

Universidad Nacional Autónoma de México

**las ciencias sociales  
en la escuela**

**supuestos epistemológicos  
y pedagógicos  
del texto de sexto grado**

**Regina E. Gibaja**

LB1584  
648

96

**LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA**  
**Supuestos epistemológicos y pedagógicos**  
**del texto de sexto grado**

---

**Instituto de Investigaciones Sociales**

893  
R

Regina E. Gibaja

**las ciencias sociales  
en la escuela**

**supuestos epistemológicos  
y pedagógicos  
del texto de sexto grado**



INVESTIGACIONES  
SOCIALES

102  
N

Primera edición: 1979

DR ©1979, Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, México 20, D.F.

DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

Impreso y hecho en México

ISBN 968-58-2699-4

*A Gino Germani,  
gran maestro y amigo*

DS.001003

## ÍNDICE

Nota aclaratoria.....	7
Introducción.....	9
I. Concepción del conocimiento .....	15
II. Modelo de aprendizaje .....	53
III. Balance y conclusiones .....	85
Apéndice I: Actividades de aprendizaje .....	91
Apéndice II: Introducción a los medios de comunicación.....	93
Referencias .....	101

## *NOTA ACLARATORIA*

COMO SE SEÑALA en diferentes partes del estudio, este trabajo no intenta hacer una evaluación global de los libros de texto de la escuela primaria. Su objetivo es analizar la consistencia interna de uno de esos textos, el libro de Ciencias Sociales para el sexto grado. Consecuentemente, se abstiene de establecer comparaciones con otros textos o manuales anteriores o contemporáneos, o de calificar sus méritos respectivos.

Tampoco se pretende que el análisis contemple los libros en relación con su contexto sociocultural global, con la tradición pedagógica mexicana ni con la Reforma Educativa. La autora no cree tener competencia para un análisis de esta amplitud.

Por estas razones, el estudio no se ubica dentro de la polémica actual que los libros de texto han suscitado. El reconocimiento del aporte positivo que ha significado para la educación del país la preparación de este conjunto de libros de texto y de la importancia de esta empresa no debe impedir, sin embargo, su análisis crítico.

Finalmente, el libro de Ciencias Sociales para sexto grado forma parte de un plan general que comprende la totalidad de textos y manuales para la escuela primaria. Al analizarlo aisladamente se corre el riesgo de incurrir en juicios parciales que no contemplen adecuadamente el lugar que ocupa en el conjunto. Este trabajo puede haber incurrido en estas y otras limitaciones. Sin embargo, como forma parte de un proyecto más amplio que incluye la consideración de otros aspectos y otras áreas, esta perspectiva parcial podrá corregirse a medida que se avance en el proyecto.





## INTRODUCCIÓN

ESTE TRABAJO se propone analizar las concepciones pedagógicas y epistemológicas que orientan el *currículum* del área de Ciencias Sociales de los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública. El estudio consistirá en el análisis del curso de sexto grado y se partirá de los propósitos y las instrucciones enunciados en el Libro del maestro.<sup>1</sup>

El primer tema a estudiar es la concepción del conocimiento y en especial del quehacer científico en el campo de la historia y las ciencias sociales. Cómo se adquiere el conocimiento de la realidad histórica y social y cómo se forman los juicios científicos y valorativos en este campo serán los principales elementos a contemplar. El segundo tema es el modelo de aprendizaje propuesto en el curso, es decir, los supuestos psicológicos y pedagógicos que conforman el programa.

En ambos temas el análisis contemplará dos niveles: cuáles son los supuestos explícitos de los que se parte, y que están esbozados en el Libro del maestro, y cómo se traducen en el desarrollo del curso, ya sea a través de la exposición temática en el libro de texto o en las instrucciones dadas a los maestros para la conducción de las clases.

En la Introducción al Libro del maestro se exponen las ideas generales que orientan tanto el contenido como la metodología del curso. Junto a la concepción de la Historia y de la Ciencias Sociales, se presentan a los maestros los objetivos educacionales buscados y la metodología apropiada para lograrlos. Aunque ninguno de estos aspectos se desarrollan en forma sistemática y

---

<sup>1</sup>El trabajo forma parte de un proyecto más amplio, cuya orientación general está expuesta en el documento *El mundo simbólico de los libros de texto; propuesta de investigación*. Oaxaca, diciembre de 1975.

completa, la Introducción ofrece suficiente material como para obtener, a partir de sus recomendaciones y enunciados, la concepción epistemológica y pedagógica básica predominante en el Curso.

El análisis comenzará por sistematizar estas ideas alrededor de los dos temas mencionados. La organización de este material permitirá ubicar los supuestos con que opera el programa en relación a las teorías educativas actuales. También facilitará la elaboración de categorías de análisis para estudiar cómo estos supuestos se expresan en la metodología de enseñanza aplicada o en el contenido sustantivo presentado. Finalmente se confrontarán las intenciones declaradas con los resultados que muestran el Libro del maestro y el texto del alumno.

Como el trabajo es un ensayo de crítica interna de los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, no intenta evaluar el contenido sustantivo del curso. La selección de los temas dentro de la disciplina, la forma de presentación o la línea ideológica no serán considerados aquí. Tampoco se busca evaluar la adecuación del curso a determinada población de niños ni sus resultados en términos de rendimiento del aprendizaje. Por ejemplo, no se discutirá el nivel de dificultad, la profundidad o extensión de la temática, el lenguaje y vocabulario empleados, etc. Estos problemas requieren otra clase de análisis y, en el segundo caso concretamente, observación directa en las escuelas o medición de los conocimientos asimilados por los niños.

Se trata, más bien, de una reflexión sobre la orientación pedagógica y epistemológica del programa juzgada, principalmente, desde el punto de vista de los propósitos declarados. El análisis, sin embargo, no pretende ser imparcial. Si bien se intenta contrastar los métodos pedagógicos y la orientación del quehacer científico con sus resultados (que en este caso son el texto y las instrucciones para los maestros), ambos son analizados desde el marco de referencia del analista, con sus especiales intereses en la educación y las ciencias sociales. Puesto que este marco de referencia está invocado en todo el trabajo de análisis, no parece necesario explicitarlo aquí.

Finalmente, debe señalarse que al evaluar los supuestos epistemológicos y pedagógicos no se está juzgando el nivel de información que en estas áreas poseen los autores. Admitiendo que su pensamiento pueda haber sido extremadamente simplifica-

do con fines didácticos, el análisis debe limitarse a considerar su exposición tal como aparece en el libro del maestro.

### *El curso de Ciencias Sociales para sexto grado*

El material preparado por la Secretaría de Educación Pública para este curso se compone de un libro de texto para los alumnos y un libro para el maestro. El primero desarrolla los temas del programa en forma expositiva y siguiendo fundamentalmente un orden cronológico. Los temas están acompañados de numerosas ilustraciones, en general de muy buena calidad, y de algunos textos intercalados de escritores o científicos de renombre.

El texto consiste en una unidad introductoria de carácter metodológico, ocho unidades (25 lecciones) en que se desarrolla el programa del curso y un apéndice con vocabulario, mapas y documentos.

El programa abarca desde el fin de los gobiernos absolutos, comenzando con la revolución inglesa, hasta nuestros días, y contempla los cambios políticos y sociales, las transformaciones económicas y el desarrollo industrial y las relaciones entre los países. Aunque centrado en la historia europea y americana, incorpora desarrollos en Asia y África y destaca las revoluciones del siglo XX así como la creación de nuevos Estados. La última unidad está dedicada a México, su historia y sus problemas actuales. Cuatro de las lecciones presentan la cultura de nuestro tiempo; el pensamiento científico, el arte, la literatura y la tecnología en los siglos XIX y XX.

El programa se encuadra en un plan general de las Ciencias Sociales que empieza en los primeros grados introduciendo al niño "al estudio de la familia y la escuela para continuar con su comunidad, después su pueblo o ciudad y, finalmente, nuestro país, su historia, sus instituciones sociales, políticas y económicas". El objetivo aquí es interesar al niño en "los conceptos fundamentales que se refieren a su realidad." En el 3° y 4° grados se inicia al niño en la historia y en los problemas de México, con un enfoque geográfico y antropológico. En 5° y 6° grados se "intenta situar al niño —consciente ya de ser mexicano— como un latinoamericano que habita en un mundo complejo que influye en su vida diaria". El programa de quinto grado parte de los principios del hombre, los pri-

meros descubrimientos y las primeras culturas, y presenta la historia universal hasta el Siglo XVIII. (Libro del maestro, pp. 4 y 5).

El Libro del maestro comienza con una *Introducción* en la que se exponen los objetivos generales del curso, la orientación que se ha dado al contenido y la metodología de enseñanza a desarrollar.

La Unidad metodológica inicial, que en el libro de texto está dedicada al conocimiento de la comunicación, corresponde en el manual del maestro a una introducción a las metodologías de trabajo a aplicar en el curso. Su objetivo es *Practicar el método de las Ciencias Sociales*. El resto del manual está planeado para que las lecciones del texto tengan sus correspondientes secciones en el manual. En éstas se especifican los objetivos y se sugieren las actividades de aprendizaje a desarrollar para cada tema.

Los autores destacan que ambos libros deben ser entendidos como auxiliares puesto que en última instancia "es el maestro quien habrá de decidir sobre la aplicación de estos materiales". (Libro del maestro, pág. 9). Los libros que se han analizado corresponden a la edición de 1974, en uso en las escuelas en 1976.

### *Metodología empleada*

La metodología de análisis que se ha seguido es cualitativa y no se ha ajustado a esquemas iniciales rígidos. A partir de la definición de una problemática muy general, las categorías de análisis fueron surgiendo por aproximaciones sucesivas al material en estudio. De este modo, las ideas generales encontradas en la Introducción al Libro del maestro sugirieron problemas de interés y reflexiones en torno a éstos. En un primer intento de sistematización estos problemas se tradujeron en algunas preguntas para orientar el análisis. Sucesivas lecturas del libro de texto y confrontaciones entre éste y las actividades de aprendizaje que lo acompañan ayudaron a reformular las preguntas en forma más específica. Pero inclusive estas últimas son solamente instrumentos para nuevas reflexiones más que códigos para presentar datos tabulados y resultados.

Esta metodología tiene obviamente limitaciones pero, dada la riqueza del material a analizar, pareció más adecuada que intentos prematuros de fijar categorías y establecer indicadores según las normas del análisis de contenido tradicional.

La aplicación de esta metodología hace difícil, por lo menos en las primeras etapas, contemplar una temática amplia como la propuesta en este trabajo y, al mismo tiempo, intentar abarcar con ella el conjunto de los libros de texto. Pareció preferible trabajar en profundidad, estudiando sólo uno de los cursos, a intentar una mayor representatividad a costa de reducir el análisis a un nivel más superficial.

Las conclusiones que se obtengan, por lo tanto, valen exclusivamente para el curso de 6o. grado de Ciencias Sociales y no pueden generalizarse al resto de los libros de texto.



## ***I. CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO***





TODO PROGRAMA educativo supone no solamente una concepción del proceso de aprendizaje y de las metodologías de enseñanza sino también una concepción del conocimiento. Mientras la segunda parte de este trabajo estará destinada a analizar los supuestos psicológicos y pedagógicos que orientan el programa, en esta sección se estudiarán sus supuestos epistemológicos. Aunque no siempre se expliciten ni se formulen sistemáticamente, los supuestos epistemológicos tienen un gran peso en la planeación del *curriculum*, la presentación de la materia de estudio y la pedagogía aplicada. Aquí se entenderán en un sentido amplio que incluye la metodología de la investigación en la disciplina pero también la concepción general de la ciencia, el desarrollo del conocimiento y su acumulación, los límites de la objetividad científica y el problema de la formación de los juicios y valores.

En el caso de este programa específico, centrado en el desarrollo histórico desde las revoluciones del siglo XVIII hasta la actualidad, uno de los aspectos de mayor interés reside en la concepción del quehacer histórico, las formas peculiares que toma el conocimiento de la historia y el desarrollo de los juicios y opiniones frente a la realidad histórica y social. La estructura de la disciplina, su organización y sus interrelaciones con otros aspectos de la realidad o del conocimiento, no serán tratados aquí.

No se espera, por cierto, encontrar la posición epistemológica que orienta el curso expuesta en forma sistemática, pero sí indicaciones de esta posición que permitan confrontarla con sus consecuencias pedagógicas, es decir, con las formas en que influye en la elaboración del programa y la metodología de la enseñanza. También podría suceder que el análisis detectara

inconsistencias entre la posición explícitamente adoptada frente al conocimiento y su aplicación en el desarrollo concreto del curso.

Además de referencias a la estructura de la disciplina y a la organización del área de estudio, aspectos que no serán considerados aquí, en la Introducción al Libro del maestro se encuentran algunos puntos de vista relevantes para este análisis. Se considerarán principalmente los siguientes:

### Características del conocimiento

... el conocimiento está en constante expansión y cambio. . . (pág. 6).

El examen de los hechos forma un espíritu comprensivo, mientras que la ignorancia deja el camino abierto a la irracionalidad. La ignorancia nunca es el medio de enfrentar la realidad. Lo sensato es que el alumno la conozca y desarrolle su juicio crítico para que sepa elegir cuando llegue el momento de hacerlo (pág. 9).

### Relatividad del juicio y la opinión

... todo juicio crítico puede modificarse si se amplían nuestros conocimientos. . . (pág. 7).

... es difícil que dos personas tengan la misma opinión sobre las mismas cosas (pág. 7).

### Método científico

El método de las Ciencias Sociales consiste en reunir información, analizarla, clasificarla, resumirla y presentar el resultado final en un informe escrito, oral, gráfico, esquema (pág. 6).

Que el conocimiento está en constante expansión y cambio es una de las razones por las que la metodología de enseñanza propuesta rechaza el aprendizaje memorista y el acopio de detalles históricos.<sup>2</sup> Por el contrario, se busca que el alumno aprenda aquello que es perdurable aunque el conocimiento se modifique: los instrumentos para conocer, la habilidad de buscar respuestas, más que los resultados acumulados por la disciplina.

---

<sup>2</sup> "Cuando ellos crezcan, los conocimientos habrán cambiado tanto que de nada les servirá haber aprendido de memoria datos que serán anticuados para entonces. En cambio, si aprenden a buscar respuestas por sí mismos, estarán preparados para seguir haciéndolo duante toda su vida." (Introducción, pp. 6-7.)

Como se verá más adelante, esta posición se encuadra dentro de modernas posiciones pedagógicas que insisten en una metodología de enseñanza basada en el “descubrimiento” y, más aún, en que las materias no deben transmitirse como acumulación de resultados sino que deben ser experimentadas por el niño como procesos en la búsqueda de la verdad científica. Efectivamente, la orientación metodológica presentada en la introducción hace de la solución de problemas y de la investigación el eje del aprendizaje.

A partir de esta toma de posición frente al conocimiento y a las metodologías para transmitirlo, podría esperarse que el material de lectura ofrecido a los niños mostrara una historia “en proceso de expansión y cambio”. El texto debería dejar claro que presenta solamente la particular interpretación que de los hechos históricos hacen sus autores y que si bien esta interpretación, como suponemos, ha tratado de reflejar el estado actual del conocimiento histórico, se han dado diferentes interpretaciones de los mismos hechos.

Además, el texto y las actividades de aprendizaje—deberían ayudar al niño a comprender cómo se avanza en el conocimiento histórico, cuáles son las tareas y dificultades que enfrenta el historiador, único modo en que el niño puede intervenir en alguna medida en el proceso de construir su conocimiento de los hechos históricos.

De estas reflexiones surgen las primeras categorías de análisis. Tanto el texto como las actividades de aprendizaje serán examinados para responder a las siguientes preguntas:

- ¿El relato histórico que se presenta en el texto muestra realmente el proceso de hacer la historia? O, por el contrario, ¿los niños encuentran una historia ya hecha, acabada?
- ¿En qué medida el curso introduce al niño en las perplejidades y dudas del historiador o del sociólogo, en sus disputas sobre la interpretación de la información, en sus modos de figurarse la realidad histórico-social?

Si bien no se discute que el conocimiento está en continua expansión y cambio, también es cierto que este cambio y expansión no siempre resultan del descubrimiento de nuevos hechos. El avance de las ciencias muchas veces es resultado de

ubicar los mismos hechos dentro de interpretaciones nuevas o, de acuerdo con Kuhn (1970), de nuevos paradigmas científicos.

Desde este punto de vista resulta muy notable la importancia que el modelo de conocimiento esbozado en el Libro del maestro asigna a los hechos. En la descripción del método de las ciencias sociales propuesta en la introducción, el punto de partida es la reunión de la información y, en definitiva, todo el proceso metodológico se centra en su análisis y presentación.

Aunque obtener información es una etapa fundamental en la investigación en ciencias sociales, hoy se acepta generalmente que esta etapa está subordinada conceptualmente a otras preocupaciones científicas. La reunión de la información debe obedecer a la naturaleza del problema científico de que se trata y a las hipótesis, o por lo menos intuiciones, que el investigador posee cuando la busca. Aun las investigaciones de carácter puramente descriptivo, como los censos, proceden a partir de categorías, es decir, de una previa diferenciación conceptual de la realidad. En caso contrario, la información resulta en una masa indiferenciada de hechos que obstaculizan más que ayudan a la finalidad principal de la investigación: interpretar o explicar la realidad.

La preeminencia dada a los datos aparece repetidamente con otra forma en la insistencia en que el niño obtenga información, busque datos, consulte los medios de comunicación y, en suma, se sienta capaz de manejar el universo de información (Introducción, pág. 12). En ambos casos los *datos* adquieren una importancia desmedida: el quehacer científico parece reducido a la recolección de información.

Es de suponer que esta introducción al método de las ciencias sociales ha obedecido al intento de adecuarlo a la capacidad de comprensión de los niños y de los maestros. Sin embargo, si una presentación más aproximada a la tarea que cumple el historiador o el sociólogo no parecía pedagógicamente aceptable, hubiera sido preferible no hablar con tanta insistencia de investigación y no pretender que los niños estaban en condiciones de aplicar la metodología de las ciencias sociales. El mismo tipo de actividades y los mismos procesos mentales podrían haberse sugerido en los manuales sin pretender que se estaba haciendo ciencia social o aplicando su método.

El resto de la descripción del método de las ciencias sociales que se presenta a los maestros adolece de una limitación similar. La simplificación de la actividad científica lleva a presentarla en forma desnaturalizada. Si bien es cierto que el científico clasifica, resume y presenta resultados finales en diversas formas, lo esencial del método de la ciencia queda fuera de esta descripción. Aunque se soslaye el debate sobre la explicación en la historia, lo que parece generalmente admitido es que los datos tienen importancia en tanto son interpretados dentro del marco de referencia definido por el investigador, y son sometidos a las pruebas que aseguran su confiabilidad.<sup>3</sup>

Estas observaciones proporcionan un segundo tema de análisis. En las actividades de aprendizaje y en el texto del niño se buscará determinar cuál es la concepción del método de las ciencias sociales presentada al alumno y cuál es la imagen que éste puede formarse de la investigación social.

El tercer supuesto sobre el quehacer científico tiene que ver con la relatividad del juicio y la opinión. Se puede coincidir en que el juicio crítico puede modificarse si se amplían nuestros conocimientos y, cambiando ligeramente la sentencia usada en la introducción, también puede aceptarse que no siempre dos personas determinadas sustentan la misma opinión acerca de las mismas cosas. Sin embargo, fuera de un contexto adecuado, ambas apreciaciones corren el riesgo de ser mal interpretadas por maestros y alumnos.

