



INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



"LA INVESTIGACION COMO ESTRATEGIA DIDACTICA
PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DE LO SOCIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA"

DIOSDADO RENE IÑIGO PACHECO CORTES

OAXACA DE JUAREZ, OAX., ENERO DE 1997



INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**"LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y
EL APRENDIZAJE DE LO SOCIAL
EN LA ESCUELA PRIMARIA"**

TESIS QUE PRESENTA

DIOSDADO RENÉ ÍÑIGO PACHECO CORTÉS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

OAXACA DE JUÁREZ, OAX., ENERO DE 1997.

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



No. Oficio 0023/97
ASUNTO: Dictamen de Trabajo
para Titulación.

Oaxaca de Juárez Oax., Enero 10 de 1997.

**C. PROFR.
DIOSDADO RENE IÑIGO PACHECO CORTES
P R E S E N T E .**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad 20-A y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **"LA INVESTIGACION COMO ESTRATEGIA DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LO SOCIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA"**, Opción Tesis, a propuesta de la C. Asesora, **LIC. AUREA SALOME ALBANES SANTANA**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo por lo tanto se autoriza para que presente su Examen Profesional.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 20 A
CALLE P. 2001 EL
CALLEJON DE JUAREZ
OAX.

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**PROFR. SERGIO MANUEL CALLEJA ZORRILLA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION**

A Patricia, René, Margarita y Guillermo, por el tiempo que me permitieron para la realización de este trabajo.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a los docentes de la misma, que hicieron posible mi formación profesional.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DE LA METODOLOGÍA PARA SU INVESTIGACIÓN	10
1.1. Contenido y carácter de la práctica docente.....	10
1.2. La investigación acción participativa.....	26
1.3. La investigación etnográfica en educación	30
CAPITULO II. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL Y PREOCUPACIÓN TEMÁTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	35
2.1. Formación y acción docente.....	36
2.2. Aspectos contextuales que inciden en la práctica docente	47
2.3. Situación pedagógica de mi práctica docente.....	60
2.4. Preocupación temática de la práctica docente: La enseñanza irracio- nal y el aprendizaje memorístico de las ciencias sociales.....	68
CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA INNOVAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LO SOCIAL EN EL SEXTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA.....	71
3.1. La oferta educativa del artículo tercero constitucional y de la ley fe- deral de educación	71
3.2. La fundamentación teórica de la educación primaria en el plan de es- tudios de la reforma educativa 1972.....	73

3.3. Estructura, contenidos y metodología de los programas de estudio de las ciencias sociales de la educación primaria	85
3.4. Las ciencias sociales desde un punto de vista psicopedagógico.....	90

CAPÍTULO IV. PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LO SOCIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	101
4.1. Fundamentación.....	101
4.2. Propósitos	108
4.3. Estrategias.....	108
4.4. Programa de actividades	112
4.5. Metodología.....	113
4.6. Recursos	114
4.7. Evaluación del proyecto.....	115
4.8. Cronograma.....	117
CAPÍTULO V. PLANEACIÓN DIDÁCTICA.....	118
5.1. Planeación didáctica de los temas de estudio y/o situaciones de investigación	118
5.2. Propósito general.....	119
5.3. Tema 1. Los problemas sociales y económicos de nuestra comunidad ..	119
5.4. Tema 2. Las características del desarrollo económico, político y social de México.....	121
5.5. Tema 3. Los cambios económicos, políticos y sociales que se dieron en Europa en el siglo XIX y su relación con el surgimiento y desarrollo del capitalismo en México	123
5.6. Tema 4. Las transformaciones mundiales ocurridas durante el siglo XX y su relación con el desarrollo económico, político y social de nuestro país y de nuestra comunidad.....	125

5.7. Tema 5. Las principales características del proceso de desarrollo y expansión del capitalismo mundial y su relación con el desarrollo económico, político y social de nuestro país y de nuestra comunidad.....	128
5.8. Aspectos y objetos de evaluación.....	130
5.9. Cronograma.....	131
CAPÍTULO VI. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE.....	132
6.1. Resultados y expectativas.....	132
BIBLIOGRAFÍA.....	146

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nuestro sistema educativo nacional, en todos sus niveles, está en crisis. Parte de esta crisis se reconoce y se manifiesta en las estadísticas que registra el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994¹; se evidencia también en los informes de algunas investigaciones sobre la calidad de la educación y su eficiencia terminal, y en el comportamiento social de los escolares mexicanos como producto de la misma; al grado que se ha constituido en una preocupación social bastante seria y, en consecuencia, en objeto de investigación y de opinión tanto para organismos gubernamentales, públicos y privados como para amplios sectores de la sociedad civil.

Dentro de esta preocupación generalizada las opiniones y los juicios al respecto, algunas sustentadas empíricamente y otras en estudios realizados desde diferentes perspectivas teóricas, se diversifican dependiendo de la óptica desde donde se ve el problema. Algunas de ellas refieren el aspecto económico, social y cultural; otras más a la naturaleza misma del sistema educativo nacional, entre lo que se destaca el carácter y la naturaleza del contenido educativo, de la organización escolar, las formas de trabajo del docente, etc.

¹En el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, el gobierno federal reconoce que 880.000 alumnos abandonan cada año la educación primaria, que alrededor de 500.000 abandonan la escuela primaria en los tres primeros grados y que 380.000 en los grados restantes, mismos que pasan, en consecuencia, a engrosar las filas de analfabetas funcionales. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, pp. 8-36.

Así tenemos por ejemplo, los puntos de vista que sostienen que los resultados que se observan en el sistema educativo son imputables a las condiciones económicas y socio-culturales de los escolares, de ahí la tendencia política de enfatizar por encima de todo el aspecto económico y la suministración de recursos materiales para mejorar la educación. Como parte de estas políticas tenemos, por citar algunas, las becas a niños de solidaridad, los programas de escuela digna, la tecnología educativa que va desde retroproyectores hasta televisores y computadoras que muchas de las veces terminan almacenadas en las bodegas de la escuelas o en algún otro lugar sin que el docente llegué a utilizarlas.

Efectivamente, algunos estudios han demostrado que las condiciones económicas, sociales y culturales son factores determinantes del éxito escolar. Sin embargo, se ha visto que una vez compensadas ciertas situaciones de esa índole los resultados de la educación siguen siendo relativamente los mismos. Hay casos de escolares becados que no han podido mejorar su rendimiento académico, lo cual indica que la problemática educativa no sólo tiene que ver con la economía y la vida socio-cultural de los mismos, sino también con cuestiones más inmediatas al sistema educativo nacional: con su naturaleza, carácter, estructura, contenido y forma.

Sobre esto último, Gilberto Guevara Niebla señala, en la investigación² que hizo en 1990 sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos de primaria y secundaria, que la declinación de la calidad de la educación no se debe a carencias naturales o heredadas de los escolares, sino a deficiencias del sistema escolar. Algo semejante se plantea en un diagnóstico realizado por el CINVESTAV, IPN, a petición de la Secretaría de Educación Pública. En él se sostiene que los problemas detectados en el sistema educativo nacional no necesariamente se resolverán cambiando planes y programas de estudio, sino modificando las condiciones de operación de las escuelas. Respecto a la calidad de la educación, el mismo estudio pone el acento en la estructura escolar, señalando los siguientes aspectos: el mal uso del tiempo, la simulación de la enseñanza y el aprendizaje, el creciente burocratismo, las deficiencias de formación y capacitación del personal docente, la insuficiencia en el acceso de materiales educativos más allá del libro de texto, etc.³; aspectos que tienen relación con el docente y la institución escolar en la que se desenvuelve junto con sus alumnos y alumnas, y que en ese sentido les corresponde sólo a ellos intervenir de manera razonada para mejorarlos.

²Esta investigación tuvo como objeto obtener información indicativa sobre el desarrollo intelectual de los alumnos del sexto grado de primaria y de tercer grado de secundaria en las cuatro áreas fundamentales (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). El resultado un tanto alarmante consistió en que masivamente el 83.7% de un total de 3248 alumnos de primaria y el 96.2% de un total de 4753 de secundaria obtuvieron calificaciones inferiores a seis puntos en una escala de diez. Con estos resultados, Guevara Niebla textualmente apunta que "...México sufre un agudo fenómeno de credencialismo y esquizofrenia entre las calificaciones que la escuela imparte y la educación que efectivamente reciben los alumnos. Bajo la inercia del credencialismo los esfuerzos de la sociedad en materia educativa se desperdician en la mera producción y obtención de certificados o credenciales, hecho que casi siempre se asocia a una práctica escolar burocrática, ritual, tediosa, impregnada de angustia y aburrimiento, destructora de la curiosidad y la imaginación de los niños..". Esto mismo se confirma con los exámenes de admisión aplicados a los egresados de primaria en la secundaria y los de ésta en el bachillerato, en los que la mayoría de los alumnos, aún cuando en sus certificados de estudio tengan un promedio de 9 o 10, resultan reprobados. GUEVARA NIEBLA, Gilberto. México: ¿un país de reprobados?, Nexos No. 162, junio de 1991, México, pp. 33.

³DE LEONARDO R., Patricia. "Primaria: diagnóstico y alternativas", Topodrilo No. 21, UAM. Unidad Iztapalapa, División de ciencias sociales y humanidades, México, pp. 21-22.

Supuestamente algunas de estas situaciones se pretende superar con las políticas educativas que se están instrumentando, como el de la reformulación del plan y los programas y materiales de estudio, la capacitación y actualización de docentes, la carrera magisterial, etc., que desde nuestra particular estimación, al darse esto desde fuera de los mismos, hasta el momento no se ha dado cualitativamente una mejoría. El caso es que a pesar de todo esto, los docentes continuamos trabajando como lo hemos venido haciendo.

Pienso que la educación como fenómeno social ha estado determinada por una diversidad de factores y situaciones, al grado que el tratamiento de alguno de ellos no es suficiente para mejorar su calidad, además de que muchos de ellos no están al alcance de los docentes. De ahí la importancia del concurso de todos los sectores de la sociedad en su desarrollo. Sobre esto, bien cabe preguntar ¿qué nos corresponde a los docentes para contribuir a mejorar los procesos educativos? La respuesta resulta obvia. Lo que tenemos y debemos hacer mínimamente es analizar, reflexionar, entender y mejorar nuestra práctica docente, pero desde nuestra perspectiva, como lo pretenden los proyectos académicos de la Universidad Pedagógica Nacional.

Considero que, independientemente de que los procesos educativos estén determinados por factores y situaciones tanto internas como externas, que muchas veces no están al alcance de los docentes cambiar, bastante se puede mejorar en la medida en que se innoven las prácticas docentes y los saberes a partir de los cuales se desarrollan. Pero la práctica docente sólo se podrá mejorar desde adentro,

en la medida en que los docentes tomemos conciencia de ello, y sólo se llega a esto, en tanto se piensa, se reflexiona y se llega a tener un conocimiento de ésta, de las condiciones en que se lleva a cabo, a partir de lo cual se puede dar paso a la búsqueda de con qué y cómo hacerlo.

Es esto precisamente lo que hago en este trabajo, el cual tuvo como punto de partida el análisis, la reflexión y la transformación de la práctica docente propia con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se protagonizan con los alumnos y alumnas de educación primaria, y a la vez como consecuencia de ello, favorecer el desarrollo de nuestro conocimiento profesional, como lo pretende los proyectos académicos de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo se llevó a cabo con un grupo de alumnos y alumnas de la Escuela Primaria Rural Federal "5 de Mayo" de San Jerónimo Silacayoapilla, Huaj., Oax., de febrero de 1991 a junio de 1992, que durante ese tiempo cursaban el quinto y sexto grado.

La pretensión de transformar la práctica docente propia hizo obligatorio su investigación, ante lo cual surgió la preocupación de cómo y desde qué perspectiva teórica-metodológica hacerlo. Para definir esto, fue necesario conceptualizar y caracterizar la práctica docente con el fin de lograr cierta claridad en cuanto a su contenido como práctica social. Sólo entonces se determinó la investigación acción participativa complementada con la etnografía como la más pertinente para su estudio. Esto se aborda en el primer capítulo del trabajo. Siguiendo esta metodología

que me llevó a desarrollar un proceso autoreflexivo en la acción y replanificación, elaboré un diagnóstico de mi práctica docente, identificando la situación y el aspecto a mejorar de la misma, la cual consistió en "La enseñanza irracional y memorística de las ciencias sociales en la escuela primaria". Esto se plantea en un segundo capítulo.

Una vez logrado esto, para diseñar y fundamentar la estrategia más adecuada que me permitiera superar esta situación de la práctica docente, me di a la tarea de indagar el deber ser de la educación primaria contenido tanto en el artículo tercero constitucional y su ley reglamentaria como en el plan y los programas de estudio, así como el contenido, el carácter y la naturaleza de las ciencias sociales, procurando identificar los conceptos fundamentales acerca del tipo de ser humano que se plantea formar, el tipo de educación, así como el con qué (contenido) y el cómo conseguirlo. Con esto llegué a descubrir que el planteamiento central de la educación primaria es el de formar un sujeto crítico, reflexivo y participativo a través de una educación democrática, abierta, dinámica y permanente; para lo cual, de manera específica en el plan y en los programas de estudio de las ciencias sociales se plantea, en la medida en que subyace así tanto en la ley federal de educación como en el contenido, carácter y naturaleza de las ciencias sociales, la investigación como estrategia didáctica para su enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que lo interesante de este proceso de investigación acción, fue que en la medida en que fui avanzando en su desarrollo fueron surgiendo ciertas preocupaciones que de manera inmediata me exigieron su tratamiento. Así, al llegar

a identificar la investigación como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de lo social, surge la preocupación acerca de su pertinencia teórica para desarrollarla con escolares de educación primaria, lo cual determinamos al revisar algunos contenidos pedagógicos expuestos por C. Freinet, Piaget y Juan Delval. Todo esto lo exponemos en el tercer capítulo que denominamos fundamentación teórica para innovar la enseñanza y el aprendizaje de lo social en el sexto grado de la escuela primaria.

Con esta fundamentación teórica llegué a la conclusión de que para la enseñanza y el aprendizaje de lo social en la escuela primaria debemos considerar la investigación como estrategia didáctica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo social. Con estas conclusiones elaboré un proyecto de acción docente hipotético⁴ que se presenta en el cuarto capítulo. Y digo hipotético, porque hasta en esos momentos no eran más que ideas teóricas y prácticas que estaba elaborando apoyado en los autores antes citados, y por lo tanto no contaba con resultados derivados de su aplicación en nuestros contextos escolares más inmediatos que me indicará su factibilidad.

Como parte de este proyecto hipotético de acción docente, según las estrategias adoptadas, desarrollé las actividades en él contenidas, entre la que se encuentra el diseño de la planeación didáctica que se refiere en el quinto capítulo, la cual fue operada y evaluada, cuyos resultados y expectativas, se exponen en el sex-

⁴Stenhouse al plantear el curriculum como praxiología, considera que las ideas teóricas y prácticas deben traducirse a un curriculum, el cual se constituye en procedimientos hipotéticos que solo pueden ser comprobados en la práctica.

to y último capítulo, con lo que se estima la pertinencia de la investigación como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de lo social en la escuela primaria, en la forma como la desarrollé.

De hecho el trabajo siguió este proceso, comprendiendo dos fases consecutivas. En la primera, que se llevó a cabo cuando el grupo de alumnos y alumnas cursaban el quinto grado, se hizo: la conceptualización y caracterización teórica de la práctica docente y la determinación de la metodología para su estudio, el diagnóstico situacional de la práctica docente y la identificación de la preocupación temática de la misma, la indagación teórica para formular y fundamentar la estrategia didáctica para resolver el problema de la práctica docente, el proyecto hipotético de acción docente con su respectiva planeación didáctica para verificar la pertinencia de la estrategia didáctica. Y en la segunda, que se realizó cuando el mismo grupo de alumnos y alumnas cursaban el sexto grado, se hizo la aplicación y la evaluación del proyecto hipotético de acción docente.

Bajo esta lógica, algunos aspectos, juicios y propósitos se fueron formulando sobre la marcha. Por ejemplo, la situación problemática de la práctica docente se definió una vez que se elaboró el diagnóstico de la misma. La determinación de la investigación como estrategia didáctica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lo social, también se hizo después de la indagación teórica que se llevó a cabo. Lo mismo sucedió con el proyecto hipotético de acción docente, con el que formulé el propósito de verificar la pertinencia de la estrategia didáctica, el cual se elaboró después de haber determinado la investigación como estrategia didáctica para re-

solver la problemática identificada.

En este sentido, la presentación de este trabajo, que por razones laborales y de tiempo se retrasó, no se reduce a los resultados obtenidos, sino que también se expone lo que se fue haciendo en todo el proceso de la investigación. Por lo tanto, es un trabajo que no concluye, sino que queda abierto a un nuevo ciclo de replanificación, aplicación y evaluación tal como lo estipula la investigación acción.

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DE LA METODOLOGÍA PARA SU INVESTIGACIÓN

1.1. Contenido y carácter de la práctica docente

Antes de plantear el resultado derivado del análisis y reflexión de la práctica docente, considero importante exponer algunas consideraciones teóricas acerca de la misma y de la metodología para su investigación desde la perspectiva del propio docente, que se hizo precisamente con ese propósito. Con ellas quiero advertir de entrada el carácter, el contenido y la naturaleza de la docencia como práctica histórico-social. La tesis central que se expone en este apartado es que la práctica docente, en tanto se sustenta en una diversidad de saberes y experiencias docentes de todo tipo es ecléctica, por lo que para su estudio es fundamental hacerlo desde una perspectiva totalizadora, recuperando los conceptos y categorías de todos los enfoques filosófico-sociales existentes, a fin de dar cuenta de todas sus dimensiones. Para sustentar esto, se revisa como se manifiestan en ella elementos y rasgos de los más importantes enfoques filosófico-sociales que han dominado en el campo de la educación, aún cuando el docente no los conozca o tenga escasa referencia de ellos. En función a esto, terminé por optar por la investigación acción participativa y la etnografía como una posibilidad de asumirla como se plantea, como

una práctica social.

Anticipado lo anterior, empezaré por enunciar que la práctica educativa y docente⁵ como toda práctica social, en cualquier contexto en que se dé, consciente o inconscientemente pone en juego premisas teóricas, saberes, valores, contenidos curriculares, experiencias personales y circunstancias sociales e institucionales que en cierta forma le dan sentido y contenido, pero que en el fondo la hacen indefinida y compleja, en tanto la procedencia de todo esto es de distinta naturaleza. En la realidad, la docencia requiere para su desarrollo de la conjugación de conocimientos de muy diverso origen, asimilados y contruidos por los sujetos que la ejercen; implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo le plantea. Como docentes muchas veces sin darnos cuenta, desarrollamos nuestra actividad de enseñanza en un ir y venir desde " el deber ser" y "el ser", con todo el contenido de lo que se es y se quiere ser. Tan es así que intencionalmente desde lo que somos nos esforzamos por orientar nuestra práctica docente hacia el logro de lo establecido normativamente por el sistema educativo nacional a través de su plan y programas de estudio. Los docentes, aún cuando nos sentimos aprisionados por los programas de estudio, no siempre actuamos con los modelos y enfoques teóricos subyacentes e implícitos en las políticas educativas y curriculares. Por el

⁵ Al-respecto Juan Manuel Pineda y Antonio Zamora Arreola consideran, dado el papel que las distintas instituciones tienen y su relación con el sistema económico, a la práctica educativa eminentemente social y con un contenido más amplio que conlleva acciones internas y externas a la escuela: discursos, intencionalidades, etc.: mientras que la práctica docente la consideran en dos sentidos: como resultado de una práctica educativa ubicada en un espacio y tiempos definido, y como un proceso complejo debido al conjunto de relaciones que implica, las cuales se concretan en el aula escolar y enmarcan a su vez el proceso enseñanza-aprendizaje. PINEDA RUIZ, Juan Manuel, et al. "Disciplina y calidad de la educación en la práctica docente de la escuela primaria", en: Pedagogía, revista de la U.P.N. Vol. V, Núm. 14, abril-junio de 1988, México, D.F. p.39.

contrario, actuamos espontáneamente y hasta por sentido común, sin pensar de antemano en la acción a realizar, sin embargo muchas prácticas en tanto son intencionales suponen un conocimiento en acción, un conocimiento desarrollado, acumulado y reelaborado por el docente desde diferentes perspectivas y en diversas circunstancias⁶.

El contenido de este "deber ser" o planteamiento teórico de la educación - reducido a los programas de estudio con sus respectivas fundamentaciones y a las prácticas educativas socialmente dominantes-, que en cierta forma orientan y dan sentido a la práctica docente de la misma manera como lo hacen los valores y saberes del docente, es decir, "el ser", tiene como fundamento un cierto eclecticismo, en la medida en que, como ya lo señalamos, encontramos en esa fundamentación⁷ y hasta en la práctica misma rasgos de diversas tradiciones educativas y concepciones teóricas, que hacen precisamente que la orientación teórica y práctica de la docencia sea ambigua, confusa, contradictoria y por lo mismo indefinida, lo que a su vez ha dado pauta a que, por la dificultad de definirla, en repetidas ocasiones desde una perspectiva simplista, pedagógicamente sea calificada como tradicional, tecnocrática u activa, progresista, etc., con lo que no estamos de acuerdo, pues el hecho de que comparta y ejerza algunos rasgos y principios de estos modelos peda-

⁶ ELLIOT, J. "La investigación acción educativa", en: Elliot, J. La investigación acción en educación. Madrid, De. Morata, 1981, pp. 82-102.

⁷ Analizando la fundamentación teórica del Plan de estudios, podemos encontrar en ella rasgos y/o elementos de distintas perspectivas teóricas. Por ejemplo, en la fundamentación del aprendizaje se hallan las aportaciones teóricas de J. Piaget y de J. Bruner que postulan el aprendizaje por construcción y por descubrimiento respectivamente, mientras que en la organización curricular por objetivos de los programas del plan de estudios se evidencia una fundamentación sustentada en la psicología conductista. Con esto puede notarse que hasta en la fundamentación teórica del "deber ser" hay un cierto eclecticismo.

gógicos no implica que la actividad docente sea de esa condición. No olvidemos que como práctica histórico-social no se presenta como algo definido y acabado, que como tal se desarrolla como un proceso circunstancial y lleno de contradicciones debido al contenido de las diversas orientaciones que la sustentan. En la práctica y en el discurso los docentes, muchas veces sin percatarnos de ello y sin darle importancia, somos conductistas, funcionalistas, pragmáticos, positivistas, etc., aún cuando no conozcamos ni entendamos el contenido teórico de estos enfoques filosófico-sociales.

Para respaldar más nuestra consideración, veamos lo que plantea al respecto Elsie Rockwell y Ruth Mercado al estudiar la historicidad de la práctica docente; "La práctica docente es heterogénea, no es posible clasificarla y tipificarla como tradicional, activa, autoritaria, democrática, empírica o científica; pues se conforma a través de una progresiva apropiación y utilización de prácticas a lo largo de la vida de cada docente, en determinados procesos culturales y sociales que están también en procesos de transformación; por eso en cada práctica docente encontramos cierto eclecticismo, contiene la huella de todo tipo de tradiciones pedagógicas. Esto le da un carácter histórico, pues es construida mediante un proceso de apropiación y construcción que se da entre el cruce de la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas"⁸

Con esto queremos plantear el carácter complejo, contradictorio y el conteni-

⁸ ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros", en: ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. La escuela: lugar singular del trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos de educación. DIE-CINVESTAV, IPN, México, 2ª edición, 1989. pp. 63-75.

do ecléctico de la docencia como práctica social, y en consecuencia la inconveniencia de estudiarla desde un solo enfoque pedagógico y filosófico-social, el hacerlo así correríamos el riesgo de caer en ciertos reduccionismos que nos llevarían a no verla en su totalidad y en sus especificidades que bien pueden conducirnos a una menor comprensión y conocimiento de la misma. Por esta razón, coincidimos con Justa Espeleta que plantea hacer un rastreo de todas las expresiones teóricas de lo social y recuperar de ella los conceptos y las categorías que nos ayuden a analizar, explicar y dar cuenta de todas las dimensiones de la práctica docente⁹. Después de todo, la pedagogía se vale de todas ellas para censurar y reflexionar la educación en aras de mejorarla.

Para dar cuenta de esto, revisemos a continuación, sin pretender agotarlos, los rasgos de aquellos enfoques filosófico-sociales que consideramos dominan en las prácticas sociales y de manera especial en la educación, tratando de señalar principalmente el cómo conciben a la educación, a la escuela, al docente y a los contenidos escolares; para finalmente ver cómo estas concepciones se manifiestan de cierta forma en la práctica docente.

Por su tradición y por su carácter de paradigma dominante en el campo de las ciencias sociales y por lo consiguiente en lo educativo, nos encontramos en primer lugar, desde el punto de vista filosófico al positivismo y por ende, muy relacionado a él, en lo sociológico, en lo epistemológico y en lo psicológico al funcionalismo, al em-

⁹ ESPELETA, Justa. "La escuela y los maestros, entre el supuesto y la deducción", DIE-CINVESTAV, IPN, (Colección cuadernos de investigación, 20), México, D.F., pp. 1-64.

pirismo y al conductismo. Desde este enfoque filosófico-social se concibe a la sociedad y en consecuencia a la misma escuela como parte de ella y como lugar singular de la práctica docente, como una cosa o hecho ordenado por la misma naturaleza social, como estática, ahistórica y neutral; con una tendencia estratificadora y heterogénea por su misma función diversificadora de dar respuesta a las necesidades sociales del momento como lo apunta E. Durkheim y no por desigualdades sociales como lo sustentan otras concepciones teóricas. Precisamente, su carácter ahistórico y estático se nota en su preocupación por dar respuesta a un momento social determinado. Lo ahistórico supone siempre una conciencia intransitiva e ingenua en el sujeto, una conciencia que no cambia, sino por el contrario se mantiene repitiendo regularmente lo mismo, un tanto dominada por la enajenación que garantiza la acción social para la permanencia. En el caso del hecho escolar por ejemplo, responder al momento de un acto cívico-social o al de un examen y a la eficacia sobre los contenidos de aprendizaje establecidos en los programas de estudio, sin que se llegue a trascender en la realidad social.

Con relación a esta postura teórica, se concibe al sujeto como producto de la experiencia social recibida y vivida, sin necesidad de recuperarla, y con una función que cumplir en la sociedad; y al conocimiento como una verdad que debe y puede ser examinado y sometido a prueba y a la observación.

Con todo esto, desde el punto de vista del funcionalismo y neopositivismo, resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la generación jo-

ven, del ser individual¹⁰, asocial y egoísta que se asume casi como una tabla rasa que mediante la acción ejercida por la sociedad y por las generaciones adultas reciben todo un contenido educativo-cultural --ideas, hábitos, costumbres, saberes, etc.-- que en su conjunto forman al ser social que habrá de cumplir una determinada función en la sociedad.

Para la práctica docente que se orienta y cobra sentido en el marco de esta fundamentación "del deber ser", un tanto oculta y bastante dominante en la sociedad, nos veríamos los protagonistas del hecho educativo en un contexto socialmente ordenado y estable con la única función de enseñar y aplicar --como prácticos de la educación-- con eficacia lo elaborado, ordenado y preestablecido por los especialistas del curriculum, lo que implica tener como aspecto central la mera transmisión del conocimiento como lo concibe E. Durkheim --lo que equivale a su vez a un proceso de enseñanza y no de aprendizaje por parte de quien ejecuta la acción socializadora-- en tanto se asume al educando como una tabla rasa incapaz de crear y transformar la realidad, en la medida en que se ajusta a ese "deber ser" regulado por la sociedad. Esto significa, por un lado, una relación pedagógica vertical en la que el docente enseña y el alumno supuestamente aprende, en la que el docente lo sabe todo y es depositario de una formación acabada y que ya nada tiene que aprender y en la que el alumno no sabe nada y está en proceso de educación, proceso que siempre parte de cero; mientras que por otro lado, epistemológicamente

¹⁰ DURKHEIM, Emilio. "La educación. Su naturaleza y su función", en: DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología. Colofón, S/F, México, D.F., pp. 58-81.

se asume el conocimiento como un contenido validado, acabado, preestablecido y manipulable que no necesita ser construido y reelaborado, y que en consecuencia para su tratamiento didáctico debe ser fragmentado y memorizado.

