



unidad  
**SEAD**  
181

UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL

Secretaría de Educación Pública

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 181

Análisis Crítico-Reflexivo en la Construcción de  
Conocimientos Histórico-Sociales en Sexto grado.

**ADMED BARRERA AGUILAR**

Tepic, Nayarit, 1990

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

TEPIC, NAYARIT, 23 de FEBRERO de 1991.

C. PROFR. (A) **AIMED BARRERA AGUILAR**  
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Uni-  
dad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

**"ANALISIS CRITICO-REFLEXIVO EN LA CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTOS  
HISTORICO-SOCIALES EN SEXTO GRADO".**

, opción **PROPUESTA PEDAGOGICA**  
a propuesta del asesor C. Profr.(a) **GREGORIO MIRANDA NAVARRETE**  
, manifiesto a usted que reúne los requisi-  
tos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le auto-  
riza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DE LA UNIDAD UPN.

  
**PROFR. ARTURO RAMOS**  
**(RAAB-491118)**



UNIDAD UPN

181

Análisis crítico-reflexivo en la cons-  
trucción de conocimientos históri-  
co-sociales en sexto grado

ADMED BARRERA AGUILAR

Propuesta Pedagógica  
presentada para obtener el título de  
Licenciado en Educación Primaria

Tepic, Nayarit. 1990

## I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION.....	4
CAPITULO I. DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	7
CAPITULO II. JUSTIFICACION.....	13
CAPITULO III. OBJETIVOS.....	16
CAPITULO IV. REFERENCIAS CONTEXTUALES.....	17
CAPITULO V. REFERENCIAS TEORICO-CONCEPTUALES.....	22
A. EL OBJETO DE ESTUDIO.....	22
1. Corrientes filosóficas de la Realidad Histórico-Social.....	23
2. El Método de Análisis Dialéctico...	27
3. Lo Social en el Programa de Estudio de Sexto Grado.....	32
B. LOS SUJETOS DEL PROCESO EDUCATIVO.....	39
1. El proceso Enseñanza-Aprendizaje...	43
2. La Enseñanza.....	44
3. El Aprendizaje y la Teoría Psicosocial.....	45

	Pág.
4. Etapas de Desarrollo Psicosocial	
de los alumnos de sexto grado.....	52
<b>CAPITULO VI. ESTRATEGIAS METODOLOGICO-DIDAC-</b>	
<b>TICAS.....</b>	<b>58</b>
<b>CAPITULO VII. ANALISIS DE LA CONGRUENCIA INTER-</b>	
<b>NA DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA.....</b>	<b>82</b>
<b>CAPITULO VIII. ANALISIS DE LA METODOLOGIA UTILI-</b>	
<b>ZADA PARA LA ELABORACION DE LA</b>	
<b>PROPUESTA.....</b>	<b>100</b>
<b>CAPITULO IX. POSIBLES RELACIONES DE LA PROPUES-</b>	
<b>TA CON PROBLEMAS DE ENSEÑANZA-APREN</b>	
<b>DIZAJE DE CONTENIDOS DE OTROS</b>	
<b>CAMPOS.....</b>	<b>113</b>
<b>CAPITULO X. PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA</b>	
<b>PEDAGOGICA.....</b>	<b>116</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>119</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>122</b>

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

Es indiscutible que el saber humano es construido por los mismos hombres con base en la realidad objetiva. A través de la historicidad que se da con las interrelaciones sociales y que nutren la experiencia, los conocimientos se han ido acrecentando y perfeccionando, - así como las maneras de llegar a ellos. Es primordial - reconocer que en este ámbito, el conocimiento de la realidad histórico-social juega un papel esencial, hecho - que se ha reflejado en la integración del área social - al proceso educativo, mediante el nombre de Ciencias Sociales, y que forma parte de la personalidad de los individuos.

No obstante pretender en uno de sus objetivos generales que el área de Ciencias Sociales forme individuos con una actitud crítica al término del sexto grado, los alumnos poseen una actitud pasiva, acrítica, favorecedora del reproduccionismo, lo cual permite que esta área les sea monótona y aburrida, y luego surja el desagrado. Este desfase teórico-práctico y sus posteriores consecuencias, es lo que ha motivado a estudiar y elaborar el presente trabajo, el cual se ha titulado "ANALISIS - CRITICO-REFLEXIVO EN LA CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTOS - HISTORICO-SOCIALES EN SEXTO GRADO", y que pretende alcanzar el objetivo general por medio de una propuesta - pedagógica alternativa.

En su parte inicial del desarrollo, se plantea el problema objeto de estudio seguido de una justificación que se centra en un desfase teórico-práctico de la realidad docente; luego en un tercer capítulo se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar con la propuesta pedagógica, para después describir el contexto que -incide de alguna forma mediante las interrelaciones entre la comunidad y la escuela.

En el capítulo de las Referencias Teórico-Conceptuales se explica, en una primera instancia, a la realidad histórico-social como objeto de estudio a través de las corrientes filosófico-sociales empirista, relativista y marxista, y destacar al Método de Análisis Dialéctico como un recurso favorable para desarrollar el análisis crítico-reflexivo, y luego hacer un recorrido analítico-crítico por el contenido del programa y libro de texto de los alumnos de sexto grado. En una segunda parte, se caracteriza a los sujetos del proceso educativo (alumnos, maestro, padres de familia y la comunidad) -- dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje, regido por la teoría psicogenética con aspectos de Piaget y Wallon; - asimismo se destacan las características psico-sociales de los alumnos de sexto grado.

Con base en los capítulos anteriores, se plantean Estrategias Metodológico-Didácticas generales que van a conducir a los educandos hacia la formación de una actitud crítico-reflexiva de los hechos histórico-sociales, cuya operacionalización se presenta mediante ejemplos - de adaptación de dicha estrategia general, a las temáti

cas específicas de la quinta unidad del área de Ciencias Sociales, a la vez que se tiene cuidado de no desatender a los niños de los demás grados.

Después, en el capítulo VII, se realiza un análisis detallado de la congruencia (interrelaciones) entre los elementos internos que integran la propuesta pedagógica, para luego también explicitar en el capítulo siguiente, el análisis del proceso teórico-metodológico -seguido en la elaboración de la propuesta, y regido por el Método Científico.

En el capítulo IX se establecen algunas posibles relaciones de la propuesta con problemas de enseñanza-aprendizaje de contenidos de las áreas de Español, Ciencias Naturales y Matemáticas, desde un punto de vista general. Y posteriormente en el capítulo X se mencionan las perspectivas de la Propuesta Pedagógica en términos de profundización teórica, aplicación, evaluación, socialización y difusión.

En su parte final, la Propuesta Pedagógica expresa algunas conclusiones desde un punto de vista teórico, y hace a la vez recomendaciones para su aplicación. Enseguida se cita la bibliografía consultada.

Esta Propuesta Pedagógica pretende obviamente elevar la calidad de la educación con su aplicación práctica. Sin embargo, este trabajo presenta limitantes, y queda a consideración de las personas que laboran en el plano educacional, sobre todo a aquellas que se relacionan directamente con los alumnos.

## C A P I T U L O I

### DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria implica una serie de relaciones con las actividades de los individuos y con las fuentes de información, para que mediante un proceso de estudio reflexivo y crítico los alumnos construyan y comprendan los hechos socio-históricos, los cuales se integran con las interrelaciones de los seres humanos en el gran núcleo llamado sociedad. Sin embargo, no basta con la simple construcción-comprensión, sino que también es necesario que los escolares apliquen en la vida cotidiana los conocimientos adquiridos de ella misma hasta donde sea posible, es decir, que ellos logren tener una formación en su realidad histórico-social, y una actitud crítica de los cambios y hechos sociales.

Todo ello ha constituido las dificultades educativas del proceso Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales, en torno a sus objetivos. Además, tal parece que la Escuela Primaria ha nulificado el método de investigación de esta área del saber, el cual consiste en la reunión de información, análisis y presentación de un informe; acciones que son posibles de realizarse con los alumnos, sobre todo, con los de sexto grado.

La realidad docente que constituye el objeto de es

tudio (grupo-muestra) del presente trabajo, se circunscribe por el marco de relaciones sociales que se dan en el centro de trabajo de la empresa Ferrocarriles Nacionales de México, y que ha originado la comunidad de Estación Roseta. La escuela primaria atendida por un sólo maestro, pretende enseñar en este ambiente las Ciencias Sociales a los alumnos (para nuestro objeto, los de sexto grado), y aprovechar el conocimiento y experiencia - que tienen los padres de familia en su trabajo dentro - de la empresa, así como su interés y colaboración en la educación de sus hijos.

El docente en su práctica dentro del aula escolar, se ve obligado a planearla cuidadosamente para distribuir actividades de aprendizaje a los niños de cada grado.

El grupo escolar tiene una cantidad total de 29 - alumnos repartidos como sigue: 9 de primero, 2 de segundo, 5 de tercero, 2 de cuarto, 3 de quinto y 8 de sex--to. Las relaciones entre el binomio alumno-maestro se - dan en un ambiente de confianza: el docente los anima a participar en discusiones, conversaciones, y hace sur-- gir el interés por saber, hecho que conduce a la inves-- tigación.

El tiempo es una norma que marca la institución, - la cual por lo general no se sigue: el horario (de 8:00 a 13:00 hrs.) se modifica de acuerdo a las actividades planeadas y a los intereses de los alumnos. Los niños - de primero y segundo grados salen de clase por lo gene-- ral a las 12:00 horas (o incluso media hora antes) y --

las labores continúan con los demás grados hasta alrededo de las 13:30 hrs.

Constantemente se establecen interrelaciones entre los educandos de todos los grados en cualquier lugar, - en el aula, en el patio de la escuela o fuera de ella. En el salón de clases las relaciones alumno-alumno adquieren un marco de compañerismo y amistad, se ayudan - en las dificultades que tienen; en esta labor el maestro ha influido demasiado. Sin embargo, en ocasiones -- surgen problemas entre algunos de ellos, pues son, --- igual que su familia, víctimas del sistema socio-político y económico vigente: sus interrelaciones están im--- pregnadas de egoísmo, mercantilismo y rasgos de violencia.

La enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentra limitada por el sistema económico dominante en aspectos que considera de peligro para su estancia en el poder: controla la información en los contenidos curriculares de la primaria y obstaculiza el desarrollo de una actitud crítica a través de una supuesta "neutralidad", la que va a conducir a los alumnos a ser partícipes del reproduccionismo del statu quo imperante en la sociedad, y particularmente en la realidad que los circunda, es - decir, en la comunidad, y por ende, en la escuela y grupo escolar.

Los alumnos de sexto grado perciben someramente la problemática existente entre los trabajadores y la empresa ferrocarrilera, ya que son sus padres, algunos -- hermanos, tíos y otras personas conocidas de la comuni-

dad quienes laboran en Ferronales; o sea, se encuentran en contacto de alguna manera con los problemas: escuchan las conversaciones y leen volantes. No obstante -- que apenas se dan cuenta de lo que sucede, toman como -- algo normal la aceptación pasiva de los trabajadores an te su bajo salario, las condiciones en que la empresa -- tiene sus viviendas; no alcanzan a identificar y com--- prender cuestiones como la participación sindical sumi-- sa (acorde a lo que se desea desde "arriba") para la -- elección de los dirigentes, y la violación de los dere-- chos que los trabajadores tienen, entre otros.

Los niños ven las relaciones superior→inferior co mo algo que "así debe ser" y no las cuestionan, sino -- las aceptan, e incluso expresan que les gustaría "man-- dar a todos los trabajadores" (puestos de mayordomo, je-- fe de estación, conductores, jefes de vía).

Todo lo anterior los conduce a reproducir las rela-- ciones de producción capitalistas (al igual que los tra-- bajadores), hecho que se refuerza de las Ciencias Socia-- les, pues tienen una currícula oficial con tendencia a la "neutralidad": la realidad histórico-social vivida -- en la comunidad absorbe a los alumnos, quienes aceptan de forma total y sumisa los contenidos, sin criticar--- los. Tanto los padres de familia en su interés por la -- educación de sus hijos, como los contenidos y los mis-- mos alumnos y maestro asumen una filosofía de "conocer por conocer", esto es, la simple información ya dada en los libros de texto; es un problema esencial de la ense-- ñanza-aprendizaje en la escuela primaria, pues es un --

frecuente círculo vicioso que se genera al concebir este proceso en las Ciencias Sociales como netamente escolar y académico, sin proporcionar poco a poco los elementos necesarios para que los educandos sean elementos activos y críticos en la adquisición y construcción de los conocimientos sociales.

Debido a todo ello, los niños se muestran apáticos por el área de Ciencias Sociales, no se interesan por su estudio, y facilitan la tendencia reproductivista (del mismo modo que los trabajadores) en el sentido de que no se forme en la primaria por lo menos una actitud crítica.

Ante tal situación se puede plantear:

¿COMO DESARROLLAR EL ANALISIS CRITICO-REFLEXIVO EN LA CONSTRUCCION DE LOS CONOCIMIENTOS HISTORICO-SOCIALES, EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE LA ESC. PRIM. "JOSE MARIA MORELOS" DE ESTACION ROSETA, TEPIC, NAYARIT?

... He aquí el problema objeto de estudio del presente trabajo, el cual requiere para su solución, no sólo un tema o unidad de trabajo, sino de todo el tiempo que ocupa el ciclo escolar.

Todos los conocimientos histórico-sociales y las estrategias didácticas que se contemplan en la currícula de sexto grado, tienen un papel que jugar en las deficiencias indicadas en la problemática planteada, ya que dichos contenidos y estrategias no conducen hacia el desarrollo del análisis crítico-reflexivo en los alumnos.

Es pues, en la interrogante objeto de estudio, en donde surge el interés por estudiar, y en cuya periferia y médula se desarrollará este trabajo con el fin de darle contestación.

## C A P I T U L O    I I

### JUSTIFICACION

Pero ¿por qué surge este interés por el referido objeto de estudio?

Se parte del supuesto de que la problemática se sitúa, contradictoriamente, en la ruptura de un objetivo general del nivel primaria, el cual expresa:

"Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica."(1)

Asimismo un desfase teórico-práctico con el propósito que tiene el área de Ciencias Sociales cuando se enuncia en el programa que ésta "(...) se propone contribuir a que el educando adquiera y desarrolle los conocimientos teóricos y metodológicos que le ayuden a formarse una mentalidad científica y una conciencia crítica y creadora para la búsqueda y logro de una sociedad más justa."(2)

Es ésta una incongruencia entre lo que se plantea en el programa y la realidad en los niños dentro y fuera del aula escolar; es decir, la Escuela Primaria en contraste con su objetivo general del ámbito social, -

---

(1) S.E.P. Libro para el Maestro. Sexto Grado. P. 10.

(2) Ibid. P. 162.

forma alumnos con una actitud acrítica y apolítica, hecho que dificulta el asentamiento futuro de la conciencia crítica y la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas de nuestro país.

La supuesta cimentación crítica y reflexiva que se pretende formar en los educandos de sexto grado se dificulta y obstruye, y ello los conduce hacia la aceptación pasiva de los contenidos histórico-sociales, -- originándose como consecuencia inmediata el rechazo a las Ciencias Sociales, que tal vez para los alumnos resulte monótona, memorista y aburrida, pues se manifiestan al respecto con algunas expresiones como "no me -- gustan", "me caen mal", "este libro no me gusta". Esto surge, quizás, por falta de dinamismo en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, que haga participar a los escolares con interés y evite el desagrado por las actividades de estudio del área social, tan importante en el desarrollo armónico de la personalidad.

El desarrollo del análisis crítico-reflexivo es fundamental para el proceso Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela, ya que es necesario que los alumnos no acepten acríticamente (reproduccionismo) los contenidos oficiales tendientes a "dar a conocer" los hechos sobresalientes que integran la Historia Universal, y las soluciones que den a los problemas socio-económicos del mundo y concretamente de México no sean únicamente las mencionadas en el libro de texto (soluciones "neutrales" con tendencia a favorecer la ideología dominante), sino que las cuestionen y

las analicen desde el punto de vista de las clases sociales existentes, para con ello lograr el objetivo general en cuestión.

Este objetivo debe alcanzarse al término del nivel elemental, debido también a la importancia que tiene para los alumnos como miembros de la comunidad y sociedad en general: formar en ellos futuros hombres -- (ciudadanos) con una conciencia que les ayude a entender la realidad concreta en que se desenvuelven, y que sepan en lo sucesivo, defenderse y exigir sus derechos como trabajadores. Con ésto podría escalarse un peldaño de la aspiración que se tiene sobre la educación: -- formar hombres científicos, humanistas, críticos y -- transformadores.

Son pues, demasiados motivos para interesarse en este objeto de estudio, y por deducción de todo lo anteriormente mencionado, se puede cuestionar:

¿Para qué se estudia esta problemática?

... Esta reflexión nos lleva a precisar los alcances de este trabajo, traducido en objetivos.

