es:
 1. El plan de estudios de 1999, como reforma de modificación al plan 74, está más allá de ser una reforma como tal. El plan 99 re-formula la concepción del quehacer histórico en el Colegio de Historia, amplifica el enfoque hacia el campo de estudio de la disciplina y se quita cualquier tirante que limite esta tarea; busca de una u otra forma, mostrar mediante sus párrafos y enunciados, que la nueva forma de trabajar será, a partir de su aprobación, un nuevo camino hacia el diálogo entre diferentes corrientes, *formas*, discursos, métodos, concepciones e ideas de la historia que conviven en el colegio. Este es el sendero que

busca marcar el plan, anunciar que ha logrado separar la formación necesariamente común, idea en lo que todos los profesores convergen, de la formación teórico-práctica, que obedece primordialmente a intereses y decisiones personales.

2. La nueva estructuración de un plan totalmente flexible, permite diferenciar, por un lado, entre lo necesario para ejercer la disciplina y la posibilidad de elegir la especialización conforme a motivaciones e intereses personales; y por otro lado, representa una de las propuestas más importantes, que son los seminarios-taller, espacio idóneo donde se concretará la conexión entre la teoría y la práctica del quehacer histórico, en ellos, el alumno mostrará sus avances y logros con respecto al semestre en el que se encuentre. El equilibrio buscado a través de ellos, rompe por completo la idea del fortalecimiento teórico que proponía el plan 74 como eje principal de la formación, para dar paso a una auténticamente y nueva forma de concebir formación de historiadores.

La flexibilidad es característica del plan 99, porque plantea una absoluta libertad de elección para el recorrido curricular, la segunda gran propuesta de organizar el conocimiento en cuatro áreas le permite plantear esta libertad de elección; aunque en ello pierde la sencillez y transforma el recorrido curricular en un complejo sistema estructurado, lleno de posibilidades para la elección y con un amplio margen de especulación. Es decir, el plan organizado de esta forma exige una lectura profunda y unificada, de lo contrario, la complejidad lo hace difícil de entender. Si el plan no tiene una lectura profunda y una amplia explicación unificada antes de comenzar el recorrido curricular (la carrera), es muy probable que quede aislado de sus objetivos de formación.

3. ¿Por qué era necesario un análisis detallado y completo para encontrar el sentido de la carrera? Porque no existen estas lecturas previas. Porque sólo después una lectura detallada, completa y profunda, tiene sentido el plan de estudios de 1999. Las lecturas fragmentadas o sin una debida orientación pedagógica, permiten cualquier sobre-interpretación del recorrido curricular, que pone en riesgo el curso de la carrera misma. Es posible que a las autoridades “no les interese” el estado psicológico de la comunidad, pero eso no le resta importancia a mi interés, el análisis da cuenta de la complejidad que tiene la lectura del

plan y hace necesario que comente de manera enfática que ¡El colegio necesita un cuerpo de asesores que oriente a cada alumno para que entienda completamente la propuesta que tiene el plan de 1999! Y no es una ocurrencia personal formar dicho cuerpo, es parte de la propuesta que expone el plan para que sus objetivos se alcancen. De lo contrario, lecturas fragmentadas y simplificaciones de sus objetivos, de las áreas y de las asignaturas, pueden propiciar frustraciones, insuficiencias, o acusaciones contra la coordinación o el plan.

- b) La búsqueda de la relación entre mi proyecto (Moodle) y la propuesta del plan, se resuelve de forma afirmativa. Las posibilidades de esta relación, que de fondo tiene la finalidad de que Moodle pueda fortalecer los objetivos de la formación en el Colegio de Historia, es confirmada desde el momento en el que se abre el diálogo para permitirlo, lo cual se da desde la exposición de los objetivos institucionales, donde es permitido que un estudiantes del colegio pueda responder a los retos sociales del presente, con una propuesta con base en la innovación tecnológica.

Más adelante, el diálogo sobre las posibilidades de esta relación sigue presente. En los objetivos generales sobre la formación, las reglas de los seminarios-taller, y sobre todo en los objetivos del perfil, es clara la posibilidad de plantear herramientas alternativas que permitan fortalecer la formación de habilidades para la investigación, la docencia y la difusión del quehacer histórico, y permite que la propuesta provenga de otras disciplinas afines de la disciplina de la historia. Esto confirma que Moodle puede plantearse como proyecto con funciones posibles dentro del Colegio de Historia; que, con la finalidad de fortalecer la formación del historiador, permita, a través de su estructura, características y elementos constitutivos, la exploración de nuevas fuentes y campos para la investigación, la experimentación con nuevas formas para transmitir el conocimiento histórico (docencia), y la interacción de nuevos medios de comunicación que permiten llevar el discurso histórico a diferentes públicos, ya sea trabajando la *forma* del mismo, el contenido o el lenguaje (difusión).

Pero ¿Qué es Moodle exactamente, y por qué es planteado con estas alternativas? El capítulo tres expone las respuestas a estas interrogantes; hasta este momento, queda

confirmada como posible la relación entre los objetivos de formación que presenta el plan para el Colegio de Historia, y el proyecto Moodle.

- c) El perfil del historiador al que se intenta llevar a los estudiantes, presenta una versatilidad en todos los campos de la disciplina histórica. El perfil idealizado visualiza al egresado como un historiador capaz de transmitir el conocimiento histórico, generado en la investigación, a través de la docencia u otros medios que permitan su difusión. Es decir, si el egresado llega a los objetivos propuestos por el plan, debe, para entonces, saber construir un discurso histórico, explicarlo y transmitirlo a distintos públicos. Para ello se ha organizado el conocimiento que se imparte, en cuatro áreas que permiten equilibrar los objetivos de la formación. Sin embargo, habría que revisar si el discurso del plan y su propuesta curricular son coherentes, para cumplir con los idealizados objetivos del perfil.

En lo personal, yo no creo que la propuesta del plan sea coherente con los objetivos del perfil: uno, porque el plan no termina por resolver la propuesta de la asignatura de Enseñanza de la Historia; dos, porque si la difusión juega un papel sumamente importante en los objetivos del perfil, debe reflejar la misma importancia en la propuesta curricular; y tres, porque, si bien la historiografía tiene un papel fundamental en la formación, lo cual es totalmente justificable, no por ello, debe reducirse a medios impresos el análisis y la construcción del discurso histórico, lo que implicaría aceptar *otras formas* para el análisis, la investigación y el discurso de evaluación.

¿Por qué planteó una revisión sobre la coherencia del discurso del plan y el mapa curricular, por qué creo que la propuesta de la asignatura de Enseñanza de la Historia no es resuelta por el plan, por qué menciono lo de la difusión, y por qué vuelvo al punto de la historiografía? La respuesta más simple sería decir que, porque lo dudó a partir de comparar mi recorrido curricular y el estudio que he hecho sobre el plan de estudio de 1999, pero no es satisfactoria esta respuesta, representa el nacimiento de la duda, pero no resuelve nada. El capítulo cuarto, en cambio, está escrito el cuarto capítulo para dar respuestas a estas interrogantes, que han surgido después del análisis del segundo capítulo, pero a la cuales, hay que dar una respuestas justificada, resolviendo la duda.

3. Tecnología Digital. Moodle es un software libre ¿Qué es un software libre?

El tercer capítulo responderá principalmente a la pregunta de ¿Qué es Moodle exactamente, y por qué es planteado con estas alternativas? La respuesta que aquí se encuentra, se sigue de las conclusiones que se expusieron en el segundo capítulo, con la finalidad de confirmar las posibilidades de relación entre los objetivos de formación que presenta el plan, para el Colegio de Historia, y los que tiene el proyecto Moodle.

Otro propósito del capítulo es argumentar, cómo se inserta en las bases de la red social de la Facultad, un proyecto de tecnología digital que busca fortalecer la formación en el Colegio de Historia. Moodle, es una idea materializada, una propuesta que responde a un problema que particularmente observé durante mi formación como historiador en el colegio.

Un problema que después de analizar el plan de estudio, se volvió más complejo y me provocó reacciones adversas, en las que encontré serias contradicciones entre lo que establece discurso del plan, y la propuesta curricular que presenta el colegio. Pero antes de dar respuesta esto cuestionamiento, debo explicar las características que constituyen un proyecto como Moodle, en cuanto a la generalidad de lo que es la tecnología digital, qué es un software, y cómo surge el software libre.

A partir de los años ochenta comenzó un fenómeno mundial que hoy podemos definir como *dependencia tecnológica*. El tema a lo mejor carece de interés por el contexto tecnológico que nos rodea, aunque, no es suficiente para evitar analizar este pensamiento de “dependencia”, generado hacia la tecnología digital, como fenómeno social por explicarse.

La afirmación sobre el pensamiento dependiente, se confirma con tan sólo observar nuestro entorno, o desarrollo de la vida cotidiana. Es por ello que mostraré cómo, detrás de este pensamiento, se esconde una interesante historia de orígenes, por un lado el de la tecnología como elemento de la cultura, y por otro lado, el desarrollo de la tecnología digital.

A partir de los años ochenta, el uso de la tecnología dentro de la vida cotidiana adquiere una función de uso tan importante, que podría calificarse como elemento cultural imprescindible. La imagen más clara sobre su influencia y determinación, se puede observar en el comportamiento que tiene sobre distintos “pilares” de la sociedad. Pero esta afirmación no explica nada, y muestra que la tecnología, parece más un vicio o un objeto de uso tan sofisticado, que su dependencia surge como solución impostergable a un problema práctico, más que a un pensamiento.

Mi hipótesis es que esto no es verdad, en tanto que, la tecnología se estudie como “novedosos” productos sociales de alta sofisticación, creados sólo para satisfacer intereses o dificultades. Esto se me figura una idea romántica de la tecnología, y es de la cual, no estoy de acuerdo. Daré cuenta del porque creo que la tecnología es un elemento cultural, que no puede reducirse a la historia de los objetos que calificamos: tecnologías.

La dependencia hacia la tecnología no puede calificarse como dependencia hacia los objetos de uso práctico, con los que se intenta satisfacer un interés humano, porque el fenómeno no se explica por lo práctico que resulta ser el objeto en uso. Habría que encontrar una explicación que muestre que este pragmatismo, obedece primero a una condición cultural, donde los miembros de una sociedad están pre-dispuestos a usarlos, con el fin de satisfacer sus intereses.

Pero no al revés, no se puede explicar después del pragmatismo, y dar cuenta de los intereses o problemáticas que resultaron solucionadas, con su inserción o uso; por tanto, no es sostenible decir que la dependencia tecnología que surge en los años ochenta, se debe a un fenómeno de sofisticación tecnológicamente solamente. ¿Por qué? Porque no es posible analizar el hecho después del uso práctico.

Para aclarar el punto, me apoyaré en la teoría de sistemas complejos, desarrollada en la disciplina de la sociología, esto con el fin de dar una respuesta conjunta al capítulo.

3.2. Teoría de la complejidad

Las soluciones al problema para definir la realidad y su relación con el pasado, han surgido en diversas disciplinas como la historia y la sociología. Esta última, en una de sus corrientes denominada “teoría de sistemas”, propone el estudio de lo social, a partir de una abstracción estructural, donde se analiza la función que tienen ciertos elementos de la cultura; es decir, propone como objeto de estudio la función de elementos culturales como el lenguaje, la comunicación, la ciencia, las instituciones, la educación, las creencias, la moral, etc. Los elementos son observados y entendidos dentro de un sistema (subsistema), donde se intenta hallar el grado de funcionalidad que tienen, posteriormente, se puede seguir el estudio hacia el análisis de la influencia de este sistema (subsistema) que ejerce sobre un sistema más grande al que pertenece, y si se requiere, de éste último dentro de otro sistema mucho más amplio, en el que convergen más sistemas de otro orden y características. La sociología formalmente la denomina *teoría de la complejidad*.

Por interés propio y por distintas razones académicas, hice lectura y análisis de diversas obras fundamentales que descubren profundamente la importancia del uso tecnológico, y a partir de ellas, logré entender de una forma más clara su lenguaje especializado. Por otro lado, el análisis de los fenómenos sociales, a partir de la teoría de la complejidad, exige entender ciertas definiciones primordiales, como son el de *ser-humano*, el cual se explica dentro de esta teoría, como un sujeto con funciones sociales observables, inmerso en un proceso histórico común con otros sujetos comunes, donde los procesos primordiales como el de la comunicación, el lenguaje, la materialización de ideas, la tecnología, etc., *condicionan* sus reacciones y cambios.

Otro ejemplo, es el clima, la geografía, las regiones, la lengua, los rituales, las instituciones, los valores, conceptos que se denominan “elementos de la cultura o culturales”, que toda sociedad humana desarrolla⁶⁷. Se entienden como elementos inherentes de la estructura, a

⁶⁷ Por ejemplo, una de las actividades inherente a la especie humana es la economía, sin embargo, para desarrollarse de forma objetiva fue necesaria la existencia de un lenguaje y una estructura social que permitieran su función, y al tiempo evitara su olvido. Véase sobre el nacimiento de la economía y la “Revolución Neolítica”, Ernesto Schettino, *Apuntes de Historia Clásica (Grecia y Roma)*.

través de los cuales se propone analizar a la sociedad en, sistemas complejos en relación. El punto es explicar cómo, la tecnología, puede considerarse un elemento cultural, y no como un conjunto de objetos de uso práctico.

En síntesis, presentaré una serie de argumentos que permitan confirmar que la tecnología, pese a observarse a partir de objetos prácticos, en realidad *es* un elemento cultural, que si bien, se manifiesta a partir de la materialización de ciertas ideas, su estudio obedece a una historia conceptual (o epistemológica), de su influencia en el desarrollo de la cultura, y no posterior al pragmatismo que puede observarse en sus manifestaciones materiales.

1. Fritjof Capra. Explica el origen de la tecnología como elemento cultural, a partir de la relación que guarda con el lenguaje y el desarrollo social.

Capra, a partir de una serie de estudios neuronales y de análisis de movimientos y estímulo en los sistemas unicelulares, pluricelulares, y estructuras sociales, afirma que es posible desarrollar una teoría que explique, el origen de algunos de los elementos que nos constituyen como seres vivos, y como sociedades complejas en desarrollo y evolución⁶⁸.

En principio, habría que entender porque los estudios de Capra son una sólida propuesta sociológica, con base en la *teoría de la complejidad*. Esta teoría propone la observación de los seres vivos bajo una perspectiva de estructuras, es una búsqueda de patrones de organización que pueda explicar las causas de cierta configuración, entre las relaciones existente de los componentes de un sistema, se estudian como elementos de reacción, y se analiza su influencia y función dentro del sistema, y hacia el exterior.

Esta teoría elimina de manera drástica el término de certidumbre y las visiones reduccionistas con base en las teorías organicistas y mecanicistas, principales fuentes de obsesión en las que se encajona al mundo en definiciones económicas y culturales, y a cambio, propone una visión más compleja⁶⁹.

⁶⁸ Fritjof Capra, *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los seres vivos*, p. 103

⁶⁹ Sobre las teorías organicistas y mecanicistas, “Concepciones de la historia” en María Rosa Palazón, *Filosofía de la Historia*.

[...] los sistemas vivos diferentes muestran patrones de organización similares como la evolución. La red social está implicada en la comunicación dentro de un perímetro cultural que sus miembros recrean y renegocian continuamente. Esta situación no es muy distinta de la red metabólica celular, que produce y recrea de manera continua un perímetro –la membrana celular-, que delimita y le confiere su identidad⁷⁰.

2. Es importante señalar que la teoría de la complejidad con el enfoque hacia el estudio de lo social y a través de su abstracción en sistemas, mantiene ciertos principios de similitud con la teoría de la física cuántica. Ambas aceptan que el observador es un agente *de* y *en* un sistema⁷¹, en el que ejerce cierto grado de influencia sobre el objeto que observa. Otro es que, ambos involucran los conceptos de retroalimentación y emergencia como parte fundamental para entender los procesos y las dinámicas *no lineales*, la física cuántica enfatiza la transformación de la energía a partir de la segunda ley de la termodinámica, la teoría de la complejidad sobre las consecuencias de la interacción energética entre organismos, y de los sistemas vivos o comunidades de especie, al ser también organismos⁷².

La explicación física es simple. Los observadores ejercen influencia en el sistema porque son materia sobre el espacio, en un tiempo determinadamente sincronizado e interactúan de forma energética con el entorno. El hombre está constituido por materia y es un ocupante del espacio cambiante [siempre en movimientos]⁷³. Ilya Prigogine explica en su obra *El fin de las certidumbres*, que todo el tiempo las partículas están en un constante “choque”, proceso físico de *radiación-resonancia-colisión*, desarrollado a partir de la teoría de Poincaré:

[...] vimos que la construcción de una formulación científica que trascendiera las formulaciones usuales de la mecánica clásica o cuántica requería dos condiciones: primero, la existencia de resonancias de Poincaré, que conducen a procesos nuevos de tipo difusivo,

⁷⁰ *Ibid.*, p. 126. Los términos empleado como “patrón de organización” y “estructura”, son conceptos de la teoría que se propone.

⁷¹ El papel de observador como *agente*, es una apropiación extraída de la realidad cuántica planteada por Einstein y Gibbs. No se confunda con el *sujeto contingente* que abordan varios historiadores como Kaerl Kosik en “El individuo y la historia”, *L'Homme et la société*, 30 p.

⁷² Capra, *Op. Cit.*, p. 115 y 126.

⁷³ La teoría cuántica sostiene que: “no existe ningún sistema de referencia absoluto; por ello, la descripción de cada fenómeno depende del observador particular que la realiza”. Salvat, *La nueva física*, p. 70.

incorporando en la descripción dinámica en el nivel estadístico; luego, interacciones persistentes descritas por funciones de distribución *deslocalizada*. Estas condiciones permiten una definición más general de *caos* [...] Vivimos en un universo en evolución⁷⁴.

Para comprobar este supuesto, puede observarse el entorno inmediato que nos rodea, y resulta lógica la explicación, todos, todo el tiempo estamos interactuando o siendo coparticipes de distintos procesos “incontrolables”, en los que estamos inmersos naturalmente, por el efecto de *estar* en el planeta. Todo el tiempo estamos en contacto.

La enorme reticencia de los científicos a tratar con los fenómenos subjetivos es parte de nuestra herencia cartesiana. La división fundamental cartesiana entre mente y materia, entre el yo y el mundo, nos llevó a creer que éste podía ser descrito de forma objetiva, es decir, sin mencionar nunca al observador humano. Esa descripción objetiva del mundo se convirtió en el ideal de toda ciencia. Sin embargo, tres siglos después de Descartes, la teoría cuántica demostró que ese ideal clásico de una ciencia objetiva es insostenible al tratar con fenómenos atómicos. Más recientemente, la teoría de Santiago ha dejado claro que la cognición no es la representación de un mundo con existencia independiente, sino el <<alumbramiento>> de un mundo a través del proceso de vivir⁷⁵.

