Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Filosofía y Letras
Escuela de Graduados

La Enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Media Superior

Tesis que para obtener el Título en el Grado de Maestría, presenta

ALMA ROSA GARZA DEL TORO

Monterrey, Nuevo León, 1988.

TM
Z7125
FFL
1988
G3

1020072479

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
RECIBIDO
OCT. 12 1988

Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Filosofía y Letras
Escuela de Graduados

DIRECCION GENERAL DE
ESTUDIOS DE POSTGRADO

La Enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Media Superior

Tesis que para obtener el Título en el Grado de Maestría, presenta

ALMA ROSA GARZA DEL TORO

Monterrey, Nuevo León, 1988.

153297

Agradezco a las Autoridades de las Preparatorias número 1 y número 8, de la Universidad Autonóma de Nuevo León, las facilidades para la realización de la investigación de campo, así como a los maestros de los cursos estudiados en los mismos.

Así mismo, quiero agradecer a la Escuela de Economía de la Universidad Autonóma de Coahuila, Unidad Saltillo la ayuda recibida para la realización de este trabajo.

I N D I C E

	PAG.
Introducción	i
1.- El Contexto de la Enseñanza	1
2.- Metodología de la Investigación	7
3.- Los Sujetos y el Contexto Escolar Inmediato	25
4.- Transmisión del Conocimiento	37
5.- Formas de Trabajo en el Aula	70
6.- Condiciones Ambiental-emocionales del Proceso Didáctico	102
7.- Conclusiones	128
Bibliografía	135

Anexo 1 Programas de las Materias

Anexo 2 Material Expuesto por Alumnos

Anexo 3 Ejemplos de Exámenes

Anexo 4 Cuadro 1: Categorías de Análisis de Interacción de Flanders.

I N T R O D U C C I O N

Los problemas que se presentan hoy día en la educación y que se expresan, fundamentalmente, en un deterioro del aprendizaje, están y han sido relacionados, por excelencia, a la masificación de educación, a la brevedad del semestre, a la organización curricular, a la "no preparación" didáctica de los maestros, etc.

Las soluciones que se han intentado son varias y van desde formación de maestros, hasta reformas curriculares, sin embargo el problema persiste.

Estos intentos de solución están basados en paradigmas sociológicos, económicos y psicológicos. Desde ahí se ha explicado y normado a la enseñanza.

Las distintas corrientes teóricas de estas ciencias plantean la problemática y las "soluciones" según su sustento teórico. Así a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje se les conoce. Sabemos de ellos cual es, desde la sociología, su papel social, cual es su posición de clase y por tanto la apropiación de la cultura-educación que tienen según esta posición, sabemos de los problemas de ideología, de aprendizaje condicionado, de la personalidad, etc., pero no sabemos cómo todos estos factores, se conjugan en el momento del proceso de enseñanza, en su práctica misma.

En este sentido se presenta la necesidad de investigar los hechos aulísticos, de tal manera que nos permita la reflexión sobre su problemática misma. Problemática en donde, no está por demás repetirlo confluyen y se manifiestan una serie de "hechos" o fenómenos con múltiples determinaciones.

Esta investigación aborda el problema mediante la metodología etnográfica, con observaciones directas.

El establecer la metodología es, para investigaciones de este tipo, sumamente importante. La observación directa plantea más problemas que soluciones y, en algunos casos, es necesario abordar la problemática (como por ejemplo: los comportamientos no verbales) con otra metodología o trabajar con diferentes técnicas o metodologías, pero ésto solamente una vez descubierto el problema específico.

Así, desde esta perspectiva, el trabajo y los planteamientos de esta investigación están abiertos. Cada uno de los aspectos acá planteados requiere de una continuidad en la investigación y en la reflexión. No obstante, el aporte sustancial es la presentación de problemáticas muy concretas.

El trabajo comprende siete capítulos. En el primero realizo el planteamiento de la investigación; en el capítulo dos describo la metodología y doy un breve contexto histórico. Los siguientes cuatro capítulos están trabajados de la siguiente manera: el tres comprende a los sujetos del proceso didáctico y su contexto escolar inmediato; el cuatro describe y analiza los conocimientos que se transmiten. En este sentido se establece una relación entre los programas de las materias, libros de texto y contenido expuesto en clase. Además, para contextualizar se presenta, en primer lugar, un esbozo del plan de estudios del bachillerato.

Los capítulos cinco y seis están basados únicamente en la información proveniente de las observaciones. El cinco trata sobre las formas de trabajo desarrolladas en el aula, y el seis sobre las condiciones ambiental-emocionales en que se desarrolla el proceso didáctico.

En el último capítulo, que son las conclusiones, presento unos planteamientos básicos de la investigación y algunos problemas referidos a la metodología.

EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA

Las interacciones maestro-alumno que se producen en el aula, y que analizo en los próximos capítulos, tienen lugar en un contexto más amplio, el de la escuela y el de las instituciones burocráticas y administrativas que generalmente inciden, ambas, en el trabajo del maestro mediante planes y programas de estudio, reglamentaciones administrativas y académica, etc. El encuadramiento de las interacciones maestro-alumnos en este contexto se hace necesario, ya que su incidencia en el proceso educativo contribuye a explicar algunos aspectos de la vida social del aula.

El sistema educativo tradicional, tal y como lo conocemos, descansa sobre un modelo básico, la autoridad, que se manifiesta en el aula encarnada en la figura del maestro.

Esta autoridad por otra parte responde a lo que se considera como las funciones principales de la escuela. "...In most societies the school has two functions which may be called education and socialisation. Education is concerned with the transmission of knowledge and undertanding (...) Socialisation is concerned with the transmission of the values and folkways of a society or sub-group in society on the basis of social concensus rather than on the basis of philosophical justification. (Stenhouse, 1973, p. 157 y 158)*.

* "...En la mayoría de las sociedades la escuela tiene dos funciones, las cuales son conocidas como educación y socialización. La educación concierne con la transmisión de conocimiento y entendimiento (...). La socialización concierne con la transmisión de valores y costumbres tradicionales de una sociedad o un subgrupo en la sociedad en la base de un consenso social mejor que en la base de una justificación filosófica." (Stenhouse, 1973. p. 157 y 158).

La transmisión del conocimiento corresponde a la formación intelectual de los sujetos, y la socialización a su formación moral. Ambos aspectos están indisolublemente unidos en el trabajo del maestro y ambos están, también, estructurados bajo el modelo de autoridad.

El "modelo autoritario" es el que nuestras sociedades y nuestras escuelas han privilegiado para la formación intelectual y moral de los sujetos. Estas han centralizado en el maestro el saber y los valores y reglas que creen conveniente el sujeto aprenda e internalice para su adaptación al cuerpo social.

Bajo este esquema, se presenta al maestro como la figura omnisapiente y omnipotente. "Dentro de la enseñanza tradicional el profesor es la agencia privilegiada de noticias, posee el monopolio del saber y del poder en el seno de la clase. El profesor es el que sabe, los alumnos situados frente a él no saben nada". (Fontan Jubero, 1986. p. 131). El saber del maestro está definido en términos de la ignorancia de otro, sus alumnos. La importancia de esto radica en como el saber, definido en estos términos, confiere autoridad al maestro.

La autoridad, nos dice Durkheim (1973), es la "principal cualidad del maestro"; de ella depende, fundamentalmente, la formación moral del sujeto. Más, para que esta autoridad funcione, se necesita del respeto, del reconocimiento del otro y, como ésta está planteada en términos de un respeto y/o reconocimiento unilateral, se ejerce mediante el control del comportamiento de ese otro, los alumnos. El maestro es el que define el conocimiento a enseñar (control del conocimiento), define las reglas de comportamiento y las posibles vías de comunicación (control del comportamiento) y, a través de todo esto, transmite una serie de có-

digos y mensajes ocultos. Formación intelectual y moral van de la mano, son parte integral de un mismo proceso.

En cuanto al papel asignado a los alumnos, es el de unos sujetos pasivos, incapaces de intervenir en su propio proceso de formación intelectual y moral.

La interacción maestro-alumno ha sido considerada, fundamentalmente, a partir de éstos niveles macro de la enseñanza. Así, se han definido los roles de maestros y alumnos bajo un determinismo social.

La teoría de la reproducción (tipo la de Bordieu), al ubicar a la escuela dentro del contexto socio-económico, ha develado como la esencia de la enseñanza está contenida en la naturaleza de su relación con aquellas fuerzas sociales más amplias, de las cuales forma parte, y han develado además, al lado de otras teorías, como la escuela es un agente de dominación. Sin embargo, han cerrado las posibilidades de transformación que el propio sistema educativo puede generar. Tanto la escuela, como los maestros y los alumnos, independientemente de lo que digan y/o hagan, están condicionados por un determinismo social que paraliza sus posibilidades de cambio.

Otros análisis, centrados en la organización jerárquica y autoritaria de la escuela, han concluído en que los resultados de la práctica educativa serán siempre los mismos por los efectos, básicamente, del curriculum oculto. Por ejemplo, Bohoslavsky indica que el maestro "... puede pensar que sus intenciones son "buenas" -y de hecho serlas a un nivel consciente-, puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción individual del alumno, su rescate como sujeto, pero, definido el vínculo pedagógico co -

mo un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse". (Bohoslavsky, 1986, p. 58).

El rol asignado a maestro y alumnos es, desde esta perspectiva, muy estrecho. El maestro enseña y socializa, independientemente de como lo haga, bajo un "vínculo de sometimiento"; los alumnos son concebidos como sujetos totalmente pasivos, sin ninguna iniciativa de acción.

Las luchas entre diferentes grupos sociales para los cambios curriculares (por ejemplo, para que estos incluyan el conocimiento considerado legítimo por cada uno), las luchas sindicales de los maestros, sus roces con las autoridades por una mayor autonomía en sus trabajos, el rechazo abierto o encubierto de los programas o libros de texto, sus modalidades de acción planteadas en el aula, así como las diferentes manifestaciones (dentro y fuera del aula) de los alumnos, son obviados.

El planteamiento del cual parto es de que son los sujetos quienes hacen su historia, incluyendo, por supuesto, sus condicionantes. Es decir, construyen sus realidades bajo las condiciones socio-económicas e históricas dadas. Pero en tanto sujetos capaces de construir sus propias acciones e interpretarlas, para volver a actuar, pueden, y de hecho lo hacen, introducir modificaciones en esos condicionantes.

Así, aunque la práctica educativa se da bajo un contexto social determinado, y con parámetros comunes (curriculum abierto y cerrado- igual, el aula cerrada, y su tamaño, los textos obligatorios, el número de alumnos, el tiempo de la clase, etc.), no es una sola, ni la misma.

Estos parámetros o aspectos adquieren su dimensión real en el aula, en donde maestros y alumnos, en tanto sujetos pensantes y actuan -

tes, le imprimen su dinámica propia. La realidad social del aula es, en este sentido, construída y redefinida cotidianamente.

Pienso que es a partir de esto desde donde se puede contribuir a dar cuenta de cuales son las prácticas educativas reales. En el análisis de cómo las determinaciones sociales y la ideología dominante se expresan y construyen, y que a la vez son reconstruidas o redefinidas, en la interacción maestro-alumno, en el conocimiento que se transmite, en los libros de texto, en el uso de estrategias "típicas" y no típicas, podemos encontrar pautas para la transformación.

Evidentemente este trabajo no aspira a tanto. Por de pronto, mi planteamiento de investigación es más modesto. Me ubico en un primer nivel, el de encontrar cuales son los procesos didácticos subyacentes a la enseñanza de ciencias sociales en educación media superior, en dos de las 24 preparatorias de la UANL.

2.- METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Este trabajo se inscribe dentro de la corriente de investigaciones de los procesos sociales del aula, la cual tiene dos variantes básicas y se caracteriza por enfocarse en las interacciones de los individuos en el grupo, aunque desde diferentes supuestos teóricos y metodológicos.

CONTEXTO HISTORICO

La primera de estas variantes se desarrolla en EEUU, en donde existe una larga tradición de investigaciones en el aula desde aproximadamente finales de los 1930s, hasta finales de los 1960s. (Este punto está ampliamente documentado en Postic, 1978).

Estas investigaciones se basan en observaciones sistemáticas y cuantitativas, con categorías previamente definidas, registran los comportamientos de maestros y alumnos cada determinado intervalo de tiempo. Pretenden dar cuenta, ante todo, de los comportamientos del maestro, polarizándolas y representándolas, por lo general, en dos categorías que califican y clasifican al maestro y ponen en una dependencia directa las conductas de los alumnos. Estas categorías son, por ejemplo: "dominante" vs "integradora" (de Anderson), "autocratica" vs "democrática" (de Lippit et al.), "excluyente" vs "incluyente" (de Cogan), "directa" vs "indirecta" (de Flanders). (Citados por Postic, 1978).