Muy cerca de esta perspectiva de corte neopositivista encontramos al pragmatismo como una filosofía subjetiva que ha sido la filosofía del éxito y de la operatividad en la sociedad del capitalismo financiero, y con una epistemología basada en la realidad como lo único verdadero. Este enfoque filosófico-social sustenta que el ser humano considera válido y legítimo solo aquello que le resulta útil en la vida cotidiana y por lo tanto que no hay una sola verdad, sino que cada individuo tiene la suya que le permite actuar, orientar y resolver los problemas que se le presentan. Desde este enfoque resulta interesante llegar a conocer las verdades con las que actúan los docentes, las verdades y saberes que orientan y resuelven su hacer cotidiano.

En el campo pedagógico el pragmatismo surge en contra de la educación enciclopedista que pretende agotar todo el saber existente, frente a lo cual plantea un "saber hacer" que tiene que ver tan sólo con los aprendizajes --conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes-- útiles y necesarios para un quehacer determinado por la sociedad. Para esto consideran al hombre con toda una "infraestructura biológica y psíquica"¹¹ apta para dominar, para actuar y transformar su medio.

¹¹ El hombre como "homo faver", hace y rehace en la historia, puede y sabe utilizar sus propias manos y las extensiones de sí mismo. Los estudios de J. Piaget sobre el desarrollo humano de la inteligencia han puesto de manifiesto que, en sentido genético, las estructuras intelectuales y el proceso mismo del pensamiento pasan necesariamente por la experiencia directa del sujeto, por las operaciones senso-motrices, por las acciones del sujeto sobre los objetos circundantes.

Con esto tenemos que una práctica docente fundada en el pragmatismo se orienta siempre a una máxima efectividad dentro de un tiempo corto, en lo aparente y en lo inmediato sin tomar en cuenta la esencia de la situación y las circunstancias concretas en que se expresan las relaciones sociales. Un ejemplo de esta práctica sería aquella en la que el docente para la enseñanza de la lecto-escritura con los alumnos de primer grado de primaria usa los métodos sintéticos --silábico, onomatopéyico, etc.-- tan sólo porque los domina, le es fácil aplicarlo y porque le arroja "resultados efectivos y a corto plazo"¹², sin importarle el carácter mecánico y memorístico del conocimiento de la lectura y escritura, sin tomar en cuenta a sus alumnos y sin reflexionar sus consecuencias. En la mayoría de estos casos el docente se angustia, piensa y se ocupa, más que en sus alumnos, en el método a usar con eficacia y resultados inmediatos.

Anticipadamente decíamos que no todo es positivismo¹³ puro. Por otro lado encontramos también rasgos de corte idealista un tanto Kantianos, en el sentido en que se postula filosóficamente una educación, si no ideal y perfecta, sí válida para todos los hombres indistintamente, para todo el país; una educación que tienda al desarrollo armónico e integral del individuo, lo cual creemos junto con E. Durkheim que no es posible ni realizable, pues la educación y la práctica docente misma, en tanto responden a necesidades sociales de un momento determinado, es un fenó-

¹² Hay experiencias evidentes de que con estos tipos de métodos los alumnos aprenden a leer y a escribir en un tiempo de tres o cuatro meses, aún cuando sea de manera mecánica y memorística, y se les olvide cuando dejan de practicarlo, por así decirlo, en el periodo de vacaciones.

¹³ Sin alejarse mucho del idealismo, el positivismo plantea también que el ideal es necesario en el desarrollo de la humanidad, ya que considera que la naturaleza es perfectible y que lo que ha llevado a la sociedad hacia el progreso han sido los ideales materializados, objetivados.

meno social y no individual, ya que las prácticas, las instituciones, las costumbres, etc. que nutren a la educación y la hacen posible son un producto de la vida en común y hasta obra de generaciones anteriores. En este sentido, la educación no es obra del pensamiento individual, pues todo sujeto se enfrenta a realidades existentes socialmente que no puede crear, destruir y transformar a su gusto e individualmente, sino socialmente, en relación con los demás. Al respecto E. Durkheim plantea enfáticamente que nadie puede educar a sus hijos y discípulos a su gusto o antojo, ya que la educación está regulada por la sociedad¹⁴.

Desde el idealismo, la educación tiene como fin último la formación integral y armónica del ser humano para que sea capaz de pensar el mundo y trascenderlo, lo que tanta falta hace en estos tiempos. Actualmente se reconoce que las escuelas y los docentes están vacíos de ideales. En estos tiempos de alienación hacia las ideologías dominantes hacen falta docentes que piensen y produzcan sus propias ideas acerca de la realidad social en que actúan y que luchen por hacerlas realidad. Para esto, el idealismo concibe al hombre con disposiciones naturales --técnicas, pragmáticas y morales-- que requiere el proceso educativo, y con posibilidades de desarrollo infinito. Por eso en su pedagogía comprende una educación y formación intelectual, que consiste en entrenar a la mente para pensar; planteando que la educación termina cuando la persona posee el conocimiento y el carácter idóneo para actuar en la sociedad y que esto depende de educadores conscientes que tienen a la vista el bien universal y la perfección a la que está destinado el ser huma-

¹⁴ DURKHEIM, Emilio. *op. cit.*

no.¹⁵

Desde el punto de vista pedagógico cuando se plantea una educación integral y armónica se está postulando que ésta es producto de la responsabilidad individual y no del Estado y la sociedad. Esto es notable en la cotidianeidad escolar cuando adjudicamos los fracasos de los alumnos única y exclusivamente como parte de su responsabilidad personal y no del docente, menos de la institución y de la sociedad.

Desde el plano didáctico, se plantea como primer objetivo de la escolaridad el aprendizaje de la "sumisión y la obediencia positiva", que los niños aprendan a sentarse quietos, a portarse bien y a obedecer antes de pasar a la instrucción. Respecto a esto, todavía en nuestras escuelas pedimos a los alumnos que obedezcan, que estén quietos y atentos antes de exponer y desarrollar el discurso académico.

En el marco de estas orientaciones que van desde el idealismo hasta el neopositivismo, un tanto ocultas pero dominantes en la práctica del sistema educativo, los profesores nos hemos socializado como docentes y reproducido formas de trabajo que por sí mismas han venido modificándose y adecuándose de acuerdo con las determinaciones propias de la sociedad y sin ir más allá de lo que estos enfoques postulan y pretenden. Nos movemos en lo cotidiano y partimos de esto; en un actuar ya verificado que continua proporcionando satisfacciones, en lo habitual y utilitario que da seguridad pero que al mismo tiempo nos circunscribe en lo rutinario. Ante esto, la teoría de la reproducción de corte crítico marxista cobró en un mo-

¹⁵Esto, como ya lo señalé citando a E. Durkheim, no es posible. Para mí, lo rescatable de esta postura teórica es el postulado de que la realidad se produce apriori en la mente del sujeto. Lo cual es muy importante para argumentar y plantear la necesidad actual de pensar el mundo que se quiere y luchar por conseguirlo.

mento dado sentido al criticar el carácter dominante de estas concepciones teóricas.

La teoría de la reproducción al preocuparse más por enfatizar y criticar el carácter reproductor del sistema educativo con respecto a la estructura del sistema de trabajo en la sociedad capitalista, no logra establecerse como discurso teórico dominante que oriente las prácticas sociales, sólo se queda en el mero discurso, además de que no logra explicar la notable expansión educacional de las últimas décadas, ni el conflicto existente alrededor de la distribución educativa; a lo más que llega es a subsumir, viéndola desde fuera, la práctica pedagógica en el marco de los modelos de las relaciones dominantes, en la que podemos ver que el docente resulta identificado con los sectores dominantes, la escuela como instrumento ideológico del Estado, los alumnos como explotados, los contenidos como pura ideología y la acción educativa como una violencia simbólica arbitraria. Con esta visión, el proceso enseñanza-aprendizaje pierde su especificidad y es asimilado al resto de los procesos sociales de dominación. Así, ubicándose al otro extremo de las perspectivas teóricas ya citadas, la teoría de la reproducción considera que los males de la educación están en la sociedad dominante y los sujetos sociales resultan librados de toda responsabilidad.

Si bien es cierto, que la teoría de la reproducción contribuyó a un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante, que pone al descubierto la relación pedagógica vertical entre docente y alumno, así como el carácter violento y simbólico del curriculum oculto en

las escuelas; también es cierto que no ha proporcionado una comprensión más amplia de cómo los docentes y los estudiantes se reúnen en un contexto histórico determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia, deja de lado el análisis de los momentos de autocreación, mediación y resistencia que cotidianamente protagonizamos los sujetos sociales.

Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico podemos encontrar en el trabajo escolar cotidiano, desde esta perspectiva teórica, un docente que todo lo determina y decide, muchas veces sin tomar en cuenta a sus alumnos, bajo una relación de dominación sobre los mismos alumnos que aprenden, entre la resistencia y la negociación muy poco favorecida, a obedecer y a cumplir ordenes dócilmente, etc.; y a los contenidos escolares como verdades acabadas y únicas muy poco cuestionadas.

Con todo esto podemos ver el contenido y la naturaleza de la práctica docente. Cuando los docentes partimos de contenidos establecidos, asumiéndolos como lo único verdadero y válido para enseñar; cuando mantenemos a los alumnos sentados en hileras y en orden, controlados con una disciplina coercitiva; podemos decir que somos positivistas. Cuando buscamos y hacemos que nuestros alumnos respondan con eficacia al momento y fin de un examen, cuando recurrimos a estrategias que garantizan el logro de un fin inmediato, somos pragmáticos. Cuando dejamos a los alumnos sin recreo para obligarlos a que cumplan con la tarea o cuando los chantajamos a cambio de algo para que se porten bien, somos conductistas.

Si en la práctica docente, como fenómeno social, encontramos todo esto que

la hacen ambigua, compleja y contradictoria, entonces ¿cómo abordarla para su estudio, para dar cuenta de todas sus dimensiones y especificidades?. Para esto, de entrada estimamos conveniente abordar el estudio de la docencia desde adentro y no desde afuera como lo hacen las posturas teóricas que referimos; verla desde un enfoque dialéctico, como una práctica social, como un proceso y movimiento social que nos implica y donde se entrecruza tanto lo aparente como lo esencial, lo inmediato y lo mediato, lo subjetivo y lo objetivo. Es decir, asumirla desde una perspectiva histórico-social que permita estudiarla como un proceso histórico totalizador, como un proceso social permeado por una práctica educativa socialmente dominante y por lo mismo como un quehacer constituido socialmente por una serie de relaciones sociales --con el conocimiento, con personas, con valores e ideologías, con orientaciones institucionales y con una realidad social determinada-- que la hacen compleja y que para comprenderla es fundamental abordarla desde una perspectiva totalizadora que permita recuperar los diversos puntos de vista de los filosófico-social que contribuyan a la comprensión de todas sus dimensiones.

Esto nos permitiría ver, entonces, a la práctica docente como un espacio de concreción y conjunción de concepciones, propósitos y lineamientos teóricos y operativos derivados de los proyectos educativos, tanto institucionales como personales; como una actividad social en la que se entrecruzan expectativas, proyectos y experiencias de los actores que involucra, con distinto contenido y tendencias filosófico-sociales.

Considerando así a la práctica docente también nos permite: ver al salón de

clases y al mismo contexto escolar como un espacio no sólo de imposición sino también de resistencias, de negociación y de propuestas alternativas, en el que se desarrollan y se manifiestan temores y expectativas, éxitos y fracasos; reconocer a los actores del proceso educativo como sujetos sociales, como intelectuales que piensan y actúan ya sea para aceptar, rechazar o reelaborar lo que se le presenta; y a la misma práctica docente factible de investigar y transformar desde la perspectiva de los propios sujetos que la realizan.

Consideramos que para transformar la práctica docente es necesario someterla a estudio, a investigación constante. Para ello se requiere de ciertas condiciones: en primer lugar, abarcar la educación como una actividad de nuestra función docente en sus tres dimensiones: como tarea práctica con todas sus dimensiones, como situación especulativa y como cuestión teórica y normativa¹⁶; además de tener una concepción amplia y precisa de ser humano, de sociedad y escuela. Para esto es necesario despojarnos de concepciones reduccionistas y ahistóricas que ven a la escuela desde arriba, desde lejos y desde afuera sin llegar a ocuparse de los acontecimientos particulares y singulares que le dan sentido, y apoyarnos en las ciencias de la educación. Esto es importante porque la educación como fenómeno social y actividad práctica cada día se ha hecho más compleja y más difícil de comprender, debido a que en ella concurren y se manifiestan determinándola, diversas situaciones y aspectos de orden político, económico, biológico cultural, etc.; situa-

¹⁶ FERNÁNDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona. "Las ciencias de la educación", en: FERNÁNDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona. La educación: constantes y problemáticas. 7ª De., Barcelona, CEAC, 1980, pp. 55-74.

ción que en su mismo nivel de complejidad y dificultad repercute en la comprensión de nuestra práctica docente.

Con esto se insiste en que se debe evitar estudiar la práctica docente desde el punto de vista sólo de la pedagogía, pues ésta, como una de las ciencias de la educación, despliega una serie de conceptos y categorías universales y abstractas --docente, método, fines, enseñanza, etc. -- que si bien es cierto refieren lo genérico de la educación, por el otro la supone y hasta se olvida de la situación particular de los procesos cotidianos que a través de lo habitual, de la tradición y la rutina dan vida a la escuela y sentido a la actividad docente. Es decir, debemos dejar de suponer y de deducir cómo deben ser tratadas las situaciones escolares muy específicas y concretas a partir de situaciones muy generales, y en su defecto arrancar del análisis político y pedagógico de la realidad en que se está llevando a cabo la educación.

Entonces ¿desde qué perspectiva teórica-metodológica debemos estudiar la práctica docente? Considero que para llegar a un conocimiento de la escuela y la práctica docente a partir de los procesos cotidianos que le dan vida, es necesario recurrir a los supuestos teórico-metodológicos de la investigación-acción y de la etnografía crítica, así como de las categorías analíticas de otros enfoques teóricos que se consideren pertinentes. Sobre esto, a continuación se plantea en qué consiste la investigación-acción y la investigación etnográfica desde una perspectiva crítica.

1.2. La investigación acción participativa

La investigación acción participativa se ha estructurado y desarrollado buscando siempre en constituirse en una ciencia social crítica, radical y comprometida. Crítica en el sentido de que busca retomar las insatisfacciones que se dan frente a situaciones de injusticia, de opresión y frente a las mismas prácticas sociales, al mismo tiempo que rechaza los modelos positivistas que soslayan, justifican y racionalizan estas situaciones. Radical por el hecho de que busca las raíces de los fenómenos y no se contenta con la mera denuncia de los mismos, sino explicar sus causas, desentrañar sus mecanismos y actuar para superarlos. Y comprometida, porque sus productos no sirven para dominar a los seres humanos, sino para emanciparlos y liberarlos.

En este sentido como ciencia social crítica, la investigación acción participativa surge y parte de los problemas de la vida cotidiana y se desarrolla siempre con la mira en cómo solucionarlos, comienza a partir de los problemas vitales de los sujetos sociales particulares que muchas veces se encuentran oprimidos y sometidos por procesos y prácticas sociales que los alienan, procesos y prácticas sociales que ellos mismos hacen posible y reproducen inconscientemente y que quizá, por lo mismo, mantienen pero no controlan. Parte de los problemas prácticos de la vida cotidiana y regresa a ella con la finalidad de ilustrar a los protagonistas de la misma acerca de los factores sociales que no habían advertido pero que los están determinando, acerca de las posibles líneas de acción que les permite liberarse y transformarse en relación con su propia realidad. Con base en esto, podemos decir que

la investigación acción participativa, como ciencia social crítica, tiene como meta el autoconocimiento, la autoformación y la acción política eficaz. Tiene como método el diálogo y la participación y como resultado la autoconciencia de los sujetos sociales como sujetos activos e históricos. Si tomamos en cuenta que el contenido y el carácter de la realidad social se constituye, se crea y recrea a partir de nuestras prácticas sociales, de lo que hacemos y dejamos de hacer, orientados por nuestros valores, saberes y tradiciones, etc., esto es muy importante para la transformación de la misma realidad; es decir, esto último solo será posible en la medida en que cambiemos nuestras formas de pensar y de hacer las cosas, en la medida en que revisemos e innovemos nuestras prácticas, nuestros saberes, nuestras tradiciones, etc. que le dan contenido y sentido a nuestro mundo social.

La investigación acción participativa es una combinación de investigación, educación, aprendizaje y acción, un método educacional que involucra a los protagonistas y beneficiarios de la misma en la producción de conocimientos, implicándolos en un proceso de aprendizaje propio. Tiene la ventaja de que se desarrolla sobre nuestro propio trabajo con el fin de mejorarlo, considerándonos como agentes responsables y autónomos, participantes activos en la elaboración de su propia historia y condiciones de vida, sujetos que, en términos marxistas, creamos nuestra propia circunstancia la que a su vez nos crea y determina, sujetos conscientes y agentes de cambio.

La investigación acción participativa, en tanto busca mejorar nuestras propias prácticas, tiene como objetivo a nosotros mismos y nuestra realidad social y no el

"adelanto de la ciencia" como lo procura la investigación positivista. Metodológicamente se desarrolla siguiendo una espiral interpretativa y autoreflexiva que comprende ciclos de planificación, de acción, de observación y reflexión para volver a pasar por el mismo ciclo. Precisamente, de esto se deriva su carácter sistemático, dialéctico y político que arroja en consecuencia un proceso de aprendizaje crítico, indagatorio que trasciende en el cambio y transformación de las situaciones sociales en las que operamos. En la práctica, el proceso empieza operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona y se desplaza hacia cambios más amplios, empieza por la espiral autoreflexiva ya referida que da paso a la definición de problemas e ideas con mayor claridad.

En relación a lo apuntado hasta aquí, se puede decir que la investigación acción participativa se caracteriza por ser crítica, participativa, democrática y un tanto subversiva, ya que apunta a mejorar tres situaciones: las prácticas sociales, el entendimiento de esas prácticas sociales y la situación en que dichas prácticas tienen lugar. Esto es fundamental para todo cambio que se quiere promover, y más para los docentes que creamos, pensamos y reproducimos nuestras propias prácticas y entendimientos, al mismo tiempo que nos apropiamos de otras que son dominantes, las cuales, en este sentido, nos corresponde a nosotros mismos transformarlas.³ Esto nos permite afirmar que la transformación de la realidad social sólo se consigue si se logra involucrar a los actores de la misma, pues los cambios se generan con la participación social razonada, comprometida a conciencia y no de manera individual.

Para que se desarrolle una investigación acción participativa es necesario por lo menos tres condiciones: a) un proyecto que tenga como tema una práctica social que necesite ser mejorada; b) que dicho proyecto recorra una espiral de reflexión (diagnóstico), planificación, acción, observación participante y reflexión; y c) que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos los momentos de su actividad. Naturalmente que en todo este proceso juegan un papel importante como técnicas de investigación: el diario de campo con su implicación dialógica¹⁷ con la realidad, la observación participante y los informantes claves.

Considerando todo esto podemos concluir que la investigación acción participativa es una opción adecuada y pertinente para investigar los procesos educativos con intenciones de transformación. En realidad su discurso teórico-metodológico es congruente con los propósitos de innovar la práctica docente, además de que nos considera y nos involucra en el mismo proceso de investigación, de conocimiento y aprendizaje. Por otro lado, los docentes estamos implicados en una práctica docente cotidiana que necesita ser cambiada desde nuestra perspectiva para que ese cambio sea efectivo, una práctica social que desarrollamos con nuestros propios saberes y entendimientos que necesitan ser revisados e ilustrados a través de la investigación para poder innovarlos.

¹⁷ Dentro de esta perspectiva teórica-metodológica el diario de campo se contempla como un importante instrumento de reflexión y de diálogo con nosotros mismos, con lo que hacemos, con nuestra práctica docente, con nuestra realidad más inmediata.

1.3. La investigación etnográfica en la educación

La investigación etnográfica¹⁸, como cualquier otra, no es neutral como lo pretende ser la positivista, al contrario, tiene una pesada carga filosófica y epistemológica, la cual se relaciona estrechamente con la sociología fenomenológica, la que a su vez se basa en las filosofías subjetivistas de la primera mitad del siglo XX, como son: el intuicionismo Berggsoniano, el pragmatismo estadounidense, la fenomenología Hursserliana, y el existencialismo Heideggeriano.

Estas filosofías, en tanto se ocupan del individuo, del hombre particular, del sujeto que percibe, conoce, vive y actúa en el mundo, tienen mucho en común. Así tenemos, en el caso del intuicionismo del francés Henri Berggson, quien sostiene que para aprehender el mundo en su constante movimiento y creación es fundamental la intuición, pues por medio de ésta el ser humano es capaz de comprender inmediatamente lo que es la vida. Sobre lo mismo, la filosofía pragmática de William James y seguida por J. Dewey, sustenta que cada ser humano considera verdadero sólo aquello que le resulta útil en la vida cotidiana y por lo tanto no hay una sola verdad, sino que cada individuo tiene la suya que le permite actuar, orientar y resolver los problemas que se le presentan. Por su parte la filosofía fenomenológica creada por el Alemán Edmundo Husserl, plantea que en el reino de lo humano lo de-

¹⁸ Apoyándonos en los planteamientos teóricos de Martha Corenstein Zaslav, estamos considerando la Investigación Etnográfica como una enfoque teórico-metodológico de investigación en el sentido más amplio del término, en el que el investigador trata de interpretar y de describir de manera más detallada, profunda y analítica las conductas, las creencias o prácticas educativas y sociales desde la propia visión de los participantes investigados, realizándose en el medio natural donde ocurren los fenómenos sociales, enmarcándolos en un sistema social y cultural más amplio.

terminante es la motivación o intencionalidad y por lo tanto, en los fenómenos humanos, sociales o culturales, lo principal es entender la motivación o intención que mueve a los actores. Respecto a la filosofía existencialista del Alemán Martín Heidegger, ésta postula que el hombre no es una esencia, sino una existencia, existencia que le corresponde definir y construir cada día ante las circunstancias que le rodean.

Como puede notarse, estas corrientes filosóficas intentan una explicación no tanto de qué y cómo es el mundo, sino de cómo el hombre percibe y construye su ser en el mundo, en su existencia; y por lo tanto consideran al hombre particular como organizador intelectual y práctico de una realidad que se le presenta problemática y caótica.

Con todos estos principios teóricos en el campo de la investigación etnográfica, podemos orientarnos para ver cómo el docente percibe su mundo áulico y escolar y cómo construye su existencia en él, qué verdades e intencionalidades orientan su práctica cotidiana y le ayudan a resolver los problemas que se le presentan.

Con base a lo anterior la sociología fenomenológica, fundada y expuesta por el Alemán Alfredo Schutz, tiene como propósito el de comprender el sentido de la acción social, el sentido y el significado que los sujetos dan a sus acciones. Precisamente, en el marco de este objetivo se inscribe la investigación etnográfica, conocida también como fenomenológica, cualitativa, naturalista, interaccionista, etc., que a través de la interpretación, registro y análisis busca también descubrir y comprender el significado que los sujetos otorgan a sus conductas y acciones so-

ciales. Esto se basa en la noción de que lo que constituye la realidad no es sólo la esencia de los hechos o de los objetos, sino más bien el significado que mediante nuestra experiencia le otorgamos a los mismos.

La etnografía considera a la estructura social como un proceso que se crea de manera continua y que se define y se construye socialmente por medio de la interacción; tomando en consideración que la vida social y la práctica educativa en particular, las acciones se basan en significados sociales. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje sólo pueden ser estudiados si se toma en cuenta sus significados e intenciones.

Consideramos que la investigación etnográfica también es una opción adecuada para investigar la educación y la práctica docente, ya que permite abordar el estudio de las mismas en su estado natural, lo que en ellas sucede y se hace, apreciando el fenómeno educativo tal y como ocurre de manera específica, pues el investigador se introduce en el aula para observar cómo las interacciones sociales y los factores escolares operan en situaciones educativas prácticas. Esto obviamente no necesitamos hacerlo los docentes, puesto que ya nos encontramos en el escenario escolar, formamos parte de él. Además, como método de investigación es bastante flexible y abierto, ya que mediante la observación participante, el diario de campo y la entrevista no estructurada, se va constantemente elaborando la información. El investigador realiza varios procesos simultáneamente: observa e interpreta paralelamente, selecciona significados y va haciendo sus elaboraciones teóricas; pues las categorías y las hipótesis de investigación se van construyendo y

modificando a lo largo del estudio. Por si fuera poco, para los docentes que no somos especialistas en investigación, es bastante accesible, pues no se necesita un conocimiento de estadística, ni en estar especialmente versado en teoría y metodología, ni poseer un enorme aprendizaje libresco previo.

Para la construcción del objeto de estudio, primero se realizan registros de observación y entrevistas de las distintas situaciones escolares de tal manera que se vayan generando ciertos intereses sobre la marcha, después se pasa a establecer las primeras preguntas o conjeturas e ir construyendo contrastes, recurrencias e interpretaciones a situaciones imponderables, a partir de las cuales se van determinando los ejes analíticos y las categorías que constituyen el objeto de investigación, para pasar a los primeros escritos o microensayos, en los que entran en juego tanto información empírica como las categorías propias y otros aportes teóricos.

Con la investigación etnográfica los docentes podemos descubrir, describir, sistematizar y documentar nuestro hacer diario y el de nuestros alumnos, cómo nos comportamos y cómo interactuamos; descubrir y valorar nuestras creencias, nuestros valores, nuestras perspectivas, nuestras motivaciones y el modo en que todo ello cambia con el tiempo o de una situación a otra. Lo que es muy importante, pues a partir de esto es cómo podemos reorientar y mejorar nuestro trabajo. Tiene un gran valor práctico, ya que versa sobre nuestras propias cuestiones y sobre nuestros propios problemas. En realidad, todo en lo que la etnografía busca ocuparse sucede y se encuentra en la escuela y todo lo que los docentes necesitamos

hacer para comprender e innovar nuestra práctica docente lo podemos encontrar en la etnografía.

Siguiendo todas estas consideraciones teóricas acerca de la práctica docente y de estas metodologías para su investigación, hice una reflexión, un análisis y una indagación de mi actividad docente en la escuela primaria, la cual me permitió integrar, en un primer momento, un diagnóstico de la misma, señalando los aspectos a innovar, y a partir de éstos llevé a cabo una indagación teórica que me permitió junto con el diagnóstico elaborar ideas teóricas y prácticas para fundamentar un proyecto de acción hipotético, el cual una vez operado y evaluado lo proponemos para mejorar la práctica docente.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL Y PREOCUPACIÓN TEMÁTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrece la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensarla y a practicar mejor. Y cuando más pienso y actúo así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber como piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana. Sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben. Paulo Freire.¹⁹

A partir de las consideraciones teóricas y metodológicas hechas en el capítulo anterior, hacemos nuestro el planteamiento de Paulo Freire, en tanto coincide con el contenido teleológico de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 85, cursada en la Universidad Pedagógica Nacional: pensar la práctica docente para conocerla, comprenderla y transformarla. Es esto precisamente lo que intentamos hacer con este diagnóstico, el cual nos ha permitido reencontrarnos con el pasado y el presente de nuestra docencia, descubriendo aquellos aspectos de la misma que requieren ser innovados. Para esto, en un primer momento revisamos nuestra formación docente desarrollada en diferentes contextos, tanto teóricos como prácticos, para después analizar, como una derivación de ella, lo que hemos estado haciendo cotidianamente como docentes, así como el contexto inmediato en que es-

¹⁹ FREIRE, Paulo. "Novena carta. Contexto concreto-contexto teórico", en: FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI, México, p. 116.

tamos actuando, a partir de lo cual exponemos la situación pedagógica de nuestra práctica docente, con el aspecto problemático significativo que requiere ser innovado para que junto con nuestros alumnos accedamos a mejores procesos de aprendizaje y conocimiento.