## C A P I T U L O    I I I

### OBJETIVOS

Con el estudio del problema seleccionado se pretende:

- 1) Deducir los fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de los conocimientos histórico-sociales.
  - 1.1 Reconocer al Método de Análisis Dialéctico como médula del análisis crítico-reflexivo.
  - 1.2 Propiciar la participación directa de los alumnos en la construcción de los conocimientos -- histórico-sociales.
  - 1.3 Aplicar en la Enseñanza-Aprendizaje de lo social, el método de investigación de las Ciencias Sociales:
    - Lograr en los alumnos la capacidad de reunir información a través de técnicas investigativas.
    - Favorecer la discusión y el análisis crítico-reflexivo sobre los temas o problemas en estudio.
- 2) Plantear estrategias metodológico-didácticas alternativas que, mediante su aplicación, conlleven a superar la problemática objeto de estudio.

## C A P I T U L O    I V

### REFERENCIAS CONTEXTUALES

Sin duda alguna que el presente problema objeto - de estudio se ubica en un tiempo y un espacio determinados que inciden de alguna manera en él, para lo cual es indispensable preguntar: ¿dónde se desarrolla? Esta interrogante conduce a hacer un análisis del contexto social e institucional, en el que se ha detectado la - problemática.

Al norte de la ciudad de Tepic y a una distancia de 53 kilómetros por la vía ferroviaria rumbo a Maza--tlán, se encuentra la comunidad de Estación Roseta, -- punto estratégico de la empresa Ferrocarriles Naciona--les de México y convertida en centro de trabajo. Está unida a la comunidad del Ejido La Esperanza, y la po--blación de ambas es de 185 habitantes, cuyas ocupacio--nes son distribuidas en trabajos relacionados con el - ferrocarril (telegrafistas, mayordomos, motoristas, -- trabajadores de vía, abanderados, encargados de vigi--lancia) y con la agricultura la mayoría de los habitan--tes del ejido vecino. Acceden a ella algunos medios de comunicación masiva por vía ferroviaria, tales como pe--riódicos y revistas; además de que las señales de ra--dio, televisión e incluso de algunas antenas parabóli--cas y libros que los padres de familia tienen en sus -

hogares, se suman al conjunto de medios que permiten estar informado de los acontecimientos nacionales y mundiales.

Los padres de familia que tienen hijos en la escuela de Estación Roseta, tienen un grado de escolaridad que va desde la Educación Primaria terminada hasta el último grado de Bachillerato; o el grupo de padres que estudiaron, además de primaria y secundaria, cursos especiales encaminados a desempeñar trabajos en la empresa de Ferronales, entre los que se encuentran los mayordomos, telegrafistas, motoristas y abanderados.

La interacción cotidiana entre los sujetos se da en un marco de relaciones laborales con demasiada frecuencia; los padres de familia y un grupo de jóvenes interactúan en las horas indicadas a la jornada diaria de trabajo, y fuera de ella para conversar sobre los problemas que los aquejan, las dificultades en los distintos trabajos, etc.

Los problemas que se suscitan entre algunas personas de la comunidad se deben a las cuestiones implícitas que conllevan las relaciones laborales en un ambiente reproduccionista como elemento de la sociedad dominada por el sistema capitalista. El origen se localiza en el choque entre las diferentes jerarquías en que se ubican los trabajadores, o sea, entre las rela-

ciones que implica el binomio superior→inferior,(1) - característica del sistema dominante de nuestro país. El egoísmo y los enojos entre algunos sujetos son el resultado.

En la comunidad de Estación Roseta se ubica la escuela "José María Morelos", con un sostenimiento federal tipo Artículo 123. Es unitaria: un solo maestro -- atiende las cuestiones administrativas y a los alumnos que asisten de las dos comunidades, en un turno matuti no y con la dirección que tienen los programas oficiales.

Las relaciones que los padres de familia tienen -- con la escuela son satisfactorias. En las reuniones -- que se efectúan cada fin de unidad para conversar so-- bre el avance de sus hijos y en pláticas no formales -- fuera de la escuela, ellos comunican su disposición -- plena ante las actividades desarrolladas por la insti-- tución, tanto para beneficio de la comunidad como para el bien educativo de sus hijos.

También es preciso mencionar que los padres de familia, en su gran mayoría, piden mayor calidad de la -- educación de los niños, y su exigencia la acompañan de su disposición de ayuda. Ellos consideran que es funda-- mental para los alumnos que se logren los objetivos -- marcados en los programas, aunque están concientes --co

---

(1) La dirección de la flecha significa la no reciprocidad (sentido unilateral) de las relaciones, que se traducen en órdenes por un lado, y en obediencia y acatamiento por otro, cuyas consecuencias -- son las fricciones negativas.

mo lo dicen- de que las condiciones de la escuela no - son muy favorables, en el sentido de la enorme carga - de trabajo que implica para el maestro y las dificulta des para atender a los niños de cada grado. Sin embar- go, varios de los padres que conocen de la organiza--- ción del trabajo docente, ofrecen su colaboración en - sus hijos, en las tareas en casa. Esto demuestra el in terés que tienen por la educación de sus hijos. Pero, ¿por qué tienen este interés?

Según diálogos y entrevistas que se establecieron con cada pareja de padres de familia, el interés por - la superación escolar de los niños se origina en las - perspectivas que tienen para sus hijos: continuación - de los estudios en el nivel secundaria, para luego aco modarlos a trabajar en la rama de Vía en ferrocarrí--- les; otros pretenden que sus hijos tomen, después de - secundaria, cursos de preparación en telégrafo para -- luego lograr un trabajo en alguna estación de ferroca- rril. Todavía otro pequeño grupo se inclinó en que sus hijos estudien una carrera "corta" en Tepic, sobre to- do en lo que se refiere a las niñas; sólo 4 niños -se- gún dijeron- aspiran a estudiar carreras superiores. - Todo esto implica que los alumnos continúen sus estu-- dios de secundaria en Tepic, como lo señalaron sus pa- dres.

No obstante sus aspiraciones, algunos de ellos in dicaron que en ocasiones (casos sucedidos a hijos mayo- res) las posibilidades de que los alumnos continúen es tudios ajenos al ferrocarril se ven truncadas por dos

problemas: para unos las deficiencias cognoscitivas - que tienen y para otros la limitante es la situación económica. En general puede decirse que los habitantes de la comunidad caen en el reproducionismo que subyace en el sistema dominante, reflejado en el carácter elitista de la educación.

## C A P I T U L O   V

### REFERENCIAS TEORICO-CONCEPTUALES

Este trabajo implica necesariamente conceptualizar los elementos que intervienen en la problemática, así como sustentar las acciones que se van a proponer. Esto se origina a partir del planteamiento de la siguiente cuestión:

¿En base a qué se pretende dar alternativas de solución?

Para ello, este apartado se divide en dos grandes temáticas provistas de los elementos por estudiar: El Objeto de Estudio, y Los Sujetos del Proceso Educativo.

#### A. EL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de la ciencia social es indiscutiblemente el estudio y conocimiento de la realidad histórico-social, en la cual los hombres son sujeto y objeto a la vez en un marco social cuyas relaciones son influenciadas por el tipo de sociedad vigente. Existen diferentes posturas filosóficas que estudian la realidad histórico-social.

## 1. CORRIENTES FILOSOFICAS DE LA REALIDAD HISTORICO-SOCIAL

En el mundo occidental el pensamiento histórico o ideología de la clase social en el poder inicia su etapa de crisis a principios del siglo XX, y su incidencia en la sociedad es importante, pues ésta entra en contradicción ante el proceso del desarrollo social.

El surgimiento de la construcción empirista de Durkheim es una de las facetas por la cuales atravieza dicha crisis. Su principal característica es conceptualizar a la ciencia social como una ciencia que tiene por objeto de estudio las leyes universales que rigen la sociedad. Para Durkheim el hombre individual no ejerce ninguna influencia determinante en los hechos históricos, sino por el contrario, es la gran masa la que de manera espontánea y mecánica responde a leyes que determinan sus acciones, así los fenómenos sociales deben tomarse como "cosas" ajenas al sujeto. Por ese motivo a la postura sociológica de Durkheim se le ha denominado "determinista".

Para Durkheim la construcción del objeto de estudio de la ciencia social depende del fenómeno externo, de la "cosa en sí", más que del investigador, que en última instancia se acopla a la recolección de datos y hechos para después exponer lo que los propios hechos por sí mismos dicen. De esa manera la participación activa y comprensiva del sujeto investigador queda en segundo término, y queda reducida tan sólo a la extrac-

ción de categorías muy generales que en el fondo niegan la existencia de casualidades e individualidades en los fenómenos estudiados. Es decir, la construcción del objeto de estudio (realidad histórico-social) según Durkheim, prosigue un proceso de marcha sintético-analítica, o sea, el estudio de un fenómeno concreto desconectado con la historia, para después realizar su análisis y sacar conclusiones.

La postura relativista de Weber define otra cara de la crisis del pensamiento histórico del sistema dominante.

El objeto de estudio de la ciencia social para Max Weber, no es el estudio de un fenómeno social como cosa externa e independiente de la conciencia humana, sino por el contrario, es la conciencia humana la que le da sentido y orden a la situación caótica de los hechos históricos. Es decir, el objeto de estudio para Max Weber lo establece el propio investigador, que con su pensamiento da orden, estructura y lógica a una serie de hechos aislados y casuales hábilmente recopilados por él, que buscarán acomodar la realidad a un "punto de vista" determinado.

El punto de partida de la teoría de Weber es el papel activo del proceso cognoscitivo, que es el que tiene importancia decisiva más que el objeto real de la investigación. De esta forma el "punto de vista" inicial del investigador o sujeto, así como sus "valores" culturales, son los determinantes. Weber no concebía a esos valores como absolutos, sino como relati-

vos, lo cual le mereció el nombre de relativista.

Weber adoptó el "método individualizador", cuya consecuencia social queda manifiesta en que en la construcción histórica, las grandes individualidades son las que llevan la pauta y sobre ellas las masas actúan. Weber crea así, la teoría de los tipos ideales, -- que no es sino un cuadro ideal que une determinadas relaciones y fenómenos de la vida histórica en un complejo de vínculos creados mentalmente y que están libres de contradicciones. Esta teoría sostiene que las categorías no reflejan la realidad objetiva, sino que son ideas de fenómenos. Son nada más modelos ideales.

Max Weber, al igual que Durkheim, se interesa primero por el elemento (síntesis) y después por el todo (análisis), aunque minimiza a este último debido a que dá mayor prioridad a las individualidades.

El objeto de estudio de la ciencia social para la teoría marxista es definido por la realidad objetiva - externa que un fenómeno o hecho social implica, en la cual el sujeto tiene participación activa, dirigida al descubrimiento de las leyes inherentes y esenciales de dicha cosa o fenómeno para su conocimiento, que servirán de guía para la construcción y transformación activa de una realidad social dada. Es decir, para Marx el objeto de estudio de la ciencia social se construye en la praxis y en la interacción dialéctica del sujeto -- con el objeto. Por ejemplo, un historiador marxista - que analiza las causas de la Primera Guerra Mundial, - notará tanto lo general como lo particular. Demostrará

que en último análisis, la guerra estuvo condicionada por la influencia del desarrollo desigual de los distintos países en la época del imperialismo; pero al mismo tiempo indagará las causas concretas y las personalidades de la guerra en las condiciones objetivas de las relaciones internacionales de esa época.

Según la teoría marxista la construcción del objeto de estudio ha de basarse en lo objetivo, en la totalidad concreta, para lo que indica tres criterios. El primero postula que el conocimiento no es eterno, histórico; el segundo menciona que el conocimiento debe resultar de un método histórico que tome en consideración la lucha de clases; y el tercero busca superar dicha lucha de clases a través de la praxis revolucionaria.

Para Marx es más importante partir del todo a sus elementos constituyentes, o en su defecto, de lo más característico y esencial a cuestiones que se desprendan de ella, por tal razón, al analizar los procesos histórico-sociales, Marx utiliza una marcha analítico-co-sintética.

Como resultado de todo lo dicho anteriormente en torno a la realidad histórico-social como objeto de estudio, puede decirse que ésta es lo objetivo, enfocado hacia las relaciones entre los individuos agrupados en sociedad. Son los vínculos entre los hombres los que generan lo actual, lo real; pero estos vínculos se modifican constantemente, originando nuevas relaciones (carácter dialéctico). Sin embargo, las interacciones

entre las personas han permanecido a lo largo de la existencia del hombre mismo; se han convertido en necesidad como motor de cambio: la necesidad de comunicación para diversos fines (de trabajo, de diversión, etc.).

Las continuas interacciones entre los seres humanos constituyen la historicidad social de la realidad objetiva. Las interrelaciones sociales a través del tiempo y en el espacio que refleja en conjunto un momento histórico determinado, han forjado la experiencia de los individuos; sólo la praxis social enriquece su saber, para la transformación de la realidad histórico-social.

## 2. EL METODO DE ANALISIS DIALECTICO

Este método (cuya perspectiva de aplicación tiene hacia lo didáctico) tiene su fundamentación teórica en el Materialismo Dialéctico de la teoría marxista, el cual es la combinación del método que estudia dialécticamente los fenómenos de la naturaleza con la teoría que interpreta dichos fenómenos en forma materialista. Es decir, al Materialismo le une la Dialéctica para la explicación de los fenómenos.

A la aplicación del materialismo dialéctico al estudio de la vida social y de su historia, se le da el nombre de Materialismo Histórico, el que respalda al Método de Análisis Dialéctico en su estudio del desarrollo de la sociedad. Tanto el Materialismo Histórico

como el Método de Análisis Dialéctico, se fundamentan desde el punto de vista científico-filosófico en la -- DIALECTICA.

La palabra dialéctica viene del griego "dialego", que quiere decir diálogo o polémica, discutir. Expresa la lucha de las ideas contrarias. Los filósofos griegos entendían por dialéctica el arte de descubrir la verdad poniendo de manifiesto las contradicciones implícitas en la argumentación del adversario y superándolas. Posteriormente Hegel aplica su sentido idealista-dialéctico, puesto que para él la naturaleza y la historia humana sólo constituían una manifestación, -- una revelación de la idea increada; la dialéctica hegeliana seguía siendo, pues, puramente espiritual.

Marx y Engels supieron reconocer en la Dialéctica el último método científico; pero también supieron, como materialistas, ponerla en su lugar: repudiando la concepción idealista del mundo, según la cual el universo material es producto de la idea. Comprendieron que las leyes de la Dialéctica son las leyes del mundo material, y que si el pensamiento es dialéctico es porque los hombres no son ajenos a este mundo, sino que forman parte de él.

Así pues, el Método Dialéctico se convirtió en el método de explicación científica de los fenómenos naturales y sociales en perpetuo movimiento y cambio, y al desarrollo de la naturaleza y la sociedad como el resultado de las contradicciones existentes en ésta.

La Dialéctica concibe las cosas y sus imágenes - conceptuales, esencialmente en sus conexiones, en su concatenación, en su dinámica, en su proceso de génesis y caducidad. Lenin caracteriza a la Dialéctica como la doctrina sobre el desarrollo, en su forma más acabada, profunda y libre de unilateralidad; la doctrina sobre la relatividad del saber humano, que nos da el reflejo de la materia en eterno desarrollo.

Para la Dialéctica no hay nada definitivo, absoluto, sagrado, sino en continuo cambio, en movimiento dialéctico que contiene en él al proceso, al autodinamismo. Consecuentemente se va a conformar un encadenamiento de procesos.

La Dialéctica contiene tres leyes fundamentales - que dan explicación al desarrollo de la realidad, y es en estas leyes en las cuales el Método de Análisis Dialéctico se basa para explicar los fenómenos sociales.

Según A. G. Spirkin (1) las leyes esenciales de la Dialéctica son:

- LEY DE LA UNIDAD Y LUCHA DE CONTRARIOS;
- LEY DE LA NEGACION DE LA NEGACION; Y
- LEY DE LA TRANSFORMACION DE LOS CAMBIOS CUANTITATIVOS A CUALITATIVOS Y VICEVERSA.

En el universo no hay nada absolutamente idéntico, ni entre las cosas ni en el interior de las cosas. Todo objeto encierra en sí diferencias de cualquier --

---

(1) SPIRKIN, A. G. Lenin y la Filosofía. P. 48.

otro. Tanto las diferencias como los contrarios, en el seno de un todo, no se encuentran en reposo, sino en interacción, en lucha. El autodinamismo o impulso interno del desarrollo reside en el choque, en la interacción de los contrarios que conforman la unidad.

Para Lenin la Ley de la Unidad y Lucha de Contrarios constituye la esencia, el núcleo de la Dialéctica, pues definía a ésta última como "(...) la teoría de la unidad de los contrarios".(1) Cada cosa se contiene a la vez, ella misma y su contrario; coexisten fuerzas opuestas, antagonismos, las cuales luchan. -- Unas fuerzas tienden hacia la afirmación y otras hacia la negación, y entre la afirmación y la negación está la contradicción. Las cosas cambian porque contienen la contradicción.