Lo más conocido dentro de las investigaciones con observaciones sistemáticas son los trabajos de Ned Flanders, quien desarrolló un sistema llamado FIAC, Flanders Interaction Analysis Categories. Este sistema está diseñado en base a diez categorías y dividido en tres grandes apartados:

1. Comportamientos verbales del maestro, los cuales son o directos o indirectos en su influencia sobre los alumnos;
2. Comportamientos de los alumnos, que pueden ser en respuesta al maestro y/o iniciados por ellos; y
3. Silencio.

El sistema de registro consiste en que el observador, bien adiestrado, registra "...cada tres segundos, en una de las diez categorías precisadas, la aparición de un comportamiento, anota los números correspondientes a las categorías, según una secuencia dispuesta en columna (se anotan de 20 a 25 cifras en un minuto).." (Postic, 1978, p. 77).

La línea teórica y metodológica de estas investigaciones conlleva algunas limitaciones. En primer lugar están basadas en las teorías conductistas; su análisis está, por supuesto, en función del estímulo-respuesta. Algunas llegan incluso a aislar los comportamientos de los individuos, sin encuadrarles en el contexto, y otras, aunque explican un comportamiento en función de otro, no les restituyen a la situación de conjunto, ya que en el registro al estar condicionado por las categorías establecidas no toman en cuenta los procesos que contextualizan dichos comportamientos.

Además, por sus limitaciones positivistas y neopositivistas, parten del supuesto de que solo lo que es sujeto a cuantificación y experimentación es "objetivo" y por lo tanto científico. "The ideological underpinning of this research traditions is blatant the very terminology is political. Yet adherents of the approach claim it to be scientific,

C U A D R O I

Flanders' Interaction Analysis Categories (FIAC)

Teacher talk	Response	1 Accepts feeling Accepts and clarifies an attitude or the feeling tone of a pupil in a non-threatening manner. Feeling may be posotive or negative. Predicting and recalling feelings are included. 2 Praises or encourages Praises or encourages pupil action or behaviour. Jokes that release tension, but not at the expense of another individual; nodding head, or saying 'Um hm?' or 'go on' are included. 3 Accepts or uses ideas of pupils Clarifying, building, or developing ideas suggested by a pupil. Teacher extensions of pupil ideas are included but as the teacher brings more of his own ideas into play, shift to category five.
		4 Aks questions Asking a question about content or procedure, based on teacher ideas, with the intent that a pupil will answer.
	Initiation	5 Lecturing Giving facts or opinions about content or procedures; expressing his own ideas, giving his own explanation, or citing an authority other than a pupil. 6 Giving directions Directions, commands, or orders to which a pupil es expected to comply. 7 Criticizing or justifying authority Statements intended to change pupil behaviour from non-acceptable to acceptable pattern; bawling someone out; stating why the teacher is doing what he is doing; extreme self-reference.

Pupil talk	Response	8 Pupil-talk --response Talk by pupils in response to teacher. Teacher initiates the contact or solicits pupil statement or structures the situation. Freedom to express own ideas is limited.
	Initiation	9 Pupil-talk --initiation Talk by pupils which they initiate. Expressing own ideas; initiating a new topic; freedom to develop opinions and a line of thought, like asking thoughtful questions; going beyond the existing structure.
Silence		10 Silence or confusion Pauses, short periods of silence and periods of confusion in which communication cannot be understood by the observer.

(Flanders (1970) p. 34 citado en Croll, 1986. p. 39 y 40)

(Anexo IV : Cuadro I. Categorías de Análisis de Interacción de Flanders).

objetive and free from observer bias ! " (Delamont, p. 17-18).*

Por otra parte, a partir de los 70s, empieza en Inglaterra a desarrollarse otro enfoque teórico y metodológico de investigaciones en el aula. Esta línea de investigación es fundamentalmente desarrollada por los sociólogos de la educación, con la participación, más reciente, de psicólogos sociales, antropólogos, linguistas y otros científicos sociales. Este enfoque se ha centrado en examinar que sucede en el aula, que procesos sociales ocurren, cuales son sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Para dar cuenta de dicha problemática, han adoptado el método etnográfico con observación participante y no participante, entrevistas estructuradas y/o informales y otros materiales documentales.

La etnografía es un método que viene de la antropología y que en rasgos generales consiste en la descripción del modo de vida -y sus significaciones - de un pueblo o de un grupo de personas. Trata de la interpretación de lo que son las personas, de cuales son sus comportamientos, de cuales son las interacciones que desarrollan.

La orientación principal de estas investigaciones (en Inglaterra) es interaccionista, "...lays emphasis on the "self", how it is constructed, how it is influenced by, but also influences, external forces". (Woods, 1986. p. 9).** Al poner el énfasis en el self, se esta tomando

* "El apuntalamiento de esta tradición investigativa es evidente -la mayoría de la terminología es política. Aún los adherentes de este enfoque todavía sostienen ser científicos, objetivos y libres de los prejuicios del observador" (Delamont, 1985. p. 17-18)

** "...el énfasis recae en el "self", cómo está construido, cómo está influenciado por, aunque también influencia, fuerzas externas" (Woods, 1986, p. 9)

al sujeto integralmente, con sus significaciones subjetivas ligadas a la experiencia que de si mismo tiene. Así el interaccionismo "...recognises an element of volition in teacher practice, without going to the extreme of believing teachers totally free of the influence of external forces -that would be as mistaken as "robotic" views. There are rituals; there are forces operating on schools and the people within them; but within the press of these forces, individuals possess an element of volition, and this permits us to take both and optimistic and a realistic stance. ...Thus it recognizes that teachers have their own self interests and ways of achieving them". (Woods, op. cit. p. 9).*

Por otra parte esta línea de investigación no incluye, como su fuente principal de datos, las técnicas tradicionales, tales como experimentación, cuantificación de datos, etc. El método utilizado, por excelencia, es el de la observación participante, en donde "The central idea ...is to penetrate the experiences of others within a group or institution". (Woods, op. cit. p. 33)**.

La posición de maestro es, en este sentido, ideal para realizar investigaciones; más el investigador, no maestro, puede, con tiempo, ir involucrándose cada vez más en todas las actividades del aula y de la es-

* "...reconoce un elemento de voluntad en la práctica del maestro, sin llegar al extremo de creer que los maestros están totalmente libres de la influencia de fuerzas externas -que podría ser un malentendido el verlos como "robot". Hay rituales, hay fuerzas operando en escuelas y la gente dentro de ellas; pero dentro de las presiones de estas fuerzas, los individuos poseen un elemento de voluntad y ésto nos permite tomar tanto una posición optimista como realista... Además reconoce que los maestros tienen sus propios autointereses y medios de lograrlos". (Woods, op. cit. p. 9).

** " La idea central... es penetrar las experiencias de otros dentro de un grupo o institución". (Woods, op. cit. p. 33).

cuela y de esta forma reflexionar e interpretar el proceso desde dentro mismo, incluídas, por supuesto, sus propias vivencias.

En cambio, en la observación no participante, el investigador juega únicamente este papel y "...observes situations of interest in that capacity, for example a lesson from the back of the classroom, a school assembly from the back of the hall; a staff meeting or playground from behind the sidelines. The researcher is, ideally, not part of these proceedings, and aopts "fly on the wall" techniques to observe things as they happen, naturally, as undisturbed by his/her presence as possible". (Woods, op. cit. p. 36)*.

Las técnicas son cualitativas, basadas en las notas de campo y en grabaciones, sobretodo. Las notas de campo ayudan a estructurar el diario de campo; estas, las primeras, "...consist of jottings during the day sufficient to jog the memory on what one has seen or wishes to record, and more extensive notes written up later, when there is more time to do it". (Woods, op. cit. p. 44)**.

Estas investigaciones se han concentrado en fases particulares de la vida del aula, tales como "encuentros iniciales" entre maestro y

* "...observar situaciones de interés en tal capacidad, por ejemplo, una lección desde el fondo del salón, una asamblea de la escuela desde el fondo de la sala, una reunión del personal o un patio de recreo desde fuera de las líneas laterales. Idealmente, el investigador no es parte de estos procedimientos, y adopta técnicas de "mosca en la pared" al observar las cosas como ocurren, naturalmente, sin disturbarlos, tanto como sea posible, con su presencia". (Woods, op. cit. p. 36)

** "...consiste en hacer, durante el día suficientes apuntes (cortos) de lo que uno ha visto o desea registrar. para posteriormente, cuando hay más tiemoo para hacerlo, escribir notas más extensas. (Woods, op. cit. p. 44).

alumnos en el transcurso de su interacción. "Many of these research areas are very familiar and therefore difficult to study. However, the familiarity of the classroom can be analysed using sociological concepts. For example, Sara Delamont has suggested how the familiarity of the classroom and classroom routine can be questioned by scrutinising sex roles. The result is that by using the concept of "gender" the sociologist not only learns more about the use of sex roles in the classroom but also about other classroom processes that are thrown into sharp relief". (Burgess, 1985, p. 14)*.

Asimismo, las principales categorías y conceptos utilizados para el análisis de las diferentes fases de la vida social del aula son varios. En los estudios de encuentros iniciales, Ball (1980) habla de como los alumnos hacen un "testing out" a sus nuevos maestros. Hargreaves, en cambio, junto con Hester y Mellor han construído una teoría de como los maestros conocen a sus alumnos y "tipifican" sus acciones.

El concepto "estrategia" ha servido, por su parte, para dar cuenta de las acciones desarrolladas por maestro y alumnos en el aula. Así, por ejemplo, Woods nos dice que las "...estrategias son formas de lograr metas, (y que) por su naturaleza have a patterning and coherence

* " Muchas de estas áreas de investigación son muy familiares y, por consiguiente, difíciles de estudiar. Sin embargo, la familiaridad del salón de clases puede ser analizada usando conceptos sociológicos. Por ejemplo, Sara Delamont ha sugerido cómo la familiaridad y la rutina del salón de clases puede ser cuestionada por el escrutinio de los roles de sexo. Usando el concepto de "género" el sociólogo no sólo aprende más acerca del uso de los roles de sexo en el salón de clase, sino también acerca de otros procesos del salón de clases que resaltarán. (Burgess, 1985. p. 114).

which immediately render them susceptible to higher order analysis". (Woods, 1980, p. 18 y 26). * Ademas, las estrategias "...are given a further twist by institutional mediation of these constraints -they will tend to be different in nature, if not kind, in different types of schools". (Woods, op. cit. p. 12)**. Hargreaves ha desarrollado el concepto de "coping strategies" para designar las estrategias que el maestro adopta para manejar las situaciones cotidianas. Woods usa el de "survival strategies" y en el engloba ocho estrategias que los maestros utilizan en el aula; estas son: dominación, negociación, socialización, fraternización, ausencia o retiro, rituales y rutina, terapia ocupacional y auto-estímulo (moral-boosting).

Más los alumnos también usan estrategias que les permiten desarrollarse en el aula. En este sentido, Delamont (1985) analiza cuales son los caminos en que los alumnos "negocian" con el maestro y uno de ellos puede ser en el tiempo de exámenes. Burgess (1985), por su parte, analiza como alumnos y maestro "redefinen la situación" en el transcurso de su interacción.

Otros estudios se han centrado en el concepto de "gender" y "raza" (Fuller, 1984), en como estas dos mayores divisiones sociales, basadas en el sexo biológico y en la raza, afectan los procesos del aula.

* "...tienen un patrón y coherencia que de inmediato les vuelve susceptibles a un alto orden de análisis" (Woods, 1980, p. 18 y 26).

** ...han presentado una tergiversación adicional por las restricciones de la mediación institucional -ellas tenderán a ser diferentes en naturaleza, si no es que en clase, en diferentes tipos de escuelas". (Woods, op. cit. p. 12).

PLANTEAMIENTO METODOLOGICO

Ahora bien, mi trabajo se inscribe dentro de la última variante y con el uso de observación no participante. La elección de este método está en función, primero, del objetivo de la investigación, que es "conocer los procesos didácticos en la enseñanza de ciencias sociales", por lo cual creí necesario realizar observaciones en dos o tres preparatorias diferentes, y si involucrarse de tiempo completo en una escuela es bastante difícil, en dos es practicamente imposible. En segundo lugar, limitaciones de tiempo y recursos económicos me condicionaron a adoptar la técnica de "fly on the wall", y de basar mi trabajo en notas de campo, pláticas informales y análisis de otros materiales documentales.