Es importante entender este principio porque es el supuesto del que parte Fritjof Capra, y en sí, la teoría de la complejidad como propuesta de análisis sobre la sociedad como objeto de estudio.

Debido a que la complejidad se entiende por la ausencia de un método que permita explicar objetivamente todas las relaciones de todos los elementos, que existen en un sistema, ya que no es posible hallar un orden restrictivo para entenderlo, Capra acepta el caos como teoría complementaria, solo que a diferencia de Prigogine, no le dará la misma importancia y extensión para a la explicación de ésta.

⁷⁴ Esta párrafo que es el comienzo del apartado “Nuestro Diálogo con la Naturaleza”, de la obra *El fin de las certidumbres*, de Ilya Prigogine; curiosamente coincide con la crítica que hace Fritjof Capra sobre las revoluciones conceptuales que surge en disciplinas como la medicina y la biología. Cfr. Capra, *Op. Cit.*

⁷⁵ Capra, *Op. Cit.*, p. 70

3. La teoría de la complejidad que propone Capra, comienza por la explicación de lo que denomina “La mínima vida”, proceso mediante el cual se desarrolló la vida en el planeta, mediante millones de reacciones y condiciones que lo posibilitaron.

La comprensión de éste proceso nos muestra el comportamiento reactivo que tienen los organismos primarios en su desarrollo interno y externo, constitución básica que tendrán como patrón general todos seres vivos posteriormente.

“Más recientemente, la teoría de Santiago ha dejado claro que la cognición no es la representación de un mundo con existencia independiente, sino el <<alumbramiento>> de un mundo a través del proceso de vivir”⁷⁶. Con base en la teoría de Santiago, la cual explica la *cognición* como el proceso de desarrollo-aprendizaje natural e inherente a todos los seres vivos, mediante el cual se relacionan todas las reacciones entre sí, ya sean de sobrevivencia, repetición de actos, exploración, reproducción, etc.,

Capra explica que todas las reacciones internas y las reacciones ante las condiciones externas, en un conjunto, determinan el comportamiento de la evolución y un aprendizaje constante. Los procesos implícitos son de *autopoiesis* y *autogénesis*, procesos de reproducción y re-organización sistemática, respectivamente.

El seguimiento de los posibles procesos que produjeron la vida, son un argumento racional que explica cómo funcionan las sociedades. Para fortalecer el argumento, Capra compara la historicidad del origen de la vida, con el desarrollo de la conciencia y posteriormente la conformación de la estructura social compleja, que actualmente se puede observar.

4. Otra referencia que fortalece la teoría, parte de los resultados que arrojaron algunos análisis experimentales hechos con chimpancés, con el objetivo de encontrar los principios básicos de la configuración del lenguaje en los seres humanos. Un grupo de neurólogos especialistas en el funcionamiento del lenguaje, propusieron una teoría sobre su origen y posible desarrollo. Proponen que el primer lenguaje del ser humano fue mímico,

⁷⁶*Ibíd.* p. 71

posteriormente, al perfeccionar las técnicas de comunicación con las manos, los primitivos homínidos desarrollaron poco a poco, mejores técnicas para comunicarse⁷⁷.

Comenzaron a usar la fonética y los gestos faciales, remplazando la mímica; después, conformaron con ese lenguaje, una sintaxis simple y las primeras representaciones simbólicas objetivamente compartidas. El desarrollo de esta sintaxis simple y el poder de representación, posibilitaron la creación un “nuevo” lenguaje: el lenguaje oral o posibilidad de comunicación de *forma oral*⁷⁸.

La teoría de la cognición es complementada con el siguiente argumento. Éste proceso de evolución cognitiva común, es posible al desarrollarse el cerebro a través del proceso de evolución, mientras que el lenguaje fue parte de un proceso de *autogénesis*, causado por las reacciones a partir de múltiples intentos y ensayos. Se lograron los principios de abstracción y representación (conciencia primera), pero, la acelerada evolución del proceso fisiológico y del lenguaje comunitario, marcó el rumbo de nuestra “especie”.

Posteriormente, los primeros homínidos desarrollaron la capacidad *natural* de comunicarse por medio de un lenguaje oral, simbólico, significativo, sintáctico, y proclive a permitir el profundo desarrollo de la “conciencia de orden superior”, en la que será capaz de reconocer-se a sí mismo como *ser* espacial, dentro y ajeno a la materia, y como *ser* interior (consciencia), exterior y social.

Estas ideas presentan implicaciones muy interesantes para la comprensión de la tecnología. Si el lenguaje procede de las señas y éstas evolucionaron al mismo tiempo que la confección de herramientas (la forma más simple de la tecnología), cabría suponer que la tecnología es parte esencial de la naturaleza humana, inseparable de la evolución del lenguaje y la conciencia. Ello significa que, desde los mismos albores de nuestra especie, naturaleza humana y tecnología han estado indisolublemente unidas⁷⁹.

⁷⁷ El experimento es un capítulo entero de la obra de Capra, *Op. Cit.*

⁷⁸ Comunicación oral en su más amplia definición: emisor-mensaje/código-receptor. Véase para una explicación general sobre la comunicación, Pierre Guiraud, *La semiología*.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 89

5. A partir de la *teoría de la complejidad*, y esta fuerte teoría sobre el proceso evolutivo del lenguaje, se puede inferir que las relaciones entre el lenguaje, la conciencia y la tecnología, son parte de un mismo proceso histórico, inherentes como elementos culturales y como procesos conjuntos del desarrollo cultural. Ahora, debo confirmar si en el sistema funcional de la estructura social, estos elementos tienen esta relación intrínseca.

Para hacer esta labor debe entenderse la concepción de cultura que se está usando, y para ello, mostraré tres definiciones. Una, donde Capra explora con un enfoque sistémico la relación del hombre como ser vivo dentro de una sociedad de hombres, que se despliegan en estructuras “condicionantes”.

[...] la cultura surge de una dinámica compleja y altamente no lineal; que es creada por una red social que involucra múltiples bucles de retroalimentación, a través de los cuales valores, creencias y normas de conducta se comunican, modifican y sostienen constantemente; que surge de una red de comunicaciones entre individuos, y que, al surgir, constriñe las acciones de esos mismos individuos⁸⁰.

Otra definición es la de María Rosa Palazón en *Filosofía de la Historia*, quien sostiene:

Que pasamos por procesos de aprendizaje adaptativo, que tenemos maestría en crear productos, que desarrollamos la personalidad disparejamente y que seguimos conductas automáticas o estereotipadas que se dan ante el estímulo y que al parecer, carecen de fin⁸¹.

Y la tercera, es la definición que propone Robert Darnton:

Esto se apoya en la premisa de que la expresión individual se manifiesta a través del idioma en general, y que aprendemos a clasificar las sensaciones y a entender el sentido de las cosas dentro del marco que ofrece la cultura. Por ello debería ser posible que el historiador descubriera el sentido de los documentos relacionándolos con el mundo circundante de los significados, pasando del texto al contexto⁸² [...]

⁸⁰ *Ibíd.*

⁸¹ María Rosa Palazón, *Filosofía de la Historia*, p. 41

⁸² Robert Darnton, *La gran matanza de gatos y otros cuentos de la cultura francesa*, p. 13.

Si aceptamos la idea de que los elementos de una cultura, como los son valores y las creencias, son el prisma a través del cual el sujeto observa al mundo, aceptamos entonces, que no hay una definición que pueda explicar o numerar *todos* los elementos que componen la cultura, ya que, peligrosamente, podemos afirmar que el ser humano no conoce nada más allá de lo que su propia cultura, le permite. Y desde otro ángulo, está implícita la idea de pensar en un determinismo cultural, en el que no hay espacio para el pensamiento particular y único, donde el pensamiento personal, es determinado por los elementos culturales que rodean al sujeto.

Pero los argumentos hasta ahora expuestos, no precisamente nos llevan a este determinismo cultural. Es un hecho que los sistemas vivos transforman la materia, la someten a metamorfosis, bajo un sinnúmero de intereses individuales o comunitarios; los humanos, como todos los sistemas vivos, mantienen éste y otros procesos que le permiten la supervivencia y la reproducción.

De ahí que, la “complejidad” de esta teoría radica en lo siguiente. Al no aceptar explicaciones con base en relaciones lineales, argumenta que las estructuras materiales e inmateriales *condicionan* a los miembros, por el entorno sistemático en el que están inmersos, pero no es razón suficiente para aceptarlos, junto con los procesos, como formas determinantes. Es por ello que acepta la teoría física del caos en un sentido limitado, aclara, con base en ésta, que la observación de las reacciones de los miembros y del sistema, ante los procesos internos y externos, es impredecible; a cambio, propone interpretaciones estructurales y probabilísticas.

Sobre la probabilidad comparte un amplio campo con la física, pero no con esta tesis. En cambio, en cuanto a la abstracción estructural del análisis social, lo que denomina sistemas de relaciones complejas, funciona y permite explicar diversos fenómenos, como el condicionamiento cultural. Dice que, a partir de observar ciertos patrones sociales, pueden encontrarse explicaciones coherentes sobre fenómenos que surgen de forma aislada en contextos particulares, pero que son similares en cuanto a las reacciones y cambios que producen.

Es decir, ante el amplio margen de variabilidad sobre el comportamiento humano, pueden establecerse ciertos patrones comunes que permiten explicar los fenómenos aislados; ya que, frecuentemente los patrones obedecen a procesos de cambio y reacción, que a pesar de ser culturales, también los encontramos en la naturaleza. Por ejemplo, comparten el objetivo de sobrevivir y reproducirse, por eso desarrollan los procesos de autogénesis, autopoiesis, mimesis, evolución, comunicación, etc.

3.2.1 Tecnología y comunicación como procesos del desarrollo cultural.

El análisis sobre el surgimiento de la tecnología, se sigue a partir de los supuestos que se han expuestos sobre la teoría de la complejidad. La tecnología es parte de la estructura comunicativa *material*, y puede desarrollar el papel de ser un medio para la comunicación de los individuos, de una red social. Pero si, el lenguaje es un sistema de signos y significaciones con reglas de uso y estructura ¿Qué papel tiene la tecnología ahí?

El interés se sumerge al momento en el que la tecnología se acepta como un elemento cultural, y que por tanto, forma parte sistemática en la configuración de las redes sociales. Para Capra, la comunicación y la tecnología, son dos patrones generales e invariables, observables en los sistemas sociales. Independientemente de la cultura en la que se generen, estos elementos son parte constitutiva de la estructura social, necesarios para desarrollar los procesos de sobrevivencia, movilidad, evolución, autogénesis, etc. ¿Por qué?

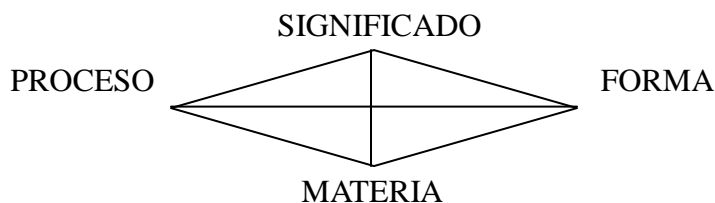
- a) Todas las sociedades se componen de redes sociales que configuran la identidad de cada uno de sus elementos. Los procesos que sustentan a la red, son procesos de comunicación que ha materializado el ser humano. A través de ellos se generan significados y reglas de comportamiento, que permiten la reproducción cultural y forman parte del conocimiento (acumulado) transmitido.

Con la mímica, el cuerpo y los gestos, se comunicaban en una sintaxis simple, los primeros miembros de un sistema social primitivo. Al paso de los siglos, estas sociedades

aprendieron a manipular más herramientas y a comunicarse a través de ellas. Esto propició que la configuración social se fuera modificando, dejando atrás la mímica y sustituyéndola por una sintaxis más compleja y llena de representaciones comunes (semántica), un factor que atraviesa la era primigenia y da paso a la configuración a la comunicación oral. Que en suma, podríamos decir que se trata de un sistema de lenguaje simbólico y significativo. Un lenguaje oral complementado por una serie tecnologías para el registro.

- b) Las tecnologías para el registro, se refiere a los primeros pigmentos sobre rocas, que denominamos “pinturas rupestres”. No es extraño pensar, a partir de la teoría del lenguaje antes expuesta, que las sociedades humanas desde hace miles de años, se comunicaron a través de objetos en los que lograron registrar intencionalmente símbolos significativos.

La conformación y “mejora” de estos materiales de registro o “mensajería”, se fue desarrollando y perfeccionando a través del tiempo, a partir de diversos como la autopoiesis. El uso de materiales de registro con los fines de comunicar intencionalmente, es parte un proceso de configuración material, es decir, un proceso en el que la comunicación se resuelve, a través de objetos materiales, y de eso, una transformación de la materia, con el fin de satisfacer este interés, en decir, los materiales de registro son tecnologías para la comunicación.



Plano de los fenómenos sociales desde las cuatro perspectivas del enfoque sistémico. Capra, *Op. Cit.*, p. 107

Es así que las redes sociales tienen una estructura semántica donde, ya sea por creación o imitación⁸³, la comunicación a través de la tecnología resuelve un interés y se materializa

⁸³ La problemática de la “mímesis”, véase Paul Ricoeur *Tiempo y narración*, 3 Vol.

una idea. Es la materialización, posiblemente, de una búsqueda evolutiva por comunicar con mejores *formas* los significados. Podríamos decir que, a medida que los miembros de una cultura buscan mejorar su comunicación, se ven en la necesidad de crear o perfeccionar las tecnologías enfocadas hacia la satisfacción de este interés. Y en el momento de ser materializada la idea, en cuanto a la función que tiene la tecnología en ello, su papel es revalorado y re-asignado.

Todas las estructuras materiales –textos, obras de arte, tecnologías y bienes materiales – son creadas para un propósito determinado y según un diseño específico. Son, por lo tanto, manifestaciones físicas del significado compartido que crean las redes de comunicación de la sociedad⁸⁴.

- c) La tecnología digital, tecnología para la comunicación, es el perfeccionamiento y sofisticación de una antigua e histórica búsqueda social. Es posible discernir diferencias pragmáticas y sus características, si se le compara con una pintura rupestre, por ejemplo; sin embargo, como elementos culturales, ambos resuelven un interés social, cambia el contexto en el que son desarrollados, pero la principal característica que los hace similares es que son tecnologías para la comunicación. Posibilitan la interpretación de ideas, porque permiten su materialización. El uso, la interpretación, la manifestación, la significación, las formas, la proyección, etc., corresponden al lenguaje, pero mantienen un vínculo inherente con las formas de comunicarlo, y para ello es necesario el desarrollo material que lo permita: dando origen a las tecnologías para la comunicación.

La tecnología digital no es un fenómeno aislado o creado de forma “mágica”, “maravillosa” o “milagrosa”, fuera de un contexto. Es parte de un proceso evolutivo, de la autogénesis, donde los miembros de distintas sociedades intentaron y probaron diversos medios de comunicación y *formas* para comunicar. Diversas sociedades del siglo XX desarrollaron nuevas necesidades, y por lo tanto, reacciones para su satisfacción. Con ello, también configuraron una cultura que iba incluyendo los procesos básicos, más nuevas *formas* de convivencia. Nuevas *formas* para la comunicación, y nuevos medios materiales para

⁸⁴ Capra, *Op. Cit.*, p. 128

transmitir las ideas.

Con los nuevos medios surgieron nuevas significaciones, y con nuevas significaciones, se provocaron movimientos en las estructuras sociales, y como el análisis no acepta la explicaciones lineales, podemos hablar de una re-configuraron no controlada u ordenada. Es decir, una re-configuración social e histórica del siglo XX provocada por diversos factores culturales (cambios-reacción), entre los que debemos dar cuenta de la influencia y función que tuvo allí, como un elemento más, la tecnología digital.

- d) Lo que me llama la atención de la tecnología digital es que, como parte de un proceso evolutivo y de ciertas configuraciones logradas, voluntaria o involuntariamente, donde las redes sociales adquieren otra connotación; proyecta de manera paradójica, un futuro con más comunicación, pero con menos sociabilización. Tecnología y comunicación son elementos conjuntos de las redes sociales, de la cultura que se hereda, sin embargo, la interacción y el intercambio personal de energía, ¡ha desaparecido!

Decir que hay un momento en el que la tecnología y el lenguaje se conjugan como pilares de la estructura social, es parte de la premisa de pensar al ser humano como miembro social de una cultura, donde ambos elementos forman parte constitutiva de ella, y por tanto, sufren cambios en los procesos y modificaciones, debido a la autopoiesis y la autogénesis.

La constante evolución biológico-cognitiva de una sociedad, permite que a partir de resolver ciertas búsquedas, transformé la materia en tecnología para la transmisión del lenguaje, permitiendo así, analizarla y clasificarla como un elemento de la cultura. La materialización de las ideas, a través de los medios que posibilitan su comunicación y el registro simbólico o significativo que contienen, nos lleva a un ciclo interminable del análisis de la *teoría de la complejidad*, aunque, al mismo tiempo, confirma que la tecnología es parte elemental de una cultura y no es extraño que, en ciertas circunstancias históricas, un sistema social forme cierta dependencia hacia ella.

3.3 La tecnología digital en el siglo XX, desde la reflexión ética.

La tecnología digital que propone el presente proyecto, es parte de los medios de comunicación desarrollados en el Siglo XX, y de los cuales observamos una acelerada sofisticación en el presente siglo. Para explicar el significado del software libre y las opciones que ofrece a la educación, es necesario, primero, revisar una postura filosófica. Si ya hemos hablado de él como elemento cultural, adquiere dentro de la sociedad, una valoración y una significación. Es esta parte la que se expondrá.

La tecnología digital, desde sus características, es un fenómeno que tiene muy poco de haberse desarrollado en el mundo; en términos generales, la digitalización y el software, son sinónimos que más adelante explicaré detalladamente. Ante el desarrollo y el uso de la tecnología, por parte de los sistemas sociales, han surgido una serie de trabajos donde se reflexiona sobre las consecuencias que se observan al respecto. Carl Mitcham es uno de ellos, filósofo norteamericano de mediados del siglo XX, calificado por algunos especialistas, como el primer analista que se cuestiona sobre la ética alrededor de la tecnología.

Mitcham propone la filosofía de la tecnología, como una serie de reflexiones en las que deben distinguirse las distintas ramas de la tecnología, su papel y sus posibles usos, de la problemática existencial o consecuencias sociales que provocan. El planteamiento ético se centra en la cuestión de previsión y responsabilidad, ante las consecuencias que provoca el uso de ciertas tecnologías, como la digital. Escribe que, la consecuencia del uso no es un problema del pragmatismo, sino del origen que propició la creación de estas tecnologías y aquello que provocó su uso.