2.1. Formación y acción docente

Hacer méritos y antigüedad laboral en comunidades rurales alejadas de la urbe, es una de las políticas tradicionales que comparte el magisterio en general y que la burocracia oficial y sindical se encarga de observar pragmáticamente con un doble propósito: por un lado para que los docentes "aprendamos a ser maestros"²⁰, y por el otro, para poder escalafonariamente tener derecho a cambiarnos a comunidades preferenciales y urbanas. En la realidad así resulta ser. Los docentes nos formamos en las comunidades en que trabajamos, actuando en las escuelas e interactuando constantemente, tanto con nuestros alumnos, con los contenidos escolares, como con los padres de familia y el contexto comunitario en su conjunto. Para esto las comunidades rurales parecen ser las más idóneas, en primer lugar por sus limitaciones y por la difícil situación económico-social que las caracteriza, y en segundo lugar porque en el medio rural los docentes actuamos con menos vigilancia y fiscalización por parte de la autoridad educativa y con menos presión por parte de

²⁰ Entre el magisterio y la misma burocracia sindical y oficial prevalece la idea de que los docentes de nuevo ingreso al servicio educativo deben iniciarse como docentes " en la montaña para echar a perder" y para hacer experiencia antes de desempeñarse en el medio urbano, como si en éste nadamás se requiriera la experiencia y una mejor formación profesional.

los padres y madres de familia, y por lo tanto desarrollamos nuestro trabajo como podemos y como creemos que debe de ser. En estas circunstancias los docentes desarrollamos saberes y experiencias que nos dan seguridad para actuar en diferentes contextos escolares, ya sea en escuelas de organización incompleta o completa. En mi caso conozco lo que implica trabajar con grupos multigrados y al mismo tiempo atender la dirección de la escuela, las ventajas y desventajas de trabajar con un solo grado en escuelas de organización completa, las incidencias de las especificidades contextuales en nuestra actividad docente, la organización de eventos cívicos y sociales, etc. Estos saberes y experiencias que hacen que la práctica sea heterogénea, no se dan en el vacío, sino vinculados a elementos que están presentes, y muchas veces a nuestra disposición, en los contextos sociales y culturales en que actuamos como docentes.

Como docente de educación primaria he tenido que pasar por todo esto, haciendo una historia de diez años de servicio que bien pueden traducirse en años de experiencia que dan certeza y seguridad. Indudablemente que así es, sólo que es una experiencia desarrollada en la cotidianeidad escolar y en consecuencia fundada en la continuidad, en el pragmatismo y en el espontaneismo; en la que, por lo mismo, prevalece el hábito, la costumbre y la permanencia; una experiencia basada en la apropiación y desarrollo de modelos dominantes para llegar a ser como se "debe ser", sin previo razonamiento. En relación a esto Paulo Freire advierte con mucho énfasis que "...la manera espontánea con que nos movemos en el mundo, de la que resulta un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por el mundo, por

los objetos, por las presencias, por el habla de los otros. En esta forma espontánea de movernos por el mundo percibimos las cosas, los hechos, nos sentimos advertidos, tenemos tal o cual comportamiento en función de las señales cuyo significado internalizamos. De ello adquirimos un saber inmediato, pero no aprehendemos la *razón de ser* fundamental de los mismos. En este caso nuestra mente, en la reorientación espontánea que hacemos del mundo, no opera de forma epistemológica. No se dirige críticamente, en forma indagadora, metódica, rigurosa, hacia el mundo...²¹. Basándonos en esto podemos decir, por la forma en que nos movemos en el mundo escolar cotidiano, que la experiencia que poseemos los docentes, es una experiencia no pensada previamente y acrítica que pasa a favorecer el orden y a reconocer lo establecido como algo normal al que hay que ajustarse sin reflexionarlo. No es una experiencia fundada en la acción y en la reflexión, como producto de la discontinuidad²², como consecuencia de la reflexión de lo que hacemos y de la duda de nuestras certezas y seguridades.

Esto desde luego tiene mucho que ver con el tipo de formación que recibimos en las normales y con la tradición de "ser docente" en la que me he desempeñado, situaciones un tanto influenciadas y determinadas socialmente por la práctica edu-

²¹ FREIRE, Paulo. Op. Cit. p. 136.

²² Cesar Carrizales plantea romper con la continuidad que implica seguir con los modelos arraigados en la experiencia, buscando siempre en cómo llegar a ser como se debe ser. Frente a lo cual propone una política orientada hacia la discontinuidad, que significa incursionar en una crítica orientada hacia los esquemas petrificados y de larga duración que nos subsumen en lo rutinario.

cativa dominante fundada en la racionalidad tecnocrática e instrumental²³. A diferencia de entonces, como resultado de nuestra formación universitaria, ahora entendemos la práctica educativa como "... la cristalización de diferentes discursos, intencionalidades y acciones: políticas, técnicas, administrativas y académicas, generadas en diversas instancias sociales, que al entrar a la escuela determinan el sentido de la práctica docente..."²⁴. Esto nos ha permitido comprender que los docentes, en un primer momento, nos formamos e ideologizamos en las escuelas normales, y en un segundo momento de manera más sustantiva y continua en la práctica. Por eso creemos que para dar cuenta de nuestra formación y a partir de ella explicarnos el por qué actuamos como lo hacemos, es necesario preguntarnos y analizar en qué consistió esa formación y en qué consiste esa práctica educativa dominante en la sociedad y por lo mismo en el sistema educativo que permea nuestra actividad docente.

Los docentes de mi generación, 1976-1981, a igual que muchas más que nos antecedieron y sucedieron, fuimos formados con el Plan de estudios de Educación

²³Bajo el modelo de la racionalidad técnica, denominada así por Schon y por Habermas como razón instrumental de la práctica social, la formación y práctica profesional supone la adquisición y aplicación de la ciencia y de la tecnología a los problemas prácticos, presuponiendo que éstos son técnicos por naturaleza, o sea, son problemas que consisten en descubrir los medios más eficientes y eficaces para acceder a los objetivos predefinidos. Según Schon, desde el punto de vista de la racionalidad técnica el conocimiento profesional del docente consiste en: conocimientos de principios teóricos que permitan al máximo la producción de los estados buscados; en conocimientos de las técnicas específicas para manejar las situaciones educativas problemáticas; y la adquisición de destrezas requeridas para aplicar estos principios y estas técnicas a las situaciones educativas problemáticas. Este modelo se distingue por plantear la especificación clara de los resultados del aprendizaje de manera anticipada y el uso generalizado de pruebas cuyas respuestas pueden compararse con un criterio prefijado, y en consecuencia, por generalizar las situaciones educativas problemáticas y sus soluciones. En estos términos, la intervención didáctica se reduce a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados previamente desde fuera, por lo que, en nuestro caso, la formación teórica recibida, pretendió preocuparse en cómo aplicar los recursos y las estrategias para el logro de los objetivos que indicaba el plan y los programas de estudio.

²⁴ FIERRO, Cecilia, et al. Más allá del salón de clases. Centro de Estudios Educativos. 1ª Edición, México, D.F. 1989. pp. 10-17.

Normal reestructurado en 1975, el cual comprendía ocho semestres con un promedio de nueve cursos y seminarios por cada uno, a desarrollar en 32 horas semanales de trabajo áulico. Las materias eran las siguientes: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Filosofía, Psicología, Pedagogía General, Didáctica Especial, Tecnología Educativa, Historia de la Educación; así como una variedad de seminarios en el sexto y séptimo semestre sobre: Programas y Libros de Texto, Administración y Legislación Educativa, Desarrollo de la Comunidad, Organización Extraescolar, Problemas Sociales y Políticos de México, Elaboración del Informe Recepcional. Todos ellos distribuidos en tres áreas de formación: la primera científico-humanística; la segunda, Física, Artística y Tecnológica; y la tercera, Profesional Específica. En las dos primeras encontramos los campos de estudio relacionados con el curriculum de la educación primaria, con sus respectivas didácticas, con lo que se buscó informarnos sobre su contenido y capacitarnos para enseñarlos como tal; mientras que el resto de los cursos eran de carácter informativo. Se buscó adecuar nuestra formación a la Reforma de la Educación Primaria, enfatizando el cómo enseñar contenidos específicos de la misma, considerándonos como la figura central del proceso enseñanza-aprendizaje. Nuestra formación como docente se circunscribió al dominio de los contenidos de la educación primaria con sus didácticas, lo que era muy importante puesto que sería lo que como docentes transmitiríamos a nuestros alumnos, lo que a su vez implicó reducir el aprendizaje de los alumnos a los contenidos establecidos en los programas, en tanto se nos preparó sólo para ocuparnos

de esos contenidos.

Así llegamos a considerar que lo que está en los libros de texto es mucho más importante que lo que el alumno pueda descubrir con sus propias experiencias e intereses. Lo importante, lo verdadero, ya ha sido hallado de manera definitiva por los especialistas y está en los libros. Consideramos que el alumno aprende cuando es capaz de repetir lo que está en los libros y lo que dice el docente con base a los mismos. Realizando la evaluación en los mismo términos, controlar que el discurso del alumno se ajuste al del docente y al del texto, dando pauta a una enseñanza enciclopédica.

Como puede notarse, en este diseño curricular son escasas las orientaciones teórico-metodológicas relacionadas con el análisis, diseño y evaluación curricular, con el análisis sociológico de las realidades escolares. En lugar de aprender a plantearnos cuestiones centrales acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, se nos formó en el marco de una racionalidad tecnocrática e instrumental, a menudo en el aprendizaje del "cómo enseñar", con qué libro hacerlo; en el dominio de la mejor manera de transmitir un conocimiento dado, en utilizar y manejar técnicas para manipular y controlar la disciplina en el aula, para clasificar a los alumnos con base a su coeficiente intelectual, en organizar y aprovechar los tiempos, en elaborar baterías de pruebas y estadísticas, etc. Como reflejo de esto está nuestra preocupación en buscar complementos y guías didácticas comerciales para pedírselo a nuestros alumnos y alumnas, y las expectativas que muchas veces nos formulamos

en los diferentes cursos y seminarios en que participamos, consistentes en recibir métodos y técnicas para enseñar mejor. Nos preocupamos más por los métodos, por las técnicas y por los contenidos del programa que por nuestros alumnos y alumnas. Nos formamos como "especialistas y técnicos de la educación", como simples ejecutores de procedimientos y contenidos instruccionales, con la falsa idea de que el saber especializado y técnico lo resuelve todo con eficiencia, cuando en realidad el saber especializado y técnico reduce nuestra capacidad de comprender lo que hacemos y lo que nos rodea y en consecuencia nuestra posibilidad de actuar para transformarlo, en tanto se ocupa, eso sí con cierto grado de eficiencia, tan sólo de un campo específico de acción²⁵. Esto es evidente en los docentes de educación secundaria, por ejemplo, el que es especialista en matemáticas sólo entiende y comprende aquello que tiene que ver con esa disciplina y nada más.

Hasta aquí, podemos ir viendo cómo esta formación negó de entrada nuestra participación activa como estudiante -prolongándose como docente-, y la operación de nuestro pensamiento analítico y crítico, pues en la acción docente invertida en nuestra formación predominó el verbalismo, la memorización, el dictado de apuntes y lecciones puramente teóricas impartidas por docentes improvisados y sin el perfil

²⁵ "Los especialistas estrechan el área del conocimiento de tal modo que los así llamados especialistas pierden generalmente la capacidad de pensar. Dado que han perdido la noción de conjunto de la cual su especialidad es una dimensión, no pueden pensar correctamente ni siquiera en el área de su propia especialización". FREIRE, Paulo. "Acción cultural y concienciación", en: FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona, M.E.C./Paidós, 1990, pp. 85-109.

profesional requerido²⁶. Con este tipo de formación, en la práctica los docentes llegamos muchas veces a considerar como normal y natural nuestra actuación y posición frente al grupo: controlar a los alumnos, inducir y determinar sus actividades, evaluar su rendimiento; situaciones que socialmente en la realidad son aceptables y validadas como parte de la función principal del docente.

En función a esto, nuestra actividad como docente ha girado en torno a la enseñanza -de ahí nuestra preocupación por la didáctica- y alrededor de una serie de actividades administrativas y sociales que organiza la institución. En el discurso y en la práctica misma los docentes solemos asumir como tarea principal la enseñanza reservando al alumno la del aprendizaje. Es decir, los docentes hemos tenido más que enseñar que aprender. El guión que teóricamente pretende unir el binomio enseñanza-aprendizaje, en realidad ha servido para delimitar, ubicándonos en un extremo con la enseñanza y en el otro al alumno con el aprendizaje.

En el terreno de la práctica los docentes asumimos estas funciones como parte de un modelo dominante en la escuela y en la sociedad de lo que debe ser la educación y por ende el papel del Profesor. De acuerdo con esto, el docente que no enseña, que no evalúa y corrige a sus alumnos, que no mantiene disciplinado, ordenado y controlado a su grupo de alumnos, es un mal docente. En correspondencia con esto, muchas veces sin darnos cuenta, pasamos a tomar como único espacio

²⁶ A mediados de la década de los años setentas empezaron a fundarse escuela normales por cooperación, mismas que tiempos después pasaron a ser las normales experimentales que en la actualidad existen; y en esas circunstancias la mayoría de los docentes que colaboraban en ellas eran profesores de educación primaria que carecían del perfil profesional como formadores de docentes, al grado que cuando se hace la promoción para ocupar plazas de este nivel, una vez que las normales son reconocidas por la secretaría de educación pública, muchos quedan descartados por no reunir el perfil, consistente éste en estudios de normal superior.

de enseñanza el salón de clases, como única fuente de conocimiento a los libros de texto²⁷ y a nosotros mismos. Como necesarios y válidos una serie de ritos: la formación, los homenajes, los actos cívicos, la tarea, el pase de lista, el aseo, la puntualidad, etc. Nos asumimos, al igual como nos consideran los padres y madres de familia y nuestros alumnos y alumnas, como el que lo sabe todo, delegando la responsabilidad del fracaso al alumno y la del éxito a nosotros. Sobre esto, ya Rosa Vera afirmaba que los normalistas, con los cursos de Psicología general y del aprendizaje, se nos preparó para reconocer que las diferencias que se presentan entre los niños son producto de diferentes capacidades intelectuales y de diferentes antecedentes familiares, socioeconómicos y culturales y que por lo mismo nos es fácil imputar el fracaso de los alumnos a sus propias condiciones, lo que de paso sirve para justificarnos y librarnos de las cargas morales que surgen del tratamiento que damos a niños de sectores sociales desfavorecidos²⁸. En la práctica misma fortalecemos nuestra capacidad de dictadores. Aprendemos a controlar la vida de nuestros alumnos y las diferentes situaciones educativas que se presentan. Al que llega tarde lo "educamos" reservándole e imponiéndole castigos como el de hacer el aseo de los sanitarios, del salón o del patio de la escuela, al que no hace la tarea dejarlo sin recreo, etc. Llegamos a sentir y a hacer creer que el único que tiene obligaciones que cumplir es el alumno y la alumna. Estos regularmente tienen la

²⁷ Los libros de texto son en gran medida completamente ineficaces para conseguir una enseñanza útil. Los niños se fijan mucho más en la información anecdótica que en la información realmente importante. Los libros no son el punto de partida de lo que muchas veces ya sabe el niño. Para una enseñanza eficaz se debe partir de las ideas espontáneas y previas del niño y, en consecuencia, el libro de texto debe constituirse en una fuente más de consulta. DELVAL, Juan. Creer y pensar: la construcción del conocimiento en le escuela. Ed. Laia, 3ª edición, Barcelona, 1985, p. 297.

²⁸ VERA, Rosa. "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976", en: LATAPI, Pablo. (Coord.) Educación y escuela. Tomo 1. De. SEP-Nueva Imagen, México, 1991, pp. 355-370.

obligación de no faltar, de ser puntual, de hacer las tareas, de estudiar y de aprobar los exámenes, etc.

En el contexto de la misma práctica, entre otras cosas, aprendemos a tratar los asuntos escolares con los padres y madres de familia, a desempeñar una serie de comisiones, a requisitar una variedad de documentos oficiales, a enfrentar la autoridad educativa ejercida por directores y supervisores escolares. Cuando esto nos ocupa, el proceso de enseñanza pasa a segundo plano, pues en aras de sacar el trabajo administrativo y las comisiones asignadas desatendemos a nuestros alumnos, los dejamos en el salón con una serie de tareas con la única intención de que se mantengan ocupados.

Estas prácticas en cierta forma son fortalecidas por las mismas concepciones educativas de los padres y madres de familia y de la misma estructura institucional. Los padres y madres de familia piensan que la escuela es una institución educativa que tiene como única función la de educar a sus hijos y que esta educación debe estar acompañada del castigo y realizarse dentro de las cuatro paredes del salón de clases. A más de una vez nos han pedido que castigemos a sus hijos para que entiendan y aprendan. Cuando salimos a realizar un trabajo en el patio de la escuela o fuera de ella, nos critican de que estamos perdiendo el tiempo y de que somos pésimos docentes. Compartiendo y apoyándose en esto, la dirección de la escuela y los mismos compañeros docentes hacen lo mismo. En repetidas ocasiones recibí las llamadas de atención del Director de la escuela, en relación a que los compañeros docentes de los grupos continuos al mío se quejaban de que mi grupo hacia mucho

ruido y que no los dejaban trabajar, así como de que los padres de familia no les agradaba que saliera con mis alumnos a trabajar fuera del salón de clases y de la escuela. Al respecto vale la pena citar uno de los hechos vivenciados:

En las escuelas primarias rurales que no cuentan con personal de intendencia, los docentes tenemos que organizar nuestro grupo para realizar el aseo de los salones y de la escuela en general. Al iniciar el curso escolar, por más de tres semanas dejé el salón de clases sin asearlo. La intención era que la idea surgiera de los mismos alumnos. Pacientemente esperé que esto sucediera, aún cuando el salón, cada día se notaba más sucio. Hasta que por fin una mañana al entrar al salón de clases, dos alumnas --Luciana y Doris-- se acercaron a mí para comentarme que el salón ya estaba muy sucio y que deberíamos asearlo, para lo cual se propusieron hacerlo ellas mismas. Ante esto les pregunté si estaban dispuestas hacerlo todos los días, a lo cual me respondieron que no, que deberíamos nombrar equipos para que todos participaran. El caso es que se hizo el planteamiento al grupo y terminamos por formar equipos, quedando incluido, como docente, en el equipo del día miércoles. Así resolvimos el problema, pero llegó un día en que por estar en una reunión en la dirección de la escuela, no participé en el aseo del salón, por lo que los alumnos lo hicieron y dejaron la basura amontonada en la puerta y antes de retirarse pasaron por la dirección y desde afuera me gritaron: "maestro René, le toca juntar la basura porque hoy no barrió ni movió las bancas..." Esto lo escuchó el director y al término de la reunión, en presencia de los compañeros, me llamó la atención, diciéndome: "maestro René, por qué permite usted que sus alumnos le falten el respeto, que le hablen de esa manera, usted no tiene ninguna obligación de asear el salón, para eso están ellos, lo que usted hace es un mal ejemplo para la escuela..." Esto desde luego dio paso a una fuerte discusión que no terminó, quedándose cada quien con sus propios argumentos. (Diario de campo)

Con todo esto que se da en la realidad del contexto escolar, parece ser que estamos, en términos de Bourdieu, frente a una "violencia simbólica"²⁹ como esencia de la acción pedagógica que vivimos como alumnos y que desarrollamos como docentes. Efectivamente así es. Los contenidos que desarrollamos y la forma en que lo hacemos constituyen en cierta manera una arbitrariedad cultural que, a través de la acción pedagógica que la disimula, se impone y se legitima al presentarse como válida y correspondiente, sin que así sea, a nuestra expectativa y necesidades,

²⁹Con este concepto, de acuerdo con Pierre Bourdieu nos referimos a las acciones e intervenciones pedagógicas arbitrarias y autoritarias socialmente legitimadas, tanto en su contenido como en su forma, y que se desarrollan de manera sutil imponiéndose y rompiendo con las representaciones espontáneas de la acción pedagógica no violenta. Pierre Bourdieu. "La educación como violencia simbólica: el arbitrio..", en: María de Ibarrola. Las dimensiones sociales de la educación. Ed. el Caballito, México., 1985. pp. 141 a 148.

ya sea como estudiantes o como docentes. Tan es así que en la práctica resulta legítimo y natural la relación autoritaria que ejercemos con los alumnos, que éstos se queden sin recreo por no haber hecho la tarea o que realicen el aseo de determinada área de la escuela por haber llegado tarde, después del horario establecido. Todo esto que constituye una fuerte tradición pedagógica que nos domina y que resulta difícil reconocer y superarla, orienta y da contenido a nuestra actividad docente.

2.2. Aspectos contextuales que inciden en la práctica docente

Como docente de educación primaria he tenido que desempeñarme en por lo menos seis comunidades rurales --una en la región de la Costa y el resto en la Mixteca-- con escuelas tridocentes y de organización completa, comunidades un tanto alejadas, como a dos horas de camino aproximadamente del lugar donde nos deja el medio de transporte, para poder cambiarme a una comunidad cercana a la ciudad de Huajuapán de León, Oax.

Actualmente desempeño mi actividad docente en la escuela primaria rural federal de la comunidad de San Jerónimo Silacayoapilla que es una de las más antiguas del Distrito de Huajuapán de León, pues los títulos que amparan la propiedad de sus terrenos fueron expedidos por el gobierno colonial de 1576. Con una extensión territorial de cinco mil hectáreas aproximadamente, esta comunidad se encuentra ubicada en la Mixteca Alta Oaxaqueña, al poniente y a unos diez kilómetros de la ciudad de Huajuapán de León. En el siglo pasado con la categoría de Agencia

Municipal perteneció a este municipio. Actualmente con esta categoría política y administrativa, según el censo de 1990, cuenta con una población de 4151 habitantes que constituyen familias extensas con un promedio de seis u ocho hijos, mismas que se encuentran asentadas en un angosto valle rodeado de montañas ya muy erosionadas como resultado de la tala inmoderada de sus montes, mismos que se componen de escasos y dispersos agrupamientos de encinos "enanos" y de matorrales y arbustos, y por lo mismo de una exigua fauna propia de ecosistemas semi-desérticos.

Como en toda comunidad, en correspondencia con su configuración física y con los ambientes regional y nacional, tiene su propia configuración geográfica y su propia historia, su propia organización y composición social, sus propias instituciones, a partir de las cuales se dan y se protagonizan diversos procesos sociales, políticos, económicos y culturales que de una u otra manera determinan la condición social de sus miembros y mi actividad docente, procesos que a su vez son determinados por su relación con una región y un estado históricamente marginado, pobre, rezagado y geográficamente accidentado, al margen de los procesos nacionales de industrialización desarrollados en el país desde la década de los años cuarenta, y por lo mismo basado en una economía agrícola de subsistencia y en una oferta y exportación de mano de obra barata. Entre estos procesos, por citar los más importantes, tenemos la elección de las autoridades municipales y sus respectivas formas de gobierno, que se realizan cada tres años bajo el sistema de los partidos políticos en elecciones convocadas conforme a las leyes en vigor. En estos procesos

políticos y sociales, incentivados últimamente por la misma situación política regional y nacional, contienden principalmente el PAN y el PRI, ejerciendo este último la hegemonía municipal. Respecto a esto, se manifiesta en la comunidad una notable definición e identificación partidista, se conoce quienes pertenecen a equis partido y quienes se mantienen al margen. Tan es así que en los eventos políticos que los partidos realizan en la cabecera distrital --Huajuapán de León--, según la filiación partidista, se observa la participación de grupos de habitantes de la población. Esto inevitablemente se expresa en la escuela por parte de los niños, quienes se aceptan y se rechazan partiendo de la filiación partidista de sus familias.

Como parte de estos procesos sociales y políticos se hace también el nombramiento de autoridades menores, como las comunales, educativas, religiosas, etc., en asambleas generales convocadas por las mismas instituciones y regularmente bajo la anuencia de la autoridad municipal, tomando en cuenta sus reglamentos internos y las tradiciones y costumbres de la misma comunidad.

En el contexto de estas formas de organización y de gobierno se determinan y se otorgan, entre la frontera del derecho y la obligación, los usos y prestaciones de servicios públicos y comunitarios, mediados por una red compleja de relaciones sociales, algunas veces de resistencia y oposición, otras de colaboración condicional o incondicional, dependiendo del tipo de servicio de que se trate y de la institución que lo proporciona, y del status que el mismo ciudadano disfruta en el contexto de la misma comunidad.

En cuanto a los procesos productivos, éstos se sustentan básicamente en la

agricultura, en la ganadería de tipo doméstico y en la alfarería. La primera poco desarrollada y de tipo tradicional es de subsistencia, debido a la geografía montañosa y árida de sus terrenos y a la escasez de agua. Predomina el monocultivo y el uso del arado movido por tracción animal. La tenencia de la tierra es de tipo comunal y de acuerdo con su extensión y sus reglamentos internos cada ciudadano dispone de una parcela de diferente dimensión. Los terrenos que se cultivan son de temporal, comprendiendo generalmente los tiempos de mayo a diciembre, limitándose al cultivo del maíz, frijol y calabaza, que regularmente se dedica al consumo familiar.

La ganadería que es de tipo tradicional y doméstico -más que comercial- y accesoria a la producción agrícola, se reduce a la crianza y cuidado de las siguientes especies: vacuno, caprino, asnal, porcino y aves de corral.

Estas actividades productivas, económicamente se complementan con el corte de leña, con la producción de carbón, con la alfarería de tipo casero y con la fabricación de tabique rojo y teja, de donde se obtienen parte de los recursos económicos que se destinan a la adquisición de ropa, calzado y demás satisfactores familiares.

Dada la naturaleza y característica de estos procesos productivos, la población se mantiene eventualmente ocupada durante todo el año. Toda la familia se constituye en una unidad de trabajo y de producción, pues bajo una cierta división del trabajo, padres e hijos se involucran en todas las actividades. Tan es así que en tiempos de siembra y cosecha los alumnos dejan de ir a la escuela con mucha frecuencia, y en tiempos ordinarios, antes y después del horario de clases, se incorpo-

ran a las actividades tanto domésticas como del campo, lo que ocasiona que muchas veces el alumno no cumpla con los trabajos extraescolares, como es el caso de la tareas, o que estén llegando a la escuela después del horario establecido.

Cotidianamente puede observarse que la población se mantiene en actividad. Cuando se les requiere en una reunión o en otra actividad parecida, siempre dicen estar ocupados. Por eso, cuando hay necesidad de estas actividades, las realizamos de seis de la tarde en adelante o en caso contrario negociamos la asistencia de ellos con el permiso de los niños para que éstos atiendan las actividades de sus padres.

Sin embargo, debido a la escasa posibilidad de subsistencia y al bajo poder adquisitivo que se derivan de estas actividades productivas, una gran cantidad de jóvenes de ambos sexos y jefes de familia emigran a otras ciudades de la República y a los Estados Unidos en busca de trabajo, en donde se emplean como albañiles, choferes, jornaleros y como empleadas domésticas en el caso de las mujeres; cuando no es en estos lugares se trasladan a la ciudad de Huajuapán de León en busca de lo mismo. Aún así no logran mejorar su situación económica, a muchas familias no les alcanza ni para lo más elemental, excepto quienes emigran por un buen tiempo a los Estados Unidos, quienes en comparación con la mayoría de la población disponen no sólo de lo necesario para la satisfacción de sus necesidades básicas sino también con una buena casa más o menos amueblada y en algunos casos hasta con automóviles. Esto naturalmente ha servido para que mucha gente, sobre todo las generaciones jóvenes, emigren al vecino país del norte.