Además, y solo como aclaración, este es mi primer trabajo con esta metodología y es también mi primer intento de plantearme y reflexionar sobre la problemática educativa desde otras vías. Los resultados son, más que nada, una primera aproximación al problema.

De esta forma, y una vez elegida la metodología de trabajo, procedí a elegir las materias y preparatorias con que trabajaría.

Selección de materias

Las materias seleccionadas corresponden al área histórico-social del plan de estudios de las preparatorias. Esta área se compone de cuatro materias: Teoría de la Historia, Estructura Socioeconómica del Mundo, Historia de México y Estructura Socioeconómica de México, que se imparten en primero, segundo, tercer y cuarto semestre respectivamente. De ellas elegí solamente las de Teoría de la Historia, Historia de México y Estructura Socioeconómica de México.

Selección de Preparatorias

Las preparatorias seleccionadas fueron la 1, 8 y 23. La primera se ubica en el centro de Monterrey y ocupa el segundo lugar en número de alumnos; la 8 se encuentra en Guadalupe, N.L. y, por el número de alumnos, se encuentra en un lugar intermedio; finalmente, la 23 esta en Santa Catarina, N.L., y se encuentra en uno de los últimos lugares; su alumnado es muy reducido.

Ubicación y número fueron uno de los criterios de selección. El otro se basa en los contactos personales de que se disponía para realizar el trabajo de campo.

El trabajo se inició en marzo de 1985 en las preparatorias 1 y 23. En la 8 no fue posible debido a fallas en los contactos.

En la Preparatoria 1 se contó con el apoyo del Secretario Académico quien seleccionó a los maestros con los que se trabajó.

En la Preparatoria 23, a través del contacto con un maestro, se entró en relación con el maestro con quien se trabajó.

La necesidad de incluir a la Preparatoria 8 y de completar la investigación en otros aspectos llevó a una segunda fase de observaciones, la misma que se inició en septiembre del mismo año.

En esta fase, por problemas de tiempo y movilidad, se trabajó únicamente en la 1 y la 8. Nuevamente se contó con el apoyo oficial, en esta ocasión con el de ambas preparatorias.

Finalmente realize una tercera fase de observaciones en las dos últimas preparatorias. En la 1 se había venido trabajando en el turno vespertino. En esta ocasión se seleccionó el turno matutino y los maestros se consiguieron mediante contactos personales. En la 8 el trabajo se dió

de la manera antes descrita.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se dividió en tres fases, cada una correspondiente a un semestre de enseñanza.

Estas fases se fueron determinando la una a la otra, ante la necesidad de completar el trabajo de observación en las materias y preparatorias propuestas.

1. La primera fase comprendió las 3 materias propuestas, solo que dos de ellas en la preparatoria 1 y una en la preparatoria 23, ya que no fue posible en la preparatoria 1 conseguir a un maestro de E.S.M., y en la preparatoria 23 no había grupo para la materia Teoría de la Historia y tampoco en la de Historia de México, por ser semestre correspondiente a febrero-junio de 1985, semestre en que no hay, en las preparatorias pequeñas, el suficiente número de alumnos para conformar un grupo.

   En esta fase las observaciones se hicieron en un sentido general, es decir, se intentó abarcar, en la medida de lo posible, los acontecimientos aulísticos; así se registran en las notas, desde si el maestro pasó lista, algo o todo el contenido expuesto, tipos de preguntas, actitud de los alumnos, si participan o no, si participan como lo hacen, etc.

   En el caso de la preparatoria 1, los maestros observados fueron seleccionados por el Subdirector del turno vespertino, y en la preparatoria 23, a través de un contacto personal, se le solicitó al maestro su colaboración.

   Las observaciones en este semestre fueron en total 18, correspondiendo

14 a la preparatoria 1, y 4 a la 23. En la materia de H.M., preparatoria 1, se observó al mismo maestro en 2 grupos diferentes.

2. Segunda Fase: cubre el período lectivo de septiembre de 1985 a enero de 1986. En este momento están definidas únicamente las preparatorias 1 y 8. Nuevamente se escoge el turno vespertino, en ambas preparatorias, para realizar el trabajo. En este semestre se logra realizar las observaciones en las tres materias propuestas.

   El número total de las observaciones fué de 23, 12 en la preparatoria-1 y 11 en la 8. En ésta última se observó al mismo maestro en las materias de H.M. y E.S.M., ya que solo hubo un grupo de cuarto semestre con el mismo maestro de H.M.

3. Tercera Fase: Aquí se realizaron 24 observaciones en la preparatoria 1, y 8 en la preparatoria 8.

   En la preparatoria 1, en la materia de E.S.M., se observaron dos grupos diferentes con el mismo maestro, y en la 8 se observó al mismo maestro con dos grupos diferentes y en materias diferentes. En T.H., en esta misma preparatoria, no fue posible realizar observaciones, ya que solo hubo un grupo con el mismo maestro del semestre anterior y que además se negó a permitirme observar su grupo.

   El total de observaciones fue de 73, los maestros 12, los grupos 16, y las observaciones en horas-clase de 73 también.

Análisis de otras fuentes

Como ya se mencionó, la necesidad de complementar los datos de las observaciones planteó el análisis de otras fuentes de información. Dichas fuentes contemplan aspectos que están referidos directamente a la

práctica educativa.

Estos aspectos son de dos tipos:

A) Académicos

- Plan de estudios del bachillerato
- Programas de las materias
- Libros de Texto
- Exámenes
- Indices de aprobación

B) No académicos

- Condiciones físicas del plantel (aulas, bibliotecas, cubículos)
- Número de alumnos
- Número de maestros y distribución por categorías
- Número de alumnos por aula.

Planteamiento de Preguntas

Las primeras observaciones (Fase 1) se realizaron sin el establecimiento previo de categorías. La finalidad era lograr un registro lo más amplio y exhaustivo posible, de lo que pasa en el aula. No obstante, estas observaciones se orientaron por dos preguntas: ¿Cuál es y cómo se da el proceso de enseñanza en ciencias sociales? Preguntas que, como se ve, se plantearon lo más abierto posible para cumplir con el requisito planteado.

De esta manera y a partir de las observaciones mismas se fueron deduciendo una serie de preguntas que a la par permitieron ir centrando las observaciones -posteriores- e ir fijando las categorías de análi -

sis.

Preguntas

En este primer bloque de preguntas orientó el registro en la segunda fase de las observaciones. Las mismas son:

¿Qué tipo de exposición se presenta?

¿Expone siempre el maestro?

¿Se recurre a otros materiales aparte del libro de texto?

¿Se siguen los objetivos del programa?

¿Según las necesidades planteadas por el contenido se salen de lo señalado por el programa?

¿Se utilizan distintos métodos de trabajo?

¿Influye la formación profesional del maestro en el manejo del contenido?

¿Qué dominio del contenido tiene el maestro?

¿Es expuesto coherentemente?

¿Participan los alumnos? ¿Cómo y de qué forma?

¿Exponen un tema? ¿Cuándo? ¿Cuándo los alumnos exponen que hace él?

¿Responden y/o plantean preguntas?

A partir del análisis de este grupo de observaciones, surgieron preguntas más referidas a las formas de trabajo del maestro y a sus comportamientos y las reacciones de los alumnos.

Dichas preguntas son:

A. ¿Plantea el maestro preguntas cuando expone?

¿De qué tipo?

Con pausa

Sin pausa

Responde él mismo

Para orientar el proceso de pensamiento

Para controlar el conocimiento

Para mantener el orden

Las dirige a todo el grupo, ó a un alumno en especial

¿Toma en cuenta la respuesta de sus alumnos?

¿Cómo la incorpora en su exposición, la rechaza, explicando por qué ó no?

¿Cómo considera la participación de los alumnos -la califica, la incorpora a su exposición o no la toma en cuenta?

B. ¿Usa el maestro medidas disciplinarias?

¿De qué tipo?

¿El uso de medidas disciplinarias provoca la escasa o nula participación de los alumnos?

¿El maestro bromea con el grupo?

¿Cómo reaccionan los alumnos ante el uso de medidas disciplinarias?

¿Cómo ante bromas?

¿La forma en qué el maestro toma su participación tiene que ver con que ésta sea voluntaria o no?

Este segundo bloque de preguntas surge después de la segunda fase de observaciones, orientando, la tercera fase en este sentido.

Hay que señalar que no todas las observaciones (las de la 2da.- y 3era. fase sobre todo) se realizaron siguiendo puntualmente cada una de las preguntas. Por ejemplo, en la segunda fase con los maestros de Histo-

ria de México y Estructura Socioeconómica de México (Preparatoria 1) no - se registró el contenido que se transmite textualmente, lo mismo que el - maestro de Estructura Socioeconómica de México de la fase III (Preparatoria 1).

Asimismo, aún con un mismo maestro, unas observaciones fueron - destinadas a unas preguntas y otras a otras y, por lo general, se intentó que la primera observación cubriese todos los aspectos.

3. LOS SUJETOS Y SU CONTEXTO ESCOLAR INMEDIATO

Aspectos tales como tamaño de las aulas, su disposición en el edificio, número de cubículos, número de alumnos por aula y por maestro, sus características como sujetos, número de maestros, su distribución por categorías, los aspectos propios de su trabajo, etc., son condiciones que están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje y explican, aunque a diferentes niveles, mucho de lo que pasa en dicho proceso.

RECURSOS FISICOS

La preparatoria 1 tiene 38 aulas, un taller y 6 laboratorios, mientras que la ocho cuenta con 15 aulas, 3 laboratorios, 3 cubículos y una biblioteca cada una.*

El edificio de la preparatoria 1 es el que albergó a la antigua universidad. Su antiguedad y lo grande que es lo hace poco funcional.

Las aulas son de todo tipo y tamaños. Van desde las muy grandes (con cupo para 40 alumnos holgadamente), hasta las muy pequeñas en donde apenas caben 20 alumnos amontonados. En su mayoría tienen mala iluminación, ventilación y acústica.

Aparte, a una cuadra de distancia, en la calle de Colegio Civil la preparatoria cuenta con unas aulas anexas; en una vieja casa. Las aulas son muy pequeñas; la primera fila está ubicada a escaso medio metro del pizarrón y los mesabancos estan muy juntos.

En cuanto a la preparatoria 8, su edificio es más moderno (10 - 15 años); todas sus aulas son octagonales y está bien iluminadas y venti-

* Datos tomados de Universidad en cifras No. 12. Dirección de Planeación Universitaria. UANL, 1985.

ladas. Pueden albergar, holgadamente, 30 alumnos.

En ambas preparatorias uno de los grandes proboemas es el ruido. El edificio de la preparatoria 1 cuenta en su interior con amplios pasillos y largos corredores y los alumnos que no tienen clase se quedan en ellos. Sus pláticas y paseos por el mismo originan mucho ruido; aparte, el tráfico que circula por las calles aledañas (la preparatoria está ubicada en el centro de Monterrey), también provoca mucho ruido. En la preparatoria 8 el ruido proviene, sobre todo, del que hacen los alumnos que circulan por el pasillo.

La relación espacial que guarda el aula con respecto al resto de la escuela, tiene sus implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los maestros observados mencionó, en diferentes ocasiones (4 o 5), que el ruido es uno de los principales problemas en la preparatoria -la 1-, ya que distrae y excita a los alumnos en clase; y en efecto, Denscombe apunta que el ruido "...from outside the classroom was seen to hinder the learning process and interfere with the progress of instruction by interrumping pupils' concentration on work, and thus it constitutes an aspect of the problem of noise which was specific to the situation of teaching, rather than a product of personal preference or predispostition". (Denscombe, 1980. p. 66)*.

Por otra parte, en ambas preparatorias fue frecuente encontrar

*"...desde fuera del salón de clase fue visto como un obstáculo para el proceso de aprendizaje e interfiere con el progreso de instrucción interrumpiendo la concentración de los alumnos en el trabajo, y además ésto constituyó un aspecto del problema del ruido, lo cual fue específico a la situación de enseñanza, más que un producto de una preferencia o disposición personal". (Denscombe, 1980, p. 66).

alumnos sin clase, cuando, supuestamente, debían tenerlas. Sin la intención de generalizar y circunscribiendome únicamente a los datos de las observaciones, se encuentra un promedio de 3 faltas por maestro*. Tomando en cuenta que fueron, también, en 3 semanas (promedio) que se realizaron las observaciones.

De esta manera, la ausencia del maestro y la falta de otras actividades dentro del aula, propician en cierta manera, que los alumnos estén fuera de las mismas.