La principal reflexión ética que hace Mitcham, y que incumbe al tema de esta tesis, es que, ante el uso de una tecnología, el creativo o difusor de la misma, debe someter a un examen de consciencia, las consecuencias que ésta puede acarrear. Pero si no se está en esta posición, sino en la de ser el usuarios de la misma, propone que se haga un cuestionamiento ético y moral profundo, para valorar la satisfacción que propicia a las necesidades que

motivan su uso, y de ello, las consecuencias sociales y ambientales.

La primera y más general condición de la responsabilidad es el poder causal: actuar es ejercer un impacto en el mundo. La segunda, que este actuar está bajo control de un agente; y la tercera, que, hasta cierto punto, este último puede prever sus consecuencias⁸⁵.

Entender éste papel implica contextualizar el uso y responsabilizarnos de él. Aceptarlo, requiere aceptar que el proyecto Moodle, es un agente difusor de la tecnología digital, pretende fortalecer la formación en el Colegio de Historia, pero a cambio, debe advertir también las consecuencias que puede propiciar.⁸⁶ Por lo tanto, ubicado en un contexto de lo *posible*, el proyecto puede tener las siguientes directrices negativas, las positivas se resumen en su propuesta⁸⁷.

1. Se ampliará la interacción entre alumnos, profesores, y demás involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que podría acarrear diversos fenómenos en torno a la comunicación.
2. Ante el aumento el intercambio de conocimiento e información, alguien, podría plagiar un trabajo, sin embargo, la abundancia de registros y la exposición pública, permitirían detectar esto, rápidamente.
3. Es un hecho que el fenómeno de actualización de registros, puede provocar cierta reacción psicológica, como rechazo o menosprecio. Tal vez para los alumnos no, pues ellos podrán revisar constantemente, las características de las asignaturas, a través de la tecnología digital. El problema puede presentarse si un profesor descalifica esta *forma*.
4. El software libre de *open source*, propone el uso de sistemas operativos con múltiples funciones, a un bajo costo. Esto es lo que permitiría publicar revistas y ensayos en red, armar colecciones y exposiciones fotográficas en red, publicaciones y talleres en línea,

⁸⁵ Hans Jonas citado por Mitcham. Mitcham, *¿Qué es la Filosofía de la tecnología?*, p 166.

⁸⁶ Sobre mi propuesta de reflexión, véase “Mitcham”, disponible en www.azaroso.blogspot.com.

⁸⁷ Véase las conclusiones del segundo capítulo o el proyecto mismo en el Anexo 1.

encuestas, etc., en un mismo sitio. El problema es que, para la manipulación de éstos sistemas, se requiere de un conocimiento mínimo especializado.

5. Tal vez la confianza y el entorno libre que se crearía, permita que muchos profesores y alumnos imprudentes, se atrevan a expresar emociones fuera del contexto institucional, aunque en realidad, sin la tecnología digital, o con ella, nada puede impedir que suceda.

Esta reflexión sobre el ideal de fortalecer la formación de historiadores a través del uso de la tecnología digital, plantea que la introducción, el desarrollo y el uso, sean pensados de forma mesurada y consciente hacia las consecuencias que puedan provocarse⁸⁸.

Las relaciones sociales y la comunicación son particularmente importantes porque explicitan las vinculaciones sistemáticas entre la estructura didáctica como representación de la situación educativa y las relaciones histórico-sociales de los sujetos que intervienen, con sus acción como profesionales docentes y como alumnos, así como el uso social que se hace del conocimiento⁸⁹.

3.4 Tecnología digital: el software.

Este apartado explicará el origen del “Software Libre”. El software, dentro de los avances tecnológicos, sintetiza las palabras: tecnología digital. ¿Por qué? Porque el software es el sistema de interacción mediante el cual se opera un hardware, o aparato físico; su creación y uso multifuncional intervienen, hoy en día, en *todo* lo que podemos denominar hoy en día tecnología.

⁸⁸Esta reflexión se discutió en el diplomado que cursé en la CUAED (Véase el apartado 1.2) Aunque, para llevarlo cabo se hicieron las siguientes lecturas: Julieta García y Alejandra Lastiri, “Propuesta didáctica centrada en contenidos: fundamentos y recursos” *Mensaje Bioquímico*; Delia Crovi, “Sociedad de la información y el conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles” en *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*; Nicholas Burbules y Thomas Callister, *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Santiago Castillo y Luis Polanco, *Aportaciones de Internet a la enseñanza y al aprendizaje. En su Enseñanza a estudiar... aprende a aprender. Didáctica de estudio*; y Jacques Bulchand “Software libre en la Universidad” en *Libro Blanco del Software Libre en España*.

⁸⁹ García y Lastiri “Propuesta didáctica centrada en contenidos: fundamentos y recursos”, en *Op. Cit.*, p. 19

Su creación se remonta a principios del siglo XX, cuando diversos laboratorios de pruebas mecánicas de ingeniería intentaban sincronizar de forma automática [sin necesidad de la mano humana] el movimiento de diversas máquinas ensambladas, y lograr con ello movimientos perfectos, eficientes y rápidos. El objetivo alcanzado.

Con el paso de los años, estos intentos de automatización fueron probándose en diversas áreas. Una de ellas fue, como ordenadores de datos, tarea para la cual se construyeron inmensas máquinas de registros con la se intentó ordenar, encontrar y hacer coincidir, gigantescos archivos de datos. La idea de eficacia en éste contexto de innovación es sinónimo de utilidad. El éxito de estos intentos, propició que una de las aplicaciones “útiles”, para el ordenamiento de datos estadísticos, fuera aprobada para ejecutar funciones administrativas o burocráticas⁹⁰.

Pero el mercado no demanda productos desconocidos, la información sobre la producción de ordenadores con la capacidad de cumplir dichas funciones administrativas, no permitía la existencia de una oferta que potencializará la producción. Las inversiones para su construcción fueron extraordinarias, debido a que el trabajo-hombre y el material empleado, eran únicos y especializados.

Pero la idea de producción-rentabilidad, no estaba del todo abandonada, los inversionistas presionaron a los creativos para que se intensificara la actividad de pruebas, logrando rápidamente máquinas automatizadas con menos material y espacio.

En un par de años la tecnología dio un giro de trescientos sesenta grados, los creativos lograron rebasar el automatizado de ensamblajes, y diseñaron máquinas que comenzaban a ser programadas mediante pequeñas cargas y descargas eléctricas, consiguiendo que pequeñas placas magnetizadas retuvieran pequeñas marcas de “información” temporal. Se desecharon de un día a otro inmensos cuartos de cableado y conexiones⁹¹.

⁹⁰Joaquín Gasca (dir.), *La era de la computadora*.

⁹¹ Cfr. “La historia de la informática” y “Las computadoras modernas”, en Gasca, *Op. Cit.*, p. 4-56.

Los ordenadores se innovaron primero en el campo de la industria⁹² y posteriormente en el de las grandes corporaciones e instituciones educativas, quienes veían ya, las enormes ventajas para el control de archivos e información. Esto potenció aún más las pruebas y dio pie a nuevas búsquedas en la rama del procesamiento de la información. Ahora los ordenadores debían ser más eficaces, prácticos, rápidos y de menor tamaño. Por fin, comenzaban a circular en el mercado como productos demandados⁹³.

No es casual que el momento en el que algunas universidades dieron brecha libre a sus alumnos en este campo, surgieran proyectos de gran trascendencia. No cabe duda que la tecnología les debe más a los alumnos de las universidades, que a los laboratorios de investigación privada. Con el inicio de la programación sobre ordenadores de datos, comienza la historia la era de la tecnología digital.

La primera afirmación que hice, fue que la tecnología digital está integrada a nuestra vida cotidiana, y al parecer, la sociedad mantiene una dependencia hacia el uso de ésta. La tecnología como elemento de la cultura, es la materialización de ideas con la intención de satisfacer ciertos intereses, además de que, se vincula directamente con su desarrollo y condicionamiento de uso. Este es el trasfondo para explicar el origen de la tecnología digital, sin embargo, corresponde ahora entender sus características como objeto de uso para la comunicación.

Dominique Wolton plantea una problemática sobre las sociedades que cada vez más se hacen dependientes de las tecnologías, gracias al fenómeno que llama fascinación y pasividad. Éstas, escribe, son la principal causa que ha provocado el olvido de los objetivos de la comunicación. Mediante diez argumentos, explica por qué en la actualidad, la comunicación se ha convertido en una mera forma de intercambio vacío y sin mensaje, sin

⁹² Esta verdad, descarta la “historia ficticia” de la computación como un proceso de meros intereses científicos e intelectuales. Si el software evolucionó, fue debido al interés de rentabilidad y sofisticación que se buscaban aquellos que invirtieron en las investigaciones comenzadas a mediados del siglo XX.

⁹³ Sobre la historia del software hay diversas posturas. Yo parto básicamente del libro *La era de las computadoras*, pero no descarto otras posturas muy interesantes que difieren sobre algunos puntos. Por ejemplo, la “Historia del software” que publica el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), del Instituto Politécnico Nacional, disponible en <http://delta.cs.cinvestav.mx/~mcintosh/comun/historiaw/node23.html> (diciembre, 2000). (Consultado: abril, 2009).

el ideal de construir sociedades, más bien como una intención de crear una cultura de agentes automatizados hacia el consumo irracional de la tecnología.

A pesar de la dura crítica a los agentes involucrados en el proceso, y de la cual no estoy totalmente de acuerdo, lo que hace elemental su lectura, es que, junto con una oleada de científicos, académicos, y aficionados, intenta construir una teoría de la comunicación y el conocimiento.

Actualmente, estamos ante la fascinación por las nuevas tecnologías. Solo preciso pensar en la Red, cargada de todas las virtudes y que constituye la simetría exacta con todo lo que no gusta en los medios de comunicación de masas. Con ellos, sólo se trata de <<dominación cultural>> y de <<pasividad>>; con la Red, se trata de <<libertad individual>> y de <<creación>>⁹⁴.

Los fenómenos sociales propiciados después de la introducción de las tecnologías digitales, en la vida cotidiana, se pueden observar en distintos aspectos. Uno, en el mercado, dos, en la comunicación, y tres, en la interacción social.

En el punto económico, el desarrollo de la tecnología digital permitió que se lanzaran al mercado diversos productos, con fines de ser demandados por áreas muy especializadas, como en la administración de datos. En el punto de la comunicación, el desarrollo aún fue lento y obedeció a otros desarrollos conjuntos. Y en cuanto al nacimiento de nuevas formas de convivencia, propiciadas por la comunicación, es el tema que se profundizará poco a poco.

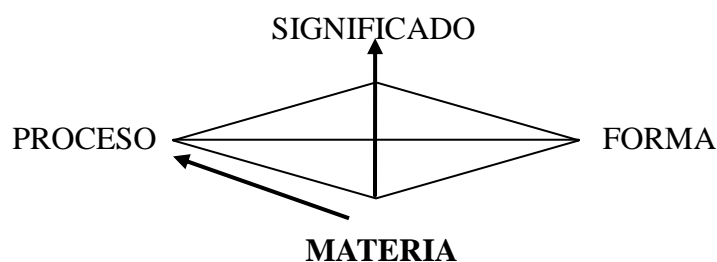
La tecnología digital es una *forma* de “realidad” que rompe el límite del espacio, e impone al tiempo, un cronometro totalmente controlado. Es de ahí que su explicación es muy compleja. El concepto de digital, se deriva del desarrollo de una programación sincronizada, que solo puede representarse a través de gráficos. El concepto de tecnología, obedece al concepto, como elemento cultural⁹⁵. El desarrollo de la tecnología digital, solo

⁹⁴ Dominique Wolton, *Internet y ¿Después qué?*, p. 40

⁹⁵ Véase apartado 3.2.1. “Tecnología y comunicación como procesos del desarrollo cultural”.

se da partir de la creación de una *realidad virtual*. Dimensión alterna que permite unificar la programación de un objeto físico, con una memoria que sincroniza las respuestas o movimiento que éste debe ejecutar. Esto separa la historia de la tecnología digital, de la historia de la robótica. De hecho, la separa también de la historia de las computadoras.

Un mundo virtual es una base de datos gráficos interactivos, explorable y visualizable en tiempo real en forma de imágenes tridimensionales de síntesis capaces de provocar una sensación de *inmersión de la imagen*. En sus formas más complejas, el entorno virtual es un verdadero <<espacio de síntesis>>, en el que uno tiene la sensación de moverse físicamente [...] <<Las realidades virtuales >> no son irreales, poseen cierta realidad, aunque sea por los fotones que golpean nuestra retina y las sacudidas que nos infligen los simuladores⁹⁶.



Estructura material de la comunicación.

La tecnología digital, puede entenderse como un medio de comunicación, los cuales, han incentivado un nuevo proceso de socialización. La estructura material en éste aspecto, influye de manera determinante sobre la estructura social. Se independiza del origen como objeto, y comienza el proceso de desarrollo de un nuevo mundo: el virtual.

La realidad virtual juega un papel fundamental, porque *es* la tecnología digital en sí misma. La sofisticación y perfección se desarrolló posteriormente, a las primeras cintas magnéticas que lograban contener pequeños hilos de información. La tecnología digital es creada a partir de una generación de caracteres informáticos perdurables, que se desarrolla solo a partir de posibilitar su proyección, en un espacio de representación gráfica.

⁹⁶ Phillippe Quéau, *Lo virtual. Virtudes y vértigos*, p. 16-17

La tecnología digital, son registros perdurables que sincronizan las funciones de un sistema físico (hardware), a través de una interfaz que se denomina *programación*. La programación es un lenguaje especializado de órdenes a un sistema informático, base fundamental del desarrollo de las computadoras como ordenares de datos. La tecnología digital, es el salto que divide el desarrollo de objetos físicos automatizados, y lo que permite la automatización. Corresponde al papel de la segunda, a través de la programación, y para lo cual, se creó un sistema que permitiera proyectar, la representación de los registros, para el ordenamiento, o sistema sincronizado de órdenes⁹⁷.

La realidad virtual es el resquebrajamiento de las leyes que nos rigen y “creemos” rigen el universo. Es el alumbramiento de otra forma de *ser sin estar*. Es el universo del hombre. Es un espacio alterno determinado, que permite el absoluto de las ideas. Aunque de la idea a su creación se necesita más que el deseo: herramientas, conocimiento en programación, diseño de gráficos, tiempo, energía, y el factor fundamental de la imaginación.

La realidad virtual pertenece a la tecnología digital. Pero ha dejado de ser un mero objeto de desarrollo industrializado, para convirtiéndose, gracias a su lanzamiento al mercado, en complejos sistemas de comunicación; es decir, su transformación en medio de comunicación. En el último cuarto del siglo XX, las prácticas de la realidad virtual como medio de comunicación, propició nuevas concepciones de tiempo, espacio, comunicación y socialización. Por eso se le denomina en algunos estudios, como el comienzo de la *Revolución Digital*.

Debido a la fascinación por su uso, como lo afirma Dominique Wolton, o no, es un hecho que la introducción de esta tecnología digital en la vida cotidiana, como medio para la comunicación, ha propiciado cambios trascendentales como la dependencia que señalábamos al principio del capítulo. La explicación no da cuenta del acto psicológico, sino de la explicación del origen y contexto que propicio esta condición.

⁹⁷ Véase Giovanni Sartori, “Internet y <<civernavegación>>” y “El progreso tecnológico” en *Homo videns*, p. 29-72; Quéau, “Presencias virtuales” y “La idea de lo virtual”, en *Op. Cit.*, p. 95 y 193; y Luisa Zorrilla, “La Sociedad de la Información y las Transformaciones Sociales”, en *Acta Sociológica*, p. 76-91.

El desarrollo de la tecnología digital originó el nacimiento de la programación de ordenadores, lo que hoy podemos denominar “la configuración de nuestras computadoras”. La adquisición de las computadoras y su empleo en numerosas áreas como en la educación, las financieras, la empresarial, la administración, la catalogación, como archivero, como máquinas de escritura, en el dibujo, el diseño, el entretenimiento, etc., terminó por inmiscuir en la red social, la tecnología digital en todos los procesos sociales, sobre todo en el de la comunicación.

Gran parte de la tecnología digital, entonces, fue desarrollada hacia la sofisticación de medios de comunicación masivo, con la capacidad de permitir al usuario de una computadora personal (PC), interactuar con otro usuario en otra PC. A partir de este momento, más allá de la dependencia hacia esta tecnología, propiciada por su uso en numerosos procesos sociales, la interacción abrió el camino hacia una nueva forma de sociabilización, el concepto de sociedad, de comunicación y de comunidad, tendrá una resignificación obligada por esta circunstancia.

Eso es lo que se denomina “comunidad virtual”, una nueva forma de socializar sin interacción físico, sin un espacio físico de por medio, y con un tiempo manipulable.

Las nuevas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un *entorno* - un *espacio*, un *ciberespacio*- en el cual se producen las interacciones humanas. Se lo describe como un entorno cooperativo donde los investigadores y creadores comparten ideas, construyen nuevos conceptos e interpretaciones, diseñan nuevos productos; y también como uno de los principales motores del crecimiento del contexto “global”. [Es] un territorio potencial de colaboración⁹⁸[...]

Las computadoras o PC, son ordenadores que se manipulan, a través del espacio virtual que les es programado, con determinadas funciones de uso. Es un hardware con el que se interactúa por medio de una interfaz (software), relación solo posible a través de la creación de un espacio virtual o proyección gráfica de la programación.

⁹⁸ Nicholas Burbules y Thomas A. Callister, *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, p. 64

Los ordenadores siguen cumpliendo la misma función que en un principio, solo que ahora se han incrementado los usos y la sofisticación. De la misma forma, la realidad virtual que en un primer momento era la simple respuesta de un impulso eléctrico que se representaba en ceros y unos, también ha ido adquiriendo múltiples funciones y usos. La complejidad de sus transformaciones ha tenido un objetivo de fondo, tal vez industrial, o gubernamental, o educativo, o burocrático, etc.

La demanda de productos con base en la tecnología digital, tienen su más fuerte auge durante la década de los años ochenta. No es el tema de esta tesis explicar lo resultado que estos productos tuvieron en el mercado, ni siquiera el desarrollo en éste. Lo que quiero señalar, es que el resultado de este desarrollo, proporcionó una serie de perfeccionamientos sobre el software que se utilizaba en dichos productos.

Más importante aún es que, para entender el software libre y Moodle como uno de sus programas, diseño, hay que situarse en este momento, en el que cada usuario decidió sobre el uso que quería hacer sobre los que adquiriría de tecnología digital. Definieron sus propios usos y se exploraron su estructura, desarrollaron usos alternativos, invadieron la intimidad de la programación de las PC que adquirieron. Re-inventaron la simple y primitiva realidad virtual que manejaban los primeros productos de tecnología digital, y construyeron *otros* programas y *formas* de representación, proyección e interacción. ¿Por qué?