La introducción no aclara qué se entiende por juicio crítico ni por opinión ni cuáles son los procedimientos para su formu-

<sup>3</sup> La afirmación anterior no pretende disminuir las diferencias existentes entre las distintas concepciones del conocimiento científico. Sin embargo, parecería que, si se excluye el positivismo más extremo, la coincidencia en el rechazo de una concepción del método científico, que haga de la recolección, de datos el comienzo y la etapa básica de la investigación, podría encontrarse en representantes de distintas posiciones epistemológicas. Por ejemplo, partidarios del método hipotético-deductivo, relativistas como Kuhn o críticos como S. Toulmin, así como quienes provienen de orientaciones marxistas y fenomenológicas. Por ejemplo, A. Schutz, expresando la concepción básica que comparte Whitehead con pensadores tan dispares como William James, Dewey, Bergson y Husserl, señala que: "Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones o idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento, todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. . ." (Schutz, 1974, p. 36).

lación. ¿Se trata del juicio crítico del historiador cuando analiza nuevo material, de los juicios que inspiran nuestras decisiones morales o políticas, o de opiniones en términos de gustos y preferencias? En todo caso sería importante que se distinguiera, por un lado, la idea de que en la ciencia nunca hay conocimiento definitivo y que no pretende poseer la verdad pero, al mismo tiempo, que los procedimientos racionales establecidos por las distintas disciplinas permiten distinguir aquellos resultados de la investigación que tienen alto grado de confiabilidad de los que no lo tienen.

En segundo lugar, sería importante distinguir entre las diferencias de opinión en aspectos que se refieren a convenciones, procedimientos, usos y modas de aquellas diferencias que se producen respecto a valores fundamentales. Mientras el principio enunciado en el libro puede ser válido en el primer caso, cuando se aplica al segundo es más discutible. Por otra parte, puede inducir en los maestros y en los niños un estado de duda y ansiedad poco recomendable. ¿Es que acaso se está sosteniendo que cualquier juicio es igualmente válido y aceptable? Suponemos que ésta no es la intención, y que en el afán de desarrollar la capacidad de tolerancia para los demás y el espíritu crítico frente al dogmatismo, no se ha puesto suficiente cuidado en las posibles interpretaciones que pueden originar frases como las señaladas.

Aun cuando sea muy difícil traducir la complejidad de estas ideas de modo accesible a los maestros en unas pocas páginas, es importante no introducir un concepto erróneo de la actividad científica, así como crear desconcierto sobre la actividad de juzgar y establecer nuestras propias opiniones.

Cómo se ha presentado este problema a maestros y alumnos será el tercer tema del análisis. Se tratará de establecer qué desarrollo se da en el texto y en el Libro del maestro al problema de la relatividad del juicio y la opinión, así como a los requisitos de la verificación científica.

De acuerdo con la discusión precedente, el texto del alumno y las actividades de aprendizaje propuestas serán analizados para contestar a las siguientes preguntas:

- a) La construcción de la historia. ¿Qué imagen del quehacer histórico se presenta al niño?

- b) El método de las ciencias sociales. ¿Qué oportunidad se da al niño de comprender lo esencial del método?
- c) La relatividad del conocimiento. ¿Cómo se orienta al niño en la formación de juicios y opiniones? ¿Cómo se plantea el problema de la confiabilidad y verificación de los datos en los que basamos nuestros juicios y opiniones?

a) *El conocimiento de la historia*

La primera dimensión, la imagen de la historia y de la construcción de la historia, se estudiará en dos de sus aspectos, traducidos a su vez en ítems o preguntas preparadas para dirigir la lectura crítica del texto y del Libro del maestro.

a.1) *La interpretación histórica.* Lucien Febvre (1970, p.43) dice que "No hay ninguna Providencia que proporcione al historiador hechos brutos, hechos dotados por lo extraordinario de una existencia real perfectamente definida, simple, irreductible. Es el historiador quien da a luz los hechos históricos." Y sólo puede hacerlo a partir de una hipótesis, de un problema que oriente la selección de los hechos y su interpretación. La historia así se hace problemática y, por lo tanto, controvertida. Como también dice Febvre, la historia asimismo tiene una historia: la historia de los progresos del conocimiento y de la conciencia de los historiadores (p.44). Para que el niño adquiera una imagen de la historia problemática, controvertida, producto del constante esfuerzo crítico del historiador en la selección e interpretación de los hechos, el libro de texto debe hacerle ver que no siempre los distintos periodos históricos han sido interpretados en la misma forma, que el relato que está leyendo es sólo una posible interpretación, la más adecuada quizás en el estado actual de los conocimientos, pero modificable y discutible. En suma, que aún no se ha dicho la última palabra en la discusión que cualquiera de los acontecimientos cruciales que él estudia ha originado y continúa provocando. En qué medida se alcanza a transmitir esta concepción de una historia en proceso se investigará buscando respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Se enfocan los distintos momentos históricos como problemas cuya solución requiere un esfuerzo de parte del investigador?



- ¿Se presentan en el texto interpretaciones o enfoques divergentes de los hechos o procesos históricos?
- ¿Se plantean dudas o se presentan problemas sobre acontecimientos históricos y sus causas y consecuencias que no se den por definitivamente resueltos en el libro?
- ¿Se sugiere que la interpretación dada en el texto puede ser controvertida o modificada por los alumnos o sus informantes (personas entrevistadas, testigos de acontecimientos históricos nacionales, libros, etc.)?

La lectura de las 8 unidades del curso no proporciona respuestas positivas a ninguna de las preguntas con que se inició el análisis.

En ninguno de los momentos históricos que describe el texto la explicación de los procesos y hechos se presenta como un problema cuya solución hubiera requerido un esfuerzo de los historiadores. El nivel introductorio del curso no parece ser la explicación de este estilo pues, precisamente por ser una simplificación y resumen esquemático más que un recuento detallado de los hechos, no puede eludir dar un punto de vista que ubique el acontecimiento dentro de una determinada línea interpretativa.

Tampoco el texto ofrece otras interpretaciones de los hechos que pudieran ser alternativas a las adoptadas por sus autores. No se trata por cierto de un problema de parcialidad o falta de objetividad en la exposición, sino de un problema metodológico. Al no presentar explícitamente otros enfoques posibles, el que ofrece el texto pasa por ser la versión oficial, verdadera, de los acontecimientos presentados. Cuando éstos llegan hasta el momento actual, es obvio que pretender imparcialidad es utópico. Y entonces se hace más necesario aclarar que la versión del texto es una visión tomada desde un punto de vista particular.

No sólo no hay interpretaciones divergentes sino tampoco el texto plantea problemas o deja dudas que pudieran crear en el niño la imagen de una tarea histórica aún por cumplir. Quizás la única pregunta que el texto hace explícitamente al niño es la que aparece en la última lección, *Tendremos un México mejor*. En la página 208 se dice:

... el mundo está cambiando rápidamente y México con él. ¿Estaremos en el umbral de una nueva era? Quizás tú puedas, más adelante, contestar esta pregunta.

El carácter general y difuso de la pregunta, sin embargo, la convierte en una cuestión retórica sin aparente utilidad.

Aunque las actividades de aprendizaje sugieren regularmente que los niños realicen foros y discusiones, emitan opiniones y juicios e inviten a informantes locales o hagan entrevistas, no parece preverse la posibilidad de que en estas actividades surjan puntos de vista que cuestionen la interpretación del texto. Nunca se menciona que esto pueda suceder y mucho menos que sea interesante que suceda. La única oportunidad en que se invita explícitamente a discutir el texto se encuentra en la unidad introductoria, en la lección *¿Qué dice un texto?* Los objetivos en esta lección son:

- Distinguir los elementos principales de un texto
- Encontrar detalles específicos
- Practicar la lectura crítica
- Manejar diferentes tipos de materiales impresos

Efectivamente, la lección guía al niño en el manejo de un texto: identificación de elementos e ideas principales, elaboración del contenido, utilización de mapas e ilustraciones, etc. Con respecto a la *lectura crítica*, sin embargo, tanto el texto del alumno como el Libro del maestro se limitan a señalar que *también pueden discutirse los problemas que plantea el texto*. Es decir, lo que se pone en discusión son los problemas que introduce el texto, y que el mismo texto resuelve, *pero no el texto mismo*. No se sugiere que esos problemas podrían plantearse de otro modo o tener respuestas diferentes.

Una excepción a este tratamiento aparece en las instrucciones dadas al maestro para la utilización de los fragmentos literarios incorporados al texto. Allí se sugieren distintas formas para su discusión.

“Se relaciona con la unidad porque . . .”

“Se diferencia del libro en que . . .”

“Me recuerda algo que yo he oído. . .”

“Me hace pensar en. . .”

Esta sería una de las formas en que el maestro podría introducir realmente la lectura crítica del texto.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Es importante destacar este párrafo del Libro del maestro (p. 45), en que se dan instrucciones para la utilización en clase durante todo el curso de los fragmentos literarios.

Es indudable que el nivel del curso no permitiría que cada uno de los periodos históricos se presentaran en forma problemática o que los temas fueran sometidos a una discusión académica sólo apta para historiadores avezados. No es esto lo que se sugiere sino solamente intentar dar al alumno en forma gradual y adecuada a su comprensión atisbos de la capacidad de las ciencias para autocorregirse y expandirse.

Por ejemplo, en la lección 2 de la unidad VI, cuando se presentan los *Cambios científicos y tecnológicos*, ¿por qué no aprovechar para iniciar al niño en la permanente discusión entre humanistas, filósofos y científicos sobre el papel de la ciencia y la técnica en el mundo moderno? Por qué no contarle que su efecto ha sido interpretado de diferentes modos y que muchas de las discusiones sobre la "deshumanización del hombre" y el imperio de la máquina se han debido a un mal planteamiento del problema y a una inadecuada definición de lo que se entiende por progreso técnico?

a. 2) *El quehacer del historiador*. En muchas de las lecciones se sugiere que el niño recurra a la información periodística actual para complementar su conocimiento del país o área cuya historia está estudiando, para introducirlo en "el conocimiento de la sociedad en que vive, comprendiéndola como un producto del pasado" (Introducción, p. 4). Seguramente por las mismas razones, en muchas de las lecciones se sugieren temas de discusión derivados de las situaciones históricas estudiadas. Sin embargo, entendemos que estas actividades sólo pueden iniciar al niño en el quehacer histórico si se le muestra cómo el historiador maneja sus datos y cuáles son sus procedimientos de control de la información en relación con los esquemas e hipótesis de los que parte. En suma, cuál es el razonamiento del historiador. En caso contrario, tanto la lectura de periódicos como la discusión del problema se convierten en ejercicios sin contenido histórico que no ayudan en el desarrollo del conocimiento.

---

rios. Aunque las instrucciones son muy breves y generales, y por lo tanto su aplicación queda totalmente librada a la interpretación del maestro, atienden a algunos de los aspectos que se señalan en esta sección y escapan a las críticas que se hacen al resto del material. Intentan dar al niño la oportunidad de "percibir, sentir el testimonio del escritor, su manera de ver los hechos históricos y la vida de los hombres." (Introducción, p. 45).

La contribución que este tipo de ejercicios pueda hacer a la comprensión de la historia por el niño se examinará con las siguientes preguntas:

- ¿Se dan instrucciones a los maestros o directamente a los niños para que la lectura de la información periodística sea relevante para la interpretación del tema en cuestión? (¿O sólo se la usa como motivación, información aislada sobre la actualidad, etc.?)
- ¿Se le plantean al niño problemas de interpretación histórica, es decir, problemas que deba resolver contemplando el contexto histórico y tomando en consideración diversos puntos de vista?

En las 10 lecciones en que las actividades de aprendizaje incluyen la lectura y el comentario de noticias periodísticas no se encontró ninguna indicación sobre el manejo de esa información.<sup>5</sup>

Por ejemplo, en la lección I, *Las ideas de libertad*, que presenta la Revolución Inglesa y la Independencia de los Estados Unidos, se encuentra el siguiente ejercicio: “Los alumnos leen los periódicos de la semana anterior y comentan especialmente las noticias que se refieren a las luchas actuales de liberación.” No hay ninguna instrucción al respecto. En la lección II 2, *Dificultades de los nuevos estados*, que trata los problemas de Latinoamérica después de la independencia, la actividad es “reunir información sobre Latinoamérica en el periódico, el radio, la televisión, y comentar las noticias más importantes”. El Libro del maestro agrega, en este caso, la siguiente observación: “El maestro insiste en la necesidad de conocer el pasado de nuestros países para entender los problemas actuales de nuestro continente”. Pero en ningún lugar se indica cómo se establece la conexión.

La ausencia de instrucciones específicas para integrar la información obtenida de la prensa diaria con el episodio histórico estudiado hace pensar que esta lectura sólo tiene como finalidad motivar el tema, o familiarizar al alumno con el periódico. Cualquier otro objetivo — integrar el conocimiento del pasado con la realidad actual, mostrar al niño cómo el histo-

---

<sup>5</sup> En la unidad introductoria se dedican dos lecciones al conocimiento de la prensa. Véase apéndice II.

riador maneja sus datos para comprender un momento histórico, por ejemplo — no parece cumplirse a través de estos ejercicios.

Con la segunda categoría de análisis se busca detectar si algún tipo de actividad propuesta en el libro del maestro o sugerida por el texto plantea al niño problemas históricos y lo orienta en su solución. Se entiende por *problema* aquellos planteos que realmente ofrecen al niño una dificultad que no ha sido resuelta en el texto o por el maestro. Por lo tanto no se incluye aquí la reelaboración de lo dicho en el texto, ni tampoco el hacer juicios de bondad o de preferencia. A su vez, se excluyen por no ser problemas *históricos* aquellos que se plantean fuera del contexto histórico o que refieren el tema a la realidad inmediata para hacer juicios valorativos, político-sociales o éticos.

Al revisar las actividades de aprendizaje se encontró que el Libro del maestro presenta distintos tipos de problemas.

1) Preguntas sobre acontecimientos tratados en el texto.

Ejemplos: “¿Cómo reunió Inglaterra su capital? ¿Por qué empezó allí la Revolución Industrial?” (p. 58).

Ambas preguntas están contestadas en el texto. Como no incitan a ir más allá de lo dado no se incluyen en la categoría de problemas históricos: se consideran ejercicios de asimilación.

2) Problemas sugeridos por el tema de la lección pero planteados en forma muy general, sin referencia directa al contexto histórico concreto. La mayoría de estos casos busca desarrollar actitudes políticas o sociales determinadas.

Ejemplos: “¿Por qué es importante que se difundan las ideas de libertad?”, en la lección sobre la Revolución Inglesa.

“...discutir la manera como las máquinas han influido en la vida de las personas”, en la lección dedicada a la Revolución Industrial.

“¿Por qué debemos defender la soberanía nacional?” en colonialismo en Asia y África en el siglo XIX.

Dentro de este mismo grupo pueden incluirse los temas de discusión que se refieren a un momento histórico pero cuyo objetivo principal es llegar a establecer juicios de valor.

**Ejemplo** En la lección V 3, *Respuesta a la crisis del capitalismo*, se pregunta a los niños: "¿Cómo respondió cada país a la crisis económica?" Se espera aquí que los niños elaboren conclusiones y emitan juicios y comentarios. Sin embargo, el objetivo no es interpretar un momento histórico, como se desprende de la instrucción que está a continuación: "El maestro hará notar lo importante que es adquirir conciencia crítica para impedir que estos sistemas violen nuestros derechos" (pág. 78).

Este tipo de problemas tampoco reúne los requisitos de la categoría *problemas históricos*.

3) Preguntas relacionadas con el tema pero aplicadas a la realidad mexicana.

**Ejemplo:** Cuando la lección trata sobre el cartismo y el movimiento obrero en Europa, las preguntas son: "¿Cómo pueden organizarse los obreros en México? ¿En qué artículo de la Constitución Mexicana están los derechos de los obreros?"

No se trata, obviamente, de interpretar el problema obrero en Europa en el siglo XIX.

Esta revisión del material ha mostrado que cuando la pregunta o el tema se mantienen dentro del contexto histórico, el ejercicio consiste en reelaborar el material dado en el texto y por lo tanto no es un problema. Cuando sí es un problema, no tiene carácter histórico sino que busca la formación de actitudes en el plano valorativo.

Hay que hacer notar que las instrucciones para los maestros no hablan del método histórico sino del método de las ciencias sociales, y que las actividades de aprendizaje están explícitamente dirigidas al entrenamiento en la investigación en ciencias sociales. Aun así, y cualquiera sea la posición que se adop-

te respecto a las diferencias entre ambas metodologías, si se pretende integrar la historia dentro de las ciencias sociales no puede hacerse a un lado el modo de trabajo propio del historiador en un curso cuyo contenido es fundamentalmente la historia mundial en los siglos XIX y XX.

Por otra parte, si la intención del curso es hacer de la historia un instrumento para la comprensión de la sociedad en que viven los niños,<sup>6</sup> parece indispensable que, al darles información sobre el pasado, también se los introduzca en las categorías de pensamiento y en los requerimientos intelectuales que ese conocimiento exige. En términos psicológicos, lo que debería buscarse es la transferencia de la interpretación del pasado a la comprensión del presente.

Por ejemplo, una de las tareas que se propone el historiador es recrear al hombre de una época, presentarlo en su mundo propio, con sus temores y adhesiones, sus prejuicios y libertades, su concepción de la vida y del cosmos, su idea de lo bueno y lo justo o lo permitido y prohibido. Es este sentido de la historia el que no aparece en el libro: todas las épocas son juzgadas sin apelación, con la certidumbre que da el conocer desde nuestra perspectiva de hoy el desenlace, el éxito o el fracaso de los procesos históricos. Hay muy poco esfuerzo por mostrar al niño cómo los acontecimientos irrumpían en la vida de la gente y se les aparecían normales (o extraordinarios, según el caso) en relación con su mundo mental, con su esfera de posibilidades o imposibilidades.

Por ejemplo, la primera lección comienza con esta afirmación:

A medida que el tiempo pasa, cambian las necesidades, las ideas, las costumbres, los intereses de las personas y cambian también el gobierno y las leyes. Por eso en la historia de la humanidad, encontramos diferentes tipos de gobierno y, por tanto, diferentes ideas y opiniones sobre la mejor manera de gobernar un país. Vamos a ver algunos ejemplos.

<sup>6</sup>El objetivo general del curso es: "introducir al niño en el conocimiento de la sociedad en que vive, comprendiéndola como un producto de su pasado, para que participe en la transformación de su medio social". Además, en la introducción se dice que "Los temas de estos dos grados se han integrado dentro de una concepción histórica que explica la formación del mundo en que vivimos". (Libro del maestro, pp. 4 y 5).

Después de este párrafo podría esperarse que el texto explicara a los niños que los diferentes sistemas de gobierno tenían algo que los hacía por lo menos tolerables para los contemporáneos, algo que los justificara en su momento, aunque a nosotros nos parezcan injustos. Sin embargo, el párrafo siguiente dice así: "En Europa, durante la Edad Media, la organización social era injusta. . ."

El pluralismo ideológico y la relatividad en la apreciación de otras ideas y sistemas de gobierno con que comienza la lección no reaparecen en su desarrollo. Tampoco una diferenciación entre la injusticia del régimen feudal cuando se lo juzga desde nuestro punto de vista y las injusticias que podían ser experimentadas entonces como transgresiones a un sistema que era aceptado como legítimo.