Otras causas pueden ser que algunos de estos alumnos son corridos del grupo por el maestro por un motivo u otro, pero sólo dos de los maestros observados (T.H. y E.S.M., Preparatoria 1, FASE III y II respectivamente) emplean este método; la otra, son los alumnos que se salen del grupo una vez pasada la lista, cosa que ocurrió con más frecuencia (15 observaciones, 12 en Preparatoria 1 y 3 en la 8) en las observaciones realizadas.

Además tenemos que el retardo de los maestros hace que los alumnos permanezcan fuera del aula y, no entran, hasta que llega. En 60 ocasiones se registró un retardo de entre 5 y 10 minutos de los maestros.

Insisto en la escasa generalización de estos factores pero creo que ilustran el porqué los alumnos (los de los grupos observados) permanecen afuera del aula y en los corredores.

ALUMNOS

El número de alumnos en 1985 es de 5,180 y 2,674 para las prepa

* Algunos maestros no faltaron y se especifica en el punto correspondiente. Sin embargo, se consideró conveniente sacar un promedio para ilustrar el punto.

ratorias 1 y 8 respectivamente. En ambas también, la población de primer ingreso es de 50% aproximadamente en el segundo semestre del año, mientras que en el primero sólo es de 10% para la 1 y solamente 1% para la 8.

El número de alumnos por maestro es, en la preparatoria 1 de 14 y en la 8 de 21. La distribución de alumnos por aula es de 58 y 45 para cada preparatoria, tomando en cuenta que la 1 cuenta con dos turnos y la 8 con tres*.

En el aula se espera del alumno un comportamiento tranquilo y pasivo que facilite la enseñanza. Sólo tiene que actuar cuando se lo pide el maestro y en la forma en que se le es solicitado. Sus oportunidades de acción están, en este sentido, restringidas a las que el maestro le deja desarrollar.

Sin embargo, y debido a que los alumnos llegan al aula también como sujetos, con sus propias expectativas y perspectivas, su rol es mucho más amplio y los comportamientos o estrategias que desarrollan en el aula no se limitan, en muchas ocasiones, a un rol pasivo y subordinado.

Sus comportamientos y estrategias están determinadas, no sólo en relación a las del maestro, sino también en relación -y según la relación- a la de sus compañeros y por los procesos internos y externos que están viviendo.

En el caso de la educación media superior los sujetos de la enseñanza son adolescentes y este hecho tiene algunas implicaciones y repercusiones al interior del aula.

Ahora bien ¿Por qué planteo que este hecho -el ser y trabajar

* Datos: Universidad en Cifras No. 12. Dirección de Planeación Universitario, UANL, 1985.

con adolescentes- tiene implicaciones y repercusiones en el aula?, ¿Es qué trabajar con niño y adultos no tiene también sus implicaciones y repercusiones? Por supuesto que sí; pero la adolescencia, a diferencia de las otras etapas de vida, que tienen un proceso de desarrollo más o menos estable y sin grandes cambios, o por lo menos no tan fuertes, es una etapa que se caracteriza por un profundo cambio a nivel psicológico (en sus variantes afectivas e intelectuales), biológico y social, en donde el sujeto vive estos cambios en una forma por demás conflictiva e inestable.

De esta manera, debido a los procesos psico-biológicos y debido también, a las demandas de su contexto social, el comportamiento del adolescente es algo impredecible, puede ir de un extremo a otro sin transición. El "...está acosado por la dinámica del conflicto, y especialmente en su climax puede conducir a estados mentales contradictorios tales como un sentido de vulnerabilidad exarcebado y, alternativamente, otro de grandes perspectivas individuales." (Erikson, 1982. p. 12)

Además esta etapa implica la inserción del adolescente en el mundo adulto* y el comienzo de la adopción y formación de un rol social, en esta adopción-formación del rol, el adolescente encuentra identificaciones (positivas y negativas) con personas e ideales; y a través de la

* Existen diversas consideraciones de cuando empieza la adolescencia. Por un lado se la ubica desde el inicio de la pubertad, y por otro se considera que la adolescencia -a diferencia de la primera que empieza más o menos a la misma edad en todos los países (10-12 años)- se inicia con la inserción del adolescente en el mundo adulto, independientemente de que coincida o no con la pubertad. (Inhelder y Piaget, 1985). La entrada del adolescente en el mundo adulto varía de sociedad en sociedad; en la nuestra -y en el caso de la mujer es más marcado por el ritual de la fiesta de los 15 años- se considera que un jóven inicia su edad adulta alrededor de esa edad. A partir de ésta, y dependiendo del contexto so-

construcción de su identidad, , empieza, a estructurar un plan de vida y de reformas sociales. "...Un plan de vida es, ante todo, una escala de valores, que colocará ciertos ideales por encima de otros y subordinará los valores-medios a los fines considerados prominentes: ahora bien, esta escala de valores es la organización afectiva que corresponde a la organización intelectual de la obra que el recién llegado al cuerpo social se propone emprender. Por otra parte un plan de vida es una afirmación de autonomía, y la autonomía moral, finalmente conquistada plenamente por el adolescente que se juzga igual a los adultos constituye otro aspecto afectivo esencial de la personalidad naciente que se dispone a enfrentar la vida". (Inhelder y Piaget, 1985, p. 293)

Autonomía que por otra parte es conquistada por el adolescente en pequeñas dosis, las más de las veces en situaciones contradictorias tanto en su medio familiar, como social y escolar. En casa, se le pide una mayor independencia y, sin embargo, tiene que seguir pidiendo permisos; en la escuela se le solicita su propia opinión -e incluso a nivel curricular se tiene como objetivo formar un alumno crítico- y si realiza tales comportamientos, o es juzgado como 'respondón', 'rebelde', etc., y en el peor de los casos no se le permite expresarse.

Además, y en estrecha relación con la esfera afectiva, el adolescente empieza a formularse teorías del mundo que lo circunda. Así,

---

cial y las circunstancias particulares, es que los jóvenes empiezan o con un trabajo de mayor responsabilidad, o empiezan con una etapa de estudios de transición (ya sea para continuarlos o ya para ingresar al aparato productivo con una mayor calificación), en donde se supone que gozan de una mayor autonomía.

"...busca la solución teórica de todos los problemas trascendentes y de aquellos a los que se verá enfrentado a corto plazo: el amor, la libertad, el matrimonio, la paternidad, la educación, la filosofía, la religión". (Aberastury, 1982. p. 23). La construcción de estas teorías* le sirven, además, para enfrentarse y adaptarse al cuerpo social.

En este proceso, el adolescente enfrenta tanto sus propias contradicciones, así como las que encuentra en el medio ambiente en que se mueve. El, tiene que hacer una integración de sus aspectos propios (psico-biológicos) y de los que le ofrece el mundo a su alrededor, en las condiciones particulares (socio-históricas) en que está viviendo.

Aquí se da, igualmente -y como en las otras etapas de la vida-, una tendencia a la grupalidad, con sus iguales. "El grupo resulta útil para las disociaciones, proyecciones e identificaciones...(Knobel, 1982. p. 60), y para la confrontación de las teorías, que le llevan a una desentración tanto moral como intelectual. Asimismo, el grupo (de iguales) le permite asumir, con su apoyo, comportamientos que en solitud, difícilmente podría adoptar.

Y es precisamente en una situación de grupo, más frente a un otro que no es su igual, que se encuentra el adolescente en la enseñanza; aunque si bien en un primer momento, el de la formación del grupo-clase,

* La construcción de estas teorías en el adolescente responden a la aparición del pensamiento formal, en donde, este "...constituye a la vez la reflexión de la inteligencia (pensamiento) sobre si misma (...) y una inversión de las relaciones entre lo posible y lo real (...) Estos dos caracteres (...) constituyen la fuente de las reacciones vividas y siempre impregnadas de afectividad mediante las cuales el adolescente construye sus ideales para adaptarse al cuerpo social". (Inhelder y Piaget, 1985. p. 287).

se entra en una relación no buscada y no conocida, el adolescente no tarda mucho en establecer relaciones con sus compañeros y formar su propio grupo dentro del grupo. Desde el, su pequeño grupo o del grupo en general, toma iniciativas y trata de desarrollarlas para enfrentar, aceptar y adaptarse a ese otro no igual. En algunas ocasiones las acciones emprendidas van encaminadas a enfrentar y/o contradecir al maestro, más otras, se dan con propósitos de organizar una determinada actividad (académica o social).

Por otra parte, el adolescente, desde su posición de alumno, sabe el poder que puede ejercer sobre cada uno de sus maestros. Este es un proceso bastante complejo, ya que se da, generalmente, sobre la base de comunicaciones no verbales que involucran, ante todo, procesos de identificaciones y contra-transferencias en uno y otros. En el proceso grupal los alumnos aprenden a identificar las pequeñas señales que el maestro lanza a determinados alumnos de la clase. Saben quien es el/la preferido(a), el/la rechazado(a), quien es considerado inteligente y quien no, etc.; así que dependiendo de la relación que estos alumnos tengan con el resto de sus compañeros, serán utilizadas estas comunicaciones no verbales del maestro.

De esta forma, aunque el alumno se encuentra en una relación jerárquica y de poder, en donde ocupa una posición subordinada, puede ejercer, y en ocasiones de hecho lo hace, cierto poder sobre el maestro.

El adolescente, como se ve, no deja toda su biografía de lado, y entra al aula como una tabula rasa, solamente a aprender; llega con todos sus conflictos y aprensiones. Todo esta ahí, dentro de él, más dependiendo de la situación y del momento, unos comportamientos se presentan,

salen a flote, otros no.

En este sentido, algunos de los comportamientos en el alumno son inmediatos. Ciertos materiales, ciertas bromas del maestro o de sus compañeros, algún conflicto interno del momento, provocan determinado tipo de respuesta, que en algunas ocasiones, es totalmente inesperada. Otras, en cambio, están determinadas por el tipo de identificaciones, si se presentan, que el alumno hace con su maestro, identificación que está en relación a los estados emocionales del alumno, a la visión que del maestro tiene, a lo que conoce de su vida privada, etc.

MAESTROS

La UANL organiza la planta docente por categorías. En las preparatorias estudiadas los maestros correspondientes a la categoría por horas ocupan un 68.7% (Preparatoria 1) y un 49.5% (Preparatoria 8) y, según un informante, es posible ubicar a la mayoría de los maestros de sociales en dicha categoría.

En 1984 se da un incremento en los maestros de tiempo completo, situación que coincide con la puesta en marcha del plan único de preparatorias.

Ahora bien, qué relación hay entre ésto y la investigación propuesta. Una de ellas es de que de los 12 maestros observados, 9 de ellos son maestros por hora y son los mismos que sólo llegan a dar sus clases, arreglar algún asunto administrativo (si lo hay) y se retiran una vez concluídas sus actividades. Más ésto está en relación a la nula o escasa disposición de lugares de estancia. La Preparatoria 1 no dispone de cubículos para maestros y la 8 sólo tiene tres.

Estos factores contribuyen, por otra parte, a que la relación maestro-alumno se limite, en la mayoría de los casos, a la que se da en el aula.

En sólo uno de los casos se observó que el maestro (E.S.M., preparatoria 1, fase III) mantiene relaciones con sus alumnos afuera del aula, Dándose en viajes que organiza (en algunos sábados) a diferentes municipios del Estado, con el fin de "que conozcan, por lo menos, como es el campo y los campesinos, ya que muchos de ellos casi no han salido de Monterrey". (Comentario en plática informal).

Además, el contacto entre los propios maestros es muy reducido, en la preparatoria 1 encontré que hay maestros que no se conocen, o a veces sólo de nombre, aún dentro de la misma área de conocimiento en que trabajan. Aunado al aislamiento que da el aula, se encuentra el provocado por la misma organización administrativa de la escuela (planta docente en su mayoría por horas), y a lo limitado de los recursos físicos (falta de salones amplios) que propician el nulo encuentro de maestros.

Uno de los problemas derivados de ésta situación, es que se reducen los posibles intercambios de información y problemáticas compartidad y, por supuesto, el planteamiento conjunto de posibles soluciones y/o demandas básicas para el quehacer del maestro.

La relación de una gran parte de los maestros con la escuela, se limita a la que se dá en el aula y a los escasos contactos que establece, sobre todo con los administrativos, al checar asistencia, pedir listas, y otros menesteres similares.

En el aula el maestro trabajo sólo con sus alumnos (¿ O frente a sus alumnos?), de lo que pase o no pase en el ella el maestro es, funda

mentalmente, el único responsable. El aula cerrada si bien provoca el aislamiento del maestro, también le da cierta privacidad. Privacidad que le permite trabajar con sus alumnos fuera de un control (inmediato) institucional y/o magisterial.