G. Politzer (2) da a conocer la marcha general de las fases de la Dialéctica, de la siguiente manera:

- a) Afirmación o Tesis.
- b) Negación o Antítesis.
- c) Negación de la Negación o Síntesis.

Politzer también hace énfasis implícito en la Contradicción, en la unidad y lucha de contrarios como el motor de cambio.

La Ley de la Negación de la Negación tiene -según Lenin- la siguiente peculiaridad: el desarrollo parece

---

(1) Idem.

(2) POLITZER, Georges. Curso de Filosofía. P. 119.

como si volviera a la fase pasada, pero la repite de manera diferente, a un nivel superior; es un desarrollo como en espiral, no lineal.

La negación dialéctica significa que en el nuevo fenómeno se conservan los momentos positivos del antiguo. Al respecto, Lenin afirma:

"Ni la negación desunda (sic), ni la negación -- irreflexiva, ni la negación escéptica, ni la vacilación y la duda, son lo característico y esencial en la Dialéctica -- la cual, sin duda, contiene en sí el elemento de negación incluso como su elemento fundamental-, no, sino la negación como momento de enlace, como momento de desarrollo, -- que conserva lo positivo..."(1)

Los aspectos viejos que se conservan en lo nuevo, es porque son necesarios para la vida y el desarrollo de lo nuevo.

La tercera Ley (del paso recíproco de los cambios cuantitativos a cualitativos) hace referencia, a que -- las cosas poseen múltiples cualidades, y el desarrollo significa el paso de las cosas de uno a otro estado -- cualitativo, paso que es un salto. En el proceso del -- salto se resuelven las contradicciones internas. Según Lenin, el paso significa que el fenómeno que se encuentra en estado de transición contiene elementos de la -- vieja y de la nueva cualidad. Politzer llama también a esta ley, Ley del Progreso por Saltos. (2)

El Método de Análisis Dialéctico se basa, --- pues, en las Leyes de la Dialéctica, y las aplica en --

---

(1) SPIRKIN, A. G. Op. cit. Pp. 49-50.

(2) POLITZER, Georges. Op. cit. P. 128.

el análisis crítico-reflexivo de los sucesos históri--  
co-sociales de una manera adaptada a las capacidades -  
de los sujetos.

### 3. LO SOCIAL EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE SEXTO GRADO

La Educación Primaria, para lograr los objetivos  
generales que se propone, implica necesariamente el pa--  
so por los seis grados que la constituyen; y es a tra--  
vés de ellos como se van organizando las ocho áreas --  
del aprendizaje para favorecer el desarrollo integral  
del educando, aspecto relevante en nuestra Constitu---  
ción. La importancia de todas y cada una de las áreas  
requiere especial atención por parte del docente den--  
tro del proceso Enseñanza-Aprendizaje, de tal manera -  
que si se descuida alguna de ellas la formación inte--  
gral resulta "vacilante", y ocasiona por consecuencia,  
deficiencias en la personalidad de los alumnos.

La educación es un producto social -pues es el re--  
sultado de las constantes interacciones entre los indi--  
viduos que se encuentran inmiscuídos en ese proceso, -  
los cuales ponen en juego su experiencia-, sin embargo,  
está al mismo tiempo en la sociedad, en ningún momento  
se separa de ella. Por esta razón, en los planes y pro--  
gramas educacionales se ha contemplado esta espectati--  
va, dando por resultado una ciencia que engloba a la -  
Geografía, Economía, Antropología, Historia, Sociolo--  
gía y la Ciencia Política: las CIENCIAS SOCIALES.

Los objetivos generales y contenidos que se plan-

tean en el programa de sexto grado pretenden dar culmi  
nación a la enseñanza cognoscitiva y formativa a que -  
 se encamina el área de Ciencias Sociales; aquéllos se  
 enfocarán hacia dos perspectivas relacionadas: la in--  
 ternacional y la nacional ligada a la primera. Los --  
 alumnos estudiarán: los grandes cambios económicos, po  
líticos y sociales de Europa en el siglo XIX; el desa-  
 rrollo y expansión del capitalismo en todo el mundo; -  
 las grandes transformaciones sociales del siglo XX; el  
 proceso de desarrollo económico, político y social de  
 México de 1917 a 1980; y, los problemas sociales y eco  
nómicos del país y la búsqueda de soluciones.

En el área de Ciencias Sociales de sexto grado, -  
 el contenido posee una estructura (ver Fig. A) que se  
 caracteriza por una red de interrelaciones entre los -  
 conceptos que implica. Dichos conceptos son los ejes +  
 motores del contenido general, pero entre ellos existe  
 una relación directa de tal manera que es difícil estu  
diar sólo uno, sin considerar su interdependencia con  
 los demás.

Por otra parte, el contenido programático de este  
 grado tiene una tendencia a la "neutralidad", pues só-  
 lo describe los hechos, sin querer comprometerse, ni -  
 dar una opinión crítica, lo que al final de cuentas es  
 acorde con la ideología dominante del país. Esta ten--  
 dencia a permanecer ajeno a cualquier ideología corres  
ponde a una postura empirista (enfoque o concepción --  
 durkheimiana): los conocimientos sociales son vistos -  
 como "cosas" independientes del sujeto, sin la opinión  
 de éste. De todo lo anterior se deduce que la escuela

## ESTRUCTURA DEL CONTENIDO

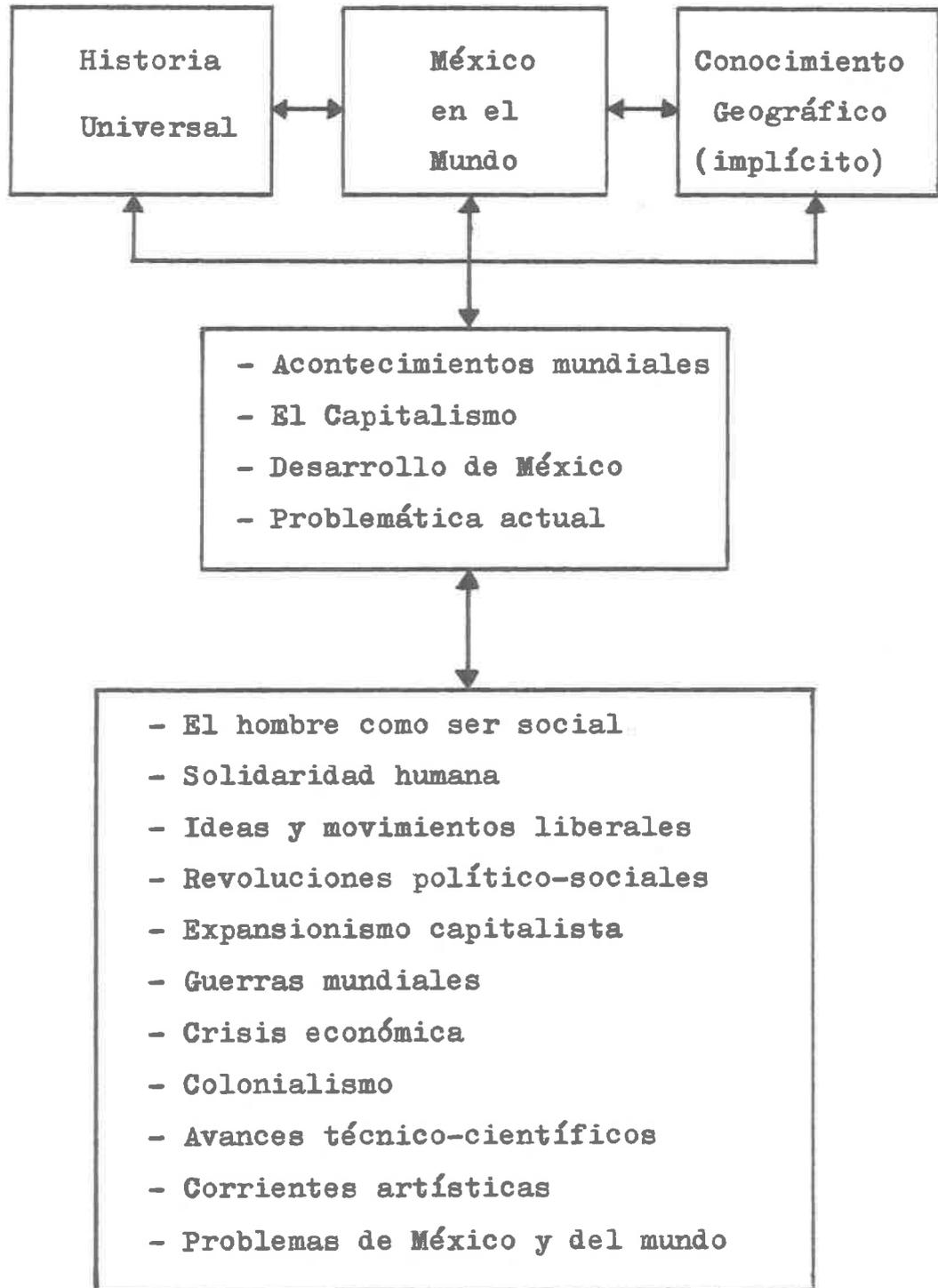


Fig. A

primaria forma alumnos con una conciencia acrítica y tendenciosamente apolítica, lo que permitirá que los escolares en lo posterior sean manejados y sumisos ante el estado de cosas imperante en la nación. Ello contradice el objetivo general de la Educación Primaria - que estipula el desarrollo del pensamiento reflexivo y la conciencia crítica, surgiendo así un problema educacional.

Además de la descripción que se hace en el contenido, la sobrevalorización de los héroes en los hechos o fenómenos sociales es prueba de que también posee -- (el contenido) una postura relativista (concepción weberiana). Weber manifiesta que en la construcción histórica de los hechos sociales son las grandes individualidades las que llevan la pauta, y sobre ellas actúan las masas.

Esta marcada tendencia a la descripción de los -- acontecimientos, de los héroes, lugares y tiempos de los movimientos, hace que se perciba que los contenidos se abordan desde los enfoques de las corrientes -- teórico-sociales durkheimiana y weberiana; es decir, -- un eclecticismo entre ambas. De aquí se deduce que tanto el contenido como la metodología utilizada en la enseñanza de lo social, no pueden considerarse con un enfoque marxista, debido a que no se abordan tomando en cuenta la existencia de la lucha de clases, sino que -- éstas son "anuladas" tendenciosamente para dar paso a la supuesta "neutralidad", que pretende el "currículum oculto", hecho que dificulta el análisis crítico-reflexivo en los niños, y da paso a una filosofía de "cono-

cer por conocer". Esta se entiende como una pura información de los acontecimientos histórico-sociales, desprovista de la crítica y la política, la cual conlleva hacia la incapacidad de los alumnos de detectar en su realidad histórico-social las acciones sociales que dificultan el bienestar general de la sociedad.

Según los programas de la Escuela Primaria, se --pretende lograr por medio de la educación formal, institucionalizada, el conocimiento de los hechos sociales y los problemas existentes, para luego analizarlos con sentido "crítico". Sin embargo, este sentido "crítico" no es permitido cuando se dirige al sistema socio-político dominante; en el contenido de Ciencias Sociales únicamente se buscan establecer soluciones idealistas a problemas específicos tales como la contaminación, la vivienda, la educación, la tala inmoderada, la alimentación, la explosión demográfica, etc., en el sentido de las contradicciones existentes entre las --clases sociales; es decir, se quiere elevar el nivel de vida de la sociedad, cuando el mismo sistema exige el enriquecimiento de una clase social y la explotación y pobreza de otra.

Para los contenidos y metodología de los programas oficiales, el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica sólo permitirán a los alumnos captar que la sociedad tiene una postura dialéctica en virtud de la relación entre pasado y presente; pero es una concepción dialéctico-idealista en el sentido de que el estado de cosas se reproduce y la problemática de la sociedad aún continúa.

La estructura del contenido al ser presentado directamente en la práctica docente, utiliza una metodología que va de lo particular a lo general. En varias ocasiones y dependiendo del hecho social, el contenido se presenta con la relación concreto→abstracta, o bien, abstracto→concreta. O sea, cuando los fenómenos sociales pueden mostrarse en relación alguna con la realidad actual, es factible partir de lo concreto a lo abstracto, y es necesario aplicar el Método de Investigación de las Ciencias Sociales, el cual consiste en la reunión de la información, análisis y presentación de un informe, y que inicia su aplicación a partir de la primera unidad de sexto grado mediante actividades de investigación, en donde los niños recuperan técnicas que ya habían adquirido en grados anteriores, como la encuesta y la entrevista. Y la forma de presentación del contenido que va de lo abstracto a lo concreto es posible aplicarse cuando los hechos socio-históricos pertenecen al pasado.

El programa de sexto grado en relación con lo social, contempla una serie de actividades que los alumnos deben realizar para cumplir con lo planteado en los objetivos, los cuales se enfocan a que ellos asimilen la información de los contenidos, y por otro lado hacia la adaptación a la sociedad, que puede traducirse en alienación y en reproduccionismo de las relaciones sociales del tipo de sociedad. Generalmente las actividades son discusiones en torno a un tema, contestar cuestionarios en torno al texto, ubicar geográficamente algún movimiento histórico-social, realizar resú

menes, elaborar periódicos murales, y un gran número de lecturas comentadas que constituyen las actividades predominantes; además existen otras acciones que buscan aplicar técnicas de investigación tales como encuestas y entrevistas. Todas ellas se relacionan con temas socio-históricos y de investigación, según el tipo de presentación de los contenidos que incluye la metodología: abstracto→concreta o concreto→abstracta.

Comúnmente los programas oficiales indican que los alumnos realicen representaciones corporales, dibujos, expresiones plásticas, resúmenes, etc., actividades que les permiten afianzar los conocimientos, la asimilación de los contenidos que menciona el texto. Estas actividades por lo general dan fin a las secuencias didácticas para cumplir los objetivos, pero entre las actividades intermedias de las secuencias existen otras que hacen participar activamente a los alumnos; éstas son el diálogo y la discusión, que también llevan el propósito de que los alumnos refuercen la comprensión de los contenidos, en cuyas acciones es primordial destacar las relaciones maestro-alumnos.

Las diversas actividades que se señalan en el programa escolar, requieren del uso del libro de texto principalmente, y en segundo lugar, la ayuda valiosa y reforzadora-aplicadora a la realidad de los materiales auxiliares como el periódico, revistas, otros libros, la televisión, la radio, etc. Todo esto implica dirigir a los niños a la actividad investigadora, tanto dentro como fuera de la institución y necesariamente -

encauzarlos en el conocimiento y manejo de los nuevos materiales.

Con base en las actividades descritas en el programa de sexto grado puede percibirse que la evaluación contempla sobre todo la descripción de los hechos socio-históricos, actividades que reproduzcan los contenidos que menciona el libro de texto, es decir, el -reproduccionismo del tipo de hombre modelo con cierto nivel de conocimientos, acrítico, individuos apolíticos. Por tal motivo, las ideas de evaluación y luego de aprendizaje son de orden cuantitativo, en donde los conocimientos son principalmente descriptivos para la buena asimilación por parte de los alumnos.

Se considera que no basta simplemente con la asimilación cuantitativa (información), sino que además es necesario el nivel cualitativo traducido en análisis crítico-reflexivo, en virtud de las demandas y características de la sociedad en general.

## B. LOS SUJETOS DEL PROCESO EDUCATIVO

El sujeto es un individuo capaz de tener manifestaciones subjetivas (pensamientos, sentimientos, emociones, etc.) como resultado de la interacción dialéctica con los objetos reales en el mundo exterior, en donde éste último no depende en su existencia del sujeto. Es cognoscente y activo en dicha interacción y no un ente pasivo; esta característica hace que el sujeto haga interpretaciones de la realidad objetiva y se for

me una conciencia capaz de transformar en unión con la práctica (trabajo) el medio ambiente que le rodea.

De manera general, el desarrollo del pensamiento del sujeto parte de la relación objetiva directa a la relación objetiva intermediada por niveles de subjetividad cada vez más altos, que en ciertos momentos, puede prescindir de los objetos.

Según Verónica Edwards,(1) el sujeto es cotidiano porque realiza un conjunto de actividades consuetudinarias que constituyen un mundo muy personal e inmediato; es social desde que nace, pues desde ese momento se mantiene siempre en relación con los demás sujetos que establecen relaciones sociales, en consecuencia, el sujeto se desarrolla en determinado tipo de relaciones sociales de acuerdo a la clase a que pertenece; es heterogéneo o heterónimo, porque muestra diversos comportamientos conductuales de acuerdo a las circunstancias y condiciones que le rodean. Así, un sujeto puede ser alienado -entendiendo por alienación la conciencia irreflexiva del sujeto respecto al rol que juega- en determinados momentos u actividades, y mostrar en otros tendencia a superar dicha alienación.