Este fenómeno de la emigración y sus resultados ha generado varios problemas al interior de la comunidad. Por un lado, ha propiciado una fuerte desintegración familiar, ya que muchos jefes de familia con sus hijos mayores emigran dejando el resto de los hijos e hijas con los abuelos u otros familiares. Al menos cinco alumnos del sexto grado están en esta situación, que aunque disponen con todos los recursos escolares y comodidades, no cuentan con el apoyo, la orientación y protección de sus padres y madres.

Por otro lado ha favorecido un proceso de aculturación y enajenación en las generaciones jóvenes que emigran a otras ciudades, principalmente a los Estados Unidos, situaciones que se manifiestan en las formas de pensar, de vestir y de concebir el mundo, similares a las de la cultura latina de los Estados Unidos, formas que entran en conflicto con los esquemas culturales originales y propios de la comunidad.

Como parte de estos procesos se han desarrollado también ciertas valoraciones sobre la educación. Algunas personas consideran todavía a la educación como un instrumento importante para la movilidad social, por eso, en consecuencia, son las que están pendientes y se preocupan por el servicio educativo que ofrecen las instituciones de la comunidad. Pero otros más, piensan que el estudio no les sirve de nada para mejorar sus condiciones de vida y que esto sólo lo consiguen emigrando a los Estados Unidos; para hacerlo no necesitan saber mucho --excepto leer y escribir--, incluso comparan sus condiciones socioeconómicas con las personas que han estudiado, por ejemplo con los Profesores y ven que la diferencia es mínima, de

ahí que su meta fundamental sea la de terminar la primaria o cuando mucho la secundaria y emprender la aventura al vecino país del norte.

Todos estos procesos sociales implican una gran variedad de actividades cotidianas que subsumen a los sujetos escolares en un interactuar humano que se traduce en aprendizajes de formas, de procedimientos y de contenidos culturales que les permite adaptarse y actuar en las diversas circunstancias sociales que se les presenta.

Entre estos contenidos culturales, con una fuerte influencia y determinación de las formas de vida y participación social de los miembros de la comunidad, algunos con un contenido mágico-religioso, tenemos las costumbres, las creencias, las tradiciones y formas de pensamiento. Por citar algunas, están las explicaciones y creencias que existen en relación a los fenómenos naturales y sociales, las ceremonias civiles, las fiestas profano-religiosas como son: las fiestas patronales del pueblo, la semana santa, el día de muertos, las cofradías y mayordomías, el tequio, etc. Cabe señalar que, si no todos, la mayoría de la población comparten la religión católica. Cuando estas fiestas se realizan las escuelas suspenden sus labores, ya que la mayoría de las familias las protagonizan.

Es necesario puntualizar que, en el marco de estos esquemas socio-culturales, la mayoría de la población se ubica en un alto porcentaje de analfabetas funcionales y puros; es decir, personas que sólo saben leer y escribir, pero que cotidianamente no lo hacen más que cuando la necesidad se los impone, y personas que no saben hacerlo. Sólo unos cuantos, de las generaciones jóvenes, han cursado

la secundaria y el bachillerato.

Entre las instituciones y servicios públicos se cuenta con una Clínica Rural de Salud de la S.S.A., una tienda Conasupo, una pequeña biblioteca municipal, una caseta telefónica de larga distancia, el servicio de taxis suburbanos a la ciudad de Huajuapán de León, tres establecimientos comerciales de abarrotes, un Centro de Educación Preescolar, una Escuela Primaria particular incorporada a la SEP, una Escuela Primaria Rural Federal y una Escuela Secundaria General Federal. En el caso de la Clínica de salud, ésta es atendida periódicamente por médicos que hacen su servicio social y por una enfermera de base. En correspondencia con el servicio que proporciona la mayoría de los ciudadanos contribuyen por medio del tequio a su mantenimiento. Algo parecido sucede con las instituciones educativas, sólo que a partir de su propia organización y con la intervención únicamente de padres de familia.

Para poder estimar el papel que las escuelas juegan en la comunidad, es fundamental advertir que entre ellas no hay un trabajo coordinado e interinstitucional. Cada una de ellas actúa e interviene en la comunidad de manera independiente y por su cuenta. Sólo para desarrollar las festividades cívicas y sociales que señala el calendario escolar las escuelas se reúnen bajo previo citatorio de la autoridad municipal, para lo cual establecen un rol de participación y de organización de los citados actos. Estas actividades, según sea la fecha que se celebre, comprende regularmente un acto cívico y un desfile por las principales calles de la comunidad, mismo que se realiza por la mañana con todas las escuelas y con la participación de las

autoridades municipales, educativas y comunales; y por la noche con la concurrencia de la mayoría de la población y con la presencia de las autoridades un programa socio-cultural con poesías, bailables, diálogos, pequeñas obras de teatro, etc. que anticipadamente son preparadas por los docentes y alumnos de las escuelas. Todos estos actos son amenizados por la banda municipal.

La preparación y realización de estas actividades, sin relación con los programas de estudio, significan una constante interrupción del trabajo académico, ya que se preparan en horas de clase durante tres semanas más o menos antes de su presentación. Los actos se realizan por la noche, por lo que al día siguiente no se trabaja y si lo hacemos nos tomamos el día que consideramos conveniente.

La escuela primaria rural federal " 5 de Mayo" es de organización completa, atiende todos los grados. Cuenta con una población escolar de 206 alumnos, 113 hombres, de los cuales 22 son repetidores, y 93 mujeres, incluyendo a 24 repetidoras; todos ellos distribuidos en seis grupos, uno de cada grado.

Para la atención de este número de alumnos, la escuela cuenta con seis docentes y un Director técnico. Aunque esto, por los fenómenos de la deserción y emigración, es relativo. Año con año varía el número de grupos y en consecuencia el número de docentes; por ejemplo, en el ciclo escolar 1990-1991 éramos siete docentes y el Director técnico.

Los problemas centrales que enfrentamos a nivel escuela, son precisamente la reprobación y la deserción escolar. En cada ciclo escolar están repitiendo en los

distintos grados un promedio de 46 alumnos y un tanto más, de 15 a 20 terminan desertando por diversas razones, a veces por la reprobación. En el ciclo escolar 1990-1991 desertaron 23 alumnos: 9 en primero, 1 en segundo, 5 en tercero, en cuarto también 5, 2 en quinto y 1 en sexto. Algo similar está sucediendo durante curso actual.

Desde el punto de vista material, en comparación con otras de la región, la escuela se mantiene en buenas condiciones como resultado de la participación de padres de familia, de la intervención de autoridades y de nosotros los docentes. Cuenta con siete aulas construidas por el CAPFCE, amuebladas con bancas binarias y un escritorio de madera para el Profesor; teniendo en proyecto para el término del ciclo escolar, cambiar las ventanas y la pintura, así como la compra de más mobiliario y archiveros para los docentes. Para esto, los docentes en coordinación con los padres de familia hemos tenido que realizar una serie de actividades para reunir fondos y para negociar la participación económica de los padres de familia.

Se dispone de instalaciones adecuadas y suficientes para la población escolar, de una cisterna para almacenar agua, gracias a la cual se conservan limpias estas instalaciones; de un local para la Dirección de la escuela, de una bodega, una cancha de basquet-bol, una plaza cívica y un amplio patio que sirve para que los alumnos desarrollen sus actividades recreativas. Toda la escuela se encuentra cercada con tela de alambre.

Institucionalmente la escuela se encuentra organizada y estructurada en diversas comisiones: comisión social y cívica, que se encarga de organizar la realiza-

ción de los eventos cívicos y sociales; la comisión de deportes; la comisión de la Cooperativa Escolar, la cual a pesar de que oficialmente desapareció continúa funcionando como tienda escolar; la comisión del periódico mural, y la comisión de higiene y puntualidad. La asignación de estas comisiones se hace a partir de una variedad de criterios y procedimientos, algunas veces entre la resistencia y la negociación, se hace tomando en cuenta la experiencia, las características y las aptitudes del docente y de la misma comisión, las cargas de trabajo, etc. Esto desde luego se hace en la primera reunión del consejo técnico consultivo de la escuela, que precisamente no funciona más que para eso: dar y recibir información e indicaciones, así como para acordar la participación y realización de estas actividades y otras que proyecta la supervisión escolar.

La realización de estas actividades han servido para proyectar la escuela hacia la comunidad, lo cual implica el establecimiento de una serie de interacciones que hacen que la escuela se manifieste en otros ámbitos y éstos en la escuela, por ejemplo: el ámbito familiar, el ámbito de la iglesia, el de la autoridad, etc., como partes de un todo relacionado y en movimiento, que constituye y conforma a la escuela como un espacio social y complejo.

Como parte de todo esto, a manera de síntesis podemos resaltar como aspectos circunstanciales de la práctica docente, lo siguiente:

Que el hecho de que la comunidad esté próxima a la ciudad, tiene tanto inconvenientes como ventajas para la misma actividad docente. Por un lado, favorece a los docentes para que viajen diario a la ciudad de Huajuapán de León y no permanez-

can en la comunidad más que durante el horario de clases y durante el tiempo que ocupa la realización de ciertas actividades cocurriculares, y que por lo mismo se desatiendan de lo que acontece en la comunidad y de lo que viven sus alumnos. Por el otro, permite que la comunidad disponga relativamente de los medios de comunicación e información establecidos en la ciudad, así como la proximidad referencial de un medio urbano.

Lo mismo puede notarse en la situación de los escolares. El hecho de que se ocupen de actividades domésticas y del campo antes y después de asistir a la escuela, limita sus tiempos para que se dediquen al estudio extraescolar e interrumpen, incluso con frecuencia, sus actividades escolares ordinarias. Pero por otro lado, esas mismas actividades implican el desarrollo y realización de su pensamiento, de sus procesos de razonamiento, ya que toda actividad supone estos procesos. El problema está en que la escuela no los toma en cuenta en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Muchas de las actividades que llevamos a cabo en la escuela, las realizamos sin relacionarlas y articularlas con los contenidos curriculares de los programas de estudio.

En cuanto a las condiciones materiales para el desarrollo de las actividades extraescolares, puede estimarse que los alumnos no disponen de los espacios adecuados ni los recursos suficientes para el estudio extraescolar. Sin embargo, cuando éstos son requeridos por el docente los padres de familia se esfuerzan por conseguirlos. Lo que quiere decir, que los padres de familia tratan de comprar útiles escolares para sus hijos siempre y cuando los docentes lo pidan y no porque ellos

mismos lo consideren necesario. Partiendo de esto, ha sido conveniente que tanto las actividades escolares como extraescolares se desarrollen en la escuela sin dejar de tomar en cuenta los espacios, situaciones y procesos sociales que existen y se dan en la comunidad y que pueden ser incorporados al curriculum como objeto de estudio. Esto requiere que la escuela se mantenga abierta tanto en la mañana como en la tarde con ciertos programas de actividades cocurriculares, cuando menos para que los alumnos dispongan del espacio adecuado, que no tienen en sus casas, para la realización de sus tareas.

Con todo esto, si tomamos en cuenta que el contenido del curriculum no es más que la cultura creada y organizada por el hombre en torno a los procesos y fenómenos sociales y naturales que protagoniza y que suceden a su alrededor, podemos estimar que como contexto comunitario en el que desarrollamos nuestra práctica docente, como cualquier otro por muy pequeño y marginado que sea, encontramos en él todo un contenido social y cultural, toda una gama de procesos sociales relacionados con todo un medio ambiente, con un medio físico natural y con toda una serie de instituciones, que bien pueden tomarse como objetos de estudio y fuentes de información, como ejes generadores y de desarrollo curricular relacionados con los contenidos de las ciencias naturales y sociales, con el estudio del lenguaje y de la matemática. Es decir, que en toda comunidad hay una historia, una geografía, una economía, una lengua, una organización política, una organización social, un ecosistema, una matemática como contenido cultural, etc. muy específica, que viven, en este caso, nuestros alumnos, que bien pueden aprovecharse para

desarrollar los contenidos del curriculum oficial partiendo de la realidad del niño.

2.3. Situación pedagógica de mi práctica docente

La situación pedagógica que aquí refiero, como parte del diagnóstico de mi práctica docente, involucra a los 42 alumnos, 22 hombres y 20 mujeres, del quinto grado³⁰ de la escuela primaria rural federal "5 de Mayo" de la comunidad ya citada. Es un grupo relativamente heterogéneo con alumnos de entre 11 y 13 años de edad. Regularmente los de 12 y 13 años son alumnos que repitieron algún grado de estudio durante su historia de escolarización, son alumnos un tanto rebeldes con el orden establecido, que asisten a la escuela un tanto forzados por la familia, que les cuesta mucho acomodarse a las situaciones escolares cotidianas que se protagonizan, debido a los patrones de conducta que han desarrollado a través de su relación con otros adolescentes y personas adultas en el contexto comunitario.

La historia escolar del grupo tiene como constante la atención pedagógica de una misma docente durante los cuatro primeros grados escolares, excepto los repetidores que por su misma condición se fueron incorporando en diferentes momentos al grupo. A partir del quinto grado, en el curso escolar 1990-1991, el grupo estuvo de septiembre a enero sin atención docente, esporádicamente eran atendidos por los Profesores de cuarto y sexto grado, a petición del Director de la escuela.

³⁰ Al respecto queremos advertir que el diagnóstico y operación del proyecto de acción que aquí nos ocupa lo realizamos con el mismo grupo de alumnos, solo que en momentos diferentes. El diagnóstico lo hicimos cuando el grupo se encontraba cursando el quinto grado y la operación y evaluación del proyecto de acción durante el desarrollo del sexto grado.

la, por lo mismo muchos niños ya habían dejado de asistir, mismos que se incorporaron, a petición nuestra ante los padres de familia, en el mes de febrero cuando me hice cargo del grupo. Al concluir el curso, de los 42 alumnos, desertaron 4 y reprobaron 9, quedando 29 que son los que llegaron a componer el grupo del sexto grado para el año escolar 1991-1992, con el cual seguí y desarrollé el proyecto que aquí nos ocupa.

Los docentes actuamos, en cualquier circunstancia y más en aquellas en que hay problemas con el grupo y los tiempos de trabajo se han reducido por diversas razones como en este caso, bajo el esquema que dominamos, con todo lo que tenemos y sabemos, con lo que nos da certeza y seguridad, con todo lo que ha hecho posible nuestra formación desarrollada tanto en el contexto escolar académico como en la misma práctica. Como parte de esta formación, a partir de la cual se desarrolla la experiencia cotidiana, se piensa que lo importante no son los alumnos y sus características, sino la cantidad de contenidos a transmitir.

En realidad la experiencia como docente ha girado más en torno al "cómo" y "al con qué" que "al qué"; este último lo damos por establecido, dado y organizado en programas y libros de texto, mientras que el cómo se infiere como lo que debemos crear, sin percatarnos que es algo implícito en el plan y programas de estudio. Por eso decíamos que la experiencia del docente ha girado más alrededor de las metodologías, de los procedimientos, técnicas y recursos, que en torno a los contenidos y al mismo alumno. Estos últimos los damos por dados y establecidos, tan es así que nuestra gran preocupación es agotar los programas de estudio, nos sentimos pri-

sioneros de los contenidos programáticos, situación que nos impide movernos con soltura en función de las circunstancias y motivos educativos que ofrece el medio natural y social. Nos cuesta mucho asumir los planes y programas de estudio como se plantean, como una simple herramienta y propuesta de trabajo, que debemos interpretar y utilizar de manera creativa, sin perder de vista los propósitos que los justifican.

Por experiencia y por norma enseñamos lo incluido en los programas y libros de texto, que desde nuestro particular punto de vista consideramos valioso y útiles para el alumno, aquello que dominamos y que no representa, para uno como docente, alguna dificultad. Abordamos y enseñamos el contenido de los programas de estudio tal como se presentan, siguiendo la lógica de su estructura organizativa, pero sin tomar en cuenta, por su carácter implícito, como ya lo señalábamos, los aspectos metodológicos, epistemológicos y psicopedagógicos que subyacen en él. El conocimiento escolar lo presentamos y desarrollamos sin salirnos de la organización temática del programa oficial, con base a éste hacemos una presentación más formal del conocimiento, el cual tiene mucho que ver con las formas de enseñanza que con las de aprender. Así, el hecho de que en el plan de estudios figuren en primer lugar los programas de español y matemáticas nos da la certeza de que son los cursos más importantes; por eso, cotidianamente empezamos las jornadas de trabajo, de manera separada y por ende fragmentada, con esos cursos, dejando al último (para después del recreo cuando el niño ya está cansado) los cursos de ciencias naturales y sociales. Incluso, bajo esa jerarquización se elaboran los exámenes

y en los certificados de estudio las calificaciones se asientan en este orden.

Cuando planeamos las clases lo hacemos a partir de los mismos programas oficiales. A éstos los tomamos como una planeación ya hecha, en la que sólo nos limitamos a "palomear" aquellos contenidos que se abordan. La planeación responde más a cuestiones administrativas, a requerimientos de llenar formatos de avances programáticos que las autoridades recomiendan y prescriben. Por eso la planeación que se hace no tienen sentido. En realidad no hay una cultura de la planeación entre los docentes.

Al igual que los padres de familia y la institución, damos más importancia y prioridad a los contenidos del español y matemáticas, les dedicamos más tiempo y atención que a las ciencias naturales y sociales; incluso hay de nuestra parte un cierto grado de indiferencia hacia la enseñanza de éstas últimas, las trabajamos con menos detalle, su enseñanza la reducimos a tres actividades: lectura de lecciones del libro de texto, comentario y explicación de las mismas por parte del docente, y escritura y resolución de cuestionarios dictados por el docente tomando en consideración los datos importantes de las lecciones, lo cual nos ha llevado a la identificación y memorización de datos importantes del texto, sin analizar y reflexionar los procesos que refieren. En este sentido, cuando usamos un material didáctico, éste regularmente consiste en mapas ya elaborados y en esquemas y láminas que contienen datos y conceptos que los alumnos habrán de memorizar, para lo cuál se mantienen colocados en las paredes internas del aula, lo que a su vez pasa a ser una evidencia o demostración del trabajo que hace el docente, quien llega incluso a

recibir elogios por parte del supervisor o director cuando éstos visitan su salón. En realidad no hay un trabajo de equipo, de discusión organizada y de análisis de los fenómenos físicos-naturales y sociales. No nos hemos percatado de la importancia que tiene el estudio de las ciencias sociales en el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo del niño y para su formación integral.

Seguimos la lógica y estructura jerárquica de los programas que precisamente no contienen ni refieren la realidad contextual de los alumnos. Bajo esta perspectiva, la experiencia cotidiana del alumno, las situaciones que viven en su contexto, no son tomadas en cuenta. Cuando referimos algún aspecto del contexto social relacionado con el tema tratado en clase, lo hacemos a manera de ejemplo, de manera superficial, desde el aula, con cierto grado de abstracción, sin alejarnos de lo que plantean los libros de texto y sin aterrizar en el estudio de la realidad más cercana del niño. Con lo formal, establecemos límites entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos. El medio natural y social se ve como algo ya conocido por los alumnos, como una realidad transparente que no necesita ser descubierta y no como un mundo rico de situaciones que ameritan observación y análisis. En este sentido no nos parece importante validar el conocimiento que los alumnos tienen de su mundo y confrontarlo con observaciones nuevas y elaboradas. La invalidación de las experiencias propias de los alumnos, hace que éstos pierdan confianza en su propia capacidad de análisis y construcción de conocimientos.

Podemos decir que la educación que estamos desarrollando representa una

superestructura ajena a la dialéctica del individuo y de la sociedad, separada del proceso de vida natural y social del sujeto y de la formación del pensamiento. El único que actúa pedagógicamente sobre sus propios intereses es el docente, hacemos que el alumno actúe sobre lo que a nosotros nos interesa, sobre las expectativas docentes e institucionales. Los docentes determinamos actividades y contenidos tomando como norma los programas de estudio, establecemos tiempos y momentos de intervención; en el proceso intencional de la enseñanza y el aprendizaje el alumno hace lo que los docentes establecemos y determinamos a partir del currículum oficial y de lo que supuestamente, desde nuestro particular punto de vista, es importante que conozcan.

Esto se debe también a que, a parte de que la lógica de presentación y jerarquización de los contenidos de aprendizaje en el plan de estudios es esa, a que el español y las matemáticas, por su carácter pragmático, tienen socialmente otro grado de legitimidad sobre las ciencias, a la escuela y a los padres de familia lo que les interesa de manera pragmática es que los alumnos aprendan a leer, a escribir y a resolver problemas matemáticos usando las operaciones básicas. Supuestamente el español y las matemáticas son garantía de un conocimiento que a lo largo resulta ser un instrumento para el desenvolvimiento cotidiano del alumno. Hablar y escribir bien, con sintaxis y ortografía (algo que actualmente en la escuela primaria difícilmente se consigue), tener y poder aplicar un conocimiento matemático básico es una exigencia en todo momento y en todo lugar, se hace indispensable en el intercambio económico más insignificante. A esto le agregamos el hecho de que sus

productos son más visibles y sus contenidos más mensurables en tanto se presentan como algo ya hechos, acabados y exactos, para los que sólo existen una sola respuesta. Así, bajo esta lógica, en los libros de texto de español y matemáticas no sólo se presentan las lecciones de estudio sino también ejercicios y planteamientos de problemas que exigen respuestas únicas e indiscutibles, además de que favorecen las prácticas de lectura y escritura, aún cuando sea sobre las mismas lecciones de los textos, mientras que en ciencias naturales se presentan lecciones y experimentos que regularmente nunca llegan a realizarse, y en ciencias sociales solo lecciones que son tratadas de manera enciclopédica.

Bajo estos esquemas de trabajo, en los que predominan las acciones y decisiones del docente, se organiza el grupo-clase. Este, desde que inicia el curso escolar hasta que concluye, permanece organizado como es clásico en este tipo de instituciones, en hileras de alumnos sentados en bancas y mesas binarias, ya sea por sexo o de manera mixta. Este tipo de organización grupal es tan típica, tan habitual y arraigada en la cultura escolar dominante actual que llega el momento en que los alumnos se sienten propietarios del lugar que se les asigna, mientras que los docentes llegamos a tenerlos ubicados mentalmente en el espacio áulico de tal manera que nos damos cuenta inmediatamente si faltaron a clases y de lo que están haciendo, lo que al mismo tiempo resulta estratégico para la forma de enseñanza expositiva y discursiva que cotidianamente desarrollamos, en la que no se necesita más que la presencia ordenada y atenta de los alumnos

Compilando todo lo anterior, podemos identificar, como producto de una prác-

tica docente sustentada en una formación docente alienada a lo habitual y rutinario de las prácticas educativas dominantes, una serie de problemáticas estrechamente relacionadas entre sí, al grado que la superación de una implicaría a las demás, pues en el fondo son elementos de un solo problema. Entre estas problemáticas podemos señalar las siguientes:

- a) El abandono y el descuido de la enseñanza de las ciencias sociales, en términos de tiempos de trabajo y tratamiento de contenidos, debido a que, por ajustarnos a la lógica de la estructura del curriculum oficial, le damos más importancia, por su contenido pragmático y mensurable, a la enseñanza del español y de las matemáticas.
- b) El tomar como única fuente de conocimiento los libros de texto y como espacio exclusivo de trabajo el salón de clases, evitando tomar en cuenta las experiencias y aprendizajes previos de los alumnos, ignorando por completo los procesos y las situaciones sociales que protagonizan cotidianamente.
- c) Reducir la enseñanza y el aprendizaje de lo social a la mera lectura mecánica de lecciones por parte de los alumnos, al comentario y explicación de textos por parte del docente, y al dictado y resolución de cuestionarios, favoreciendo de esta manera un aprendizaje memorístico y mecánico de datos relacionados con el contenido de las ciencias sociales.
- d) Mantener de manera cerrada, vertical y "ordenada" en hileras la organización del grupo, obstaculizando la interacción e integración grupal de los alumnos median-

te la socialización del trabajo.

- e) El determinar y decidir la actividad del alumno, sin tomarlo en cuenta, pensando más en la cantidad de contenidos establecidos en los programas y en sus procedimientos para su eficaz transmisión.

Analizando estas cinco problemáticas, podemos ver que en su conjunto constituyen, ya sea como causa o consecuencia, un solo problema, el de: "La enseñanza irracional y su consecuencia: el aprendizaje memorístico y rutinario de las ciencias sociales en la escuela primaria". Es decir, el hecho de que nos ajustemos a la estructura de los programas oficiales, a los contenidos de las lecciones dadas en los libros de texto, el de reducir la enseñanza a la lectura de lecciones y resolución de cuestionarios, etc. tiene que ver con el hecho de no pensar y reflexionar los procesos de enseñanza de las ciencias sociales. Por eso creemos que en la medida en que superemos esta problemática central, podremos mejorar todo el proceso en su conjunto, en la medida en que pensemos y reflexionemos el proceso de enseñanza podremos mejorar la organización y desarrollo curricular de las ciencias sociales, la organización grupal, etc.

2.4. Preocupación temática de la práctica docente: la enseñanza irracional y el aprendizaje memorístico de las ciencias sociales

Antes de plantear en qué consiste la problemática de este tipo de enseñanza, consideramos que es pertinente advertir que el concepto "irracional" lo usamos para

referirnos a la enseñanza no pensada, no reflexionada, y por lo tanto, muchas veces absurda e ilógica en relación con las características de los alumnos de educación primaria y con la naturaleza misma de las ciencias sociales como contenido de enseñanza y aprendizaje, en tanto se sustenta en el contenido ideológico, más que científico, que por años han dominado en la sociedad, en las escuelas y en los mismos docentes, el cual consiste por lo general en creencias, en costumbres, en ideas, en tradiciones, etc.

La enseñanza que los docentes no reflexionamos se desarrolla por sentido común y de manera espontánea, en la que por lo mismo prevalece el hábito, la costumbre y la continuidad mecánica de lo que sabemos hacer con certeza. Por costumbre, de manera continua, año tras año, he estado enseñando las ciencias sociales como ya lo referí: en tiempos reducidos y al último de las jornadas de trabajo escolar, cuando los alumnos ya están cansados; leyendo lecciones de los libros de texto y contestando cuestionarios, etc., favoreciendo con ello el aprendizaje memorístico de datos contenidos en las lecciones de los libros de texto. Esto definitivamente afecta a los alumnos, en tanto los enseño a memorizar datos de los contenidos de los libros de texto, sometiéndolos a un proceso tedioso, aburrido y sin sentido, con el único fin de que aprueben los exámenes que requieren la repetición mecánica de los datos memorizados, lo cual contradice el propósito de una educación formativa y dinámica como se propone en el plan y los programas de educación primaria.

Es evidente que esta forma de enseñanza de lo social domina en las escuela

primarias. ¿Pero realmente es la única? ¿Es esta la forma de enseñanza que se propone realmente en el plan y programas de estudio? ¿Es esta la enseñanza que se deriva del contenido del artículo tercero y de la ley federal de educación?. ¿Qué tipo de enseñanza y de aprendizaje se puede deducir y desarrollar, desde el punto de vista psicopedagógico, de la estructura y naturaleza epistemológica de los contenidos teórico-metodológicos de las ciencias sociales?. A partir de éstos, ¿se puede mejorar la práctica de enseñanza y de aprendizaje, tanto por parte del docente como del alumno, de lo social? ¿Qué importancia tienen las ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento científico y creativo de los alumnos, y qué papel juegan en su formación socioafectiva?. Para dar respuesta a esto, creemos que es necesario hacer una indagación teórica de estos aspectos con el fin de fundamentar las acciones docentes a desarrollar. De esto nos ocuparemos a continuación.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA INNOVAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LO SOCIAL EN EL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1. La oferta educativa del artículo tercero constitucional y de la ley federal de educación

La oferta educativa del sistema educativo nacional, con su respectiva fundamentación filosófica y pedagógica, traducida en grandes propósitos educacionales que más o menos se intentan cumplir a partir de un proceso educativo escolar, más concretamente alrededor de un proceso social de enseñanza y aprendizaje, se encuentra explícito e implícitamente en el artículo tercero constitucional y su ley reglamentaria: la ley general de educación, misma que ha servido de base para la formulación de planes y programas de estudio.