Debe aclararse que no se está planteando la necesidad de presentar a los niños los requisitos del método o las técnicas específicas de la investigación documental en forma teórica o abstracta. Lo que el análisis trata de encontrar es una introducción al *modo de pensar* característico de la disciplina, en el sentido en que Jerome Bruner utiliza este concepto:

*Las materias son una invención de las sociedades altamente desarrolladas. Pueden concebirse como modos de pensar sobre ciertos fenómenos. [ . . . ] No hay nada más básico en una disciplina que su modo de pensar. No hay nada más importante en su enseñanza que proporcionar al niño una temprana oportunidad para aprender ese modo de pensar: las formas de relacionar, las actitudes, anhelos, bromas y decepciones que la acompañan. En una palabra: la mejor introducción a un tema es el tema en sí. Desde el primer momento el joven estudiante debe tener oportunidad de solucionar problemas, hacer conjeturas, oponerse tal y como todo ello se lleva a cabo en el fondo de la disciplina. ¿Cómo puede lograrse? (Bruner, 1969, p. 204.)*

En síntesis, el resultado de este análisis es que en ninguna de las actividades de aprendizaje se inicia al niño en el quehacer del historiador ni se le muestra cómo la historia que está estudiando ha sido elaborada, cuál es su grado de verosimilitud, cómo el historiador maneja hechos para llegar a la comprensión de grandes periodos o para ubicar acontecimientos particulares en los procesos históricos de larga duración.

Puesto que el texto tampoco proporciona ejemplos de esta tarea, la conclusión debe ser que el niño no obtiene ninguna



imagen del quehacer histórico, y como consecuencia, quizás, debe suponer que la historia no es una tarea sujeta a las vicisitudes de otro trabajo científico sino que es algo dado, que está ahí para que la aprendamos.

La única oportunidad que les queda a los niños de escapar a este simplismo es descubrir, a través de los fragmentos de Sábato, Camus y otros autores incorporados al texto, la complejidad y ambigüedad del devenir histórico.

b) *El método de las ciencias sociales*

La forma en que el método de las ciencias sociales es presentado a los maestros ya ha sido discutida. En esta sección se examinará cuál es el tratamiento que a lo largo del curso reciben la ciencia y el método científico en general y, en particular, el método de investigación en ciencias sociales. Qué características de éstos se destacan y en qué aspectos se sugiere que los niños reciban entrenamiento y lo apliquen serán los puntos principales a considerar.

Para realizar este análisis se tomarán como guía los siguientes ítems:

- b. 1) Concepción de la ciencia y el método científico. ¿Cómo se presenta; qué aspectos se destacan?
- b. 2) Método de investigación en ciencias sociales. ¿Se presenta en general o se dan ejemplos de su utilización? (Texto del alumno)
- b. 3) Entrenamiento en la aplicación del método. ¿En qué aspectos se entrena al niño en la aplicación del método? (Unidad introductoria)
- b. 4) Ejercicios de investigación. ¿En qué consisten, qué instrucciones se dan, qué requisitos del método deben conocerse para realizarlos? (Libro del maestro)

b.1) *Concepción de la ciencia y del método científico.* Para analizar este aspecto se considerarán aquellas lecciones cuyo contenido se refiere explícitamente a la ciencia y a la investigación. Estas son:

Unidad introductoria. Cómo entender el mundo en que vivimos.  
Unidad IV, lección 1. Se constituye la cultura de nuestro tiempo.  
Unidad VI, lección 2. Cambios científicos y tecnológicos.

En ninguna de estas lecciones se menciona el método científico. En cuanto a la concepción general de la ciencia, las principales ideas que aparecen en el texto son las siguientes:

- Cambios en la ciencia. La ciencia se desarrolla conjuntamente con los otros aspectos de la cultura y de la vida política y social. La ciencia contribuye a la cultura y a los cambios en las formas de vida. Está implícito que hay interdependencia entre estos desarrollos.
- Origen de la ciencia moderna. A partir de la filosofía natural y por diferenciación de los campos de estudio.
- Características específicas de la ciencia: En el siglo XIX; especialización y enfoque analítico; En el siglo XX; enfoque sintético.

Aunque se explica en qué consiste el tratamiento analítico y sintético de la realidad, la forma sumaria en que estas ideas son presentadas hace pensar que es difícil que puedan ser realmente comprendidas por los niños. Por lo demás, la atención que se presta a la ciencia se concentra en los resultados y consecuencias específicas de los distintos aportes científicos. Esta concentración del interés llama la atención porque en las dos lecciones en que se trata el desarrollo científico (en el siglo XIX y XX) éste se presenta como un cambio revolucionario.

Con respecto al siglo XIX se dice que hubo una revolución científica y uno de los objetivos de la lección es *comprender sus causas*. Sin embargo, aparte de definirla como la *creación de especialidades* y caracterizarla por su enfoque analítico, hay poco en la lección que haga comprender por qué el avance científico en el siglo XIX se considera revolucionario, como no sea por la acumulación de nuevos descubrimientos y teorías. El único elemento común a todos éstos que se señala en la lección es la especialización y el análisis como método. No está claro en qué sentido el desarrollo científico constituyó una revolución respecto a las formas del conocimiento anteriores ni cuáles son sus consecuencias para la concepción del mundo y la realidad predominante en el periodo. El texto no alcanza a transmitir la trascendencia que tuvieron, por ejemplo, Darwin, Marx o Freud, más allá de las aplicaciones concretas de sus teorías. La lección gira alrededor de afirmaciones de este tipo:

“Muchas personas (en el siglo XIX) buscaron nuevos métodos de hacer las cosas, exploraron partes desconocidas de la tierra [. . .] También experimentaron, investigaron, escribieron. Fue un siglo de grandes pensadores y científicos durante el cual se desarrollaron conocimientos e ideas que todavía tienen importancia.” (P. 98.)

La mayor parte de estos comentarios podrían aplicarse igualmente al siglo XVII. La lección da a los alumnos información sobre las contribuciones científicas del siglo, pero no alcanza a caracterizar el desarrollo de la ciencia en este periodo.

El desarrollo de la lección fundamentalmente consiste en la presentación de los científicos más importantes: datos biográficos, aspectos de su trabajo y, en algunos casos, versión resumida de su teoría. Además se hacen algunos comentarios sobre la importancia de su obra, de este tipo:

“hizo progresar la lucha contra la enfermedad” (Claude Bernard)

“gracias a este hallazgo pudo elaborar vacunas” (Pasteur)

“realizó investigaciones que todavía son muy importantes para las matemáticas” (Gauss)

“a él se debe la teoría de los conjuntos que . . . ha revolucionado la enseñanza de las matemáticas” (Cantor)

“ideas que han influido en el desarrollo actual de las matemáticas” (Galois)

“descubrió un metal, el radio, muy importante en la medicina y la industria” (Curie)

“su teoría hizo que algunas ciencias como la biología y la geología adelantasen” (Darwin)

“sus ideas han sido muy importantes para las ciencias sociales”. “Además en nuestro tiempo se han utilizado para establecer estados socialistas” (Marx)

“gracias a sus descubrimientos la medicina desarrolló tratamientos más acertados para las enfermedades mentales”; “padres y maestros han ido comprendiendo la importancia que tiene la infancia en el futuro” (Freud)

Como puede observarse, el acento está más en la descripción de los descubrimientos de los científicos y en señalar su importancia que en explicar la revolución intelectual que signifi-

caron. Lo mismo puede decirse de las actividades de aprendizaje que sugiere el Libro del maestro: están dedicadas al conocimiento de los aportes de los científicos mencionados y de los beneficios recibidos de su trabajo.

Un comentario similar puede hacerse respecto a la lección VI 2, *Cambios científicos y tecnológicos*. La parte que está dedicada a los avances de la ciencia nos habla de un “cambio revolucionario en la manera de pensar”, que a continuación se explica exclusivamente por la aplicación del enfoque sintético o totalizador.

En síntesis, puede concluirse que, con la excepción de las dos características señaladas —especialización y enfoques sintéticos o analíticos— el texto no presenta claramente una concepción de la ciencia y el método científico. Su relación con la cultura se muestra sólo en el campo específico de su aplicación pero no como una transformación de las formas de concebir la realidad (social, interpersonal, natural). Lo que el texto sí destaca son las consecuencias del trabajo de los científicos para el desarrollo de la misma ciencia y para el avance de la industria, la medicina o la educación.

Por supuesto, el fragmento de Einstein agregado en la lección VI 2 escapa a las limitaciones señaladas. Es de temer, sin embargo, que no esté al alcance de los niños y, en todo caso, que éstos no hayan sido preparados por el programa de Ciencias Sociales para comprender una concepción de la ciencia en que la construcción teórica prevalece sobre la acumulación de datos.

b.2) *Métodos de investigación en ciencias sociales*. En ninguna de las unidades el texto presenta el método de las ciencias sociales ni ejemplos de su aplicación.

En la unidad introductoria, dedicada al conocimiento de los medios de información, tampoco se expone el método ni sus requisitos pero sí hay preguntas y actividades para que los niños se ejerciten en el conocimiento de los medios de información. En qué medida estos ejercicios constituyen aplicación del método de las ciencias sociales se verá a continuación al analizar el entrenamiento en la investigación que proporciona esta unidad metodológica.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup>Debe destacarse positivamente que el texto en esta unidad proponga directamente ejercicios al niño. En las restantes unidades las actividades de aprendizaje

b.3) *Entrenamiento en la aplicación del método de las ciencias sociales.* El material para el análisis de este aspecto se circunscribirá a la Unidad introductoria, que lleva por título *Cómo entender el mundo en que vivimos. Las ciencias sociales y los medios de comunicación*, y cuyo objetivo particular es *practicar el método de las ciencias sociales.*

Esta unidad está preparada para que los niños adquieran un método de trabajo que les facilite su tarea durante todo el año, e incluso se sugiere que algunas de las actividades propuestas aquí sean usadas por el maestro en el desarrollo de las lecciones siguientes. En la introducción se destaca el carácter metodológico de la unidad y se insiste en que su propósito es "afinar las técnicas de indagación que los alumnos han adquirido en los grados anteriores" (pág. 12).

Para este análisis las actividades de aprendizaje propuestas en la unidad se han clasificado en tres grupos. En primer lugar se encuentran actividades cuyo objetivo no es relevante desde este punto de vista. Ejemplos: adquirir la técnica de la discusión, hacer una ficha de trabajo (para lo cual las instrucciones son confusas y los objetivos más confusos aún), hacer un reportaje periodístico, organizar el periódico de la escuela, hacer fichero de noticias periodísticas, presentar un tema como si fuera un programa de TV, etc.

Un segundo grupo se compone de actividades que buscan entrenar al niño en las siguientes habilidades:

- Clasificación y categorización
- Formación de conceptos (abstraer elementos comunes de situaciones diferentes)
- Representación gráfica de conceptos
- Análisis de textos escritos e ilustraciones
- Síntesis
- Registro de experiencias y observaciones
- Identificación de fuentes de información y tipos de mensajes
- Identificación de las partes de un libro y de los distintos medios de comunicación de masas
- Lectura exploratoria y crítica.

Mientras los científicos no necesitan dominar el primer grupo de habilidades para desempeñarse en la investigación, el se-

llegan al alumno por la vía del maestro, lo que convierte al texto en un libro de lectura más que de orientación y trabajo.

gundo grupo constituye la preparación básica de todo trabajo intelectual. Es obvio que un científico social debe ser capaz de abstraer conceptos, definir categorías y clases, reconocer las ideas principales de un texto y leerlo críticamente, manejar las fuentes de información. Estas habilidades son tan necesarias como, digamos, saber leer y escribir correctamente uno o más idiomas, tener una mente alerta y ágil, razonar correctamente. Aunque no son constituyentes específicos y peculiares del método, sí son prerrequisitos para el trabajo de investigación en ciencias sociales. En este sentido, estas habilidades son importantes en la preparación del investigador como lo son en la formación de cualquier profesional e idealmente del ciudadano común. Pero no constituyen entrenamiento específico en la metodología de la investigación.

Un tercer grupo de actividades sí pueden considerarse específicamente dirigidas al entrenamiento en la metodología de la investigación. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- Planear la búsqueda de información para resolver un problema
- Registrar un cuestionario de radio y TV
- Preparar un cuestionario para una encuesta
- Hacer entrevistas
- Clasificar, analizar y presentar la información

Como puede observarse, los ejercicios que caen en este grupo corresponden paso por paso a las etapas enumeradas en la introducción al definir el método de las Ciencias Sociales: reunión de la información, análisis y presentación de un informe.

La primera de estas actividades, planificar la búsqueda de información — explorar las fuentes disponibles, el modo de llegar a ellas, etc. —, aunque es un ejercicio muy bien dirigido y muy útil, no está organizado alrededor de un problema de las ciencias sociales.<sup>8</sup> Es muy interesante que los niños aprendan a plantearse un problema de la vida diaria y a ejercitarse en buscarle una solución inteligente y racional, primera etapa quizá

---

<sup>8</sup>En la lección 3, cuyo objetivo es *Investigar medios de transporte*, el ejercicio consiste en averiguar “como podríamos viajar —por ejemplo a la Paz, B.C. . .” Para resolver el problema se formulan preguntas previas (medios de transporte existentes y sus condiciones —costo, trayecto, horarios—, dónde encontrar la información) y se organizan grupos de trabajo.

para encarar problemas científicos, pero mientras no puedan distinguir entre ambos no podrá decirse que están siendo entrenados en la investigación científica.<sup>9</sup>

Los tres tipos siguientes de actividad corresponden a técnicas específicas de la investigación social: registrar una transmisión, preparar un cuestionario, hacer entrevistas. Es de lamentar, sin embargo, que el énfasis se haya puesto en la recolección de información y que no se hayan presentado estas técnicas como un recurso para resolver un problema, probar una hipótesis, tomar una decisión o modificar una situación. En la lección 8, el ejercicio consiste en averiguar *qué oyen en el radio las personas de esta población*. La indagación que deben hacer los niños por lo tanto es puramente descriptiva: los resultados a obtener constituirán datos pero no respuestas a problemas. Lo mismo sucede con el registro de 10' de una audición de radio y, en la lección 9, con el cuestionario a aplicar sobre la TV o el registro de un programa de televisión. Al no plantearse los ejercicios como búsqueda de respuesta a problemas científicos y al no aventurarse hipótesis previas, se convierten en modos de acumular información cuyo objetivo no debe resultar claro para los niños.

La última actividad de la lista está dirigida a un aspecto esencial del método: analizar y presentar la información recogida. Las instrucciones, sin embargo, se limitan a señalar el modo de computar los datos y presentarlos en forma resumida.

b.4) *Ejercicios de investigación*. La selección de actividades de aprendizaje para su consideración en esta sección se ha limitado a aquellas que se aproximan más a las características de un trabajo de investigación. Las que se han encontrado en el Libro del maestro caen dentro de los modelos de investigación de campo — aplicando métodos de observación, entrevistas con informantes o encuestas— y la investigación documental.

Por no reunir los requisitos mínimos para clasificarse como investigación han sido excluidas actividades tales como búsqueda de biografías; investigación de temas de la lección, cuando la única fuente parece ser el libro de texto; reunión de información periodística actual para comentar un tema; pre-

---

En el libro de Ciencias Naturales del 6º grado, se dedica una lección al tema *Cómo resolvemos problemas*.

parar un mural o hacer un fichero, aunque en algunos casos se las presenta como tarea de investigación. Tampoco se han considerado los ejercicios de la unidad introductoria por haber sido estudiados en la sección anterior.

Esta exclusión limita el análisis a dos tipos de actividades:

- 1) Observaciones, entrevistas o encuestas en la comunidad para aplicar un tema de la lección, actualizarlo o ampliarlo.

Los ejercicios comprenden visitas a talleres o fábricas, tiendas, mercados o casas; observaciones del ambiente familiar o en general de la comunidad; encuestas o entrevistas a diversos tipos de personas: obreros, profesionales y científicos, personas ancianas o destacadas, padres y abuelos, o simplemente gente de la comunidad, sin especificar.

Los temas son muy variados. Ejemplos: ¿Cuáles son los trabajos que se hacen ahora con maquinaria y que antes se hacían a mano? ¿Ha habido inmigración en México? ¿Qué beneficios hemos recibido del trabajo de los científicos? Participación de México en la Segunda Guerra Mundial. La ciencia y la técnica en mi comunidad.

Algunas actividades tienen instrucciones pero son muy escuetas y se limitan a indicar a qué tipo de personas hacer las entrevistas o qué aspectos averiguar. Por ejemplo, cuando el tema es *medios de transporte en la comunidad*, la instrucción dice: mencionar todos los que se usan e indicar con qué lugares nos comunican.

- 2) Aplicación de temas sugeridos por la lección a la actualidad mexicana o general. Las técnicas usadas son la investigación documental u otras formas de recoger datos.

Un ejercicio típico dentro de este grupo es el siguiente: "El maestro pregunta si en México se ha hecho algún tipo de reforma agraria, cómo se ha llevado a la práctica y si ha tenido buenos resultados. Los alumnos hacen una investigación."

Ejercicios similares se proponen para las relaciones comerciales de México, la dependencia económica, la organización de los obreros, el cumplimiento de los Derechos de los Niños de la ONU, la existencia de gobiernos milita-



res en Latinoamérica o los problemas que México ha heredado de su pasado.

Lo que tienen de común todos estos ejercicios es que su objetivo principal es reunir información. También común a ambos tipos de ejercicios es la parquedad en las instrucciones que se dan al maestro para que los oriente. Esto se debe seguramente a que se confía en que la unidad metodológica ha entrenado suficientemente a los alumnos en las técnicas de indagación. Como ya se ha visto, este entrenamiento está limitado a algunas técnicas de recolección de información y no considera los otros aspectos de la investigación social. Los ejercicios siguen el modelo planteado en la unidad introductoria y por tanto no requieren instrucciones adicionales sobre cómo plantear un problema, aventurar una hipótesis o verificar la información para aceptarla o rechazarla.

Es importante señalar que no se está discutiendo el valor pedagógico de estas actividades sino la insistencia en considerarlas tareas de investigación. Podría objetarse que, si la palabra investigación se entiende simplemente como la actividad de averiguar o de recoger información, la crítica a los ejercicios pierde su fundamento. Sin embargo, en el contexto de este curso, uno de cuyos objetivos es aplicar el método de las ciencias sociales, el concepto tiene otras connotaciones —y así probablemente lo entienden maestros y alumnos<sup>10</sup>— que sólo muy limitadamente cumplen estos ejercicios.