La posibilidad que plantearon algunos usuarios, de separarse del uso comercial, con el que se vendían los primeros productos de tecnología digital al mercado abierto, fue que, podrían separar los fines comerciales, con juegos y objetivos personales. Probaron la modificación de los productos que comparaban (PCs, impresoras, teléfonos, etc.), las hicieron sobre la estructura física o soporte físico (hardware), sobre la apariencia y rendimiento, pero primordialmente, o donde provocaron una revolución en el ámbito de la tecnología digital, en la configuración de los programas integrados, o de aquellos programación que hacía posibles las funciones del hardware, esto es, en el software.

En este momento hablamos de las primeras computadoras personales, productos comerciales que se lograron después de las investigaciones sobre los ordenadores de datos programados; quedaron atrás, junto con su inmensidad, y las primitivas placas magnéticas que lograban contener pequeños hilos de información temporal.

Para este momento la referencia de tecnología digital hace alusión a complejas estructuras físicas, que hacen posible una interfaz entre la programación y las proyecciones gráficas sobre en un monitor. Para estos momentos, una computadora contienen un hardware o estructura física programada, un software o representación gráfica para la manipulación de la programación de los programas que hacen posible las funciones de la computadora, y que a su vez, constituye la base de lo que denominó de forma muy general: realidad virtual.

Es rastreable la historia de algunos usuarios que posibilitaron las diferencias del uso comercial. Se separaron del camino comercial e inesperadamente, proyectaron un nuevo panorama para la tecnología digital, sobre todo, para el desarrollo de software. Pero no conformes con la diferencia que marcaron, se lanzaron con una bandera revolucionario, contra lo que denominaron “el mercado del monopolio del software”. Posteriormente, se adhirieron más grupos que ampliaron el frente de batalla, hacia la tecnología digital en general.

El punto crucial fue la creación de una filosofía de *libertad*, estas personas que decidieron romper la complejidad de la creación y exclusividad de uso que tenía la tecnología digital, demostraron la posibilidad del multi-funcionamiento del software. La bandera de lucha se llama *Software Libre*.

3.5 Software Libre. Filosofía y Objetividad.

El software libre es un movimiento mundial que lucha contra los monopolios comerciales del software, es un movimiento que impulsa la ideología del conocimiento compartido. El rompimiento de la complejidad de los sistemas integrados de ordenadores programados, o

en su defecto, de los programas para programar programas, fue una acción intencionada que se encaminó a un objetivo ideológico, pragmático, y al principio, incierto.

La historia comienza en las universidades. Justo en el momento que los directivos y autoridades de Estado deciden realizar en ellas, pruebas de mejoramiento y rendimiento, encaminadas a los ordenadores. La búsqueda no fue tan intensa como lo es ahora, sin embargo, la necesidad de “genialidades”, o pinceladas de éstas, los orilló a utilizar en los laboratorios de prueba, estudiantes con la capacidad y el conocimiento necesario en programación, a fin de lograr la búsqueda y disminuir al mismo tiempo el gasto de inversión.

Concretamente, la primera manifestación comienza en los años setenta, en el Laboratorio de Inteligencia Artificial del Instituto Tecnológico de Massachussets (AIL del MIT por sus siglas en inglés). El laboratorio estaba encaminado a hacer pruebas sobre un software que manipulará el gigantesco ordenador que tenía el instituto, buscaban dotarle de nuevas funciones. Richard Stallman fue contratado como parte del grupo de trabajo, junto con una veintena de programadores que se tenían contemplados para el proyecto. “Todo comenzó aquí” confiesa en sus artículos el fundador del movimiento software libre GNU⁹⁹.

En el AI Lab se utilizaba un sistema operativo de tiempo compartido llamado ITS (Incompatible Timesharing System), diseñado y escrito por los hackers de la plantilla del lab en lenguaje ensamblador para el Digital PDP-10, uno de los ordenadores más grandes de la época. Como miembro de esta comunidad y hacker de sistemas para el AI Lab, mi labor consistía en mejorar dicho sistema¹⁰⁰.

La puesta en marcha del proyecto permitió a Stallman compartir información sobre la configuración interna del ordenador. Todo lo que descubrían e implementaba, lo iban compartiendo de tal forma, que eran en término literales, una cooperativa de conocimiento. Sus avances en conjunto fueron significativos. Sin embargo, la observación de las fuerzas de las autoridades que financiaron el proyecto, estaba puesta en el desenvolvimiento personal,

⁹⁹ Véase Richard M. Stallman, *Software libre para una sociedad libre*.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 16

lo cual fue notorio mediante el registro de su trabajo y resultados “personales”. El trabajo colectivo comenzó a ser remplazado por el interés de observación... y fue desechado.

En 1982, la comunidad del AIL del MIT, fue desintegrada. La mayoría de los programadores fueron contratados para diversas empresas que los obligaron a firmar contratos de confidencialidad. Richard narra que el trabajo colectivo que hicieron durante una década, simplemente lo “tiraron por la borda”. La era de la tecnología digital, comenzaba ya su etapa más intensa. Los nuevos ordenadores con sus nuevos sistemas operativos, eran diseñados en objetos mucho más pequeños, más eficaces, multifuncionales, y con la característica de ser *personales* (computadoras personales o PC).

La oleada de nuevos inventos tecnológicos permitía que el trabajo de programación se hiciera personalmente y abría la posibilidad de almacenar información en instrumentos móviles *compatibles*, dejando atrás la época en la que un grupo de trabajo necesitaba intercambiar información, para poder programar un inmenso ordenador. Las empresas comenzaron a rechazar este trabajo colectivo, ahora, las investigaciones en torno al mejoramiento de funciones en los software, se estrechaba a la mínima expresión de una relación donde sólo se situaba al programador frente a una PC.

Richard Stallman nos narra este proceso, con eventos de su vida en los que “desafortunadamente” al desmembrarse las comunidades de investigación, como la del AIL, el razonamiento de trabajo hacia la tecnología, que funcionaba mediante un fuerte lazo de comunicación sobre información y conocimiento, fue desechado y posteriormente ilegal. Las nuevas empresas de software para los nuevos ordenadores personales <<PC>>, comenzaron a crear una razón de uso privativo, con normas de exclusividad y prohibiciones.

En términos generales, podemos decir que el objetivo de las investigaciones sobre el desarrollo y la innovación de la tecnología digital, hacia finales de los años setenta y principios los ochenta, concentró su atención en la creación de implementos personales que posibilitaran su introducción al mercado, bajo un costo accesible. Estos productos tenían varias restricciones, entre las más importantes está la del uso “exclusivo”, y sobre el

conocimiento de su composición.

El nivel de prohibiciones pasó de lo razonable y ético, a normas que determinaron la legalidad sobre el uso de productos tecnológicos digitales personales. Es decir, que la adquisición del producto no era garantía de un uso irrestricto, contrario a lo que reconoceríamos como *propiedad*, sino que, imponía al usuario límites de uso. Lo que implica que el producto, determina el uso de sí mismo, cuestión contraria, si se llegará a comprobar cierto uso “indebido” de tú propio producto, las consecuencias serían legales. Esta es la segunda gran crítica, porque el uso irrestricto de un producto, debió convertirse en una prohibición legal.

Pero no se habla de un uso irrestricto donde se dañe de forma física la integridad de una persona, socialmente hablando, el uso irrestricto del que se está haciendo mención, es una cuestión donde la empresa que ha creado el producto, le atribuye una serie de cargas legales, que prohíben al usuario-comprador, explorar la “codificación” del programa o producto que adquiere, compartirlo o modificarlo. Es un problema sobre la información de la estructura del producto, como lo mencionamos arriba, de la programación de los productos, del software. Detrás, hay un fuerte intento para impedir que la información sea compartida.

En esta sociedad la posesión de la información se convierte en una cuestión central. Por eso y por el comportamiento de ésta, ahora es posible hacer copias de cualquier tipo de información y colocarlas en cualquier parte del mundo con un coste mínimo. La información se comporta, respecto a su consumo, de forma muy diferente a los bienes materiales: se puede copiar, repartir y seguir consumiéndola sin que se agote. Si bien es cierto que el capital entendido de esta manera no se comporta de la misma forma que los bienes materiales. A partir de la década de los 70 esta es la tendencia que comienza a operar en todos los sectores de la sociedad: las academias se convierten en empresas, la ciencia queda atada a la productividad económica o política capitalista. Esto lleva a una creciente privatización e incluso al carácter secreto de los resultados de la investigación que ahora persigue, sobre todo, eficacia y rentabilidad¹⁰¹.

¹⁰¹“La Batalla por el conocimiento libre”, en Francisco Huertas, *Libro Blanco del Software Libre en España (II)*, p. 26

Al parecer, las acciones de compartir información y conocimiento, se convirtió en un peligroso asunto legal. Los resultados de Stallman y su grupo de trabajo en el AIL, fueron parte de un proceso “capitalista”, de imposición comercial hacia las producciones culturales. Transformación que las hace parte de un mercado fluido de *bienes* comerciales. ¿A qué me refiero?

La producción cultural, por definición, es una producción auténticamente humana y social, que nace de forma libre e inesperada. Al *capitazarla*, es desprendida de su *génesis* y comienza a circularse bajo una serie de restricciones nominales, y con un costo de producción- adquisición. La venta de software, obedecía a una productividad y rentabilidad, pero no a una posibilidad de compra para una adaptación y configuración personalizada. Aquel que adquiere el producto, debe adaptarse a él y su uso restringido, y no el producto a las necesidades del que lo adquiere¹⁰².

Es el panorama contra el que se enfrentó Richard Stallman en 1982. Narra que a partir de un problema que tuvo con un código fuente¹⁰³, cayó en consciencia de la realidad que envolvía a su comunidad de *hackers*¹⁰⁴. La producción de productos de tecnología digital, como las computadoras y sus aditamentos externos, principalmente, se desarrollaban sólo si previamente eran programados, y en su estructura física (hardware) contenían un sistema operativo que les permitiera que cumplier su función.

¹⁰²Para la problemática que envuelven las producciones culturales con respecto a la era del capitalismo y el posmodernismo, véase en Fredric Jameson, *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998* y *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*.

¹⁰³El código fuente es la programación directa que recibe un ordenador. A partir de sus instrucciones, la estructura física tiene funciones específicas, que se observan en el monitor, o interfaz de proyección a través de gráficos en una pantalla. Es el lenguaje primario de una computadora y se desarrolla a partir de programaciones muy especializadas, que preceden a todo programa de la computadora.

¹⁰⁴Sobre la definición de un *hacker* de software o programación:

Resulta difícil dar con una definición sencilla de algo tan variado como es el hacking, pero creo que lo que la mayor parte de los hackers tienen en común es la pasión lúdica, la inteligencia y la voluntad de exploración. Podemos decir que el hacking significa explorar los límites de lo posible con un espíritu de sagacidad imaginativa. Cualquier actividad en la que se despliegue esta sagacidad tiene «valor» para el hacker. Puedes ayudar a subsanar este malentendido haciendo una simple distinción entre la intromisión en la seguridad de un sistema y las actividades de hacking, empleando el término cracking para la primera. Quienes se dedican a esto se denominan crackers. Es posible que un cracker sea también hacker, o ajedrecista, o golfista; pero la mayoría no lo son.

Stallman *Op. Cit.*, p. 12

El problema es que las restricciones de uso que se impusieron a los productos, la programación de sistemas operativos, al igual que en el comercio de software o programas con base en códigos, resulta contradictorio con la génesis del desarrollo. Es decir, ahora, se les ponían candados de seguridad. El comercio del software restringió, primero, el derecho de uso, pero, para los años ochentas, el software comenzó a ser creado como sistema operativo restrictivo.

Determinándolo desde la programación. Esta restricción, al principio, no era notoria en el común de usuarios. El problema nace cuando estas restricciones comienzan a ser cuestionadas, las contradicciones entre la génesis del desarrollo y los criterios para el uso comercial, propiciaron que años más tarde, se extendiera un movimiento mundial en contra del software comercial.

Stallman planteó las contradicciones desde 1978, no podía creer que la tecnología de los sistemas operativos para los cuales había trabajado tanto, se transformara en productos comerciales de uso restringido. Tal vez si aceptáramos la tesis de Wolton, este proceso de transformación se originó por el fenómeno social de la fascinación, por el simple gusto del consumo, más que por la utilidad o satisfacción de un bien necesario.

Es contradictorio, porque no es coherente con la génesis del desarrollo: el principio de búsqueda en los inmensos ordenadores, el trabajo en equipo emprendido por técnicos, programadores, especialistas, científicos, ingenieros, etc. El gran esfuerzo del trabajo en equipo, la gran importancia del intercambio de información, la sincronización de movimientos en conjunto, y los resultados de todo esto, se convirtieron en productos personales restrictivos y restringidos, productos que comenzaron a aumentar el individualismo y la atomización del trabajo, al tiempo que impulsó el criterio para que el intercambio de información, fuera tomado como peligro legal.

Las compañías que se encargaron de crear los primeros sistemas operativos, comenzaron a crear verdaderos monopolios de conocimiento sobre la programación. Y lo que en algún momento incentivó el avance tecnológico: el intercambio cooperativo de información, se

penalizó después en incisos muy precisos sobre la *propiedad intelectual* y los *derechos de autor*. Richard Stallman se pregunta ¿Qué pasó? ¿Quién falló?

A forma de respuesta, y ante lo que criticaba sobre las contradicciones que encontraba sobre los rumbos que observaba en el software comercial, expresa:

La respuesta era obvia: la primera cosa necesaria era crear un sistema operativo, el software crucial para empezar a utilizar un ordenador. Con un sistema operativo puedes hacer muchas cosas; sin él, ni siquiera puedes hacer funcionar un ordenador. Mediante un sistema operativo libre podríamos armar una nueva comunidad cooperativa de hackers, e invitar a todos a que se uniesen a ella. Y cualquiera podría utilizar un ordenador sin verse obligado previamente a conspirar para privar de esto a sus amigos¹⁰⁵ .

La propuesta de Richard Stallman fue trascendental. Creó un sistema operativo liberó de las restricciones de uso, capaz de ser modificado por el usuario y de distribirse de forma ilimitada, capaz de ser transformado por el usuario. La pincelada de genialidad radica en el logró del desarrollo, y en la fundación de un movimiento contra el monopolio comercial del software. La aparición de este *software libre* en la historia, marcará el inicio de una revolución en la tecnología digital.

Stallman comenzó por ponerle nombre a su proyecto. *GNU*. Luego, creó el sistema operativo. Lo compartió con una serie de aficionados y colegas, quienes le dieron la bienvenida y trabajaron junto con él, en el objetivo de enriquecer un sistema operativo capaz de ser una interfaz útil, adaptable y de uso común.

Al principio, el software libre de GNU era un sistema complejo de difícil manejo y programación. No contaba con muchos gráficos y sus herramientas eran muy especializadas. En el mundo, rondaban software de interfaz creativa y llenos de complementos para el ocio. GNU necesitaba algo más para llegar a los usuarios comunes. Necesitaba no ser tan especializados y así permitir un uso sencillo, como lo era su adquisición. Pero habría que entender específicamente qué fue el proyecto GNU.

¹⁰⁵ Stallman, *Op. Cit.*, p. 19

GNU es un sistema operativo que se instala sobre un ordenador. El funcionamiento que ejerce sobre el hardware es determinante. Lo es, en el sentido de ser un software capaz de crear en el hardware, las múltiples funciones necesarias de la computadora. Para los años ochentas, las funciones principales de una computadora eran: programas para textos, calculadoras, ventanas de organización, archiveros, dispositivos de comunicación en red, hojas de cálculo, hojas de trazo y lineado, y las primeras hojas de dibujo.

GNU era aún incomparable con las funciones que proporcionaba un software propietario (o comercial), el cual, a parte de las funciones ya mencionadas, ofrecía interesantes atracciones, como nuevos mundos y realidades virtuales, coloridas ventanas, las primeras imágenes de captura digital y los primeros compresores de “música” –digitalizada-.

El proyecto de Stallman al principio sonaba utópico. Parecía tan solo el capricho de algunos programadores que se oponían a las políticas de protección de los códigos fuente con candado. Las fuertes críticas a los sistemas corporativos de software propietario, era un papel insostenible, si no se planteaba una *opción* interesante para la expansión del movimiento.

Stallman lo sabía, así que, pasando desapercibidos por más de un lustro, configuraron durante éste, un verdadero sistema operativo multifuncional capaz de operarse universalmente. Mediante pruebas y diseños, permisos e ideas, adaptaron una interfaz que por casualidad, rondaba en el mundo con una ideología similar. Su nombre es *Linux*¹⁰⁶. Muestra evidente de que en su búsqueda no estaban solos, algunos *otros* se comprometían a una lucha similar, paradójicamente sin conocerse entre sí.

Hacia los años noventa, GNU lanza al mundo un proyecto que originó, por su filosofía, entre los inesperados fenómenos causales, un nuevo rumbo para el desarrollo de la

¹⁰⁶ “En 1991, Linus Torvalds desarrolló un kernel compatible con Unix y lo llamó Linux. En el año 1992, la combinación de Linux con el incompleto sistema GNU resultó en un sistema operativo libre”. La extraordinaria labor consistió en combinar las creaciones y hacerlas funcionar como conjunto. “Gracias a Linux podemos ejecutar hoy una versión del sistema GNU”, decían los hackers del movimiento “Software libre”. Cfr. Stallman, *Op. Cit.*, p. 28

programación¹⁰⁷. La cooperación, el intercambio de información, la “democratización” del conocimiento, el manejo de la tecnología digital con la capacidad de adaptarse a los intereses personales, la distribución libre, el mínimo costo material, entre algunos otros, son fundamentos que fungen como pilares de la “filosofía del software libre”.

Los puntos que sintetizan el manifiesto de esta filosofía:

Con software libre nos referimos a la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar y mejorar el software. Nos referimos especialmente a cuatro clases de libertad para los usuarios de software:

- Libertad 0: la libertad para ejecutar el programa sea cual sea nuestro propósito.
- Libertad 1: la libertad para estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a tus necesidades —el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.
- Libertad 2: la libertad para redistribuir copias y ayudar así a tu vecino.
- Libertad 3: la libertad para mejorar el programa y luego publicarlo para el bien de toda la comunidad —el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.¹⁰⁸

Resulta complicado entender el lenguaje en el que se explican las funciones y la configuración arquitectónica del proyecto GNU. Sencillamente, entiéndase que la labor de crear de un sistema operativo que lograra ser un software “completo” para la manipulación de una computadora personal, agregándole la incorporación de una interfaz con la capacidad de hacerse al uso común, y un soporte de calidad con configuraciones compatibles, adaptables y no determinadas —código fuente abierto¹⁰⁹—, se podría sintetizar

¹⁰⁷ El proyecto GNU, propone:

[...] tener nombres de archivos más largos, números de versión de archivos, un sistema de archivos a prueba de caídas, tal vez incorporemos un sistema para completar nombres de archivos, soporte en pantalla independiente del tipo de terminal y quizá en un futuro un sistema de ventanas basado en Lisp a través del cual varios programas Lisp y programas ordinarios Unix puedan compartir una sola pantalla. Tanto C como Lisp estarán disponibles como lenguajes de programación. Intentaremos soportar UUCP, Chaosnet del MIT y otros protocolos para comunicación en Internet. GNU está siendo escrito inicialmente para máquinas de la clase 68000/16000 con memoria virtual.