Revisando estos documentos, podemos ver que la orientación política de la educación señala finalidades tanto individuales como sociales. Las primeras se refieren idealistamente al desarrollo completo de la persona, del educando. Esto se encuentra explicitado cuando se afirma que la educación que se imparta tenderá a desarrollar las facultades del ser humano, a desarrollar integral y armónicamente su personalidad. Por su parte las segundas se concentran en establecer metas de carácter social, como: la solidaridad, el amor a la patria, la independencia y el sen-

tido democrático, la tolerancia, el mejoramiento de la convivencia humana, etc., todas ellas encaminadas a favorecer el progreso económico y la convivencia social y cultural de todas las personas y de la sociedad en general. Enfatizando que la educación será nacional en la medida en que atienda a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia y la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura. Esto es muy importante, pues con toda claridad establece que el contenido de la educación debe girar en primer lugar, en torno a nuestra cultura, a nuestros problemas, a nuestra geografía, etc., y no de contenidos ajenos y distantes de las realidades que viven los escolares.

Desde el punto de vista pedagógico se postula una educación que favorezca en los educandos la formación de una conciencia crítica y una actitud reflexiva, así como desarrollar destrezas, actitudes y habilidades para aprender a aprender; en tanto que desde el plano filosófico se plantea una educación democrática, laica, contraria a todo dogmatismo, fundada en el respeto a la personalidad del niño. Con base a esto se considera en consecuencia que debe asegurarse la participación activa del escolar, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social; que debe favorecerse el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica; y fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica, y por lo tanto, finalmente, la comprensión de su medio natural y social. En este sentido, el criterio

que orientará la educación se basará en los resultados del progreso científico³¹ en contra de la ignorancia y sus efectos: las servidumbres y los fanatismos. (Artículo 3º constitucional).

Partiendo de esto, se plantea entonces una educación abierta y dinámica -que implica la incorporación de las realidades naturales y sociales como objetos de estudio y la participación activa de los escolares-, fundada en los resultados del progreso científico; una educación permanente y humanista, que no se agota en los ámbitos escolares, sino por el contrario, que se desarrolla también en los demás espacios sociales y culturales en que se desenvuelven los educandos y que, por lo tanto es fundamental incorporarlos en el desarrollo de la misma.

3.2. La fundamentación teórica de la educación primaria en el plan de estudios de la reforma educativa de 1972

A principios de esta década³² en las escuelas primarias del país, de manera práctica y con una gran cantidad de confusiones en los docentes, se dio con un carácter transitorio la operación de dos planes y programas de estudio: los de la Reforma Educativa de 1972, trabajados durante estos últimos veinte años; y los de la Modernización Educativa recientemente implementada. Como la realización de este

³¹ Queremos aclarar que aún cuando en el artículo tercero constitucional, en correspondencia con el positivismo como filosofía dominante en los momentos históricos en que se conformó el estado mexicano, al hablar del resultado del progreso científico está dando a entender la ciencia como contenido, como dato y teoría comprobada, aquí procuramos entender esto, apoyándonos en la Ley Federal de Educación, no solo como contenido, sino también como método, como quehacer y búsqueda del conocimiento.

³² Nos referimos específicamente al período escolar 1991-1992, que es cuando empezamos la realización de este trabajo.

trabajo comprende la operación de los primeros, sólo nos referiremos a ellos de manera central, intentando identificar y resaltar los elementos psicopedagógicos y filosóficos que lo sustentan a fin de recuperarlos para fundamentar e instrumentar líneas de acción que nos conduzcan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lo social.

Todo sistema social, a partir de su problemática, de sus demandas y requerimientos culturales, y de sus principios constitucionales, produce y formula un determinado sistema educativo que con toda su complejidad se sustenta en un plan de estudios³³ diseñado por especialistas en función a las supuestas necesidades educativas de la sociedad y de los aportes teóricos psicopedagógicos y de los contenidos avanzados de las disciplinas científicas.

En estos términos queremos anticipar que un plan de estudios no es más que una construcción teórico-metodológica, en el que se interrelacionan conceptos, proposiciones y normas, destinadas a conducir y a orientar las acciones educativas a realizar con el fin de producir aprendizajes que a su vez se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas de la realidad, y por lo tanto no es más que una propuesta y una guía de trabajo para el docente.

³³ Siguiendo la tradición pedagógica francesa, Española y Alemana, usamos los conceptos de planes y programas de estudio para referirnos al contenido y a la didáctica del proyecto educativo nacional; mientras el concepto curriculum lo usaremos para referir tanto a ese proyecto educativo nacional como a su dimensión dinámica de su realización, su desarrollo práctico en las aulas con sus resultados. Al respecto vale la pena agregar y aclarar que en el contexto de la cultura pedagógica magisterial del nivel básico el concepto curriculum es relativamente nuevo. Tan es así que podemos decir que no es tan común en el lenguaje de los docentes, es más usual en ellos hablar de planes y programas de estudio para referirse a los contenidos educativos. Esto naturalmente se debe, por un lado, a que el curriculum como teoría y práctica se ha desarrollado más en el ámbito universitario, y por el otro, al reciente surgimiento y desarrollo de la teoría curricular. Pero aún así, en estos ámbitos el concepto curriculum se usa con distintas connotaciones al grado que muchas veces resulta impreciso y polisémico, ya que alude indistintamente tanto a los contenidos escolares como al proceso enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

Con esto podemos advertir que el citado plan de estudios para la educación primaria, es el resultado, por un lado, de las exigencias de la realidad nacional de la década de los años setenta y sus antecedentes más inmediatos, de la cual se desprende la necesidad de un cambio sustantivo en la política educativa, más acordes con las transformaciones políticas y económicas del país; necesidades plasmadas en la Ley Federal de Educación³⁴ que, a su vez, guarda una estrecha relación con el artículo tercero constitucional, a partir del cual se desprenden los fundamentos filosóficos, sociales y psicopedagógicos de una educación activa.

Al respecto, como ya lo referimos antes, la Ley Federal de Educación, en su capítulo IV que se refiere a los planes y programas de estudio, señala textualmente que: "La educación se realizará mediante un proceso que comprenda la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión" (Art. 43); que: "El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará la capacidad y las actitudes de los educandos para que aprendan por sí mismos..."; que: "el contenido de la educación se definirá en los planes y programas de estudio...con miras a que el educando: desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción; reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación; adquiera visión de lo general y de lo particular; ejercite la reflexión crítica; acreciente su actitud de actualizar y mejorar los conocimientos; y se capacite para el trabajo

³⁴ Es necesario aclarar que este documento se mantuvo con la categoría de Ley Federal de Educación hasta el mes de julio de 1993, que es cuando se llegó a reformular con algunas modificaciones, pasando ser a la fecha Ley General de Educación. Por lo que la referimos en esos términos, pues los documentos que analizamos en este trabajo se relacionan con ella, aún cuando el contenido en ambos documentos siga siendo en esencia el mismo

socialmente útil³⁵

En correspondencia con estos contenidos y a partir de los lineamientos de la reforma educativa, el plan de estudios incorpora y elabora otros conceptos que son también fundamentales para la conducción de las diversas actividades educativas planeadas, principalmente para las que se relacionan con los programas de estudio y sus contenidos. Estas categorías son: educación permanente, actitud científica, conciencia histórica, sentido de relatividad y aprendizaje como proceso. Con estos conceptos, en primer lugar, se plantea que la educación es permanente, que todos aprendemos de todos y en todos momentos, que la educación se inicia con el nacimiento y que concluye con la muerte; por lo tanto, la educación no sólo se reduce a la escolarizada sino que también involucra y comprende la acción de otros niveles y espacios educativos, de otros espacios sociales y las acciones sistematizadas y espontáneas de la sociedad, las cuales complementan y reelaboran el capital cultural que nutre la educación formal.

Mientras que con la actitud científica se propone el desarrollo, en los escolares, de la capacidad de observación y registro, de integración, de examen y revisión, de la formulación simple y tentativa de juicios y de rechazo al dogmatismo como actitud cerrada que se opone a la crítica. Esto mismo guarda una estrecha relación con lo que se entiende por conciencia crítica, como la comprensión de la idea de cambio, que nos permite en todo caso entender que somos producto de un pasado,

³⁵ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. "Ley Federal de Educación", Diario oficial, 29 de noviembre de 1973, en: Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos. México, 1976, pp. 46-47.

que la cultura y la educación son elaboradas y reelaboradas permanentemente por los pueblos.

De aquí y de las demás formulaciones teóricas se desprende el enfoque del método histórico-social que plantea la búsqueda de las causas y efectos de los hechos históricos y de los fenómenos políticos y sociales para reconstruir el pasado con el fin de analizar y explicar el presente para proyectar el futuro. Por lo mismo, con similar relación, se plantea la relatividad del conocimiento, sosteniendo que no existen verdades absolutas, hechos o ideas permanentes, sino que todo está sujeto a revisión, a examen, a reelaboraciones, a cambios. Con estos planteamientos se busca que los alumnos se adapten al cambio y sean promotores de él, que puedan crear una actitud comprensiva hacia los demás y la tolerancia como base que garantice la convivencia pacífica con las ideas y con los seres humanos. Por consiguiente, en congruencia con todo esto, se plantea el aprendizaje como un proceso social, sosteniendo que la acción educativa se basa en el aprendizaje y no en la transmisión de conocimientos inertes y preestablecidos por otros, que se aprende actuando sobre lo que se tiene interés y no en lo que otros transmiten, por eso, con esta concepción, se pone énfasis, más que en la enseñanza en el aprendizaje, que los escolares aprendan a aprender lo que les interese y les sea socialmente útil, que adquieran actitudes, habilidades y destrezas para aprender por sí mismos y vivir o experimentar en primera persona la experiencia de la investigación, del análisis, del descubrimiento y construcción del conocimiento; lo cual tiene un enorme significado formativo, ya que la inmensa información acumulada de las ciencias con-

temporáneas hace prácticamente imposible que un sujeto asimile una apreciable cantidad de información sobre tal o cual problema. De ahí que lo importante no es tanto asimilar informaciones sino saber cómo manejarlas, cómo servirse de ellas para crear nuevos conocimientos. La información como tal, en nuestros días, se hace fácilmente obsoleta, ya que el conocimiento está en constante cambio y nuevos hechos y problemas se van presentando.

Como puede estimarse, de estos conceptos teóricos se deduce una filosofía educativa, la cual tiene que ver con lo fines y el deber ser; con el qué y el para qué de la educación, de la cual se desprende también su corolario: el enfoque epistemológico y psicopedagógico de la educación.

Así, podemos apreciar que el plan de estudios parte de la visión de un sujeto o ser neutro, activo y cognoscente, dotado de diversas facultades que la educación debe desarrollar para lograr la formación de un sujeto que sienta aprecio por el trabajo manual, por la solidaridad y por la justicia social, por el respeto, por la libertad y la disidencia, por la responsabilidad y por el diálogo y la comunicación. Para esto se reconoce y se acepta dentro del racionalismo tres tipos de conocimiento: el científico, el filosófico y el humanístico; a partir de los cuales la teoría psicopedagógica debe promover la formación de una conciencia crítica y la participación del sujeto en el descubrimiento y construcción del conocimiento, fomentando el cambio en vez de favorecer un orden estático. Por lo tanto el perfil del educando debe ser el de un ser humano dispuesto al cambio en sí mismo y en la sociedad. En este sentido, los métodos educativos no serán rígidos, sino flexibles; no acentuarán el aca-

demicismo intelectual, sino la experiencia y el razonamiento; no insistirán en la memorización mecánica, sino en la capacidad de información, indagación, análisis e interpretación. No se proporcionarán conocimientos ya elaborados, sino se conducirá al alumno a pensar por sí mismo y a estimular su creatividad.

Todos estos planteamientos, con sus respectivas implicaciones, se ajustan a las teorías cognitivas del aprendizaje que fundamentan a la pedagogía activa. Entre estas teorías, por sus similitudes, alcances y presupuestos, sobresalen: la del aprendizaje por descubrimiento de J. Bruner y la constructivista de J. Piaget. En relación a la primera, J. Bruner sostiene que el aprendizaje debe proceder de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo específico a lo general. Con esto señala la necesidad de dar al alumno lo específico para que por sí mismo descubra las generalizaciones. Para esto la clase debe organizarse de tal manera que los alumnos aprendan por su propia actividad, presentándoles situaciones desconcertantes, preguntas intrigantes y problemas interesantes; en vez de explicarles cómo se resuelve equis problema se les proporcionan los recursos adecuados y se les estimula para que hagan observaciones, formulen hipótesis y pongan a prueba los resultados obtenidos; proceso que requiere un pensamiento y una actividad tanto inductiva como analítica.

En cuanto a la teoría constructivista formulada por J. Piaget, ésta concibe el aprendizaje con un enfoque dialéctico, como una transformación de esquemas mentales, como un proceso de desarrollo de nuevas ideas o como una modificación de las antiguas; ve el aprendizaje como una empresa intencional, exploradora, imagina-

tiva y creativa que incluye siempre una finalidad: darle un sentido al mundo y un significado a los hechos que suceden en torno a nosotros, utilizando los esquemas mentales que tenemos a nuestra disposición. En este sentido puede decirse que el aprendizaje depende de lo que conocemos, de la forma en que es tratada la nueva información, de la forma en que se encuentran organizados nuestros conocimientos previos y de la interacción que establecemos con nuestro medio ambiente.

En este contexto teórico, se identifica el sujeto como un ser social activo, que actúa sobre su entorno al mismo tiempo que es influenciado por él, tratando de entender y de dar un sentido al mundo que le rodea. En estos términos, se puede considerar que un sujeto activo es un sujeto que está aprendiendo.

De hecho, estas implicaciones teóricas que se derivan del plan de estudios, se contraponen a la práctica docente que he estado desarrollando, una práctica docente fundada en la autoridad, en la memorización mecánica de contenidos de aprendizaje, en una enseñanza discursiva y disertadora.

En síntesis, se puede decir que el plan de estudios postula una educación reflexiva, crítica, científica, formativa y activa, sustentada en la actividad consciente del educando, en la búsqueda de una conciencia social que le permita convertirse en agente de su propio cambio.

Partiendo de aquí, el plan de estudios organiza y programa los contenidos curriculares y el proceso de enseñanza y de aprendizaje, a diferencia de los planes anteriores y de los actuales que se están implementando, en ocho áreas de estudio:

cuatro básicas y cuatro complementarias. Como las básicas tenemos a las de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales; y como las complementarias, están las de Educación Física, Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación para la Salud. Esta última al igual que los programas integrados para primero y segundo grados, fue incorporada al plan de estudios a partir de 1978, cuando se hicieron revisiones y correcciones a los mismos.

Antes de ver el contenido que se contempla en estas áreas de estudio, creemos conveniente señalar que la organización didáctica por áreas de estudio permite una visión holística del objeto de estudio y una integración del conocimiento. Cuando el contenido se agrupa en grandes áreas y no en disciplinas, es más fácil tomar en consideración las diferencias de intereses en los escolares, es más fácil conectar con sus inquietudes y con su cultura, es más fácil acercarse a los problemas reales de la vida y de lograr explicaciones más completas del mundo social.

Con esta estructura organizativa, se contempla con las cuatro áreas básicas el desarrollo de dos lenguajes: el matemático y el español, y de dos métodos: el experimental en ciencias naturales y el histórico social en ciencias sociales. Así tenemos que con el Español se busca desarrollar y cultivar el lenguaje mediante el uso espontáneo y pleno de la lengua, como un medio para desarrollar el pensamiento, para proyectarse con plenitud a través de la palabra y poder darle un sentido al mundo que le rodea. En cuanto a las matemáticas, esta área se plantea como un instrumento lingüístico que ha usado el hombre para formalizar su pensamiento, para explicar y resolver las más diversas situaciones que se le presenten, y para

desarrollar en el educando de manera formal y con precisión la capacidad de razonar y de aplicar dicho razonamiento.

Respecto a las ciencias naturales se hace hincapié en los pasos y el uso de método científico como una posibilidad eficiente de lograr el conocimiento del universo físico que rodea al niño, mediante la experimentación, a través de planteamientos de problemas, de formulación de hipótesis y de la búsqueda de respuestas. Por su parte las ciencias sociales, como área de estudio que sustituyó a las tres asignaturas que antes se desarrollaban de manera independiente -historia, civismo y geografía-, tiene como finalidad estudiar la realidad social en todas sus dimensiones. Cabe advertir, que las ciencias sociales, al igual que el de las ciencias naturales, no se plantea como el estudio de las disciplinas sociales en su conjunto, sino como un campo de estudio en el que éstas se constituyen; es decir, no se plantea el estudio de la política, de la economía, etc., sino aspectos y situaciones de la realidad social que son estudiados por estas ciencias. Se pretende con esto que los escolares estudien determinada realidad social en todas sus dimensiones: en lo político, en lo social, en lo económico, en lo histórico, en lo antropológico y en lo geográfico. En estos términos, las lecciones de los libros de texto refieren a tipos de población, formas de gobierno, sistemas de producción, etc., que son estudiados por las ciencias sociales en su conjunto.

Como puede notarse, los aspectos a desarrollar con las cuatro áreas básicas y las cuatro complementarias están íntimamente interrelacionadas con un carácter más formativo que informativo, de ahí que para estructuración y organización de los

programas de estudio se hayan tomado en cuenta los siguientes criterios: adaptabilidad, interdisciplinariedad, continuidad y graduación. Con el primero se plantea que los programas de estudio junto con la actividad escolar que promueve, se ajusten o se adapten a la dinámica propia del alumno, a la comunidad regional y nacional, tomando en cuenta sus necesidades de desenvolvimiento intelectual, físico y emocional.

Con la estructura interdisciplinaria se buscó superar el saber fragmentado, en el entendido de que la interdisciplinariedad no consiste en una combinación arbitraria de disciplinas y ciencias, sino al contrario, consiste en tomar el objeto de estudio como campo de convergencias e intercepciones de disciplinas distintas. En este caso nosotros creemos que la convergencia va desde la simple comunicación de ideas hasta la integración de categorías y conceptos fundamentales, métodos de investigación, procedimientos y otros aspectos que se derivan del desarrollo científico. En este sentido, la interdisciplinariedad es una práctica crítica que contribuye a cambiar reglas rutinarias en la actividad educativa y un procedimiento para establecer una estrecha relación entre las diversas áreas del conocimiento. Con base en esto los contenidos programáticos de enseñanza y aprendizaje deben plantearse como lecciones abiertas -algo que como veremos más adelante se descuidó en los programas- que comprendan todos los temas afines que determinen la secuencia misma del aprendizaje y el interés propio de los escolares

Sin descuidar los criterios anteriores, los programas de estudio presentan un sentido de continuidad que va de lo simple a lo complejo, de lo sencillo a lo difícil;

procurando un proceso de reforzamiento y profundización de las estructuras cognitivas y de los procesos científicos que los alumnos vayan desarrollando a lo largo de los cursos. Hay una secuencia temática que obedece a la intención de afirmar y perfeccionar los procesos de reflexión, análisis, registro y aplicación de los conocimientos y no a un sentido de acumulación de datos que deben memorizarse y recordarse. Por lo mismo, se presentan los contenidos programáticos de enseñanza y aprendizaje con un sentido de graduación, tomando en cuenta los niveles de desarrollo que van alcanzando los escolares en cada grado de estudio, con lo que se espera que los alumnos progresen en las distintas áreas de aprendizaje al ritmo que les permita sus particularidades. Los contenidos programáticos de enseñanza y aprendizaje están ligados íntimamente entre sí, siguiendo una secuencia lógica desde primero a sexto grados.

Hasta aquí, con todos los fundamentos, enfoques y planteamientos señalados, se puede decir que teóricamente la estructura del plan de estudios parece ser compacta, que evita la dispersión y que tiene grandes aciertos de enfoque y contenido. Sin embargo, creo también que existen en él algunos planteamientos equivocados que reducen y desorientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, que provoca rupturas teóricas y confusiones en el desarrollo de la práctica docente. Entre estas situaciones está el de haber estructurado el programa de estudio mediante la elaboración técnica de objetivos conductuales y bajo el esquema del modelo de las "cartas descriptivas", de lo cual se derivó una programación rígida, extensa y fragmentada de contenidos, así como una técnicación del proceso enseñanza-

aprendizaje³⁶ que nos llevó a soslayar, por lo mismo, una serie de análisis relativos al plan de estudios, al problema de contenidos y a las condiciones psicosociales que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje, pues en realidad, éste se realiza con la sola interpretación de los programas de estudio y de los libros de texto atendiendo la adquisición de objetivos o conductas observables, a las que se les impone una técnica o un recurso que en todo caso propicia la robotización del sujeto y una relación mecánica de los elementos didácticos, en detrimento de los propósitos del plan de estudios, de la creatividad y de la dinámica propia del aprendizaje como proceso. Es precisamente a partir de esto, de donde se cree, se da una ruptura y un alejamiento entre lo que se postula teóricamente en el plan de estudios y con lo que se hace y se consigue del desarrollo real del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que es fundamental pensar y atender, en función a los planteamientos psicopedagógicos del plan de estudios, la organización y desarrollo curricular de sus contenidos programáticos, a fin de no caer en lo que hemos estado haciendo.

3.3. Estructura, contenidos y metodología de los programas de estudio de las ciencias sociales de la educación primaria

De acuerdo con los fundamentos y propósitos del plan de estudios, del que forman parte y se nutren curricularmente, los programas de estudio de las ciencias

³⁶Al respecto, para una mayor explicación de estos modelos pedagógicos que con planteamientos diferentes convergen teóricamente en la reforma educativa de 1972, consultar a PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, et al. *Fundamentación de la didáctica*, tomo I y II, Ediciones Gernika, 5ª edición, México, 1992. En estos libros se analizan los tres modelos de organización didáctica: el de asignaturas, el de áreas y el modular, así como la instrumentación didáctica en la pedagogía tradicional, en la tecnología educativa y en la didáctica crítica.

sociales, como propuesta para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de lo social, están organizados y estructurados por las siguientes disciplinas sociales: la Antropología, que se refiere al estudio de la cultura y de la evolución del hombre desde el estado primitivo al civilizado; la geografía, que se utiliza para establecer los marcos de referencia que influyen en la vida económica y determinan la solución de los problemas específicos; la economía, la cual se refiere a los conceptos y formas de producción, distribución, cambio y consumo de bienes y servicios; la Política, ciencia social que se estudia a través del análisis de las diversas formas de gobierno y de las variadas configuraciones de la lucha ideológica de los distintos grupos sociales; la Sociología, ciencia social que casi está inmersa en todos los cursos, en los que se aborda analizando las diversas formas en que se ha organizado el hombre, las formas de vida rural y urbana, las relaciones sociales y su desarrollo, etc.; y la Historia, que se enseña fundamentalmente proporcionando al niño las herramientas metodológicas para que la comprenda como devenir, es decir, como producto de la acción humana y causa del presente.

Bajo una organización interdisciplinaria que busca explicaciones a totalidades de hechos sociales, los programas de estudio de las ciencias sociales se divide en ocho unidades, y cada unidad en objetivos particulares y específicos que se refieren al aprendizaje y a la madurez del educando según su edad y nivel de desarrollo. Las unidades de aprendizaje se plantean como "lecciones abiertas", cuyos contenidos y asuntos pueden relacionarse con temas y actividades previstas o no en el programa de estudio, sin embargo, en la práctica, por la misma fragmentación de contenidos,

no se desarrolla así. Los objetivos particulares suponen la consecución de objetivos específicos. Estos por su parte, se presentan como los indicadores del logro del aprendizaje y de la madurez del niño, que una vez alcanzados se transforman en antecedentes -buscando responder así a la teoría de J. Piaget- y en el medio para seguir avanzando en el desarrollo del programa educativo. Para ello se presenta "a manera de sugerencia", en forma de carta descriptiva, una serie de actividades que se constituyen en acciones que deben desarrollar los alumnos. Sobre éstas, se deja abierto, bajo el criterio y trabajo del docente, seleccionar, adecuar y dirigir las actividades pertinentes para el logro de los objetivos específicos. Con base en esto, corresponde al docente verificar que los alumnos logren los objetivos; descubrir "el por qué" no los alcanzan y ayudar a cada uno a superar dificultades. Las actividades deben ser acciones realizadas por el alumno, ya que el plan y los programas de estudio ponen énfasis en el aprendizaje sobre la enseñanza.

Con esta estructura e integración interdisciplinaria, los programas de las ciencias sociales de tercero y cuarto grados se centran en introducir al niño en el conocimiento de la historia y de los problemas de México, para que aprendan por qué son mexicanos, qué significa serlo y entiendan el pluralismo geográfico y humano que constituye nuestra nación. En estos grados, las ciencias sociales se encuentran integradas dentro de una concepción geográfico-antropológico, comprendiendo en el tercer grado, el estudio del México Rural, la historia prehispánica y de la conquista; y en el cuarto grado, el estudio del México Urbano y el de la época colonial e independiente.

Por lo que respecta al quinto y sexto grados, las ciencias sociales concentran su atención en situar al niño -consciente ya de ser mexicano- como un latinoamericano que habita en un mundo complejo, que influye en su vida cotidiana. Se integra el estudio de lo social dentro de una concepción histórica que explica la formación del mundo en que vivimos. Así, en el quinto grado se introduce a los niños al estudio sistemático y gradual de la historia universal, desde los comienzos de la civilización, pasando por los aportes de las grandes culturas, la edad media, el renacimiento, para concluir con el estudio de los fenómenos del colonialismo de los siglos XV y XVI. Mientras que en el sexto grado se empieza con el estudio de las revoluciones políticas y de la revolución industrial que dan origen a nuevos tipos de gobierno y crean los sistemas económicos de dependencia, considerando también el estudio de los hechos fundamentales de los dos últimos siglos, entre ellos, los sucesos latinoamericanos, asiáticos y africanos.

Vale la pena advertir que en el caso de primero y segundo grados, a diferencia de los grados ya citados, con una estructuración y organización curricular integradora y globalizadora, los programas proyectan introducir al niño en el conocimiento de la familia y la escuela, para continuar con su comunidad, pueblo o ciudad, para proseguir después con nuestro país, tratando su historia, sus instituciones sociales, políticas y económicas. En estos dos grados el objetivo principal es llamar la atención del niño hacia los fenómenos más importantes de la sociedad que le rodea. Se busca que el niño ejercite su juicio crítico, al mismo tiempo que se inicia en el método de las ciencias sociales y en la utilización de los medios de información a su

alcance.

Todos estos contenidos, a partir de los conceptos de aprendizaje como proceso y de sujeto activo que postula el plan de estudios, se deben desarrollar bajo los procedimientos del método de las ciencias sociales, que es un método de investigación que consiste en: reunir información, analizarla, clasificarla, resumirla y presentarla en conclusiones finales en un informe escrito u oral. Con esta metodología el docente se convierte en un coordinador, orientador y problematizador de los procesos de aprendizaje, y el alumno en un "pequeño investigador" de la realidad social que le rodea y que se le presentan en los libros de texto. El desarrollo de esta metodología se sustenta en la observación, distinción, en la consulta, la interpretación, en el registro, etc. Mediante estas actividades el alumno obtiene la información, que es una de las etapas fundamentales de la investigación social, para después continuar con todo el proceso que implica. Con este método de estudio de las ciencias sociales se rechaza la memorización de datos y detalles históricos en el aprendizaje y se favorece la reelaboración y construcción del conocimiento de lo social por parte de los alumnos, privilegiando en todo caso el descubrimiento del conocimiento., sobre todo que el alumno aprenda a aprender y haga suyo los instrumentos para conocer y desarrollar su capacidad de indagación; todo esto bajo la tesis fundamental de que el conocimiento está en constante expansión y cambio.