Por otra parte, los principales aspectos del trabajo del maestro están referidos a la transmisión del conocimiento y el manejo y organización del grupo.

Ambos implican un proceso de toma de desciiones continuo. Calderhead (1984) nos dice que este proceso tiene dos momentos, uno que es 'preactivo', en donde los maestros se involucran en un proceso de planeación y evaluación sobre lo hecho y por hacer. "Physical constraints such as the size and composition of the class and the material available, and ideological constraints of commonly held beliefs, values and expectetions about the content and methods of teaching often determine what it is possible for teachers to do". (op, cit. p. 12)*.

El otro momento es 'interactivo', tiene lugar cuando maestro y alumnos están cara a cara, en interacción. El trabajo del maestro implica "...a continuos process of decision-making, and the pupils are never static. Rather they are seething mass forcing the teacher to make new decisions constantly". (Delamont, 1985. p. 71)**. Las decisiones que se hacen en es-

* "Las restricciones físicas tales como el tamaño y composición de la clase y el material disponible, y las restricciones ideológicas de las creencias comummente sostenidos, valores y expectativas acerca del contenido y métodos de enseñanza determinan con frecuencia qué es posible para los maestros hacer". (op. cit. p. 12)

** "...un proceso continuo de toma de decisión, y los alumnos nunca están quietos. Más bien ellos son una masa agitada forzando al maestro ha hacer nuevas decisiones constantemente". (Delamont, 1985. p. 71).

te momento son, por lo general, inmediatas, producto de una situación no prevista.

A las acciones del maestro, que se desprenden de ambos momentos. Woods las denomina estrategias, las cuales,"...are thus individually motivated, culturally oriented and interpersonally adapted. They are also situationally adjusted. Teacher's methods are heavily conditioned by the circumstances in which they work". (Woods. 1980 p. 24)*.

Además, o al lado de todo esto, el maestro llega al aula con su biografía de vida, con sus propias experiencias y expectativas. Con todo esto el maestro enfrenta y resuelve las situaciones cotidianas que se le presentan en su trabajo.

* "...están así motivadas individualmente, culturamente orientadas y adaptadas de forma individual. También están ajustadas a las situaciones del momento. Los métodos de los maestros están muy condicionados por las circunstancias en las que ellos trabajan." (Woods, 1980. p. 24)

4.- TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO

Un aspecto importante de la didáctica lo conforma el conocimiento que se transmite. Este está dado por el curriculum, el cual "...proveerá bases para la planeación de un curso (...) En planeación: 1. Principios para la selección de contenidos -qué debe ser aprendido y enseñado." (Stenhouse, 1987. p. 5) En este sentido es pertinente conocer desde lo preescrito por el plan de estudios, la ubicación de las materias seleccionadas en el mismo, los programas de dichas materias, los libros de texto, hasta los contenidos expuestos en clase.

Ahora bien, los conocimientos a enseñar en la escuela están determinados socialmente, es decir, la escuela enseña aquello que es considerado valioso para el desarrollo de la sociedad; más de seguirse puntualmente lo anterior, encontraremos una homogeneidad en los conocimientos que la escuela (entendida como institución) imparte. Sin embargo, y dado lo heterogéneo de la composición social, tenemos que cada escuela u organización de escuelas, selecciona partes del conocimiento -socialmente considerado legítimo- para su enseñanza. Esta selección depende, fundamentalmente, de los criterios de las autoridades educativas, de sus diseñadores y, también, de las demandas y presiones de los grupos (de poder) externos e internos a la escuela.

En el caso concreto de las preparatorias, el curriculum, a través de los programas de las materias, proporciona una primera sistematización de los contenidos, indicando los temas y puntos principales que cada materia debe tratar; y los conocimientos, propiamente dichos, están dados a través de los libros de texto que, en general, cada preparatoria

diseña y edita. Con esto, las escuelas dan, a cada maestro, una fuerte sistematización de los conocimientos a tratar.

Así, los conocimientos, una vez normados, regulados y sistematizados por el curriculum y el libro de texto, pasan por un tercer tamiz, el del maestro. Según Quiroz (1985), no solamente cada grupo social, sino aún cada individuo, tiene sus propios criterios de lo que es conocimiento legítimo. De tal manera, que al pasar por el criterio del maestro, los conocimientos se ven reinterpretados y son transmitidos, por lo general, bajo una perspectiva a como fueron interpretados, seleccionados y expuestos inicialmente.

Stenhouse (1973) señala que una de las mayores premisas en 'El proyecto del Curriculum de Humanidades'*, fue la de que una de las responsabilidades del maestro era mantenerse neutral y no promover, en áreas controversiales de su enseñanza, su propio punto de vista. Sin embargo, y después de algunas investigaciones y experimentaciones en algunas escuelas, llegaron a la conclusión de que la 'neutralidad' no se puede lograr. El maestro, en su enseñanza, se compromete con lo que dice y hace; y dependiendo de este decir y hacer, en relación al conocimiento, se puede ubicar desde su concepción de ciencia, su postura ideológica ante determinados aspectos que se plantean en su materia, hasta la importancia que concede a la misma.

Los aspectos ocultos del curriculum que generalmente se traducen,

* Dicho proyecto incluye las materias de Ciencias Sociales, Historia, Artes y Religión.

en la práctica cotidiana, a través de 'reglas', también permean los conocimientos a través de las valoraciones y posturas ideológicas de cada maestro en particular.

Así, lo que se enseña, al lado de lo planteado por el curriculum y los libros de texto, cobra validez, en el momento mismo de su realización.

En la primera parte de este capítulo doy una breve descripción el plan de educación media superior, con la finalidad de contextualizar y ubicar dichas materias en él.

En un segundo momento realizo una descripción de los programas de las materias, los libros de texto y los contenidos expuestos. Finalmente, y a partir de la relación anterior, analizo como manejan los maestros dichos conocimientos.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR

En 1980 la UNAL inicia una serie de actividades a través de la Secretaría General, la Comisión Académica, los directores de las preparatorias y los jefes de academia, con la finalidad de unificar planes y programas de estudio de las preparatorias. El proceso culminó en 1983 y se implementó en agosto de ese año.

Hasta entonces las preparatorias ofrecían especialidades en el bachillerato, contaban, además, con programas de estudio diferentes y ofrecían, algunas materias, también, diferentes.

Los puntos* en torno a los cuales se estructura el nuevo plan son:

1) Concepto del bachillerato;
2) Objetivos de la educación media superior;
3) Perfil del bachiller y
4) Areas de conocimiento. (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación, Humanidades e Histórico-social.

Los cambios** en relación a la anterior o anteriores organizaciones, están referidos a:

1) Unificación del plan de estudios; bachillerato único;
2) 14 semanas efectivas de trabajo por semestre
3) Un sólo examen parcial de medio curso, con suspensión de clases y contando con un valor numérico con el 33% de su promedio final;
4) Examen final (sin exento) ajustándose al calendario escolar;
5) El establecimiento de un solo examen por cada materia que cubra todos los aspectos del programa del semestre;
6) Uniformización de la hora-clase en todas las preparatorias a 40 minutos y
7) Tope máximo de tres turnos al día en las escuelas.

* Todos estos aspectos están retomados de la propuesta del Congreso Nacional del Bachillerato, realizado en Cocoyoc, Morelos en marzo de 1983, y expuestos en el Plan.

** Puntos retomados del Plan y Programa de Estudios de Preparatorias UANL; Monterrey, N.L. junio 1983.

En cuanto a las materias del nuevo plan, solo se reagruparon y reacomodaron. En ciencias sociales, de las 6 materias que se impartían en las diferentes preparatorias, solamente quedaron 4, ubicadas en el área histórico-social:

1) Teoría de la Historia
2) Estructura Socioeconómica del Mundo. (Antes Problemas Económicos y Sociales del Mundo).
3) Historia de México (comprende parte de lo que fue PES de México) y
4) Estructura Socioeconómica de México (contiene la otra parte de PES de México).

Las materias que eliminaron son Metodología de la Ciencia, Introducción a la Psicología y Economía. Estas materias se impartían en 17, 14 y 11 preparatorias de las 23 existentes.

El diseño de los programas de las materias, así como su contenido permanece igual. Se continúa con el mismo programa y el mismo libro de texto.

Por otra parte, estas materias ocupan un 11.7% del plan de estudios con 3 frecuencias por semana cada una y un total de 42 horas al semestre.

Los objetivos* generales planteados son:

1) Consolidar e integrar el bagaje informativo con miras al de-

* Boletín Académico No. 7 Ed. Preparatoria 3, UANL, 1983.

sarrollo de la capacidad de abstracción y la actitud científica y

2) Enlazar formativamente los conocimientos y aprendizajes de los niveles previos con la enseñaza superior.

Ya que se pretende más una enseñanza formativa e integral que propedéutica.

PROGRAMAS DE LAS MATERIAS, LIBROS DE TEXTO Y CONTENIDO EXPUESTO

La presentación conjunta de estos tres aspectos obedece a que:

-en el programa de la materia hay primera selección de conocimiento, así como su organización. Desde este se delinea el orden a seguir en la transmisión de conocimientos. Los programas están diseñados por objetivos conductuales. Cada unidad consta de su objetivo particular y sus objetivos específicos, estos últimos señalan que conducta se desea obtener, en función de determinado contenido; así, el alumno aprenderá a 'explicar', 'distinguir', 'identificar', etc. a través del concepto de historia, de su utilidad, etc., para al final 'comprender'.

De esta forma, los objetivos se erigen en predictores de los resultados del curriculum lo cual, en trabajos empíricos, como la enseñanza, es bien poco sostenible y justificable; además, tienden a sobresimplificar el conocimiento y la comprensión, toda vez que no todos los conocimientos pueden ser expresados en términos de conducta. (Stenhouse, 1973)

-El libro de texto, elaborado por maestros de las mismas preparatorias, dota de contenidos (teóricos e informativos) a di-

chos conocimientos, y

-el contenido expuesto en clase da cuenta de sí, por una parte se sigue la propuesta del programa y los libros de texto y, por otra de la estructuración que el propio maestro le da.

Cada uno de estos aspectos se trata por materia.

Cabe aclarar que en cuanto al análisis de los programas y libros de texto, éste se realiza de una manera por demás breve y sucinta, ya que el objetivo se centra, sobre todo, en el manejo del contenido, por parte del maestro, en el aula.

En el caso particular de las preparatorias de la U.A.N.L., se encuentra que, no sólo a nivel programático o curricular se le dice al maestro que enseñar, sino que también se le proporcionan los contenidos específicos a través del libro de texto. Sin embargo, el manejo de los mismos, así como la forma de impartirlos es su asunto particular.

En este sentido el maestro tiene una 'cierta libertad' para operar sobre el contenido, para decidir, desde sus propios criterios, que temas enfatizar, cuales tratar rápidamente, cuales pueden ser incluídos extracurrículum, etc.

Al tener esta 'libertad de acción' cada maestro, aunque normado por el currículum, reinterpreta y organiza los contenidos confiriéndoles, en su práctica educativa, características propias. Es por este motivo que el análisis lo centro en el manejo del contenido que el maestro realiza en el aula.

Teoría de la Historia

a) Programa de la materia

Objetivo General del Curso:

Al término del semestre, el alumno: adquirirá un criterio histórico científico de interpretación de los fenómenos sociales. (Consultar Anexo 1 para el resto del programa.)

Esta materia es el resultado de la consolidación (1973-74) de grupos de izquierda en algunas preparatorias de la UANL, después del movimiento estudiantil de 1971.

De entonces a la fecha se han enseñado algunos conceptos y categorías que provienen, fundamentalmente, de la teoría económica y del Estado de Marx.

Así, el programa presenta una mezcla de conceptos -definiciones de historia propiamente, de economía política, sin distinción alguna y con la pretensión -esta mezcla- de ser el conocimiento que dará cuenta no sólo de la historia, sino también de las demás Ciencias Sociales, al ser o constituirse en su "fundamento metodológico".

Por otra parte, la última unidad es retomada de lo que fue el programa de Historia Universal, sólo que ahora presentada bajo los modos de producción.

Pese a la complejidad de los temas tratados, se da una visión bastante simplista de lo que es la historia al presentarla con este enfoque, que para la historia, por lo menos, es reduccionistas.

