

31  
2ef.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES**

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU  
INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD  
SOCIAL DEL ADOLESCENTE MEXICANO**

**T E S I S A**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN SOCIOLOGIA  
P R E S E N T A  
ALMA IMELDA IGLESIAS GONZALEZ**

MEXICO, D. F.

1994

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**A la memoria de mi padre  
Dr. Fernando Iglesias Baillet**

# INDICE

---

<b>Introducción</b>	p. 3
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje</b>	
La construcción social del conocimiento	p. 9
El adolescente, los valores y la identidad	p. 13
La significación de los contenidos	p. 24
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Los programas de Ciencias Sociales</b>	
La estructura fragmentaria de los programas y el entorno social del adolescente	p. 28
El tiempo y el espacio	p. 34
Globalización e interdisciplinariedad	p. 38
El currículum, los valores y la identidad	p. 41
<b>Conclusiones</b>	p. 51
<b>Bibliografía</b>	p. 54
<b>Cuadros</b>	p. 60

## **INTRODUCCION**

---

La presente tesina se constituye en forma de ensayo, teniendo como objetivo señalar varias consideraciones, a partir, primero, de una experiencia docente de diez años y, después, del estudio teórico del tema.

Por razones metodológicas, la tesina sigue un orden inverso al mencionado; es decir, al inicio aparecen los conceptos sociológicos y pedagógicos que ayudaron a la comprensión y sistematización de las ideas surgidas de la experiencia docente, y luego se mencionan algunas ideas y observaciones.

Los límites del universo de este trabajo son flexibles, puesto que los datos obtenidos durante la labor en el aula sólo son motivo de reflexión, y no objeto de estadística.

Se desea que a partir de las consideraciones planteadas, surjan nuevas interrogantes dignas de ser retomadas en otras investigaciones.

En concreto, este estudio aborda dentro de la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales en secundaria, la problemática relacionada con las fallas en la conformación de la identidad social del adolescente. El eje del presente trabajo lo constituye la idea de que estas fallas se derivan de errores en la selección y articulación de los contenidos de los programas y planes de estudio vigentes desde 1974.

En otras palabras, la configuración de los programas de Ciencias Sociales, elaborados por la Secretaría de Educación Pública, no propicia aprendizajes significativos, es decir, la vida cotidiana, los intereses de los adolescentes y su entorno social inmediato no están considerados en los contenidos de dichos programas. Por otro lado, la estructura fragmentaria de tales contenidos imposibilita la aprehensión, por parte de los alumnos, de los fenómenos sociales como procesos, y da lugar a que los adolescentes perciban dichos fenómenos como acontecimientos aislados en el tiempo y en el espacio.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, tal como ha sido llevada a cabo desde las Resoluciones de Chetumal de 1974, a la fecha, ha impedido que los adolescentes construyan su identidad social, entendiendo por ésta, una actitud de grupo frente a distintas circunstancias sociales, y en cambio, ha propiciado en oposición una actitud individualista que, ante estas mismas circunstancias, genera respuestas que derivan en beneficios de índole personal o particular. El proceso educativo, como todo proceso que involucre a una colectividad, tiene una dimensión social, de ahí que este trabajo analice las fallas en la conformación de la identidad social del adolescente a partir de parámetros sociológicos.

Los factores que se revisan son dos: aquéllos vinculados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y aquéllos relacionados con los contenidos de los programas de Ciencias Sociales.

Los conceptos de psicología y pedagogía que se llegan a mencionar son los que tienen incidencia en la construcción social del adolescente.

Esta tesina se realiza con base en los lineamientos establecidos por el Artículo Tercero constitucional, y en conceptos teóricos relacionados con la construcción social del conocimiento.

El Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que:

La educación que imparte el Estado - Federación, Estados, Municipios - tenderá a desafrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia: I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: a). Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del

pueblo; b). Será nacional en cuanto - sin hostilidades ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica, a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; y c). Contribuirá a la mejor convivencia humana tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos ...

El Artículo Tercero constitucional plantea, como fines de la educación, la convivencia humana; el desarrollo armónico del individuo; el desarrollo armónico de la sociedad; la revaloración de la identidad nacional, y la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Estos fines expresan, al mismo tiempo, una filosofía, una manera de ver la sociedad y la historia, una interpretación de la experiencia social, y define el sentido y el carácter del proceso educativo total. Estos fines de tipo general se asignan a la educación, considerada ésta como un instrumento para llegar a ciertos logros sociales: uno aprende cuando se relaciona con el mundo, con otros seres humanos, consigo mismo; pero este mismo aprender conlleva la adquisición de formas de relación con lo que constituye nuestra realidad.

La educación de un individuo es su transformación, orientada hacia determinadas finalidades. Tal transformación se obtiene mediante la explotación de situaciones apropiadas. Para emprender cualquier labor educativa, no basta con definir los fines de ésta, pues ellos no son los únicos elementos que intervienen en la generación de un esquema educativo. Los fines educativos, junto con los valores que se pretende transmitir, conforman el marco referencial, social y filosófico de la educación.

En relación con la educación en secundaria, las Resoluciones de Chetumal advierten que "La educación media básica es parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria proporciona una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad." (1)

A partir de la creación de la escuela secundaria o de la educación media básica en 1925, se ha pugnado por mejorar el servicio educativo mediante su adaptación a las características del educando y los cambios que se generan en la sociedad. Esto explica, en alguna medida, las diferentes reformas que han experimentado los planes y programas de educación media en 1932, 1936, 1941, 1945, 1947, 1953, 1956, 1960 y 1974, con el objeto de apoyar su eficacia pedagógica y adecuarlos a nuestra heterogénea y cambiante realidad.

Los días 15, 16 y 17 de agosto de 1974, se llevó a cabo en la ciudad de Chetumal, Quintana Roo, la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica, convocada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Las resoluciones ahí adoptadas constituyeron el estatuto medular para la renovación de este nivel educativo. Dos postulados fundamentales dieron sentido a esta reforma:

1º La educación media básica es parte de un proceso indiviso, el cual comienza en la primaria. Los planes de estudio, los programas y las metodologías didácticas otorgan al educando un tipo de educación que, siendo formativa, empieza a tomar ya un carácter especializado. La escuela secundaria continúa la labor de la primaria en cuanto asegura la integración de la personalidad e interioriza en la conciencia del adolescente los valores culturales que los identifican.

2º La educación media debe alcanzar flexibilidad y apertura para que cada vez un mayor número de mexicanos adquiera una escolaridad mínima de nueve años, que los capacite para responder a las exigencias planteadas por

---

(1) SEP. Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal, p. 13.



el desarrollo económico y social; y ofrezca una formación general de preingreso al trabajo. (2)

Entre los objetivos más importantes de la educación media básicas fijados en las Resoluciones de Chetumal, están:

- Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social.
- Estimular el conocimiento de la realidad del país para que, el educando al valorarla, esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación.
- Inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para que lo aproveche en forma racional y justa.
- Desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, para que esté en posibilidad de participar mejor en su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida. (3)

El plan de estudios contribuía a lograr los objetivos de la educación media básica y, además, ofrecía dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje o por asignaturas o materias. Ambas debían ampliar y profundizar en los contenidos esenciales de la educación primaria. Asimismo, debían ser equivalentes en sus aspectos formativos y ofrecer diversidad de opciones en aquellas actividades de proyección hacia el trabajo productivo, y hacia la educación física y artística.

En cuanto a los programas de estudio, en relación con lo concreto, en Chetumal se estableció que "Los programas de aprendizaje son el conjunto organizado de objetivos, actividades y sugerencias didácticas que, al aplicarse, provocan cambios en la conducta de los educandos para lograr,

---

(2) Ibid., p. 15.

(3) Ibid., p. 17.

tanto su desenvolvimiento integral, como la transformación del medio." (4)

Así, los programas de aprendizaje desarrollaban los propósitos del plan de estudios y, por lo tanto, debían estructurarse de modo que se articularan con aquellos de la educación primaria. Se formularon por medio de objetivos claros y precisos, y en terminos de conducta observable. Debían atender el desarrollo de los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotor de los educandos, y estimular sus inquietudes positivas y su creatividad.

En cuanto a las técnicas didácticas, éstas pretendían contribuir al logro de los objetivos del plan de estudio y de los programas; para eso, procuraban favorecer el dinamismo y la creatividad de los alumnos, lo que les permitiría aprender con eficacia.

Desde el punto de vista sociológico, se ha tratado de precisar los fines de la educación secundaria, con el objeto de resaltar la importante función social que ésta cumple como nivel formativo: "Desde esta perspectiva se considera que la educación secundaria tiene por objeto central la formación del espíritu del hombre -formación, no mera información-, mediante la adquisición de una cultura integral y de fundamentos. Esta formación es el tronco de la cultura de una persona. La educación primaria es de rudimentos y elementos; la educación secundaria es de fundamentos." (5)

---

(4) Ibid., p. 21.

(5) SEP. Lineamientos para los ajustes a los contenidos de los programas vigentes (Plan 1974) Areas, p. 12.

## **CAPITULO 1**

---

### **LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE**

#### **La construcción social del conocimiento**

Dentro del contexto de las Ciencias Sociales, en la actualidad los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje dificultan y entorpecen la construcción social del conocimiento debido a que los planes y programas de estudio presentan contenidos desarticulados, y alejados respecto de la realidad social del adolescente.

Los estudiosos de la Sociología del Conocimiento afirman que la realidad se construye socialmente, entendiendo por realidad "Una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos 'hacerlos desaparecer') y, por conocimiento, la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas." (6)

" Realidad " y " conocimiento " pertenecen a contextos sociales específicos. La realidad se reconoce como una articulación de procesos, lo cual significa que dicha realidad no se constituye a partir de hechos aislados, sino de relaciones entre procesos cuyas formas de articulación dependen del contexto particular donde se desarrollan; tales procesos, al mismo tiempo, aluden a una realidad en movimiento.

La articulación de los procesos depende de los dinamismos coyunturales. Este concepto conlleva el reconocimiento de que el movimiento de la realidad depende de la praxis de los sujetos sociales y de que, en consecuencia, éstos tienen posibilidades de construirla.

---

(6) Peter Berger y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad, p. 13.

Con el fin de reconstruir la realidad articuladamente, es decir, captando su movimiento y orientando tal reconstrucción de acuerdo con una dirección objetivamente posible, es necesario establecer una relación sujeto-realidad a través de campos problemáticos, cada uno de los cuales puede incluir varios objetos.

Si, por el contrario, tal relación se explica a partir de objetos y estructuras teóricas, conceptuales, rígidas y predeterminadas, se está partiendo del supuesto de que la realidad está dada y, por lo tanto, sólo es posible explicarla, pero no construirla. Desde este ángulo, la realidad se identifica casi siempre con el objeto y se considera que lo que no está incluido en el objeto no forma parte de la realidad.

Reconocer un campo problemático con diferentes objetos significa, también, definir opciones que posibiliten la reconstrucción articulada de la realidad en un determinado contexto y esto, en consecuencia, hace posible su transformación.

La posibilidad que tiene el sujeto para realizar una reconstrucción de tal naturaleza depende de la relación de conocimiento que aquél es capaz de establecer con la realidad, y de su capacidad para ubicarse en el contexto histórico donde ésta se desarrolla.

La educación es uno de los supuestos problemáticos a los que se ha hecho referencia, la cual es uno de los medios que puede contribuir a fomentar la crítica y la creatividad de los sujetos, para que éstos sean capaces de establecer una relación de conocimiento con la realidad, y así transformarla.

De este modo, queda rebasada la concepción tradicional de la educación que restringe a ésta al ámbito técnico-pedagógico, para pasar a considerarla, además, como un espacio político y sociocultural relevante, cuyo propósito es formar sujetos que "Aprendan a leer la realidad para escribir su historia." (7)

---

(7) María Eugenia Toledo Hermosillo. "Saber cotidiano, educación y transformación social", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIII, Núm. 4, p. 159.

En las formas de relación que se establecen entre el sujeto y la educación reside una de las posibilidades de que el conocimiento generado en la cotidianidad contribuya a la transformación social.

Realizar cambios sociales orientados por fines como la justicia, la democracia y la soberanía es una tarea compleja que no ha sido resuelta hasta ahora, porque implicaría modificar la realidad desde lo objetivamente posible, y, a partir de esto, reconstruirla. En este proceso se establecen determinadas relaciones de conocimiento entre el sujeto y la realidad, con ciertas características que posibilitan que este proceso de transformación sea un proceso permanente. Como consecuencia, transformar la realidad es una exigencia del conocimiento; dicha transformación rebasa el plano ontológico para ubicarse en el plano epistemológico.