En conclusión, con todo esto podemos deducir que en el plan y en los programas de estudio subyace una concepción de la ciencia como método, como actitud, como indagación, y no como contenido; aunque finalmente en la organización curri-

cular, en los libros de texto y en la práctica misma se pierde esa concepción inicial para que predomine la segunda, a través de la memorización y dominio de datos y conceptos como contenido de la ciencia ya hechos y establecidos, a diferencia de la concepción de la ciencia como método que tiene como propósito promover y lograr mediante el aprendizaje y conocimiento de un mundo de operaciones que rigen muchas de las relaciones sociales, desarrollar una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas fundamentales para aprender a aprender.

3.4. Las ciencias sociales desde un punto de vista psicopedagógico

La aparición expresa y manifiesta de las ciencias sociales aconteció en el siglo XIX, por lo que bien puede decirse que en comparación con las ciencias naturales son relativamente recientes. En ese siglo, cuando se hizo evidente que la sociedad, la vida de los seres sociales en ella con sus múltiples relaciones, no era ni algo claro ni dado de una vez por todas, sucede para ellas un despertar análogo al conocido por las ciencias naturales en su época. En esos tiempos, el estudio sistemático del ser humano, de su historia, de su organización, de su lengua, sus costumbres e instituciones sociales adquirieron una importancia comparable a la alcanzada por la ciencia Galileana y Newtoniana. De hecho, todos sus estudios cobraron importancia a raíz de la Revolución Francesa. Antes de ésta la sociedad no constituía un problema para la conciencia. Hasta entonces todavía era posible una visión monolítica del mundo social, hasta cierto punto, las relaciones sociales, la cultura, el pasado y el porvenir de la sociedad funcionaban inconscientemente asimiladas a las fuerzas

elementales de la naturaleza. Pero desde el momento en que la sociedad europea entra en crisis, con el surgimiento del capitalismo como nuevo sistema social con todas sus implicaciones sociales y políticas, se convirtió en un problema para sí misma a nivel de la práctica, del modo de organización de una nueva sociedad, haciéndose evidente la ignorancia teórica o modo de comprensión de la misma. Esta situación en que se encontraron los hombres de entonces, enfrentados con la necesidad de una reordenación social de un mundo cada día más complejo y problemático, sacudió los pensamientos en favor de una intervención consciente y reflexiva sobre la sociedad con el único fin de conocerla, de explicársela y comprenderla de una manera científica. De esta intervención intelectual del hombre sobre sí mismo y su mundo, con toda su problemática, son producto las ciencias sociales. Surgen y se desarrollan tomando como objeto de estudio a la sociedad humana, con sus múltiples aspectos, situaciones y facetas, con todos los fenómenos y procesos que en ella se dan.

Bajo esta lógica, cabe advertirlo, entendemos a la sociedad como una formación social compleja y dinámica, como una totalidad estructurada y articulada dialécticamente, que históricamente se ha estado constituyendo a partir del conjunto de relaciones sociales que los seres humanos establecemos en el contexto de nuestras actividades. Podríamos preguntarnos, ¿cómo se configura la realidad social?, ¿a partir de qué y quiénes la hacen posible?. Al respecto, creo que la realidad social se constituye a partir de sí misma con un sentido dialéctico y en relación estrecha con la actividad social de los hombres que a su vez los implica en una serie

de relaciones consigo mismos y con las condiciones materiales de la realidad., en las que se conjugan subjetividades y formas de ver y sentir el mundo social. Por ejemplo, la realidad social de una escuela como estructura articulada de una totalidad, se constituye a partir de la actividad social de los sujetos que en ella se encuentran, se configura socialmente con lo que ellos piensan y hacen a través de una serie de relaciones y a partir de la misma realidad existente y de lo que ha existido, conjugando en ella toda una serie de cosmovisiones.

De entrada esto tiene muchas implicaciones, al grado que parece algo complejo de entender, sin embargo tenemos que conseguirlo, pues si queremos comprender el contenido, el carácter y la naturaleza de las ciencias sociales, tenemos que entender eso mismo de su objeto de estudio: la sociedad.

El que la realidad social, como objeto de estudio de las ciencias sociales, se constituya a partir del conjunto de relaciones que los hombres establecemos entre sí y con ella misma a través de nuestras actividades, nos conduce a tener que verla como un constante movimiento y cambio, con un sentido dialéctico que le otorga un carácter dinámico e histórico, sin recurrencia y regularidad,³⁷ dándole al contenido de las ciencias sociales, en tanto se deriva de ella, ese mismo carácter. Por esa razón, muchos teóricos de las ciencias sociales anticipan que el contenido de éstas, el conocimiento organizado y sistematizado sobre la sociedad, es relativo, se encuentra en constante cambio y con la factibilidad de ser superado. No hay un co-

³⁷ Las regularidades en los fenómenos sociales, en términos de número, importancia y precisión, son más inferiores que las que se presentan en los de la naturaleza.

nocimiento acabado, puesto que el objeto de estudio, la sociedad, tampoco lo es. Al contrario, ambos tienen un carácter dialéctico. Por eso, con todo derecho y en consonancia con un pensamiento dialéctico, Theodor W. Adorno, por citar un ejemplo, rechazó de plano, en el campo del conocimiento de lo social, toda seguridad, toda certeza dada de una vez por todas.

Por otro lado, el hecho de que el estudio de las ciencias sociales se concentre y se refiera a la formación social constituida por el conjunto de las relaciones sociales desarrolladas por los seres humanos y no a cosas como lo planteó E. Durkheim, necesariamente nos lleva a considerar a los que protagonizan esas relaciones sociales, como objetos y sujetos de estudio de las ciencias sociales. Con esto, queremos adelantarnos a plantear con más claridad, que las situaciones sociales son cognoscibles desde adentro, en la medida en que como sujetos sociales las protagonizamos y somos parte de la realidad social en la que se manifiestan. Por lo tanto, bien puede plantearse que el objeto de estudio de las ciencias sociales no es lo externo o ajeno al ser humano, sino el medio en el que éste está inserto. La realidad social, lo que hace que el ser humano pueda captar su mundo histórico-social desde adentro. Sobre esto, W. Dilthey, argumenta que "...la sociedad es nuestro mundo. Presenciamos con toda la energía de nuestro ser entero el juego de las interacciones dentro de ella, pues advertimos en nosotros mismos desde dentro, con la más viva inquietud, las situaciones y energía con que ella construye su sistema..."³⁸. Por eso,

³⁸ MARDONES, J. M. y N. Ursua. "Explicar y comprender. W. Dilthey. El conocimiento de la realidad histórico social", en: Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica., Fontamara, 2ª edición, México, 1988, pp. 69-70.

apoyándonos en esto, pensamos que el punto de partida de las ciencias sociales está en la configuración real de la sociedad, en su contexto universal e individual y en su devenir a partir de otros estados socioculturales.

Muy cercano a esto, Theodor Adorno, al plantear la necesidad de practicar la ciencia social como una ciencia de la realidad de tal manera que nos conduzca a comprender la peculiaridad de la vida que nos rodea y en la cual nos hallamos inmersos, señala enfáticamente que la forma en que se nos presenta la vida, nos ofrece casi una infinita diversidad de acontecimientos sucesivos que aparecen y desaparecen en y fuera de nosotros³⁹.

Lo mismo nos lleva a plantear que en el estudio de lo social no es posible ningún análisis "científico" u "objetivo" como lo pretende la ciencia positivista o analítica-experimental y el racionalismo crítico Popperiano, ya que la realidad social se hace objetiva a partir de su conjunción con lo subjetivo, se constituye a partir de un encuentro dialéctico entre lo subjetivo y lo objetivo. Partiendo de esto, ningún conocimiento de lo social puede imaginarse de otro modo que no sea sobre la base del significado que la realidad de la vida cobra para nosotros en determinadas relaciones singulares. Resulta, entonces, que todo conocimiento de la realidad social es siempre un conocimiento bajo uno o varios puntos de vista específicamente particulares.

Lo anterior nos remite a otro asunto que distingue a las ciencias sociales, el

³⁹ ADORNO, T. W. "Sobre la lógica de las ciencias sociales", en: MORDONES, J. M. y N. Ursua. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica, Fontamara, 2ª edición, México, 1988, pp. 204-216.

de su complejidad teórico-metodológico de sus estudios, que tiene mucho que ver con la singularidad y diversidad a la vez de los fenómenos sociales y la multiplicidad de relaciones que se dan en ellos, dándole a las ciencias sociales un contenido polisémico que ha desencadenado el surgimiento y desarrollo de una serie de corrientes y enfoques teóricos enfrentados en una polémica incesante acerca de las concepciones de la realidad social. El hecho de que las ciencias sociales tomen a los seres humanos en sociedad como objeto de estudio, a seres humanos con una diversidad de formas de pensar y actuar, significa estudiar aspectos y situaciones sociales que están sujetos a controversia y polémica, con una gran carga de subjetividad que de una u otra forma determina las formas de percibir, entender y comprender la realidad social. El que el ser humano sea al mismo tiempo objeto y sujeto de estudio de lo social, permite, para bien o para mal, que en las ciencias sociales se den y se manifiesten una variedad de interpretaciones y formas de conocer lo social. Tan es así, que sobre un mismo aspecto o situación de lo social como objeto de estudio existan una variedad de versiones, en las que se conjugan e implican tanto las creencias y opiniones como las formas y saberes ya sistematizados acerca de lo social.

Partiendo de lo anterior, se deducen cuatro conclusiones que nos interesa destacar para su consideración psicopedagógica:

• En primer lugar, que el contenido de las ciencias sociales no es más que el conocimiento teórico-metodológico sistematizado acerca de la sociedad en su conjunto, en su especificidad y en su generalidad, el cual se distingue por ser polisémico y

por lo tanto polémico, relativo y complejo, en tanto responde a la lógica y naturaleza de su objeto de estudio, la sociedad, que precisamente se caracteriza por eso mismo; lo cual implica la inexistencia de un conocimiento absoluto, acabado y dado de una vez por todas.

En segundo lugar, que las ciencias sociales surgieron y se han estado desarrollando tomando como objeto de estudio a la sociedad en su conjunto y en su especificidad con todas sus problemáticas, mediante procesos investigativos, a través de la indagación y sistematización teórica de los datos y conceptos que la expresan.

En tercer lugar, como ya se mencionó, que lo social es cognoscible desde adentro, en nosotros mismos como sujetos cognoscentes, en tanto que como sujetos sociales lo protagonizamos y somos parte de la realidad social en la que se manifiestan. Todo conocimiento de lo social nos implica, si no en lo particular, si en lo genérico.

Y en cuarto lugar, que si el objeto de estudio de las ciencias sociales es la sociedad humana, en sus múltiples aspectos y facetas, con todos los fenómenos, situaciones y procesos sociales que en ella se manifiestan, debemos considerarlas entonces como un conjunto de disciplinas interrelacionadas entre sí, difícilmente de separar, aún cuando cada una de ellas se ocupe de aspectos singulares de la realidad social y presenten un conocimiento aparentemente fragmentado y parcelado del objeto de estudio. En el fondo forman un sistema en el que están vinculadas lógicamente y sistemáticamente. Pues la sociedad como objeto de estudio no es más que el conjunto de relaciones sociales, está conformada por procesos históricos y por situa-

ciones y condiciones materiales y sociales de diversa índole que se expresan en fenómenos y hechos sociales que no pueden extraerse por sí mismos porque están entretnejidos, implicándose y complejizándose entre sí. Por ejemplo, no es posible comprender una situación histórica soslayando lo político, lo económico, lo sociológico, etc. Desde este punto de vista consideramos equivocada la pretensión de los actuales planes y programas de estudio de educación primaria al reducir la enseñanza y el aprendizaje de lo social tan solo a contenidos de historia.

Considerando lo anterior, llegamos a la conclusión de que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales como tales y no solamente como contenido y resultado establecido y consignado en libros, tiene que organizarse y desarrollarse de la misma manera como se ha desarrollado el conocimiento que en ellas existe, mediante procesos investigativos que impliquen tanto a los escolares como sujetos cognoscentes con su realidad social como objeto de estudio y fuente de información, como los contenidos teóricos y empíricos que estén a su alcance. Para esto tenemos que tener bien claro que "hacer ciencia" significa hacer investigación y que ésta implica el desarrollo de un método que da cuenta de su proceso y de sus resultados. Que como método, como ciencia, la investigación es una actividad intencional y sistemática de solución de problemas que generalmente se refieren a conocimientos que adquirir, a explicaciones que dar, a conceptos que formular y a aspectos organizativos que poner en marcha⁴⁰. Y que como proceso metodológico se

⁴⁰BARTOLOMEIS, Francesco. "La capacidad innovadora de la investigación", en: Bartolomeis, Francesco. La actividad educativa. Organización, Instrumentos, Métodos. Edit. Laia, Barcelona, España, 1986, pp. 53-58.

desarrolla a través de aproximaciones sucesivas hacia el conocimiento de la realidad que se estudia.

Ahora bien, si todo proceso de investigación supone la actuación de un sujeto cognoscente en el estudio de la realidad, la conjunción de elementos teóricos y empíricos, y el desarrollo de un método que ordena y sistematiza el proceso; ¿cómo abordar todo esto?, ¿por dónde empezar?, principalmente con este último, con lo que se refiere al método, ya que a partir de éste puede resolverse lo que se refiere a la actuación del sujeto y el tratamiento del objeto de estudio, y de este último, dependiendo de lo que se va a estudiar, el asunto de las teorías y los datos empíricos. Efectivamente, el asunto del método es lo que más se ha discutido, tanto en la realización de los procesos investigativos como en la enseñanza de la ciencia como proceso de investigación, como práctica.

Al respecto, en el terreno de lo pedagógico, existen dos planteamientos que se distinguen por derivarse de dos concepciones diferentes acerca de la ciencia. Uno de ellos postula, como reacción contra el carácter memorístico de la enseñanza, la idea de que debe enseñarse el método científico, pensando que éste puede enseñarse convirtiéndolo en un conjunto de reglas, como se enseñan muchas otras cosas en la escuela, reduciéndolo a una serie de instrucciones que deben aprenderse y seguirse al pie de la letra. Bajo este planteamiento es frecuente indicar que el método científico consta de una serie de pasos como si se tratara de una serie de normas fijas y rígidas que siempre se han de respetar. En este planteamiento puede notarse que subyace todavía la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias como

contenido y resultado, como algo ya establecido y consignado de manera absoluta y definitiva en los libros de texto.

En cuanto al otro planteamiento, se sostiene que el método científico debe enseñarse y aprenderse como práctica, como actitud mediante procesos investigativos para que el alumno experimente en primera persona el quehacer de la ciencia. Al respecto se citan varios argumentos, entre los que sobresalen los siguientes: que el método científico no es una serie de normas rígidas que haya que aplicar en determinado momento, sino que ante todo es una actitud que en muchos aspectos es anárquica y que está precisamente poco sometida a reglas porque está siempre buscando caminos; que la ciencia aparte del conjunto de resultados y conocimientos que la constituyen, es una actitud, una perspectiva y un método para adquirir conocimientos y resolver problemas, y que por lo tanto, como conocimiento y método, es conveniente no concebirla como recetas; que al aprender la ciencia como método, como práctica permite aprender a explicar los fenómenos que nos rodean y, al mismo tiempo, además a aprender a construir, a comparar, a clasificar, a observar, a reflexionar, a registrar, etc. que son propiamente actividades intelectuales e instrumentales del quehacer científico, lo cual es muy importante, ya que la capacidad de pensar en forma sistemática y organizada no es innata, sino que se desarrolla a través de la práctica de métodos y procedimientos que proporcionan entrenamiento a los alumnos en la solución de problemas; que la investigación es el conocimiento de una realidad concreta a través de aproximaciones sucesivas; etc.

Partiendo de nuestras consideraciones de que el contenido de las ciencias so-

ciales, en correspondencia con su objeto de estudio, no son más que las elaboraciones teóricas acerca de la sociedad, con un carácter relativo y polisémico, que en su desarrollo implica al mismo sujeto cognoscente como sujeto social y que se ha elaborado y desarrollado tomando como objeto de estudio a la misma sociedad, nos inclinamos por este último planteamiento, en vista de que nos permitiría comprender desde el punto de vista pedagógico la actividad de los escolares, sus conocimientos previos, su realidad y espacios sociales como objeto de conocimiento y como fuente de información y como punto de partida y desarrollo de sus aprendizajes.

CAPÍTULO IV

PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LO SOCIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

4.1. Fundamentación

Como resultado del diagnóstico de mi práctica docente en la escuela primaria, llegué a la conclusión de que por tradición, por costumbre y como parte de la formación docente desarrollada tanto en la práctica como en los contextos institucionales preuniversitarios en los que me desenvolví como estudiante, he estado enseñando, durante aproximadamente diez años, de manera irreflexiva las ciencias sociales, sin pensar y fundamentar mis acciones como docente, lo cual favoreció en los alumnos el aprendizaje receptivo, memorístico y mecánico de datos acerca de los contenidos de los libros de texto de las ciencias sociales. A partir de esto, tratando de encontrar cómo fundamentar desde un punto de vista filosófico-social y psicopedagógico mi acción docente al respecto en el contexto de la educación primaria, al revisar en el capítulo anterior, el artículo tercero constitucional y su Ley Reglamentaria de la Educación, veía que en ambos se plantea una educación nacional que tiene como punto de partida la realidad natural y socio-cultural del país (lo cual coincide con la naturaleza de las ciencias sociales que surgieron y se han desarro-

llado tomando como objeto de estudio la realidad social), con la tendencia a favorecer la formación de conciencias críticas y actitudes reflexivas mediante la participación activa de los escolares. Por otra parte busca desarrollar en ellos la capacidad de observación, análisis e investigación. En correspondencia con esto, también vi que en el plan y los programas de estudio, sustentados en las teorías cognitivas del aprendizaje, se postula una educación permanente y científica, lo que supone un aprendizaje como proceso en el que todos aprendemos de todos y en todos momentos; procurando desarrollar una actitud científica expresada en una capacidad de observación y de registro, de integración, de examen y de formulación de juicios; que acepta la relatividad del conocimiento en contra de lo absoluto; y que sostiene que sólo se aprende en la medida en que se actúa sobre lo que se tiene interés y no en lo que otros transmiten; en suma, que los escolares aprendan a aprender viviendo en primera persona la experiencia de la investigación. A partir de esto, observé que en los programas de estudio de las ciencias sociales se plantea para la enseñanza y el aprendizaje de lo social el método de las ciencias sociales que implica procesos de investigación consistentes en: reunir información, analizarla, clasificarla, resumirla y presentarla en conclusiones finales a través de informes orales y escritos⁴¹.

Mostré también que las ciencias sociales surgieron y continúan desarrollándose tomando como objeto de estudio, a través de procesos investigativos: a los fe-

⁴¹VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, et al. Ciencias Sociales. Libro del maestro para el sexto grado, S.E.P., México, 1979, p. 6.

nómenos, procesos, aspectos y situaciones de la realidad social, en los que el mismo sujeto al protagonizarlos puede llegar a ser a la vez objeto de investigación. Lo cual coincide con la propuesta metodológica planteada en los programas de las ciencias sociales para la enseñanza y el aprendizaje de lo social, con lo que en cierta forma se está reconociendo implícitamente que las ciencias sociales sólo pueden estudiarse de la misma manera como surgieron y se han estado desarrollando, mediante procesos de investigación que suponen necesariamente en estrecha relación un método como procedimiento, un objeto de estudio con todo el contenido teórico e informativo que pueda dar cuenta de él, y un sujeto cognoscente.

Tomando en cuenta todo esto, se puede estimar que tanto en el contenido del artículo tercero y de su Ley Reglamentaria, como en el Plan y los Programas de estudio de las ciencias sociales, así como en el carácter y naturaleza de éstas, subyace la investigación como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje reflexivo y crítico de lo social. Por lo que es conveniente revisar en qué consiste, cuál es su utilidad pedagógica, y sobre todo si es pertinente usarla como estrategia didáctica de aprendizaje con los alumnos del sexto grado de la escuela primaria.

Para empezar, se debe tener bien claro que la investigación ha sido siempre consustancial al ser humano en tanto ha buscado satisfacer necesidades de ser, de saber y de quehacer. Bien podría decirse que en un sentido general, es una tendencia del hombre que por naturaleza busca nuevas modalidades de saber. Como actividad intencionada y sistemática ha servido para adquirir nuevos conocimientos, para reelaborarlos y no para acumularlos como se pensaba con la ciencia tradicional, pa-

ra desarrollar habilidades y actitudes, para encontrar explicaciones a los fenómenos que se manifiestan ante el hombre y para encontrar soluciones a las problemáticas que a éste se le presentan. De hecho está relacionada con problemas. Los problemas son cuestiones a las que se puede dar respuesta y más si se deben a la ausencia de conocimientos. Generalmente los problemas son cuestiones que indican que hay cosas que se ignoran, cosas por conocer, fenómenos que explicar, dificultades por superar, dudas por despejar, etc. Por eso con toda razón se considera que la investigación es la actividad mediante la cual se intentan resolver problemas de diverso tipo y con diferentes finalidades, mediante instrumentos y procedimientos adecuados: explicaciones ya existentes (generalizaciones científicas e informaciones) y recursos técnicos, como los cuestionarios, la entrevista, la observación, etc.; y haciendo uso de la creatividad, de la reflexión teórica y práctica, del descubrimiento, de la aplicación y reelaboración de conocimientos previos y disponibles, de la duda, del análisis, etc.

Pueden hacerse muchas consideraciones teóricas respecto a la investigación. Sin embargo, para lo que pretendo, creo que es suficiente con que quede bien claro que como actividad intelectual e intencionada implica un proceso dinámico y sistemático, y a la vez progresivo, no nadamás de conocimiento y aprendizaje, sino que también, al mismo tiempo, favorece en los sujetos que la realizan, sin importar su edad, el desarrollo de sus pensamientos críticos y espíritus inquisitivos; así como una serie de habilidades, destrezas y aptitudes (de observación, de análisis, de reflexión, de comparación, de sistematización, de registro, etc.) que habrán de mani-

festarse siempre en el tratamiento metódico de problemas, tanto personales como sociales, haciendo posible, precisamente eso, auténticos procesos de aprendizajes.

Intento plantear así la investigación para estimar sus posibilidades pedagógicas en la escuela primaria, ya que desafortunadamente en muchos docentes y en la sociedad misma se piensa todavía que la investigación es una actividad reservada para especialistas. No lo creo así. Con lo que he estado revisando teóricamente, pienso que en cualquier nivel escolar es posible realizar investigación, siempre que no se pretenda hacerlo en grado de sistematización, planificación y formalización que sólo los científicos o especialistas están en condiciones de hacerlo. Las psicologías recientes y las pedagogías nuevas han puesto de manifiesto que el alumno que experimenta y que aprende hace lo mismo que el científico que investiga: tiene un fin que alcanzar, sigue el mismo camino inductivo y deductivo, emplea los mismos procedimientos (observación, registro, análisis, síntesis, etc.), pone en actividad los mismos esfuerzos para adquirir, elaborar, expresar, comprobar, obtener resultados, etc. Se asegura, y fácilmente se puede constatar, que el niño antes de asistir a la escuela ha desarrollado aprendizajes mediante procedimientos de investigación, de un tipo que podría llamarse clásico y que se encuentra en los adultos. Los estudios de psicología infantil, como los de Piaget, indican que existen impresionantes semejanzas entre el procedimiento seguido por el niño y el seguido por el investigador adulto⁴².

⁴²ALFIERE, F., M. Colombo Ranzini, et. al. "Introducción", en: Alfieri, F. M. Colombo Ranzini, et al. Profesión maestro, las bases propuestas de trabajo para maestros de educación general básica, 2ª de. Edit. Fontanella, Barcelona, España, 1984.

Al respecto, pueden citarse argumentos teóricos que apoyan estos planteamientos. Por ejemplo Freinet postuló que el sentido científico es innato en el hombre; que no existe ningún niño que no esté impulsado por su necesidad de conocer y de actuar, que no hay ninguno que no tenga esta curiosidad instintiva que lo hace plantear incansablemente preguntas que a veces nos desbordan⁴³. Juan Delval, en el mismo sentido, plantea que el aprendizaje de la ciencia como método, como investigación, no se inicia en un determinado momento, sino que comienza desde el nacimiento, pues desde esta edad el niño empieza a descubrir ciertas propiedades de los cuerpos con los que interactúa⁴⁴. Citando a Piaget, agrega que en los escolares de educación primaria tenemos a niños que inician una serie de cambios en su pensamiento que les permite organizar su conducta con nociones científicas (formas de clasificar, de organización, y de relaciones lógicas) que les permite organizar la realidad; hasta niños capaces de manejar un pensamiento hipotético deductivo (razonamiento lógico) característico de la ciencia; que hacia los once o doce años los niños se vuelven mucho más reflexivos, entienden mejor las cosas, son capaces de abordar problemas más complejos, piensan por ellos mismos y examinan las consecuencias de lo que están diciendo⁴⁵.

Pienso que el asunto está en delimitar y precisar bien los tipos de investigación que existen y sus finalidades y a cuál de ellas se haría referencia. Es común oír

⁴³FREINET, Celestin. La enseñanza de las ciencias, Edit. Laia, Barcelona, España, 1979, en: BONFIL y CASTRO, Ma. Guadalupe, et. al. Una Propuesta Pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales, Antología, U.P.N., 1ª edición, México, 1988, p. 57.

⁴⁴DELVAL, Juan. Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela, Edit. Laia, Barcelona, España, 1985, p. 243.

⁴⁵DELVAL, Juan. op. cit., pp. 158-159.

hablar de varios tipos de investigación, por ejemplo: investigación experimental, investigación histórica, investigación descriptiva, etc. para referirse a una forma específica de la investigación en determinados campos del conocimiento. Por otro lado, en términos generales, algunos autores, concretamente John W. Best, nos habla de dos tipos de investigación: la fundamental o pura, que tiene como finalidad desarrollar teorías mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios; y la investigación aplicada que consiste en desarrollar conocimientos para ser aplicados en determinados problemas. Creo que pretender incursionar con nuestros alumnos en estos tipos de investigación sería sumamente complejo. Por el contrario, estimo abordar la investigación como un proceso de aprendizaje de acuerdo con las características de nuestros escolares, como un proceso de aprendizaje por descubrimiento que nos permita introducir al alumno al quehacer de la indagación, a la búsqueda intencionada del conocimiento, a desarrollar su pensamiento sin importar su edad, etc.; como un método de enseñar a aprender y de aprender a aprender. Entendiendo siempre que la investigación y el aprendizaje son dos actividades intencionadas y conscientes que se implican y se complementan mutuamente.

Con lo anterior, sobran razones en favor de usar la investigación, que implica precisamente todas esas operaciones, como estrategia didáctica para mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lo social en la escuela primaria.

4.2. Propósitos

Con la investigación como estrategia didáctica para el aprendizaje de lo social en la escuela primaria, nos planteamos como propósitos centrales:

- ◆ Valorar la pertinencia de la investigación como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de lo social en la escuela primaria.
- ◆ Mejorar, a través de la investigación como estrategia didáctica, los procesos sociales de aprendizaje de lo social que protagonizamos con los alumnos del sexto grado de la escuela primaria, partiendo de sus propios contextos socio-culturales, diversificándolos como contenido de conocimiento y fuente de información.
- ◆ Desarrollar, desde una perspectiva epistemológica y ontológica, la investigación como estrategia didáctica para el aprendizaje de lo social, como una nueva experiencia de docencia que contribuyan en mi desarrollo profesional.