Específicamente en el ámbito educativo, el sujeto escolar se caracteriza por tener un pensamiento subjetivo (abstracto) y un pensamiento objetivo (concreto),

---

(1) EDWARDS, Verónica. "La construcción de la categoría 'sujetos". Citado en Antología Sociedad y Trabajo de los Sujetos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Pp. 3-9.

en diferentes niveles de interacción. Es decir, el sujeto escolar a mayor ascenso en la escala educativa, - mayor objetividad y concreción tendrá su pensamiento. Esto se refleja claramente al comparar un niño de primer grado con uno de sexto de educación primaria, en - donde el primero -no obstante necesitar de la presen-- cia objetiva de las cosas para formular ciertas abs--- tracciones- su pensamiento esencialmente es fantasioso y menos conectado con la realidad; en cambio el de sex to grado ya no ocupa tanto de la presencia de los objetos para formular abstracciones, sin embargo, su pensamiento es más conectado con la realidad y menos fantasioso.

El sujeto escolar es aquél que se desenvuelve, ac túa y se interrelaciona en una institución escolar bajo ciertos patrones de comportamientos que se expresan en normas, o en derechos y obligaciones, muchas veces explícitas y otras implícitas.

La posición del sujeto escolar frente a los demás sujetos es esencialmente de interacción, de normatividad, y cotidiana. Respecto del contenido, el sujeto es colar asume variadas posiciones de acuerdo a su inte-- rés y su nivel de conciencia. En relación con la institución, su postura queda definida de antemano mediante un contrato escolar, que especifica derechos y obligaciones constituídos por un conjunto de reglas explícitas o implícitas que se conforman en torno al proceso educativo, y concretamente alrededor del proceso Enseñanza-Aprendizaje y de sus repercusiones en el ámbito

familiar. Sin embargo, ello no implica que el sujeto escolar siempre se apegue al pie de la letra a lo que plasma el contrato; en gran medida ello dependerá de las características propias del sujeto escolar y de las circunstancias y condiciones que rodean la relación entre éste y la institución.

Por lo tanto, se considera que el contrato escolar particular de cada escuela, responde a un contrato mayor establecido para la sociedad: el Artículo 30. Constitucional. En ambos casos el contrato da el perfil por el cual han de normarse las actividades escolares y sus objetivos, en este caso la escuela se convierte en una institución legitimadora o legalizadora del proceso educativo y de las interacciones sociales, académicas, económicas, que en ella surjan. Los sujetos del contrato escolar formalmente son: los alumnos, el maestro, la escuela y la familia, y en general la sociedad. Con base en las relaciones entre éstos elementos (maestro-alumnos, maestro-programa y sociedad-alumno), se elabora el contrato escolar.

En el proceso educativo es fundamental la interacción de los sujetos en lo general, sin embargo, el tipo de interacción y la manera en que se da, es la que definirá la calidad del proceso; de tal manera que un proceso educativo que obedezca a una superestructura educativa de la sociedad dominante, se mostrará como una forma de control, de asignación de roles y de selección social, de acuerdo a los intereses de la sociedad. Las relaciones sociales escolares quedan matiza--

das por el tipo de relaciones dadas en la sociedad, -- por ejemplo el egoísmo entre compañeros, las relacio-- nes mercantilistas hacia adentro de la escuela, las re-- laciones de violencia, de morbosidad.

Dentro de este marco, el papel o rol del maestro en general, es heterogéneo, pues no se puede estable-- cer una sola línea; esa obedecerá a las circunstancias objetivas en que se da su práctica docente y a las ca-- racterísticas personales de cada profesor. Sin embar-- go, pueden distinguirse dos actitudes generales: la de integración a un orden de cosas establecido (reproduc-- cionismo), y la de concientización; ambas pueden darse dentro y fuera de la institución, con sus correspon-- dientes consecuencias sobre los alumnos.

En el proceso educativo intervienen tanto los -- alumnos como el maestro, y además de manera indirecta respecto al proceso Enseñanza-Aprendizaje en sí, los -- padres de familia. Por esta razón es primordial aclaa-- rar de qué manera se concibe esta relación entre la ac-- ción de enseñar con la de aprender y los elementos que implica.

## 1. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En las prácticas docentes que engloba la cotidia-- neidad escolar y en donde el maestro y los alumnos son los actores fundamentales, se lleva a cabo un proceso que inmiscuye no sólo a estos actores, sino también a todos los medios (materiales y metodológicos) que son

empleados para que el hecho educativo resulte provechoso. Se habla del proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

Los términos que conforman a dicho proceso conllevan un sentido amplio e indivorciable uno del otro; -- sin embargo, por razones de estudio se tratará por separado cada uno de ellos, para después unificarlos con un sentido dialéctico, y de esta manera comprenderlo mejor.

## 2. LA ENSEÑANZA

La Enseñanza se considera como un proceso que va encaminado a dirigir pedagógicamente el automovimiento que se realiza en la mente de los educandos. Se entiende por automovimiento a la serie de contradicciones internas que constituyen un proceso dialéctico y que en este caso, se dan en el desarrollo psíquico de los -- alumnos, formando las fuerzas motrices.

La Enseñanza se encuentra ligada directamente con la actividad del maestro, y en él recae la mayor parte del peso. Es en la Enseñanza donde pondrá en juego toda su experiencia, la cual es resultado de las constantes interacciones sociales; utilizará diversos auxiliares que coadyuvarán en la dirección del desarrollo mental de los escolares.

Es primordial que la Enseñanza esté unida íntimamente a las manifestaciones psicológicas de los discentes, pero también a las necesidades de tipo social, de

tal forma que aquel proceso sea activo y no mecánico y sumiso. La Enseñanza se ha de enfocar a que los educandos logren hacer esfuerzos mentales, enseñarlos a pensar y a analizar.

Para que la Enseñanza inicie su labor, se hace necesario que su actor principal (el maestro) tenga presente los siguientes instrumentos: el área de estudio seleccionada de acuerdo a los objetivos del programa, los métodos de enseñanza, las formas de organización - del trabajo de los alumnos, el material ilustrativo, y los medios de control y evaluación de sus conocimientos.

La buena planeación del trabajo escolar por parte del docente es una parte fundamental de la Enseñanza, asimismo del acierto con que lo dirija. No hay que confundir a este proceso como una simple transmisión de conocimientos, pues el verdadero sentido de acción es la dirección del estudio de los escolares y de su desarrollo multilateral; es decir, implica que el maestro guíe a sus alumnos y que a través de sus participaciones directas lleven a su propio aprendizaje.

### 3. EL APRENDIZAJE Y LA TEORIA PSICOSOCIAL

El Aprendizaje se ubica dentro del proceso de desarrollo de los sujetos, y tiene estrecha relación con la Enseñanza. El desarrollo son los cambios que tienen una gran duración y se producen a lo largo de períodos de tiempo más extensos y que también tienen influencia

o afectan a aspectos de la conducta de los individuos.

En este proceso el Aprendizaje se encuentra incluído. El desarrollo da explicación al aprendizaje de -- tal modo que éste sólo es posible gracias al proceso -- de desarrollo en su totalidad, del cual constituye uno de sus elementos integradores; es un elemento que sólo se concibe dentro del proceso en su conjunto. Al res-- pecto Juan Delval afirma que "el desarrollo es, pues, un proceso general, producto de la interrelación de diversos factores (...), uno de los cuales es la influencia del ambiente. La información de nuevas respuestas, el cambio de conductas, hay que verlo como un aspecto que depende de ese proceso general y que está subordinado a él."(1)

El desarrollo psicointelectivo de los niños se -- realiza en un marco que forma el proceso de interacciones en el medio ambiente natural y social. En este sentido Jesús Palacios al hacer referencia a un aspecto -- de la teoría de Wallon, expresa que "el medio vital y primordial del niño es, más que el medio físico, el medio social. Fuera de este medio social el desarrollo -- normal es imposible."(2) El desarrollo psíquico es una construcción progresiva que se produce por la interacción entre los individuos y el medio ambiente. Para H.

---

(1) DELVAL, Juan. "Aprendizaje y Desarrollo". Citado -- en Antología Teorías del Aprendizaje. P. 38.

(2) PALACIOS, Jesús. "Henri Wallon y la Educación In-- fantil". Citado en Antología Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. P. 243.

Wallon, el primer mundo exterior que los sujetos (niños) reciben, es el mundo humano del cual ellos reciben todo: la satisfacción de sus necesidades, su saciedad, etc.

En la interacción dialéctica de los sujetos con el medio exterior, surge el aprendizaje. Este es explicado por Piaget como un proceso permanente de asimilación que requiere de la acomodación, y sobre todo de un proceso de equilibrio que inhiba las reacciones perturbadoras o pobres, originadas por los esquemas anteriores y que propicie la organización y ajustes necesarios de estos esquemas con respecto al objeto por aprender, para con ello propiciar la creación de un nuevo esquema.

En el desarrollo infantil, y por ende, en el aprendizaje, la modificación de estructuras es continua, cambian sistemáticamente, como consecuencia de las funciones invariables de los niños. Esta modificación de las estructuras constituye el desarrollo.

El término "estructura" se refiere a las propiedades sistemáticas de un hecho, tanto los aspectos internos como los externos, las que cambian a través de los estadios y los contenidos de aprendizaje. Las estructuras se integran por esquemas, las cuales se modifican y hacen que aquéllas también cambien. Se entiende por "esquema" la unidad genérica de estructura con característica transitoria, pues si no fuera así, no habría desarrollo.

En cuanto al término "función", éste se aplica pa

ra hacer referencia a los modos de interactuar con el medio ambiente. Las funciones permanecen invariables a lo largo de los estadios de desarrollo y de los contenidos, y son las que hacen posible los cambios de estructura (esquemas), y por consiguiente, de los cambios de conducta.

Son dos los procesos de cambio: la Adaptación y la Organización. Cada acto es organizado, y el aspecto dinámico de la organización es la adaptación.

Los cambios de la Adaptación son las formas continuas de relacionarse con el medio externo, con el entorno, con el fin de adaptarse satisfactoriamente. La adaptación se constituye por las funciones invariantes de la Asimilación y la Acomodación. La primera se refiere a la integración de lo meramente externo a las propias estructuras de la persona; es la incorporación de datos nuevos en esquemas viejos; o como dicen Anita E. Woolfolk y Nicolich Lorraine refiriéndose a la teoría de Piaget: "La asimilación tiene lugar cuando una persona hace uso de ciertas conductas que, o bien son naturales, o ya han sido aprendidos. (...) La asimilación es simplemente utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer cuando uno se encuentra ante una situación nueva."(1) Es decir, una asimilación se produce siempre que un organismo utiliza algo de su ambiente y se

---

(1) WOOLFOLK, Anita E. y Nicolich Lorraine McCune. -- "Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget." Citado en Antología Teorías del Aprendizaje. P. 202.

lo incorpora.

En cuanto a la Acomodación se refiere, ésta es el otro proceso de cambio que incluye la adaptación, el cual es la transformación de las estructuras en función de los cambios del medio exterior (tanto natural como social). Para Piaget la acomodación es un mecanismo por el que se producen los cambios. Woolfolk y Lorraine señalan al respecto que "la acomodación tiene lugar cuando la persona en cuestión descubre que el resultado de actuar sobre un objeto utilizando una conducta ya aprendida no es satisfactorio y así se desarrolla un nuevo comportamiento." Y en otro párrafo: -- "las personas se adaptan a entornos cada vez más complejos mediante el empleo de conductas ya aprendidas siempre que sean eficaces (asimilación) o modificando las conductas siempre que se precise algo nuevo (acomodación)."(1) Es necesario remarcar que dichas funciones son un producto de las constantes interrelaciones entre los sujetos con el medio ambiente.

Las funciones anteriores de los individuos conducen a otra función primordial: la Organización. Esta surge pues, como consecuencia de la adaptación (asimilación y acomodación) y se refleja en cambios en la estructura cognitiva de los sujetos, cambios que organizan. O sea, existe una tendencia general por la que los individuos coordinan e integran estructuras sencii-

---

(1) Idem.

llas en otras estructuras más complicadas; éstos son los cambios de organización. Cuando la conducta cambia en complejidad y adecuación al medio externo, se dice que se ha organizado; los procesos mentales de la persona son también más organizados y necesariamente se desarrollan nuevos esquemas.

Pero es necesario que los esquemas que integran las estructuras estén en equilibrio para que se origine un mejor aprendizaje y de manera igual que las estructuras, sea un equilibrio siempre en movimiento, dinámico y no estático. La Equilibración es un proceso por el que las estructuras pasan de un estado a otro, y cuyo resultado es un proceso de equilibrio; es decir, cuando la asimilación y acomodación se equilibran, sin que una supere a la otra.

En la teoría de Piaget, según lo enuncia C. Swenson Leland, el proceso de equilibración es un mecanismo que "constituye el factor fundamental del desarrollo y es necesario para coordinar la maduración, la experiencia física del ambiente y la experiencia social del ambiente."(1) Sin embargo, desde nuestro punto de vista, es preponderantemente las relaciones sociales las que coadyuvan en el aprendizaje de los sujetos, -- pues sin la ayuda de las personas (familia, escuela, comunidad) el aprendizaje se dificulta.

---

(1) C. SWENSON, Leland. "Jean Piaget: una teoría maduracional-cognitiva". Citado en Antología Teorías del Aprendizaje. P. 207.

De hecho la capacidad de aprender es una de las - características más singulares de la vida, pues el --- aprendizaje se inicia precisamente en el momento de na cer y culmina con la muerte. El aprendizaje implica un cambio relativamente permanente en la conducta de una persona, que incluye la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, modificación de hábitos y ac- titud de comprensión; se forja a través del contacto - directo con el exterior.

Enfocándonos al ámbito educativo enmarcado en lo institucional, la parte activa central del Aprendizaje recae en los alumnos, y es en éstos donde se reflejará si en realidad la conducción (enseñanza) tuvo favora-- bles resultados.

El Aprendizaje se enriquece de la interacción dia- léctica o en espiral de dos sentidos: uno teórico y -- otro práctico. El primero se relaciona con el aspecto cognoscitivo, con la adquisición de conocimientos (ac- ción de la memoria); y el segundo con la adquisición - (con base del exterior) de habilidades (intelectuales) para llevar a cabo la aplicación de los conocimientos a la realidad objetiva. Coadyuva además la creación de un ambiente propicio.

Pero el cambio de conducta se realiza en las acti- vidades intelectuales (internas), como consecuencia de estímulos provenientes del medio externo. Así, la con- ducta de las personas se determina por las condiciones sociales de vida, por el sistema de relaciones del in- dividuo con la realidad.

#### 4. ETAPAS DE DESARROLLO PSICOSOCIAL DE LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO

El desarrollo de los niños se divide (según Piaget) en cuatro etapas: Sensoriomotriz (antes de los 18 meses aproximadamente); Preoperacional, que se inicia con el lenguaje (de 1 y medio o 2 años) y se extiende hasta los 6 o 7 años; la etapa de Operaciones Concretas entre los 7 y los 12 años; y finalmente, después de los 12 años, la de Operaciones Formales o Proposicionales.

A continuación se hará referencia sólo a las etapas Operaciones Concretas y Operaciones Formales, pues en el tránsito de una a la otra se encuentran los alumnos de sexto grado (12-13 años), y es muy difícil establecer divisiones entre las acciones de los alumnos -- que se encuentran en una de las dos etapas.

En la etapa de las OPERACIONES CONCRETAS (alrededor de los 7 años a los 11 o 12) los niños adquieren un grado de capacidad superior en comparación con la etapa anterior (Preoperacional). Las Operaciones Concretas son las operaciones lógicas que se refieren a las acciones que los infantes realizan con objetos concretos, objetivos, a través de los cuales coordinan las relaciones entre ellos. En esta etapa de desarrollo los niños aún no pueden llevar a cabo estas operaciones independientemente de las acciones con objetos de la realidad, es decir, no pueden todavía reflexio--

nar sobre abstracciones. Surge también -además de la -  
objetivación del pensamiento- un gran avance a la so-  
cialización a través de la interacción social.

Los alumnos son ya capaces de coordinar las opera-  
ciones en el sentido de la reversibilidad, en el senti-  
do de un sistema de conjunto y sobre objetos manipula-  
bles. Por medio de las operaciones concretas (estructu-  
ras de agrupamiento) los niños llegan a la construc-  
ción de lo real, pero siempre en un ambiente de rela-  
ciones entre ellos mismos y su medio que los rodea. --  
Por tal razón, la construcción de la realidad históri-  
co-social ha de ser en un marco favorable de interrela-  
ciones con los educandos y con la realidad concreta, -  
para ir construyendo (en la etapa de las Operaciones -  
Formales) la realidad abstracta o hechos que sucedie-  
ron en el pasado (de lo concreto a lo abstracto).