El mayor aporte de estas actividades posiblemente reside en que dan la oportunidad a los niños de aprender que existen canales de información a los que podemos recurrir para resolver problemas diversos en las múltiples áreas de nuestra actividad, y que muchos de ellos están fácilmente a nuestro alcance. Este objetivo, sin embargo, se logra a costa de olvidar enseñarles una de las normas básicas del investigador: la economía en el uso de sus recursos y fuentes de información. Es decir, en el caso de estos ejercicios, no se justifica hacer varias encuestas para averiguar, por ejemplo, qué maquinarias han reemplazado en la actualidad el trabajo manual, o qué beneficios se han reci-

<sup>10</sup> En la lección VI 2, *Cambios científicos y tecnológicos*, uno de los ejercicios da por sobrentendido que en este curso se hace investigación en ciencias sociales: después de averiguar con entrevistas cómo trabajan los científicos, el grupo "aborda otro problema: ¿Cómo trabajamos en Ciencias Sociales?"

do en el siglo XX del trabajo de los científicos, puesto que es más económico obtener información sobre estos temas de las múltiples publicaciones existentes, incluidas las destinadas a la difusión. Sería distinto si la encuesta u observación se propusiera comprobar la hipótesis, digamos, de que en una determinada comunidad no se están recibiendo determinados beneficios de la ciencia o que el nivel de utilización de la maquinaria está por debajo del que corresponde a la región —o país— en esa rama de la industria. Pero, como se señaló antes, los ejercicios se particularizan por no plantear problemas específicos que requieran información para resolverlos sino que hacen de la búsqueda de información sobre temas generales el motivo del ejercicio.

Es indudable que esta clase de actividad cumple otra función: que el niño tenga una visión de primera mano de diversos aspectos de la realidad en que vive, ejemplos de los cuales pueden ser el funcionamiento de una fábrica o el trabajo de un laboratorio. Presentar este objetivo, que parece mucho más legítimo, como investigación de los “beneficios de la ciencia” o de la introducción de tecnología no ayuda a que el niño discrimine entre los distintos procedimientos para acceder a la información. Si todos los maestros se decidieran a aplicar una proporción más o menos alta de las sugerencias que este curso les proporciona, se correría el riesgo de que los profesionales, propietarios de talleres o personas destacadas en la comunidad se vieran agobiadas por escolares de 6º grado convertidos en aprendices de sociólogos y decididos a hacer varias encuestas y muchas entrevistas antes de terminar su primaria.

Queda por plantear qué aportan estos ejercicios de investigación más allá de lo que podrían enseñar actividades de aprendizaje bien planteadas que no conllevaran la expectativa de aplicar el método científico. La respuesta podría ser que muchos de estos ejercicios podrían formar parte normalmente de un programa educativo que aplicara una concepción activa de la pedagogía. Al llamarlos ejercicios de investigación o considerar que se está aplicando el método de las ciencias sociales se introduce un malentendido sobre la investigación social sin incrementar correlativamente sus beneficios pedagógicos.

### c) *Relatividad del conocimiento*

Para analizar esta dimensión se considerará si el texto o las

actividades de aprendizaje entrenan al niño en la siguiente problemática:

- ¿Cuáles son las diferencias entre convenciones, modas, usos, costumbres, valores?
- ¿Cómo se relacionan lógicamente los juicios de valor con las premisas más generales de las que se derivan y las consecuencias para la acción que implican?
- ¿Cómo pueden desaparecer o atenuarse muchas diferencias de opinión si se aclaran sus premisas o se definen adecuadamente sus términos?
- ¿Cómo someter opiniones y juicios a verificación empírica?
- ¿Cuál es la diferencia de validez y confiabilidad en los diferentes datos?

Esta problemática se origina en la preocupación por las consecuencias pedagógicas de algunos de los enunciados sobre el conocimiento que aparece en la introducción al Libro del maestro. Si se les dice a los maestros que el conocimiento y la ciencia están en expansión y cambio y que todos tenemos derecho a opinar, sería importante que también se señalasen cuáles son las condiciones en que se pueden rechazar los conocimientos científicos que envejecen o cómo determinar la validez de las propias opiniones. Estas condiciones no se mencionan en la introducción, lo que podría desorientar a los maestros en la conducción del curso.

Como ya se ha visto, buena parte de las actividades de aprendizaje propuestas consisten en estimular a los niños a discutir temas, formular opiniones, hacer juicios. El objetivo de este análisis es verificar si la espontaneidad en la expresión de opiniones está balanceada por la exigencia de que esas opiniones estén fundadas lógicamente y empíricamente. Desde este punto de vista, la exigencia de la verificación y del rigor lógico afecta tanto a los enunciados científicos como a las opiniones y juicios de carácter más personal y moral. Ambas exigencias constituyen las condiciones en que el conocimiento puede fundarse sin caer en el relativismo extremo.

Estimular la disposición a emitir opiniones puede llevar a los niños a hacerlo irresponsablemente si paralelamente no se dan los instrumentos para que puedan formularlas adecuada-

mente y analizarlas en términos de sus implicaciones. Una vez creado un clima permisivo, es fácil que los niños opinen sin inhibiciones. Sin embargo, el proceso de emitir una opinión consecuente con el conjunto de nuestras ideas, cuyas consecuencias hayan sido ponderadas y aceptadas y que esté fundado en información con el mayor grado de confiabilidad accesible al sujeto, implica un grado de racionalidad y responsabilidad intelectual muy alto. Esto no se consigue con la simple participación en discusiones si no hay un esfuerzo pedagógico expresamente dirigido a conseguirlo. Aunque el nivel de racionalidad a que el niño puede llegar sea aún limitado, este esfuerzo debe comenzar en la escuela primaria.

El conocimiento de los requisitos básicos de la verificación en la ciencia puede ayudar a tomar conciencia de la responsabilidad intelectual que significa emitir una opinión en otras esferas de acción (las relaciones interpersonales, la política, etc.). Es en este sentido que el conjunto de preguntas con las que se inicia esta sección tienen una preocupación común y apuntan a un mismo objetivo.

El problema de la formación de opiniones y juicios puede abordarse en distintas formas. Una de ellas es preguntarse cómo la escuela entrena la capacidad del niño para juzgar críticamente. La escuela tradicional ha respondido a esta necesidad de la educación con la clásica educación moral y cívica. El procedimiento generalizado ha consistido en que el programa o los maestros establezcan los valores morales y cívicos que consideran fundamentales e intenten incluirlos ya sea en el desarrollo de los temas o, más frecuentemente, en la relación diaria de los maestros con los niños. La aplicación de esta pedagogía puede variar desde un dogmatismo autoritario hasta la presentación razonada de los distintos valores elegidos, e incluso, parte de la formación puede realizarse no intencionalmente en tanto el maestro traduce en su comportamiento con los niños normas y principios aceptados sin reflexión sistemática.

Esta metodología tradicional ha sido cuestionada por quienes aspiran a que la formación moral no se limite a aprendizajes verbales. Las críticas a esta metodología han llevado a buscar otros enfoques para la educación social y moral. Quienes sostienen un extremo relativismo ético en la educación entienden que sólo debe ayudarse a los niños a esclarecer sus propios valores, negando que la escuela tenga el derecho a determinar

cuáles deban ser éstos (Kohlberg y Turiel, 1971). Para esta posición, la función del maestro es asistir a los alumnos en el proceso de esclarecimiento, facilitando las oportunidades para que se analicen los valores de modo que se hagan explícitos sus fundamentos y sus consecuencias.

Mientras en la primera orientación se da por supuesto que hay valores consensuales que deben inculcarse en la escuela, en la segunda se acepta que cada alumno tiene derecho a sostener sus propios valores y que la escuela sólo debe ayudar a que reconozca sus implicaciones.

Aunque estas dos orientaciones educativas respecto a la formación moral son antitéticas, sorprendentemente pueden encontrarse yuxtapuestas en este curso de Ciencias Sociales.

Como ya se ha señalado, el curso pone un fuerte énfasis en el desarrollo de la capacidad de juzgar críticamente y en estimular la libre expresión de opiniones por los niños. Asimismo se indica a los maestros que las opiniones son relativas y que los niños tienen derecho a sostener las propias.

Paralelamente se ha observado que en el texto no se hace lugar a ninguna interpretación discrepante en relación con los temas del programa, y también hay evidencias de que muchos de los ejercicios presentados como libre discusión de opiniones contienen implícitamente la conclusión a la que deben arribar los alumnos.

Es decir, el relativismo ético que se propone implícitamente como norma a los maestros no parece aplicarse en el desarrollo del curso, que por otra parte está marcado en el plano político-social por una orientación valorativa consecuente.

Mientras los análisis presentados en las secciones previas dan indicios de esta contradicción, el examen de los temas de discusión propuestos a los niños también apoya la conclusión anterior.

Aunque en muchas de las actividades de aprendizaje la discusión se maneja simplemente como un recurso pedagógico para transmitir un contenido dado, en otras se propone explícitamente a los niños que expongan sus opiniones, hagan juicios críticos u organicen foros para tratar un problema o contestar a una pregunta. Estos últimos ejercicios son los que se consideran especialmente aquí.

Entre estos ejercicios se encuentran algunos que se limitan específicamente al contenido de la lección. La actividad pro-

puesta al niño consiste en discutir un tema sobre el cual el libro de texto proporciona la información básica y su interpretación desde una posición valorativa. En otros ejercicios los temas de discusión se plantean en términos muy generales, aunque también se deriven del contenido de la lección. Como su tratamiento en el texto es sólo parcial o marginal, la propuesta de discusión en estos casos es más abierta.

Ejemplos del primer tipo son los siguientes ejercicios:

El grupo discute el tema Dependencia Económica (II 3)  
. . . opinan sobre los procedimientos que utilizaron los Estados Unidos para extender su territorio (III 3).

. . . discuten las relaciones entre Estados Unidos y América Latina (III 3)

Los alumnos organizan un debate sobre el fascismo (V 3)

El grupo organiza foros en los que se exponen varios temas:

La explosión demográfica; El hambre; La crisis de los energéticos; Las compañías transnacionales; La publicidad; La contaminación; La Carta de Derechos y Deberes de los Estados (VII 4)

Temas planteados en forma más general:

¿Por qué los hombres necesitamos la belleza? El grupo opina y comenta libremente (IV 2)

Los alumnos podrán dar sus opiniones personales: —¿Por qué se dice que los artistas abren nuevos caminos? (VI 3)

El grupo examina un problema: —¿Por qué es importante que los obreros y campesinos participen en el gobierno? (V 2)

Examinan una idea: —¿Qué quiere decir "Fraternidad entre las naciones"? (VII 1)

Se plantea un problema y el grupo lo examina: —¿Qué es la democracia? ¿Cómo podemos ejercerla? (VII 3)

En ambos tipos de ejercicios, ya sea que la posición valorativa esté o no explicada en el texto, ni éste ni el Libro del maestro proporcionan un esquema en que el problema se pueda ubicar desde distintas perspectivas. Tampoco proporcionan información sobre posiciones alternativas que hayan sido adoptadas sobre un determinado problema ni orientaciones sobre las distintas facetas que presenta el tema de discusión. Al limitarse la presentación de los temas de discusión a un solo enfoque, más o menos explicitado, es de temer que las expresiones de los niños consistan fundamentalmente en variaciones sobre la posición que les ofrece el texto.

Por otra parte, en los temas de carácter actual o general es posible que los niños puedan aportar conocimientos de sentido común obtenidos de su medio ambiente. Pero, al no dárseles claves para esclarecer lo que de este conocimiento es relevante para el problema en cuestión, la discusión no hará avanzar el razonamiento del niño y, probablemente, éste termine por subordinarse a la orientación que da el texto.

En estas condiciones puede aventurarse que las libres opiniones de los niños se limitarán a la reformulación, en el lenguaje que les es propio, de la opinión autorizada del texto. Es decir, lo que en definitiva se propone a los niños son temas sobre los cuales abundar en 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, etc. Lo que nunca se propone es el análisis sistemático de situaciones conflictivas en que los valores u orientaciones generales se pongan a prueba y requieran definiciones concretas frente a alternativas de interpretación o acción. En la forma en que se plantean las actividades, el niño no tiene la oportunidad de examinar diferentes puntos de vista, reflexionar sobre ellos y ponderar sus consecuencias para hacer una opción.

Los maestros que tomen con seriedad la sugerencia de someter a la libre expresión de opiniones temas como la soberanía nacional, el imperialismo, el ejercicio de la democracia u otros, podrían encontrarse en situación difícil si los alumnos realmente expresaran opiniones contrarias a las sostenidas por el libro de texto. Pero la posibilidad de que esto suceda es mínima. Las condiciones en que se favorece la discusión son precisamente aquellas en que menos probablemente pueda surgir el conflicto.

En primer lugar, el nivel de la discusión es tan abstracto que no compromete la acción. No hay ningún intento de hacer pesar las consecuencias que tiene para el individuo sostener ciertos valores cuando éstos se ponen en operación. En términos de Dewey (1963, p. 69), no se facilita al niño el desarrollo de la *anticipación intelectual*, que requiere el control de nuestros impulsos hasta que puedan ponderarse las consecuencias que éstos tendrían en la acción.

Además, los temas se plantean en forma lo suficientemente general como para que las áreas de coincidencia superficial sean

muy amplias y disimulen posibles discrepancias fundamentales. Tampoco se enfrentan situaciones conflictivas en que distintos valores puedan entrar en colisión y sea 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.

Las observaciones anteriores permiten concluir que, en tanto se trata de establecer valores fundamentales, la posición relativista es dejada totalmente a un lado. La discusión en que participa el niño, lejos de cumplir la función de ayudarlo a clarificar sus propios valores, es sólo un ejercicio de reafirmación de los valores y puntos de vista que propone el libro.

En relación con las preguntas planteadas inicialmente se pueden señalar algunos otros aspectos observados en el desarrollo del curso.

En primer lugar, en la mayoría de este tipo de actividades la fórmula empleada consiste en que el maestro plantee una pregunta y los niños discutan o den sus opiniones. Tal como los ejercicios se presentan pareciera que el maestro no forma parte del grupo o no tiene derecho a sostener sus opiniones en pie de igualdad con los alumnos. Ya en la unidad introductoria, en la lección destinada a *adquirir la técnica de la discusión*, se excluye la participación del maestro en la discusión al asignársele la función de *moderador*. Más aún, se aclara que *una vez que el grupo se familiarice con la actividad, los alumnos mismos pueden desempeñar esta función*.

En el resto de los ejercicios del curso parece continuarse con este estilo de interacción maestro-alumno puesto que no se sugiere al maestro otra actividad que la de abrir la discusión.

Sin embargo, en dos oportunidades se dan instrucciones específicas al maestro. En una de ellas (lección V 3), después que los alumnos discuten sobre los sistemas de gobierno que han estudiado —formas fascistas de respuesta a la crisis económica— se indica que *el maestro hará notar lo importante que es adquirir conciencia crítica para impedir que estos sistemas violen nuestros derechos*.

En la última lección una de las actividades se presenta así:

El maestro formula una pregunta: ¿Cuáles son los principales problemas que México ha heredado de su pasado? Los alumnos



discuten. Es importante ayudarlos a que concluyan que estos problemas son la injusticia social y la dependencia de países extranjeros; también pueden llegar a la conclusión de que el subdesarrollo es nuestro mayor problema.

En ambos casos la participación del maestro consiste en influir en el contenido de la discusión, asegurando que ésta esté en línea con la orientación del texto y que las conclusiones reafirmen la posición ideológica sostenida en el curso. Estos dos casos muestran al maestro como orientador ideológico, tarea muy distinta a la de moderador asignada inicialmente.

Si lo que realmente se espera del maestro es que oriente ideológicamente la discusión asegurando el consenso, sus funciones no deberían describirse como moderadoras, pretendiendo que son los niños quienes ponen libremente el contenido de la discusión. Por otro lado, no sólo es injusto con el maestro sino también irreal hacer de él un cuasi no participante, fácilmente reemplazable.

En todo caso, ninguna de estas funciones incluyen otras tareas que el maestro podría cumplir en relación con el desarrollo de la capacidad de juzgar de los niños.

Aunque una lección de la unidad introductoria está destinada a practicar la *técnica de la discusión*, el entrenamiento que esta lección proporciona se limita a las formas de organizar un grupo para que realice eficientemente tareas en común, ya se trate de investigación, estudio o discusión.<sup>11</sup>

Obviamente estas técnicas de discusión de grupo no reemplazan la acción que podría desarrollar un maestro atento sistemáticamente a los problemas de la elaboración de juicios y opiniones. Las discusiones propuestas a los niños podrían dar al maestro oportunidades para iniciarlos en técnicas tales como someter a prueba el rigor lógico de una proposición o de un razonamiento para descubrir inconsistencias o contradicciones, reconocer los distintos significados de un término para evitar ambigüedades, determinar el contexto en que una proposición o un concepto tienen significación o validez, evitar procedimientos de deducción o inferencia incorrectos, etcétera.

No cabe duda de que este tipo de entrenamiento es mucho más difícil y lento que el entrenamiento en *técnicas de discusión*.

<sup>11</sup>También introduce un ejercicio de categorización, valioso como entrenamiento previo para el tipo de habilidades que se están discutiendo.

propuesto en la unidad introductoria. Más simple es dar a los maestros reglas para que organicen una discusión — formar equipos, distribuir sus oportunidades de participación, presentar conclusiones, etc., — que técnicas para corregir errores de razonamiento. La metodología de la discusión que da la unidad introductoria es muy necesaria pero, al concentrarse en los elementos formales y de interacción, descuida los elementos cognoscitivos. Como éstos son esenciales, debería buscarse algún sistema que contemplara ambos aspectos, sacrificando quizás la gran cantidad de oportunidades y temas de discusión en beneficio de un entrenamiento más serio en algunas de estas técnicas.

Además del rigor lógico, hay otros aspectos en los que el niño debería ser iniciado si se desea que estas discusiones contribuyan a su formación como ciudadano capaz de pensar críticamente. El carácter de una discusión varía si lo que está en juego es un valor fundamental, una costumbre, una convención o una preferencia estética. En ningún momento se instruye a los niños sobre las diferencias entre estas categorías de la acción, así como tampoco entre medios y fines, intenciones y actos, ideales y realidades. Es obvio que un amplio espectro de personas pueden coincidir en sus fines últimos o en sus ideales pero discrepar en los medios aplicados para lograrlos o en la adaptación de sus ideales a las exigencias de la realidad. También es claro que las discrepancias en materia de preferencias o usos tienen menos importancia, desde ciertos puntos de vista, que las diferencias en valores fundamentales. Mientras la diversidad en preferencias, costumbres y estilos enriquecen al ser humano y la educación debería estimularla, muchos pensadores coinciden en señalar la constancia con que se manifiestan en los distintos grupos humanos unos pocos valores fundamentales. Encontrar la coincidencia en lo esencial más allá de la diversidad circunstancial podría ser una tarea educativa que llevase a un consenso más legítimo que el que puede encontrarse en la aceptación de consignas históricas temporarias.

Lo anterior es, obviamente, discutible. Lo que no es discutible es la necesidad de que en el proceso educativo se contemplen estas diferencias conceptuales, cualquiera sea la posición que se adopte con respecto a los valores fundamentales: postulación de la existencia de principios universales o relati-

dad de estos principios en función de la cultura, el momento histórico u otros determinantes socioeconómicos.

En el curso se ignoran estas diferencias conceptuales y no se aprovecha ninguna oportunidad para insinuarlas. Por ejemplo, en la página 31 del Libro del maestro se dan definiciones y explicaciones de conceptos usados en el periódico. En los casos presentados no se distingue entre definiciones reales y convencionales y entre definiciones reales y otras que podrían llamarse ideológicas.

Así, no se aclara que definir *mar patrimonial*, como una franja de doscientas millas es una *convención*, que esa convención era diferente hasta no hace mucho tiempo y eventualmente puede cambiar en el futuro. Lo importante hubiera sido destacar el carácter convencional de la definición, que hace que su validez dependa del consenso que logre en un momento dado y no de su adecuación a la realidad.