4.3. Estrategias

Para la proyección y operacionalización de la investigación como estrategia didáctica para el aprendizaje de lo social con los alumnos del sexto grado de la escuela primaria, es fundamental partir de ciertas consideraciones estratégicas. En pri-

mer término, de acuerdo con los planteamientos de Ausubel y Bruner⁴⁶, tengo que establecer como puntos de arribo, un tanto abiertos e indicando procesos de aprendizaje molares sin límite alguno, propósitos generales del curso y de unidades de estudio, de tal manera que a partir de ellos se pueda organizar, sin fragmentar los temas u objetos de estudio, las estrategias y actividades de estudio y los criterios de evaluación. Estos propósitos generales comprenderían al mismo tiempo el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos y alumnas. Con los primeros estarían desarrollando conceptos e informaciones que constituyan el conocimiento de las temáticas u objetos de estudio que así se determinen; en tanto que con las segundas estarían dando cuenta de las capacidades y habilidades instrumentales e intelectuales básicas para el desarrollo de esos conocimientos; mientras que con las actitudes estarían ocupándose del desarrollo y prácticas de posturas valorativas frente al conocimiento mismo y frente a la vida social.

Para formular estos propósitos generales es necesario considerar y partir tanto del contenido del curriculum oficial como del contexto comunitario e institucional de los escolares. Es decir, integrarlos en las mismas temáticas de investigación, a fin de que se pueda considerar y cubrir tanto lo que se propone y pretende oficialmente con el plan y programas de estudio nacionales como la realidad de los escolares como punto de partida. Para esto es fundamental contar con diagnósticos tanto del curriculum nacional como del contexto comunitario, a partir de lo cual

⁴⁶Al respecto, consultar a: Woolfolk y Nicolich Lorraine McCune. "Concepciones cognitivas del aprendizaje", en Woolfolk y Nicolich Lorraine Mc Cune. Psicología de la educación para profesores, Narcea, Madrid, España, 1983, en: Teorías del aprendizaje, Antología, U.P.N., México, 1986.

se pueda decidir qué y con qué desarrollar los procesos de investigación y de aprendizaje. El aspecto central es el de considerar al contexto comunitario como objeto de estudio y fuente de información, como punto de partida de lo que se pretende aprender. Partir de situaciones que estén viviendo los escolares e inductivamente conducirlos de manera articulada con ellas hacia el tratamiento de situaciones más distantes de su realidad inmediata, si es que se contienen en el curriculum nacional. Es fundamental reorganizar el curriculum tomando en cuenta el contexto sociocultural de los escolares. Esta reorganización debe contemplar tanto los contenidos temáticos como los propósitos del curso, integrándolos en propósitos y temas generales de trabajo. Además, éstos deben diseñarse y desarrollarse de tal manera que impliquen y enuncien el desarrollo de actividades instrumentales e intelectuales propiamente de la investigación, como es: la observación, el registro, la entrevista, el análisis, etc.

Otra de las formas de considerar al contexto sociocultural de los escolares en el tratamiento de las situaciones de aprendizaje que se formulen, es el de tomar en cuenta sus conocimientos previos y la reflexión de las situaciones que estén viviendo mediante el desarrollo de actividades preliminares, por un lado, y por el otro, el de considerar como informantes claves a personas de la comunidad: padres de familia, profesores, autoridades, médicos, estudiantes de otras instituciones. Para la participación de estas personas, además de las entrevistas que puedan hacerse para obtener información, se debe contemplar la organización de mesas redondas, conferencias, paneles, etc. La intención es ampliar y diversificar las fuentes de in-

formación y de conocimiento y no nadamás limitarse a los libros de texto como lo he estado haciendo. Para hacer posible esto tengo que reunir material bibliográfico y ponerlo a disposición del grupo como material circulante: libros, revistas, periódicos, etc.

Una de las actividades principales que tengo que poner en práctica de manera sustantiva, es la de generar la motivación e interés de los escolares respecto a los temas o situaciones de estudio a desarrollar. Para esto creo que pueden ser muy útiles las proyecciones de películas relacionadas con los temas y/o situaciones de estudio, como una actividad de apertura e introducción. Para lo cual es fundamental seleccionarlas previamente, no solamente con las películas debe hacerse esto, sino también con el material bibliográfico, y organizarlas didácticamente para su adecuado aprovechamiento por parte de los escolares.

Esta forma de trabajo que proyecto, rompe con los esquemas dominantes acerca de cómo debe ser la educación escolar; por lo que habrá que realizar reuniones de trabajo y de información con los padres y las madres de familia, a fin de tenerlos al tanto de la organización, desarrollo y evaluación del trabajo a realizar e involucrarlos en el mismo. Será una necesidad fundamental mantenernos en comunicación con ellos, explicarles con claridad el proyecto de trabajo y lo que se pretende.

4.4. Programa de actividades

- a) Organizar las situaciones temáticas de estudio y de investigación tomando en consideración tanto los contenidos y propósitos del plan y programas de estudio de las ciencias sociales del sexto grado de educación primaria, como los aspectos y elementos contextuales de los escolares diagnosticados con anticipación.
- b) A partir de lo anterior, bajo las orientaciones teóricas y metodológicas ya formuladas, planear, desarrollar y evaluar las situaciones temáticas de estudio y/o de investigación que así se determinen.
- c) De acuerdo con las situaciones temáticas de estudio y/o de investigación reunir y organizar permanentemente los materiales bibliográficos y audiovisuales, así como prevenir la participación, en forma y tiempo, de los posibles informantes claves que se consideren pertinentes.
- d) Organizar y desarrollar un programa permanente de reuniones de trabajo con los padres y madres de familia, para hacerlos participar en los procesos de estudio que se lleven a cabo.
- e) Reflexionar y valorar de manera permanente el desarrollo el proyecto a través del diario de campo y de la observación participante, con la finalidad de hacer la re-planificación del mismo.

4.5. Metodología

Como lo he venido haciendo desde el principio del diagnóstico de mi práctica docente, autoreflexionando y valorando la operación de la investigación como estrategia didáctica para el aprendizaje de lo social, y para favorecer la participación de los escolares en el proceso que implica la misma, así como la coparticipación de los padres y madres de familia⁴⁷ en ella, tanto para involucrarlos en las actividades académicas que realicemos como para mejorar sus concepciones acerca de la educación de sus hijos, haré uso de los presupuestos metodológicos de la investigación acción y de la etnografía como método de investigación, que con anticipación referimos en el primer capítulo de este trabajo. De acuerdo con esto se hará uso del diario de campo, de la observación participante, y de informantes claves, con el propósito de captar lo significativo del mismo proceso e insertarme en la espiral auto-reflexiva que implica la metodología, a fin de ir replanificando el proyecto de acuerdo con las circunstancias que se presenten y que no se pudieron prevenir.

Dado que el propósito central de este proyecto, es el de innovar la enseñanza y el aprendizaje de lo social en la escuela primaria; es decir, dejar de lado la enseñanza receptiva, memorística y rutinaria de las ciencias sociales, y en su lugar plantear una enseñanza y un aprendizaje a través de los cuales los alumnos y las alumnas participen activamente: indagando, reflexionando, analizando, etc. para

⁴⁷ Cabe señalar que la participación de alumnos y alumnas y de padres y madres de familia la empecé a contemplar a partir de la operación de este proyecto, ya que el tratamiento de la práctica docente y su diagnóstico inicialmente fue una preocupación personal, en la cual solo los consideré como informantes claves.

descubrir y construir su propio conocimiento; conformaré, estructuraré y organizaré didácticamente la investigación, tomando en consideración tanto el contenido e intención del programa de estudio de las ciencias sociales del sexto grado de la educación primaria, como los aspectos, situaciones y elementos del contexto socio-cultural de los alumnos, ya sea como objetos de estudio o fuentes de información. Para esto, se tiene que estructurar y organizar las temáticas de estudio y/o situaciones de investigación de manera inductiva, partiendo precisamente de la realidad social más inmediata de los escolares.

En este sentido, mi función como docente será, por un lado, ir reflexionando junto con los alumnos, las alumnas, los padres y madres de familia la operación del proyecto con la intención de irlo evaluando y replanificarlo permanentemente, por otra parte, proponer y organizar conjuntamente con los alumnos y las alumnas las temáticas de estudio y/o situaciones de investigación, los materiales y recursos que se necesiten, así como la participación de los informantes claves de los contenidos temáticos y la de orientar el tratamiento didáctico de los mismos. Mientras que la función de los alumnos será la de la investigación, con todas sus implicaciones.

4.6. Recursos

Para operar la investigación como estrategia didáctica en el aprendizaje de lo social, estimo necesario los siguientes recursos materiales y humanos:

- a) Recursos materiales: una televisión, una videocasetera, videos, libros, revistas y periódicos relacionados con los temas de estudio y/o situaciones de investigación.
- b) Recursos humanos: personas claves de la comunidad y/o representantes de otras instituciones que puedan compartir información acerca de los temas de estudio y/o situaciones de investigación, mediante conferencias, mesas redondas, entrevistas, etc., por ejemplo: Profesores de otras instituciones o de la misma comunidad que trabajan fuera de ella, el médico de la clínica, autoridades, padres de familia, etc.

4.7. Evaluación del proyecto

En congruencia con la metodología antes descrita, la evaluación del proyecto la realizaré mediante la recopilación, análisis, reflexión y procesamiento de informaciones empíricas que pueda registrar sobre la marcha u operación del proyecto, a través de la observación participante y de la entrevista informal a los involucrados, acerca de los sucesos, eventos y situaciones que se manifiesten significativamente en el desarrollo del mismo proceso didáctico. Considero que la única manera de valorar la pertinencia de un proyecto de acción teóricamente formulado es la de hacer su seguimiento en el mismo proceso de operación, en el que naturalmente entran en juego no sólo los aspectos y elementos contemplados en el proyecto sino también aquellos que en un momento dado no fue posible considerarlos en él. De esta manera, dado que un proceso se constituye a partir de una serie de sucesos y si-

tuaciones protagonizadas por sujetos concretos, y que a su vez -esos sucesos y situaciones- se expresan a través de un conjunto de actividades y tareas que esos mismos sujetos desarrollan haciendo uso de saberes, creencias, etc., y bajo la manifestación de actitudes, comportamientos y expectativas que le dan un cierto sentido a todo eso, estimaré la pertinencia y el valor del proyecto de acción analizando, reflexionando e interpretando los sucesos y situaciones (estas situaciones pueden ser de dificultad o de practicabilidad) que se manifiesten en algunas de sus fases:

- ◆ En la planeación y desempeño de las actividades de estudio por parte de los escolares.
- ◆ En la participación de padres de familia e informantes claves.
- ◆ En la operación de los recursos bibliográficos y demás fuentes de información.
- ◆ En la dinámica y procedimientos de trabajo.
- ◆ En los productos parciales y finales de las situaciones temáticas de estudio y/o de investigación.
- ◆ En los conocimientos, actitudes y habilidades desarrolladas por los escolares.

CAPÍTULO V

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

5.1. Planeación didáctica de los temas de estudio y/o situaciones de investigación

Bajo las consideraciones anteriores, partiendo de los 52 temas específicos del programa nacional de estudio correspondiente al sexto grado de las ciencias sociales de la educación primaria, organizados en ocho unidades de estudio como un parámetro común de aprendizaje, y sin soslayar las referencias contextuales de los escolares, determiné y establecí las siguientes situaciones temáticas de estudio e investigación:

- a) Los problemas sociales y económicos de nuestra comunidad.
- b) Las características del desarrollo económico, político y social de México de 1910 a 1990.
- c) Los cambios económicos, políticos y sociales que se dieron en Europa en el siglo XIX.
- d) Las transformaciones mundiales ocurridas durante el siglo XX.
- e) Las principales características del proceso de desarrollo y expansión del capita-

lismo mundial.

De acuerdo con el contenido y naturaleza de estas temáticas, los propósitos de conocimiento, y el desarrollo de habilidades y actitudes que se pretenden, las estrategias, las actividades y los recursos de aprendizaje, así como las formas de evaluación quedarían organizadas didácticamente de la siguiente manera:

5.2. Propósito general

Que los escolares, a través de la investigación, desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan alcanzar una comprensión global de la problemática social y económica de su comunidad, de su país y del mundo.

5.3. Tema 1. Los problemas sociales y económicos de nuestra comunidad

Propósito: Que los escolares indaguen, analicen y planteen críticamente a través de informes orales y escritos, la problemática social y económica de su comunidad y por inferencia la de su país de manera genérica.

Aspectos de la situación temática de estudio:

- ◆ Problemas económicos: manifestación, causas y consecuencias.
- ◆ Problemas sociales: manifestación, causas y consecuencias.

Estrategia de trabajo:

Los escolares se organizarán en equipos de trabajo y harán uso de la entrevis-

ta, de la observación autoreflexiva y el análisis de textos y de casos; sistematizarán información por escrito que exprese la problemática social y económica de su comunidad.

Actividades de estudio:

- ◆ Conceptualización de lo que se entiende por problema social y problema económico, a partir de su propia experiencia y de la consulta de fuentes bibliográficas.
- ◆ A partir de las ideas anteriores, elaborar un inventario de los problemas sociales y económicos que se estén viviendo en su comunidad.
- ◆ Analizar los problemas sociales y económicos que se plantean en el argumento de la película “El mil usos” y establecer las semejanzas con los de su comunidad.
- ◆ Investigar en libros, revistas y periódicos cuáles son los problemas sociales y económicos por los que atraviesa el pueblo de México.
- ◆ Organizar y realizar entrevistas a los habitantes de la comunidad sobre los problemas sociales y económicos (manifestación, causas y consecuencias) que en ésta se estén viviendo.
- ◆ Escuchar y registrar los datos más importantes que se manifiesten en la plática “Los problemas sociales y económicos de nuestra comunidad” que dará un integrante del H. Ayuntamiento Municipal.
- ◆ Analizar y sistematizar en un informe escrito, que le denominará “Los problemas sociales y económicos de mi comunidad”, los datos e informaciones recopiladas.

- ◆ Presentar en un foro los resultados obtenidos.

Recursos y procedimientos didácticos:

- ◆ Televisión y videocasetera.
- ◆ Película: "El mil usos"
- ◆ Libros y revistas alusivas a la temática.
- ◆ Conferencia y foro.

5.4 Tema 2. Las características del desarrollo económico, político y social de México de 1910 a 1990

Propósito: Que los escolares investiguen y analicen las características del desarrollo económico, político y social de México desde 1910 a 1990, y a partir de ello expliquen la problemática social y económica de su comunidad.

Aspectos de la situación temática de estudio:

- ◆ Revolución mexicana de 1910.
- ◆ Lázaro Cárdenas y la consolidación de la economía nacional.
- ◆ Los procesos de industrialización en México.
- ◆ Los programas de desarrollo y estabilidad económica.
- ◆ Las crisis políticas y económicas de 1960 a 1990.

Estrategia:

Los escolares, organizados en equipos de trabajo, reunirán, a través de la investigación documental, de entrevistas a informantes claves y mediante su participación en un panel, datos e informaciones muy concretas acerca de las características del desarrollo político, social y económico de México desde 1910 a 1990, y los sistematizarán en un informe escrito.

Actividades de estudio:

- ◆ Investigar en libros y revistas las características del desarrollo político, social y económico de México desde 1910 a 1990.
- ◆ Analizar los siguientes reportajes, y registrar la información que se considere relevante acerca de las temáticas que se refieren:
 - "Tiempo de México" de José Emilio Pacheco, en el que se narra la historia del país a partir de 1900. Los libros tienen la palabra. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
 - "1931-1934. Nuevas esperanzas" Siglo XX: La vida en México.
 - "1944-1946. Distinto Amanecer". Siglo XX. La vida en México.
 - 1946-1948. Tiempo de intolerancia". Siglo XX. La vida en México.
- ◆ Ahondar sobre el tema a través de la entrevista a informantes claves.
- ◆ Participar con atención y registrar la información que se emita en el Panel que se desarrollará en el salón de clases "Las características del desarrollo económico,

político y social de México desde 1910 a 1990.

- ◆ Analizar y sistematizar en un informe escrito los datos recabados y para su discusión presentarlo en un foro grupal.
- ◆ Reelaboración del trabajo a partir de las observaciones realizadas en el foro.

Recursos y procedimientos didácticos:

- ◆ Libros, revistas y periódicos alusivos al tema.
- ◆ Videos alusivos a la temática.
- ◆ Entrevistas, panel con la participación de un Profesor de la Escuela Secundaria, el Médico de la Clínica y un integrante de la Autoridad Municipal.

5.5 Tema 3. Los cambios económicos, políticos y sociales que se dieron en Europa en el siglo XIX y su relación con el surgimiento y desarrollo del capitalismo

Propósito: Que los escolares investiguen y analicen los cambios económicos, políticos y sociales, ocurridos en Europa en el siglo XIX, que posibilitaron el surgimiento y desarrollo del capitalismo, y a partir de ello se explique las características del desarrollo económico, político y social de México durante el presente siglo y su relación con la problemática social y económica de su comunidad.

Aspectos de la situación temática de estudio:

- ◆ La revolución industrial.

- ◆ El movimiento de ilustración.
- ◆ La revolución Francesa.
- ◆ La independencia de las colonias inglesas de Norteamérica.
- ◆ Los principales avances científicos en el siglo XIX.
- ◆ La situación política y social de Inglaterra, Italia y Alemania en el siglo XIX.

Estrategia:

Los escolares reunirán, investigando en libros, en revistas, en periódicos, entrevistando a informantes claves y participando en una conferencia, datos e informaciones que sistematizarán en un informe escrito que expresen analíticamente los cambios políticos, sociales y económicos, ocurridos en Europa en el siglo XIX, que posibilitaron el desarrollo del capitalismo, y a partir de esto se expliquen el desarrollo político, social y económico de México durante el presente siglo y su relación con la problemática social y económica de su comunidad.

Actividades de estudio:

- ◆ Investigar en libros, revistas y periódicos los cambios políticos, sociales y económicos, ocurridos en Europa durante el siglo XIX, que hicieron posible el surgimiento y desarrollo del capitalismo, registrando en sus cuadernos de notas o en fichas de trabajo, los datos e informaciones más importantes al respecto.
- ◆ Ahondar sobre el tema, a través de entrevistas a informantes claves

(estudiantes de secundaria y bachillerato, Profesores, etc.).

- ◆ Participar en la conferencia que dicte el Profesor de Ciencias Sociales de la Escuela Secundaria acerca de “Los cambios políticos, sociales y económicos ocurridos en Europa en el siglo XIX y su influencia en el desarrollo del capitalismo”, y registrar en su cuaderno de notas los datos e informaciones emitidas en el evento.
- ◆ Analizar la información recabada y sistematizarla en un informe escrito, mismo que presentarán en un foro grupal.
- ◆ Reelaborar el informe a partir de las observaciones realizadas en el foro

Recursos y procedimientos didácticos:

- ◆ Libros, revistas y periódicos alusivos al tema.
- ◆ Entrevistas a informantes claves, conferencia y foro.

5.6. Tema 4. Las transformaciones mundiales ocurridas durante el siglo XX y su relación con el desarrollo económico, político y social de nuestro país y de nuestra comunidad

Propósito: Que los escolares investiguen y analicen las transformaciones mundiales que se desarrollaron durante el siglo XX y a partir de ello expliquen las características del desarrollo económico político y social de México en este mismo siglo y su relación con la problemática social y económica de su comunidad.

Aspectos de la situación temática de estudio:

- ◆ El colonialismo en África, Asia y en América.
- ◆ La expansión económica de Estados Unidos en América Latina.
- ◆ La primera Guerra Mundial.
- ◆ Las crisis económicas del capitalismo (1929).
- ◆ La segunda Guerra Mundial.
- ◆ Los movimientos de Liberación Nacional en Asia y África.
- ◆ Los movimientos de independencia económica y política de América Latina.
- ◆ Las formas de producción actuales y los adelantos tecnológicos.

Estrategia:

Los escolares reunirán, investigando en libros, revistas y periódicos, datos e informaciones que den cuenta de las transformaciones mundiales ocurridas durante el siglo XX y su relación con el sistema capitalista en general y en lo particular con el desarrollo económico, político y social de México y de su comunidad, los cuales analizará y sistematizará en un informe escrito, tratando de ahondar en su comprensión acerca de su comunidad.

Actividades de estudio:

- ◆ Investigar en libros y en otras fuentes hemerográficas las transformaciones mundiales ocurridas durante el siglo XX y su relación con el sistema capitalista,

registrando en sus cuadernos de notas o en fichas de trabajo los datos e informaciones más relevantes al respecto.

- ◆ Analizar las causas, desarrollo y consecuencia de la segunda guerra mundial en el reportaje: "1940-1942. Segunda Guerra Mundial". Siglo XX: La vida en México. Hacer lo mismo con el fenómeno del colonialismo y el movimiento de independencia de la India, en la película: "Gandhi". En ambos casos registrar las conclusiones del análisis.
- ◆ Ahondar sobre el tema haciendo entrevistas a informantes claves (estudiantes de secundaria y bachillerato, Profesores, etc.).
- ◆ Participar en la conferencia "Las transformaciones mundiales ocurridas durante el siglo XX y su relación con el sistema capitalista en lo general y en lo particular con el desarrollo económico y político de nuestro país", la cual será dictada por un Profesor de ciencias sociales de la Escuela Normal Experimental de Huajuapán, y registrar en sus cuadernos de notas los datos e informaciones que en ella se emitan.
- ◆ Analizar y sistematizar los datos e informaciones recabadas en un informe escrito, mismo que presentarán en un foro grupal.
- ◆ Reelaborar el informe a partir de las observaciones hechas en el foro.

Recursos y procedimientos didácticos:

- ◆ Libros, revistas y periódicos

- ◆ Conferencia, entrevistas a informantes claves y foro.

5.7. Tema 5. Las principales características del proceso de desarrollo y expansión del capitalismo mundial. Y su relación con el desarrollo económico, político y social de nuestro país y de nuestra comunidad

Propósito: Partiendo de todos los temas anteriores, que los escolares investiguen, analicen, comprendan y describan en un informe escrito las características del proceso de expansión y de desarrollo del capitalismo mundial, explicando su relación con el desarrollo económico, político y social de México en general y de su comunidad en particular.

Aspectos de la situación temática de estudio:

- ◆ Características de las formas de expansión económica, política y geográfica del capitalismo.
- ◆ Características del desarrollo del capitalismo y su relación con el desarrollo económico, político y social de México y de nuestra comunidad.

Estrategia:

Los escolares analizarán y clasificarán todos los datos e informaciones reunidas en sus cuadernos de notas, fichas de trabajo, entrevistas e informes escritos que expresen las características del proceso de expansión y desarrollo del capita-

lismo y su relación con el desarrollo económico, político y social de su país y de su comunidad. Posteriormente a esto, ahondaran sobre el tema investigando en libros y revistas, etc., para finalmente sistematizarlos en un informe escrito.

Actividades de estudio:

- ◆ Analizar, seleccionar y clasificar los datos e informaciones más importantes, contenidas en sus cuadernos de notas, fichas de trabajo e informes escritos, acerca las características del proceso de expansión y desarrollo del capitalismo mundial y su relación con el desarrollo económico, político y social de México y de su comunidad.
- ◆ Ahondar sobre el tema investigando en libros y revistas y entrevistando a informantes claves.
- ◆ Participar y registrar en sus cuadernos de notas los datos e informaciones más relevantes que se expresen en la mesa redonda que se realizará con la participación de un estudiante y Profesor de la escuela secundaria, un padre de familia, el Médico de la clínica, un integrante de la autoridad y un estudiante de la Escuela Normal de Huajuapán, acerca del "La expansión y el desarrollo del capitalismo mundial y su relación con el desarrollo económico, político y social de México y de nuestra comunidad"
- ◆ Analizar y sistematizar los datos e informaciones recabadas acerca del tema en un informe escrito, tratando de explicar las relaciones que existen entre la expansión y desarrollo del capitalismo mundial y el desarrollo económico, político y

social de México, y esto último con la problemática social y económica de su comunidad.

- ◆ Presentar y discutir sus informes escritos acerca del tema en un foro grupal, en el que se contará con la presencia de los padres de familia.
- ◆ Reelaborar sus informes escritos a partir de las observaciones realizadas por el grupo en el foro.

Recursos y procedimientos didácticos:

- ◆ Informes escritos acerca de los temas tratados con anterioridad.
- ◆ Libros y revistas alusivos al tema.
- ◆ Entrevistas, mesa redonda y foro.

5.8. Aspectos y objetos de evaluación

La evaluación se realizará de manera permanente, sobre la marcha del mismo proceso, enfatizándola en las fases de cierre y abordaje de las temáticas de estudio y/o de investigación, tomando como aspectos y objetos de evaluación la participación y el desempeño de los escolares en las diferentes actividades que se realicen, así como la elaboración y presentación de trabajos parciales y finales --notas, fichas de trabajo, informes escritos--, valorando principalmente tanto las dificultades que se presenten como las habilidades, actitudes y conocimientos que se desarrollen de acuerdo con el contenido y propósitos de la planeación didáctica.

5.9. Cronograma

SITUACIONES TEMÁTICAS Y/O DE INVESTIGACIÓN	SEPT.	OCTUB.	NOVIEM.	DICIEMB.	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Los problemas sociales y económicos de nuestra comunidad.										
Las características del desarrollo económico, político y social de México de 1910 a 1990 y la...										
Los cambios económicos, políticos y sociales que ocurrieron en Europa durante el siglo XIX y su relación con...										
Las transformaciones mundiales ocurridas en el siglo XX y el desarrollo económico, social y político de nuestro país y de...										
Las principales características del proceso de expansión y de desarrollo del capitalismo mundial y su relación con...										

CAPÍTULO VI

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE

6.1. Resultados y expectativas

Dos fueron los propósitos centrales de este trabajo: a) analizar, reflexionar y transformar la práctica docente propia, y la vez, como consecuencia de ello, favorecer el desarrollo de nuestro conocimiento profesional; y b) mejorar, a través de la investigación como estrategia didáctica, el proceso de enseñanza y aprendizaje de lo social que protagonizamos con los alumnos y alumnas del sexto grado de la escuela primaria, y simultáneamente valorar la pertinencia de la misma en los términos como se planteó.

En lo general, a partir del análisis y la reflexión de los resultados que se fueron obteniendo durante la primera fase de este trabajo que comprendió el diagnóstico, la fundamentación y proyección de la práctica docente, puedo estimar que en las actividades que cotidianamente desarrollamos los docentes, en tanto se han sostenido y realizado bajo la lógica de los conocimientos del sentido común -ideas, creencias, costumbres, etc.- de diversa índole y naturaleza que en la misma práctica hemos interiorizado, no hay una fundamentación científica y razonada que nos permita comprender y mejorar los procesos sociales de enseñanza y de aprendizaje que

protagonizamos con nuestros alumnos y alumnas. Al diagnosticar mi práctica docente y al pensar la de otros compañeros, pude razonar y determinar efectivamente que, antes, durante y después del desarrollo de las actividades que cotidianamente realizamos en torno a los procesos sociales de enseñanza y de aprendizaje, ignoramos y en algunos casos hasta desconocemos, y por lo tanto no forman parte de nuestras ideas y pensamientos en acción, los elementos de carácter filosófico-social y psicopedagógico tanto del artículo tercero constitucional y de su ley reglamentaria, como del plan y programas de estudio que son los referentes teóricos más inmediatos a nuestro campo de acción, y aún más los elementos teóricos actuales de las ciencias de la educación y el contenido, carácter y naturaleza del objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Ante esto, al pensar y buscar esta fundamentación logré establecer que ésta, como se hace aquí mismo, debe considerar de manera articulada, tanto los sujetos y la realidad social con los que y en la que se va a operar, como los aspectos y elementos de carácter filosófico-social y psicopedagógico contenidos explícita e implícitamente en el Artículo Tercero Constitucional, en la Ley Federal de Educación, en el Plan y los Programas de estudio, en el carácter y naturaleza del objeto de enseñanza y de aprendizaje, y en las mismas ciencias de la educación; puesto que en los tres primeros documentos, con la conjunción de los dos últimos elementos, se establece con toda claridad el tipo de ser humano que se desea formar y para qué tipo de sociedad, implicando al mismo tiempo el con qué y cómo conseguirlo. Así, en nuestro caso, al analizar el contenido filosófico-social y psicopedagógico, pude defi-

nir que se plantea la formación de un sujeto crítico, reflexivo y con un amplio sentido de participación social acorde con los tiempos actuales, mediante una educación nacional, dinámica, permanente, científica y democrática que habrá de realizarse, entre otras estrategias, mediante la investigación como procedimiento didáctico que se deriva precisamente de todo eso y que supone una participación activa de los escolares e implica en sí mismo el desarrollo de una actitud científica, de observación y registro, de integración, de examen y revisión, de formulación de juicios, etc.; favoreciendo en consecuencia la posibilidad de esa formación y la superación de la educación rutinaria y mecánica que he venido desarrollando cotidianamente.