Por otro lado, los escolares son ya capaces de --  
coordinar diferentes puntos de vista y de sacar las --  
consecuencias: razona únicamente sobre lo realmente da-  
do.

"En esta edad, el niño no sólo es objeto recepti-  
vo de transmisión de la información lingüístico cultu-  
ral en sentido único. Surgen nuevas relaciones entre -  
niños y adultos, y especialmente entre los mismos ni-  
ños. Piaget habla de una evolución de la conducta en -  
el sentido de la cooperación. Analiza el cambio con el  
juego, en las actividades de grupo y en las relaciones  
verbales. (...)

Los niños son capaces de una auténtica colaboración en grupo, pasando la actividad individual aislada a ser una conducta de cooperación."(1)

Todo lo anterior se debe a la fundamental influencia que tiene el medio social y natural en el desarrollo de los educandos, no sólo en sentido unilateral, - sino dialéctico, pues entre el medio ambiente y los niños se dan interacciones cada vez de mejor calidad y - cantidad, uno modifica progresivamente al otro y viceversa. Estas interacciones se dan, como dice H. Wallon, aún desde antes de que el niño nazca, cuando existe -- una relación madre-feto, y continúan durante todo el - desarrollo de los niños después del nacimiento.

La etapa de las OPERACIONES FORMALES o PROPOSICIONALES se inicia aproximadamente entre los 11-12 años y se extiende hasta los 14-15, en el principio de la adolescencia, en donde los niños tienen otras nuevas cualidades: ahora ya son capaces de realizar abstracciones sobre los objetos sin que sea necesario establecer contacto directo con ellos.

En relación a ésto, Ajuriaguerra expresa:

"(...) La principal característica del pensamiento a este nivel es la capacidad de prescindir del contenido concreto para situar lo actual en un -- más amplio esquema de posibilidades. Frente a -- unos problemas por resolver, el adolescente utiliza los datos experimentales para formular la hipó

---

(1) DE AJURIAGUERRA, J. "Estadios del desarrollo según J. Piaget". Citado en Antología Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. P. 109.

tesis, tiene en cuenta lo posible, y ya no sólo - como anteriormente ocurría- la realidad que actualmente constata."(1)

Además los alumnos en esta edad pueden opinar sobre temas o fenómenos con un sentido hipotético-deductivo. En palabras de Ajuriaguerra, "(...) el adolescente puede manejar ya unas proposiciones, incluso si las considera como simplemente probables (hipotéticas). - Las confronta mediante un sistema plenamente reversible de operaciones, lo que le permite pasar o deducir verdades de carácter cada vez más general."(2)

De esa especie de separación del pensamiento con relación a los objetos, el primer resultado que surge es liberar las relaciones y las clasificaciones de sus vínculos concretos o intuitivos; esta generalización de las operaciones de clasificación o de relaciones de orden, conducen hacia el pensamiento combinatorio, el cual se refleja en combinaciones, permutaciones de objetos o factores físicos, e incluso de ideas o proposiciones. Con ésto último los niños llegan al pensamiento formal: si ya son capaces de combinar objetos por un método sistemático, se revelan también aptos para combinar ideas o hipótesis en forma de afirmaciones o negaciones, y de utilizar así operaciones proposicionales desconocidas por ellos hasta entonces; tales pueden ser implicaciones, disyunciones, exclusiones, incompatibilidad, implicación recíproca, etc.

---

(1) Ibid. P. 110.

(2) Idem.



Las Operaciones Proposicionales no se reducen, en modo alguno, a una nueva manera de apreciar los hechos; constituyen por el contrario una verdadera lógica de los sujetos mucho más rica que la de las operaciones concretas. Por un lado son las únicas que permiten un razonamiento formal sobre las hipótesis enunciadas verbalmente en una discusión o en una exposición. En segundo lugar se aplican a los datos experimentales y físicos, y son las únicas que permiten una disociación de los factores en la combinatoria, y en consecuencia, la exclusión de las hipótesis falsas y la construcción de esquemas explicativos complejos. En tercer lugar -- constituyen realmente una secuencia o prolongamiento y una generalización de las operaciones concretas incompletas por sí mismas, porque una combinatoria no es -- otra cosa que una clasificación de clasificación de -- clasificaciones, y las dos reversibilidades (reciprocidad e inversión) no es sino la síntesis de todos los agrupamientos: las Operaciones Formales o Proposicionales representan en realidad en cuanto a su contenido, el resultado de una operación concreta.

En esta etapa de desarrollo los alumnos son ya capaces de entender problemas y situaciones de orden general, que se encuentran en ámbitos, como resultado de su interés por conocer. En este sentido Ajuriaguerra -- señala:

"Con las nuevas posibilidades intelectuales, que pueden englobar problemas cada vez más generales, y dado su creciente interés por problemas de mayor alcance que el aquí y ahora, comienza a bus--

car no ya unas soluciones inmediatas, sino que --  
construye unos sistemas tendientes hacia una ver-  
dad más genérica."(1)

Los alumnos que atraviezan por esta etapa enrique-  
cen su desarrollo sin duda alguna, por las interaccio-  
nes sociales, tanto con su compañero de clase y maes-  
tro, como con otras personas fuera de la institución -  
escolar, y en todo tipo de actividades. Smirnov y Leon-  
tiev afirman que " el trabajo fuera de la escuela no -  
solamente amplía y profundiza los conocimientos recibi-  
dos en las clases, sino que también amplía mucho el --  
círculo de relaciones sociales del adolescente, sacán-  
dolo de los límites de su curso y de la escuela, y po-  
niéndolo en relaciones variadas con un amplio círculo  
de personas."(2)

En este sentido es importante destacar el papel -  
que desempeñan los padres de familia y demás indivi-  
duos que entablan contactos directos con los niños, --  
así como de la influencia que ejerce la comunidad en -  
general.

---

(1) Ibid. Pp. 110-111.

(2) SMIRNOV y LEONTIEV. Psicología. P. 537.

## C A P I T U L O VI

### ESTRATEGIAS METODOLOGICO-DIDACTICAS

El propósito de la Educación actualmente, es desarrollar las capacidades y habilidades de los alumnos, que los lleven a ser partícipes de la realidad en que viven, la critiquen constructivamente y propongan alternativas de solución a los problemas de la sociedad; en general, que aprendan a aprender. La Educación es uno de los aspectos que fortalecen a la sociedad mexicana, y por tal razón, su acción se debe encaminar a la formación de individuos críticos, humanistas, científicos y transformadores.

El aula didáctica es el marco en donde se reúnen todos los elementos del proceso Enseñanza-Aprendizaje, es el escenario formal del desarrollo de las relaciones sociales entre maestro y alumnos, que con base en la realidad objetiva, coadyuvan en la construcción de conocimientos por parte de los educandos y a la formación de una actitud crítica de los mismos.

Parece ser que en la currícula de Ciencias Sociales en sexto grado los conocimientos son presentados como únicos, a la vez que menciona el carácter dinámico: el libro de texto presenta una interpretación de los hechos histórico-sociales y en ningún momento se

dice que existen otras interpretaciones. Además el libro de texto es sólo un apoyo y no el único; para construir otras interpretaciones, es primordial que los niños consulten también otras fuentes.

En relación a todo ello, y a los objetivos planteados al inicio de este trabajo, ahora se pretende dar contestación a la interrogante objeto de estudio; para ésto se basifica en los elementos descritos en los capítulos anteriores, los cuales conducen a la siguiente cuestión:

¿Cómo y con qué se quiere dar solución a dicha interrogante?

Esta pregunta hipotéticamente queda contestada de manera general, con el planteamiento de unas estrategias metodológico-didácticas alternativas para la enseñanza-aprendizaje de lo social.

Concretamente las estrategias que se proponen, pretenden alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- a) Iniciar a los alumnos en la investigación social, o sea, el quehacer del investigador a través de su participación directa.
- b) Conducir a los educandos en la práctica de la Investigación Documental, al consultar diversas fuentes a su alcance (libros, periódicos, revistas), y la Investigación de Campo por medio de la encuesta, la entrevista y los cuestionarios, y los apoyos que -

otorgan los medios de comunicación.

- c) Mostrar a los escolares cómo la historia que ellos estudian ha sido construida en un marco de lucha de clases sociales antagónicas.
- d) Conducir a los discentes hacia el análisis de los hechos histórico-sociales desde el punto de vista de cada clase social, mediante discusiones.
- e) Encauzar a los alumnos para que integren los hechos del pasado a la realidad histórico-social actual.
- f) Explicar a los educandos las dificultades que presenta la interpretación de los hechos sociales por el investigador (grado de verosimilitud y varias interpretaciones), en virtud de la clase social a que pertenece.
- g) Dirigir a los escolares a la construcción de los conocimientos histórico-sociales a través de textos redactados por ellos mismos, como resultado del análisis de la información recabada de la investiga---ción documental y de campo.

Es necesario hacer una ACLARACION PERTINENTE antes de presentar las estrategias alternativas, debido a las condiciones dadas en la escuela primaria en donde se detecta la problemática objeto de estudio.

Puesto que la escuela es unitaria, ésto es, atendida por un sólo maestro, y las estrategias requieren en algunos momentos la conducción directa del docente,

nos podemos preguntar:

¿Qué harán los demás alumnos de los diferentes - grados, mientras que se atiende a los de sexto?

Resulta fácil entender que los niños de primero y segundo grados pueden realizar actividades indicadas - por el maestro, cuando ya han avanzado mucho en lecto- escritura (aplicación del Método Global Fonético en -- primer año), y por lo tanto es posible dedicar un tiem po específico a los de sexto grado sin descuidar a los demás, ya que ellos trabajarán con guiones didácticos sobre algún tema del área de Ciencias Sociales.

Hecha esta previa nota aclaratoria, es factible - ya dar a conocer las esperadas Estrategias Metodológi- co-Didácticas, cuyo propósito general tiende a dar con testación a la cuestión Objeto de Estudio, y específi- camente a los objetivos citados en este mismo capítu-- lo.

La estrategia general se ubica en la dimensión es pacio-temporal a través de la fusión dialéctica de las subdivisiones:

- a) Cercano-Inmediata
- b) Lejano-Mediata

La primera se refiere al espacio y tiempo en que se desenvuelven los alumnos, a su realidad histórico- social; es decir, a las relaciones sociales dadas en-- tre su comunidad con otras y en el tiempo presente.

Y la segunda se enfoca a lugares y tiempos pasa--

dos que han constituido la realidad histórico-social - de la actualidad.

En general, los acontecimientos (conocimientos de aprendizaje) serán construidos por los educandos a partir de la unión dialéctica de las dimensiones (subdivisiones) espacio-temporales citadas, y con una metodología general Deductivo-Constructivista.(1)

Como ya se mencionó en el primer capítulo, el problema objeto de estudio requiere de todo el ciclo escolar para poder superarse, y no sólo de una unidad o tema específico. Por esta razón, la estrategia metodológico-didáctica que se presenta a continuación, es de tipo general, y para aplicarse a determinado tema, es preciso adaptarla, en virtud de las condiciones dadas en la práctica docente (atención a los demás grados) y al contenido del tópico específico.

---

(1) La metodología general es Deductivo-Constructivista, en el sentido de que primeramente se parte de los hechos socio-históricos presentados por diferentes fuentes bibliográficas, para luego analizar los y enriquecerlos a través de la relación con -- los resultados de las investigaciones de campo en la realidad actual, y después llevar a los alumnos a construir los textos propios; es decir, se parte de algo ya dado y por medio de su análisis se integran o construyen interpretaciones nuevas.

## A C T I V I D A D E S

- A) Caracterice a las relaciones sociales como constantes en la comunidad, y en general, en la sociedad - (lugar y tiempo en que ocurrieron los hechos en estudio).
- Observe las relaciones entre las personas de su comunidad.
  - Exprese cómo se dan dichas relaciones y para qué se hacen.
  - Diga si en las comunidades que conoce existen interacciones entre las personas.
  - Concluya que en la sociedad los seres humanos se relacionan unos con otros en todo momento y lugar.
  - Comente la existencia de interacciones sociales en la época histórica en estudio.
  - Obtenga conclusiones generales por escrito.
- B) Investigue las causas y consecuencias de los acontecimientos socio-históricos en varias fuentes documentales.
- Recopile libros que contengan el tema por estudiar (incluyendo el libro de texto de los alumnos).
  - Lea cuidadosamente el contenido de cada libro.
  - Localice las clases sociales antagónicas dentro del suceso histórico-social.
  - Participe en una discusión dirigida sobre la lu---

cha que se da entre las clases sociales para defender sus intereses.

- Comente el dominio de una clase sobre la otra u otras: las formas de vida de ambas, cómo se ejerce el poder.
- Señale las causas que provocaron el suceso social (el por qué).
- Diga cómo se desarrollaron los hechos, los ubique en espacio y tiempo (dónde y cuándo), mencione -- las clases sociales participantes y los dirigentes.
- Exprese cuáles son las consecuencias que tuvo el hecho social: cuáles fueron sus logros, a quiénes benefició y a qué clase social pertenecen, qué -- problemas surgieron.
- Redacte conclusiones.

C) Lea o escuche noticias de acontecimientos sociales actuales en México y en el mundo, analizarlas, y si es posible, relacionar algunas de ellas con el tema en estudio.

- Recopile material informativo (periódicos, revistas, resúmenes de alumnos sobre algunas noticias escuchadas en la radio o la televisión).
- Lea detenidamente las informaciones a sus compañeros.
- Relacione alguna noticia con los hechos histórico-sociales en estudio.
- Identifique la lucha de clases en el acontecimiento informado con ayuda del maestro.

- Expresa los hechos sociales desde el punto de vista de las clases sociales en pugna.
- Obtenga conclusiones por escrito.

D) Aplique encuestas, entrevistas o cuestionarios a -- personas de la comunidad o personas de paso (conductores, jefes de vía, etc.) que ocupan algún puesto o trabajo, o bien, que conocen o estudiaron tal o -- cual situación o hecho social.

- Señale el tema y objetivos por alcanzar con la -- aplicación de la técnica investigativa.
- Plantee las preguntas por escrito.
- Diga a quién o quiénes se aplicará la técnica.
- Se integre en equipos para llevar a cabo la apli- cación.
- Comente la manera de conducirse ante la persona o personas por indagar.
- Registre las respuestas por escrito.
- Lea a sus compañeros la información recabada de -- cada equipo.
- Discuta los puntos de vista de cada persona.
- Redacte conclusiones.

E) Redacte un texto sobre la interpretación de los he- chos sociales en estudio desde el punto de vista de cada una de las clases sociales en lucha.

- Escuche la explicación del maestro sobre las difi- cultades que presenta la interpretación de los hechos sociales.
- Discuta por qué hay varias interpretaciones de --

los hechos histórico-sociales.

- Escriba un texto general del tema en estudio, en el que integre las conclusiones parciales, y relacione los hechos del pasado con la realidad histórico-social actual.

F) Recopile las redacciones generales de cada tema, e integre con ellas un nuevo libro que se podría titular "Mi Nuevo Libro de Ciencias Sociales".

- Conserve sus textos generales de cada tema.
- Ordene las redacciones.
- Integre los textos en forma de libro: portada, índice, introducción, desarrollo por unidades y temas, y el encuadernado.
- Presente su trabajo a sus compañeros y maestro.

Para ejemplificar el campo operativo de la estrategia general anterior, se plantean las siguientes estrategias específicas sobre los temas contemplados en la Unidad 5 del área de Ciencias Sociales. Esta unidad se titula "Revolución y cambio", y se integra por cinco temáticas, de las cuales la primera, denominada "Las primeras revoluciones del siglo XX", es dividida a la vez por 2 subtemas: La Revolución Mexicana y La Revolución China.(1)

---

(1) En el libro de texto de los alumnos no aparecen explícitos estos subtemas, sin embargo, se captan al leer los subtítulos de cada párrafo, que para efectos de este trabajo, se han explicitado.

La estrategia general se aplicará a dichos temas. Para ello se invitará a los educandos a formar un sólo equipo de trabajo con todos los alumnos de sexto, y el maestro entregará una Guía de Trabajo como las que se indican (ver pp. 68-81).

El equipo trabajará alrededor de las actividades señaladas, sin perder de vista el objetivo a alcanzar -derivado del Objetivo Particular que indica el programa oficial-, y solicitando, cuando sea necesario, la intervención del maestro, el cual se integrará al equipo como un miembro más en la investigación, y sólo -- cuando él considere conveniente (dificultades o confusiones en los alumnos, dudas) encauzará las actividades. En todo momento debe animar a los alumnos por el trabajo que se pide, y a la vez seguir el desarrollo de los educandos a través de la revisión de sus trabajos, los cuales al siguiente día los entregará con sus respectivas observaciones -si son necesarias- para que cada alumno las tome en cuenta en su próximo trabajo. Luego el docente conservará el texto general, para que al final del ciclo escolar se integre "Mi Nuevo Libro de Ciencias Sociales".