En la misma página, cuando se define a la Organización de Liberación Palestina como *grupo que representa la voluntad de un pueblo empeñado en recuperar su territorio*, no se indica que ésta es una definición ideológica y, como tal, debatible: cada partido político, sistema de gobierno u organización sindical puede definirse ideológicamente según el punto de vista del actor. En cambio, no se presenta la definición real de la OLP en términos de las circunstancias históricas en que surge la Organización, su modo de operar, su sistema de afiliación o sus cuadros.

Esta hubiera sido una oportunidad de mostrar a los niños que, mientras algunas proposiciones se aceptan *por definición* y otras requieren confirmación empírica, un tercer grupo apela a la identificación emocional o ideológica. Éstas requieren formas de verificación y validación diferentes. Pero la necesidad de la verificación de nuestros juicios en la realidad empírica es otro de los aspectos descuidados en el planteo de las discusiones. Pareciera que, puesto que la información ya está dada en el libro de texto o el niño la obtiene de una encuesta en su comunidad, las opiniones a emitir tuvieran garantizada su veracidad. No se plantean problemas de confiabilidad y validez de los datos con que construimos nuestros juicios ni del uso que hacemos de éstos.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Referencias a la confiabilidad sólo se encuentran en relación con la información periodística (Libro del maestro, pág. 29).

En resumen, podría concluirse que el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico del niño no puede alcanzarse con la metodología empleada y que el contexto general que ofrece el curso no establece condiciones favorables para esa finalidad. Contrariamente a los propósitos enunciados, el análisis sugiere que lo que el curso puede lograr no es que los niños *desarrollen el espíritu crítico* sino que *adopten la postura crítica* que el texto les propone en su concepción de la realidad política y social mexicana e internacional.



## *II. MODELO DE APRENDIZAJE*



LOS SUPUESTOS psicológicos y pedagógicos que subyacen al modelo de aprendizaje propuesto en el curso se encuentran en la sección de la introducción al Libro del maestro titulada *El método*. La sección está dedicada principalmente a dar instrucciones a los maestros sobre la metodología de enseñanza a aplicar en el curso. En cuanto a los aspectos psicológicos, aun cuando no se alude a ninguna teoría del aprendizaje, se encuentran referencias al modo de conocer propio del niño. Ambas referencias, psicológicas y pedagógicas, permiten ubicar la orientación educativa básica que sustentan los autores del curso.

En forma esquemática se presentan a continuación los enunciados pertinentes de la introducción<sup>13</sup>. Como el esquema es nuestro y ha sido sobreimpuesto a estos enunciados, puede no corresponder estrictamente a las intenciones de los autores.

*Procesos cognoscitivos destacados*

- Aprender a pensar (p. 6)
- Elaborar los conceptos básicos que se refieren a los fenómenos sociales de los que el niño es testigo o actor (p. 6)
- Procesar información: interpretar, clasificar, relacionar con lo ya sabido y llegar a una conclusión (p. 7)
- Afirmar los conocimientos (p. 7)
- Sistematizar los datos (p. 7)
- Formar juicios críticos (p. 7)

---

<sup>13</sup> En la unidad introductoria la metodología de enseñanza se concreta presentando al maestros modelos y ejemplos para la conducción de las clases. Estos modelos serán analizados más tarde.



### *Procedimientos de enseñanza*

- Las actividades siguen un camino inductivo, con los siguientes pasos: observar, distinguir, consultar, interpretar, registrar, enunciar, correlacionar, aplicar (p. 6)
- En los años superiores los niños pueden aplicar el método de las ciencias sociales, que consiste en reunir información, analizarla, clasificarla, resumirla y presentar el resultado final en un informe escrito, exposición oral, gráfica, esquema (p. 6)

### *Procedimientos y técnicas de aprendizaje*

- Se espera que el niño descubra el mundo que lo rodea (p.6)
- Investigue su medio ambiente (p. 6)
- Busque respuestas por sí mismo (p. 7)
- Se exprese libremente (p. 7)
- Procesamiento de la información
  - La información se obtiene del texto y de otras fuentes, especialmente medios de comunicación, con los que debe familiarizarse el niño (p. 6)
  - La información recogida se procesa en clase (p. 7). Actividades para procesar datos: elaboración de cuadros, mapas, listas, esquemas y textos, con el objetivo de afirmar los conocimientos y sistematizar los datos (p. 7)
  - Los mapas deben usarse en relación estrecha con el tema y cada uno de éstos debe enriquecerse con material adicional. Debe formarse un fichero geográfico y los niños clasificar el material para su consulta y elaborar murales (p. 7)

En los enunciados anteriores puede observarse que la mayoría de las recomendaciones se refieren a la metodología de enseñanza. Ésta no responde a una teoría de la instrucción claramente delimitada, y tampoco los principios pedagógicos enunciados tienen fundamentación psicológica explícita.

Aunque los supuestos psicológicos no están elaborados, ideas generales sobre el modo en que aprende el niño parecen estar implícitas en las metodologías de enseñanza propuestas. Por lo pronto no hay ninguna indicación pedagógica que responda a una psicología asociacionista. Ni la contigüidad de respuesta

exitosa ni la sanción positiva de ésta tienen un lugar en los procedimientos de enseñanza, indicando que no se ha seguido el enfoque psicológico del estímulo-respuesta. El contacto del niño con su ambiente es presentado como una interacción en que el sujeto no es meramente receptor de estímulos sino iniciador de acciones: el niño debe descubrir el mundo que lo rodea y buscar respuestas por sí mismo. La metodología de enseñanza da un papel importante al procesamiento de la información: elaborar conceptos, interpretar, relacionar con lo ya conocido, sistematizar. Estos principios generales parecen encuadrarse dentro de una orientación cognoscitiva de la psicología.

Según algunos de sus representantes, el desarrollo cognoscitivo es producto de la interacción entre el organismo y el ambiente y se define como un cambio en las estructuras cognoscitivas. Éstas constituyen reglas para el procesamiento de la información y permiten la organización activa de las experiencias del niño (Kohlberg y Mayer, 1972). La asimilación de las experiencias, por lo tanto, siempre es un proceso de reestructuración y reinención (Piaget, 1969, p. 65).

En cuanto a las metodologías de enseñanza, las instrucciones dadas a los maestros parecen responder a dos intereses determinantes. Uno de éstos se expresa en la importancia asignada al descubrimiento por el niño del mundo que lo rodea, a su iniciación en la investigación y a la inducción a partir de los datos. Dentro de esta línea se encuentran las recomendaciones sobre la aplicación del método de las ciencias sociales, la exploración de la realidad directamente por los niños, el valor dado a la utilización de los medios de información y la discusión como metodología de aprendizaje.

La otra línea de intereses destaca la elaboración de conceptos, el procesamiento de los datos mediante diferentes técnicas pedagógicas, la sistematización de la información y la necesidad de afirmar los conocimientos. En este contexto se ubica la insistencia en la necesidad de relacionar lo nuevo con lo ya conocido y de aplicar el conocimiento al ambiente del niño.

Dentro de la literatura educacional estas orientaciones que se perfilan en la introducción podrían inscribirse, en términos muy generales, en la tradición filosófica de la escuela activa, con su hincapié en el aprendizaje por la experiencia, la actividad libre y la familiaridad con un mundo cambiante (Dewey, 1963, p. 19). En un nivel mucho más circunscripto, ambas

orientaciones podrían asociarse con algunas de las corrientes más actuales del pensamiento pedagógico.

En oposición a la clásica enseñanza por transmisión, algunos educadores destacan hoy la importancia del aprendizaje por descubrimiento. Los partidarios de esta metodología insisten en que sólo aquello que es descubierto por el niño y no recibido del maestro constituye un aprendizaje real. De este método se ha dicho que:

. . . ayuda al niño a aprender las variedades de la solución de problemas y a transformar la información para usarla mejor; lo ayuda a aprender cómo avanzar en la misma tarea de aprender. (Bruner, 1962, p. 87.)

. . . produce un aprendizaje que puede transferirse a situaciones nuevas.

Es intrínsecamente motivador y constituye su propia recompensa. Al enseñársele a resolver problemas, a comportarse de manera inductiva y científica y a trascender los datos, se ayuda al estudiante a convertirse en persona madura. (Wittrock, p. 50, 1974.)

Pese al atractivo que tiene esta concepción pedagógica, sus críticos dicen que sus supuestos méritos no pasan de ser hipótesis y que en el mejor de los casos el descubrimiento no puede reemplazar totalmente a otras formas de enseñanza. Puede ser uno de los métodos complementarios empleados, pero el peso de la educación escolar necesariamente debe recaer en el aprendizaje, por recepción, de grandes cuerpos organizados de conocimiento que la escuela debe transmitir.

El aprendizaje por recepción, sin embargo, no debe confundirse con un aprendizaje memorista o puramente verbal. Es cierto que en el aprendizaje por recepción el contenido a aprender es presentado en forma verbal y no requiere ningún descubrimiento por el alumno, quien sólo debe internalizar el contenido (Ausubel, p. 38, 1968). Esta recepción se convierte en un proceso de aprendizaje significativo solamente cuando:

ideas expresadas simbólicamente se relacionan en forma sustantiva y no arbitraria con lo que el que aprende ya conoce, es decir, con algún aspecto relevante de su estructura de conocimiento (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición). Un aprendizaje significativo presupone que el alumno manifiesta [. . .] una disposición a relacionar el nuevo material en forma sustantiva y no arbitraria con su estructura cog-

noscitiva, y que el material a aprender [. . .] es relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no verbalista. (Ausubel, p. 38, 1968.)

Entre los recursos pedagógicos para lograr este aprendizaje, Ausubel enumera los siguientes: motivar actitudes críticas hacia la adquisición de significados precisos e integrados, presentar las ideas unificadoras de una disciplina antes que conceptos periféricos e información, considerar el nivel de desarrollo intelectual del alumno, acentuar definiciones precisas y exactas y delinear similitudes y diferencias entre conceptos relacionados, requerir de los alumnos reformular las nuevas proposiciones en sus propias palabras (Ausubel, p. 202, 1970).

Tanto el aprendizaje por descubrimiento como esta forma de aprendizaje significativo por recepción se ubican en la orientación psicológica cognoscitivo-evolutiva. Ambos enfoques se adoptarán en este análisis como marco de referencia para estudiar las modalidades pedagógicas propuestas en la introducción. Dadas las correspondencias observadas entre estos enfoques y los intereses que se han señalado en las instrucciones pedagógicas, se confía en que la adopción de este esquema no traicione los propósitos pedagógicos que inspiran el curso.

Dentro de esta perspectiva, el análisis de los supuestos pedagógicos seguirá el siguiente temario:

a) *Aprendizaje por descubrimiento*. ¿Qué oportunidades ofrece el curso y cómo se orienta a los maestros para que guíen al niño en su búsqueda de respuestas y en el proceso de descubrimiento? ¿Cómo se aplican los procedimientos inductivos y se enseña a utilizar el método de las ciencias sociales?

b) *Aprendizaje significativo por recepción*. ¿Cómo se estimula la elaboración de conceptos básicos, la sistematización de la información y la asimilación y aplicación del conocimiento?

#### a) *Aprendizaje por descubrimiento*

El análisis de esta dimensión consistirá en el examen minucioso de la Unidad I, *El fin de los gobiernos absolutos*. Las tres lecciones que comprende esta unidad son: Las ideas de libertad, La Revolución Francesa y La Independencia de Latinoamérica.

El texto de las tres lecciones es un relato de los acontecimientos que rodean a la revolución inglesa, la independencia de las

colonias americanas, la revolución francesa, las campañas de Napoleón y la independencia de Latinoamérica, así como de sus causas y consecuencias.

Las lecciones están acompañadas de numerosas ilustraciones y de dos fragmentos de gran valor literario: un texto de Carpentier y otro de Sábato. La convulsión y el caos presentados en el primero y las dudas sobre esta *tierra cruel* en el segundo contrastan con el estilo de narración histórica empleado en el libro del alumno, una descripción despojada de todo dramatismo.

Las actividades de aprendizaje son de distintos tipos. A continuación se enumeran las correspondientes a las tres lecciones.

#### *Las ideas de libertad*

- Los *datos* que los niños deben manejar provienen del texto, de algunas biografías buscadas por los niños y de los periódicos de la semana.
- *Tareas*. Ilustrar cuatro etapas de la revolución inglesa.
  - Trabajo escrito sobre la Ilustración, en base a texto y biografías
  - Contestar un cuestionario que formula el maestro
  - Dramatización sobre la independencia de Estados Unidos, siguiendo el texto
  - Discusión acerca de preguntas del texto (no aparecen en la edición de 1974)
  - Ficha geográfica de Inglaterra
  - Exposición escrita acerca del tema *Por qué es importante que se difundan las ideas de libertad*

#### *La Revolución Francesa*

- *Datos*      Texto e información del maestro
- *Tareas*    — Similares a las de la primera lección  
                  Además:
  - Cuadro analítico de los antecedentes
  - Temas de discusión: ¿Por qué la educación hace progresar a los hombres? ¿Cómo influyen las ideas en la vida de los pueblos?

- Hacer una Declaración de los Derechos del Hombre para la escuela o proponerla a la comunidad
- Escribir un cuento ilustrado: en un país imaginario surge una revolución

### *La independencia de Latinoamérica*

- *Datos*      Texto y material recogido por los alumnos para formar un mural
- *Tareas*      Similares a las anteriores. Además:
  - Trabajo en tres equipos sobre un tema del texto siguiendo un plan proporcionado por el manual: una vez investigados los datos, los miembros de cada equipo “darán una clase” a sus compañeros
  - Escribir un pequeño texto ilustrado sobre el tema *Somos latinoamericanos*

*El niño debe buscar respuestas por sí mismo.* Dada la orientación pedagógica propuesta en el Libro del maestro, podría esperarse que el texto incitara al niño en alguna forma a iniciar su proceso de descubrimiento y búsqueda autónoma de respuestas. El texto no parece haber sido escrito con esta finalidad pues, como ya se señaló en la primera sección, no formula preguntas, no deja interrogantes, no hay una sola mención a las dudas que pueden surgir en la interpretación de los acontecimientos que narra o a las discusiones históricas a que ha dado lugar. En ningún caso se sugiere a los niños que ellos podrían replantear algún tema en otros términos o verlo desde una diferente perspectiva, ni se estimula su curiosidad por ampliar algún aspecto.

Las ilustraciones no van acompañadas de reflexiones, información o preguntas por resolver. Tampoco se hace ningún intento en las actividades de aprendizaje por obtener de las dos ilustraciones literarias material de discusión o usarlas como ilustraciones en vivo de la realidad histórica. Sin embargo, el Libro del maestro, en la unidad introductoria, proporciona orientaciones generales para el manejo de las ilustraciones gráficas y literarias que, si son interpretadas adecuadamente por los maestros y aplicadas en esta unidad, pueden ampliar conside-

rablemente las posibilidades de desarrollar una metodología de descubrimiento.<sup>14</sup>

J. Bruner usa las categorías *modo asertivo* y *modo hipotético* para distinguir entre estilos educativos (Bruner, 1973, p. 83). El modo hipotético sería aquel que da más lugar al ejercicio de las capacidades inquisitivas, exploratorias y constructivas, mientras que el asertivo limita estas oportunidades. Si se usara esta categorización para describir en forma global estas lecciones, su estilo debería ubicarse mucho más cerca del polo asertivo que del hipotético, con las excepciones que el uso imaginativo de los materiales ilustrativos pudieran introducir.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, las de la primera lección pueden clasificarse en dos tipos. En el primero de ellos — que incluye ilustración y dramatización de episodios históricos, búsqueda de biografías, trabajo escrito sobre temas del texto, cuestionario y ficha geográfica — las técnicas pedagógicas usadas están dirigidas principalmente a que el niño asimile los conocimientos que la lección y el material complementario le proporcionan y comprenda el desarrollo de los hechos históricos. Estas actividades no enfrentan al niño con problemas nuevos que deba resolver solo o en colaboración con sus compañeros. El desafío que se le presenta es comprender y asimilar un contenido de conocimiento, y el éxito de estas actividades dependerá de que este objetivo se cumpla.

Las restantes actividades — comentar las noticias del periódico sobre las actuales guerras de liberación, discusión y trabajo escrito sobre la importancia de la difusión de las ideas de libertad — aparentan ser más libres y estar menos referidas al cuerpo de conocimientos presentado en el texto y, por lo tanto, hacen suponer que buscan desarrollar capacidades heurísticas, es decir, que enseñan al alumno a buscar respuestas por sí mismo.

Encontrar respuestas, sin embargo, implica tener preguntas, y esto es lo que falta tanto en el texto como en las actividades. La primera de ellas, leer y comentar las noticias que se refieren a las “luchas actuales de liberación”, es un ejemplo típico.

La iniciación del alumno en la lectura del periódico es un excelente objetivo educacional. Si esta actividad y otras similares que se presentan en lecciones posteriores resultan a la larga

---

<sup>14</sup> Véase nota núm. 4.

en un hábito de leer el periódico, habrán cumplido una finalidad pedagógica muy importante. Pero eso es algo muy distinto a confiar en que la lectura ocasional de información periodística enseñe al niño a buscar respuestas por sí mismo.

Lejos de encontrar respuestas, es posible que el niño se sienta perdido en la versión periodística de una política internacional que no conoce, para entender la cual necesita una información histórica y política que su escuela primaria no puede haberle dado.

Más aún, el niño enfrenta esa información parcelada (lo que pasó en una semana en algún país, presumiblemente del tercer mundo, de cuya historia no conoce prácticamente nada) sin saber qué está buscando y cómo la noticia actual puede relacionarse con los temas históricos que corresponden a su lección. ¿Qué tipo de conexión significativa se espera que obtenga el niño, por ejemplo, de la guerra civil en un país recientemente independizado con el establecimiento de una monarquía parlamentaria en Inglaterra en el siglo XVII?

Desgraciadamente las luchas de liberación no siempre se plantean en los cables periodísticos como una versión idealizada de pequeñas revoluciones francesas en que de un lado están todos los hombres ansiosos de libertad e igualdad y del otro las fuerzas represivas partidarias de la tiranía y la dependencia. A menos que la interpretación de la información periodística se reduzca a *slogans*, desentrañar los elementos positivos y progresistas en conflictos en que entran en juego diferencias ideológicas, religiosas o tribales, factores socioeconómicos y geopolíticos o conexiones con potencias mundiales, requiere una información de un nivel de complejidad que escapa al niño y, en algunos casos, también al adulto no especializado.

Por otra parte, la actividad queda totalmente a merced del momento en que se hace la lectura, de los criterios de selección de información por los distintos periódicos y de la interpretación que en definitiva dé el maestro. Esto puede poner en peligro no sólo el objetivo de que el niño descubra respuestas por sí mismo sino el más modesto de que complemente su información de los hechos históricos con referencias que lo ayuden a entenderlos.

Finalmente, y aunque este análisis no entra en la discusión del contenido, parece importante señalar la ambigüedad en que se dejan los aspectos ideológicos de esta actividad. Deter-



minar cuáles son hoy ejemplos auténticos de luchas de liberación nacional es un ejercicio en que no se encontrará consenso fácilmente. Los autores se desentienden del problema y simplemente se lo trasladan al maestro.