No basta con explicar la realidad desde un saber cotidiano para poder transformarla, porque de ser así, la relación de conocimiento sujeto-realidad se convertiría en una relación sujeto-realidad meramente explicativa, constituida a partir del sentido común, de la intuición. Una relación de esta naturaleza casi siempre configura la realidad con base en esquemas predeterminados por la cotidianidad, que la someten a regularidades y previsiones a las cuales no se pueden reducir las realidades sociohistóricas.

Esos esquemas no permiten al sujeto percibir la heterogeneidad de la vida cotidiana, ni reconocer el saber que se genera en este espacio, por el contrario, el sujeto tiende cotidianamente a explicar de manera homogénea fenómenos que a pesar de ocurrir en contextos específicos, son diferentes.

La relación de conocimientos centrada en la mera explicación tampoco deja al sujeto sintetizar, en una unidad, las formas de actividad cotidiana y, al fragmentar su explicación, la realidad aparece como un conjunto de hechos sin relación entre sí, es decir, como una realidad caótica. Pero si la realidad fuera caótica, podría, entonces, considerarse incognoscible.

En el artículo de María Eugenia Toledo Hermosillo se cita a Hugo Zemelman, quien plantea, sin embargo, que "La realidad además de ser cognoscible, puede ser transformada, lo cual alude a la posibilidad de pensarla como una articulación de procesos y prácticas que se despliegan en

el tiempo y en el espacio. Si la realidad se despliega, entonces, no puede ser estática, por el contrario, es una realidad en devenir que puede ser pensada en diferentes momentos y aprehendida a través de prácticas sociales." (8)

En cuanto al proceso educativo, éste se desarrolla a partir de la transmisión-acumulación de información, la cual cristaliza en contenidos dados que explican la realidad. Tal acumulación de información puede llegar a reemplazar la capacidad de pensar la realidad.

La teoría así entendida es un modelo que, además de caracterizarse por su rigidez, pretende explicar la realidad a través de la experimentación y comprobación de hipótesis, las cuales casi nunca dan cuenta de ella. Una relación de esta naturaleza es un obstáculo para pensar la realidad, ya que, como lo plantea Zemelman, "...la estructura de pensar quedó encuadrada a categorías como experimento y prueba; y no se desarrollaron otras tan importantes como la de 'lo posible' y 'lo nuevo'...de esta manera, el razonar se ha convertido en la función de ordenador, y la capacidad de asombro y aventura intelectual ha quedado subordinada a ella." (9)

Esta relación de conocimiento sujeto-realidad constituye, según Zemelman, una razón teórica que se encierra en "...estructuras cristalizadas, en vez de objetivarse con base en su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer, por consiguiente, el campo de la experiencia y los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad de pensar)." (10)

Romper esas estructuras cristalizadas para pensar lo posible y lo nuevo implica que la información acumulada sea manejada por el sujeto como instrumento de indagación que le permita pensar lo impensado de la realidad. El problema fundamental es, entonces, ¿Cómo se puede desarrollar el sujeto para que, además de que "sepa contenidos", tenga la capacidad de pensar el momento que está viviendo y de actuar para modificarlo?

---

(8) *Ibid.*, p. 162.

(9) *Ibid.*, p. 165.

(10) *Loc. cit.*

Tal capacidad no depende solamente de la posibilidad de que el sujeto acumule información, sino también de que la maneje como instrumento de indagación para rebasar esa información y ubicarse en un contexto específico, como para desarrollar prácticas sociales, orientadas a transformar la realidad.

Así lo plantea Bleger, citado por la misma María Eugenia Toledo Hermosillo, cuando dice que, " ...lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo ...no se trata solamente de transmitir información, sino también lograr que ... el sujeto la incorpore y la maneje como instrumento de indagación ... Hay gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena (inclusive, al sabio), el segundo (hace posible pensar la realidad) ... Siguiendo en cierta medida a Montesquieu, se puede volver a decir que no es lo mismo llenar cabezas, que formar cabezas. Y menos aun formar tantas, que cada uno tenga la propia." (11)

En el proceso de construcción social del conocimiento, el sujeto se apropia de la realidad críticamente porque usa la información, reconociendo el contexto donde se despliega la realidad. Sin embargo, apropiarse de ésta no implica, solamente, el manejo de los contenidos, sino también la apertura de la razón a la realidad. Esta apertura a lo nuevo se refiere al reconocimiento de la temporalidad, que permite construir la realidad en el presente, a partir del análisis de otros momentos históricos.

### **El adolescente, los valores y la identidad**

Jean Piaget, en su libro *Seis estudios de Psicología*, da una explicación genética de la inteligencia y divide el desarrollo en cuatro periodos; en cada uno se presentan diversos estadios. Por periodo se

---

(11) *Ibid.*, p. 166.

entiende un espacio temporal dentro del desarrollo, y que conlleva la formación de determinadas estructuras. Estos espacios temporales se aplican de acuerdo con un criterio cronológico; pero los márgenes de edad utilizados para señalarlos son aproximativos.

Primer periodo: De la inteligencia sensorio-motriz.

El niño se construye a sí mismo y al mundo a través de sus sentidos. Esta etapa se extiende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, abarcando aproximadamente los dos primeros años de vida.

Segundo periodo: De la inteligencia representativa y preoperatoria.

Se extiende de los 2 a los 7 u 8 años. Se pueden diferenciar dos estadios de desarrollo.

a). Primer estadio: Del pensamiento preconceptual ( de 2 a 4 ó 5 años).

b). Segundo estadio: Del pensamiento intuitivo (de 5 a 7 u 8 años).

Tercer periodo: De la inteligencia operatoria concreta.

Se extiende de los 7-8 a los 11-12 años; en él se pueden distinguir dos estadios de desarrollo:

a). De las operaciones simples (7-8 a 9-10 años).

b). De la complementación de sistemas de clases y relaciones (9-10 a 11-12 años).

Cuarto periodo: De la inteligencia operatoria formal.

En este periodo, según Piaget, se forma el sujeto social propiamente dicho, es decir, el sujeto inserto en su sociedad y con auténticos intereses de reforma social y de definición vocacional.

Se extiende de los 11-12 años hasta los de la adolescencia. En este periodo, el desarrollo de la inteligencia llega a su fase de completamiento. Se distinguen dos estadios:

a). Primer estadio: De las operaciones combinatorias con un nivel de equilibrio alcanzado hacia los 14 ó 15 años.

b). Segundo estadio: De las relaciones interproporcionales, el cual se alcanza a partir de los 14 ó 15 años.

El pensamiento formal supone ya una capacidad de realizar abstracciones mas allá de la realidad concreta y, por lo tanto, de razonar sobre lo posible, de una manera hipotético-deductiva; esta capacidad resulta imprescindible para la comprensión de todos los problemas complejos, y es



necesaria ahí donde no es factible manipular directamente la realidad. A los doce años apenas se ha comenzado a construir este nivel de estructura cognitiva, sin embargo, ya observamos en los alumnos algunos de sus rasgos.

Así uno se encuentra con adolescentes capaces de ir más allá de la mera descripción de los fenómenos sociales que los rodean, y que comienzan a proponer tentativas de explicación de estos hechos, elaborando una incipiente hipótesis. Esto permitirá, desde el punto de vista de cómo enseñar, incidir en la comprensión de las relaciones causales y en la importancia de las distintas variables que interactúan en un proceso social.

Se observa, asimismo, una notable mejoría en la comprensión de los sistemas implicados en toda realidad social, y que anteriormente se representaban como elementos aislados e inconexos. En este periodo, los adolescentes están lejos de entender plenamente el funcionamiento interno de estos sistemas y, mucho más lejos, de comprender las interrelaciones de varios sistemas; sin embargo, sí son capaces de analizar los distintos elementos que los componen.

Esta capacidad de entender conexiones entre distintos aspectos de un fenómeno refuerza el principio pedagógico de la enseñanza interdisciplinaria. Si en cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje es importante evitar presentar la realidad de manera artificialmente inconexa, resulta primordial evitar esto en el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que la realidad social es, en sí misma, plurifacética, y sólo en la epistemología de las disciplinas que intentan explicarla, se encuentran razones para su parcelación. Es muy difícil comprender un hecho social si éste no se analiza simultáneamente desde distintos puntos de vista: el histórico, el sociológico, el económico, el geográfico, etc. Antes de los doce años los alumnos son incapaces de considerar simultáneamente todas estas perspectivas, pero, ya que a partir de este momento empiezan a hacerlo, la metodología utilizada debe respetar la interdisciplinariedad.

Por otra parte, paralelamente, se produce otro hecho, el cual se refiere a la superación del denominado egocentrismo o, centración cognitiva; es decir, la dificultad que tienen dichos alumnos para considerar el punto de vista de otras personas. Este progreso es de gran importancia

para la enseñanza de las Ciencias Sociales, puesto que los contenidos del programa de esta área se refieren a hechos donde intervienen personas muy distintas, cuyas perspectivas acerca de un mismo tema suelen diferir entre sí, por lo que el alumno debe entender los distintos puntos de vista que confluyen en un momento dado a fin de comprender un determinado proceso social.

Desde el punto de vista metodológico, este avance permite al maestro enfrentar al alumno con problemas sociales presentes o pasados, y ayudar a que éste reflexione acerca de las fuerzas que interactúan en ella; con esto además se favorece la comprensión del relativismo. Por otra parte, permite a los alumnos practicar habitualmente el debate acerca de los contenidos estudiados, con lo cual experimentarán por sí mismos la diversidad de puntos de vista.

Por último, otra de las características cognitivas de mayor repercusión en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se refiere al desarrollo de procesos metacognitivos en los alumnos de esta edad. Se trata de procesos que permiten al adolescente tomar conciencia y reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y, sobre todo controlarlos. A partir de este momento, los alumnos empiezan a ser conscientes de su capacidad mnemotécnica y de qué se debe hacer si uno quiere recordar bien una información. Asimismo, comienzan a tener control, del que anteriormente carecían, sobre sus procesos de razonamiento. Existe un desarrollo de la capacidad de reflexión; esta capacidad de reflexión implica comportamientos menos impulsivos, más planificados y flexibles. Por último, se desarrolla el comportamiento consciente, que es la forma superior de la inteligencia humana.

Resumiendo, entre los once y los doce años, los preadolescentes desarrollan progresivamente la inteligencia concreta hasta alcanzar una abstracción progresiva, y desarrollan la capacidad de trabajar con datos generales para llegar a operar sobre hipótesis. Se dice que, a esta edad, el niño pasa de las operaciones concretas al pensamiento formal. Piaget considera que el pensamiento lógico se inicia mediante la cooperación entre los individuos, en la discusión y el intercambio de opiniones, que obligan al

interlocutor a prescindir de su experiencia y a situarse en el punto de vista del otro.

La comprensión de conceptos históricos evoluciona durante la adolescencia de muy diversas maneras. De modo simplificado, pueden distinguirse cinco rasgos o dimensiones que distinguen la representación característica de los primeros años de la adolescencia (hasta quince años), de la desarrollada en años posteriores; esto es sólo una caracterización ideal, porque no puede decirse que la mayoría de los alumnos experimente una evolución como la que se resume a continuación. No obstante, es obvio que resulta de utilidad conocer estos cambios, ya que facilitan la planeación de la actividad docente:

Inicialmente, los alumnos suelen formular los conceptos históricos basándose en los aspectos más concretos o inmediatos de la realidad. Más adelante, comienza a manejar de modo sistemático el mundo de lo posible, más allá de esta realidad inmediata, y los conceptos adquieren dimensiones abstractas, es decir, se desvinculan, en cierta medida, de los contenidos específicos. Así, "La 'revolución' deja de entenderse como 'revuelta', para convertirse en un cambio absoluto y radical de las condiciones sociales de vida, aplicable a muy distintos contextos y países." (12)

A partir de este momento, los conceptos e instituciones sociales son entendidos inicialmente de forma personalizada, y se les identifica con la persona que los representan. Sólo posteriormente se entienden como instituciones sociales. Así, "Inicialmente, el concepto de 'monarquía' se identifica con el de 'rey'". (13)

Paralelamente, todos los elementos sociales dejan de definirse de un modo absoluto, es decir, sin referencia a otros conceptos o elementos, para comenzar a ser concebidos de forma funcional o relativa a la situación específica en que se producen. Así, "Los conceptos de 'burguesía' y 'proletariado' son en un principio dos entidades separadas y sólo después se

---

(12) M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio. "Comprensión de los conceptos históricos durante la adolescencia". En *Infancia y Aprendizaje* 23, p. 56.