Se pretende que el alumno adquiera un "criterio histórico-científico" y sin embargo, no se proporciona ningún elemento (conocimiento) que permita acceder a ellos, pues, en primer lugar no se plantea el cómo

se hace historia (es decir, las diversas maneras de abordar el objeto de investigación), ni cómo se interpreta, sólo se dice desde donde y en base a definiciones, o distinciones, las más de las veces, no presentando otros enfoques que permitan al alumno, en un momento dado, tener más puntos de referencia para tal adquisición.

Ahora bien, cuáles son los contenidos de estas unidades y de que forma están tratados.

b) Libros de Texto

Salazar, Ortiz Horacio. Teoría de la historia. Ed. Escuela Preparatoria No. 1, UANL. Monterrey, N.L. 1982.

García, Guerrero Carlos. Teoría de la historia. Ed. Escuela Preparatoria No. 8, UANL. Monetrrey, N.L. 1982.

Los libros estructuran sus contenidos en base a los objetivos del programa. La primera parte de ambos libros se basa en la teoría marxista y la segunda en la teoría de Engels de la transformación del mono en hombre y dividen la historia, o la periodizan, en base, también, a los diferentes modos de producción.

Los primeros 3 o 4 puntos de la unidad 1 crean, con su lectura, unas confusiones en cuanto a lo que es la historia.

Establecen una distinción entre historia, historiografía y Teoría de la Historia, en donde la historia es el "conjunto de hechos", la historiografía "la relación más o menos rigurosa y sistemática de tales hechos" y la Teoría de la Historia la que proporciona el cuerpo de conocimientos. Basado todo, obviamente en lo señalado por el programa. (Anexo 1).

En este intento de definiciones se crean, como ya dije, algunas confusiones. La primera de ellas, y tal vez la más importante, es la contradicción en que ambos autores caen al presentar a la historiografía como la ciencia al "hacer una relación más o menos..." y, posteriormente pasa a ser solo una "descripción, explicación y narración" que adquiere carácter científico a través de la Teoría de la Historia.

Otra es, de que se específica de que el vocablo "historia" será reservado para referirse "al conjunto de hechos que constituyen la vida de los pueblos" e historiografía para "la designación..." Sin embargo, aparte de estos puntos el vocablo historiografía ya no aparece más en el texto, e incluso el concepto de Teoría de la Historia solo vuelve a aparecer en la unidad II.

Con todas estas definiciones, el objeto de estudio queda bastante perdido pues para la historia son los hechos; para la historiografía la historia y para la Teoría de la Historia la historiografía.

A este respecto tenemos que, regularmente, cuando se utiliza el término "historia", no se es consciente (y al parecer es el caso de los autores) de una dificultad implícita en el doble contenido de él: "historia" designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de este conocimiento. (P. Vilar, 1980, p. 17)

A partir de esta confusión se deriva una escición en gran medida artificial y falsa: la historia considerada "como ciencia" y la misma historia considerada "como hechos".

En el primer caso se sigue siendo prisionero de la noción o modelo de las ciencias exactas, lo cual por si mismo da origen a una serie de ambiguedades cuando se trata de ubicar el "grado de cientificidad" de

la historia.

En cuanto a la segunda acepción (punto decisivo en la Teoría de la Historia) se encuentran los criterios para nominar o concebir algo como un hecho histórico. No existen los "hechos" en sí mismos, "un fenómeno se convierte en dato para una ciencia particular sólo siendo explicado en función de las variables intermedias características de esa ciencia. Ningún fenómeno, por limitado y específico que sea, pertenece a priori a ninguna disciplina en particular. (Devereux, 1977. p. 41).

De esta manera, el material para el historiador no es un material en tanto, que "está ahí" esperando a ser rescatado, clasificado, ordenado e incluido en la historia. El hecho histórico también depende de la interpretación y los criterios de selección del historiador. De otro modo no podría entenderse cómo un mismo acontecimiento (la revolución francesa, la rusa o la mexicana, para hablar de los casos más paradigmáticos) es objeto de varias y, a menudo, encontradas interpretaciones.

Tampoco todo "lo que ocurre" es por sí un hecho histórico. Carr apunta para ésto un ejemplo típico: el que Washington haya cruzado el Río Potomac ha sido generalmente aceptado como un hecho histórico, pero ¿Y los miles y miles de cruces de ese río por otras personas? ¿Por qué ellos no han sido elevados a la categoría de hechos históricos?

En resumen, puede decirse que se continúa, en el fondo y a veces no tanto, con la tradicional asunción positivista de la historia (disfrazada de marxismo), en la medida en que -acicateados por la pretensión de asignar "cientificidad" a la historia- se habla de la posibilidad para ella de la verificación. Pero ésta presupone, a forteriori, la experimentación. ¿Y qué experimentación es posible en la historia?

Así, al caer en esta vieja polémica de que sólo las ciencias naturales y exactas son más científicas, se está transmitiendo, toda una imagen (ideológica) del quehacer científico y del científico como sujeto carente de emociones.

c) Transmisión de Contenidos

Se presentan los cuatro casos observados, dos de ellos diferentes y dos muy similares por lo que éstos últimos serán tratados juntos.

Preparatoria 1 FASE I 26/3/85

Tema: Estructura y Superestructura en la Sociedad Humana.

(P. 45 Libro Preparatoria 1)

El hombre como ser social. El hombre es un animal social ¿ pero en qué momento de su vida entra el ser humano a la sociedad? Aristóteles dice que cuando adquiere la calidad de social y eso se da en el momento de su concepción.

El hombre es sociable porque tiene una necesidad de ser sociable, porque su naturaleza se lo exige, porque para sostener una vida lo necesita.

El hombre al nacer empieza a tener vida social, al tener contacto con su madre.

El hombre antes de nacer no está dotado de voluntad, ésta se da mediante el contacto, el acercamiento con otros hombres. Así, cuando los hombres, empiezan a juntarse, empiezan a surgir las sociedad anónimas, mercantiles, etc.

El hombre se une o asocia bajo su libre voluntad. ¿Cuál es la importancia de la actividad económica humana?

Muy, muy fundamental, ya que está encaminado a la producción de satisfactores.

Es muy importante que el hombre tenga la necesidad de reunirse, de asociarse y lo más importante es dedicarse a una actividad económica.

Los bienes y servicios el hombre los produce. La mercancía es todo objeto que está en el mercado, todo lo que el hombre produce para satisfacer una necesidad humana.

¿Qué es una mercancía superflua?...¿Cuál sería una mercancía de lujo o vanidad?

Hay dos tipos de mercancías, las primarias y las secundarias. Las mercancías primarias son, por ejemplo, la leche, el pan, etc. Las secundarias como educación, cultura, educación física, etc.

Preparatoria 1 FASES II Y III

Ambos maestros leen el contenido o directamente del libro de texto o de fichas que es el mismo del libro, sólo, algunas veces, muy aisladas, no lo hacen.

Por ejemplo, el maestro de la fase II leyó los puntos. 2, 4, 5 y 6 de la unidad II, y explicó:

Actividades económicas es igual al trabajo e igual a la actividad conciente y razonada del hombre. Es la única que no puede detenerse en el proceso de producción porque va a proporcionar satisfactores. La producción se compone de bienes materiales, bienes de servicio y bienes de tipo espiritual. Todos están catalogados como mercancías, la fuerza de trabajo también es mercancía ya que el hombre la vende.

Los objetos de trabajo pueden ser (los lee del libro) por ejemplo la madera del borrador (lo muestra) fue una materia prima bruta. Continúa leyendo.

Los contenidos de la unidad tres también fueron leídos.

Después de esta experiencia, y dado que el programa plantea como columna vertebral del curso las unidades II y III, consideré necesario realizar una observación más detallada de la transmisión de dichos contenidos en una siguiente ocasión, sin embargo, el maestro observado, al igual que éste, transmite el mismo contenido del libro, leyendolo directamente (unidad II en su totalidad) o alternando la lectura de fichas (mismo contenido del libro) con ejemplos (caso de la Unidad I). Por ejemplo:

En el pizarrón, de una ficha

UNIDAD I

NATURALEZA Y UBICACION DEL CONOCIMIENTO HISTORICO

Lectura de ficha

La historia como hecho: Los hechos humanos y los acontecimientos naturales del pasado de que algún modo afectaron la vida de las sociedades humanas, son los elementos que componen la historia. Y estos hechos históricos, anteriores a la Historia, constituyen lo que podría llamarse la Historia como hecho.

Ejemplo: la historia es incompleta, si no traten ustedes al acabar el día de anotar todo lo que hicieron durante el mismo y van a ver que algo se les va a escapar.

Preparatoria 8 FASE II

Los alumnos exponen leyendo directamente del libro, el maestro o interrumpe, o espera al final de cada lectura-exposición para plantear preguntas y en raras ocasiones para explicar el tema más o menos con las mismas palabras.

El tipo de preguntas son: ¿La producción qué es, es primaria o secundaria en la vida del hombre? Si o no. ¿Qué es trabajo?, ¿Cuál es la definición para el trabajo?. ¿Qué es el objeto de trabajo?, etc.

HISTORIA DE MEXICO

a) Programa de la Materia

Objetivo General del Curso:

Al término del presente curso, el alumno:

Comprenderá en forma científica las etapas más importantes de la sociedad mexicana, desde su formación, hasta la conformación del sistema económico actual. (Anexo I, programa completo).

El programa es bastante extenso, aunque especifican que sólo se tratarón los acontecimientos más importantes de cada una de las épocas propuestas, y aunque sólo está compuesto de dos unidades.

Al parecer no es tomado en cuenta lo que se trata de Historia de México, en la secundaria, pues en la misma tratan, según su programa*,

* Historia 2 y 3, año escolar 1985-1986. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección Técnica Media. DEpartamento Técnico.

todos los temas propuestos en el programa de preparatoria, en diversos momentos de los últimos años. Contenidos y nivel de profundidad con que son tratados los desconozco, más dado que en la preparatoria sólo se dispone de 42 horas de 40 minutos cada una, es de suponer que, por lo menos la profundidad, no va más allá que la de la secundaria.

Uno y otro programa ven el origen del hombre americano, la cultura teotihuacana y mexica, la conquista y colonización de México, las diversas características de la Nueva España, la Revolución de Independencia y sus causas y la Revolución Mexicana y sus causas.

A nivel programático, por tanto, no hay mucha diferencia en la elección de los temas a tratar.

Además ambas preparatorias siguen un programa diferente a nivel oficial (de la preparatoria).

Este se refleja en el libro de texto.

Salcido, G. Sergio y Dr. Mario Rodríguez R. Recopilación de temas de Historia de México. Ed. Escuela Preparatoria No. 1. UANL. Monterrey, N.L. 1985.

Padilla, G. Sergio. PES de México 1. Ed. Escuela Preparatoria No. 8. UANL. Guadalupe, N.L. 1982.

Mientras que el libro de la Preparatoria 1 ocupa más de la mitad del mismo en tratar la Unidad I del programa, el libro de la Preparatoria 8 empieza con el tema de la Independencia.

La historia que trata el libro de la Preparatoria 1 es, las más de las veces anécdotica y narrativa. No presenta, ni tan siquiera, a nivel de causa -efecto, relaciones. Las causas de un determinado aconteci-

miento se enuncian por lo general, al principio del capítulo y ya. Por - ejemplo, las causas de la revolución mexicana (p. 279) se citan en una hoja y el desarrollo del tema se basa únicamente en levantamientos armados, traiciones y anécdotas.

El cuanto al desarrollo que hacen de las culturas precortesianas, uno tiene la sensación de estar leyendo un folleto de turistas pues "...el ascenso a gran metropoli, se produjo a partir de la construcción de la Pirámide del Sol y de la Luna cuya distribución..." (p. 24).

La conquista y colonización se desarrolla en base a relatos de cada una de las batallas de Cortez.

La lectura del libro deja por conclusión que la Historia de México es solamente guerras o revueltas armadas.

Finalmente sólo se mencionan los nombres y fechas de gobierno de los presidentes posteriores a la revolución mexicana.

El libro de la Preparatoria 8 trata los temas de la Independencia, el Porfiriato y la Revolución Mexicana hasta 1950 aproximadamente.

En cada uno de los temas trata de esclarecer los diversos factores que intervienen, tanto para su creación, como para su disolución, así como la relación que estos guardan.

El libro sigue, en su estructuración, los objetivos particulares y específicos de cada unidad, propuestos en el programa, a partir, del tercer objetivo específico de la unidad I.

La historia que presenta está referida a las diversas situaciones económicas, políticas y sociales del país, en un momento dado.

No obstante, muchas cosas quedan solemante enunciadas y no se explica el por qué, quienes o el cómo.