En cuanto a la otra actividad mencionada en este grupo —hacer una exposición escrita titulada *Por qué es importante que se difundan las ideas de libertad*—, tampoco debe esperarse que ayude a los niños a descubrir respuestas. La respuesta más obvia está contenida implícitamente en el material que el niño ha manejado y, sin otra orientación, seguramente el niño recurrirá a ella. Se habrá perdido así la oportunidad de que formule sus propias preguntas, o que intente contestar a otras que le ofrezcan resistencia. Tal como está planteado el ejercicio, no incita al niño a pensar, a que tropiece con obstáculos y trate de superarlos, a que invente respuestas o busque caminos nuevos para justificar las ya conocidas, a que plantee problemas y ventile sus dudas en forma razonada.

Indudablemente, en cualquier discusión pueden surgir por añadidura tales desarrollos y, en la medida en que el libro propone frecuentemente temas de discusión, favorece que se produzcan. Al no orientarlos, sin embargo, se deja librado al azar el cumplimiento de estos objetivos.

Las actividades propuestas en la segunda y tercera lección siguen las pautas anteriores. Hay una serie de actividades que corresponden al primer grupo: resúmenes, ubicación geográfica, respuestas a cuestionarios y preguntas. En general, estas actividades están dirigidas a facilitar la asimilación del texto.

Como en la primera lección, también en las siguientes hay otras de características más libres pero que tampoco parecen reunir las condiciones que faciliten al niño descubrir respuestas por sí mismo. Los temas de discusión o de trabajo propuestos no están orientados para que el niño haga inferencias a partir de casos particulares o enfrente dificultades que deba superar, ni tampoco lo obligan a justificar conclusiones. Más bien pueden considerarse ejercicios de elaboración de lo ya dicho en el texto.

En cuanto a los ejercicios que proponen a los niños hacer una Declaración de los Derechos del Hombre para su escuela o comunidad o escribir un cuento ilustrado sobre un país donde surge una revolución son, en el mejor de los casos, ejercicios imaginativos o de aplicación y, en el peor, incitación a la copia o la imitación. Tal como están propuestos, no contribuirán a

desarrollar el pensamiento lógico o la capacidad heurística.

El estímulo de la imaginación y de la capacidad creadora del niño es no sólo un objetivo pedagógico válido en sí mismo sino también un elemento importante en el desarrollo del pensamiento intuitivo y de la habilidad en la solución de problemas. Pero para que la imaginación y la capacidad creadora se desenvuelvan no basta abrir oportunidades, es necesario que la escuela encuentre los medios de cultivarlas. En el caso del cuento acerca de un país en que se produce una revolución, por ejemplo, ¿cómo hacer para que el niño se ponga en la actitud de crear una situación revolucionaria inédita? El niño debería explorar con el maestro las distintas dimensiones en que puede examinarse un acto revolucionario y sus consecuencias. Por ejemplo, la dimensión humana (quiénes son los protagonistas, qué fuerza los anima), los aspectos ideológicos (qué se busca, qué se rechaza), los aspectos estratégicos (por qué una revolución y no un cambio institucional, cuál es el costo que se está dispuesto a pagar, cuáles de nuestras formas de vida y de nuestros valores queremos desechar y cuáles conservar), etc. Si el ejercicio se limita a sugerir que los niños escriban un cuento, puede suceder que éstos sólo atinen a reproducir los elementos que recuerdan de las revoluciones históricas estudiadas más o menos superficialmente. Si bien ésta será una oportunidad de actuar creadoramente, es poco lo que la escuela habrá hecho para cultivar esta capacidad.

*Procedimientos inductivos e iniciación en la investigación.*  
Antes de ver cómo se aplica el método inductivo conviene reflexionar sobre su función en la educación.

La simpatía de los autores por el método inductivo en la enseñanza parece corresponder a su concepción del aprendizaje mediante la investigación, la búsqueda autónoma de soluciones y el descubrimiento. Sin embargo, la identificación de metodologías basadas en el aprendizaje autónomo con la inducción como secuencia de enseñanza es discutible.

Comúnmente se equipara el aprendizaje por descubrimiento con el aprendizaje inductivo, en el cual el sujeto va de lo particular a lo general. Pero no es menos plausible suponer que el estudiante parte de una generalización de orden superior, de la cual deduce conclusiones más concretas y, así, descubre respuestas y aun generalizaciones. Es probable que en el descubrimiento intervengan varios procesos diferentes (Witrock, 1974, p. 57).

El prestigio del método inductivo en la educación parece derivarse de la tradición de la escuela activa que, por poner la experiencia como fundamento del aprendizaje, legitima el uso de la inducción como proceso para adquirir conocimientos. Pero la relación entre los métodos activos, los procedimientos intuitivos y la inducción no siempre es clara. Como señala Piaget (1969, p. 102), "una escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales y si, en ciertos niveles, la actividad del niño supone la manipulación de objetos [ . . . ] en otros niveles la actividad de investigación más auténtica puede desplegarse en el plano de la reflexión, de la abstracción y de la manipulación verbal".

Otra vertiente que justifica la introducción de los métodos inductivos en la enseñanza es la asociación que se hace corrientemente entre estos métodos y las ciencias naturales. Su aplicación en la escuela aseguraría el desarrollo de las capacidades que caracterizan al científico ideal: curiosidad intelectual, espíritu crítico, objetividad.

Es bueno recordar, sin embargo, que sólo en un sentido muy limitado puede decirse que en las ciencias se usa un método auténticamente inductivo. El principio de la inducción como fundamento de las ciencias empíricas fue discutido, entre otros, por Popper en su *Lógica del descubrimiento científico* (Popper, 1961), y, desde entonces, ha sido rechazado por muchos epistemólogos y científicos.<sup>15</sup>

Si, siguiendo a Popper, se acepta una orientación hipotético-deductiva, podrá decirse que la investigación procede mediante la construcción de hipótesis generales a partir de las cuales se deducen consecuencias verificables en la realidad empírica. Por el contrario, otros epistemólogos (Kaplan, 1964, p. 336) entienden que el modelo hipotético-deductivo es sólo una de las formas de la explicación científica. Para decirlo de otro modo, puesto que los problemas que enfrenta una ciencia no "reflejan los dictados atemporales de la lógica sino los hechos históricos transitorios [ . . . ] el 'método racional' en la ciencia debe respon-

---

<sup>15</sup> En *El desarrollo del conocimiento científico*, Popper dice: "1) la inducción, es decir, la inferencia basada en muchas observaciones, es un mito. No es un hecho psicológico, ni un hecho de la vida cotidiana, ni un procedimiento científico. 2) El procedimiento real de la ciencia consiste en trabajar con conjeturas: en saltar a conclusiones, a menudo después de una sola observación." (Popper, 1967, p. 66.) Véase también Bunge, *Intuition and Science* (1962, p. 67), donde califica la fábula la idea de que los científicos tienen dos métodos distintos, la inducción y la deducción.

der a la especificidad de cada situación intelectual; y la cualidad de juicio de un científico se muestra menos en su adhesión a un 'método' general que en su sensibilidad a las diferencias en los requerimientos de su problema". (Toulmin, 1972, pág. 150.)

En esta línea de razonamiento, ni los procedimientos inductivos se consideran métodos de descubrimiento ni se acepta que el método científico pueda ser reducido dogmáticamente a unos principios generales *a priori*.

Décadas de discusión sobre el problema de la inducción, sin embargo, no han convencido a representantes de algunas corrientes pedagógicas de que el método de la ciencia no se reduce a la inducción. Podría plantearse, sin embargo, que aunque la inferencia inductiva no genera el descubrimiento científico, sí puede ser un auxiliar valioso en la instrucción escolar.

En todo caso, puesto que el manual para el maestro recomienda los procedimientos inductivos para introducir al niño en el conocimiento de su realidad, es conveniente delimitar el sentido en que puede entenderse el proceso inductivo en la enseñanza. Estrictamente, la inducción o la inferencia inductiva se ha definido como un procedimiento por el cual se hacen inferencias que permiten ir de la totalidad de los casos (inducción completa), o sólo de algunos casos (inducción auténtica), de una clase a lo general de la clase (Bochensky, 1968, p. 108). Este paso de los casos individuales a la enunciación de una proposición general nunca se propone en las actividades de aprendizaje del curso. ¿En qué consiste, entonces, la secuencia inductiva que orienta las actividades de aprendizaje? Para analizar este aspecto se tomarán como ejemplo las actividades de la lección *Las ideas de libertad*.

Como se ha visto, después de leer las distintas partes del texto, los alumnos ejecutan algunas de las siguientes tareas: ilustrar o dramatizar episodios históricos siguiendo la exposición del texto, contestar cuestionarios o hacer exposiciones sobre un tema de discusión relacionado con la lección.

Diffícilmente esta secuencia puede considerarse inductiva. Por el contrario, los alumnos comienzan por tomar conocimiento, a través de la lectura, de un episodio histórico que se les presenta elaborado, con sus causas y consecuencias. Su tarea no es reconstruir, a partir de la observación de elementos particulares, una situación general. Más bien de lo que se trata es de comprender la situación histórica que se les presenta me-

diante ejercicios que les ayudarán a reconocer los aspectos fundamentales y a retenerlos. La dramatización e ilustración de episodios, los cuestionarios y discusiones, son auxiliares en la retención y comprensión de un determinado conocimiento histórico.

Así como cada episodio histórico no es construido inductivamente por el niño a partir de la observación de datos, tampoco se plantea un proceso de inferencia por el cual, a partir de la diversidad de los episodios singulares presentados, el niño deba inferir consecuencias generales o construir conceptos más incluyentes que los engloben (por ejemplo, revolución, cambio de sistemas de gobierno en forma institucionalizada o revolucionaria, absolutismo). Las conclusiones generales son dadas implícita o explícitamente en el texto pero no elaboradas autónomamente por el niño. Tampoco las actividades buscan extrapolar el conocimiento adquirido a otros aspectos ni aplicar sus consecuencias a la explicación de fenómenos nuevos.

Dentro de la misma línea pedagógica está la idea de que el niño debe investigar como parte de su proceso de aprendizaje. Desde los primeros años, se dice en el Libro del maestro, "los niños empiezan a investigar" en respuesta a problemas que el maestro les presenta relacionados con el hombre y su ambiente. Más adelante, cuando el niño domina la lectura y escritura, "puede adquirir el método de las ciencias sociales". Para cumplir con estos criterios muchos de los ejercicios propuestos a lo largo del programa se presentan como tareas de investigación. Como en la sección que trata del método de las ciencias sociales ya se ha discutido cuáles son las limitaciones de estas actividades, así como las del entrenamiento que en la aplicación del método ofrece la unidad introductoria, no se insistirá aquí en este aspecto.

Las observaciones anteriores podrían considerarse insuficientes para elaborar conclusiones sobre esta dimensión del análisis puesto que sólo se apoyan en el examen de una unidad. Efectivamente, en las restantes se introducen algunos otros tipos de actividades y, en la medida en que algunos temas se acercan más a las circunstancias actuales de México, facilitan un contacto más directo del niño con su comunidad y su posibilidad de hacer observación directa de la realidad circundante.

Aun así, puesto que la dificultad de aplicar una metodología del descubrimiento no depende estrictamente de la temática, y

las nuevas actividades no muestran variaciones, la primera unidad parece proporcionar un ejemplo apropiado para el estudio de esta metodología.

Esta primera unidad ha mostrado que sólo muy imperfectamente se cumple con algunas de las propuestas metodológicas iniciales. Escasamente se sigue una secuencia inductiva y cuando la hay no genera inferencias que vayan más allá de lo dado. Ni el texto ni las actividades de aprendizaje desarrollan la capacidad de buscar respuestas autónomamente o entrenan en técnicas que lleven al descubrimiento.

¿Cómo debió haberse planteado la enseñanza para cumplir con los requisitos de este enfoque metodológico? La metodología del aprendizaje por descubrimiento no es fácil de aplicar, y mucho menos cuando no se trata de la acción individual de un maestro sino de planear un curso para todas las escuelas del país. Algunos de sus problemas han sido expuestos por Bruner quien, al enunciar las dificultades del método, insinúa lo que puede esperarse de su aplicación.

Bruner enuncia el primero de sus problemas como sigue:

¿Cómo organizar el aprendizaje de modo que el niño reconozca que puede ir más allá de la información que tiene, que hay conexión entre los hechos que ha aprendido con otros datos y situaciones? Su actitud debe ser comprender que puede usar su cabeza efectivamente para resolver un problema, que a partir de un trozo de información puede extrapolar, o interpolar si su material está desconectado.

El aprendizaje por descubrimiento generalmente implica no tanto el proceso de conducir a los estudiantes a descubrir lo que "está ahí" como a descubrir lo que está en sus propias cabezas. (Bruner, 1971, pp. 71, 72.)

Si el primero es un problema de actitud ante el conocimiento, el segundo tiene que ver con el dominio de las habilidades necesarias para el manejo de la información y la solución de problemas. Una de estas habilidades consiste en "llevar una idea hasta sus límites" (pág. 76) o, dicho de otro modo, dar oportunidad al alumno de probar hasta dónde sus conceptos pueden expandirse y cuáles son los límites en que estos conceptos se vuelven inútiles o contradictorios. "Esencialmente — dice Bruner — los instrumentos de la mente no son sólo ciertas clases de pautas de respuesta sino instrumentos conceptuales organi-

zados y poderosos que provienen de la materia en estudio.” (P. 71.)

Bruner destaca claramente la complejidad de esta orientación cuando concluye así:

Mi sospecha es que sólo por la práctica en resolver problemas y el esfuerzo del descubrimiento se aprenden las heurísticas operativas del descubrimiento: cuanto mayor es la práctica, es más probable que lo aprendido pueda generalizarse en un estilo de solución de problemas o investigación útil para toda clase de tareas encontradas —o casi todas—. Pienso que esto es autoevidente, pero lo que no es claro es la clase de entrenamiento y enseñanza que produce los mejores efectos. Por ejemplo, cómo enseñar a un niño a disminuir sus fracasos pero al mismo tiempo ser persistente en probar una idea; a arriesgar la formulación temprana de una hipótesis sin al mismo tiempo formularla tan pronto y con tan poca evidencia que quede atascado en ella mientras espera la materialización de la prueba adecuada; presentar buenas hipótesis verificables que no sean demasiado frágiles ni demasiado sinuosamente incorregibles. Y así sucesivamente. La práctica en la investigación, en tratar de imaginar cosas uno mismo es en verdad lo que se necesita pero ¿cómo hacerlo? Sólo de una cosa estoy convencido: nunca he visto que alguien mejore en el arte y la técnica de la investigación por medios diferentes que comprometerse en la investigación. (1973, p. 94.)

El material analizado no parece adecuado para enfrentar este tipo de problemática, pero su eficacia pedagógica podría aparecer con una nueva luz si se lo analizara desde otra perspectiva. Puede suceder que la insistencia con que se postula en el curso una pedagogía “activa” en que el niño descubre, encuentra respuestas, juzga e investiga distraiga la atención de los aspectos metodológicos más valiosos que aporta el curso.

Hay formas de aprendizaje en las cuales el descubrimiento autónomo por el niño no desempeña un papel importante. Como señala Ausubel, el aprendizaje receptivo y el descubrimiento son dos tipos de procesos muy diferentes. Ambos pueden ser meramente verbalistas y ambos pueden ser realmente significativos, dependiendo de las condiciones en que se producen (Ausubel, 1965, p. 91). Es desde la perspectiva de un aprendizaje por recepción que no involucra necesariamente descubrimiento que se examinarán a continuación las actividades y el texto del curso.

## b) *Aprendizaje significativo por recepción*

El propósito de esta sección es examinar las metodologías dirigidas a que el niño aprenda un cuerpo de conocimientos que recibe del libro de texto y del maestro, preparado y organizado para su comprensión y asimilación. De acuerdo con el enfoque que se ha adoptado se entiende que este aprendizaje puede ser significativo y no meramente verbalista si en el proceso de conocer el alumno está en condiciones de relacionar en forma sustantiva y no arbitraria los conceptos y la información nueva que se le presentan con componentes relevantes de su estructura cognoscitiva (Ausubel, 1965, p. 92). El nuevo conocimiento puede ser incorporado como un ejemplo, extensión, elaboración, modificación o cualificación de una idea que ya posee. La nueva idea, así como la preexistente, son modificadas por su interacción en el acto de conocer (Ausubel, 1968, p. 90).

Para que este proceso se cumpla tienen que darse ciertos requisitos. El primero es que el nuevo material sea potencialmente significativo, es decir, no sólo que tenga organización y sentido en sí mismo (lo que es una propiedad del material), sino que corresponda al nivel de maduración del alumno, a su experiencia anterior y su dominio de la materia. Si estas condiciones no se satisfacen, el alumno no tendrá en su estructura cognoscitiva los elementos para acoger el nuevo material y darle anclaje en una organización conceptual (Ausubel, 1965, p. 94).

El segundo requisito es que las técnicas pedagógicas y la presentación del material faciliten su asimilación significativa. Esto supone una organización del material que ayude a distinguir, relacionar y organizar jerárquicamente conceptos, técnicas que faciliten la integración de lo nuevo con contenidos ya adquiridos, oportunidades para expresar las nuevas ideas y datos en forma clara y precisa, sin repetición verbalista, y para aplicarlas en situaciones próximas al niño.

El primer requisito, la adecuación del material a aprender al nivel de maduración y al contenido ideacional de la estructura cognoscitiva del niño, debería estudiarse principalmente en el aula, y por eso escapa en gran parte a este análisis.

El segundo, en cambio, exige un examen de la forma en que tanto el texto como las actividades de aprendizaje y, en general, los modelos proporcionados al maestro para la conducción de las clases facilitan los procesos de comprensión y asimilación.



De acuerdo con lo anterior, el análisis comenzará por las actividades de aprendizaje, examinadas ahora desde este enfoque particular. Luego se harán unas observaciones al texto y a los modelos pedagógicos que aparecen en la unidad introductoria.

Las actividades de aprendizaje serán clasificadas según su apoyo a distintos aspectos del proceso de aprendizaje. Cuatro de estos aspectos merecen especial atención en el conjunto de los ejercicios propuestos para las 8 unidades:

- Asimilación del conocimiento;
- Sistematización de información;
- Elaboración del conocimiento, y
- Aplicación del conocimiento al medio ambiente.

Estos cuatro aspectos también están contemplados en las orientaciones metodológicas introductorias. A diferencia de los modos de aprendizaje discutidos en la sección anterior, estas actividades cognoscitivas intervienen directamente en el aprendizaje de cuerpos de conocimientos o contenidos de una disciplina, tarea que tiene preeminencia en todo currículum escolar.

Las actividades<sup>16</sup> que se han clasificado bajo el rubro *asimilación* son aquellas dirigidas principalmente a que el niño asimile y retenga la lección o determinados aspectos de ésta. Entre los principales procedimientos utilizados con este fin se encuentra el traslado al lenguaje del niño del contenido a aprender. Esto puede consistir en hacer un trabajo escrito, discutir una pregunta o hacer un debate, dar una clase, interpretar un párrafo. Otro grupo de ejercicios busca que el niño traduzca el contenido en un lenguaje no expositivo, ya sea gráfico o verbal: dramatizar, hacer o ilustrar historietas, escribir cuentos, dibujar, hacer carteles. El grueso de los ejercicios son más

---

<sup>16</sup> En el apéndice se encontrará una clasificación de las actividades por unidad. Una de las dificultades encontradas al intentar la clasificación consistió en determinar la unidad de análisis puesto que no siempre está claro cuándo una tarea constituye un ejercicio singular o incluye varios ejercicios con objetivos diferentes. Se decidió prestar más atención a la actividad cognoscitiva involucrada que a la unidad formal del ejercicio. Otra dificultad residió en determinar para un ejercicio singular cuál era la tarea cognoscitiva deseada puesto que en algunos se involucra más de una. Se dio preferencia a la tarea que pareció más importante o que estaba más claramente expuesta. Tanto la enumeración de los ejercicios como su clasificación por lo tanto, pueden no coincidir con la propuesta original de los autores.

## CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

<i>Actividad</i>	<i>Total</i>
<i>Facilitar la asimilación</i>	118
Trasladar el contenido de la lección al lenguaje del niño, oral o escrito	18
Trasladar a lenguaje no expositivo	12
Complementar información (biografías y otro material)	9
Ubicar geográficamente y hacer mapas	26
Hacer resúmenes, listas, llenar cuadros, contestar cuestionarios	46
Relacionar el nuevo conocimiento con temas ya estudiados; repaso y esquemas de lecciones anteriores	7
<i>Sistematizar la información</i>	
Comparar elementos distintos de una misma situación	1
Comparar elementos similares de situaciones distintas	4
Clasificar dimensiones de un concepto	2
<i>Elaborar el contenido</i>	17
Realizar un esfuerzo de elaboración del material propuesto por el texto a través de discusiones, redacción de textos libres	
<i>Aplicación del conocimiento</i>	29
Aplicación de los temas de la lección a la comunidad (el niño conoce su comunidad: hace visitas, entrevistas, encuestas, investiga, observa)	13
Investiga temas vinculados a la lección fuera del ámbito de la comunidad	6
Prácticas y ejercicios libres de aplicación	10
<i>Otras actividades (no clasificables)</i>	16
Reunir información periodística actual u otro material escrito o gráfico de países o áreas geográficas cuya historia se está estudiando o sobre temas de la lección. Comentarla o utilizarla para preparar murales	
<b>Total</b>	<b>187</b>

tradicionales: hacer resúmenes, listas, llenar cuadros, contestar cuestionarios, hacer mapas, ubicar geográficamente la información adquirida y buscar material complementario en textos u otros libros. Un último grupo ayuda a relacionar el nuevo conocimiento con temas ya conocidos mediante repases de lecciones anteriores o revisión general por parte del maestro.

Aunque en un sentido muy amplio podría decirse que muchas de las actividades son formas de *sistematizar* la información, se han incluido en esta categoría sólo aquellas que requieren el uso de criterios formales de clasificación. Por ejemplo, caracterizar distintos sectores en el Antiguo Régimen según dimensiones sociales o políticas, o comparar aspectos de las formas de producción antes o después de la Revolución Industrial. En cambio se han descartado enumeraciones que siguen el orden cronológico de los acontecimientos u otros tipos de listado o resúmenes que no exigen organizar el material en formas distintas a las que ofrece la exposición original en el texto.

Tres tipos de ejercicios pueden distinguirse: clasificación de elementos disímiles dentro de una misma situación o proceso histórico, comparación de procesos o situaciones similares que ocurren en distintas épocas o países y diferenciación de dimensiones o propiedades de un concepto general histórico o sociológico.

En el tercer grupo se consideran las actividades que exigen *elaborar* el contenido transmitido por la lección mediante ejercicios de discusión, redacción de trabajos libres, etc. Se ha entendido que hay elaboración cuando el niño debe trabajar sobre un contenido y no sólo traducirlo a su propio lenguaje. La diferencia entre esta categoría y la subcategoría del primer grupo, *trasladar el contenido al lenguaje del niño*, es pequeña y difícil de determinar y, en definitiva, el que existan o no diferencias dependerá probablemente del maestro y su capacidad para llevar a los niños a profundizar en los distintos aspectos de un tema. Lo que se ha querido destacar es que en estos ejercicios existe la oportunidad de que el niño ahonde en un contenido dado, lo reformule y lo haga propio, completando así el proceso de comprensión y asimilación.

La cuarta categoría, *aplicación*, reúne ejercicios con objetivos muy diversos. En la primera clase se han puesto los que di-

rigen al niño a su comunidad, para plantear en relación con ésta problemas derivados de la lección o para obtener de personas de la comunidad información relativa al tema. Por ejemplo, averiguar *qué beneficios hemos obtenido de los científicos*, entrevistando a profesionales, o investigar los medios de transporte como parte del tema *La ciencia y la técnica en mi comunidad*. En el segundo grupo la aplicación cubre un campo más amplio, generalmente la sociedad nacional. Ejemplos son averiguar *con quién mantiene México relaciones comerciales* o *qué países latinoamericanos tienen gobiernos militares*.

En ambas formas de aplicación el elemento casi constante es su presentación como actividades de investigación, y desde este punto de vista ya han sido analizadas.

Un último grupo de ejercicios de aplicación incluye diez actividades cuya única característica común es ser "prácticas" libres, pero que en los demás aspectos son totalmente heterogéneas y con mucha dificultad pueden ser consideradas aplicaciones del conocimiento adquirido en el curso. Por ejemplo, *hacer una lotería con los nombres de países latinoamericanos y sus capitales*, para la lección Independencia de Latinoamérica, o, en la lección Cultura de nuestro tiempo, *organizar una clase de primeros auxilios y un botiquín*. Otras actividades parecen mucho más relevantes pero la posibilidad de cumplirlas sólo se dará excepcionalmente: *ver y comentar una película sobre la guerra*, para la lección La Segunda Guerra Mundial, o *visitar el Museo de Arte Moderno, asistir a exposiciones de artistas locales u organizar una muestra en la escuela*, para La Revolución artística del siglo XX. Algunos ejercicios son puramente expresivos o imaginativos y, aunque valiosos en este sentido, probablemente no cumplen ninguna función complementaria en la asimilación y comprensión de los conceptos de la lección. Ejemplos:

- Reunir y cantar corridos de la Revolución Mexicana, VI 1
- Cada alumno lleva el texto literario, la obra musical que más le gusta, también puede hablar de cuadros, esculturas, edificios o de los monumentos prehistóricos o coloniales que haya en la población, IV 2.
- Los alumnos eligen uno de los estilos mencionados (romanticismo, etc.), hacen un dibujo y lo presentan en una exposición, IV 2

- Con un aparato de radio se organiza una audición de música clásica y los alumnos escriben un texto libre con sus impresiones, IV 2.
- "Inventan" una máquina que facilite algún trabajo cotidiano. Hacen un dibujo o una maqueta de su invento y explican su empleo en un breve párrafo, VI 2

La última categoría incluye actividades que no se han podido clasificar dentro de las cuatro operaciones cognoscitivas que se están examinando. Las actividades consisten, típicamente, en reunir información, generalmente periodística y actual, sobre áreas o países cuya historia se está estudiando, leerla, comentarla o utilizarla para preparar un mural. El material que los niños deben buscar o comentar generalmente cubre un campo amplísimo<sup>17</sup>, no hay ningún criterio para la selección de la información y mucho menos para su procesamiento o utilización. Cualquiera sea la función que estas actividades puedan cumplir en relación a la motivación de los alumnos, su definición ideológica o sus hábitos de lectura, no parecen contribuir a la asimilación, sistematización o elaboración de los contenidos específicos del programa.

En el cuadro pueden observarse las frecuencias en que se distribuyen estos tipos de actividades. La gran mayoría son ejercicios de asimilación, y dentro de éstos el grupo más numeroso consiste en hacer resúmenes, cuestionarios, listas y cuadros. De un total de 187, los ejercicios de sistematización son sólo siete. Veintiocho ejercicios son formas distintas de aplicación mientras el 10% se ha clasificado como elaboración. Otro 10% no pudo ser clasificado.

---

<sup>17</sup> Por ejemplo: reunir *materias sobre países latinoamericanos* (Independencia de Latinoamérica); *reúne información sobre Latinoamérica en el periódico, el radio, la televisión, y comenta las noticias más importantes* (Dificultades de los nuevos estados); *el grupo lee y comenta las noticias sobre los países africanos y asiáticos* (colonialismo en África y Asia); *reúnen noticias actuales sobre la situación del indio americano, las luchas raciales, la política interna de los E. U., las luchas de independencia en Puerto Rico, etc.* (Los Estados Unidos se convierten en potencia mundial); *comenta las noticias sobre la URSS* (La Revolución Rusa); *buscan en el periódico las noticias sobre la vida política de estos países* (respuesta a las crisis del capitalismo); *reúne información periodística sobre la economía latinoamericana y la comenta en clase* (respuesta americana a la crisis del capitalismo); *reúne información sobre pintura, escultura, música, literatura, cine, en periódicos, revistas, radio, televisión, discos, libro de lecturas* (la revolución artística del siglo XX).

Descartando este último grupo, un examen de los distintos tipos de ejercicios muestra cuál es su contribución potencial al proceso de incorporar la información.

1) *Asimilar*. Los ejercicios de este grupo se proponen que el niño reconozca y distinga los acontecimientos e ideas principales que contiene cada sección de las lecciones, los organice cronológicamente, los ubique geográficamente y los complemente con algún material adicional relevante (por ejemplo, biografías de las personas que intervinieron en los acontecimientos). La retención de esta información se asegura haciendo que distintos procedimientos confluyan: trabajos escritos, orales y gráficos, respuesta a cuestionarios, preparación de una exposición oral o búsqueda de material, trabajo individual y trabajo en grupo.

El niño tiene múltiples oportunidades de expresar en su propio lenguaje el contenido de la lección: explicar el texto, discutir en grupo, trabajar en equipo sobre un aspecto del contenido, escribir un texto, dar una clase a sus compañeros, hacer comentarios sobre ilustraciones. Todas estas actividades están preparadas para que el niño no deba repetir memorísticamente. Por si hubiera dudas, en el Libro del maestro, periódicamente, se inserta la siguiente advertencia: *Los datos no se memorizan, se consultan, se buscan, se interpretan.*

En algunos casos, se busca explícitamente que el niño acoja el nuevo contenido dentro del marco de un material ya conocido. Por ejemplo, antes de estudiar *Las reformas liberales en Rusia*, deben recurrir al texto de 5º grado para recordar la organización social en Rusia y representar en un esquema esta organización en el siglo XX. Lamentablemente, estos ejercicios de repaso e integración no se realizan en la introducción a todos los temas. Muchos de éstos son precedidos por tareas — como la lectura de periódicos — cuya capacidad integradora es dudosa.

A través de resúmenes, respuesta a cuestionarios y construcción de cuadros los alumnos aprenden a abstraer las ideas centrales y distinguirlas de las accesorias. Por otra parte, en la unidad introductoria hay una lección que se propone enseñar a distinguir los elementos principales de un texto y encontrar detalles específicos. La actividad está planeada para que los niños se ejerciten en el reconocimiento de la idea principal de cada

párrafo de un texto y extraigan la información básica. También esta lección proporciona a los maestros un modelo para desarrollar clases apoyadas en la lectura y análisis del texto y complementarlas con actividades que contribuyan a la asimilación del mismo.

En síntesis, aunque seguramente no todos los ejercicios tienen el mismo valor pedagógico, parecen ser adecuados para ayudar al niño a asimilar significativamente el contenido del curso. Si bien por su número producen una impresión abrumadora, su variedad asegura la motivación de los alumnos e indirectamente contempla diferencias individuales en sus estilos de aprendizaje.

2) *Sistematizar la información.* Los ejercicios pedagógicamente más interesantes son, sin duda, los que se han incluido en esta categoría. Aunque en la unidad introductoria se inicia al alumno en la formación de conceptos y en la clasificación, es en estas tareas donde se hace una definida aplicación de las capacidades analíticas a los temas de estudio. Los siete ejercicios considerados tienen desigual poder analítico pero todos requieren reconocer dimensiones o aspectos de un fenómeno y establecer comparaciones, ya sea entre las distintas dimensiones o entre las manifestaciones de una misma dimensión en diferentes situaciones.

Por ejemplo, en la lección dedicada a la Revolución Industrial los niños deben hacer un cuadro comparando modo, cantidad, tiempo y variedad de producción y gente que trabaja, antes y después de la Revolución. Además de ejercitación en la distinción de los diferentes aspectos de una situación, la tarea da elementos para la formación del concepto Revolución Industrial.

Lo lamentable es que, habiendo llegado hasta allí, los ejercicios no provean instrucciones para que el proceso de elaboración conceptual continúe. En el ejercicio analizado, a continuación de la tarea se presentan dos preguntas cuyas respuestas están explícitas en el texto:

*Pregunta*

—“¿Cómo reunió Inglaterra su capital?”

*Texto*

“Gracias al comercio y la piratería, los ingleses acumularon riquezas. También descubrieron otra forma de aumentar su capital: las compañías que vendían acciones”.

—“¿Por qué empezó allí la Revolución Industrial?”

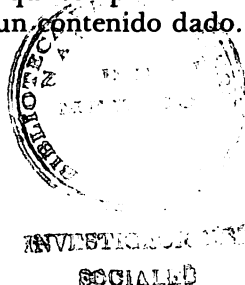
“El proceso comenzó en Inglaterra, donde hubo ciertas condiciones que favorecieron los cambios.”

Las preguntas son un retroceso respecto a la tarea cognoscitiva anterior. En el ejercicio los niños deben seleccionar información del texto y clasificarla en los distintos casilleros. Pueden llegar a construir un concepto complejo con distintas dimensiones y usarlo para hacer distinciones en el tiempo y el espacio. Para responder a las preguntas posteriores, en cambio, sólo necesitan localizar unas frases en el texto, sin mayor elaboración conceptual. Este paso pudo haberlos llevado más adelante. Por ejemplo, relacionar la acumulación de capital con cambios tecnológicos, ambos fenómenos mencionados en el texto pero cuya conexión no se aclara. O bien, comparar la situación de Inglaterra con otros países conocidos por el niño, que compartan algunas de sus características, pero en los que no se produjo la revolución industrial. Las formas de elaborar el material pueden ser muy distintas pero lo importante hubiera sido aplicar el concepto construido a otras situaciones.

Esto obviamente requería proporcionar al maestro instrucciones e información adicional y dedicar al ejercicio mucho más tiempo, lo que seguramente no es posible si en cada lección hay un promedio de 8 a 9 ejercicios.

En todo caso, puede concluirse que los ejercicios son una buena introducción al pensamiento analítico.

3) *Elaborar*. La mayoría de los ejercicios que caen en esta categoría han sido examinados en las secciones anteriores. Con la perspectiva adoptada aquí sus méritos pedagógicos aparecen con una nueva luz. Efectivamente, estos ejercicios no constituyen reales problemas históricos o sociológicos que el niño deba resolver por sí mismo ni, por las razones vistas anteriormente, tampoco se pueden acreditar como expresión libre de opiniones o desarrollo del juicio crítico en sentido estricto. Pero, despojados de estas pretensiones, sí pueden contribuir efectivamente al proceso de incorporar nuevos conceptos a la estructura cognoscitiva. Subsiste la crítica a su presentación como debates libres cuando el contexto indica que son procedimientos pedagógicos para la elaboración de un contenido dado.





4) *Aplicar*. La adecuación de los ejercicios que caben en esta categoría parece más dudosa si se los contempla desde el punto de vista de su contribución a un aprendizaje significativo de los contenidos del curso. Muchos de ellos sólo remotamente son aplicaciones de los temas de las lecciones, y es probable que los niños no establezcan una conexión entre la tarea de aplicación y el tema estudiado. Así, averiguar cómo se organizan los obreros en México, aprender y cantar corridos de la Revolución, visitar un taller o una fábrica o investigar si se cumplen los Derechos del Niño, puede justificarse en función de diversos objetivos educativos pero, posiblemente, no ayuden en la asimilación del programa de Ciencias Sociales.

La revisión de las actividades de aprendizaje desde la perspectiva adoptada sugiere que buena parte de los ejercicios, especialmente los clasificados como asimilación y sistematización, cumplen los requisitos básicos para que se produzcan procesos de aprendizaje que permitan al niño incorporar significativamente el contenido del curso.

Ahora es importante examinar este contenido desde la misma perspectiva. Tres elementos deben ser considerados: el texto escrito o narración histórica, las ilustraciones y textos literarios incluidos y los títulos y subtítulos.

Aunque distintos elementos en la presentación del conocimiento inciden en su valor didáctico — por ejemplo, el estilo literario, el vocabulario empleado, la calidad visual del material, etc. —, en este análisis se prestará atención solamente a los aspectos organizativos.

Si se acepta que la asimilación de un contenido es un proceso de reestructuración de las estructuras mentales del que aprende, por el cual se incorpora, transformado, el nuevo conocimiento, la organización del nuevo material es decisiva en el proceso. Entre los muchos criterios con que un contenido ideacional puede ser organizado, los siguientes parecen relevantes para este análisis:

- Introducción de ideas o conceptos generales para organizar el material informativo.
- Conexión del nuevo contenido con contenidos ya conocidos
- Confluencia de los distintos elementos escritos y gráficos para asegurar el dominio del tema desde distintas perspectivas.

— Síntesis finales que permitan integrar los distintos elementos.

El criterio de organización del material predominante en el texto es cronológico. Paralelamente se observa un esfuerzo continuado por centrar la información alrededor de grandes temas e incluso algunos tienen continuidad a lo largo de todo el programa. Éste está organizado en grandes unidades que, además de corresponder a momentos históricos, en algunos casos responden a algunas ideas centrales.

Así, considerando la primera unidad como un ejemplo para el análisis, uno de los principios unificadores de las primeras tres lecciones, que comprenden las revoluciones inglesa y francesa y la independencia de Estados Unidos y Latinoamérica, es la difusión de las ideas de libertad y las teorías de la Ilustración. Esta constante se mantiene en toda la unidad y le da coherencia.

La organización básica del material, sin embargo, podría haberse complementado con otros recursos y criterios para que pudiera decirse que realmente el texto da a los alumnos modelos de sistematización que ayudan a su proceso de asimilar y comprender el contenido.

Por ejemplo, no hay una presentación organizada inicial del contenido de la unidad y tampoco del contenido de cada lección al comenzarla. Es cierto que los títulos y subtítulos ayudan a anticipar el contenido, pero no alcanzan a ser los “organizadores” que, según Ausubel, deberían usarse para iniciar cada unidad temática.

En la unidad introductoria, en la lección 10, se entrena en la lectura exploratoria:

Una manera de empezar una unidad es la siguiente: Los alumnos hacen un recorrido exploratorio a través de todas las lecciones que la forman, se fijan, a vuelo de pájaro, en las ilustraciones y en los mapas; comentan entre sí lo que ven, a medida que encuentran algo interesante; luego el maestro llama la atención del grupo hacia los puntos centrales de la unidad.

[. . .]

No importa que por el momento los alumnos no puedan contestar satisfactoriamente las preguntas. La lectura exploratoria abarca grandes unidades de un texto, sirve para partir de una idea general y tener un marco para la lectura crítica, con la que se abordará cada lección. (Libro del maestro, pp. 40-41.)

El enfoque adoptado parece excelente y podría suplir en buena medida la ausencia de una presentación inicial en el texto. Pero hace depender excesivamente el aprendizaje de la habilidad del maestro para guiar estas exploraciones. La identificación de los conceptos e ideas centrales y de las interrelaciones entre éstos que puedan hacer los autores del texto no pueden ser reemplazados por los esfuerzos del niño en la exploración inicial del contenido.

Tampoco hay una sistematización jerárquica de los conceptos generales manejados en las lecciones. Estas definen los conceptos — por ejemplo, monarquía absoluta y revolución en la primera lección — pero luego los conceptos no se retoman para aclararlos, relacionarlos y distinguirlos de otros similares.