(13) Loc. cit.

entiende la relación necesaria entre ambos ". (14)

El mundo social, inicialmente compuesto por elementos estáticos, es decir, que no se modifican con el tiempo, se transforma en un mundo dinámico donde las instituciones y las formas de vida cambian, conservando, no obstante, su identidad. Así, "Tarda en concebirse la diferencia entre ser rey en el siglo XVIII, y ser rey en la actualidad". (15)

Finalmente, para el preadolescente, la sociedad está compuesta por una serie de elementos estáticos e inconexos, mientras que, posteriormente, la concibe como un todo único y dinámico, donde cada parte tiene una influencia relativa sobre el resto de ellas. Así, "Los alumnos no suelen creer que la prosperidad económica pueda traducirse en un auge cultural, ya que ambas son para ellos realidades separadas." (16)

La adolescencia no puede considerarse en bloque, pero constituye un esquema homogéneo y regular de evolución, y posee determinadas características que debemos tomar como marco de referencia. Existen muchas teorías sobre la adolescencia, pero todas ellas coinciden en que es un periodo lleno de grandes cambios y conflictos, y una etapa de transición, donde el individuo no ha estructurado plenamente ni identificado su rol, encontrándose en una situación ambigua, lo que le provoca muchos conflictos.

Existen necesidades en el adolescente que deben ser satisfechas para que, ya adulto, presente un comportamiento socialmente responsable. Estas necesidades van desde lo meramente biológico, hasta las necesidades de personalidad del adolescente.

Las necesidades psicosociales de la personalidad del individuo, especialmente urgentes durante la adolescencia, son las relativas al status, la independencia, la autorrealización, y la obtención de una adecuada tabla de valores y de un sistema ético para guiar su acción. Una de sus necesidades más importantes consiste en lograr un status: anhela ser importante y ser

---

(14) Loc. cit.

(15) Loc. cit.

(16) Loc. cit.

reconocido como persona valiosa; busca la aprobación de padres y compañeros, pero le es más importante lograr un status dentro del grupo de sus iguales, que ante los ojos de sus padres.

Estrechamente ligada a esta necesidad y a la de independencia, se encuentra la necesidad de realización o de logros. Esta última es de primordial importancia con respecto del aprendizaje. Destacados investigadores de la psicología del aprendizaje sostienen que éste es más efectivo si los esfuerzos de los alumnos van seguidos de un sentido de logro, o refuerzo por la realización. El alumno requiere del logro de experiencias favorables para obtener algún progreso efectivo en sus estudios y ser, por eso, digno de reconocimiento.

Por tanto, debe reconocerse que una organización cooperativa de las actividades escolares, promovida por el docente, es mucho más favorable para el aprendizaje, que una organización competitiva e individualista.

Dentro de esta perspectiva, la escuela tiene una gran responsabilidad en relación con la formación del carácter del adolescente, y contribuye para que su concepción de la vida sea compatible con una filosofía democrática que le permita desarrollar una personalidad estable y un sentido de seguridad emocional; es decir, para tener claros sus valores y por qué éstos son los que deben guiar su comportamiento.

Cuando los adolescentes no pueden satisfacer una necesidad, se desestabilizan y buscan una salida para eliminar, de su estado interior, el desequilibrio. Así, en la medida en que una determinada necesidad es satisfecha adecuadamente, se establece un estado de equilibrio temporal.

El adolescente que ve continuamente frustrada la satisfacción de sus necesidades busca compensar la angustia generada por ellas, y lo hace mediante distintos mecanismos de adaptación, como son: la agresión (directa o indirecta); la identificación, la racionalización, el egocentrismo, el negativismo, el aislamiento, y el desarrollo de dolencias físicas.

En ocasiones, estos mecanismos no son suficientes para resolver dicha angustia, por lo que el adolescente busca otros "medios", como la drogadicción, el alcoholismo, y actitudes destructivas para con la sociedad o para consigo mismo.

Como ámbito donde se desarrolla el adolescente, la escuela ocupa una posición estratégica para orientarlo y guiarlo en esta etapa de transición, brindándole un marco normativo de referencia, el cual debe ser claro para todos los miembros de la comunidad, y regir su comportamiento dentro de la misma.

La escuela, también, puede proveer a los adolescentes de contactos frecuentes y estrechos con los adultos, quienes, por principio, en tanto educadores, representan las normas y costumbres de la sociedad en general. Por esta razón, la escuela, a través de diversas vías, debe asegurarse de que dichas relaciones coadyuven al proceso de maduración, y al desarrollo de múltiples habilidades en el adolescente.

La escuela que fracasa en el enfoque del aprendizaje social pierde una excelente oportunidad para ejercer una saludable y positiva influencia en el desarrollo social de la comunidad.

Toda tarea de aprendizaje implica, para el adolescente, una aventura creadora de un orden nuevo, una manera distinta de percibir el mundo y de orientarse en él. Este aprendizaje es activo, ya que el alumno busca respuestas o soluciones a problemas vitales que se le presentan. A través de la construcción de conocimientos, el estudiante se vuelve activo y creador en un sentido auténtico.

La función educativa no sólo busca desarrollar habilidades y destrezas cognoscitivas en los educandos, o una trasmisión objetiva de los conocimientos, sino que funciona como medio principal del que se vale la sociedad para inculcar en las generaciones subsecuentes la ideología dominante, la trasmisión de valores y normas que predominan en esa sociedad.

Son varios los ámbitos en los cuales se despliegan estos valores, ámbitos donde se hacen realidad tangible y cotidiana. Por esto, en el área educativa deben ser atendidos permanentemente.

La educación tiene una dimensión social, es decir, se encuentra en función de la comunidad, y es ella quien establece los parámetros más importantes para la valorización.

Los valores existen, y existen para un sujeto, entendido éste no en un sentido puramente individual, sino como un ser social. Tales valores

exigen, asimismo, un sustrato material, sin el cual carecen de sentido. Los valores son, pues, creaciones humanas y sólo existen y se realizan en el hombre, por el hombre, y a través de su acción.

Los valores se dan predominantemente ante uno mismo, en cuanto que definen juicios y actitudes del mundo, de las relaciones con otros, o con la naturaleza. Guían la decisión acerca de lo que uno quiere y no quiere; lo que se aprecia o se desecha; aquello por lo que uno está o no dispuesto a dar y/o darse. En un segundo momento, se exteriorizan como orientadores de una relación, convirtiéndose en mensaje, lo que consolida su dimensión social.

Los juicios de valor se exteriorizan: a) en forma de prácticas y cumplimientos efectivos; b) en normas (exigencias) generales para la conducta futura; c) en la relación del grupo ante las manifestaciones del modo de sentir del resto de la sociedad - reacción de aprobación o desaprobación -.

Los valores son la fuerza motriz de las actividades y decisiones; en el terreno educativo, son elementos imprescindibles para determinar metas, perspectivas curriculares, y procedimientos de enseñanza y de aprendizaje.

Para actualizarse, los valores necesitan la existencia de hechos y situaciones donde puedan plasmarse. Por esto, la labor educativa debe propiciar que el hombre, sus intereses y necesidades se relacionen con ciertas realidades, a fin de que los valores puedan pasar de lo ideal a lo concreto.

En materia educativa, "lo bueno" sólo puede y debe darse en la conjugación de los intereses personales con los verdaderamente comunes o universales. "Lo bueno" cobra relevancia en el significado social de la actividad del individuo, en este caso, en el trabajo o en el estudio.

La labor docente debe fortalecer ciertos valores: respeto, democracia, justicia, solidaridad, y disciplina para el trabajo, entre otros.

La función educativa no se circunscribe sólo a las instituciones que en forma profesional se abocan a ella, sino que existe una multiplicidad de agentes e instituciones que participa en la educación, como la familia, la vecindad, la pandilla, los clubes, la iglesia, los medios masivos de comunicación, etc.

Los estudios actuales sobre la conducta y el comportamiento de los adolescentes tienen un denominador común: el carácter social (17) y la influencia que éste ejerce en la configuración de la personalidad del ser humano; en este caso particular, de los jóvenes: la lucha entre el interés del ser individual y del ser social.

El adolescente posee un conjunto de necesidades biopsíquicas y sociales que lo impulsan a actuar en busca de los satisfactores más adecuados; esta búsqueda se encuentra condicionada por el medio ambiente social en que vive. La adolescencia es una etapa del proceso evolutivo en el cual se consolidan y se proyectan las experiencias adquiridas a lo largo de la niñez, las que van señalando el sentido futuro de un modelamiento integral. Dentro de este aspecto, definitivamente es el medio social quien domina, aunque los fenómenos biopsíquicos siempre están ejerciendo su acción.

El adolescente, motivado por sus impulsos básicos, trata de integrarse y armonizarse con el mundo que lo circunda, en el cual, en última instancia, será donde desarrolle su personalidad adulta.

La adolescencia viene a ser una etapa vital en que se lucha por la identidad, la orientación, y la autoestima; durante este tiempo se buscan marcas de referencia axiológica que permitan un desarrollo para la edad adulta.

El adolescente intenta encontrar su identificación a través de los grupos, la pandilla, los símbolos, los ideales. En el fondo busca representantes sustitutos de la autoridad paterna y de los valores sociales imperantes en su medio; por tanto, ésta es una actitud de rebeldía y desconfianza frente al mundo de los adultos.

De acuerdo con lo expuesto, la característica clave en el proceso de crecimiento y desarrollo de un adolescente es la búsqueda de una plena identidad, tanto a nivel individual como social. Simultáneamente a esto, "Se

---

(17) Se refiere al núcleo de la estructura de carácter que es compartido por la mayoría de los miembros de una misma cultura, en contraposición al carácter individual en el cual las personas que pertenecen a una misma cultura difieren entre sí. v. Jorge Sánchez Azcona. "El adolescente y el carácter social". En Perfiles Educativos, Núm. 4, p. 42.



da en el adolescente el despertar de las funciones sexuales y las complejas necesidades que con ellas se relacionan como parte medular de su propio desarrollo, situación que se complica por la problemática derivada de la adaptación a su estructura social." (18)

Por último, para lograr la madurez no basta el desarrollo biológico, sino que el adolescente debe pasar de una identidad personal a una identidad psicosocial, en la cual el ambiente sociocultural es decisivo. En el proceso de búsqueda de su propia identidad, entra en conflicto, por los diferentes papeles sociales que tiene que desarrollar: como hijo debe lograr la independencia; como novio o amante, la plena identidad heterosexual; como amigo, un alto sentido de solidaridad; como estudiante o trabajador, una definida vocación. (19)

El adolescente tiene, por tanto, una configuración social, es decir, de su proceso de crecimiento y desarrollo integral depende de las normas y estructuras que existen en su sociedad y que se actualizan en el carácter social que condiciona este proceso. Motivado por sus necesidades básicas, el adolescente actúa y busca la satisfacción adecuada de ellas de acuerdo con los patrones que su sociedad le confiere.

Una de las funciones de la educación es la conformación de identidades que permitan al adolescente articularse a diversos procesos sociales mediante la constitución del sentimiento de pertenencia; otras formas están relacionadas con la conservación y transformación de los sistemas sociales. Por medio de las prácticas educativas los sujetos concretos adquieren nuevas significaciones que interjuegan en el proceso de conformación de su identidad.

---

(18) Ibid., p. 45.

(19) Ibid., p. 46.

## La significación de los contenidos

La teoría educativa da lugar, también, a decisiones y acciones para hacer viables los fines generales de la educación. Estos fines deben materializarse en principios pedagógicos acordes a una concepción de aprendizaje, concepción que concibe el aprendizaje como un proceso activo de adquisición de valores, métodos y lenguajes. Así, mediante la realización de diversos aprendizajes -siempre con sentido y significación para el alumno-, el adolescente construye, reelabora, diversifica y coordina sus esquemas relacionales, estableciendo, de este modo, redes que explican y enriquecen su comprensión del mundo, potencian su crecimiento personal y, con él, su aportación a la sociedad concreta en la que vive.

Desde la perspectiva constructivista, César Coll distingue entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo; remite, respectivamente, a la existencia y no existencia de un vínculo entre el material a aprender (el cual debe ser relevante) y los conocimientos previos: si el alumno consigue establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognitiva, será capaz de atribuirle nuevos significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo, y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo; si, por el contrario, no consigue establecer dicha relación, el aprendizaje será puramente repetitivo o mecánico: el alumno podrá recordar el contenido aprendido durante un periodo más o menos largo, pero no habrá modificado su estructura cognitiva, no habrá construido nuevos significados.

Es importante señalar que dentro del concepto de aprendizaje significativo, en la escuela están implícitos tres elementos inseparables: el alumno, el contenido y el profesor.

Modificar las estructuras cognitivas, producidas por el aprendizaje significativo, además de posibilitar el uso de lo aprendido para enfrentar nuevas situaciones y para realizar nuevos aprendizajes, permite también desarrollar un pensamiento crítico, es decir, un intento activo y sistemático

para entender, analizar y evaluar los conceptos implícitos en todo nuevo conocimiento.

Al concebir el aprendizaje escolar como un "proceso de construcción del conocimiento", la enseñanza se convierte en una AYUDA para ese proceso de construcción. Luego, los principios constructivistas mencionados anteriormente, abren una nueva vía para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento psicológico, y la teoría y la práctica educativas.