Stallman, *Op. Cit.*, p. 36

¹⁰⁸ “El proyecto GNU”, en Stallman, *Op. Cit.*

¹⁰⁹ El estado de Kansas publicó una definición similar: Hagan uso del software de código abierto. El software de código abierto es software cuyo código fuente está disponible de forma libre y pública, aunque los acuerdos específicos de licencia varían en lo que está permitido hacer con ese código.

como un proyecto de “epopeya”.

GNU mostró la capacidad de integrar a la tecnología de innovación digital, la posibilidad de ser libre y permitir la cooperación del conocimiento, así como la colaboración para su construcción. Pero el ataque frontal de su filosofía, y del desarrollo del propio software, fue contra el software propietario y la idea con la que se comerciaba éste. Respondieron con un software que en menos de una década, comenzó a ser más popular, y útil en el uso, que el software propietario.

La filosofía del movimiento fue adaptada rápidamente en rincones del mundo donde el espacio para la cooperación, la democratización del conocimiento, la difusión de la ciencia y la acción educativa, era un serio problema a solucionar; es decir, se le abrió la puerta de par en par, en las instituciones de educación pública¹¹⁰.

Más allá de ser un simple sistemas que se adquiría, el propio proyecto invitaba al usuario a ser partes del proyecto mismo, a ser parte de su lucha y emancipación. El proyecto permitió que cualquier usuario programara y aprendiera a manipular las configuraciones de sus sistemas operativos, lo que incrementó de forma acelerada, el nacimiento de programadores en el mundo.

GNU así garantizó su poder de influencia, aunque cabe decir que el proyecto era atractivo también, porque mantiene entre sus supuesto, rompimiento de las barreras del espacio y las ideologías de discriminación. Exige ausentar la ignorancia, o la paranoia que se tiene hacia la tecnología, y transformar ésta, en un acercamiento real y conciso donde se adapten los beneficios y las bondades del sistema, a las necesidades particulares de uso.

Y debido a la semántica que se genera alrededor de una filosofía de *libertad*, los proyectos que se han ido adhiriendo con regularidad, tienen como objetivo democratizar el conocimiento.

Stallman, *Op. Cit.*, p. 59

¹¹⁰ Cfr. “La batalla por el conocimiento”, en Huertas, *Op. Cit.*

En Extremadura, el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento se basa en dos pilares fundamentales desarrollados y asegurados por el Gobierno Regional, que aquí nos gusta reconocer como derechos universales de los ciudadanos: la conectividad, el acceso a la Red, independientemente de su situación y circunstancias, y la alfabetización tecnológica, de tal forma que cualquier ciudadano pueda adquirir los conocimientos necesarios para aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información. Y como acción transversal, el uso, desarrollo y promoción del software libre, como elemento vertebrador de una política de desarrollo tecnológico solidaria, donde los resultados, el conocimiento adquirido y el generado son inmediatamente compartidos con el resto del mundo sin ninguna restricción¹¹¹.

3.6 Conclusiones.

1. En concreto, podríamos concluir el capítulo, argumentando que la tecnología es un vínculo necesario entre el ser humano y su entorno. Ha formado parte de su desarrollo social y acompañado su evolución fisiológica, como elemento cultural presente, que posibilitó la satisfacción de intereses muy específicos, como la comunicación. Pero la tecnología debe considerarse como elemento cultural, más allá del objeto sofisticado de satisfacción de intereses, juega un papel fundamental en el desarrollo social, porque es la materialización de ideas, como la búsqueda de posibilitar la comunicación social, más allá del tiempo, es decir, la posibilidad del registro. Y, como elemento cultural, junto con lenguaje permite que los procesos de autogénesis y autopoiesis se cumplan, como procesos en los que se sintetiza la posibilidad de la reproducción cultural sincrética, preservando hacia el futuro, el sistema social humano.

Ahora, si esto permite una evolución epistemológica, o permite preservar el *conocimiento*, yo diría que es el fundamento básico que nos ha permitido esta labor; es decir, la relevancia que adquiere tomar en cuenta la tecnología como elemento cultural, a partir de la teoría de complejidad, es reconocer que en el estudio de su desarrollo (perfeccionamiento o sofisticación), existe la posibilidad de transmitir del conocimiento. Es decir, tecnología

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 39.

como “materialización de ideas con el objetivo de satisfacer intereses”, es la posibilidad de la transmisión del conocimiento, y por tanto, de su desarrollo. Aquí cabría preguntarse ¿sin tecnología sería posible la transmisión, la reproducción del conocimiento?

2. Acepto que esta postura es totalmente “reduccionista”, o al menos eso podría parecer. Sin embargo, los estudios sobre la tecnología como elemento materializado del proceso evolutivo del ser humano, son una nueva vertiente en las disciplinas sociales. Los fenómenos que hoy en día se observan, como la dependencia o la sofisticación, o las “nuevas formas de socialización” a partir de las realidades virtuales, exigen explicaciones coherentes, más que emergentes; es decir, que la tecnología no puede ser el objeto del que todo hacemos uso, porque ése es precisamente el objeto de la tecnología, no la tecnología en sí. La tecnología es una manifestación de la cultura, donde el desarrollo de las ideas materializadas, permitieron la producción de los objetos que llamamos “tecnologías”.

Si la interpretación que estoy haciendo les parece débil, es porque el desarrollo de los estudios sistémicos que tratan de explicar esta perspectiva sobre la tecnología, comenzaron a darse pasada la mitad del siglo XX, pero, para cuando terminas de escribir y explicar los fenómenos de la tecnología, o a ésta en sí, en cuestión de meses incluso, ya hay una nueva ola de nuevos desarrollos tecnológicos, perspectivas, posturas y “avances”, que complican el propio estudio que se ha hecho, o está haciendo. Así que, pido paciencia la lector, porque el debate sobre la tecnología como elemento cultural, aún no cobra fuerza¹¹².

3. La tecnología es un vehículo re-productivo, en cuanto al uso para la comunicación y el lenguaje, pero es un vehículo presente y *posteriori*, ya que traza el puente de los tiempos. Su proceso de desarrollo, mejoría o perfeccionamiento, el carácter multifacético de la tecnología; y la inserción de nuevas búsquedas, han hecho que sus funciones se multipliquen, surgiendo de ello lo que hoy denominamos “tecnología digital”.

¹¹² Esta afirmación sobre la problemática de la tecnología como objeto de estudio, podría sonar a “predicción” ilusa, sin embargo, en los últimos dos congresos sobre tecnología y cultura del IPN a los que asistí (enero y abril de 2009), y sobre algunos debates en los cuales he estado presente en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, me permiten decir que las posturas al respecto apenas, comienzan a definirse, lo cual no permite saber hacia dónde girarán las propuestas o los próximos debates.

La tecnología ha sido, y seguirá siendo, un vehículo entre los tiempos, pero el hombre moderno del siglo XX, ha cruzado una perpendicular a ese puente del *tiempo*. Con los mismos parámetros de aumentar las posibilidades de la comunicación, puso fin a las restricciones del *espacio*, y entonces hablamos de un espacio de representación ilimitado. Es la tecnología digital, que al parecer surge como fenómenos social, pero que en realidad obedece a un desarrollo cultural, el cual ha tenido como resultado, la posibilidad de crear una *nueva* realidad, la realidad virtual, la representación gráfica de a través de una pantalla, función que permite un sistema de estructuras físicas llamada hardware.

4. El nacimiento del software a partir del desarrollo de la tecnología digital, permitió la creación de la realidad virtual, es un gran avance si se observa como objeto sofisticado, sin embargo, será justo la herramienta que un grupo de programadores utilizará, para comenzar un movimiento revolucionario: el software libre. El atrevimiento de un grupo que desató los nudos impuestos a las tecnologías de la comunicación, los años ochentas son testigos de ello.

Entraron al mundo como un *nuevo* grupo común de la sociedad. Se reconocieron como *hackers*, algunos de ellos, decidieron comprometer su conocimiento con la filosofía de liberación y la cooperación del conocimiento. Fundaron una filosofía, crearon un proyecto *libertador*, creen en las utopías. Plantearon con GNU/Linux, una nueva esperanza al mundo. Paradójicamente con la misma tecnología más sofisticada y vigilada.

Detonaron la revolución digital, hoy en día tienen los mejores sistemas de software del mundo, son una comunidad realmente *poderosa*, casi todo programador más que reconocer el software libre como herramienta, es simpatizante del movimiento. Yo soy abiertamente simpatizante del software libre... y Moodle es un software libre con todas estas características. Su objetivo primordial, hacer accesible la información y el conocimiento del Colegio de Historia, a través de una comunidad virtual y un sitio *web* común.

4. Del discurso a la propuesta curricular. De Moodle a una propuesta concreta.

A lo largo de los capítulos anteriores mencioné de forma muy general que la propuesta que tengo con respecto al proyecto que desarrollé, el cual he llamado Moodle, es fortalecer la formación en el Colegio de Historia. Propuesta que ahora deberá aterrizar en puntos concretos, siguiendo el análisis del plan de estudios de 1999 del Colegio de Historia.

Para cumplir esta labor primero mencionaré los problemas más agudos que observo en cuanto a la propuesta del plan y la oferta curricular del colegio. Al final del segundo capítulo mencioné estos problemas que son: a) sobre la asignatura de Enseñanza de la Historia; b) sobre la difusión; y c) sobre la aceptación de otras formas del discurso histórico. Los cuestionamiento que he planteado alrededor de estas tres incisos, junto con la propuesta de Moodle, son el eje del último capítulo con el que concluye la tesis.

El plan de estudios del colegio, analizado en el segundo capítulo, mantiene una serie de “debilidades” que se pueden observar si se compara la propuesta que presenta, con la oferta curricular del colegio¹¹³. Y se pueden rastrear estas debilidades, a partir de encontrar que la propuesta en algunos puntos es incompleta, dejando hacia el futuro su implementación, tras revisarse continuamente éste. Mostraré que entre la propuesta y la oferta curricular presente, aún hay contradicciones

4.2 Enseñanza de la Historia y la docencia como posibilidad para el ejercicio profesional.

Partiré del supuesto sobre el campo laboral:

En un sentido muy específico se puede afirmar que los egresados de la licenciatura en Historia se desempeñan profesionalmente sobre todo en dos campos: la docencia y la investigación, y que el primero es el más socorrido debido a la escases de plazas en el

¹¹³Facultad de Filosofía y Letras, “Horarios Ordinarios del Colegio de Historia” (febrero, 2009), disponible en <https://galileo.filos.unam.mx/horOrd/historia.html>, (Consultado: abril, 2009). Para una mejor referencia decidí hacer una copia de los horarios presentes y anexarlo. Véase Anexo 3.

último. Sin embargo, también pueden agregarse como posibilidades de actividad profesional: la difusión, el trabajo en archivo y la labor como analistas¹¹⁴.

El primer problema es saber si el plan cumple con la propuesta sobre la investigación, y para eso debo hallar qué signaturas cumplen con el objetivo de formar historiadores con la capacidad, habilidades y herramientas suficientes que le permitan desenvolverse en el campo profesional como investigador.

1. El plan de estudios propone que el principal objetivo de la formación de historiadores en el colegio, sea desarrollar la capacidad y las habilidades para la investigación histórica, punto que no se discutirá en esta tesis, ya que comparto del todo esta propuesta. Me atrevo a decir a *grosso modo* que todas las asignaturas en el colegio requieren de la habilidad para investigar, o por lo menos la fomentan, desde las lecturas necesarias, hasta las exposiciones, trabajos, ensayos, etc. Pero si tomamos la investigación en una definición más especializada como práctica de: revisión crítica de fuente, interpretación, coherencia, definición del objeto de estudio, conclusiones, marco teórico, etc., podríamos decir que tres, de las cuatro áreas del conocimiento en las que se organizó el plan des estudio 99, responden por completo a estas expectativas.

Dejemos fuera el área de las historiografías, pensemos que en ésta las lecturas del discurso histórico son fundamentales, pero, no es precisamente “una investigación propia estudiante”; es decir, no necesariamente debe investigar en el sentido estricto, se fomenta más bien el análisis y la comprensión de los textos históricos, en cuanto a discursos sobre la historia. En este caso, quedan las restantes tres áreas de conocimiento, sin embargo, dejaremos dos fuera también y nos concentraremos en la segunda área, la cual tiene como principal objetivo “la formación de las habilidades para la investigación, la docencia y la difusión”.

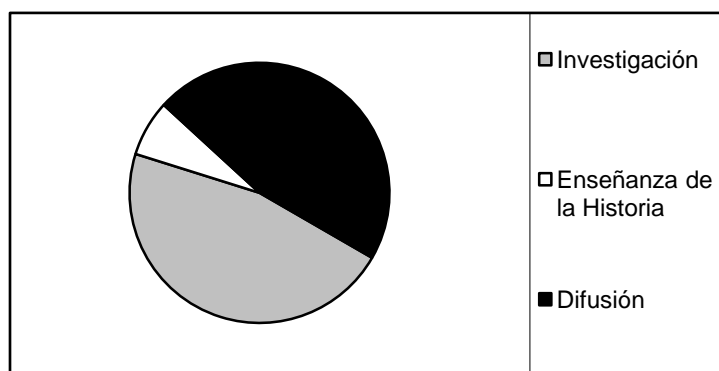
Dejaremos fuera el “Área de Teoría” (tercer área) y el “Área del Conocimiento Histórico” (cuarta área), porque ambas responden a aspectos muy concretos de la formación, la

¹¹⁴ “Campo laboral para el desempeño profesional” en el Plan de Estudio, *Op. Cit.*, Vol. I. p., 27

primera como su nombre lo dice, engloba a las asignaturas de teoría, y la segunda porque son asignaturas con contenidos muy concretos sobre un tema histórico, en ellas se busca, más bien, que el estudiante se interese por el tema y a la postre, si lo desea, se especialice en él o en temas afines de estas asignaturas¹¹⁵.

Por otro lado, la segunda área del conocimiento que propone el plan, contempla asignaturas como: los seminarios-taller, las asignaturas vinculadas a la formación docente o enseñanza de los conocimientos históricos, la difusión y seis asignaturas del tronco común. Las opciones que ofreció el Colegio de Historia en el semestre 2009-2¹¹⁶ para elegir asignaturas de esta área fueron 75.

Pero no todas las asignaturas corresponden a la formación de los tres campos del ejercicio profesional: investigación, docencia y difusión. Por ejemplo, comencemos por hacer una gráfica para mostrar el porcentaje que se dedica a cada campo o el porcentaje de asignaturas que responden a los objetivos de formación de éstos capos para el ejercicio profesional que contempla el plan. En el primer caso mostraré aquellas que se dedican a la formación docente, las cuales son cuatro opciones de la asignatura de Enseñanza de la Historia y un Seminario-Taller Especializado¹¹⁷ enfocado a ella, en comparación con el hipotético resto.

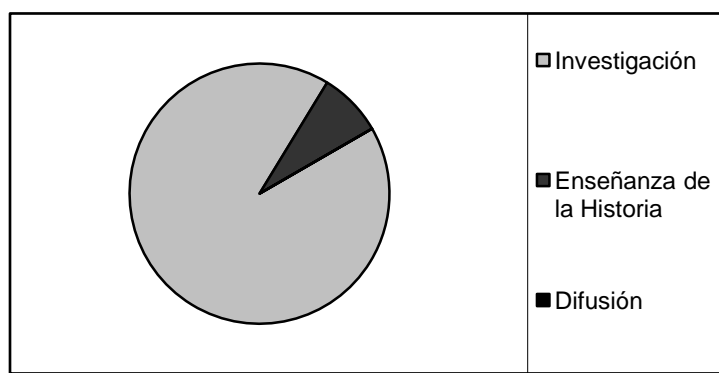


¹¹⁵ Véase sobre el apartado “Las Áreas del conocimiento”, del segundo capítulo.

¹¹⁶ Véase en “Horarios Ordinarios del Colegio de Historia”, *Op. Cit.*

¹¹⁷ “La enseñanza de la Historia. Diseño de materiales en línea”, Seminario-Taller Especializado 2, profesor Rubén Octavio Amador Zamora, Véase Anexo 3.

La observación resulta alarmante desde este punto. ¿Es verdad que tan poco porcentaje se dedique a la Enseñanza, y el restante a la investigación y la difusión? Desde el panorama de las asignaturas que se presentan como parte de la segunda área del conocimiento, sí. Por otro lado, la gráfica sigue estando mal trazada, ya que, la difusión no tiene ese porcentaje. Sólo separé las asignaturas enfocadas o especializadas a la enseñanza de la historia, pero si tomamos en cuenta las materias enfocadas a la formación de la habilidades y la capacidad para la difusión de la historia, tal como lo contempla el plan: con el objetivo de que el alumno pueda ejercer de forma profesional en este campo; la gráfica quedaría así¹¹⁸:



Las asignaturas que ofrece el colegio con respecto a la propuesta del “Área de Investigación, Docencia y Difusión”, de manera brumadora, de las 75 opciones existentes, 70 están enfocadas al desarrollo de las capacidades y habilidades para la investigación.

2. ¿Qué hay sobre la enseñanza de la historia? La respuesta es lo que llamo una contradicción entre el discurso del plan y la oferta curricular actual del colegio.

En el apartado “Las soluciones de la reforma” del segundo capítulo, enfatiqué que en la solución que proponía el plan, al problema sobre le enseñanza, existía un interés de fortalecer la formación docente en el estudiantes de historia, y por tanto, se planteaban

¹¹⁸No hay por lo menos una materia de esta área que en su contenido, sea explícito el objetivo de la difusión de la historia. Véase Anexo 3.

como soluciones: a) se cambia el nombre de “Didáctica de la historia” de la asignatura del plan de 1974, a “Enseñanza de la Historia”, la cual comprendería cuatro horas a la semana y se replantearon los objetivos¹¹⁹, y b) se espera que en futuro algunos seminarios-taller fortalezcan los objetivos de la formación docente.

- a) No entiendo por qué, si el plan de estudios de 1974 afirma como primer objetivo que formará historiadores para la enseñanza a nivel medio superior y superior¹²⁰, posteriormente el plan de 1999 lo asume como uno de los principales por solucionar y es uno de los puntos nodales de la reforma que presenta; pero al final, la propuesta termina incompleta en la espera de “retomar el problema” y que algunos seminarios-taller la fortalezcan.

Pensemos que el plan de 1974 no cumplía con las expectativas de formación docente, y por eso la reforma del plan 1999 permite una solución posible con la propuesta de la asignatura de “Enseñanza de la Historia”.