SEXTO GRADO

V UNIDAD: Revolución y Cambio.

TEMA 1: Las primeras revoluciones del siglo XX.

SUBTEMA: La Revolución Mexicana.

OBJETIVO: Distinguiremos los principales antecedentes y los sucesos más destacados de la Revolución Mexicana, a través de la lucha de clases sociales.

#### A C T I V I D A D E S

- 1) Busquemos y reunamos libros que contengan el tema - de la Revolución Mexicana.
- 2) Leamos en silencio un texto cada uno.
- 3) Imaginemos la época de la Revolución Mexicana al observar fotografías en los libros y recordar algunas películas, y comentemos cómo eran las relaciones entre las personas. ¿Sucedían en todo lugar?  
- Redactemos cada uno un pequeño texto-resumen.
- 4) Leamos con cuidado los textos en voz alta a nues---tros compañeros, dando oportunidad de que lean to--dos, y localicemos las clases sociales que luchan - por defender sus intereses.  
- Comparemos sus formas de vivir y sus problemas.  
- Señalemos cuál clase social tiene el poder.  
- Redactemos un texto-resumen.
- 5) Discutamos las respuestas de las siguientes pregun-

tas, y escribamos un texto-resumen:

- ¿Por qué se inició la revolución?
- ¿Cómo sucedieron los hechos? ¿En qué lugares y fechas?
- ¿Quiénes dirigieron el movimiento?
- ¿Cuáles fueron los logros de la Revolución Mexicana para cada clase social?

- 6) Busquemos noticias en periódicos o las escuchemos - en la radio y televisión, sobre movimientos revolucionarios actuales en otros países. Solicitemos la ayuda del maestro.
- 7) Leamos las noticias, detectemos las clases sociales en lucha y comentemos la relación que tiene el movimiento con la Revolución Mexicana.
  - Redactemos un texto-resumen.
- 8) Entrevistemos a un campesino de la comunidad y a una persona que haya estudiado secundaria o preparatoria y que ocupe un puesto alto, sobre las causas y consecuencias de la Revolución Mexicana.
  - Pensemos a quiénes vamos a entrevistar.
  - Escribamos las preguntas.
  - Anotemos sus respuestas.
- 9) Comentemos las contestaciones de cada persona, y solicitemos al maestro participar en una discusión sobre las interpretaciones que se tienen de la Revolución Mexicana de acuerdo a cada clase social.
  - Relacionemos la Revolución Mexicana con el México de la actualidad. ¿Se cumplen realmente los logros de la revolución? ¿Por qué?

- Redactemos las conclusiones en un texto-resumen.
- 10) Juntemos todos los textos-resumen redactados, los revisemos y escribamos un texto general con el tema "La Revolución Mexicana".
- 11) Entreguemos el trabajo al maestro para su revisión.

## SEXTO GRADO

## V UNIDAD: Revolución y Cambio.

TEMA 1: Las primeras revoluciones del siglo XX.

SUBTEMA: La Revolución China.

OBJETIVO: Distinguiremos los principales antecedentes y los hechos más importantes de la Revolución China, por medio de la lucha de clases sociales.

## A C T I V I D A D E S

- 1) Recopilemos libros que incluyan el tema de la Revolución China.
- 2) Leamos en silencio un texto cada uno.
- 3) Conversemos sobre cómo eran las relaciones sociales en ese tiempo y redactemos un texto-resumen.
- 4) Leamos cuidadosamente en voz alta los textos a nuestros compañeros, dando oportunidad de que todos -- lean, y localicemos las clases sociales que luchan por defender sus intereses.
  - Comparemos sus formas de vida y sus problemas.
  - Identifiquemos la clase social que tiene el poder.
  - Redactemos un texto-resumen.
- 5) Discutamos las respuestas de las preguntas siguientes y escribamos un texto-resumen:
  - ¿Por qué se inició la revolución?
  - ¿Cómo se llevó a cabo?
  - ¿En qué lugares y fechas?

- ¿Quiénes fueron los dirigentes del movimiento para cada clase social?
  - ¿Qué se logró con la Revolución China y a qué clase social benefició?
- 6) Invitemos al maestro a participar en una discusión sobre las maneras de interpretar la Revolución China de acuerdo a cada clase social; la relacionemos con el mundo actual.
- Redactemos un texto-resumen.
- 7) Reunamos todos los textos-resumen redactados, los -revisemos y escribamos cada uno un texto general -- con el tema "La Revolución China".
- 8) Presentemos al maestro el trabajo para su revisión.

SEXTO GRADO

V UNIDAD: Revolución y Cambio.

TEMA 2: La Primera Guerra Mundial.

OBJETIVO: Comprenderemos que la Primera Guerra -  
Mundial fue resultado de la lucha en--  
tre las potencias colonialistas.

## A C T I V I D A D E S

- 1) Reunamos libros que contengan el tema de la Primera Guerra Mundial.
- 2) Leamos en silencio un texto cada uno.
- 3) Observemos algunas ilustraciones de la guerra, re--cordemos algunas películas y conversemos sobre las relaciones sociales. Redactemos un texto-resumen.
- 4) Realicemos lecturas comentadas sobre los textos re--unidos, y localicemos las dos alianzas contrarias - de potencias que lucharon durante la guerra.
  - Con ayuda del maestro, ubiquemos dentro de las po--tencias a las clases sociales colonialistas.
  - Comentemos sus problemas de ambición comercial, - territorial y colonial.
  - Escribamos un texto-resumen.
- 5) Participemos en una discusión al contestar las si--guientes preguntas y redactemos un texto-resumen:
  - ¿Por qué empezó la guerra?
  - ¿Cómo se desarrolló? ¿Cuándo y dónde?
  - ¿Cuáles fueron los resultados de la guerra? ¿Cómo

se beneficiaron las clases sociales que integran las potencias vencedoras?

- 6) Busquemos noticias en los medios de comunicación sobre acontecimientos actuales en otros países, en -- donde exista el peligro de desatarse una guerra. Solicitemos la colaboración del maestro.
- 7) Leamos las noticias, discutamos la lucha de clases sociales en esos movimientos y comentemos su rela--ción con la Primera Guerra Mundial.
  - Redactemos un texto-resumen.
- 8) Hagamos una entrevista al Jefe de Estación sobre -- las causas y consecuencias de la Primera Guerra Mundial.
  - Anotemos las preguntas.
  - Registremos las respuestas dadas.
- 9) Conversemos sobre la información dada por el Jefe - de Estación:
  - ¿Mencionó la lucha de intereses de las clases so--ciales? ¿Por qué?
  - Comentemos la existencia de otras explicaciones -- sobre la Primera Guerra Mundial.
  - Relacionemos la Primera Guerra Mundial con el mundo actual.
  - Elaboremos un texto-resumen.
- 10) Juntemos las redacciones, las revisemos y escriba--mos un texto general con el tema "La Primera Gue--rra Mundial".
- 11) Entreguemos el trabajo al maestro para su revisión.

SEXTO GRADO

V UNIDAD: Revolución y Cambio.

TEMA 3: La Revolución Rusa.

OBJETIVO: Distinguiremos los principales antecedentes y los hechos más importantes de la Revolución Rusa, mediante la lucha de clases sociales.

## A C T I V I D A D E S

- 1) Recopilemos libros que incluyan el tema de la Revolución Rusa.
- 2) Leamos en silencio un texto cada uno.
- 3) Observemos ilustraciones de esa época y comentemos cómo eran las relaciones sociales.
  - Redactemos un texto-resumen.
- 4) Leamos detenidamente los textos en voz alta a nuestros compañeros, dando oportunidad de que todos -- lean, y localicemos las clases sociales que luchan por defender sus intereses.
  - Comparemos sus formas de vida y sus problemas.
  - Señalemos cuál clase social tiene el poder.
  - Redactemos un texto-resumen.
- 5) Discutamos las respuestas de las preguntas siguientes y escribamos un texto-resumen:
  - ¿Por qué se inició la revolución?
  - ¿Cómo sucedieron los hechos? ¿En qué lugares y fe-  
chas?

- ¿Quiénes dirigieron el movimiento?
  - ¿Cuáles fueron los logros de la Revolución Rusa y a qué clase social benefició?
- 6) Entrevistemos a alguna persona de la comunidad que recuerde el tema de la Revolución Rusa, sus causas y consecuencias.
- Señalemos a quién vamos a entrevistar.
  - Escribamos las preguntas.
  - Registremos las respuestas dadas.
- 7) Discutamos los resultados de la entrevista:
- ¿Mencionó la persona entrevistada la lucha de clases sociales por defender sus intereses? ¿Por -- qué?
  - Comentemos la existencia de otras explicaciones - sobre la Revolución Rusa.
  - Relacionemos la Revolución Rusa y sus resultados, con el desarrollo del mundo actual.
  - Redactemos las conclusiones en un texto-resumen.
- 8) Reunamos las redacciones, las revisemos y escriba--mos un texto general con el tema "La Revolución Ru--sa".
- 9) Entreguemos el trabajo al maestro para su revisión.

SEXTO GRADO

V UNIDAD: Revolución y Cambio.

TEMA 4: La crisis de 1929 y el "nuevo trato".

OBJETIVO: Comprenderemos algunas de las causas y consecuencias de la crisis del capitalismo.

## A C T I V I D A D E S

- 1) Reunamos libros que contemplen el tema de la crisis de 1929 y el "nuevo trato".
- 2) Leamos en silencio un texto cada uno.
- 3) Comentemos cómo eran las relaciones entre las personas y redactemos un texto-resumen.
- 4) Realicemos lecturas comentadas de los textos recopilados, y señalemos en cuál clase social se inició - la crisis y por qué.
  - Elaboremos un texto-resumen.
- 5) Invitemos al maestro a participar en una discusión al contestar las siguientes preguntas, y escribamos un texto-resumen:
  - ¿Por qué se produjo la crisis económica de 1929?
  - ¿Cómo influyó la sobreproducción o abundancia de productos comerciales en la crisis?
  - ¿Dónde y cuándo se inició la gran depresión?
  - ¿Por qué se le llamó política de "nuevo trato" a

las acciones del gobierno de Estados Unidos en -  
ese tiempo?

- ¿Cómo afectó la crisis a los países latinoamericananos y europeos?
- ¿En qué forma se perjudicaron las clases sociales bajas?
- ¿Qué acciones realizó en ese tiempo el gobierno -  
de Lázaro Cárdenas en México?

- 6) Busquemos noticias en periódicos o las escuchemos -  
en la radio y televisión, sobre las alzas y bajas -  
de la economía nacional o mundial, de la Bolsa de -  
Valores, y de las monedas extranjeras comparadas --  
con el peso mexicano.
- 7) Leamos con cuidado las noticias y comentemos cuál -  
clase social se encuentra más relacionada con esos  
cambios económicos, y qué relación tienen esos cam-  
bios económicos con la crisis de 1929.  
- Redactemos un texto-resumen.
- 8) Apliquemos un cuestionario escrito a dos o más per-  
sonas (mayordomos, telegrafistas u otras) para que  
nos digan qué es una crisis económica, cuáles son -  
sus causas, a quiénes afecta y por qué.  
- Escribamos las preguntas en una hoja.
- 9) Leamos las respuestas dadas por las personas cues-  
tionadas y discutamos en qué se parecen y en qué di-  
fieren, y por qué.  
- Comentemos la relación de la crisis de 1929 con -  
los movimientos económicos diarios del mundo ac-  
tual.

- Elaboremos un texto-resumen.

- 10) Juntemos los textos-resumen, los revisemos y escri**u**bamos un texto general con el tema "La crisis de - 1929 y el 'nuevo trato'".
- 11) Presentemos el trabajo al maestro para su revisión.

SEXTO GRADO

V UNIDAD: Revolución y Cambio.

TEMA 5: Fascismo y nazismo.

OBJETIVO: Comprenderemos por qué el fascismo y el nazismo fueron consecuencia de la crisis capitalista.

## A C T I V I D A D E S

- 1) Recopilemos libros que contengan el tema del fascismo y el nazismo.
- 2) Realicemos una lectura en silencio de algún texto.
- 3) Comentemos cómo eran las relaciones sociales en esa época y en esos lugares.  
- Redactemos un texto-resumen.
- 4) Leamos detenidamente los textos en voz alta a nuestros compañeros, dando oportunidad de que todos -- lean.  
- Identifiquemos la clase social que se encuentra -- detrás de cada gobierno dictatorial fascista y nazista.  
- Elaboremos un texto-resumen.
- 5) Discutamos las respuestas de las siguientes preguntas y escribamos un texto-resumen. Solicitemos la -- colaboración del maestro.  
- ¿Cómo ayudaron los problemas económicos causados por la crisis de 1929 en la formación del fascismo y nazismo en algunos países?

- ¿Cuáles son las características de los gobiernos dictatoriales como el fascismo y el nazismo?
  - ¿Quiénes eran los líderes de cada tipo de gobierno?
  - ¿Por qué el fascismo y el nazismo rechazaron el nuevo sistema de gobierno implantado en la URSS?
  - ¿Qué clase social rechazaba ese sistema de gobierno y por qué?
  - ¿Por qué se desarrollaron estos sistemas de gobierno dictatoriales en otros países?
- 6) Entrevistemos a una persona de la comunidad que haya estudiado preparatoria o que conozca temas relacionados con gobiernos dictatoriales o dictaduras.
- Nos pongamos de acuerdo a quién vamos a entrevistar.
  - Solicitemos su opinión sobre los gobiernos dictatoriales.
  - Registremos las respuestas dadas.
- 7) Leamos las respuestas, y discutamos las semejanzas y diferencias con lo que ya estudiamos en los libros.
- Comentemos la relación del fascismo y nazismo con los gobiernos de países del mundo actual.
  - Redactemos conclusiones en un texto-resumen.
- 8) Juntemos los textos-resumen redactados, los revisemos y escribamos un texto general con el tema "Fascismo y Nazismo".
- 9) Entreguemos el trabajo al maestro para su revisión.

## C A P I T U L O    V I I

### ANALISIS DE LA CONGRUENCIA INTERNA DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

Partir de las dificultades reales del proceso Enseñanza-Aprendizaje conduce a evitar especulaciones -- teóricas sobre los logros y retrocesos de dicho proceso educativo, pues es sólo la realidad de la práctica docente la que provee de elementos verificadores positivos o negativos. Como se menciona en la Definición -- del Objeto de Estudio, no es suficiente la simple construcción-comprensión de las Ciencias Sociales en el -- sexto grado de Educación Primaria, puesto que se cae -- en una filosofía de "conocer por conocer", en la pura información y se deja de lado el aspecto formativo: la realidad docente de Estación Roseta indica que la enseñanza de las Ciencias Sociales está limitada (contenidos neutrales) originando consecuentemente alumnos -- acrílicos e irreflexivos ante los problemas de su comunidad y del país, lo cual conduce al reproduccionismo.

Ante esta situación dada en las prácticas cotidianas, se plantea el problema objeto de estudio a través de una interrogante. Plantear un problema a partir de una o varias dificultades en forma de pregunta, requiere una contestación que coadyuve a solucionarlo; en este caso, la problemática queda delimitada en el sexto grado y temporalmente abarcará todo el ciclo escolar,

y por ende, todas las unidades programáticas del área social. La interrogante conduce a avanzar, vélgase la redundancia, en el estudio del objeto de estudio, y -- provoca un desencadenamiento de los capítulos posteriores para contestar el cómo con una interrelación esencial de cada uno de ellos.

Resulta claro mencionar que al surgir un interés por resolver el problema que obstruye el proceso Enseñanza-Aprendizaje, se requiere enunciar claramente los motivos por los que se considera que es un problema. - Con esto se ha llegado a la Justificación.

Si se interpreta detenidamente el capítulo I, se tomarán por justificaciones elementos centrales, los cuales se detallan en este segundo capítulo. La definición del objeto de estudio requiere enunciar el por -- qué de dicho problema, de tal manera que este capítulo genera al siguiente.

La ruptura de un objetivo general del nivel primario y el desfase teórico-práctico con el propósito del área de Ciencias Sociales, son la causa de una obstrucción en la cimentación crítica y reflexiva que conduce a la aceptación pasiva de los contenidos, y provoca el rechazo posterior del área después de haber causado aspectos negativos en el aprendizaje de los escolares. - Por tal razón, hay la necesidad de desarrollar el análisis crítico-reflexivo en los alumnos como partes de la sociedad, y así coadyuvar al desarrollo de la misma; es entonces un verdadero problema el que dificulta el proceso educativo en el área en cuestión.

Todos los aspectos citados ya pueden dar una di-rectriz general hacia donde apunta el trabajo, luego se conjuntan para plantear algunas metas o alcances -- que permitan dirigirlo en forma aún más precisa, y con ello se llega a los Objetivos. Es de la definición del objeto de estudio y de la justificación de donde se obtienen los objetivos de la propuesta: las dificultades generales de la práctica docente se convierten en objetivos. Por lo tanto el capítulo III es consecuencia -- del primero y del segundo.