Los principios constructivistas constituyen un marco de referencia global para el análisis y la planificación de los procesos educativos, en general, y de los procesos de enseñanza, y aprendizaje, en particular.

En el momento actual, el constructivismo sigue siendo más una convergencia de principios explicativos, totalmente abierta a matices, ampliaciones y correcciones, que una teoría de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se debe insertar los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y las funciones de la educación escolar. Asimismo, se debe renunciar a la aspiración de considerar los principios constructivistas como plataforma única y suficiente de la educación, y se debe perseguir la integración de otras aportaciones, cuyo origen se encuentra en otras disciplinas o ámbitos del conocimiento, que proporcionan visiones complementarias, e igualmente necesarias, de los procesos educativos.

Desde la perspectiva constructivista, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento, y nadie puede sustituirlo en esta tarea. Pero este protagonismo no implica actos de descubrimiento o de invención, independientes del profesor, sino actos de construcción de significados y atribución de sentido a lo que aprende. Una visión constructivista del aprendizaje escolar obliga a aceptar que la enseñanza incide sobre los resultados del aprendizaje, pero que ésta resulta totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno.

Los alumnos sólo pueden aprender mediante la actividad mental constructiva que despliegan ante los contenidos escolares, pero esta

actividad por sí sola no garantiza el aprendizaje: es necesario, además, que se orienten a construir significados acordes o compatibles con los contenidos de aprendizaje ya elaborados: los "saberes culturales" (20). Es importante no considerar la construcción del conocimiento en la escuela como un proceso de construcción individual del alumno, sino, más bien, como un proceso de construcción compartido por profesores y alumnos.

Esto lleva directamente a replantear el papel del profesor en el proceso de construcción del conocimiento. Si admitimos las consideraciones precedentes sobre la naturaleza y funciones de la educación escolar, y sobre las características del conocimiento que los alumnos han de construir en la escuela, ya no es posible reducir únicamente el papel del profesor al de organizador de actividades y situaciones de aprendizaje. El papel del profesor aparece más complejo y decisivo, ya que, además de favorecer en sus alumnos el despliegue de una actividad constructivista, ha de orientarla y guiarla en la dirección que señalan los "saberes y formas culturales" seleccionados como contenidos de aprendizaje. Aceptar que la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está mediatizada por la actividad mental constructiva de los alumnos obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos, por la imagen del profesor como orientador o guía. Se trata de un orientador o un guía cuya misión consiste en enzarzar los procesos de construcción de los alumnos, con los significados colectivos culturalmente organizados, y con los conocimientos que poseían previamente.

El profesor capaz de promover en sus alumnos aprendizajes con un alto grado de significatividad es el profesor que puede utilizar, de forma flexible, la gama, mas ó menos amplia, de recursos didácticos a su disposición. Si aprender consiste en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y si los alumnos llevan a cabo este proceso a partir de los conocimientos, capacidades, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares, parece lógico dejar un

---

(20) César Coll Salvador. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, p. 74.

amplio margen de maniobra a los profesores para que tomen las decisiones curriculares oportunas, según las características e intereses de sus alumnos. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se vincula claramente con un planteamiento curricular abierto y flexible, que rompe con el currículum tradicional, cerrado y centralizado.

Entre las características concretas de este tipo de educación están: tomar en cuenta la etapa evolutiva del alumno para, a partir de ahí, respetar sus posibilidades de razonamiento y de aprendizaje. Fomentar ambientes educativos para favorecer la construcción de aprendizajes significativos, donde el alumno sea capaz de relacionar los nuevos conceptos, actitudes y procedimientos por aprender, con los que ya posee. Propiciar que el alumno lleve a cabo diversas actividades y tareas, por sí solo o en grupo, poniendo en marcha sus propias destrezas. Partir de la propia perspectiva del alumno e impulsarlo a que desarrolle sus potencialidades de aprendizaje, para que modifique así los esquemas conceptuales y vivenciales que posee. Guiar al alumno a que utilice la información adquirida para dar forma a sus propias decisiones, decisiones responsables, que impliquen el uso inteligente y honesto de su propia libertad en sociedad.

## **CAPITULO 2**

---

### **LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES**

#### **La estructura fragmentaria de los programas y el entorno social del adolescente\***

En este capítulo se analiza con detalle todo aquello que convierte a los programas y planes de estudio del área de las Ciencias Sociales en secundaria, en un conjunto de contenidos desarticulados entre sí y que imposibilita la aprehensión de los fenómenos sociales como procesos, propiciando que los adolescentes los perciban como acontecimientos aislados en el tiempo y en el espacio.

Por otra parte, se define lo que constituye un currículum cultural, a fin de que la propuesta planteada al final de esta tesina pueda ser comprendida con justeza.

Por principio, habría que explicar que la SEP divide el área de Ciencias Sociales en Historia, Geografía, Economía, Antropología, Sociología y Ciencia Política. Sin embargo, la enseñanza de las Ciencias Sociales, de hecho, se reduce y limita a la enseñanza mnemotécnica de lugares y accidentes geográficos (Geografía), la mera repetición de algunos artículos de la Constitución (Civismo) y, básicamente, al estudio de la Historia.

Teniendo esto en cuenta, este trabajo centra su análisis en este último punto; es decir, en la enseñanza concreta de la historia, tanto universal como de México, impartida en las escuelas secundarias de nuestro país.

Los contenidos programáticos del área de Ciencias Sociales se hallan desvinculados de la realidad del adolescente, ya que dichos contenidos resultan distantes y ajenos al entorno que vive y percibe el joven.

---

\* Como ejemplo ver Cuadros 1, 2 y 3.

Los contenidos son demasiado extensos, pues se muestran todos los universos del saber científico sin una jerarquización, y de manera enciclopédica. Los conocimientos están desarticulados, ya que no hay una organización subyacente que les dé una coherencia general, lo que origina que se dé el conocimiento por el conocimiento.

Se puede observar en la práctica educativa que el proceso de adquisición de conocimientos radica fundamentalmente en técnicas mecánicas, basadas esencialmente en la memorización por reiteración. Esto convierte la labor educativa en una tarea tediosa, aburrida, sin otro objetivo que aprender momentáneamente para acreditar exámenes y obtener certificados.

Una educación alejada del mundo significativo del adolescente no podrá ser motivante. La ausencia de significados claros y explícitos conduce a la ausencia de procesos de comprensión y, aun más, de reflexión. De esta manera, el aprendizaje y su retención serán efímeros y reducidos; serán escasos los aprendizajes que se transfieran a la vida cotidiana, a la experiencia diaria, al quehacer rutinario.

Ante el actual ejercicio educativo, con los resultados observados y la carencia de un núcleo de fundamentación que defina una estructura general de organización, pareciera no ser una exageración decir que la educación media básica en México no alcanza sus objetivos principales.

En los programas de Ciencias Sociales se propone a los jóvenes, temas sobre los cuales manifestar comentarios y reafirmar juicios positivos o negativos. Por ejemplo, afirmar la soberanía nacional y rechazar la dependencia económica, condenar el fascismo, afirmar la democracia y comentar sus condiciones, rechazar la expansión imperialista. Lo que nunca se les propone es el análisis sistemático de situaciones conflictivas, es decir, alternativas de interpretación o acción donde los valores o actitudes se puedan poner a prueba y requieran de definiciones concretas.

En la forma en que están planteadas las actividades educativas, el joven no tiene la oportunidad de examinar diferentes puntos de vista, reflexionar sobre ellos, ni ponderar sus consecuencias para hacer una opción.

Por otro lado, el nivel de discusión es tan abstracto que no compromete a la acción. No hay ningún intento de hacer responsable al adolescente para que sostenga sus valores en el momento en que éstos deban ser puestos en práctica.

Los temas se plantean de tal forma que sólo la coincidencia superficial surge y se disimulan discrepancias fundamentales. Tampoco se propician situaciones conflictivas en que distintos valores se enfrentan y donde es necesario establecer prioridades. Finalmente, los temas de discusión están tan alejados de la experiencia inmediata de los alumnos que difícilmente éstos tendrán los conocimientos suficientes para defender posiciones personales discrepantes. La discusión en que participa el joven, lejos de cumplir la función de ayudarlo a clarificar sus propios valores, se convierte sólo en un ejercicio de reafirmación de valores subordinados a la orientación que da el mismo programa.

A lo largo del análisis de los programas, se ha encontrado la insistencia en la libre expresión de opiniones por el joven, cuando el modelo académico que se le ofrece no da lugar a interpretaciones divergentes y, además, las oportunidades de que se exprese están preparadas para conducirlo a la aceptación de una línea ideológica predeterminada.

Así mismo, se insiste en la búsqueda del espíritu crítico, pero en los programas de Ciencias Sociales no se ofrecen ni al alumno ni al maestro los requisitos mínimos para llegar al juicio crítico y a su verificación.

Se le otorga a la investigación la prioridad como modelo de conocimiento, sin embargo, se le presenta como producto acabado del conocimiento histórico y social.

Se hace énfasis en una metodología de descubrimiento y solución de problemas, pero no existe un entrenamiento en los modos de pensar que llevan a formular hipótesis, arriesgar conjeturas, plantear problemas o imaginar soluciones.

Del análisis realizado es evidente que, tanto el programa por áreas como el de asignaturas siguen el método tradicional de enfocar la historia como narración detallada y cronológica de hechos acaecidos en un tiempo y en un lugar determinados: una historia narrativa, empeñada en un



almacenamiento de "datos aislados" que el joven estudiante debe memorizar irremisiblemente, sin que presente interrogantes adecuadas para incitar al estudio del hombre y sus condicionamientos.

También es notorio que los programas presentan hechos históricos seleccionados con un criterio europeo, es decir, es evidente "una especie de manía de copiar a Europa", sin relación a los hechos con el mundo americano. En casi todos ellos se estudia la Reforma, el Renacimiento, el periodo de descubrimientos, el socialismo científico, la unificación alemana e italiana, o cualquier otro tema, dentro del contexto del continente europeo, sin relación alguna con otros sectores del universo. Un ejemplo típico de lo anterior se encuentra en el siguiente caso:

Napoleón, su personalidad y actuación en la Revolución Francesa.

El Concordato, la obra realizada en este periodo. El Imperio.

Su significación para Francia. La lucha de Europa contra Napoleón.

Consecuencias del periodo bonapartista para Francia y para Europa.

(21)

Como puede observarse, esta manera de enseñar la historia, se ha dedicado a impartir una historia europea con sentido y con significado eurocentristas, sin relación alguna con el mundo americano y con el entorno inmediato del adolescente. Es evidente, además, que esta tendencia educativa desfigura el proceso histórico como producto del hombre.

El tratamiento de los programas es, por lo general, de carácter político: caudillos, constituciones, revoluciones, guerras, partidos políticos, problemas de límites, independencias, tratados públicos. Los siguientes ejemplos se han tomado textualmente de los programas:

¿Cuáles fueron las batallas más célebres bajo el reinado de Felipe II?

Causas que determinaron la gran guerra del 14.

Consecuencias de la Primera Guerra Mundial.

La Sociedad de las Naciones finalidades y resultados.

Contraste entre Democracia y Totalitarismo.

---

(21) SEP. Programas para la educación media básica II. p. 387.

Este tratamiento lleva, con frecuencia, a exagerar el papel de la política y de la diplomacia en detrimento de otros elementos de la historia, ya que sólo presenta un aspecto de la vida y soslaya las otras manifestaciones vitales, como el arte, la filosofía, los elementos económicos y sociales, que le dan contenido a la existencia humana.

Otra tendencia al enseñar la historia consiste en exaltar a los "héroes" perdiendo de vista que en la historia de la humanidad han jugado un papel importante el hombre común y la suma de sus esfuerzos, de sus actividades y preocupaciones:

Biografías de Martín Lutero y Calvino.

Napoleón, su personalidad y su actuación en la revolución francesa.

Principales figuras de la independencia hispanoamericana.

Principales caudillos de la revolución mexicana.

Específicamente, en relación con la enseñanza de la Historia de México, una de las funciones que ha tenido y tiene la enseñanza de la historia nacional es la de legitimar y transmitir la ideología de las clases y grupos dominantes. El discurso histórico ha funcionado como instrumento político. Esto se observa fácilmente en el culto a los héroes; la conmemoración de las fechas cívicas como un "proyecto de fortalecimiento de identidad nacional"; el control de las interpretaciones históricas a partir de los libros de texto y los programas de la SEP, etc. Se hace notar que esta "Historia Patria" no sólo legitima al aparato dominante en el poder, sino que dado que se transmite en los años de conformación de la personalidad del individuo, proporciona una visión del mundo al estudiante.