Entonces, en principio asumamos que la materia de enseñanza cumple con el objetivo de formar al estudiante de manera profesional para el ejercicio de la docencia. Vamos a suponer que cuatro horas por semana, en dos semestres, junto con todo el trabajo que se hace en clase, las lecturas y la tarea, permiten que los objetivos esperados se cumplan. Pero ¿qué implica la enseñanza de un conocimiento tan exquisito como el de la historia?

La historia como disciplina, para la enseñanza, contempla contenidos que se definen a partir de la investigación, fragmentos en los que se intentan sintetizar o contener los conocimientos acumulados y críticamente seleccionados. Estos contenidos se construyen y posteriormente requieren de *formas* que posibiliten su transmisión. En esencia, ésta es la enseñanza en el colegio, y las propuestas y los preceptos para estas *formas* son el objeto de estudio de la pedagogía.

¹¹⁹ Véase “Enseñanza de la Historia” I y II, en el Plan de Estudio, *Op. Cit.*, Vol. II. p. 99-106.

¹²⁰ Cfr. Plan de 1974, *Op. Cit.*, p. 9

El problema que encuentro para definir la enseñanza a partir de la pedagogía, es que hay diversas posturas que intentan hacerlo, ya sea que la observan como un proceso de transmisión arbitraria, o como acciones que imponen ideologías, o como formas de sometimiento y condicionamiento, o como proceso de re-producción cultural. Sin aceptar del todo alguna de ellas, retomo un elemento común en todas ellas: la enseñanza es un proceso social mediante el cual se transmiten los conocimientos, y se puede representar de forma simbólica este proceso, al tiempo que su complejidad¹²¹.

El proceso de enseñanza es modelado bajo tres elementos básicos: un sujeto que aprende, un objeto de conocimiento, y la acción que los vincula y constituye, y de la relación se infieren las variantes implícitas que forman la estructura compleja.

El aprendizaje es una construcción recíproca SUEJTO-OBJETO (S – O). Entendiendo que la acción está en el origen de todo conocimiento posible, esta acción los constituye como sujeto y objeto de conocimiento¹²².

Bajo este principio podría entenderse que el profesor no es parte del proceso, sin embargo, es una variante fundamental que lo posibilita; en el Colegio de Historia el profesor elige el contenido, y en el caso del “Área del conocimiento histórico”, algunas veces él mismo imparte los “resultados” de su investigación. Es decir, de fondo, ésta es la estructura básica de la enseñanza, y en el colegio, el profesor juega el papel fundamental para posibilitar el proceso. Ahora la pregunta es ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura de Enseñanza de la Historia en este sentido? Los objetivos que propone el plan para la asignatura son¹²³:

- Elaborar definiciones teóricas de la educación y de la historia que sirvan de base no sólo al curso, sino como fundamento para el futuro ejercicio docente de los estudiantes.
- Formular un concepto propio que establezca el sentido de la enseñanza de historia para cada uno de los futuros historiadores.

¹²¹Cfr. Posturas al respecto: Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron, *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. Reproducción cultural y reproducción social*, Capra, *Op. Cit.* Pierre Guiraud, *Op. Cit.* Robert Darnton, *Op. Cit.* Burbules, Nicholas, *Op. Cit.*, Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*; Delia Covi Druetta, *Op. Cit.*, y Sara Paín, *Diagnósticos y tratamientos de problemas de aprendizaje*.

¹²² “Proceso de enseñanza”, Julieta García y Alejandra Lastiri, *Op. Cit.*, p. 5 y 9

¹²³ Plan de Estudio, *Op. Cit.*, Vol. II. p. 99 y 103.

- Identificar los elementos que participan en el proceso educativo para poder analizarlos críticamente.
- Descartar los principales problemas del conocimiento histórico en el proceso de su enseñanza.
- Establecer lineamientos generales de aplicación a los problemas identificados dentro de la enseñanza de la historia.
- Fomentar la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento de cada aspecto del curso.
- A través de la participación colectiva y de los reportes escritos, desarrollar las capacidades de reflexión, relación, análisis y expresión de los estudiantes.

No sé que piense cada profesor que imparte esta asignatura, y no dudo que ejerce su derecho a la libertad de cátedra, pero me parece que estos objetivos son explícitamente utópicos si pensamos que, uno, la asignatura solo se imparte en el quinto y sexto semestre, cuatro horas por semana, y por tanto, el tiempo lo dificulta todo; dos, que el alumno “logre una definición teórica de la educación”, “y de la historia”, y “que establezca un concepto propio sobre el sentido de la enseñanza de la historia”, francamente ni siquiera con sesiones maratónicas lo lograría.

Esto implicaría una especialización completa que se llame la “Enseñanza de la Historia”, donde el alumno efectivamente, pueda interpretar distintas posturas teóricas sobre la educación, la enseñanza de la historia, y a partir de ahí, tal vez, posicionarse a partir de una teoría, y solo entonces, establecer conceptos propios.

Por un lado es evidente que la asignatura de “Enseñanza de la Historia”, desde la propuesta del plan, es incompleta y muy poco probable, y además, se puede agregar un problema más.

[...] la función central del estudiante es aprender los contenidos, y la del profesor promover dicho aprendizaje, es lógico suponer que la clave del desarrollo de las estrategias tiene su punto de partida en la estructura conceptual de la disciplina de la que se desprende el

contenido particular. Es decir el profesor tiene como referente para su enseñanza lo que está establecido lógicamente en un contenido concreto¹²⁴.

Las *formas* de transmitir el conocimiento, o las estrategias que se eligen para la enseñanza la historia, incumben a una rama de la pedagogía denominada didáctica, que es el estudio de las *formas* en las que se transmite el conocimiento. La pedagogía, como disciplina que estudia las relaciones implícitas en la educación, en su definición más *laxa*, tiene como una de sus rama de especialización a la didáctica, la cual tiene como objeto de estudio estas *formas* en las que se posibilita la enseñanza, lo cual va desde el análisis de los objetos físicos que lo permite, hasta las propuestas y estrategias para impartir las sesiones en las que se pretenden transmitir los contenidos. La didáctica, básicamente analiza esta parte de las *formas* y propone estrategias para el ejercicio docente

¿Qué pretendía el plan al desechar el nombre de “Didáctica de la historia” y proponer una asignatura sobre la “Enseñanza de la Historia”? El análisis del plan no muestra, en lo absoluto, alguna justificación que permita decir que esta propuesta fortalece la formación del historiador para el ejercicio docente. Bueno sí, se agregó una hora a la materia. Pero, fuera de ello, si la enseñanza se entiende como el proceso básico que mostré arriba ¿La asignatura de Enseñanza es el estudio de todas esas relaciones y variantes existentes en este proceso de la enseñanza, más el estudio de las teorías al respecto, y después las lleva a la problemática de la enseñanza de la historia, y al final el alumno es capaz de elaborar definiciones teóricas al respecto?

Y si esto en el más ingenioso de los casos fuera posible ¿En qué momento está formando al historiador en la práctica docente? Porque el ejercicio profesional “no es la charlatanería de una teoría”, es una práctica que requiere dinámicas, *formas* de enseñar, estrategias, explicaciones, propuestas, etc., donde se logra que el alumno llegue a los objetivos, comprenda los contenidos, y sobre esta inferencia se le evalué el desempeño o “conocimiento adquirido”. Entonces ¿es lo mismo la práctica docente para enseñar la historia, que la enseñanza de la historia como objeto de estudio? Insisto porque, para

¹²⁴ Julieta García y Alejandra Lastiri, *Op. Cit.*, p. 17.

enseñar, hay que saber lo que se está enseñando, sí, esto en el sentido más *laxo* de la educación, pero en realidad, y creo que ningún profesor me dejará mentir, la enseñanza es mucho más compleja que una simple y llana exposición del conocimiento.

De ninguna manera soslayamos el papel del profesor en el aprendizaje de la historia. En definitiva, su intervención es crucial en la dirección del desarrollo de las habilidades mencionadas, en la transmisión de una cierta concepción del conocimiento histórico-social y de su metodología, en la selección y administración de los contenidos curriculares, en la decisión de qué y cómo enseñar y evaluar. Por tal motivo, aun cuando éste no ha sido el eje de este escrito, creemos importante recalcar la importancia que tiene el análisis del papel del profesor de historia, de su pensamiento didáctico, de sus prácticas en el aula, así como de los procesos de formación docente que posibilitan el cambio hacia una perspectiva de enseñanza constructivista como la que hemos intentado exponer¹²⁵.

Por lo tanto, habría que re-definir los objetivos de la asignaturas de enseñanza de la historia, habría que definir cuál es su papel realmente dentro de la formación en el colegio, y creo que deberían existir por lo menos dos materias esenciales, enseñanza de la historia como objeto de análisis, y didáctica de la historia como formación docente estrictamente hablando.

b) De la postergación que propone el plan, sobre los seminarios que deberán apoyar la formación docente, es posible que se haya pensando por lo siguiente:

En un sentido muy específico se puede afirmar que los egresados de la licenciatura en Historia se desempeñan profesionalmente sobre todo en dos campos: la docencia y la investigación, y que el primero es el más socorrido debido a la escases de plazas en el último. Sin embargo, también pueden agregarse como posibilidades de actividad profesional: la difusión, el trabajo en archivo y la labor como analistas¹²⁶.

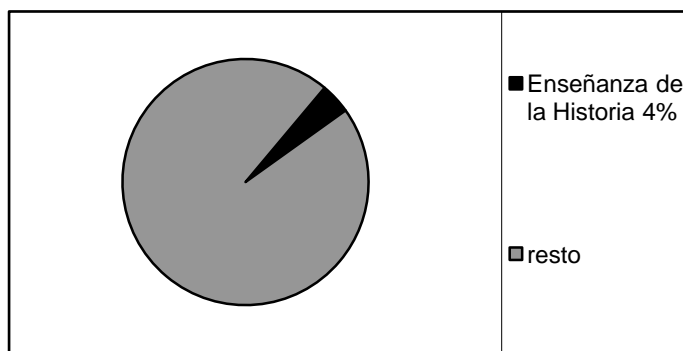
¹²⁵ Frida Díaz Barriga Arceo, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. . .”, en *Perfiles educativos*, p. 23

¹²⁶ “Campo laboral para el desempeño profesional” en el Plan de Estudio, Vol. I, *Op. Cit.*, p. 27

Esta es otra inconsistencia entre el discurso del plan y la oferta curricular, si la docencia es un “campo de trabajo potencial”, ¿por qué tiene tan poco porcentaje en la oferta curricular? Del total de las asignaturas que se imparten en el colegio, incluyendo las de las cuatro áreas del conocimiento, solo una está enfocada por completo a satisfacer los objetivos de formación en el campo de la docencia. Julia González¹²⁷ hizo una investigación al respecto y observa que, efectivamente, el discurso del plan en el que se propone la práctica docente como posibilidad del ejercicio profesional y se asume que la propuesta curricular responderá a esta formación, no se cumple o no es coherente con lo que se observa.

En sí el área específica de Didáctica de la historia no se encuentra contemplada a nivel curricular, puesto que de las 52 asignaturas que se cursan en el Colegio de Historia sólo dos están destinadas a abordar plenamente temas de carácter pedagógico-didáctico. Esta situación de alguna forma se puede ver reflejada en los ejes temáticos que el historiador elige para su investigación de tesis o tesinas. Según un estudio realizado en 1994 sólo el 2 % de total de éstas están enfocadas al área de didáctica de la historia¹²⁸.

La oferta curricular sólo contempla la materia de “Enseñanza de la Historia” y un seminario-taller especializado destinado exclusivamente a esta propuesta. Las gráficas anteriores, como lo mencioné, sólo tomaban en cuenta las asignaturas de la segunda área, pero si hacemos una gráfica que tome en cuenta a todas las demás áreas, de las cuales ninguna más tiene como propósito la formación del estudiante como docente, el círculo se vuelve terriblemente así:



¹²⁷ Julia González Quiroz, “La formación del historiador para ejercer la docencia como práctica profesional”. Tesis de Licenciatura (licenciatura en pedagogía), México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras-Colegio de Pedagogía.

¹²⁸ *Ibíd.*, p. 26.

Julia González analiza el problema en el 2006, lo hace a través de las observaciones y los apuntes que logra después de seguir a un grupo que tomaba la asignatura de “Enseñanza de la Historia”, durante un año escolar. Concluye en su investigación que es poca la profundidad de la investigación y la práctica en este campo:

Sólo que no le corresponde al alumno delimitar cuál es la preparación elemental o básica que requiere para incorporarse a un cuerpo docente, el Colegio debe prever y garantizar a través del plan de estudios que los objetivos encaminados a prepararlo para la enseñanza de la historia en los niveles demandados dentro y fuera de la Universidad se reflejen en los cursos abiertos para el área de didáctica. [...] Es de notarse que los conceptos que desarrollan los alumnos de historia acerca del campo laboral siguen favoreciendo en términos de preferencias y motivaciones a la investigación¹²⁹.

Ya hechas las cuentas, y aún con la propuesta de un seminario-taller de especialización y las modificaciones en la oferta educativa desde entonces, las asignaturas hacia la formación docente representan sólo el 4% del resto del mapa curricular. Por todo lo mostrado, ahora puedo afirmar que entre el plan y la oferta curricular que presenta el colegio, no hay coherencia, de hecho hay una contradicción.

4.3 Sobre la difusión.

Es evidente en el colegio no se imparte ninguna clase especializada o enfocada exclusivamente al campo de la difusión, no el sentido que lo especifica el plan. La difusión de la historia como actividad profesional es en realidad un *decir* muy general, difundir el conocimiento histórico o aquello que interesa dar a conocer a un público no especializado en la disciplina, tiene como medios para hacerlo, un sinnúmero de objetos materiales como: revistas o medios impresos, proyectos de exposición en museos, galerías y foros, medios audio-visuales, y a últimas fechas el Internet.

No dudo que en el Colegio de Historia hayan surgido proyectos importantes en cuanto a la difusión de la historia, lo preocupante es que no existe una sola asignatura que se

¹²⁹*Ibíd.*, p. 90

especialice en el tema. El caso es que el punto debe tocarse porque es una de las partes esenciales de la reforma del plan 99, es parte la definición disciplinar, de los objetivos del colegio y del perfil del egresado; la importancia de la difusión de la historia en el plano de “hacer llegar los conocimientos históricos a distintos públicos”, no tiene reflejo alguno en la oferta curricular del plan ¿Por qué?

Esta sería la mejor pregunta al cuerpo académico del colegio, por qué no hay materias del colegio especializadas en la difusión de la historia. Es complicado entenderlo desde el punto de la comparación entre el discurso del plan y la oferta curricular, sin embargo, no lo es tanto si tomamos en cuenta las cifras arriba expuestas, es decir, que si la materias de especialización para la formación teórico-práctico de la docencia como campo profesional del estudiantes, ocupa sólo el 4 %, siendo el áreas dónde más laboran los historiadores o el campo profesional al que se dedica la mayoría de los egresado del Colegio de Historia; cómo podemos esperar que sobre la difusión haya más oferta. ¿Cómo esperarlo?

Es fuerte la afirmación, pero este hecho permite pensar que, a) no hay profesores que las impartan; b) al colegio no le interesa; c) todo lo que el plan dice sobre la difusión es falso. Ninguno de estos tres enunciados puede tomarse como verdadero, no es el tema acusar a alguien o juzgar el documento, pero, ante la ausencia de materias sobre la difusión de la historia que le permitan al estudiante, por lo menos, indagar los primeros conocimientos al respecto en este campo profesional que anuncia el plan de estudios, me parece que ya es justo que el problema sea abordado por toda comunidad del colegio.

Porque, si es *a)*, entonces el colegio debería buscar cómo responder a esta demanda del plan; si es *b)*, entonces debe ser una tarea de la comunidad exigir con cuestionamientos una solución, y sobre *c)*, es erróneo concluirlo, el plan se presenta como un eje de organización y propuestas resolutiveas, el colegio y la comunidad deciden si lo llevan a cabo y qué llevan a cabo, por tanto, es erróneo pensar que el plan intencionalmente quiere falsear la información que contiene. La comunidad debe plantearse con seriedad este problema.

4.4 Sobre las formas del discurso.

Otras de las preguntas que cabe hacerse en cuanto al plan y su propuesta de reforma es: ¿Qué hay sobre las formas del discurso histórico? ¿Qué hay de fondo en la propuesta de ampliar el abanico de las posibilidades para los estudiantes al respecto? ¿Qué oferta es coherente entre el plan y la oferta curricular que presenta el colegio? Este cuestionamiento nace después de analizar la propuesta de reforma del plan de 1999, y surge de la inconsistencia entre lo que se propone y lo que pasa con la comunidad.

Si emprendiera un test a la comunidad del colegio sobre lo que acontece en el aula y el grado de “satisfacción” que encuentran en la oferta curricular, tendría muy poca probabilidad de certidumbre o de que el test reflejara con veracidad lo que sucede, ya que, en primer lugar, tendríamos que esperar a que esa fracción de la comunidad a la que se realice el test sepa o haya leído por lo menos toda la oferta curricular, y en segundo lugar y por el interés de esta tesis, esa misma fracción tendría que demostrar que ya ha leído el plan de estudios, y por tanto, puede realizar una comparación sencilla entre uno y otro elemento; y en tercer lugar, tendrían que saber cómo manipular la variabilidad de cada clase, saber diferenciar entre oferta curricular, satisfacción con base en los objetivos que propone el plan y la estancia o desarrollo de actividades en el aula y por cada asignatura.

Creo que esto sería una tarea terriblemente difícil, poco objetiva y muy efímera, pues las expectativas de cada alumno cambian si no cada semestres, por lo menos cada año. Al razonar en las pocas probabilidades de éxito que tiene semejante empresa, es preferible emprender el trabajo de análisis en cuanto a lo que observo del plan y lo que manifiesta; tal vez es más razonable proponer soluciones posibles.

Es difícil encontrar en la oferta curricular del colegio propuestas abiertas sobre otras formas de construir el discurso histórico, esto debido a que no hay asignaturas que se dediquen completamente a la difusión de la historia, y aún más difícil esperar una posibilidad así, cuando revisamos el porcentaje que se dedica a la formación docente como ejercicio profesional, siendo que es el campo en el que más laboran los historiadores. Si las

comparaciones anteriores mostraron lo contradictorio del plan con respecto a la oferta curricular, el caso sobre las formas de discurso de la historia no es la excepción.

La construcción del discurso histórico en el plan, como lo mencioné al principio del segundo capítulo, enfatiza su construcción escrita y el análisis de fuentes impresas, mostrándolo con la creación del “Área de historiografía” y argumentándolo a lo largo de su desarrollo. Esto no quiere decir que excluya otras formas, pero, las interrogantes surgen cuando no se encuentran explícitas esas *otras* formas, cuando el plan no menciona abiertamente cuáles serán las *otras* formas para enriquecer el campo disciplinar.