Dichos objetivos pretenden, en una primera instancia, deducir los fundamentos teóricos y metodológicos que sirven de base para que los alumnos construyan los conocimientos histórico-sociales; luego todo ello estará encaminado hacia el planteamiento de una estrategia metodológico-didáctica que busque superar el problema objeto de estudio. Es decir, los objetivos como consecuencia de la definición del objeto de estudio, tienen congruencia con las estrategias del capítulo VI porque de ellos se construyen éstas.

Algunos de los fundamentos que desde este capítulo se plantean, son la participación directa de los -- alumnos para construir su propio aprendizaje y encaminarlo hacia el empleo del Método de Investigación de -- las Ciencias Sociales, y de manera implícita, el Método de Análisis Dialéctico para favorecer el análisis -- crítico y reflexivo de los hechos socio-históricos. Estos fundamentos servirán de base para las estrategias metodológico-didácticas, las cuales se plantearán en --

función de las características de los alumnos, y de -- las condiciones sociales e institucionales de la escuela y la comunidad en que se detecta la problemática. -- Con ello ya se aprecia una relación entre los capítu-- los V y VI.

El cuarto capítulo denominado Referencias Contextuales ubica el problema en un contexto social y toma en cuenta las normas institucionales. Los tres capítu-- los anteriores hablan de elementos insertos en un espalcio y tiempo que tienen influencia de alguna forma en el problema objeto de estudio, y es ahora donde se explicitan. Es en la definición del objeto de estudio en donde se menciona el problema dentro de un contexto, -- de tal manera que es necesario describirlo. Además las referencias teórico-conceptuales requieren de dicho -- contexto o referencias contextuales, porque corresponden a una parte de la realidad histórico-social estu-- diada en el capítulo V. Del mismo modo el capítulo IV antecede al de las estrategias, porque éstas se cons-- truyen a partir de las condiciones contextuales de la escuela de donde se seleccionó el problema.

Por ejemplo, el hecho de que Estación Roseta sea un centro de trabajo de una empresa, implica que allí se establezcan relaciones de trabajo, que haya diferenltes jerarquías de trabajadores, y por lo tanto, exis-- tan dificultades entre las personas. Esto influye en los alumnos, del mismo modo que el nivel de escolari-- dad que poseen los padres de familia, pues demuestran interés en la educación de sus hijos, y les exigen, ya

que tienen perspectivas para ellos.

Por otro lado, el contexto institucional se filtra en los contenidos oficiales, horarios de clase y la escuela como institución legitimadora de los conocimientos que los alumnos aprenden, entre otros. Todo ello coadyuva para que a los escolares se les dificulte asumir una actitud reflexiva, analítica y crítica de los hechos sociales.

Este contexto social e institucional es necesario tomarlo en cuenta para las estrategias metodológico-didácticas, como se verá más adelante; asimismo definir los campos conceptuales que se manejarán como resultado de los elementos utilizados en la definición del objeto de estudio. Todo esto se concibe en el quinto capítulo titulado Referencias Teórico-Conceptuales, el cual fue generado por la definición del objeto de estudio a través del planteamiento del problema, con el que tiene estrecha relación, por las razones que a continuación se indican, e incluyendo además los objetivos del capítulo III de quienes también es consecuencia.

Puesto que la propuesta se encamina hacia la búsqueda de solución a un problema del área de Ciencias Sociales, ello implica la necesidad de definir a la realidad histórico-social como objeto de estudio en esta propuesta, ya que los contenidos se refieren a aquella en algún momento histórico. Sin embargo, la realidad histórico-social es analizada desde tres enfoques o corrientes filosóficas: empirista, relativista y marx

xista. Cada una presenta su concepción y sirven de base para posteriormente analizar el programa y los contenidos curriculares del área en sexto grado. Cabe señalar que según la teoría marxista los procesos histórico-sociales deben ser estudiados con la utilización de una marcha analítico-sintética, o sea, partir de un todo ya construido para descomponer sus elementos, conocerlos, interpretarlos, y luego integrarlo de nuevo, con el propósito de estudiar el hecho en su conjunto; además los acontecimientos deben interpretarse a través de la lucha de clases sociales, como lo estipula la misma teoría. Todo esto servirá de fundamento para plantear una parte de las estrategias metodológico-didácticas, y favorecer el análisis crítico-reflexivo en los niños; de ahí que el capítulo V genere al VI.

De hecho la teoría marxista es la que se empleará en la propuesta, puesto que además de englobar a las otras dos, las supera. De esta manera, ya armados de dicha teoría, sólo falta un elemento operativo que servirá de médula teórica y práctica en la estrategia, esta médula es el Método de Análisis Dialéctico, el cual basado en las leyes dialécticas que incluye el Materialismo Histórico, permite un análisis reflexivo y crítico de los hechos socio-históricos de una sociedad general en continuo movimiento.

Las leyes de la Dialéctica se inmiscuyen en algún momento de la estrategia, pero de manera implícita, y resumidas bajo la lucha de clases sociales. Dichas leyes son: Ley de la unidad y lucha de contrarios, Ley -

de la negación de la negación y Ley de la transformación de los cambios cuantitativos a cualitativos y viceversa.

Todos estos elementos teóricos definen, en parte, cómo se relacionan los capítulos Referencias Teórico-Conceptuales y Estrategias Metodológico-Didácticas.

Como ya se dijo, las corrientes filosófico-sociales citadas, son el fundamento eficaz para hacer un estudio analítico de lo social en el programa de sexto grado, y hacer notar que la educación como producto social hace surgir al área de Ciencias Sociales con interpretaciones características de los enfoques, y que van a reflejarse en el estudio de las perspectivas nacional e internacional, mediante la red de interrelaciones en los aspectos que contempla la estructura del contenido social y que se conjuntan en hechos o acontecimientos histórico-sociales.

En este análisis se hace visible que los contenidos programáticos tienden hacia la "neutralidad", lo cual corresponde a una postura empirista, y contradice al objetivo general del nivel primario, llegándose con ello a fundamentar lo planteado en la definición del objeto de estudio y en la justificación de esta propuesta pedagógica. Aquí se detecta nuevamente una congruencia entre los capítulos I y II con el V. Del mismo modo, se aprecia una postura relativista al existir en los contenidos oficiales una sobrevalorización de los héroes, hecho que en unión con el anterior conducen hacia un eclecticismo de ambas corrientes filosófi

co-sociales, de lo que se deduce que dichos contenidos no tienen un enfoque marxista, lo que coadyuva en la -obstrucción del desarrollo de la actitud crítico-re---flexiva, debido a que la teoría marxista es aún supe--rior a las otras corrientes, por ser una síntesis dia--léctica de ambas, y puede superar la "neutralidad", y asimismo superar el problema objeto de estudio.

Para la teoría marxista el tiempo histórico es --construido por los sujetos con base en la totalidad --concreta que también incluye el espacio como realidad; son los individuos quienes interactúan con la realidad para abstraer y construir los conocimientos. Precisa--mente por esta razón es necesario que los alumnos de -sexto grado se introduzcan en la utilización práctica del Método de Investigación de las Ciencias Sociales, en donde ellos participen directamente en su propio --aprendizaje; además de que la teoría psicosocial (Psi--cogenética) en que se fundamenta este trabajo, se coor--dina en este sentido. Si uno se remite al planteamien--to del problema del capítulo I y a los objetivos del -capítulo III, se localiza una vinculación con las refe--rencias teórico-conceptuales, en lo que se refiere al constructivismo por parte de los educandos.

Como consecuencia de todo lo anterior, la evalua--ción deberá adquirir una directriz un tanto diferente a la que se analiza en este capítulo V, la que consti--tuye un tipo de evaluación cuantitativa en virtud del sentido descriptivo que asumen los contenidos y las ac--tividades programáticas. Ahora habrá la necesidad del

uso de una evaluación cuanti-cualitativa, o en otros términos, de una evaluación ampliada, con el propósito de tomar en cuenta las actitudes reflexivas y críticas de los escolares ante los hechos socio-históricos.

Es preciso, además de la realidad histórico-social como objeto de estudio, conceptualizar en este quinto capítulo, a los Sujetos del Proceso Educativo, ya que son los que participan directamente en el proceso E-A. De esta manera la concepción de sujeto y las características del mismo (cotidiano, social, heterogéneo alienado o no alienado) se requieren para posteriormente definir al sujeto escolar (alumno) en un marco de interacción con los demás sujetos, de normatividad y de cotidianidad. Con esto se pretende ubicarlos dentro del contrato escolar mediante el cual se relacionan con la institución, y regidos a la vez por el contrato mayor (Artículo 30. Constitucional).

Los sujetos de dicho contrato escolar (alumnos, maestro, escuela, familia y sociedad) tienen un papel que jugar en la problemática objeto de estudio, a través de su participación en el proceso E-A; por consecuencia hay la necesidad de conceptualizar a dicho proceso, además de que sirve de base para tomarse en consideración para las estrategias metodológico-didácticas. La importancia de estudiar el subtema Los Sujetos del Proceso Educativo se debe a su relación que tiene con el capítulo I, porque desde aquí se incluye la problemática, obviamente con la participación de los alumnos, maestro, padres de familia y la sociedad en gene-

ral.

El proceso indivorciable E-A se separa por razones de estudio, y la enseñanza se descifra con la dirección pedagógica del docente, en virtud de las características psicológicas de los educandos y de las necesidades sociales. El papel o rol del maestro en general, puede ser de integración al statu quo (reproduccionismo), o el de concientización.

El proceso de Aprendizaje se comprende a través de la teoría psicosocial que lo encauza. Desde el punto de vista general, el proceso de desarrollo incluye al aprendizaje, y el desarrollo psicointelectivo se favorece por el medio social, por lo tanto el aprendizaje surge en la interacción dialéctica de los sujetos con el medio exterior, mediante procesos de adaptación (asimilación, acomodación), organización y equilibración, en donde su participación es directa con el exterior,(1) y es constructor de su propio aprendizaje, y donde la dirección del maestro es "oculta", o no se percibe en gran parte. En términos generales el Aprendizaje, traducido en la conducta de la persona, se determina por las relaciones del individuo con la realidad, con las condiciones sociales de vida. La conceptualización del proceso E-A obedece a la congruencia existente entre la Definición del Objeto de Estudio y

---

(1) Esta participación es directa con el exterior, en todo el sentido de la palabra, dependiendo de la etapa de desarrollo en que se encuentra cada alumno.

los Objetivos, con el capítulo de las Referencias Teórico-Conceptuales.

La realidad de Estación Roseta presenta condiciones favorables para que los alumnos cuenten con los me di os necesarios para desarrollar su aprendizaje, y superar las dificultades que caracterizan al problema ob je to de estudio. Sólo resta por saber si el grado de desarrollo de los escolares permite implementar estrategias y aplicarlas con buenos resultados, con el sentido que adquiere la problemática y su grado de dificultad que implica. He aquí la necesidad de que se men cion aran las etapas de desarrollo psicosocial de los alumnos de sexto grado, los cuales se ubican en la transición de la etapa de las Operaciones Concretas a la de Operaciones Formales. Desde el momento mismo en que se plantea el problema objeto de estudio a partir de las dificultades de enseñanza-aprendizaje en sexto grado, ya se apunta esta necesidad de estudiar las características psico-sociales de los discentes para fun dament ar las estrategias metodológico-didácticas. Exis te pues aquí una interrelación entre los capítulos I, V y VI, donde dichos fundamentos son los que enseguida se explican.

En la etapa de las Operaciones Concretas, los edu candos efectúan operaciones lógicas con objetos concre tos porque no pueden reflexionar sobre abstracciones, hay un avance en la socialización pues ya colaboran en grupo (conductas de cooperación), coordinan operacio nes en el sentido de la reversibilidad y construyen lo

real mediante las interacciones sociales, y son ya capaces de coordinar diferentes puntos de vista y sacar consecuencias: razona sobre lo realmente dado.

Y en la etapa de las Operaciones Formales, el pensamiento de los alumnos prescinde de los objetos, formulan hipótesis ante los problemas, opinan sobre temas o fenómenos con sentido hipotético-deductivo, y deduce verdades de carácter cada vez más general; al liberar las relaciones y clasificaciones de sus vínculos concretos o intuitivos los niños se conducen al pensamiento combinatorio y posteriormente al pensamiento formal; son capaces de construir esquemas explicativos -- complejos y entienden problemas y situaciones generales en ámbitos lejanos, como resultado de su interés -- por conocer.

Como puede advertirse, las características de los sujetos escolares de 12 a 14 años (edades entre las -- que fluctúan los alumnos de Estación Roseta considerados para este estudio) son teóricamente factibles para llevar adelante la propuesta pedagógica. Se considera que fácilmente pueden "conducirse" en la investigación, en dar opiniones sobre hechos histórico-sociales, lanzar conjeturas ante problemas del país y del mundo, razonar en un ámbito de discusiones que el maestro favorezca... y llegar después de todo a un mejor aprendizaje que incluya actitudes crítico-reflexivas.

...Entonces pues, plantiemos las Estrategias Metodológico-Didácticas que coadyuven, con base en todo lo que hasta aquí se ha dicho, a resolver el problema men

cionado en el primer capítulo. Existe una estrecha relación entre el capítulo V y el VI, porque de las referencias teórico-conceptuales se generan los lineamientos generales de las estrategias.

Las referencias teórico-conceptuales se estructuran a partir de la delimitación y especificidad del objeto de estudio. Por consecuencia se estudian analíticamente los elementos significativos y explicativos sobre la problemática; en este sentido, las referencias teórico-conceptuales son el nexo entre el problema objeto de estudio y las Estrategias Metodológico-Didácticas, tomadas desde la perspectiva de hipótesis que solucionará al problema.

Todos los capítulos y sus aspectos que incluyen - se unen para encauzar, justificar, fundamentar y favorecer en este sexto apartado, una alternativa de solución. Alternativa que sintetiza metodologías con aspectos psicológicos de los alumnos y didácticos del proceso E-A, y que va a ser la culminación congruente de todos los capítulos anteriores, es la respuesta al cómo y con qué dar solución al problema objeto de estudio, es dentro de la presentación de resultados de un estudio, la hipótesis.

Uno de los aspectos esenciales para las estrategias es la resultante de una crítica a la currícula de Ciencias Sociales, la cual da a conocer que los conocimientos incluidos en los contenidos son presentados como únicos a través del libro de texto. Dicha resultante es entonces, que los educandos se den cuenta de que

esta interpretación no es única, y que el libro que --ellos tienen no es la única fuente, sino que mediante la consulta de otras, y elementos de análisis para su estudio pueden llegar a construir otras interpretaciones (ahora sí, provistas de juicios críticos, reflexivos y analíticos).

Específicamente las Estrategias Metodológico-Di--dálticas pretenden alcanzar objetivos deducidos directamente de los objetivos planteados en el capítulo III y que se han fortalecido con la profundización teórica en el capítulo V (Referencias Teórico-Conceptuales), - los cuales se presentan en las actividades que conforman las estrategias.

Después de hacer una aclaración pertinente sobre la atención simultánea de los demás grados (congruen--cia entre los capítulos IV y VI), se ubica a la estrategia en la dimensión espacio-temporal mediante la fusión dialéctica de las subdivisiones Cercano-Inmediata y Lejano-Mediata. Esto es, se encuentran inmersas en - los hechos histórico-sociales según el sentido de la - teoría marxista, y que hay la necesidad de tomarlas en cuenta en las estrategias.

Primeramente se da a conocer una estrategia general, la cual sirve de base para el planteamiento de estrategias específicas enfocadas hacia los temas en estudio. En la primera, se consideran todos los aspectos estudiados y la esencia de los objetivos que se plan--tearon. Está integrada por cinco actividades generales con una secuencia de acciones congruentes y progresi--

vas que conducen hacia la siguiente actividad general, y obviamente con una tendencia a superar la problemática objeto de estudio, a la vez que se cumpla con los objetivos generales del área y del nivel primario.

Es primordial señalar que en cada acción de las estrategias, son los alumnos los que de manera directa participarán (con una conducción "oculta" del maestro) para que ellos mismos construyan su propio aprendizaje, lo cual expresa la teoría psicológica que sirve de base a este trabajo (congruencia entre los capítulos III, V y VI).

La primera actividad general caracteriza a las relaciones sociales como constantes en la comunidad y en el hecho histórico en estudio, la teoría marxista fundamenta esta acción. Del mismo modo fundamenta la segunda, que se refiere a que los alumnos investiguen en fuentes documentales las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, pero también en el Método de Análisis Dialéctico fundamentado en la misma teoría, el que se inmiscuye para llevar a cabo la secuencia de esta actividad; aquí es donde se filtra la dimensión lejano-mediata en forma más completa, aunque en la actividad anterior ya se dio una síntesis entre las dos dimensiones; pero luego la dimensión cercano-inmediata se hace presente en la siguiente acción general extensiva a las noticias de acontecimientos actuales, ya que llegan por algún medio a la comunidad de Estación Roseta.