Efectivamente, la enseñanza de las Ciencias Sociales cumple con distintas y variadas funciones que van desde la legitimación de un sistema de gobierno o de una ideología en particular, hasta el brindar placer al alumno durante la recreación de los hechos pasados, contados en forma de anécdota. Empero, uno de sus principales objetivos es ubicar e identificar con la sociedad donde les toca vivir, en su aquí y ahora, a partir del conocimiento de su pasado, proporcionándoles elementos para pensar su futuro.

La historia oficial de cada país se esfuerza, en cambio, por presentar una imagen uniforme de la historia nacional, y la enseñanza de la misma ofrece generalmente un panorama sin matiz o tinte alguno que permita pensar en la diversidad o en la pluralidad de la comunidad a la que va dirigida; de ahí que se presente de una manera unitaria a todos los estudiantes sin reparar en las características singulares que determinan a las distintas partes de la población de un país.

La historia oficial es la encargada y autorizada para descubrir en el pasado las líneas principales del proceso que culmina temporalmente en el presente, y la que plasma su interpretación histórica en los diversos medios de información con que cuenta la sociedad. Una historia impartida así, conlleva una fuerte carga ideológica y política que necesariamente termina por desvirtuar el fin último de la enseñanza de la historia.

Es por esto que se considera importante que la historia no se vea como una sucesión de hechos, fechas, batallas y tratados, donde participan los héroes y los villanos, los buenos y los malos, los fuertes y los débiles, sino como todo un proceso social, ya que sólo así la historia funcionaría como un elemento de conocimiento de la realidad.

Pero, además, la historia ya no es la que era. Antes, en la historia había princesas, emperadores, héroes con los que los jóvenes se identificaban, guerras inacabables cuya causa desconocían, etc. Hoy, por el contrario, la historia está poblada de "cambios coyunturales", "hegemonía política", "transición del feudalismo al capitalismo", "crisis de la monarquía absoluta", etc. Se ha pasado de contar historias, a explicar una historia compleja y muchas veces, las más, distante del alumno.

Este cambio en la orientación de los programas responde a una lógica: se trata de racionalizar los contenidos, adaptándolos a corrientes más actuales de investigación y concepción historiográficas, "Se ha pasado de una historia factual y descriptiva, a una historia conceptual y explicativa" (22). No se trata de narrar sino de explicar. Ahora bien, este

---

(22) Juan Ignacio Pozo, Mario Carretero. "¿Enseñar Historia o contar historias? Otro falso dilema". En *Cuadernos de Pedagogía*, No. 111, p. 45.

cambio necesario, según la lógica de la disciplina, puede no serlo tanto desde la lógica del alumno, que suele ser el gran ausente en las reflexiones y debates sobre la enseñanza de materias específicas.

Así, es relativamente fácil encontrar publicaciones sobre la enseñanza de la historia, trabajos que se ocupen de la renovación de la concepción historiográfica en determinadas áreas, o de la creación de nuevos materiales didácticos. En cambio, son escasísimas las investigaciones sobre cómo entiende el adolescente esa historia y cuáles son las principales dificultades cognitivas que los programas vigentes le plantean.

La enseñanza de la historia en particular y de las Ciencias Sociales, en general, se encuentra plagada de conceptos sumamente abstractos que los adolescentes, sobre todo antes de los quince años, tienen grandes dificultades para asimilar. A esto hay que añadir los problemas que plantean "el tiempo histórico" (23) y las relaciones pasado-presente cuyo establecimiento tampoco parece, en absoluto, adquirirse espontáneamente durante la adolescencia.

### **El tiempo y el espacio\***

El término "tiempo histórico" posee muy diversas acepciones, ya que hace referencia a diferentes fenómenos. Una clasificación tentativa del mismo sería la siguiente:

Nociones de duración, simultaneidad y sucesión.- Los hechos históricos duran más o menos tiempo y están relacionados temporalmente entre sí. El instrumento que se usa en nuestra cultura para medir estas relaciones es la cronología, que establece eras y periodos históricos, utilizando instrumentos matemáticos para su representación. Hasta los catorce-quince años, los adolescentes suelen confundir los instrumentos cronológicos con el tiempo que estos miden, no concibiendo que un mismo tiempo pueda medirse en diversas formas (por ejemplo, era cristiana y era

---

(23) *Ibid.*, p. 48.

\* Como ejemplo ver Cuadro 4.

musulmana), ignorando, por tanto, el carácter conceptual, y no factual, de los sistemas cronológicos (24). En cualquier caso, tienen serias dificultades para realizar simples problemas matemáticos con fechas históricas (como por ejemplo, saber el tiempo transcurrido entre 1492 y hoy), lo que refleja su incomprensión por el auténtico sentido de las fechas históricas.

Nociones de sucesión o seriación causal histórica.- En su mundo inmediato, el niño sabe desde muy pronto que las causas deben preceder siempre a los efectos que produce. Sin embargo, la comprensión de este mismo fenómeno en el mundo histórico se retrasa muchos años, probablemente por la dificultad de establecer lo que es una causa o un efecto en la historia. La realización correcta de series causales exige "situar la motivación antes de la acción y ordenar dos consecuencias en términos de efectos inmediatos y remotos" (25)

Noción de continuidad pasado-presente-futuro.- Este establecimiento de efectos remotos alcanza su último escalón cuando se comprende que el presente es consecuencia, directa del pasado y será - o está siendo ya causa del futuro. Los jóvenes se preguntan antes por el futuro (es decir por las consecuencias), que por el pasado (o sea, por las causas). Y la historia es, ante todo, el estudio del pasado. La noción de cambio social, vinculada a esa percepción de la continuidad, es una de las más tardías y complejas evolutivamente. (26)

Desde otra perspectiva, para los historiadores de la escuela de los Annales, la historia tiene como función explicar el presente por medio del pasado y, así, Fernand Braudel, su principal representante define la duración social y sus tiempos múltiples y contradictorios como la substancia del pasado, pero también la materia de la vida social actual.

Braudel establece una diferenciación de los tiempos dentro de la historia, centrando la discusión entre lo instantáneo y la larga duración.

---

(24) Loc. cit.

(25) Loc. cit.

(26) Loc. cit.

La historia tradicional y los programas de Ciencias Sociales de la SEP, se han dedicado, más bien, a estudiar y conocer los tiempos breves, cortos, al individuo y el acontecimiento. Sin restarle importancia a esos hechos, Braudel se inclina por trabajar los tiempos largos, ya que, fincarse sólo en los tiempos cortos implica ver "una masa de acontecimientos menudos que no constituyen, ni toda la realidad, ni toda la complejidad de la historia". (27)

La teoría de la larga duración no es otra cosa que el tiempo lentamente ritmado, es decir, la referencia a realidades históricas lentas en conformarse, realizarse y perecer. Por otro lado, dice Braudel, existe una vinculación entre el espacio histórico y el tiempo de muy larga duración.

Los programas de la SEP responden en gran parte a lo que Braudel llama historia de los acontecimientos (*évenementielle*), tradicional o episódica. Para él, el acontecimiento está aprisionado en lo que llama corta duración o tiempo corto. Este tiempo se expresa en las medidas de los individuos (horas, minutos, segundos), así, el pasado está constituido por una serie de hechos o acontecimientos que la historia tradicional o narrativa y los planes de estudio de la SEP han sistemáticamente apuntado.

Al reflexionar sobre la larga duración, los maestros podrían plantearse y transmitir a los alumnos una forma distinta de abordar la historia y, en general, los fenómenos sociales: reconstruir los problemas de la historia de una manera analítica e interpretativa, con mayor profundidad, es decir, podrían tener una nueva concepción de lo social.

Los planes de estudio no favorecen la vinculación entre espacio y tiempo; no permiten ni la comprensión, ni la explicación de los fenómenos de larga duración, ya que se limitan al relato de sucesos o acontecimientos, sin propiciar la comparación de los distintos procesos históricos, ni fomentar la convergencia entre las distintas ciencias sociales.

Se debe intentar al máximo, mediante la elección y el tratamiento de los temas, borrar las separaciones artificiales; el objeto de estudio se debe

---

(27) Fernand Braudel. La Historia y las Ciencias Sociales, p. 66.

inscribir siempre en un devenir histórico (relación presente-pasado y pasado-presente), y se necesita, así mismo, una combinación del análisis del espacio, con el del sistema económico, el de los grupos sociales, el de las ideologías y el de las luchas. Uno de los objetivos que se propone es el operar siempre con una trama cronológica de grandes hitos. Solamente una historia universal, que incluya, además, el desarrollo tecnológico, económico y cultural a largo plazo, puede tener valor educativo. Este tiempo largo debe substituir al tiempo corto y fragmentario de los programas actuales.

Los programas de Ciencias Sociales pretenden mostrar a los alumnos el pasado como si éste se tratase de un desarrollo continuo desde los tiempos más antiguos hasta nuestros días; mientras que los de geografía recortan el espacio, de forma exhaustiva, en continentes, estados, regiones. Esta continuidad está concebida de forma lineal como si fuera una película de cuatro episodios, como sí cada uno correspondiera a un curso: Antigüedad en primero, Edad media en segundo, Tiempos modernos y Epoca contemporánea en tercero.

Esta división privilegia una historia eurocentrista de carácter político que no tiene en cuenta las realidades pedagógicas: no importa si el niño de trece años presenta enormes dificultades en comprender la complejidad y la originalidad del mundo medieval, o si, según una opinión generalizada, el programa de segundo está muy por encima del nivel cognitivo de los alumnos.

La extensión de los programas es tal, que en realidad no se cumplen nunca, y con cada paso de un curso a otro se abre un abismo en la pseudocontinuidad. La historia concebida así llega, incluso, a hacer desaparecer los procesos de cambio de las sociedades humanas.

En la historia escolar se entretienen la superabundancia de acontecimientos político-institucionales y la atención prestada a los gobiernos y a los hombres de estado. El nivel económico es un "añadido" y la realidad social, borrada.

## Globalización e interdisciplinariedad

Los programas por áreas de Ciencias Sociales de la SEP para secundaria tenían el acierto de intentar la globalización. Se entiende por globalización "La búsqueda de conjuntos organizados de conocimientos considerados idóneos para el desarrollo cognitivo del alumnado, favorecedores de actitudes positivas de socialización, y que incluyen cierta interdisciplinariedad (o relaciones entre diversas disciplinas en los planos temático, metodológico y epistemológico)". (28)

Frecuentemente, se critica la globalización acusándola de superficial, ya que a veces se ha abandonado el rigor propio de la asignatura en favor de un conocimiento extensivo del conjunto estudiado.

Este proyecto globalizador pretendía formar ciudadanos bien informados, prescindir de una excesiva especialización disciplinar de imposible asimilación por parte de todos los estudiantes de educación media básica; se trataría de darles una formación general en que se interrelacionaran conceptos claves de las diversas ciencias sociales y primaran el desarrollo de actitudes y valores socialmente positivos. Esta formación se considera adecuada para la posterior adquisición de conocimientos rigurosamente disciplinares, gracias a las técnicas y procedimientos utilizados y, por otra parte, permite a los jóvenes que no continúan su formación académica, adquirir una visión menos fragmentaria de la sociedad y del mundo.

No debe extrañar la oposición a cualquier forma de globalización en la enseñanza secundaria, debido a la escasa tradición de este tipo de proyectos en nuestra sociedad: el temor a que el alumnado que inicie sus estudios en las facultades universitarias ignore conocimientos disciplinares, y la inseguridad de buena parte del profesorado de secundaria a enfrentarse a planteamientos didácticos que incluyen estrategias, metodologías y contenidos nuevos.

---

(28) Ramón López Facal y Xosé Armas Castro. "¿Ciencias Sociales o Geografía e Historia?". En Cuadernos de Pedagogía, No. 172, p. 38.



Los aspectos disciplinares que aportan el necesario rigor conceptual y unos procedimientos explicativos y de investigación específicos se deben combinar con el conocimiento global de problemas sociales - pasados o presentes - que exceden el marco de las disciplinas, pero tienen relevancia social y son enriquecedores individualmente. Por lo demás, la globalización es asumida por la historiografía contemporánea como elemento organizador del conocimiento histórico, y se da por sentado que no se puede estudiar un hecho social de forma aislada sin integrarlo en el marco general de su época.

Se puede mantener el equilibrio entre planteamientos disciplinares y globalizadores. La globalización es adecuada para abordar algunos problemas (conflictos sociales) o para los primeros cursos, mientras que en los cursos superiores se debe acentuar más la formación disciplinar sin renunciar a desarrollar globalmente la investigación y el debate de algún problema relevante.

Globalizar no significa enseñar de forma superficial, sino explicar áreas, temas y problemas importantes que se encuentran más allá de las asignaturas, respetando los intereses, ritmos de aprendizaje, etc. del alumno.