Por ejemplo, la pintura no puede descartarse como fuente, porque hay subáreas de las áreas del conocimiento que se dedican completamente a su análisis, pero ¿Hay alguna asignatura que enseñe a pintar y proponga la pintura desde su creación como discurso histórico? O ¿Se asume la pintura exclusivamente como fuente histórica?

A lo mejor el ejemplo parece absurdo. Imaginemos otra fuente como la fotografía, ésta también tiene asignaturas que se dedican exclusivamente a su análisis como fuente histórica, sin embargo, sé que ninguna asignatura ofrece entre sus objetivos, la posibilidad para que un alumno aprenda a construir su propio discurso histórico, desde la fotografía. Sobre el cine o la radio, pasa algo similar, se analizan como fuentes históricas, más no es explícita la propuesta de construir un discurso histórico-cinematográfico, o un discurso histórico-radiofónico¹³⁰.

No es el objetivo de estas asignaturas enseñar al estudiante a manipular los objetos tecnológicos que requerirían propuestas semejantes, sin embargo, esto no justifica que la enseñanza en el colegio se pueda reducir al análisis de fuentes impresas o que esté proponiendo que el colegio se transforme en un tecnológico.

Desde el propio análisis del discurso pueden advertirse dos peligros sobre imponer la escritura como único medio de expresión posible.

¹³⁰ No se descartan los proyectos que se han creado con estos elementos. Sin embargo, esto no quiere decir que sea su construcción o propuesta, una constante posibilidad para los estudiantes.

1. La comunicación es un acto vivo en el que se pueden manifestar un sinnúmero de posibilidades, los elementos más generales que podemos tomar en cuenta son: formas, contenidos, medios, canales, emisores e intérpretes. La escritura no es la excepción como medio de expresión, sin embargo ¿Cómo podemos interpretar la validez de un estudio sólo a través de lo que manifiesta un emisor con las letras?

Lo que quiero decir es que la tarea de la escritura no logra contener del *todo* los actos humanos. Y si conocemos otros medios, otros canales, otras formas y otras propuestas para manifestar el pensamiento, no creo que la escritura deba imponerse como único medio posible para la historia.

Las ciencias y las artes, tienen por objeto comunicar al receptor humano una experiencia propia al emisor y en la cual el primero no está directamente implicado. La comunicación social, en cambio, tiene por objeto significar la relación entre los hombres y en consecuencia entre el emisor y el receptor. La sociedad es un sistema de relaciones entre los individuos que tienen por objeto la procreación, la defensa, los intercambios, la producción, etc. Con ese fin, las situaciones de los individuos en el seno de un grupo y de los grupos en el seno de una colectividad deben ser significadas¹³¹.

2. Dentro de las posibilidades de la escritura y otras fuentes para la construcción del discurso histórico, creo que, hay un gran reto para el colegio y es el mundo de lo virtual. La realidad virtual como tecnología digital (Cap. 3) muestra una serie de posibilidades para el desarrollo y enriquecimiento del campo disciplinario de la historia. No podemos descartar la importancia de los medios impresos, pero es un hecho que si bien su presentación como medio expresión en el colegio es preponderante para la evaluación, sería conveniente que haya un debate abierto entre la comunidad, para saber cuáles son las inquietudes hacia estas tecnologías, dentro de las cuales, por ejemplo, se han producido revoluciones importantes como la lucha de GNU y el software libre (Cap. 3).

El problema que observo, es que el colegio parece que no pretende entrometerse en estos temas que me parecen son fundamentales. La importancia de los medios impresos no debe

¹³¹ Pierre Giraud, *Op. Cit.*, p. 107

diluirse por ningún motivo, es histórica y forma parte fundamental de nuestra formación. Pero ¿debe ser la única que se enseñe en el colegio? ¿El problema no es pertinente? ¿El colegio no tiene los recursos para empresa semejante?

Debe distinguirse que por formas para el discurso histórico, se refiere a los objetivos de formación que expone el plan 99, en cuanto a que el alumno debe tener las habilidades necesarias para ser capaz de construir un discurso histórico, desde la selección y crítica de fuentes, hasta su interpretación, estructuración, y posibilidad de transmitir su síntesis o resultados de la investigación, a través de diversos medios que puedan llegar a diferentes públicos.

El parte-aguas de esto es que son muchos los puntos en los que el plan no es coherente con la oferta curricular del colegio, resulta “normal” que no existan asignaturas que se dediquen exclusivamente a enseñar otras formas para transmitir el conocimiento que no sean los medios impresos o la escritura, dadas las circunstancias en las que tampoco existen materias especializadas en la difusión de la historia.

[...] el lenguaje no será sino un caso particular de la representación (para los clásicos) o de la significación (para nosotros). Se ha deshecho la profunda pertenencia del lenguaje y el mundo. Se ha terminado el primado de la escritura. Desaparece, pues, esta capa uniforme en la que se entrecruzaban indefinidamente lo *visto* y lo *leído*, lo visible y lo enunciable. Las cosas y las palabras van a separarse. El ojo será destinado a ver y sólo a ver; la oreja sólo a oír. El discurso tendrá desde luego como tarea el decir lo que es, pero no será más que lo que dice¹³²:

4.5 Propuesta de Moodle¹³³.

Moodle es un sistema virtual que permite la interacción de una comunidad. Es un software libre con objetivos de fortalecer la enseñanza con base en la teoría del constructivismo¹³⁴.

¹³² Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*. p. 50

¹³³ Las características puntuales del proyecto están en el Anexo 1

¹³⁴ En palabras del propio creativo de Moodle “Su diseño didáctico tiene como base ideas del constructivismo en pedagogía, el cual afirma que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser

Creado por Martin Dougiamas, apareció como herramienta para seminarios el 20 de agosto de 2002 en la Universidad Tecnológica de Curtin, Sydney, Australia; a partir de entonces han aparecido nuevas versiones de forma regular. El software de Moodle que se instaló en la Facultad de Filosofía y Letras, el cual he llamado “Moodle”, tiene las características arquitectónicas necesarias para funcionar. Es solo una versión actual (2006) del programa creado por Dougiamas, quien abiertamente acepta que su software es libre porque se adhiere a la filosofía GNU, liberando el programa y su estructura de programación en el año de 2003¹³⁵.

La creación de Moodle es muy particular, pues se desarrolló como el perfeccionamiento de un entorno virtual para una comunidad, con base en ejemplos de entornos virtuales practicados en videoconferencias y ciclos de conferencias, seminarios y talleres, en el mundo. Dougiamas no menciona abiertamente cuáles, pero en el fondo, para alguien que acepta la filosofía del software libre, no importa el origen sino el resultado y las aportaciones que se logran con el desarrollo de nuevos programas o software.

Moodle es un software libre creado por Dougiamas, una versión de él instalado en la facultad y con el objetivo de fortalecer la formación en el Colegio de Historia, esta es mi propuesta de usar los beneficios del software libre.

¿Qué permite el proyecto Moodle?

Partiendo de la importancia que tiene la comunicación en el ser humano, sobre todo para su desarrollo social, Moodle es una herramienta que pretende fortalecer la comunicación en el Colegio de Historia, a partir del supuesto de que su sistema virtual permite el registro de determinados miembros que pueden interactuar de diversas formas. Cada usuario del sistema identificado como parte de la comunidad del colegio, podrá crear su propio perfil al respecto, se asigna categorías de uso (profesores, alumnos, diseñadores y alumnos), los usuarios puede platicar, enviarse mensajes, crear sus propios glosarios, foros, grupos, etc.

transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y en el aprendizaje colaborativo”

¹³⁵ Véase Moodle, “What is Moodle”, disponible en <http://moodle.org/> (2003). (Consultado: abril, 2009)

En cuanto a los profesores, permite que cada uno de ellos pueda tener cursos en red todo el tiempo, los pueda manipular, presentar información, contenidos, cuestionarios, encuestas, exámenes, notas, noticias, glosarios, enlaces, material digitalizado, lecturas, calificaciones, calendario, horario de acceso, diseño de perfiles, etc. En verdad Moodle tiene numerosas herramientas que le permitirán al profesor tener una extensión de su curso del aula en la red, lo que espero le permita mantener una comunicación constante con sus alumnos, al tiempo que, sea un espacio donde pueda poner a disposición el material que requiera.

Moodle tiene archiveros que le permite a cada usuario guardar sus archivos personales y un sistema de seguridad infalible para las intromisiones. Las restricciones de uso se dan en cuanto a que cada usuario tiene acceso exclusivamente a su cuenta y a los cursos en lo que trabaja, más allá, el sistema no le permite modificar o entrometerse en nada.

A través del proyecto Moodle, planteó la posibilidad de dar una primera solución al problema de la difusión, ya que el sistema al estar en la red, permite diseñar espacios de interacción audiovisual, como galerías virtuales, o revistas electrónicas, entre otras herramientas posibles. Con esto podría ofrecerse a los seminarios la publicación de sus trabajos de investigación y a la vez, introducirlos en la problemática del diseño y la seriedad de una presentación pública en red.

En cuanto a la enseñanza, Moodle es una herramienta virtual perfecta que podría tener un espacio dedicado a los alumnos de la asignatura de Enseñanza de la Historia, un laboratorio de prueba de simulación virtual, que les permita practicar el ejercicio profesional de “construir un curso de historia”, con lo cual fortalecería el área de la formación docente y respondería a uno de los retos actuales para la historia: los entornos virtuales para la educación.

Moodle es una tecnología digital que podría inspirar las investigaciones en torno a las fuentes de Internet, a Internet como medio de comunicación, o los efectos sociales de su uso, o como fenómeno en torno a las tecnologías digitales, o la historia de las mismas (como sucedió en mi caso), entre muchos temas que pueden surgir a partir del uso e interacción.

Sobre la comunidad, pensemos en la posibilidad de una constante comunicación en la cual los profesores puedan expresar abiertamente los objetivos y contenidos de sus cursos, una ventana que a los alumnos del colegio les permita tener asesores en línea o a través de la red, que les proporcionen respuestas constantes a sus dudas sobre el desarrollo de la carrera, que, junto con las propuestas arriba mencionadas, son el conjunto de objetivos concretos que propongo a través del proyecto Moodle, como espacio idóneo para que el Colegio de Historia fortalezca la identidad de su comunidad.

[...] en torno a la infraestructura de servicios académicos ya existentes en la Facultad de Filosofía y Letras, es necesaria la ampliación de los recursos audiovisuales y multimedia que, a través de las innovaciones tecnológicas aplicadas, incidan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una doble perspectiva: por un lado, mejorando la práctica docente de los profesores del Colegio, pero también, posibilitando que se les enseñe a los estudiantes de la licenciatura en Historia a utilizar recursos didácticos modernos. Este aspecto resulta particularmente importante en el caso de los Seminarios-Taller Generales y Especializados que se pondrán en marcha a partir del semestre 2000-1¹³⁶.

¹³⁶ “Criterios para la implantación y transición del plan” en Plan de Estudios *Op. Cit.*, p. 65

5. Conclusión

En palabras de Atkinson, citado por Quijano Solís¹³⁷, los implementos tecnológicos deben cumplir las siguientes expectativas:

1. Acceso extendido y apoyo para estudiantes no tradicionales
2. Diversificación del cuerpo estudiantil.
3. Demanda de servicios 24/7 tanto dentro como fuera del campus
4. Los estudiantes y el equipo de trabajo deben mejorar y ser más asertivos en cuanto a sus derechos; esto es el desarrollo de una sociedad más crítica.
5. Ajustar servicios a necesidades específicas.
6. Incrementar los requerimientos legislativos en materia de acceso a la información, derechos de autor, igualdad de oportunidades, salud y seguridad.
7. Definir con mayor claridad los roles del equipo de trabajo.
8. Establecer nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje con énfasis creciente en el aprendizaje independiente y en la integración [...]
9. Transición hacia una administración del conocimiento mucho más holística que incorpore tanto información como conocimiento de todas sus formas, y que esto ayude a lidiar de manera estructurada con las nuevas tecnologías de información.

Y Solís agrega “Así como mejoran las habilidades laborales, también se transforman las formas socializantes entre las personas. Esto debido a que los medios de comunicación vuelven posible la creación de vínculos sociales entre comunidades virtuales”.

¿El proyecto cumple con todos estos puntos? Yo afirmo que lo hace, salvo el caso sobre lo legal donde el tema es pertinente a otros aspectos. El punto central de la tesis es que responde a una pregunta esencial ¿Qué sentido tiene cursar la carrera de historia en el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras? Con agrado he llegado a una respuesta satisfactoria. Después de realizada la tesis, hay un sentido muy importante, cursar la carrera de historia en el colegio cumple el objetivo de formarnos para el ejercicio profesional de la investigación histórica.

¹³⁷Álvaro del Sagrado Corazón Quijano Solís, “Aceptación de tecnología de información y cambio organizacional: propuesta metodológica para su planeación en una biblioteca académica”. Tesis de Doctorado (Ingeniería en Sistemas), México, UNAM-Facultad de Ingeniería, 2007, p. 56-59

No puedo desechar este punto alrededor del cual se estructura toda la formación: la investigación. La oferta curricular es coherente con el objetivo de desarrollar las habilidades suficientes que permitan al estudiante ser capaz de construir el discurso histórico a partir de la investigación, dentro de lo estricto que implica la definición “investigación histórica”. Lo que permite afirmar que el colegio forma investigadores.

Por otro lado, las contradicciones o incoherencias encontradas entre la oferta curricular y el plan como discurso propositivo, lo mencionado sobre las pocas asignaturas dedicadas a la formación docente y la falta de éstas mismas para la formación en la difusión de la historia, pueden ser resueltas si la preocupación es asimilada por la comunidad, ya que el problema no es trivial.

Si el campo laboral más amplio para el ejercicio profesional de los historiadores fuera la investigación, entonces tendríamos un plan incoherente con el campo laboral posible, pero una oferta curricular acorde con él, el problema es que resulta todo lo contrario. El campo laboral más amplio para el ejercicio profesional de los historiadores es la docencia, el plan lo asume y propone una serie de soluciones posibles, pero no completa su propuesta, y la oferta curricular tampoco es coherente con esta posibilidad, pues hay una notable formación como investigador y es descuidada la docencia. Al respecto de la difusión, a pesar de que el plan también asume el campo como posibilidad para su ejercicio profesional, la oferta curricular no muestra posibilidad alguna. Es decir, yo creo francamente que la discusión sobre estos dos problemas en concreto (y de los cuales se derivan mucho más), deben abordarse en la comunidad lo más pronto posible.

Porque si no se resuelve este problema ¿Cómo esperamos enfrentar los retos actuales para la disciplina histórica? Esta tesis sólo propone el proyecto Moodle como solución a ciertos puntos secundarios, si se quiere pensar a éstos así; pero es un hecho que se desarrolla en un entorno tecnológico donde la disciplina no ha explorado, por ejemplo, las revolución que comienza GNU en el ámbito de la tecnología digital, la cual es de suma relevancia, ya que de ella nacen proyectos como “Wikipedia”, “Google”, “Moodle”, “Linux”, “Mozilla”, “MicroSystem”, etc., programas de repercusión mundial y los sitios de Internet más consultados.

El proyecto Moodle propone soluciones posibles para el fortalecimiento de la formación en el colegio, pero sólo puede hacerlo, por el momento, con la oferta curricular que el colegio tiene. Propone un espacio virtual para fortalecer la comunicación de la comunidad y la interacción escolar en el colegio, sobre todo profesores - alumnos.

Por otro lado, la vinculación entre la disciplina de la historia y el proyecto solo se logran a partir de una práctica interdisciplinaria, el proyecto requiere conocimientos mínimos de informática y programación, al tiempo que se entienda el papel que juega la tecnología en nuestra cultura, Mientras que para el análisis del plan, el historiador tiene que apoyarse en la pedagogía, mínimo para entender los concepto básicos de una lectura curricular.

El proceso de difusión de la innovación tecnológica es posible gracias a los individuos que toman parte activa dentro del proceso. Sus papeles como líderes de opinión, agentes de cambio y agentes auxiliares son fundamentales para la difusión verosímil de la nueva tecnología¹³⁸.

El caso es que el proyecto puede ampliar su capacidad y ofrecer más beneficios para la comunidad, solo a partir de que se resuelvan los problemas de la coherencia entre los objetivos del plan y la oferta curricular, ya que, los objetivos del proyecto están enfocados hacia la formación docente y la difusión, más que hacia la investigación, y por lo mostrado en la tesis, en estos posibles campos para el ejercicio profesional, hay serios problemas en la formación.

O, en el caso de que los problemas sobre la coherencia o las contradicciones que he mostrado no quiera resolverlos la comunidad, debería asumirse entonces, y con la seriedad que implica, el papel preponderante de la investigación en la formación, y de ello, modificar el plan para que sus objetivos no sean contradictorios con la oferta educativa y curricular que mantiene colegio, es decir, sólo tendría que modificarse el discurso del plan.

Sin embargo, esto provocaría problemas más serio, porque así, el colegio asumiría de *facto* una posición reduccionista, determinada sólo hacia un posible campo profesional, y no dejaría posibilidad alguna para ampliar la formación hacia otros campos, y entre ellos,

¹³⁸ *Ibid.*, p. 134.

eliminaría la docencia como formación profesional, o no habría contradicción si sólo la asume como problema de análisis y no como formación.

En síntesis, el proyecto Moodle es una respuesta personal a las preocupaciones que encontré a lo largo de la carrera. Es una pequeña solución a problemas muy particulares. Mi deseo es poder vincular de esta forma los beneficios que brinda el software libre con la formación en el colegio, y más allá de poder fortalecer ciertos ámbitos o áreas, que sea una oportunidad para reflexionar sobre el plan y su discurso, sus propuestas, la oferta curricular, el papel de las áreas, de los medios, de las formas posibles para el discurso, y por supuesto, espero que la disciplina de la historia en nuestro colegio, con esta prueba o tesis, pueda abrir las puertas a las tecnologías digitales, no solo como herramientas de uso, sino como objetos de estudio y medios posibles para la transmisión del conocimiento histórico. ¿Qué implicaciones tiene esto? Bueno, esta tesis solo habla del software libre y el plan, por lo que el campo hacia estas investigaciones es aún muy amplio.