La unidad no ofrece al final algún tipo de síntesis que integre los acontecimientos, retome los procesos estudiados y muestre las grandes líneas de desarrollo, que desenrede para el niño las contradicciones aparentes y los resultados borrosos.

Un recurso de organización que puede facilitar la sistematización y dar al niño modelos para integrar los conocimientos es el uso de gráficos de distintos tipos: cuadros y sinopsis que destaquen dimensiones comunes, contrastes, casos de aplicación de un concepto, etc. El texto hace uso de mapas pero no de otras formas visuales de organización del contenido.

El texto escrito, como ya se señaló, tiene un estilo narrativo. Con la excepción de los trozos literarios de autores conocidos, que en general tienen una o dos páginas de extensión y se agregan al final de una lección, el relato no se interrumpe. Quizás un uso diferente del espacio y de la tipografía hubiera permitido introducir, completando o discutiendo el texto principal, ejemplos, aclaraciones, casos especiales, ejercicios, opiniones.

En cambio, sí se introducen numerosas ilustraciones. Éstas son de muy buena calidad y seguramente ayudan a la visualización y comprensión de los temas. No obstante, no parecen estar jerarquizadas por su contribución al aprendizaje. Uno puede preguntarse con qué criterio se dedican dos páginas al 2 de mayo en España, con un hermoso texto de Carpentier y una reproducción de Goya, si la información que el niño recibe sobre la ocupación de España por Napoleón se reduce en definitiva a una mención de dos o tres renglones. O bien, qué significa presentar una estampilla celebrando el Mayflower cuando nunca se informa sobre este viaje. O por qué poner una ilustración de la

vida social en el Imperio cuando no hay ninguna referencia a ella en el relato.

Como conclusión podría decirse que, si bien el material del texto está organizado y hay ideas centrales ofrecidas a los niños, debería investigarse qué otros recursos gráficos, visuales y conceptuales podrían contribuir a hacer del texto una ayuda más eficaz en el proceso de incorporación y transformación que debe realizar el niño. La facilitación de la asimilación, retención, elaboración y sistematización no quedaría así restringida a las actividades de aprendizaje sino que sería iniciada desde el mismo texto.

*Otros objetivos pedagógicos.* Al haber centrado el estudio de los procesos pedagógicos en el interés por el descubrimiento y por la transmisión de contenidos, es decir, en los aspectos estrictamente cognoscitivos del aprendizaje, se han marginado del análisis otros objetivos educativos que el programa contempla. Por ejemplo, dominio de la expresión oral y escrita, enriquecimiento del vocabulario, estímulo de la capacidad de expresarse en formas visuales y gráficas y de interpretar mensajes visuales, formas cooperativas de trabajo, hábitos de trabajo sistemático, capacidad para organizar una tarea, etc.

Aunque el análisis no se ha detenido específicamente en estos objetivos, indirectamente se ha mostrado que las tareas de aprendizaje los contemplan. Hay numerosas tareas en que el niño es dirigido a precisar sus ideas por escrito, traducirlas en otros lenguajes e interpretar material gráfico. Al maestro se le señala la importancia de que "los alumnos escriban respuestas correctas, completas y concisas". Numerosos ejercicios requieren que los niños se organicen para realizar trabajos en equipo y sistematizar las etapas del trabajo. Por otra parte, la unidad introductoria da entrenamiento específico en distintas modalidades del trabajo individual, en pequeño grupo y colectivo.



### ***III. BALANCE Y CONCLUSIONES***



EN 1965 Hilda Taba escribía que “los educadores han dicho desde hace tiempo que la verdadera tarea de la escuela es enseñar a los estudiantes a pensar. No obstante, este objetivo ha subsistido como una esperanza piadosa en lugar de convertirse en una realidad tangible. Una variedad de factores han militado en contra del desarrollo de una estrategia seria y bien meditada para ayudar a los estudiantes a ser pensadores autónomos, creadores y productivos.” (Taba, 1971, p. 409.)

Si ésta es la situación general no debe extrañar que, pese a las mejores intenciones, subsistan en el trabajo estudiado confusiones que se traducen en las orientaciones pedagógicas del curso. Nada más válido que el propósito de llevar al niño a buscar respuestas por sí mismo, explorar su ambiente, pensar creadoramente. También lo es tratar de que el niño elabore los conceptos básicos, asimile los conocimientos, comprenda la disciplina y sistematice la información que recibe.

Las metas del curso parecen haber sido postuladas de acuerdo con los aspectos más valiosos e interesantes del pensamiento pedagógico contemporáneo. Las fallas encontradas no obedecen a una equivocada orientación pedagógica sino a falta de claridad en la distinción entre diferentes actividades instructivas y su aplicación al desarrollo de diferentes capacidades intelectuales.

Los resultados del análisis han sido mostrados en las distintas secciones del trabajo. Ahora resta hacer un balance que ponga en su debida perspectiva las debilidades y los logros detectados. A medida que se avanza en la obra el lector se ve asediado por contradicciones entre algunos de los principios enunciados y su traducción en el texto, o entre lo que se espera que el niño logre y las oportunidades reales que se les ofrecen. A lo largo del análisis se han destacado principalmente las siguientes:



La insistencia en la libre expresión de opiniones por el niño cuando el modelo académico que se le ofrece no da lugar a interpretaciones divergentes y, además, las oportunidades de expresarse están preparadas para conducirlo a la aceptación de una línea ideológica predeterminada

La búsqueda del espíritu crítico y el fracaso en guiar al niño y al maestro hacia el dominio de los requisitos mínimos del juicio crítico y de su verificación

La prioridad otorgada a la investigación como modelo de conocimiento y la presentación de un material de lectura que sólo da el producto acabado del conocimiento histórico y social

El énfasis en una metodología de descubrimiento y solución de problemas y la ausencia de entrenamiento en los modos de pensar que llevan a formular hipótesis, arriesgar conjeturas, plantear problemas o imaginar soluciones

Estas inconsecuencias entre las aspiraciones pedagógicas y su puesta en práctica no deben oscurecer los méritos del curso. A continuación se intentará un balance de éstos y de sus limitaciones:

a) La eficacia de las actividades de aprendizaje dirigidas a facilitar la asimilación del contenido del programa, así como la organización básica de este contenido en torno a ideas centrales. La contrapartida es la poca ayuda que ofrece el texto para la sistematización del conocimiento.

b) La riqueza de actividades propuestas, que facilitan la motivación de los alumnos, contemplan distintas modalidades de aprendizaje e integran objetivos pedagógicos no restringidos al área en cuestión. Su aspecto negativo es el exceso de actividades acumuladas para cada lección, que limitan la atención que en las instrucciones se presta a cada una y también, probablemente, el tiempo que el maestro les dedica. Muchas propuestas de tareas son interesantes y podrían ser muy productivas si se indicara al maestro cómo trabajar en ellas. La impresión que dejan, sin embargo, es que hay múltiples oportunidades para el ejercicio de las capacidades de pensar, evaluar o imaginar, desperdiciadas porque se confunden en un montón indiscriminado de sugerencias.

c) La presentación del material, cuidado, moderno, rico, con una excelente selección de textos literarios e ilustraciones. La contrapartida es el exceso de ilustraciones, la mayoría de las cuales escapan posiblemente a un manejo adecuado por el maestro, y cuya función en el conocimiento del tema no es clara.

d) La utilización de apéndices y de materiales y fuentes adicionales: periódico, radio y cine, así como gente de su comunidad, que, entre otras cosas, familiarizan al niño con el manejo de obras de consulta. Lo negativo es la insuficiente orientación para la realización de estas actividades, que les quita relevancia.

e) La iniciación del curso con una unidad metodológica, orientada a desarrollar distintas técnicas de trabajo. La contraparte es la pretensión de hacer de estas técnicas de trabajo y recursos de aprendizaje una iniciación al método de investigación en Ciencias Sociales.

f) El entrenamiento que la unidad introductoria da en algunos procesos cognoscitivos básicos: formación de un concepto general a partir de sus instancias singulares, clasificación de objetos o símbolos según criterios especificados, reconocimiento de las ideas esenciales y los detalles accesorios de un texto, lectura exploratoria para iniciar el estudio con un esquema general del contenido a aprender, etc. Es de lamentar que no siempre estos ejercicios valiosos tengan prioridad respecto a otros quizás menos importantes.

Para terminar, debe recalcarse que este trabajo no se ha propuesto evaluar el curso en el sentido corriente del término, es decir, establecer su bondad relativa a una norma o en relación con otras empresas del mismo tipo. Es posible que de haber establecido comparaciones, éstas hubieran obligado a una evaluación mucho más positiva de la que aparentemente se desprende del análisis. Por el contrario, al no tomar otros materiales didácticos como medida de evaluación, las normas para el juicio han sido principalmente las metas enunciadas por sus autores. Al ser éstas muy altas y muy difíciles de lograr, han determinado el nivel crítico del análisis. Éste debe interpretarse, entonces, en función de la envergadura de la empresa, de sus dificultades y también de su trascendencia para la educación del país.



## ***APÉNDICE I***

### ***ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE***



# Actividades

## Unidades

## Totales

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
---	----	-----	----	---	----	-----	------	--

### Facilitar la asimilación

118

Trasladar el contenido al lenguaje del niño	4	3	3	1	4	2	1	—	18
Trasladar a lenguaje no expositivo	4	2	3	1	1	1	—	—	12
Complementar información (biografías y otros)	2	—	—	1	2	1	2	1	99
Ubicar geográficamente y hacer mapas	4	3	4	2	4	3	5	1	26
Hacer resúmenes, listas, llenar cuadros, contestar cuestionarios	6	10	7	5	6	4	5	3	46
Relacionar con temas estudiados	1	1	3	—	—	—	2	—	7
<b>Sistematizar la información</b>	(21)	(19)	(20)	(10)	(17)	(11)	(15)	(3)	5
Comparar elementos distintos de una misma situación	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Comparar elementos similares de situaciones distintas	—	1	1	—	—	1	—	1	4
Clasificar dimensiones de un concepto	1	1	—	—	—	—	—	—	2
	(1)	(2)	(2)	(—)	(1)	(—)	(1)	(—)	7

### Elaborar el contenido

17

Realizar un esfuerzo de elaboración mediante discusiones, redacción de textos libres, etc.

	2	2	1	2	2	2	5	1
--	---	---	---	---	---	---	---	---

### Aplicación

29

A la comunidad (visitas, entrevistas, observaciones)	—	2	1	1	2	5	—	2	13
Fuera de la comunidad	—	1	2	—	—	1	1	1	6
Prácticas y ejercicios libres de aplicación	1	—	—	4	1	4	—	—	10
<b>Otras actividades (no clasificables)</b>	(1)	(3)	(3)	(5)	(3)	(10)	(1)	(3)	16

Reunir información periodística y otros materiales sobre países o áreas geográficas o temas de la lección. Comentar y preparar materiales

	2	3	2	—	4	1	4	—
--	---	---	---	---	---	---	---	---

<b>TOTALES</b>	27	29	28	17	27	24	26	9	188
----------------	----	----	----	----	----	----	----	---	-----



***APÉNDICE II***

***INTRODUCCIÓN A LOS MEDIOS  
DE COMUNICACIÓN***





A lo largo del trabajo, en distintas oportunidades se ha hecho mención de actividades de aprendizaje relacionados con la lectura y comentario de la prensa en especial y de los medios masivos de comunicación en general. El análisis ha pretendido mostrar que estos ejercicios, tal como estaban planteados, no contribuían a la comprensión de la sociedad como un producto del pasado (p. 4, Libro del maestro) ni a “que el niño entienda cómo se han generado los acontecimientos que suceden al mismo tiempo que él estudia en la escuela” (p. 5, Libro del maestro); que por otra parte no facilitaban, por su dispersión y falta de orientación, la asimilación significativa del contenido del programa o el desarrollo de las técnicas del descubrimiento.

Puesto que en la unidad metodológica cuatro de las doce lecciones están dedicadas a introducir al niño en el conocimiento del periódico, la radio y la televisión, las limitaciones señaladas a esta clase de ejercicios podrían considerarse infundadas: la unidad introductoria habría capacitado al niño para un manejo adecuado de los medios de información y no se requerirían instrucciones adicionales en cada lección posterior. Por esta razón es importante volver a esta unidad y ver si el entrenamiento propuesto en ella compensa las omisiones señaladas.

En la lección 6, *Los periódicos*, se presenta al niño la reproducción de la primera plana y otras secciones de un periódico con indicaciones relativas a sus distintos aspectos formales (cintillo, encabezado, titulares, columnas, editoriales, etc.).

Las actividades de aprendizaje correspondientes a esta lección, que aparecen en el Libro para el maestro, sugieren que el niño haga el análisis de varios periódicos conocidos en su comunidad para identificar las características que le presenta la lección. Una vez cumplida esta etapa los niños componen un tema: *El mejor periódico sería así. . .*

Una tercera actividad propuesta para esta lección consiste en la organización del periódico de la escuela. Aquí se insiste nuevamente en el conocimiento por el niño de los aspectos formales del periódico y en la organización del trabajo periodístico.

Al examinar estas tres actividades sorprende que sólo se haya prestado atención a los aspectos formales y organizativos de la tarea periodística. Sin embargo, al proponer a los niños desarrollar como tema *El mejor periódico sería así. . .*, se olvida que el conocimiento adquirido por los niños hasta ese momento consiste exclusivamente en la descripción de dichos aspectos. Para que la tarea a realizar no se limitara a apreciaciones formales o superficiales, sería necesario que los niños conocieran o elaboraran criterios para identificar rasgos positivos y negativos en el periodismo. Pero la actividad no sugiere la discusión de estos criterios.

La lección 7 se propone entre sus objetivos analizar una noticia y distinguir sus características. En este caso el texto enseña al niño a distinguir una serie de aspectos importantes en la interpretación de una noticia: agencia, periódico, página en que aparece. Además, se le introduce en el problema de la confiabilidad de la información: los datos son más confiables cuando provienen de la observación directa o de fuentes identificables. También se destaca la distinción entre el relato de los hechos y las interpretaciones o juicios del periodista intercalados en el mensaje.

Aunque la lección es una excelente introducción a la lectura crítica del periódico, deja de lado un aspecto esencial: aun el más objetivo relato de *hechos* supone un criterio interpretativo o selectivo. Como en otros aspectos del programa de Ciencias Sociales, los *hechos* adquieren una posición privilegiada. Los criterios con que se los selecciona, la forma de presentarlos, la comparación con otros hechos relacionados o la omisión de éstos, el contexto en que se muestran, el peso que tienen en el relato o la extensión que se les otorga son los aspectos cruciales pa-

ra la interpretación de la información. Notablemente, nada de esto es mencionado en el texto ni en el Libro para el maestro. Más bien, maestros y alumnos son inducidos, en parte por omisión, a reverenciar los *hechos* que trae el periódico.

En una actividad de aprendizaje posterior se sugiere que los alumnos comparen en distintos periódicos la misma noticia con el fin de que empiecen a discernir las políticas editoriales. Aunque este ejercicio está dentro del enfoque que sería deseable en este tipo de entrenamiento, su eficacia es muy limitada porque no se lo plantea en forma suficientemente clara y, además, se pierde dentro del cúmulo de actividades planteadas para esta lección.

Las lecciones 8 y 9 están dedicadas al análisis de la radio y televisión. Todavía más que en el caso de la interpretación de la prensa, ambas unidades se concentran en los aspectos formales, técnicos y expresivos más que en el análisis crítico de ambos medios de comunicación. A los niños se les pregunta por qué les gustan algunos programas o cuáles son más interesantes, y se los incita a presentar sus informes en forma de programa de TV, pero no se discuten con ellos las funciones que cumplen o las que deberían cumplir la radio y la TV ni se los lleva a reflexionar en torno a criterios que deberían aplicar las emisoras y televisoras. La iniciación en el uso de la radio y la TV queda en el plano de la descripción del medio o de la simple preferencia de la audiencia.

Aun cuando en muchos aspectos estas cuatro lecciones nos parecen excelentes, están muy lejos de proporcionar el entrenamiento básico que parece darse por supuesto cuando se utilizan medios masivos de comunicación en las actividades de aprendizaje.



## REFERENCIAS

- Ausubel, David P., "In defense of verbal learning". En R. Anderson and D. Ausubel, (comp.) *Readings in the psychology of cognition*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1965.
- Ausubel, David P., *Educational Psychology; a cognitive view*. Nueva York, Rinehart and Winston, 1968.
- Ausubel, David P., "Reception learning and the rote-meaningful dimension". En E. Stones, (comp.), *Readings in Educational Psychology*. Londres, Methuen, 1970.
- Bochenski, J. M., *The methods of contemporary thought*. Nueva York., Harper Torchbooks, 1968.
- Bruner, Jerome S., *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA, 1969.
- Bruner, Jerome S., *On knowing: Essays for the left hand*. Nueva York., Atheneum, 1973.
- Bunge, Mario, *Intuition and Science*. Prentice-Hall Inc., 1962.
- Dewey, John, *Experience and education*. Londres, Collier Books, 1963.
- Febvre, Lucien, *Combates por la historia*. Barcelona, Editorial Ariel, 1970.
- Kaplan, Abraham, *The conduct of inquiry; methodology for behavioral science*. Chandler Publishing Co., 1964.
- Kohlberg, Lawrence, y E. Turiel, "Moral development and moral education." En G. Lesser, (comp.), *Psychology and educational practice*. Scott, Foresman & Co., 1971.
- Kohlberg, Lawrence, y R. Mayer, "Development as the aim of education". *Harvard Educational Review*. 42. 4. 1972.
- Kuhn, Thomas S., *The structure of scientific revolutions*. International Encyclopedia of Unified Science, Univ. of Chicago Press, 1970.
- Piaget, Jean, *Psychologie et pédagogie*. París, Editions Denoel, 1969.
- Popper, Karl R., *The logic of scientific discovery*. Nueva York., Science Editions, 1961.

- Popper, Karl R., *El desarrollo del conocimiento científico; conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*. M. Natanson, comp. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1974.
- Taba, Hilda, The teaching of thinking. En P.S. Sears, (comp.) *Intellectual development*. Nueva York, Wiley and Sons, 1971.
- Toulmin, Stephen, *Human understanding; the collective use and evolution of concepts*. Princeton Univ. Press, 1972.
- Witrock, M.C., "La hipótesis del aprendizaje por descubrimiento". En Lee S. Shulman y Evan R. Keislar (comps.) *Aprendizaje por descubrimiento: evaluación crítica*. México, E. Trillas, 1974.

La traducción de las citas de texto en inglés es responsabilidad de la autora.





Siendo director general de Publicaciones José Dávalos, se terminó la impresión de *Las ciencias sociales en la escuela. Supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado*, en los talleres de Órbita Internacional Editores, S.A. de C.V. el día 19 de octubre de 1979. Su composición se hizo en tipos Baskerville 11, 10 y 9 pts. La edición consta de 2000 ejemplares.

**UNAM**

**FECHA DE DEVOLUCION**

**El lector se obliga a devolver este libro antes  
del vencimiento de préstamo señalado por el  
último sello.**



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AVENIDA DE  
MEXICO

LB1584  
648

001003

GIBAJA, REGINA E.  
LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA  
ESCUELA: SUPUESTOS  
EPISTEMOLOGICOS...

**LB1584**  
**G48**



**UNAM**

**1003**

**INST. INV. SOCIALES**



P. 22 96