Si se pretende que el cien por ciento de la población acceda a la enseñanza secundaria y no fracase en ella, se tiene que modificar las estrategias de enseñanza; no se puede presentar un currículum único para alumnos diferentes, ni prescindir de los problemas que exceden el marco disciplinar, pero que constituyen hoy una preocupación central para la sociedad. La investigación de problemas en forma globalizada no sólo supone una limitación para la asimilación de conceptos, la asimilación operativa de nociones y la adquisición de destrezas o capacidades específicas de las disciplinas sociales, sino que las facilita, porque "La globalización es el procedimiento explicativo propio de las ciencias sociales". (29)

---

(29) Ibid. p. 41.

Al mismo tiempo que se analiza la globalización debe tomarse en cuenta la interdisciplinariedad, enfoque que presenta otra alternativa a la enseñanza tradicional. Por interdisciplinariedad se entiende "El intento voluntario de integración de diferentes ciencias con un objetivo de conocimiento común". (30)

La interdisciplinariedad supera las disciplinas que la componen, ya que propone también el estudio de las relaciones entre las mismas. Mediante el enfoque interdisciplinar se puede alcanzar una visión más global y real de los problemas que plantean los diferentes temas.

Desde una reflexión sociológica, existen en los últimos tiempos, dos tendencias contradictorias. Por un lado, el mundo laboral exige que las personas que acceden a un puesto de trabajo posean unos conocimientos cada vez más puntuales y concretos. Esta tendencia ha provocado que se orienten los contenidos educativos hacia dominios de conocimientos cada vez más específicos. Por el contrario, los conocimientos necesarios son tan cambiantes que se piensa que es preferible una orientación más general que permita al estudiante adaptarse a situaciones rápidamente modificables.

Desde cualquier perspectiva epistemológica, la realidad y los problemas que plantea ésta son complejos y pluridisciplinarios. En la mayoría de los casos el estudio de un determinado aspecto va a necesitar el concurso de numerosas aportaciones disciplinares. La ventaja de contemplar múltiples perspectivas disciplinares a un tiempo consiste en permitir, por un lado, una visión integrada del problema y, por otro, permite, al contemplarlo y estudiarlo desde las diferentes disciplinas, captar sus interacciones. En suma, se puede decir que el enfoque interdisciplinar facilita un acceso más rico y directo a la realidad y sus problemas.

Desde una perspectiva didáctica, este enfoque da lugar a un mayor acercamiento de la escuela a la realidad, ya que introduce en el aula los problemas tal cual son, sin el análisis parcelante de las disciplinas.

---

(30) Mikel Asensio Brouard. "Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular". En Cuadernos de Pedagogía, No. 149, p. 81.

Sin embargo, el enfoque interdisciplinar en el aula es, hoy por hoy, más un deseo que una realidad.

Existen muy pocas currícula interdisciplinares, tanto en nuestro país como en el extranjero. Además, las currícula interdisciplinares propuestas tienen una evaluación complicada y difícil de generalizar. A la hora de utilizar la interdisciplinariedad a lo largo de todo el currículum, se encuentra el problema fundamental: si ya no son los contenidos tradicionales los que sirven de columna vertebral a las currícula escolares, entonces ¿en qué basarse?. Se han propuesto diversas alternativas: esquemas conceptuales fundamentales, preguntas e inquietudes de los alumnos, relevancia social de los temas, estructuración de objetivos de aprendizaje, etc. Debido a lo anterior, en este momento de reflexión, de investigación y de práctica educativa, parece lejano un diseño curricular interdisciplinario.

### **El currículum, los valores y la identidad**

Existen muchas formas de definir el currículum. S. Grundy asegura que "El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas." (31)

Asimismo, el currículum, puede analizarse desde diferentes ámbitos, para efectos de este trabajo será entendido como aquellos que lo proponen como un campo práctico y que suponen la posibilidad de:

1. Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota el contenido.
2. Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los

---

(31) José Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica, p. 14.

procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas.

3. Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación. (32)

Es difícil ordenar en un esquema único y coherente, todas las funciones y formas que parcialmente adopta el currículum según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se entremezclan en los fenómenos educativos. No se debe olvidar que el currículum no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que se diseña.

El currículum es "Una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agotan en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas". (33)

Las funciones que cumple el currículum como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de códigos pedagógicos y acciones prácticas que se expresan y moldean en sus propios contenidos.

El currículum refleja el conflicto entre los intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos. La Nueva Sociología de la Educación ha centrado su interés en analizar cómo las funciones de selección y de organización social de la escuela que subyacen en los currícula se realizan a través de las condiciones donde tiene lugar su desarrollo. Los procedimientos para seleccionar, organizar el conocimiento, impartirlo y evaluarlo son mecanismos sociales que deben investigarse. El currículum es el mecanismo por medio del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Al currículum se le considera una

---

(32) Ibid., p. 15.

(33) Ibid., p. 16.

invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes de la sociedad.

B. Bernstein, uno de los representantes de esta corriente sociológica, expresa la importancia de este énfasis sociológico afirmando que: "Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social."[...] "El currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento." (34)

El currículum es, evidentemente, algo que se construye, y sus contenidos y formas no pueden ser indiferentes a los contextos donde se configura. Significa, también, que su construcción no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo y, por lo mismo, entender el currículum en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas; a las condiciones estructurales, materiales, organizativas; a los profesores, y a las ideas que le dan forma y lo moldean en sucesivos pasos de su transformación.

Es, en definitiva, un campo práctico complejo, como decía Walker, al afirmar que: "Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el currículum es planificado, creado, adaptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos, los equipos, los planes y guías del profesor, etc." (35)

El currículum se plasma dentro de un sistema escolar concreto; se dirige a unos determinados profesores y alumnos; se sirve de determinados medios en un contexto que acaba por darle significado real. La teoría,

---

(34) Ibid., p. 21.

(35) Ibid., p. 23.

sustento del currículum, debe ser crítica y poner de manifiesto las realidades que la condicionan.

El mundo de la praxis es un mundo construido, no natural. El contenido del currículum es así una construcción social. A través del aprendizaje del currículum los alumnos se convierten en participantes activos de la elaboración de su propio saber, lo que debe obligar a todos los participantes del proceso educativo a reflexionar sobre el conocimiento, incluido el del profesor.

Por todo lo anterior, Stenhouse considera, como aparece en el libro de Gimeno Sacristán, que: "Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". (36)

Esto significa que la selección de contenidos, por ejemplo, se realizaría considerando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sus intereses, su forma de aprender, o que esta selección se organizaría en torno a unidades globalizadas para dar más significatividad al aprendizaje; que se los ordenaría con una secuencia más adecuada; que los métodos y las actividades se seleccionarían considerando todos esos factores psicológicos y pedagógicos, además de optar por principios como la conexión del aprendizaje con las experiencias previas del alumno, con las realidades culturales del medio inmediato, etc. Entendiendo así el currículum, "Este es plan y acción, intención y ejercicio, síntesis en la praxis educativa". (37)

De las consideraciones anteriores, surge la demanda de un currículum integrado. La formulación de un currículum integrado es la antítesis de la presentación desarticulada. En la integración se busca la comprensión y reflexión de principios, de relaciones, de procesos.

---

(36) *Ibid.*, p. 101.

(37) Felipe Tirado Segura. "La proyección histórica como estructura curricular de los contenidos para la educación básica". En Desarrollo de la investigación en el campo del currículum, p. 130.

Se debe constituir un principio que conforme el núcleo del currículum y, que de éste, se generen los ejes que le confieran una estructura general. Este núcleo de estructura curricular podría ser la historia misma del estudiante, concibiéndolo como parte de la totalidad concreta, o realidad.

Totalidad no significa todos los hechos, sino la realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho.

Se propone partir de lo específico, tangible, concreto y de alta significación: el adolescente y su entorno, para llegar, a través de la revisión del proceso histórico, a lo general, lejano, abstracto: el universo.

A partir del espacio particular y concreto del adolescente, "el aquí", puede comprender distintos espacios: la casa, el barrio, la colonia, el pueblo, el municipio, el estado, el país, el continente, el planeta, el sistema solar, la galaxia, el universo. De igual forma, se puede partir del tiempo particular y concreto del estudiante: "el hoy"; puede implicar días, meses, años, siglos, milenios, etc., dados en el tiempo social.

Partiendo de la historia inmediata del estudiante y su realidad, se puede revisar, retrocediendo en la historia, el curso de los acontecimientos que llegan hasta el origen mismo de la materia y reencontrar al joven inmerso en la complejidad del proceso social en sus circunstancias presentes, visto como una manifestación de la totalidad concreta.

El planteamiento anterior, permite avanzar hacia la formulación de un currículum cuyos contenidos, teniendo una estructura lógica central de articulación, conformen un currículum realmente integrado.

Por lo anterior, se toma como un principio fundamental de la propuesta curricular que se formula en este trabajo el partir de la realidad concreta, inmediata y tangible que vive el adolescente.

La realidad que forma parte del estudiante conforma un núcleo vital de significación. Si algo le puede interesar al joven es su propia realidad, cuyo significado constituye parte de su propio ser. Consecuentemente, si se ha de enseñar orografía se debe empezar por las montañas que se encuentran en el medio donde habita el estudiante y no por las montañas asiáticas; del mismo modo, si se ha de enseñar hidrografía, se debe empezar

por el nacimiento, cauce y desembocadura del río del pueblo donde vive el adolescente, y no por los ríos europeos. (38)

No hay pueblo, municipio, estado o país más importante, que aquél del cual el estudiante forma parte; así mismo, no hay historia más importante que aquélla en la que él mismo participa, ya que en este contexto se reconoce e identifica. El adolescente es para sí mismo el centro del universo, por lo tanto, se debe partir de este principio fundamental.

Por lo anterior, se propone que la significación de la historia se debe dar a partir de la historia inmediata. Por esto, la primera componente curricular debe partir de la significación más próxima al estudiante, con base en el entorno que le rodea. Esta historia inmediata y cercana demanda un currículum abierto, es decir, una historia cuyos contenidos consideren un espacio curricular para que el alumno se defina a partir de la realidad concreta, vivida y compartida con otros estudiantes.

Resumiendo, se propone partir de un espacio curricular abierto y creativo, que permita establecer los contenidos a partir de la historia que se va desprendiendo del entorno concreto compartido por los jóvenes, como es: el barrio, el pueblo, el municipio, la región, el estado, hasta llegar a la entidad nacional; con esto se constituye el espacio curricular, cuyos contenidos ahora se definen a partir de la proyección histórica de la nación, hasta llegar a la historia universal.

Desde el punto de vista curricular, existe un aspecto más que debe tomarse en cuenta; el relacionado con la transmisión de valores y actitudes. La influencia de los valores en la educación se vuelve patente en la selección de actividades pedagógicas por realizar. Una actividad es considerada educativa si participa de aquellos principios o va encaminada a conseguir las finalidades elegidas, en otras palabras, si se manifiesta acorde con los valores que impregnan una determinada concepción y orientan el proceso educativo. (39)

---

(38) Ibid., p. 135.

(39) Isabel Gómez y Teresa Mauri. "Valores, actitudes y normas". En Cuadernos de Pedagogía, No. 9, p. 44.



Sin embargo, no siempre se han hecho explícitos claramente los valores de que participa un proyecto. En ocasiones, han quedado reducidos a meros marcos referenciales sin seguimiento posterior en las sucesivas etapas de elaboración y desarrollo del currículum.

Los valores son patrimonio de la cultura, y es la institución educativa quien los transmite, reproduce y contribuye a su producción; facilita, además, su aprendizaje. Por esto, "Se hace necesario explicitarlos, no tan sólo como declaración genérica de principios sino concretándolos y reelaborándolos durante el proceso educativo" (40). Además de considerarlos como fines que definen y orientan este proceso, es preciso, contemplarlos como contenido que los alumnos han de asimilar a lo largo de la escolaridad.

Debido a lo anterior no se pueden considerar por separado los valores y actitudes de otros contenidos que implica el currículum.

En el planteamiento de una actividad didáctica se puede considerar además del resultado del aprendizaje en términos de nuevas adquisiciones de contenidos conceptuales, las actitudes suscitadas en el alumno. Así se pretende que éste llegue al resultado de un problema, aprendiendo a la vez a contrastar y confrontar sus estrategias con las de los compañeros y colaborando con ellos.

Por otra parte, la enseñanza de unos contenidos conceptuales desligados de toda referencia al mundo de los valores y al marco socio-histórico-cultural donde los mismos se producen, puede constituir un modo de enmascarar ideológicamente la realidad social. Con esto se quiere subrayar la interrelación que existe entre los diferentes contenidos del currículum: conceptos, procedimientos, valores y actitudes, y la conveniencia de su planificación conjunta.

La finalidad educativa de la escuela, en cuanto a valores y actitudes, es la de conseguir que el joven elabore una moral autónoma, solidaria y comprometida con las expectativas de cambio positivo de la sociedad donde vive.

---

(40) Loc. cit.