Así, en la página 31 encontramos que "El Plan de Ayutla se lanza, como es sabido, en el lugar (...) y unos meses más tarde se agregan Juárez, Ocampo (...) que regresan del destierro".

No se específica ni quien lanza dicho plan y se mencionó, por primera vez el destierro de Juárez, Ocampo, etc.

Se habla también de liberales "puros" y "moderados" (p. 34) sin especificar en que consiste cada tendencia y sus efectos en el proceso.

Incluye, por otra parte, el estado del país en los diferentes sectores de la producción, la participación de diferentes grupos o clases en los diversos procesos, etc.

Independientemente de que esté de acuerdo o no con lo que se dice, el texto desarrolla los temas apelando a sus orígenes, a su estado actual y a los resultados que acarrea. Presenta, así, una visión un tanto más compleja, si no acabada, de la historia.

El libro trae, además, al término de cada unidad un cuestionario de autoevaluación que contiene entre 40 y 50 preguntas cada uno.

c) Transmisión de Contenidos

Los maestros observados fueron 5, tres para la Preparatoria 1 y 2 para la 8.

Preparatoria 1 FASE I

Tema: Epoca Precortesiana

Antiguos aztecas, peregrinaron por 80 años recorriendo lo que es hoy varios estados, Coahuila, Durango, San Luis Potosí, etc., en el camino varios se quedaron enfermos (...)

Eran conducidos por el Dios Huitzilopoztli (...) Los aztecas encontraron el águila y ahí formaron su ciudad.

Entre los azteces iba una mujer bruja, a la cual le tenían miedo (...) se decidió que la bruja fuera abandonada a su suerte, por votación. A quienes se quedaron con la bruja les fue arrancado el corazón y el Dios se lo comió (...)

Algunos autores hablan de que los aztecas practicaban el canibalismo, cosa que no está confirmada, este autor no lo menciona; Mateo A. Saenz, que en paz descanse, dice que si.

Los aztecas partieron no sólo de Chihuahua, sino de más lejos. Estoy hablando de antes de la consumación de la independencia, cuando los países de Centro-América -Uruguay, Paraguay, Nicaragua, Honduras, etc.- eran colonias de México, después que claudicó Iturbide se independizaron, así como se independizó Texas, que ya no quiso pertenecer a México.

Cuando Santa Ana fue preso se le obligó a firmar la conseción del territorio (...) ¿A cambio de qué, maestro? ...Algunos autores mencionan que hubo una cantidad de dinero como indemnización.

Texas se independiza porque no tenían el apoyo del Gobierno Mexicano para llegar de México a Texas se tardaban meses, los caminos eran muy malos, eran de tierra.

¿Actualmente nuestro país cuántos kilómetros tiene:, (...) actualmente cuenta con 2 millones de km2, antes eran 4 millones de km2, cuándo? (...) ¿maestro, es cierto que Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas van a ser de Estados Unidos si México no paga la deuda externa?

Los Estados Unidos consideran hasta San Luis Potosí como zona de protección contra los guerrilleros. Miren jóvenes yo no se ustedes que

opinen, pero yo hubiera vendido todo (...) Estados Unidos nos hubiera quitado todo con Santa Ana y sin él, porque Estados Unidos y los países poderosos son muy ambiciosos y por eso desatan las guerras, para obtener más territorio. Santa Ana fue muy valiente, los fue hechando del país, lejos, lejos, lejos hasta que lo hiciera prisionero.

Preparatoria 1 FASE II

Tema: Horizonte Clásico

En la clase pasada estuvimos hablando de los Olmecas, ¿sí, verdad? Bueno ahora vamos a psar al Horizonte Clásico ¿Qué período abarca señorita? 100 A.D. - 850 D.C.

Las principales culturas de este período son la Totonaca, Teotihuacana, Mixteco-Zapoteca y Mayas.

Los Totonacas eran muy grandes artistas. Si no vean ustedes, la sonrisa es una manifestación reciente del arte y los Totonacas ya lo manifestaban en sus esculturas...

Expone Alumno la cultura Mixteco-Zapoteca.

Preparatoria 1 FASE III

Tema: REv-lución e Independencia

a) Causas

b) Desarrollo

c) Consecuencias Sociales

¿Cuáles creen que son las causas de la revolución de Independencia? Recuerden que no se puede atribuir a una sola causa un fenómeno tan complejo como el que estamos tratanto, los fenómenos siempre obedecen a di-

ferentes causas, todas ellas complejas, al igual del fenómeno que originan. (...) Como dijo el compañero, la situación de los peones y obreros durante la colonia...

Otro factor que contribuyó fuertemente fue la intervención francesa en España...

Preparatoria 8 FASE II

En el pizarrón, de fichas:

Lucha por la Independencia

Cambios que produce:

* otorga al pueblo ciertas libertades
* se da la liquidación de la economía colonial
* surge la integración de nuestra economía al mercado mundial capitalista
* Destrucción física de nuestro país

Situación económica durante la Guerra:

Minería: las minas son saqueadas, abandonadas y prácticamente dejan de producir debido a malos e inseguros caminos y medios de transporte.

Ejemplo: la acuñación de plata disminuye

1809 27 millones de pesos anuales

1821 sólo 6 millones de pesos anuales.

Agricultura: las fincas y haciendas fueron saqueadas y abandonadas por sus dueños y trabajadores, por efectos de la guerra. Además el pillaje, robo de ganado, falta de crédito y di-

fícil acceso al mercado hacen que la producción disminuya.

Ejemplo : 1810 139 millones de pesos anuales

1816 68 millones de pesos anuales

desciende a menos de la mitad

Comercio e Industria: ocurre lo mismo, inseguridad en caminos y transportes, escasez de materia prima, etc., hacen que la producción nacional disminuya y en consecuencia el comercio.

Ejemplo: P.M. disminuye de 227 millones de pesos a 75 durante la guerra.

Antes de entrar al tema, vamos a ubicarnos en los períodos que van de 1810 a 1821, no es la guerra, sino el proceso de independencia.

Explica los puntos en base al texto.

Preparatoria 8 FASE III

Tema: La Reforma

Exponen alumnos leyendo del libro, el tema lo divide, según su extensión, en varias partes. Así, los incisos A y B del tema III, fueron expuestos por tres alumnos.

El maestro, al final realiza las preguntas del cuestionario (págs. 58 a 63) en relación al tema (55, 56, 57) o lee un párrafo del libro. Por ejemplo párrafos último, primero y segundo de las págs. 36 y 37.

ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEXICO

a) Programa de la Materia

Objetivo General del Curso:

Al término del curso el alumno será capaz de interpretar críticamente los problemas económicos, sociales y políticos del México actual (Anexo 1, programa completo).

La preparatoria 8 tiene un programa diferente al oficial, aunque comprende los puntos propuestos por el último.

La dosificación del programa por objetivos hace que, fenómenos que convergen en una sola problemática, o que contribuyen a su análisis y explicación, se presenten separados.

La primera unidad es puramente económica e introduce conceptos, hasta ese momento, no tratados en ninguna otra materia. Por ejemplo: déficit fiscal, acelerada concentración de capital, etc. (Objetivos específicos, Unidad 1).

De ahí en fuera se abordan los distintos aspectos del desarrollo histórico de México en las cuatro y media últimas décadas.

b) Libro de Texto

Montoya R. Raúl S., Rodolfo A. Montoya R. y Fernando Garza T. Estructura Socioeconómica de México. Ed. Preparatoria No. 1, UANL. Monterrey, N.L.

Padilla, G. Sergio. Estructura Socioeconómica de México. Ed. Preparatoria No. 8. UANL. Guadalupe, N.L. 1985.

El libro de texto de la Preparatoria 1 no sigue término a término el programa de la materia, aunque trata todos los temas propuestos en

las unidades.

La primera y la última están escritas por los primeros dos autores y, la segunda, es una recopilación, del último colaborador, o selección de temas de "El Estado Mexicano", "La Realidad Económica Mexicana: retrovisión y perspectivas" y "México Hoy". Los temas seleccionados son:

- El Estado y el Capitalismo en México
- El Estado y Sociedad
- El Movimiento Obrero y
- El Sector Agrícola

La primera unida del libro, es la propuesta por el programa, y al igual que la última, se presenta algo esquemática. Los problemas de inflación, deuda, etc., son tratados, por lo general, en una sola página del texto (1/2 cuartilla), presentando la información en párrafos cortos, con escasas relaciones; mientras que los temas seleccionados, no obstante tratar un tema en específico, lo relacionan con otros y con sucesos históricos, presentando, de esta manera, un análisis más integral. Por otra parte, los autores proporcionan a sus grupos un glosario de términos económicos, principalmente de los de la primera unidad.

El libro de la Preparatoria 8 está estructurado en base al programa, lo que "el alumno deberá de..." en un determinado objetivo específico, es el nombre del subtítulo. Por ejemplo, el objetivo 2.4 (Anexo 1) corresponde al punto 2.3 Problemática de la Vivienda (p. 47).

Uno de los problemas es de que en algunos de los conceptos utilizados, se da por supuesto el conocimiento del alumnos del mismo.

Ejemplos de ello los encontramos en las páginas 24, 25, 26, 28, 31, 44, 76, etc.

Además, el autor del libro utiliza párrafos enteros de otros autores sin citar las fuentes, por ejemplo en las páginas 81 y 82 se copia un párrafo de 13 renglones y en la 83 otro de 15, sin señalar los autores.

Se hace, en otros casos, una omisión espacial y/o temporal del problema ya analizado, ya de ejemplo.

Al final de cada unidad hay una autoevaluación de 15 preguntas y, al final del texto, uno que comprende todas las unidades, con 75 preguntas. Asimismo, después de este cuestionario, trae las respuestas de la autoevaluación. Las últimas 8 páginas definen conceptos y siglas de organizaciones y se incluye la bibliografía.

c) Transmisión de Contenidos

Preparatoria 1 FASE II

Tema: Política Económica 71-76

¿Quién fue presidente en esa época? ¿Qué dices tú? Cada seis años hay un presidente, hecha para atrás ya van seis.

...¿Por qué hay desconfianza en la salida de capitales? ...¿Y la planta productiva?...

Tema: FMI

Relación con México (Desarrollarla).

FASE III

No se tomó nota ya que los alumnos exponen (leen) el contenido y el maestro explica.

Preparatoria 8

FASE II

Anota en el pizarrón de sus fichas:

La inflación: debido al estancamiento productivo y al retraimiento de la inversión.

fue impulsada originalmente: por el estancamiento en la producción agrícola a partir de mediados de los años 60's.

a esto se suma y combina el estancamiento en el sector industrial.

¡¡el fenómeno se generaliza!!

ESTANCAMIENTO AGRICOLA

Causas: abandono de este sector por parte del Estado.

El Estado: reduce sistemáticamente la inversión y la concentra en algunas regiones.

Consecuencias; la base material y social para la producción de bienes y servicios se fue deteriorando.

además: influye en el fenómeno la política de congelación de precios de productos del campo.

Ejemplo de explicación: ¿Por qué el Estado abandona el campo? Para lograr la estabilidad social en su conjunto, a costa del campo.

El sector agrícola se transforma en

- un sector de saqueo constante y
- fuente interminable de mano de obra

FASE III

Alumnos exponen los puntos 2.5 y 2.6 de la Unidad 2. Tema: Salud.

Ejemplo de explicación: Anécdotas de curanderos.

MANEJO DE CONTENIDO

Se detectan seis formas básicas de transmisión del contenido.

1) Una transmisión incoherente, sin sentido y, en momentos, falsa (H.M. FASE I, Preparatoria 1), sin ninguna base teórica.
2) Información en base al libro de texto, más sin un "hilo conductor" que le da coherencia y sentido. La información se presenta en pequeñas frases, aislada la una de la otra (T.H. FASE I, Preparatoria 1).
3) Se maneja el mismo contenido del libro, agregando, en casos muy aislados, nueva información, sobre todo en ejemplos (Preparatoria 1: T.H. e H.M., FASE II; T.H. FASE III, Preparatoria 8: T.H., H.M., E.S.M. FASE II e H.M. y E.S.M. FASE III).
4) Se transmite el contenido de diversas fuentes, en forma ordenada y lógica, poniéndole en relación a otras problemáticas y explicando, en algunos casos, diversas formas de análisis de fenómenos históricos (H.M. Preparatoria 1, FASE III).
5) Sólo se transmite nueva información de diversas fuentes (E.S.M. Preparatoria 1 FASE III).
6) Transmite un contenido similar al del libro de texto (Preparatoria 1 E.S.M. FASE II), aunque no textual, a diferencia del caso 3.