Una vez conseguida esta fundamentación logré ver con mayor claridad lo que tenía y debía hacer como docente en la enseñanza y el aprendizaje de lo social y hacia donde orientar y conducir estos procesos formativos. Creo que esto fue de lo más importante, pues a partir de aquí y sólo entonces pasé a la formulación, organización, instrumentación, operación y evaluación del proyecto de acción, teniendo siempre presente: los sujetos escolares y su realidad social como objeto de conocimiento y fuente de información, el carácter y naturaleza del contenido de las ciencias sociales, los contenidos temáticos del programa de estudio, y sobre todo el tipo de formación a desarrollar en los alumnos y alumnas.

Advertí que es muy importante tener claridad, seguridad y confianza en que lo que se está haciendo y desarrollando responde a una fundamentación bien pensada, ya que llega el momento en que al percibir que nos salimos de los esquemas rutinarios y mecánicos de enseñanza y aprendizaje que dominan en las escuelas, nos inva-

de la incertidumbre y la sensación de que nos estamos equivocando y es entonces cuando se vacila en continuar con el proceso.

Al formular y elaborar el proyecto, determiné su contenido tomando en consideración tanto los 52 contenidos temáticos del programa de estudios como el contexto comunitario de los escolares, integrándolos en cinco propósitos y temáticas de estudio y/o de investigación, buscando siempre en favorecer la participación de los escolares y en consecuencia el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y actitudes al mismo tiempo.

En cuanto a la operación propiamente del proyecto, en tanto que éste se concretó básicamente al campo de lo social y pasó a ser lo central de nuestra práctica docente, empecé a notar que de entrada pasó a ocupar toda mi atención y la mayor parte de los tiempos de trabajo, descuidando en consecuencia el tratamiento y el desarrollo de las otras áreas de estudio: español, matemáticas y ciencias naturales. Es decir, se invirtió la situación, pasé a atender lo que antes desatendía y a descuidar lo que antes me preocupaba y daba mayor prioridad: la enseñanza y el aprendizaje del español y de las matemáticas. Ante esto, en el mismo proceso autorreflexivo y de replanificación, opté, para corregir, por correlacionar didácticamente los contenidos de estas áreas de estudio con las situaciones temáticas de estudio y/o de investigación de las ciencias sociales contenidos en el proyecto.

Es necesario apuntar que finalmente esto sólo fue posible con los contenidos del área de español, en la que los escolares estudiaron las nociones de lingüística y las estructuras gramaticales refiriéndose a las temáticas de estudio y/o de investi-

gación de las ciencias sociales. En este sentido, la construcción de enunciados, el estudio del sujeto, del predicado, de los circunstanciales, de los objetos directos e indirectos, etc. se fue haciendo en el mismo tratamiento de las situaciones y temáticas de estudio de lo social. Por lo que en el caso de las matemáticas y las ciencias naturales no me quedó más que abordarlas por separado y con procedimientos metodológicos diferentes.

Con esta experiencia llegué a valorar la pertinencia de la globalización como estrategia didáctica para la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela primaria, tomando como ejes y centros de la globalización a las ciencias naturales y sociales de tal manera que se pueda en consecuencia considerar como objetos de estudio y fuentes de información las realidades naturales y sociales de los escolares, y en el contexto de ello estudiar al mismo tiempo el español y las matemáticas. Pienso que con la globalización se puede continuar propiciando la investigación en los escolares, favoreciendo su autonomía, el desarrollo de su creatividad y de su expresión oral y escrita, y toda una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para su desenvolvimiento social.

Por otro lado, una de las situaciones que enfrenté desde el principio de la operación del proyecto y que de momento me preocupó, fueron las dificultades que de entrada enfrentaron los alumnos en el desarrollo de las actividades de la investigación como estrategia didáctica en el estudio de lo social. Esto obviamente representó un problema que tenía que resolver sobre la marcha del mismo proceso, para lo cual fue necesario indagar y observar con mayor profundidad en que consistían

esas dificultades, qué carácter tenían y a qué se debían. Ocupándome de esto encontré que las dificultades que enfrentaban los alumnos eran de dos tipos y relacionadas estrechamente: las primeras de carácter instrumental, consistentes en problemas de lectura y escritura para la obtención y registro de información; y las segundas de tipo intelectual, relacionadas con problemas para clasificar, analizar, interpretar, reflexionar, etc., los datos e informaciones obtenidas en el proceso de investigación. Al respecto, pude darme cuenta que todo esto se debía, por un lado, a los antecedentes de escolaridad de los mismo alumnos y alumnas, a las formas de enseñanza memorística, mecánica y rutinaria a que fueron sometidos y acostumbrados desde primero a quinto grado, frente a lo cual, la forma de trabajo en las que los estaba iniciando resultó ser totalmente nueva y diferente a la que estaban habituados. Como decía con anticipación, esto de momento me angustió y empecé a sentirme impotente para continuar con el proceso. Sin embargo, orientado por los principios pedagógicos de que sólo se aprende a leer leyendo, a escribir escribiendo, a analizar analizando, a pensar pensando; es decir, de que sólo se aprende y se desarrolla ciertas habilidades haciéndolas o desarrollándolas, decidí continuar con el proceso bajo la expectativa de que en el mismo desarrollo de las actividades los alumnos y las alumnas irían superando esas dificultades. Sobre esto, en muchas ocasiones me vi en la necesidad de sentarme, en los equipos de trabajo que integramos, a leer y a escribir junto con ellos, explicándoles cómo identificar las ideas principales de un texto y cómo describir, explicar y fundamentar sus ideas en un escrito, y a reflexionar y analizar las temáticas de estudio.

Al enfrentar esta situación, descubrí en efecto que poco a poco, en el mismo proceso, se iba superando, al grado que finalmente se mejoró el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lo social, dejando de lado la enseñanza memorística de datos que por si solos no expresan nada de lo social a los escolares.

Muy relacionado con lo anterior, fue difícil el que los escolares realizaran las entrevistas a los informantes claves. Inicialmente se sentían inseguros y por lo tanto se resistían a esta actividad; en el momento de tener enfrente a la persona que se determinó entrevistar se cohibían o, como ellos mismos lo expresaron, les daba pena establecer la conversación. Por lo que me vi en la necesidad de hablar con anticipación con los informantes, explicándoles los propósitos y contenidos de la actividad, pidiéndoles que facilitaran a los alumnos el acercamiento y el diálogo que la realización de la misma requería, brindándoles la confianza que fuese necesaria. Sólo de esta manera fuimos superando esta situación. Al último noté con satisfacción que los alumnos, organizados en equipos de trabajo, con cierta autonomía, buscaban y establecían la conversación con las personas que ellos mismos consideraban las indicadas, acerca de las temáticas que se estaban estudiando.

Algo que me llamó mucho la atención fue la actitud de los escolares durante el desarrollo de las conferencias y los paneles. Se mostraron muy interesados y logré apreciar que cuando se presentan ante ellos personas que no son parte del grupo, se mantienen muy atentos sin que así se les requiera, en lo que se está exponiendo, lo que regularmente no sucedía en las clases que se desarrollaban antes de emprender este proyecto. En el desarrollo de las primeras actividades de este tipo,

de la misma manera al principio los alumnos se mantuvieron callados, sólo se limitaron a escuchar, sin hacer pregunta alguna, y a registrar lo que desde sus propios puntos de vista consideraron importante a partir de los indicadores que dimos previamente. De ahí que en lo sucesivo me vi en la necesidad, de acuerdo con las temáticas que desarrollarían los conferencistas y panelistas, de formular una serie de preguntas claves que distribuí entre ellos para que en su momento las hicieran en caso de que la exposición de las temáticas no las cubriera. Sólo de esta manera fui logrando que los alumnos desarrollaran su capacidad de participación, tan es así que en las últimas actividades de esta naturaleza ellos mismos formulaban sus preguntas en el evento según fueran sus dudas e inquietudes o necesidades de información.

Ya para concluir la operación del proyecto, al hacer una valoración de todo el proceso desarrollado, advertí que con la discusión y comentario grupal, con el intercambio de experiencias e informaciones, con el trabajo de equipo, se logró una mayor integración y colaboración entre los integrantes del grupo. De la misma manera observé en los escolares toda una manifestación de placer y gusto al consultar e interactuar con la variedad de materiales escritos que les proporcionamos - libros, revistas y periódicos- con lo que se hizo más amena la búsqueda de información y se rompió con lo aburrido y tedioso de tener que consultar tan sólo el libro de texto, al grado que en repetidas veces no dejaron de solicitar otros materiales de consulta. Algo semejante pudo verse con el hecho de asistir a la escuela y permanecer en ella, hubo ocasiones en que no les importó dejar, sacrificar tiempos de re-

creo y continuaron con lo que en esos momentos estaban realizando.

Puedo afirmar que con la investigación como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de lo social, mejoré muchos aspectos de este proceso. El trabajo en equipos y de campo me llevó necesariamente a cambiar la organización grupal, favoreciendo con ello la socialización de los escolares, pues hasta entonces el grupo lo había mantenido organizado en hileras, bajo una disciplina rígida y en las cuatro paredes del aula. Al diversificar las fuentes de información (libros, revistas, periódicos, películas, informantes claves), los escolares asumieron el libro de texto con ese carácter, como una fuente más de consulta y no como lo único válido al que habría que ajustarse como se hacía con anterioridad.

La indagación, la consulta de fuentes bibliográficas, la realización de entrevistas, los paneles y mesas redondas, etc. condujeron a que los alumnos descubrieran y construyeran su conocimiento, alcanzando una mayor comprensión de los hechos sociales estudiados. Al mismo tiempo, con la realización de todas estas actividades propias de la investigación, desarrollaron una serie de actitudes y de habilidades que antes no tenían y que de una manera, como ya se dijo, eran un problema para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de lo social a través de la investigación.

Ya avanzado el proceso de operación del proyecto, empecé a observar la manifestación por parte de los alumnos y alumnas, en el desarrollo del trabajo escolar en general, actitudes de colaboración, de búsqueda, de atención y respeto hacia los demás, de crítica y de trabajo; así como una mejoría cualitativa en la habilidad de la lectura, de observación, de registro, de análisis y de reflexión, de clasificación y

comparación, etc. que estimamos como básicas para la realización posterior de un aprendizaje autónomo.

Respecto a los padres y madres de familia, con su participación en las reuniones periódicas de información que se realizaron y en las mismas actividades de trabajo grupal que desempeñé con los alumnos, creo que mejoraron sus entendimientos acerca de cómo debe desarrollarse el proceso educativo y el papel que como tales deben jugar en él. En las conversaciones que tuve con ellos se denotaba su comprensión de que actualmente la educación no tiene por qué desarrollarse en las cuatro paredes del aula y de que en todo lugar y momento se puede aprender, y de que lo importante no es que los alumnos y alumnas memoricen cantidad de información, sino que aprendan a participar, a expresarse, a estudiar y a desenvolverse, de ahí que no dejaron de manifestarme su apoyo para continuar trabajando de esta manera.

Al terminar valoré que muchos de los problemas detectados en el diagnóstico de la práctica docente y muchos más que se fueron presentado durante la operación del proyectos se fueron superando. Ya no hubo memorización de información, ni limité los aprendizajes tan sólo al libro de texto, sino que diversifiqué las fuentes de información y de aprendizaje y conseguí que los alumnos participaran activamente en los procesos de aprendizaje y comprendieran, en relación a su propio contexto, las temáticas de estudio que se trataron. Estas comprensiones las expresaron siempre a través de informes por escrito, lo cual permitió a su vez mejorar una serie de habilidades tanto instrumentales como intelectuales.

Con los resultados de esta primera experiencia de investigación e innovación de la práctica docente propia, se llega a la conclusión de que la posibilidad de mejorar la práctica docente y al mismo tiempo favorecer el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores, está en la acción reflexiva. Es a través de los actos reflexivos como se logra explicar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda práctica, así como los resultados que tiene o puede tener su desarrollo. Por el contrario, con los actos rutinarios, orientados por la tradición, la costumbre y el sentido común, los docentes no logramos eso y damos por hecho muchas veces que todo lo que realizamos está bien, y así terminamos por creerlo, más aún cuando coincide con los resultados de otras prácticas docentes. Cuando es así, resulta muy difícil señalar y describir los problemas de docencia que vivimos cotidianamente. Pues éstos no se presentan en el mundo de la práctica por sí mismos. Tienen que ser construidos a partir de las situaciones problemáticas que mediante la reflexión se identifican como extrañas, conflictivas e inciertas.

Siempre que se emprenda formas de trabajo diferentes a las que se está acostumbrado, tendientes a mejorar los procesos educativos, van a presentarse dificultades, ya sea en uno como docente o en los alumnos y alumnas, mismas que se superan en el mismo proceso, en la medida en que se enfrenta y se desarrolla la forma de trabajo adoptada. Regularmente las dificultades que se presentan se deben precisamente a la nueva forma de trabajo, porque no se tienen las habilidades y los elementos para desarrollarla. Al menos así sucedió con el grupo de alumnos in-

volucrados en este trabajo, quienes tuvieron dificultades al empezar a operar la investigación como estrategia didáctica para el enseñanza y el aprendizaje de lo social.

Es mediante el pensamiento reflexivo sobre la práctica, como se descubre qué se sabe, qué se ignora y qué de lo que se realiza constituye un problema para el logro de mejores procesos educativos. En este sentido, para mí la enseñanza y el aprendizaje de lo social empezó a ser un problema en el momento en que empecé a pensarla, a reflexionarla y fui descubriendo que la forma como la enseñaba no coincidía con el resultado de esa reflexión, con las ideas teóricas y prácticas que sobre la marcha estaba construyendo. De la misma manera, descubrí que para la enseñanza y el aprendizaje de lo social en la escuela primaria, en correspondencia con una educación científica, reflexiva, crítica que se postula en el artículo tercero constitucional y en la ley federal de educación, así como con el carácter y naturaleza del contenido de las ciencias sociales, se propone en el plan y programas de estudio de las ciencias sociales la investigación como estrategia didáctica. Lo mismo pasó con mis saberes. Me percaté, a través de la indagación teórica que hice, de que en el ámbito de la pedagogía hay una variedad de propuestas teórico-metodológicas que los docentes ignoramos y si las conocemos, no se sabe qué tan pertinentes son para los contextos particulares en que nos desempeñamos.

Normalmente en la marcha del proceso de reflexión, se van descubriendo y construyendo nuevas formas de trabajo que al momento resultan inciertas, pero que con toda seguridad debemos asumirlas desde una perspectiva hipotética para

su verificación. Sólo así se va construyendo, poco a poco, el conocimiento profesional. Pasar de un conocimiento empírico o de uno teórico a un conocimiento profesional necesariamente se requiere pensar estos tipos de conocimiento y aplicarlos en el tratamiento de las situaciones problemáticas que se presentan en la práctica. Pues la reflexión de la acción conduce siempre a valoraciones y a la toma de decisiones acerca de la misma, que se concretan mediante formas de experimentación, a partir de las cuales llegan a modificarse según sean los resultados obtenidos. Comprobé que cuando la práctica es reflexiva tiene la propiedad de cambiar, pues como producto de ella también nuestras ideas, nuestros conocimientos y pensamientos, que son con los que pasamos a crear nuevas formas de práctica, se renuevan.

Con estos resultados esperamos:

- a) Que los alumnos y alumnas puedan desempeñarse mejor en la escuela secundaria, aún cuando en ésta no se opere la investigación como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de lo social, pues las actitudes y las habilidades instrumentales e intelectuales desarrolladas pueden ser de utilidad para el estudio individual y grupal. Al respecto, para orientarlos y estar al tanto de lo que ocurra, trataremos de mantener comunicación constante con ellos.
- b) Que los padres y madres de familia, con las ideas que desarrollaron en este trabajo, puedan apoyar la continuación de este proyecto que se replanificará con otros grupos de la misma escuela primaria. Sobre todo, haciendo extensiva su experiencia a los padres y madres de familia que por primera vez se involucren en él.

- c) Poder generar en los compañeros docentes el interés, mediante la socialización de este trabajo, de participar en la replanificación y desarrollo del mismo.
- d) Poder mejorar la aplicación de la investigación como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje no nadamás de lo social, sino también de las ciencias naturales, haciendo uso de la globalización y tomando como objeto de estudio y fuente de información la realidad social y natural de los alumnos y alumnas, y en el contexto de ello estudiar el español y las matemáticas. Para esto, se tendrá que revisar los programas de estudio y hacer una indagación teórica para replanificar el proyecto y fundamentarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, Carlos, Ahumada Guadalupe, et. al. Libro para el maestro. Primer grado, S.E.P., 1ª edición, México, 1980.
- ACUÑA, Carlos, Ahumada Guadalupe, et. al. Libro para el maestro. Segundo grado, S.E.P., 1ª edición, México, 1981.
- ALFIERI, F. M. COLOMBO Ranzini, et. al. "Introducción", en: ALFIERI, F. M. COLOMBO, Ranzini, et. al. Profesión maestro, las bases propuestas de trabajo para maestros de educación general básica, 2ª de. Edit. Fontanella, Barcelona, España, 1984, pp. 1-8.
- ARREDONDO, Martiniano. "La formación de profesores en las ciencias sociales", en: Educación No. 42, México, C.N.T.E., oct-dic, 1982, en: CASTRO ARELLANO, Eusebio, et. al. Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Antología, U.P.N. 1ª edición, México, 1988, pp. 73-93.
- AYALA LARA, Laura. "Enfoques reduccionistas de la práctica docente". Pedagogía, Revista de la U.P.N., enero-abril 1986, vol. 3, No.6, México, pp. 17-22-
- AZUELA, Arturo, et. al. Educación por la ciencia. (El método científico y la tecnología, colección pedagógica. Grijalbo, 1ª edición, México, 1980.

- BAUTISTA, Juan José. "Realidad, práctica social y construcción del conocimiento: en torno al problema del compromiso intelectual". Método y teoría del conocimiento. Un debate. Revista Mexicana de sociología, México, 115-UNAM, 1987, en: CASTRO ARELLANO, Eusebio, et. al. Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria. Antología, U.P.N., México, 1990, pp. 201-231.
- BEST, John W. "El significado de la educación". Cómo investigar en educación., Madrid, Morata, 1967. pp. 1-13, en: PONCE RODRÍGUEZ, Ernesto, et. al. Técnicas y Recursos de Investigación I. Antología, U.P.N., México, 1985.
- B. Kedrov y A. Spirkin. Qué es la ciencia. De. Quinto sol, 2ª de. Tr. Alejo Méndez García, México, D.F., 1987.
- CARDOSO, Ciro, "El conocimiento científico". Introducción al trabajo de la investigación histórica. Barcelona, Grijalbo, 1981, en: CASTRO ARELLANO, Eusebio, et. al. Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria. Antología, U.P.N. 1ª edición, México, 1988, pp. 242-253.
- CARRIZALES RETAMOZA, Cesar. Formación de la experiencia docente. (Documento de trabajo) presentado en Festejos que conmemoran los 100 años de la Escuela Normal del Estado de Querétaro y, en los eventos del Quinto Congreso Nacional de Educación Normal, México, marzo 1987, en: AYALA LARA, Laura Elena, et. al. Análisis de la práctica docente. Antología, U.P.N., 1ª edición, México, 1987, pp. 66-79.
- CASTILLO, Francisco Javier, Ahumada Guadalupe, et. al. Libro para el maestro. Tercer grado, 1ª edición, S.E.P., México, 1982.
- CASTILLO, Francisco Javier, Ahumada Guadalupe, et. al. Libro para el maestro.

Cuarto grado, 1ª edición, S.E.P., México, 1982.

CASTILLO, Francisco Javier, Ahumada Guadalupe, et. al. Libro para el maestro. Quinto grado, 1ª edición, S.E.P., México, 1982.

CASTILLO, Francisco Javier, Ahumada Guadalupe, et. al. Libro para el maestro. Sexto grado, 1ª edición, S.E.P., México, 1982

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. 102ª edición, Porrúa, México, 1987.

DE BARTOLOMEIS, Francesco. "La capacidad innovadora de la investigación". "La práctica de la investigación", en: DE BARTOLOMEIS, Francesco. La actividad educativa, organización, instrumentos, métodos. Edit. Laia, Barcelona, España. 1986. pp. 65 a 107.

DELVAL, Juan. Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela. Laia, 3ª edición, Barcelona 1985.

DURKHEIM, Emile. "La educación. Su naturaleza y su función", en: DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología. Colofón, México. S/F.

EDUARS, Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. México, DIE-CINVESTAV-IPN, Cuadernos de investigación educativa No. 19, 1985, en: CASTRO ARELLANO, Eusebio, et. al. Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Antología, UPN. 1ª edición, México, 1988, pp. 3-9.

ELLIOT, J. "La investigación educativa". en: ELLIOT, J. La investigación acción en educación. Morata, Madrid, 1981. pp. 82-102.

- ESPELETA, Justa. La escuela y los maestros; entre el supuesto y la deducción. DIE-CINVESTAV, IPN, (Cuadernos de investigación 20), México, 1986.
- FERNÁNDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona. "Las ciencias de la educación", en: FERNÁNDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona. La educación; constantes y problemática actual. 7ª edición, Barcelona, CEAC, 1980.
- FIERRO, Cecilia, et. al. Más allá del salón de clases. CEE. 1ª edición, México, 1989.
- FIERRO, Gay F. y Orozco, J. L. "El Pragmatismo", en: FIERRO, Gay F. y Orozco, J. L. Introducción a la historia de la filosofía, Chihuahua, UACH, México, 1981, en: RANGEL RUIZ DE LA PEÑA, Adalberto, et. al. Sociedad, Pensamiento y Educación I, Antología, U.P.N., México, 1987, pp. 402-412.
- FREINET, Celestin. La enseñanza de las ciencias. Laia. Barcelona, 1979, en: BONFIL y CASTRO, Ma. Guadalupe, et. al. Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales, Antología, U.P.N., 1ª edición, México, 1988. pp. 47-110.
- FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI editores. 1ª. edición, México, 1994.
- FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona, M.E.C./Paidós, 1990.
- GIBAJA, Regina. Las ciencias sociales en la escuela. Supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado. México, IIS-UNAM, 1979, en: CASTRO ARELLANO, Eusebio, et. al. Sociedad y trabajo de los sujetos en el

- proceso de enseñanza-aprendizaje, Antología, U.P.N. 1ª edición, México, 1988, pp. 250-298.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. México: "¿Un país de reprobados?, encuestalia". Nexos. Núm. 162, junio de 1991, México, pp. 33-44.
- HABERMAS, Jurgen. "Ciencias sociales reconstructivas vs. comprensivas (verstehen)", en: HABERMAS, Jurgen. Conciencia moral y acción comunicativa. Tr. Ramón García Cotareto, ediciones península, 3ª edición, Barcelona, 1985.
- HANS, Aebli. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.
- HANSEN C., Jorge. Planteamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo. Editorial Estrada, Buenos Aires, 1973.
- HIERRO, Graciela. "La filosofía de la educación en Kant", Teoría No. 1, UNAM, 1980, en: RANGEL RUIZ DE LA PEÑA, Adalberto, et. al. Sociedad, Pensamiento y Educación I, Antología, U.P.N., México, 1987, pp. 158-166.
- LUCARELLI, Elisa, et. al. "Las unidades didácticas en esta concepción curricular", en: La comunidad y la institución educativa como fuente del curriculum. Panamá, ICASE, (Serie de investigación, No. 3), 1977, en: ESCAMILLA, Ma. Isabel, Moreno Xóchitl, et. al. Planificación de las actividades docentes. Antología, U.P.N., México, 1986.
- MARDONES, J. M. y URSUA, N. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Fontamara, 2ª edición. México, 1988.

MORAN OVIEDO, Porfirio. "Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica". Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica. México, UNAM, CISE, 1983, en: ESCAMILLA, Ma. Isabel, Moreno Xóchitl, et. al. Planificación de las actividades docentes, Antología, U.P.N., México, 1986.

MORAN OVIEDO, Porfirio. "Instrumentación didáctica", en: PANSZA GONZÁLEZ, Margarita. Fundamentación de la didáctica, Tomo 1, México, Ediciones Gernika, 1986, pp. 145-215.

BOURDIEU, Pierre. "La educación como violencia simbólica; el arbitrio cultural, la reproducción cultural y la reproducción social", en: IBARROLA de, María. Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el Caballito, México, 1985, pp. 141-148.

PINEDA RUIZ, José Manuel y Antonio Zamora Arreola." Disciplina y calidad de la educación en la práctica docente de la escuela primaria", Pedagogía, revista de la U.P.N. Vol. V, Núm. 14, abril-junio de 1988, México. p. 39.

PODER EJECUTIVO FEDERAL, Programa para la modernización educativa 1989-1994, México, 1989.

RANGEL ABUD, José Luis. "Las ciencias sociales y los estudios sociales", en: RANGEL ABUD, José Luis. Dialéctica de las discusiones sociales. Xalapa, Ediciones de la Normal Veracruzana, 1974, en: CASTRO ARELLANO, Eusebio. Lo social en los planes de estudio de educación preescolar y primaria. Antología, U.P.N., 1990, pp. 254-261.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos de educación, DIE/CINVESTAV/IPN. 2ª edición,

México, 1989,

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ley Federal de Educación. Diario Oficial, 29 de noviembre de 1973, México.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Plan y Programas de Educación Primaria, México, 1972.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, García Bernardo, et. al. Ciencias sociales. Auxiliar didáctico para el primer grado, 2ª edición, S.E.P., México, 1973.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, Reyna José Luis, et. al. Ciencias sociales. Auxiliar didáctico para el segundo grado, 2ª edición, S.E.P., México, 1973.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, Nolasco Margarita, et. al. Ciencias sociales. Libro del maestro para el tercer grado, 3ª edición, S.E.P., México, 1975.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, Nolasco Margarita, et. al. Ciencias sociales. Libro del maestro para el cuarto grado, 3ª edición, S.E.P., México, 1975.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, Barcia Laura, et. al. Ciencias sociales. Libro del maestro para el quinto grado, 4ª edición, S.E.P., México, 1977.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, García Bernardo, et. al. Ciencias sociales. Libro del maestro para el sexto grado, 5ª edición, S.E.P., México, 1979.

VERA, Rosa. "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976", en: LATAPI, Pablo (Coord.) Educación y escuela, De. SEP-Nueva Imagen, México,

1991, pp. 355-370.

WOOLFOLK, Anita y Nicolich Lorraine McCune. "Concepciones cognitivas del aprendizaje". "Una teoría sobre el pensamiento. La teoría de Piaget", en: WOOLFOLK, Anita y Nicolich Lorraine McCune. Psicología de la educación para profesores, Narcea, Madrid, 1983, en: CUERVO, Alberto, CHEDIAC Ocegüera, Ma. Guadalupe, et. al. Teorías del aprendizaje, Antología, U.P.N. 1ª edición, México, 1986.