Parece existir un consenso en torno a los valores llamados democráticos (solidaridad, respeto, sentido crítico, responsabilidad, cooperación, etc.), lo que permitiría la selección de los contenidos básicos y comunes para toda la población escolarizada.

Sin embargo, los valores, incluso aquellos que están comúnmente aceptados, se prestan a múltiples concepciones o lecturas. De ahí se deriva la necesidad de definirlos y hacerlos explícitos con claridad. No obstante, la consideración de ciertos valores como prioritarios no asegura la asimilación de los mismos por parte de los estudiantes: "Es necesaria su traducción en términos de creencias a asumir, actitudes a fomentar y normas a interiorizar en diferentes situaciones y contextos". (41)

En suma, los contenidos seleccionados en el currículum-base deben ser mínimos para posibilitar la configuración de diversos sistemas de valores y actitudes de acuerdo con la realidad de cada centro educativo. Dichos valores y actitudes deberán estar estrechamente relacionados con otros tipos de contenidos y, por su carácter de producto construido socialmente, deberán ser susceptibles de crítica y cambio.

Además de basarse en los elementos expuestos anteriormente, la planificación pedagógica debe considerar el proceso por el cual el niño asume los valores y actitudes: en las primeras edades, esta incorporación se produce en función de la aceptación de las normas impuestas: "La heteronomía moral, manifiesta durante este periodo, implica sumisión a las expectativas y convenciones de la sociedad aunque no se logre totalmente su comprensión". (42)

Más adelante, empiezan a darse fenómenos de identificación con base en los cuales se asumen los valores proporcionados por un modelo externo o por el grupo de referencia. Progresivamente, se asimilan las normas sociales, comprendiendo y valorando su necesidad, especialmente como instrumento para evitar ciertos efectos o consecuencias negativas.

---

(41) Loc. cit.

(42) Ibid., p. 45.

En periodos subsiguientes, se produce la interiorización de las reglas y normas sociales, es decir, la adopción de las mismas, razonada mediante el análisis de los principios que las fundamentan. Es posible discriminar entre las normas establecidas, las expectativas de los demás y los propios criterios de actuación. Este proceso no se da sin manifestaciones de rechazo y de resistencia a las influencias educativas.

Sin embargo, la moralidad personal no se define sólo por la asimilación de unas normas y convenciones externas, sino, también, por la creación de estructuras de relación y valoración que nacen de las experiencias de la interacción social. (43)

En este sentido, la observación, la contrastación o confrontación, la comprobación y la imitación son actuaciones-base para el aprendizaje de valores y actitudes. A partir de lo que la persona ya conoce y de la organización que posee de la propia experiencia, toma conciencia de ellos paulatinamente, los diferencia, tolera y/o apropia y valora, es decir, se identifica plenamente con ellos.

Para el adolescente, el proceso de identidad es, quizás, el más importante de los retos, ya que en éste se condensan las necesidades y los logros definitivos que acompañarán al sujeto durante el resto de su vida. Por esto, las figuras de identificación y la forma en la que el adolescente se relacione con éstas serán primordiales para su proceso de desarrollo. Estas figuras y sus formas de relación serán, para bien o para mal, el modelo a seguir.

En este contexto de desarrollo del joven alumno, el profesor adquiere un papel preponderante como figura rescatadora de identificación. Con esto se quiere decir que en estos años cruciales, el adolescente requiere una figura adulta en quien confiar, en quien depositar sus expectativas acerca del futuro; un sujeto que sirva como modelo que pueda ser seguido; un punto de referencia del mundo adulto que muestre que no todo es amenazante en el presente del adolescente, y que no todo ese mundo adulto es desconfiable.

---

(43) Loc. cit.

La identidad se forma por procesos sociales, y se mantiene, modifica o reforma por medios sociales. "La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad" (44). Ante esta perspectiva, resulta claro que, mediante la aplicación de los programas basados en las Resoluciones de Chetumal (vigentes de 1974 hasta 1994, en el caso de tercero de secundaria), la sociedad pierde la oportunidad de aprovechar la educación en este nivel como un vehículo propiciador de una identidad social que vele por el bienestar común.

---

(44) Peter Berger y Thomas Luckmann. Op. cit., p. 217.

## CONCLUSIONES

---

Por la manera en que se encuentran establecidos el plan y los programas de estudio del área de Ciencias Sociales para el nivel medio básico, resulta evidente que el problema del individualismo como factor que obstaculiza el bienestar social no parece tener solución alguna, puesto que la distancia entre el adolescente y los contenidos sociales considerados en los programas de estudio no le permiten conformar una identificación social, es decir, el saber que se le ofrece como material de estudio no le es significativo.

Si se sostiene que únicamente se construye este tipo de conocimientos a partir de contenidos que conduzcan a la satisfacción de una necesidad real y que impliquen un avance, un desarrollo, un reto para lograr un nivel intelectual más complejo, evidentemente, la organización de los programas, fragmentaria y con fallas en la articulación, obstaculiza permanentemente aprendizajes significativos de carácter social en el adolescente.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, en secundaria, por tanto, sólo propicia un saber mnemotécnico, a partir de la repetición de un saber. Así, el adolescente no tiene la oportunidad de dar saltos cualitativos en cuanto a su desarrollo cognitivo, ni, mucho menos en cuanto a su pertenencia a un grupo social.

En cuanto a la relación programa-etapa cognitiva del adolescente, se puede afirmar que la desvinculación es enorme. Si se piensa que dentro de la enseñanza de la Historia resulta de suma importancia la ubicación espacio-temporal de cada proceso social, es un grave error no considerar ni respetar la etapa cognitiva del adolescente al que va dirigido determinado programa de estudio. En otras palabras, la capacidad de concebir el tiempo y espacio históricos sólo comienza a desarrollarse en el estudiante de esta edad y, de acuerdo con el análisis realizado en esta tesina, no fueron tomados en cuenta ni el desarrollo de esta capacidad ni la manera en que la misma se adquiere.

Por otra parte, la conformación de una identidad social está ligada al manejo de ciertos valores. Las Resoluciones de Chetumal hablaban de valores democráticos; sin embargo, los programas no propiciaban un proceso de enseñanza democrático que sustentara y reforzara el acercamiento a estos valores, sino por el contrario, lo contradecían.

El hecho de que los contenidos de los programas resulten ajenos al entorno del adolescente, es decir, a su realidad concreta, da lugar a una pseudoidentificación con tales valores. El adolescente parece identificarse con dichos valores en situaciones artificiales creadas en el aula; sin embargo, esta identificación no implica compromiso social posterior.

Estos programas no procuran, ni fomentan la experimentación, entendiendo por ésta la confrontación y aplicación de ciertos conocimientos, conceptuales y axiológicos, en el plano de la realidad. De esta manera, las discusiones en las clases de Ciencias Sociales se convierten en sesiones donde fácilmente los alumnos toman la posición más cómoda, la del grupo socialmente visto como "bueno" o como el sustentador de la razón. Es decir "lejos de la realidad", resulta difícil o prácticamente imposible que los alumnos asuman la postura de "los equivocados" o los ya estigmatizados por la sociedad. Así, de manera natural, los adolescentes adoptarán la causa que goce en ese momento de mayor prestigio dentro de su grupo social.

Quizás, una alternativa que favoreciera la conformación de la identidad social del adolescente sería la elaboración de un currículum que propiciara conocimientos significativos en el adolescente a partir de saberes vinculados a su realidad concreta.

Por principio estos saberes deberían pertenecer a un currículum integrado. O sea, a un currículum donde el aprendizaje de los contenidos conduzca a la estructuración de ellos como un todo.

Así mismo, este currículum debe ser interdisciplinario en tanto que procure el acercamiento a un mismo fenómeno a partir de diferentes disciplinas y/o ciencias.

Ligado a esto, resulta natural que el currículum deba ser globalizante, es decir que recupere todos los aspectos de este fenómeno necesarios para su aprehensión.

La actitud del adolescente respecto de este currículum es fundamental para la conformación de su identidad social. "El aquí" y "el hoy" del adolescente son el punto de partida para que éste establezca una relación significativa, real, con estos saberes y, por ende, con su sociedad. La experimentación propiciará que los valores democráticos planteados en estos programas puedan ser plasmados en una realidad concreta que genere, inevitablemente, un compromiso social claro y puntual por parte del adolescente; que lo lleve a comprender su papel de actor comprometido, y no mero observador de la realidad.

## BIBLIOGRAFIA

### Libros

Berger, Peter y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad, Amorrortu Editores, 9a Edición, Buenos Aires, 1989, 233 p.

Braudel, Fernand. La Historia y las Ciencias Sociales, Editorial Alianza, México, 1989, 222 p.

Blos, Peter. Psicoanálisis de la adolescencia, Joaquín Mortiz, 3a Edición, México, 1987, 367 p.

Coll Salvador, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós, Educador, España, 1990, 206 p.

De Azevedo, Fernando. Sociología de la educación, Fondo de Cultura Económica, 10a Edición, México, 1981, 375 p.

Díaz Barriga Angel. Didáctica y currículum, Ediciones Nuevo Mar, Colección Problemas Educativos, 5a Edición, México, 1988, 150 p.

Erikson, Erik H. Sociedad y adolescencia, Siglo XXI Editores, 12a Edición, México, 1989, 179 p.

Gibaja, Regina E. Las Ciencias Sociales en la escuela. Supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado, UNAM, 1979, 102 p.

Ibarrola, María de. Las dimensiones sociales de la educación, (Antología), S.E.P. Cultura, México 1985, 159 p.

Muuss, Rolfe. Teoría de la adolescencia, Paidós, Biblioteca del Hombre Contemporáneo 159, 7a Edición Buenos Aires 1978, 225 p.

Myers, Blair G. y Stewart Jones. Cómo es el adolescente y cómo educarlo, Paidós, Educador Contemporáneo, volumen 20, Buenos Aires, 1979, 151 p.



Ortega, Félix, Ernesto González, et. al. Manual de Sociología de la Educación, Textos Visor, Madrid, 1989, 370 p.

Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía, Ariel, 8a Edición, Barcelona, 1981, 208 p.

Piaget, Jean. Seis estudios de psicología, Ariel, 7a Edición, México, 1992, 227 p.

Robles, Martha. Educación y sociedad en la Historia de México, Editorial Siglo Veintiuno, México, 1977, 262 p.

Sacristán, J. Gimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica, Ediciones Morata, 3a Edición, Madrid, 1991, 423 p.

Sánchez Vázquez, Adolfo. Ética, tratados y manuales, Grijalbo, 25a Edición, México, 1981, 244 p.

Stenhouse, L. La Investigación como base de la enseñanza, Ediciones Morata, Colección La Pedagogía Hoy, Madrid, 1987, 187 p.

Tirado Segura, Felipe. "La proyección histórica como estructura curricular de los contenidos para la educación básica". Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. Alfredo Furlán y Miguel Angel Pasillas, compiladores, UNAM, México, 1989, 286 p.

Vázquez, Josefina. Nacionalismo y educación en México, El Colegio de México, México, 1979, 331 p.

## Revistas

Almaraz, Julia, et. al. "El tiempo y el espacio", en Cuadernos de Pedagogía, No. 149, Barcelona, abril 1987, pp. 50-54.

Asensio Brouard, Mikel. "Enfoque interdisciplinario en el diseño curricular", en Cuadernos de Pedagogía No. 149, Barcelona, abril 1987, pp. 81-85.

Batllore, Roser, et. al., "Las Ciencias Sociales", en Cuadernos de Pedagogía, No. 139, Barcelona, agosto 1986, pp. 58-69.

Benejam Arguimbau, Pilar. "Los contenidos de Ciencias Sociales", en Cuadernos de Pedagogía, No. 168, Barcelona, marzo 1989, pp. 44-48.

Bueno, Miguel. "Educación y sociedad", en Revista Mexicana de Sociología, Año XXIII, Vol. XXIII, No. 3, México, sept-dic 1961, pp. 887-896.

Carmona Nenclares, F. "Sociología de la cosmovisión y del sistema educativo", en Revista Mexicana de Sociología, Año XIV, Vol. XIV, No. 1, México, ene-abril 1952, pp. 15-23.

Carretero, M., J. I. Pozo y M. Asensio. "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", en Infancia y Aprendizaje, No. 23, Madrid, 1984, pp. 55-74.

Deutscher, Eckhard. "La búsqueda de la identidad latinoamericana como problema pedagógico", en Revista Mexicana de Sociología, Año LI, No. 3, México, jul-sep 1989, pp. 251-262.

Díaz Barriga, Angel. "Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa", en Perfiles Educativos, Núm. 57-58, México, julio-diciembre 1992, pp. 3-7.

Díaz Barriga Arceo, Frida. "La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales", en Perfiles Educativos, Núm. 60, México, abril-junio, 1993, pp. 29-34.