Fuentes impresas:

- ❖ Bertalanffy, Ludwing Von, *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*, trad. Juan Almela, México, FCE, 1976, 311 pp. (Ciencia y Tecnología)
- ❖ Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passerson, *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. Reproducción cultural y reproducción social*, Libro 1, España, Editorial Popular, 2001, p. 15-85.
- ❖ Burbules, Nicholas y Thomas A. Callister, *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, tr. Leandro Wolfson, Barcelona, Ed. Granica, 2001, 303 pp.
- ❖ Bynum, W.F., E.J. Browne y Roy Porter (Dir.), *Diccionario de historia de la ciencia*, versión castellana Diorki, Barcelona, Herder, 1986, 668 pp.
- ❖ Capra, Fritjof, *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los seres vivos*, trad. David Sempau, Barcelona, Ed. Anagrama, 1998, 359 pp.
- ❖ Castillo Arredondo, Santiago y Luis Polanco González, *Aportaciones de Internet a la enseñanza y al aprendizaje. En su Enseñanza a estudiar... aprende a aprender. Didáctica de estudio.*, Madrid, Prentice Hall – Perrazo, 2005, 382 pp.
- ❖ Chinchilla Pawling, Perla, *Historia e interdisciplinariedad*, México, Universidad iberoamericana - Departamento de Historia, 1994, 408 pp.
- ❖ Colegio de Historia, “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, en *Planes y programas de la Facultad de Filosofía y Letras*. UNAM, Dirección General de Administración Escolar, Subdirección de Certificación y Normatividad, Departamento de Planes y Programas de Estudio - Libro de 1999, 1998, 24 de febrero.
- ❖ ----- “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia”, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Historia, *Archivo Histórico* - Carpeta III, 1998, 3 Vol.
- ❖ -----, “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de 1974”, en *Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM - Dirección General de Administración Escolar, Subdirección de Certificación y Normatividad, Departamento de Planes y Programas de Estudio - Libro 1974-1980, 1974, 28 de febrero, 19 pp.
- ❖ Crovi Druetta, Delia, “1. Sociedad de la información y el conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles” en, *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*, UNAM, La crujía ediciones, 2001, p. 19- 53.

- ❖ Darnton, Robert, *La gran matanza de gatos y otros cuentos de la cultura francesa*, trad. Carlos Valdés, México, FCE, 1987, 270 pp.
- ❖ Elke Köppen, Ricardo Mansilla y Pedro Miramontes, “La interdisciplina desde los sistemas complejos” en *Ciencias* No. 79, México D.F., Facultad de Ciencias- UNAM, julio 2005, 18 pp.
- ❖ Facultad de Filosofía y Letras, *Planes de estudio /Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Administración Escolar, 1992, 223 pp.
- ❖ García Méndez, Julieta V., *Metodología de la enseñanza en educación superior. Núcleo problemático: técnicas didácticas*, México, UNAM/Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia - Secretaria de Comunicaciones - Departamento de Divulgación, tiraje 400 ejemplares.
- ❖ García Méndez, Julieta y Ma. Alejandra Lastiri, “Propuesta didáctica centrada en contenidos: fundamentos y recursos” en, Saldaña de D. y Morales L.S. y del Arenal M. P., (ed.), *Mensaje Bioquímico*, UNAM, Facultad de Medicina - Dpto. de Bioquímica, 261 pp.
- ❖ Gasca, Joaquín (dir.), *La era de la computadora*, trad. Josep-Lluis Melero i Nogués (et. al.), México, SEP-Ediciones Culturales Internacionales, 2003, 152 pp.
- ❖ Guiraud, Pierre, *La semiología*, trad. María Teresa Poyrazian, México, Siglo XXI, 1972, 133 pp.
- ❖ González, Julia Quiroz, “La formación del historiador para ejercer la docencia como práctica profesional”. Tesis de Licenciatura (licenciatura en pedagogía), México, UNAM- Facultad de Filosofía y Letras-Colegio de Pedagogía, 2006, 134 pp.
- ❖ Jameson, Frederic, *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*, Buenos Aires, Manantial, 2000, 286 pp.
- ❖ -----, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós, 2002, 364 pp.
- ❖ Menéndez, Libertad, “Escuela de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras, Planes de Estudio, Títulos y Grados”. Tesis de Doctorado (doctorado en pedagogía), México, UNAM – Facultad de Filosofía y Letras, 1996, p. 7-19.
- ❖ Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*, 13ª edición, trad. Elsa Cecilia Frost, México, Editorial Siglo XXI, 375 pp.

- ❖ Mitcham, Carl, *¿Qué es la Filosofía de la tecnología?* Trad. César Cuello Nieto y Roberto Méndez Stingl, Barcelona, Anthropos Universidad del País Vasco, 1989, 214 pp. (Nueva Ciencia, 2)
- ❖ Palazón, María Rosa, *Filosofía de la Historia*, Barcelona, Edición UAB / UNAM, 1990, 205 pp.
- ❖ Paul Ricoeur, *Historia y narratividad*, introd. Ángel Gabilondo y Gabriel Aranzueque, trad. Gabriel Aranzueque, España, Ediciones Paidós Ibérica y Universidad Autónoma de Barcelona, 1999, 230 pp.
- ❖ Prigogine, Ilya, *El fin de las certidumbres*, trad. Pierre Jacomet, España, Ed. Santillana / Taurus, 1997, 220 pp.
- ❖ Quéau, Phillippe, *Lo virtual. Virtudes y vértigos*, trad. Patrick Ducher, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995, 207 pp.
- ❖ Quijano Solís, Álvaro del Sagrado Corazón, “Aceptación de tecnología de información y cambio organizacional: propuesta metodológica para su planeación en una biblioteca académica”. Tesis de Doctorado (Ingeniería en Sistemas), México, UNAM-Facultad de Ingeniería, 2007, 214 pp.
- ❖ Ramírez, Santiago y Carlos Torres Alcaraz, Germinal Cocho et al., *Perspectivas en las teorías de sistemas*, México, Ed. UNAM-CIICH/Siglo XXI, 109 pp.
- ❖ Ricoeur, Paul, *Tiempo y narración*, trad. Agustín Neira Calvo, México, Siglo XXI Editores, 1995, Vol. I, II y III.
- ❖ Salvat, Manuel (Dir.), *La nueva física*, México, Salvat editores, 1973, p. 70. (Col. Biblioteca Salvat de grandes temas. Libros GT).
- ❖ Sartori, Giovanni, “Internet y <<cibernavegación>>” y “El progreso tecnológico” en *Homo videns. La sociedad teledirigida*, trad. Ana Díaz Soler, México, Santillana / Taurus, 1998, 159 pp.
- ❖ Stenhouse, L., “Enseñanza” en *Investigación y desarrollo del currículo*, trad., A. Miralles, Madrid, Morata, 1984, 319 pp.
- ❖ UNAM, *Planes de Estudio*, México, UNAM-Dirección General de Administración Escolar, 1988, 742 pp.
- ❖ -----, *Planes de estudio*, México, UNAM-Dirección General de Administración Escolar, 1990, 991 pp.

- ❖ UNAM - Coordinación de la Administración Escolar, *Planes de estudio / Universidad Nacional Autónoma de México/ Coordinación de la Administración Escolar*, UNAM-la comisión, 1978, 5 volúmenes.
- ❖ Wolton, Dominique, *Internet y ¿Después qué?* Barcelona, Gedisa Editorial, 1992, 253 pp.
- ❖ Zorrilla, María Luisa, “Comunidades virtuales en internet definición y clasificación”, artículo “La Sociedad de la Información y las Transformaciones Sociales”, *Acta Sociológica*, Número 34, México, UNAM-FSPyS-CES, Enero-Abril 2005, p. 76-9.
- ❖ Zúñiga Vázquez, Esther Beatriz, *Memoria de la modificaciones, cambio y creación de planes y programas de estudio en las escuelas y facultades de la UNAM, 1925-1980*, México, UNAM - Centros de Estudios Sobre la Universidad (CESU), 1982, 335 pp.

Fuentes en red:

- 📄 Buscadores consultado el 13 agosto de 2008: Google, disponible en www.google.com / Ask América, disponible en www.ask.com / buscador de Yahoo!, disponible en www.yahoo.com / AltaVista, disponible en www.altavista.com.
- 📄 A. Abella (et. al.), en *Libro Blanco del Software Libre en España (II)*, España, GNU, 2003, 105 pp. Disponible en <http://libroblanco.com/document/1000-2003.pdf>. (Consultado en abril, 2009).
- 📄 Castro Bonilla, Alejandra, “Autonomía universitaria, Libertad de Cátedra y Derecho de Autor”, en *Revista Electrónica Informática-jurídica.com* (enero de 2009), disponible en http://www.informatica-juridica.com/anexos/Revista_Electronica_Informatica_juridica.asp (Consultado: 16 de febrero de 2009).
- 📄 Centro de de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), “Historia del software”, México, Instituto Politécnico Nacional, disponible en <http://delta.cs.cinvestav.mx/~mcintosh/comun/historiaw/node23.html> (2000). (Consultado: abril, 2009).
- 📄 Conocimiento Abierto. Sociedad libre, “foros de debates”, (2 marzo de 2002) disponible en www.cibersociedad.net (Consultado: 25 de enero de 2009).
- 📄 Díaz Barriga, Frida Arceo, Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-

aprendizaje como habilidades cognitivas en el bachillerato, en *Perfiles educativo*, octubre-diciembre, No. 82, México, UNAM, 1998, 31 pp. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208204> (2000). (Consultado abril, 2009)

- Facultad de Filosofía y Letras, “Horarios Ordinarios del Colegio de Historia” (febrero, 2009), disponible en <https://galileo.filos.unam.mx/horOrd/historia.html>, (Consultado: abril, 2009).
- Instituto de Estudio Críticos, “Pista Cultural” (2002) disponible en www.17.edu.mx. (consultado el 25 de enero de 2009).
- Stallman, Richard M., *Software libre para una sociedad libre*, título original: *Free Software, Free Society* (GNU Press, 2002), trad. Jaron Rowan, Diego Sanz Paratcha y Laura Trinidad, Madrid, Traficantes de Sueños, 2004, 232 pp. Disponible en <http://traficantes.net> (2002). (Consultado abril, 2009).
- UNAM, “Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Legislación Universitarias*, disponible en <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacin/leyorgunam> (Consultado: 16 de febrero de 2008).
- Wikipedia, “interdisciplinariedad” (24 marzo de 2007), disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Interdisciplinariedad&action=history> (consultado el 25 de enero de 2009).
- Mi blog personal se encuentra en la dirección www.azaroso.blogspot.com. En él se presentan los diversos experimentos que he realizado hacia el descubrimiento de lo que es un software, el software libre, la programación, y algunos ensayos sobre tema afines.

Anexo 1

Proyecto:

MOODLE

(Plataformas filos)

Elaborado por:

Leonardo Abraham González Morales

Colegio de Historia

Orientación y Capacitación institucional:

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia

UNAM

Configuración arquitectónica base:

Miguel Chaparro García

Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Hidalgo

Introducción

La introducción de los medios de comunicación interactivos, de uso masivo para la sociedad, es un fenómeno estremecedor a tan sólo un par de décadas de su lanzamiento.

Durante la década de los noventa, un grupo de “jóvenes” en Estados Unidos, al norte de Europa, en Australia, en Canadá, y en México, se adentraron en un mundo virtual que les permitía interactuar, reestructurar y transformar programas libres para manipular sistemas digitales. En concreto se entrometieron con el controlador de las computadoras personales, y de eso, lograron crear una red de innovaciones dirigidas al mejoramiento y utilidad del *software*.

Lo increíble, lo emocionante, es que en sus investigaciones, siguieron una ideología creada por Richard Stallman “liberar el conocimiento y los avances de la tecnología digital”. Fundaron entonces la Asociación Mundial de *software libre* GNU.

Desde entonces, estos chispazos de rebeldía y reivindicación, de insurgencia contra los monopolios tecnológico, convirtieron su trabajo en la alternativa social dentro de la *Revolución Digital*.

A esta lucha se suma este proyecto. A favor por democratizar la educación, y brindar una variante para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Colegio de Historia. Propone como recurso didáctico, mejorar la formación de historiadores con el uso del *software libre*.

Mediante la red, trato de ubicar el conocimiento a través de un canal de interacción pos-clase. El estado “siempre en línea”, evita cualquier pretexto de ausentismo o desconocimiento sobre el desarrollo de las cátedras que se imparten. Son un sin fin de herramientas digitales que ofrece *Moodle*, sistema-*software*, con licencia libre de uso, adaptación, modificación o transformación.

Está configurado como servidor con una terminal IP, a la red de Internet que ofrece la UNAM. La aprobación del uso de este sitio, puede ser generador de nuevas investigaciones.

Por lo que se plantea la orientación al profesorado, a los alumnos que lo requieran, y recurso que refuerce la asignatura de Enseñanza de la Historia como simulador (laboratorio de experimentación virtual).

Objetivos:

1. Demostrar mediante el uso de este proyecto, que un software libre educativo como *Moodle*, es una valiosa variante para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Colegio de Historia
2. Abrir un panorama de registro, de uso crítico y abierto, para construir correspondencias entre contenidos curriculares y sus características particulares. Enriquecer la interdisciplinariedad y disminuir las diferencias entre la comunidad, al aumentar el intercambio de información, proyectos posibles, necesarios e ideales. Lo que haría posible un equilibrio en la comunicación.
3. *Software – software libres* educativos – plataformas educativas en línea – *LMS*. La historicidad de las *LMS* muestra una de las radicales rupturas que se pueden encontrar en la creación tecnológica. A pesar de que la tecnología obedece a la demanda, ésta no siempre se reduce a la demanda comercial, el mundo de los programas libres y en sí el de la ideología de los *software libre*, es todo un universo tanto real, como virtual, bajo una filosofía que plantea básicamente ser una alternativa para una posible democratización educativa.
4. Este apartado juega el papel medular que da vida al proyecto. Lo que se pretende demostrar es que a través de *Moodle*, se pueden crear nuevas líneas formativas, una intersección que transformaría la trayectoria hacia el perfil deseado.
5. El proyecto mostrará sus resultados sobre el uso, así como de encuestas y cuestionarios que se realicen a la comunidad. Tratará de ser un filtro para que la comunicación sea un proceso que nos permita crecer y fortalecer los lazos entre los distintos grupos que conformamos dicha sociedad del Colegio.

Características de *Moodle*:

- *Moodle* pertenece a la tecnología de Learning Management System [*LMS*]. Es un software educativo libre, que ha sido probado con distintos argumentos en la educación a distancia y dentro de otras Facultades de la UNAM, al igual que en el Politécnico Nacional.
- Es un sistema de libre distribución (*course management system CMS*) que ayuda a a crear comunidades de aprendizaje en línea.
- Fue creado por Martin Dougiamas, cuando cumplía el cargo de administrador de WebCT en la Universidad Tecnológica de Curtin. Su diseño didáctico tiene como base para el aprendizaje el *constructivismo*, teoría pedagógica que afirma que el conocimiento se construye en la mente del estudiante a través de su interacción con el entorno, siendo primordial la colaboración, sustituyendo la transmisión pasiva a partir de libros o enseñanzas.
- Apareció como herramienta para seminarios el 20 de agosto de 2002 y, a partir de allí han aparecido nuevas versiones de forma regular.
- En términos de arquitectura, se trata de una aplicación en red (WEB) que puede funcionar en cualquier computador que pueda ejecutar PHP. Opera con diversas bases de datos SQL. Por ejemplo MySQL y PostgreSQL (software libre). La licencia que utiliza Moodle es de tipo GPL.
- Soporta un rango de mecanismos de autenticidad a través de módulos de identificación, que permiten una integración sencilla con los sistemas existentes.
- Método estándar de alta por correo electrónico: los estudiantes pueden crear sus propias cuentas de acceso.
- Método LDAP: las cuentas de acceso pueden verificarse en un servidor LDAP. El administrador puede especificar qué campos usar. IMAP, POP3, NNTP: las cuentas de acceso se verifican contra un servidor de correo o de noticias (*news*). Soporta los certificados SSL y TLS.
- Base de datos externa: cualquier base de datos que contenga al menos dos campos puede usarse como fuente externa de administración. Cada persona necesita sólo una cuenta para comunicarse al servidor.

- El administrador controla la creación de cursos y determina las libertades de los sujetos que interactúan: los profesores, los alumnos, los invitados, etc.
- Seguridad: Hay dos rangos de este servicio. El primero, es que la seguridad del servidor se deposita en el área de éste se encuentra. En nuestro caso, se haya bajo el resguardo [objeto y contraseñas] del Departamento de Sistemas y Salas de Cómputo. Por otro lado, en el segundo rango, está la seguridad *virtual* de la plataforma. En ella, todo puede ser controlado con accesos-clave. Por ejemplo, los profesores pueden añadir una "clave de acceso" para sus cursos, exámenes, ejercicios, materiales, etc., con el fin de impedir el acceso de quienes no sean sus estudiantes. Los alumno, puede crear una base de datos personal donde depositen sus trabajos, sus proyectos, etc., protegida por claves personales también.
- Cada usuario puede especificar su propia zona horaria, y todas las fechas marcadas en *Moodle* se traducirán a esa zona horaria (las fechas de escritura de mensajes, de entrega de tareas, etc.). También cada usuario puede elegir el idioma que se usará en la interfaz.
- Como última característica, *Moodle* permite reproducir y resguardar archivos de toda clase, siempre y cuando, sea la plataforma el medio de almacenamiento. Así que todo proyecto que intenta ser de difusión, divulgación, discusión, video, edición de imágenes, entre tantos que se asemejan a estas ideas de ampliar su campo de re-conocimiento, pueden ser fácilmente incluidos. Claro, siempre y cuando cumplan con los requisitos del sistema, y la responsabilidad que mantenemos hacia nuestra Universidad.

Proyecto en línea:

Con la buena noticia es que el proyecto ya es un hecho, su uso al máximo ya es posible. La configuración arquitectónica fue creada bajo la supervisión del Departamento de Sistemas y Salas de Computo de la Facultad.

Gracias a las posibilidades brindadas por éste, ahora se cuenta con un servidor instalado, activado y configurado internamente de forma manual, con la posibilidad de ser administrado de manera externa. El resguardo y seguridad del equipo en general, está bajo el cargo del personal capacitado que opera en dicho Departamento.

Se han hecho durante meses, diversas pruebas pilotos sobre el uso de la plataforma. Desde la manipulación, a las pruebas de funcionamiento y corrección de la estructura arquitectónica. Se han solucionado los problemas posibles de uso, y como segunda parte del proyecto, pretendemos mejorar el diseño, la edición, y la interacción para los usuarios (cambiar *Apache* por *Java*).

Tiempo de prueba y ajuste. En el mes noviembre de 2007 la instalación fue terminada. En abril de 2008 se hicieron las últimas pruebas pilotos con 62 usuarios externo, seguridad probada . En el mes de octubre del presente año, se actualizó el sitio a *Moodle* 6.9, mejorando los recursos y el acceso.

Hay tres cursos en línea que pueden ser verificados en la dirección. Éstos cuentan con un contenido temático, exámenes en línea, encuestas, horarios, calendarios, estadísticas y material digital disponible.

Todos los manuales (tutoriales) de uso, están disponibles en formato PDF, desde la portada del sitio. Sólo hay que registrarse para acceder. Una vez dado este paso, el acceso es permitido y automáticamente notificado.

El espacio para impartir la orientación debida, y construir la simulaciones idóneas, son parte de la estrategia conseguida. El Departamento de Sistemas y Salas de Cómputo, está en la mejor disposición para cooperar con el proyecto. Prestará el espacio y el equipo necesario para llevarlo a cabo.

Dirección de la plataforma:

<http://plataformas.filos.unam.mx>