Así de los 11 maestros, seis de ellos se limitan a presentar, únicamente, los conocimientos planteados en el libro de texto. Sin embargo, en estos casos, se dan serias diferencias en cuanto a su presentación.

Los dos primeros casos, así como los tres últimos, son muy diferentes; no obstante los dos primeros muestran un aspecto en común: el es-

caso o nulo manejo del contenido que se deja ver en el qué se transmite, hasta en las preguntas y ejemplos planteados.

El caso 1 es, a este nivel, único. El manejo del contenido refleja, en cierta medida, la concepción que de historia tiene el maestro. En observaciones diferentes, y en exposición de alumnos el maestro dijo: "Quite nomás...(alumnos "el rollo"); si el rollo, si es que la historia es puro rollo". (20/3/85). O cuando un alumno dijo que él traía el mismo tema que otro alumno había expuesto, el maestro respondió "no importa, así es la historia, se repite y se repite". (26/3/85).

La historia es, además, una anécdota interminable, "con los aztecas iba una bruja", o "en Texas hacían juntas ordinarias y extraordinarias..."

Más, al lado de esta concepción, y de forma inseparable se ubica la importancia que el maestro concede a la materia. Así, si la historia es puro rollo que se repite y se repite, puede aprenderse en cualquier lado, hasta en "estampitas".*

Creo, que el caso 2 no es muy diferente, aunque asuma una forma distinta, ya que si bien el contenido es extraído del libro de texto, el maestro no le da ninguna estructura, no establece relación alguna entre uno y otro concepto o información. Esto refleja, a mi parecer, el poco dominio

* Efectivamente, se refiere a las estampitas que los niños de primaria usan para albums. De un lado tienen una figura y del otro una breve explicación o biografía. En una observación el maestro encargó estudiar en cualquier lado, un alumno dijo "también en estampitas profe?" (risas) y el maestro respondió "si, también" (6/3/85).

de la materia y tal vez, el poco interés por la misma.

Los maestros que transmiten el mismo contenido del libro, como son los del caso tres, lo hacen a diferentes niveles.

Uno de ellos (T.H. Preparatoria 1 FASE III) solamente lee de fichas o del libro el contenido, a excepción de los ejemplos de anécdotas.

El maestro de H.M. (Preparatoria 1 FASE II) expone los mismos contenidos, aunque con otras palabras.

El maestro de T.H. (Preparatoria 1 FASE II) escribe, en el pizarrón, un cuadro sinóptico de la unidad a tratar y el desarrollo de la misma la lee del libro, a excepción de los ejemplos. Si la unidad queda inconclusa, la continúa en la próxima, pero ya sin leer.

Los maestros de T.H. e H.M. - E.S.M. (Preparatoria 8 FASE II y III respectivamente) se limitan a plantear preguntas, del texto, o a dar una pequeña explicación sobre lo leído por alumnos.

Por último el maestro de H.M. y E.S.M. (Preparatoria 8 FASE II) escribe en el pizarrón los aspectos más importantes del tema, extraídos del libro. Este es el único maestro que presenta los contenidos (para él) más importantes del texto. Generalmente el abstracto escrito en el pizarrón contesta, o bien las preguntas de la autoevaluación, o bien las del cuestionario.

Por ejemplo, el abstracto escrito de E.S.M. sobre la privatización del espacio urbano, responde las preguntas 4 de la auto-evaluación (p. 69) y las preguntas 28, 29 y 30 del cuestionario (p.141). El abstracto y texto es el siguiente:*

* Consideré necesario incluir las preguntas del libro de texto y una del 1er. examen parcial, para ilustrar más la situación.

PIZARRON

Privatización del espacio urbano, las grandes firmas comerciales y financieras promueven la construcción de grandes centros comerciales (Moll del Valle, Plaza Dorada, Centro Comercial Macro plaza, Plaza Morelos, etc.) con la finalidad de construir espacios adecuados para promover la venta.

Esto lleva a la privatización del espacio urbano que definimos como: grandes conjuntos comerciales que se caracterizan por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando molestias de ruido y autos.

Estos espacios son formas de anticiudad al quedar sustraídas del espacio urbano público, por su carácter privado también forman parte de estos espacios los clubs deportivos particulares. Todo esto indica una tendencia creciente a la segregación desigual de los servicios urbanos generales, polarización de los contrastes y reducción del espacio público de esparcimiento.

TEXTO (p.p. 45 y 46)

"...Las grandes firmas comerciales y financieras promovieron de manera creciente la construcción de grandes conjuntos comerciales (Plaza Morelos, Plaza Dorada, Moll del Valle y finalmente la Macroplaza en Monterrey) La privatización del espacio urbano consiste en grandes conjuntos que se caracteriza por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando las molestias del ruido y los automóviles (...) Son formas de anticiudad, pues construídas sobre terrenos particulares quedan sustraídas del conjunto urbano por su carácter privado, (...) Si a esto agregamos la proliferación en la ciudad de locales para esparcimiento (canchas de squash,

tenis, salones de fiesta) también de carácter privado, se comprueba una tendencia creciente de la ciudad de hoy para segregar desigualmente los servicios urbanos generales, polarizando los contrastes, reduciendo el espacio público y destinando un espacio privado al consumo y al incremento de las ventas".

Preguntas en el texto:

P. 69, pregunta No. 4

La privatización del espacio urbano consiste en grandes conjuntos que se caracterizan por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando las molestias de ruido y automóviles.

0.- Falso 1.- Verdadero

P. 141, pregunta No. 29

Señale en que consiste la privatización del espacio urbano

Pregunta de exámen, (Anexo 3, exámen de E.S.M. Preparatoria No. 8)

13.- Consiste en grandes conjuntos que se caracterizan por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando las molestias del ruido y los automóviles.

0.- Socialización del espacio urbano 2.- Espacio urbano comunal

1.- Popularización del espacio urbano 3.- La privatización del espacio urbano

Más , qué significación tiene ésto. De qué supuestos parte estos maestros para estructurar así los contenidos y, finalmente, qué se desprende de ello?

Estos maestros tienen en común el exponer el mismo contenido

del libro y seguir los puntos por él señalados. Cinco de ellos (dos leyendo la mayoría de las veces) hacen una exposición sistemática, uno, como vimos no tiene estructura, y los otros dos no se, puesto que no exponen.

De los cinco maestros arriba enunciados, dos de ellos (E.S.M. Preparatoria 1 FASE II e H.M., E.S.M. Preparatoria 8, FASE II) operan sobre el contenido de una manera mucho más ágil, el no leer directamente del texto, hace, la exposición más dinámica y deja ver, además, que los maestros tienen (un cierto) dominio de la materia. La forma de presentarlo, acusa, además, una mayor preparación por parte de uno de ellos (Preparatoria 8).

De los maestros que leen el libro en clase se puede cuestionar su función, preguntándonos hasta donde es necesaria su presencia en el grupo, pues que aportaciones hacen a sus alumnos, a excepción claro está, de cuadros sinópticos, ejemplos y anécdotas. Al seguir textualmente el libro siguen el programa. Y como se vió, éste presenta serias deficiencias en cuanto a su estructuración; sobre todo en lo que concierne a la unidad II de T.H.

Después de haber observado tres maestros de T.H., todos con formas de exposición diferentes, consideré necesario poner especial énfasis en cómo se explica dicha unidad. Así, con el cuarto maestro, la clase en donde se vió este contenido, la observación se centró en este aspecto. El maestro leyó dicha unidad, tardándose de medio a un y cuatro minutos, según la extensión del punto y según si ponía un ejemplo o no. Así, el punto de fuerzas productivas lo trató en medio minuto; y en el punto 11 se tardó 4, fue en donde más tiempo empleó. Así, la unidad II fue expuesta en aproximadamente 10 minutos.

Si se pone especial énfasis en la Unidad II, es porque el programa considera que los conceptos y categorías en ella tratada, son las que dan cuerpo a T.H. y por tanto, son con las que los alumnos van a tener un conocimiento objetivo y una capacidad crítica... Además se considera a los contenidos de esta unidad sumamente complejos. Requieren, a mi parecer, un excelente dominio, por parte del maestro, para poder transmitirlos y, por parte del alumno, no solo conocimientos previos (que por lo general no tiene), sino también un desarrollo más amplio de su capacidad de abstracción.*

Le definen relaciones sociales de producción, pero nunca le dicen cómo es usado o aplicado, dicho concepto, por el historiador. Las definiciones hay que aprenderlas de memoria, por ejemplo, en T.H. (Preparatoria 1 FASE III) el maestro señaló que el punto 10 hay que aprenderlo de memoria porque va a venir completo en el examen. Los otros maestros o dictan preguntas al final de cada clase, señalan un punto en especial como muy importante, o resuelven en clase el laboratorio o auto evaluación.

* Piaget e Inhelder (1985) consideran la edad de 14-15 años como la del punto de arranque lógico-matemáticas del pensamiento. En este sentido, la capacidad de abstracción, es decir de poder operar sólo con el pensamiento, empieza como es de suponer, a desarrollarse. Su movilidad es, en esta primera etapa, muy reducida, por lo que considero que un contenido de tal complejidad, como lo es el de la Teoría del Valor, difícilmente puede ser asimilada por los alumnos, considerando:

1. La ausencia de conocimientos previos que, permitirían, en cierta forma, acomodar los nuevos;
2. La complejidad del contenido;
3. La estructuración fragmentada y descontectualizada;
4. La movilidad aún pobre de las estructuras de pensamiento;
5. La forma en que se transmite dicho contenido y
6. Su nula secuencia programática.

De ahí que uno de los aspectos principales de su función como maestros sea el que los alumnos pasen el examen, y, por tanto, es también uno de los aspectos principales que orientan y guían el proceso didáctico.

5. FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA

Las formas de trabajo implementadas para la transmisión del conocimiento, son otra de las partes que constituyen el proceso didáctico. Estas, comprenden las estrategias metodológicas y técnicas empleadas por los maestros para la enseñanza de su materia.

Según los teóricos del curriculum, este debe proveer lineamientos o esquemas de acción que puedan ser transladados al aula en formas de enseñanza. Sin embargo, los curriculums por objetivos, o al menos el de las preparatorias de la UANL, sólo señalan el cambio de conducta que se desea obtener en los alumnos a través de tal o cual conocimiento. Las formas de como hacerlo no son explícitas, más implicítamente, al instrumentalizar los conocimientos y reducirlos a meros ejercicios (Stenhouse, 1987), dan la pauta para el uso de determinadas estrategias de enseñanza*, en este caso las referidas a los métodos y técnicas.

Tanto los conocimientos como la práctica misma se ven, desde esta perspectiva, muy limitados. El conocimiento se somete a serios recortes y distorsiones al ser adecuado a los objetivos conductuales y las estrategias al adeacuarse a estos, contribuyen al mantenimiento de tal situación.

Así, el currículum que debe ser una guía y soporte para el maestro se convierte en un obstáculo, cuando no en una camisa de fuerza, para el desarrollo de otras prácticas educativas. El que las estrategias de

* Stenhouse señala que "...prefiere el término 'estrategia' de enseñanza a 'métodos de enseñanza', porque estos últimos implican, tradicionalmente, la formación de habilidades en el maestro. 'Estrategias de enseñanza' (...) contiene la política de desarrollo y la pone dentro de la práctica. (op. cit. p. 24).

enseñanza no varien mucho de un maestro a otro se debe, fundamentalmente, al proceso de socialización similar por el que pasan todos los maestros y a que "...they are workes out within common structural parameters : teacher pupil ratios, classroom size, compulsory attendance..." (Mardle y Walker, 1980. P. 121)*.

En este capítulo describo, en un primer momento, las formas de trabajo** de cada uno de los maestros observados y, posteriormente, realizo el análisis en base a los objetivos de los programas, las participaciones de los alumnos y las actitudes asumidad por alumnos y maestro ante las formas de trabajo.

Descripción

FASE I Preparatoria 1

T.H. Maestro expone sentado al frente, en el escritorio; lo hace en voz muy alta, casi a gritos.

Plantea preguntas que, inmediatamente, responde.

Expone seguido, sin pausa, sólo se detiene para llamar la atención, mediante preguntas dirigidas a quien habla, y que él mismo responde y mediante ("por favor guarden silencio a la hora de la clase, porque ni crean que va a estar fácil el examen" (26/3/85) amenazas.

* "...ellos trabajan dentro de parámetros estructurales comunes; número de alumnos, tamaño del aula, asistencia obligatoria..." (Mardle y Walker, 1980. p. 121)

** Se realizó una síntesis en este aspecto, de las distintas observaciones para cada uno de los maestros.