Galán Giral, María Isabel. "La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular", en Perfiles Educativos, Núm. 19, México, enero-feb-marzo, 1983, pp. 18-27.

González Rey, Fernando. "Adolescencia estudiantil y desarrollo de la personalidad", en Perfiles Educativos, Núm. 60, México, abril-junio, 1993, pp. 3-12.

Gómez, Isabel y Teresa Mauri. "Valores, actitudes y normas", en Cuadernos de Pedagogía, No. 139, Barcelona, agosto 1986, pp. 43-46.

Herrera Labra, Graciela. "La transmisión del conocimiento y la heterogeneidad cultural", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIII, No. 4, México, oct-dic 1991, pp. 169-184.

León Vega, Emma. "La educación: Una problematización epistemológica", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIII, No. 4, México, oct-dic 1991, pp. 93-106.

López Facal, Ramón y Xosé Armas Castro. "¿Ciencias Sociales o Geografía e Historia?", en Cuadernos de Pedagogía, No. 172, Barcelona, pp. 38-41.

Martín Cordero Jesús y Juan García Modruga. "Desarrollo de la personalidad", en Cuadernos de Pedagogía, No. 145, Barcelona, febrero 1987, pp. 77-82.

Martínez Sánchez, Francisco et. al. "Imaginar el pasado", en Cuadernos de Pedagogía, No. 137, Barcelona, mayo 1986, pp. 22-25.

Mir, Adolfo. "Orígenes socioeconómicos, status de la escuela y aspiraciones y expectativas educativas y ocupaciones de estudiantes de secundaria", en Revista Mexicana de Sociología, Año XXXV, Vol. XXXIV, No. 2, México, abril-jun 1972, pp. 169-192.

Miranda López, Francisco. "Descentralización educativa y modernización del estado", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIV, No. 2, México, abril-jun 1992, pp. 19-44.

Moreno, Amparo. "El desarrollo de la toma de conciencia", en Cuadernos de Pedagogía, No. 141, Barcelona, septiembre 1986, pp. 54-57.

Orozco Fuentes, Bertha. "Funciones de la conciencia teórica en el campo curricular. Apertura y límites", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIII, No. 4, México, oct-dic 1991, pp. 133-156.

Pansza González, Margarita. "Opción crítica en la didáctica", en Perfiles Educativos, Núm. 57-58, México, julio-dic 1992, pp. 52-64.

Pozo, I. y M. Carretero. "El adolescente como historiador", en Infancia y Aprendizaje, No. 23, Madrid, 1983, pp. 75-90.

-----, "¿Enseñar Historia o contar historias?. Otro falso dilema", en Cuadernos de Pedagogía, No. 111, Barcelona, marzo 1984, pp. 45-50.

Reséndiz García, Ramón. "Reforma educativa y conflicto interburocrático en México, 1978-1988", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIV, No. 2, México, abril-jun 1992, pp. 3-18.

Sánchez Azcona, Jorge. "El adolescente y el carácter social", en Perfiles Educativos, No. 4, México, abril, mayo, junio 1974, pp. 41-50.

Street, Susan. "El SNTE y la política educativa, 1970-1990", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIV, No. 2, México, abril-jun 1992, pp. 45-74.

Tambutti, Romilio y Víctor Cabello. "Didáctica y formación científica. Reflexiones desde la normativa crítica", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIII, No. 4, México, oct-dic 1991, pp. 107-132.

Toledo Hermosillo, María Eugenia. "Saber cotidiano, educación y transformación social", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIII, No. 4, México, oct-dic 1991, pp. 157-168.

Weiss, Eduardo. "Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales, 1930-1980", en Revista del CNTE, No. 42, México, octubre-diciembre 1982, pp. 321-341.

Yuren Camarena, María Teresa. "Racionalidad, conciencia y educación. Aproximación a una problemática", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIII, No. 4, México, oct-dic 1991, pp. 75-92.

Zemelman Merino, Hugo. "Epistemología y educación: El espacio educativo", en Revista Mexicana de Sociología, Año LIII, No. 4, México, oct-dic 1991, pp. 71-74.

## Documentos

SEP. Educación Media Básica, Resoluciones de Chetumal, México, 1974, 72p.

SEP. Lineamientos para los ajustes a los contenidos de los programas vigentes (Plan 1974). Areas. Dirección General de Educación Secundaria, Subsecretaría de Educación Media. CONALTE, México, 1990, 63 p.

SEP. Programas para la educación media básica II. Consejo Nacional Técnico de la Educación, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1981, 686 p.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

## **CUADROS**

### **Análisis comparativo de los contenidos de los programas de Ciencias Sociales**

Los siguientes cuadros fueron elaborados con base en los programas oficiales de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación Pública para la educación media básica (1974-1994).

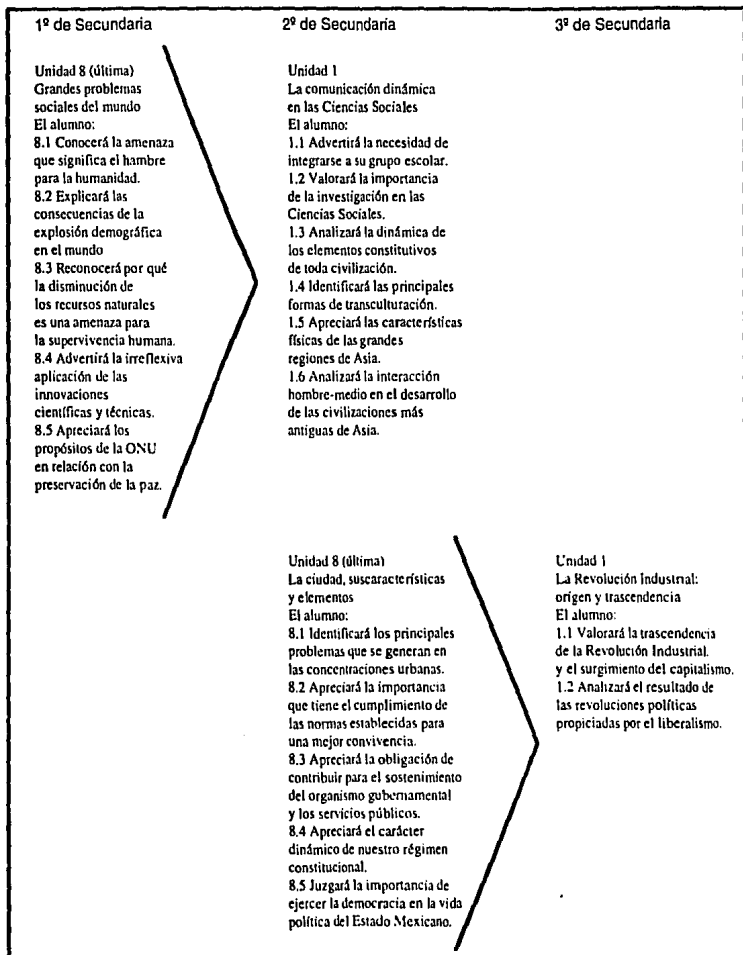
Se realizó una comparación entre los distintos programas para localizar las fragmentaciones y desarticulaciones de índole temático, cronológico y/o espacial que se manifiestan en cada uno de los contenidos de dichos programas.

Se observó que las fragmentaciones se dan tanto entre los programas de cada grado, como en el interior de cada programa y en el interior mismo de cada unidad.

**Cuadro 1**

**Análisis comparativo de los contenidos de los programas de Ciencias Sociales**




**FRAGMENTACION  
entre los programas de cada grado**



Este esquema tiene como fin presentar con claridad la desvinculación entre los contenidos que se pretende impartir a través de los tres distintos grados de la secundaria. Resulta pertinente señalar que la falta de secuencia entre los programas de grado se hace notoria al confrontar el último contenido de la Unidad 8 de cada grado con el contenido primero del siguiente grado. Sin embargo, la desvinculación (temática, cronológica y espacial) entre un grado y otro puede ser detectada en el nivel global.

**Cuadro 2**  
**Análisis comparativo de los contenidos de los programas de Ciencias Sociales**

**FRAGMENTACION**  
**en el interior de cada programa**

<p>1° de Secundaria</p> <p><b>Unidad 5</b> Estudio integral de México (Cuatro zonas económicas) El alumno: 5.1 Identificará las características físicas de cada zona. 5.2 Conocerá las características demográficas de cada zona. 5.3 Apreciará el grado de desarrollo de cada zona.</p>		<p>1° de Secundaria</p> <p><b>Unidad 6</b> Países capitalistas y países socialistas El alumno: 6.1 Distinguirá las características generales de los países capitalistas y socialistas. 6.2 Identificará los países que constituyen el mundo capitalista y socialista. 6.3 Reconocerá las áreas de influencia económica, política, social y cultural de cada uno de los sistemas. 6.4 Conocerá de manera general las relaciones de orden económico, político, social y cultural que existen entre el mundo capitalista y socialista.</p>
<p>2° de Secundaria</p> <p><b>Unidad 6</b> Encuentro de dos culturas y el absolutismo europeo El alumno: ... 6.4 Conocerá las circunstancias que favorecieron el establecimiento de gobiernos absolutistas en Europa.</p>		<p>2° de Secundaria</p> <p><b>Unidad 7</b> Los recursos económicos de México El alumno: 7.1 Comprenderá como se realiza el proceso económico de México. _ ...</p>
<p>3° de Secundaria</p> <p><b>Unidad 5</b> El tercer mundo</p>		<p>3° de Secundaria</p> <p><b>Unidad 6</b> México en el Siglo XIX</p>

Si se piensa que el tiempo para cubrir una unidad del programa de Ciencias Sociales corresponde, aproximadamente, a tres semanas de trabajo escolar, resulta desconcertante el que se pretenda transitar entre tiempos, espacios y temas tan disímiles. Este cuadro ejemplifica con transparencia este problema, el cual se da en los tres grados de la secundaria.



**Cuadro 3**  
**Análisis comparativo de los contenidos de los programas de Ciencias Sociales**

**FRAGMENTACION**  
**en el interior de cada unidad**

<b>1º de Secundaria</b> <b>Unidad 8</b> Los grandes problemas sociales del mundo El alumno:		
... 8.4 Advertirá la irreflexiva aplicación de las innovaciones científicas y técnicas.	>	8.5 Apreciará los propósitos de la ONU en relación con la preservación de la paz.
<b>2º de Secundaria</b> <b>Unidad 1</b> La comunicación dinámica en las Ciencias Sociales El alumno:		
... 1.4 Identificará las principales formas de transculturación.	>	1.5 Apreciará las características físicas de las grandes regiones de Asia.
<b>3º de Secundaria</b> <b>Unidad 1</b> La Revolución Industrial: origen y trascendencia El alumno:		
... 1.2 Analizará el resultado de las revoluciones políticas propiciadas por el liberalismo		
1.2.1 Principales revoluciones liberales.	>	1.2.2 Principales movimientos obreros inspirados en la ideología socialista.

Este cuadro se encuentra organizado de acuerdo con un criterio que permite descubrir la fragmentación existente dentro de cada unidad de los programas de Ciencias Sociales. Fueron escogidos tres ejemplos (uno por grado) que ponen de manifiesto la desarticulación entre un contenido y otro de la misma unidad. La desarticulación es de carácter temático, cronológico y espacial.

**Cuadro 4**  
**Análisis comparativo de los contenidos de los programas de Ciencias Sociales**

**PROBLEMAS DE ESPACIO Y TIEMPO**  
**en el interior de cada programa**

1º de Secundaria	
<b>Unidad 1-5</b> 1. Aprendiendo a convivir. 2. La comunidad, la familia y la escuela. 3. México actual: territorio, población y gobierno 4-5 Estudio integral de México Zonas económicas (Siglo XX)	<b>Unidad 6</b> 6. Antecedentes de los países capitalistas y socialistas (Siglo XVII)-XIX)
2º de Secundaria	
<b>Unidad 4</b> La civilización occidental El alumno: ... 4.5 Conocerá la división provocada por la reforma y contrarreforma. Lucha religiosa. (Siglo XVI)	<b>Unidad 5</b> Grandes culturas de América (América Prehispánica)
3º de Secundaria	
<b>Unidad 5</b> El tercer mundo El alumno: ... 5.3 Valorará la influencia del tercer mundo en la política internacional (Conferencia Bandung 1955)	<b>Unidad 6</b> México en el Siglo XIX

Dentro de este cuadro aparecen contenidos temáticos a los que se les ha ubicado explícitamente en el tiempo. Por sí mismos, estos contenidos dan información acerca de su origen espacial en la Historia (de México o universal). Estos datos permiten descubrir los errores de planeación en los programas de Ciencias Sociales en cuanto a tiempo y espacio se refiere. Los saltos y los múltiples espacios y tiempos que se manejan resultan ininteligibles para la mayor parte de los adolescentes.