A partir de la segunda actividad se inicia la --

aplicación del Método de Investigación de las Ciencias Sociales, y continúa hasta la última actividad.

La tercera actividad general lleva a los alumnos a escuchar o leer noticias actuales relacionadas con los temas en estudio y analizarlas, para ésto, será -- preciso que ellos recopilen material informativo; aquí nuevamente la perspectiva de la lucha de clases se presenta. En la comunidad de Estación Roseta se pueden reunir dichos materiales y echar mano de ellos, debido a que, como se menciona en las Referencias Contextuales, llegan algunos a este centro de trabajo por vía ferroviaria, y otros se tienen en la comunidad, además de -- que los padres de familia informan también a sus hijos sobre los acontecimientos actuales. Aquí una vez más -- se establecen relaciones entre el capítulo IV de las -- Referencias Contextuales, con el VI de las Estrategias Metodológico-Didácticas, hecho que continúa en lo que se expresa en el siguiente párrafo...

La investigación de campo sobre algún tema a cargo de los alumnos, corresponden a la cuarta actividad general de la estrategia; en ellas se aplican técnicas investigativas tales como encuestas, entrevistas o -- cuestionarios a algunas personas previamente señala---das, y con ello se incluye lo expresado en los Objetivos, cuando se menciona que los escolares practiquen -- la investigación de campo. Además de ésto, los niños -- obtienen interpretaciones de los hechos sociales en estudio.

La presentación de un informe que marca el método

de las Ciencias Sociales en su parte final, corresponde a la quinta actividad general de la estrategia, en la cual los alumnos llevan a cabo la redacción de un texto de la interpretación de los hechos histórico-sociales desde la perspectiva de la lucha de clases, por ésto, al término de cada actividad general, se deben elaborar conclusiones parciales que se conjuntan para formar el texto del tema. De esta manera, al culminar el ciclo escolar cada alumno integrará un nuevo libro de Ciencias Sociales en el que se incluye el análisis reflexivo y crítico; un nuevo libro inspirado en las acciones de Célestin Freinet.

La estrategia general ha terminado, ahora es necesario operacionalizarla, mediante estrategias específicas inmersas en Guías de Trabajo para los alumnos, debido a la aclaración pertinente que ya se hizo. Dichas Guías de Trabajo están enfocadas hacia los temas de estudio marcados en el programa y libro de texto, y adaptadas a los escolares de sexto grado.

Existe una congruencia entre los elementos esenciales de la estrategia general con los de la específica, sólo presentan algunas diferencias en cuanto a su forma o estructura, debido a que la segunda es adaptada a las condiciones que implica el tema en estudio y a las características de los alumnos. Ahora las conclusiones son llamadas "textos-resumen".

Finalmente, es preciso considerar cómo al partir de las dificultades de la práctica docente, se conjuntan aspectos que al ser analizados en un estudio detallado, secuencial y lógico, se obtienen elementos para

la elaboración de una alternativa de solución, dividida en capítulos o apartados entre los que existe una congruencia implícita y explícita.

## C A P I T U L O    V I I I

### ANALISIS DE LA METODOLOGIA UTILIZADA PARA LA ELABORACION DE LA PROPUESTA

La construcción de una propuesta pedagógica implica el seguimiento de un proceso sistemático, cuyos eslabones constitutivos son cada uno de los apartados o capítulos, y es a través de ellos como se integra.

En la elaboración de la presente propuesta pedagógica se siguió asimismo un proceso general que sirvió de estrategia para la investigación; éste es el proceso sistematizado de investigación basado en la marcha general que recorre el Método Científico mediante sus etapas principales siguientes:

- 1) El Planteamiento del Problema.
- 2) La Estructuración de un Marco Teórico.
- 3) La Formulación de Hipótesis.
- 4) La comprobación de las Hipótesis.
- 5) La Elaboración de los Resultados y Conclusiones de la Investigación.

En estas etapas se inmiscuyen los pasos específicos del Método Científico, de quienes es necesario hacer una aclaración.

Es de todos sabido, que dichos pasos no siempre -

se presentan con el mismo orden(1) en todas las circunstancias de investigación, o bien, a todos los objetos de estudio, como si fuesen recetas o crisoles rigurosos, sino que hay flexibilidad en el orden e incluso en la denominación de cada paso; pero resulta claro -- que la cuestión lógica y sistemática no debe perderse, pues de lo contrario se anularía su carácter científico.

De esta manera, la propuesta pedagógica se elabora con la dirección que otorga el Método Científico al seguir sus etapas en la investigación, y en las que -- los pasos específicos se presentan en algún momento. -- Sin embargo, dos etapas del Método Científico y algunos pasos específicos no se encuentran en la propuesta, debido a que ésta tan sólo llega a plantearse en -- un nivel teórico; es decir, se han cumplido las tres -- primeras etapas, puesto que la cuarta y quinta requieren la aplicación práctica de la propuesta para poder comprobarla, y luego elaborar los resultados y conclusiones respectivas.

Para construir la propuesta pedagógica fue necesario establecer en todas las etapas, un vínculo permanente entre el nivel empírico y el nivel teórico, ya que no puede prescindirse de los datos o informaciones empíricas obtenidas de la realidad en estudio, pues a --

---

(1) El orden de los pasos específicos del Método Científico al que se hace referencia es: Observación, Comparación, Clasificación, Hipótesis, Análisis -- Síntesis, Abstracción, Experimentación, Comprobación y Generalización o Ley.

partir de ellos se inicia el proceso de la elaboración de aquélla, y corresponde también al nivel empírico reflejado en el campo práctico, señalar su validez o rechazo.

Como resultado de todo lo anteriormente mencionado, la propuesta pedagógica se construyó con el seguimiento de las etapas El Planteamiento del Problema, La Estructuración de un Marco Teórico y La Formulación de Hipótesis, como se verá a continuación.

#### A) la. ETAPA: EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Esta fase comprende las subdivisiones siguientes:

- Reunión o acopio de información de la realidad docente.
- Planeación de un Proyecto de Trabajo.
- Capítulo I. Definición del Objeto de Estudio.
- Capítulo II. Justificación.
- Capítulo III. Objetivos.

Es de las relaciones cotidianas y las condiciones existentes en la comunidad en que se ubica la escuela, así como de la realidad dada en la práctica docente, - de donde se partió para construir la propuesta pedagógica. La reunión o acopio de información de la realidad docente se inició al percibir mediante la OBSERVACION directa las dificultades de las prácticas cotidianas y todos los aspectos que las caracterizan.

Concretamente se realizaron observaciones direc--

tas y entrevistas a los alumnos, y desde aquí se empezó a detectar apatía total de su parte hacia cuestiones sociales, tales como algunos problemas de su comunidad como centro de trabajo, que afectan a sus familias, incluyéndose ellos también; la información se registró en Fichas de Trabajo para Observación Directa.(1) Se utilizaron además estas mismas, en las que a manera de Diario de Campo, se anotaron las actitudes y expresiones de los alumnos de sexto grado cuando se trabajó con el área de Ciencias Sociales; se hizo un registro del nivel de aprovechamiento de los alumnos en esta área del saber. Asimismo se efectuaron entrevistas a los padres de familia, cuyos resultados se anotaron en Tarjetas de Registro(2) para su fácil manejo, y luego nuevas observaciones directas enfocadas a las condiciones de la comunidad, tanto materiales como de interacción social.

Posteriormente a través de la COMPARACION se contrastó la realidad docente (dificultades y aprovecha--

- 
- (1) Este tipo de fichas sirven para concentrar información obtenida de la observación directa, o bien, para describir lugares, personas u objetos que se estudian, y en ellas se anota el tema o variable de observación, el lugar donde se realizó y la fecha. Es una variable de las Fichas de Trabajo. Generalmente sus medidas son 20 X 12.5 centímetros.
- (2) Las Tarjetas de Registro tienen las mismas dimensiones que las Fichas de Trabajo para Observación Directa, sólo que aquí se escribe el nombre de la persona entrevistada, o bien, el tópico específico en estudio.

miento de los alumnos en el área de Ciencias Sociales) con los objetivos generales relacionados con la temática, y con los propósitos del área mencionada para el sexto grado. Los resultados de dicha contrastación se registraron en Tarjetas de Registro, y con una reflexión de los mismos, resultó un desfase teórico-práctico.

Toda la información recabada en las fichas y tarjetas se sometió a una organización (ordenación) y a un proceso de REFLEXION-ABSTRACCION,(1) de cuyos resultados se deduce que tal desfase teórico-práctico conlleva a la existencia de un problema que afecta a los educandos, en el sentido de que no se logra un objetivo previsto en el programa oficial, y por lo tanto obstruye el desarrollo armónico e integral.

Después de haberse percatado del problema y esclarecerlo, se procedió a la elaboración de un Proyecto de Trabajo que sirviera de plan a seguir, y en donde se bosquejaron los elementos generales que deberían de incluirse, tomando como base para ello las informaciones empíricas registradas, y bajo un seguimiento de las líneas que el modelo de propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional propone.

---

(1) Se entiende por Reflexión-Abstracción al proceso que implica razonamientos lógicos y sistematizados, que con base en la realidad docente y en los conocimientos previos que se tienen sobre las dificultades y actitudes de los alumnos, así como las condiciones de la comunidad, conduce hacia conclusiones significativas sobre algún tópico específico.

De tal manera que en esta la. Etapa del Método -- Científico, se contempla -como ya se dijo- los capítulos referentes a la Definición del Objeto de Estudio, Justificación y Objetivos.

Para cada capítulo se estructuraron en hojas-guía o bosquejos, la secuencia de los elementos específicos derivados de los generales que se incluyen ya en el -- Proyecto de Trabajo en forma de indicadores.

Cabe señalar que a partir de la selección del problema, se inició la búsqueda de información (textos) - sobre aspectos relacionados con la problemática en varias fuentes bibliográficas (incluyendo las antologías de las áreas Básica y Terminal de la U.P.N.), las cuales fueron recopiladas (los libros) por separado, por motivos de organización; dichas fuentes documentales - se registraron en Fichas Bibliográficas de Autor, en - donde se anotaron todos los datos del material bibliográfico: nombre del autor, título del libro, número de edición, lugar de impresión, editorial, año de edición, número de páginas y colección. Además se incluyeron en ellas el título de los textos que aportan aspectos teóricos, y la página de inicio. Sus medidas son por lo - general de 12.5 X 7.5 centímetros.

Acción siguiente fue localizar en los textos señalados los elementos del problema, para después iniciar la elaboración de instrumentos de registro de informa-

ción: las Fichas de Trabajo.(1) Estas fueron el resultado del seguimiento del Proyecto de Trabajo a través de las fuentes documentales, y por medio de lecturas cuidadosas y del análisis crítico se elaboraron cuatro tipos de fichas, y son: textuales, de paráfrasis, de comentario y de síntesis.

El capítulo I, llamado Definición del Objeto de Estudio, se construyó con la dirección que otorgaron los indicadores de las hojas-guía de secuencia específica, y con la ayuda de toda la información recopilada. Se inició la redacción del borrador con la descripción de la realidad docente y con el apoyo de la información registrada en las fichas y tarjetas elaboradas, y la anexión de otros datos que por observación, entrevistas y el contacto directo con ellos permiten. Luego se formuló el planteamiento del problema objeto de estudio, en forma de una interrogante que exige una respuesta.

Enseguida se procedió a construir el capítulo II en el que se da la justificación del problema, puesto que es la continuación del apartado anterior pero con una mayor profundización. De igual modo, se hizo con--

---

(1) Las Fichas de Trabajo son instrumentos en los que se concentra y resume la información contenida en las fuentes documentales (por medio de varios tipos de ellas), y la obtenida del trabajo preliminar de campo, o de reconocimiento de la zona objeto de estudio. Tiene por medidas 20 X 12.5 centímetros, y está conformada por 3 partes fundamentales: datos para identificar la fuente, tema y texto.

forme a los indicadores específicos de las hojas-guía o bosquejos, tratando de dar una congruencia con el -- apartado anterior.

Por lo que respecta a los Objetivos del capítulo III, éstos se plantearon a partir de un estudio reflexivo del bosquejo general dado en el Proyecto de Trabajo; principalmente en lo que resulta u origina el objeto de estudio en el planteamiento del problema como motor de arranque, y al tomar en consideración los conocimientos que ya se tienen al respecto.

De esta manera, se ha llegado ya a la segunda etapa o fase del Método Científico.

#### B) 2a. ETAPA: LA ESTRUCTURACION DE UN MARCO TEORICO.

Aquí se van a tocar 3 subdivisiones que continúan con el engranaje de la construcción de la Propuesta Pedagógica. De nuevo se hará alusión al acopio de información y el procesamiento analítico de la misma; además se explicarán las Referencias Contextuales y Referencias Teórico-Conceptuales que conforman los capítulos IV y V respectivamente.

La propuesta implica la explicitación de los aspectos que de alguna forma tienen influencia en la problemática, por ello hay la necesidad de incluir no sólo las cuestiones teóricas, sino también las contextuales.

El marco teórico que se proyectó para la propuesta requirió necesariamente de hacer mención al contex-

to que en Estación Roseta existe, y que tiene estrecha relación con la realidad histórico-social, por ser parte de ella. Por tal razón se estructuraron primeramente, mediante indicadores en hojas-guía las referencias contextuales que constituyen el capítulo IV, para luego, a través de la reflexión a lo largo de un proceso de ANALISIS-SINTESIS,(1) describir por escrito el contexto social e institucional e integrar el borrador.

Enseguida, a partir de la primera aproximación da da en el Proyecto de Trabajo general, en el cual se -- contemplan temas relacionados con la problemática y -- que de alguna forma la fundamentan, se inició la es---tructuración de cada tema en particular a partir de indicadores específicos que podrían considerarse como -- subtemas o elementos teóricos por incluirse.

Estas acciones anteriores exigieron que se continuara con la búsqueda de información y su registro. Para ello la selección de los contenidos y los conceptos, así como sus interrelaciones se hicieron con base en -- los objetivos de la propuesta, y al Proyecto de Trabajo que corresponde a la planeación. Las Fichas de Trabajo elaboradas se CLASIFICARON (por medio de nomenclturas), tanto las de registro de datos obtenidos de la práctica docente (Investigación de Campo), como las --

---

(1) El proceso de Análisis-Síntesis se comprende por -- la descomposición en partes del tema para estudiar lo, sin que haya un divorcio con la totalidad concreta (el todo y la realidad objetiva) del mismo, para luego integrarlo en su conjunto y establecer una relación con el problema objeto de estudio.

que se refieren a las cuestiones teórico-conceptuales (Investigación Documental) para favorecer la estructuración del capítulo, puesto que la interacción dialéctica entre el nivel económico y el teórico requiere visualizar claramente el contenido de las fichas para organizarlo conforme a su importancia en el tema de estudio; del mismo modo dicha clasificación permite jerarquizar los contenidos y ubicarlos de acuerdo a los dos grandes tópicos que integran el apartado V denominado Referencias Teórico-Conceptuales.

La estructuración del capítulo se llevó a cabo -- con la implicación de los conocimientos previos relacionados con el campo social, pedagógico y metodológico. Fue necesario el empleo de un nuevo proceso de ANÁLISIS-SÍNTESIS enfocado a los elementos teóricos que tocan el tema objeto de estudio, para después redactar el borrador correspondiente a este apartado, y que descubriera y fundamentara con sentido científico el Objeto de Estudio.

Del proceso anterior ya se apuntaban lineamientos generales para la elaboración de las estrategias metodológico-didácticas, los que se registraron en nuevas fichas para su empleo posterior, ya en la siguiente fase del Método Científico.

### C) 3a. ETAPA: LA FORMULACION DE HIPOTESIS.

Para la propuesta pedagógica el planteamiento de las Estrategias Metodológico-Didácticas(1) constituye en esencia una hipótesis o conjetura para solucionar el problema objeto de estudio.

En el nivel teórico en que queda planteada la propuesta, estas estrategias metodológico-didácticas son de hecho la presentación de los resultados en un mismo nivel meramente teórico, son la cúspide... por el momento. Obviamente puede existir una tendencia posterior hacia la Experimentación y Comprobación (o rechazo), y luego la Obtención de los Resultados, con lo que se culminaría con las demás fases del Método Científico.

El capítulo VI referente a las Estrategias Metodológico-Didácticas, se construyó a partir de la organización de las indicaciones registradas en las fichas - que se iban elaborando paralelamente al estudio analítico-sintético que conformó las Referencias Teóricas Conceptuales.

---

(1) Las Estrategias Metodológico-Didácticas implican - para esta propuesta pedagógica, además de elementos teóricos que fundamenten las acciones o actividades, el empleo y aplicación de métodos que se sintetizan dialécticamente para coadyuvar a solucionar el problema a los alumnos, incluyendo además aspectos netamente psico-pedagógicos y procedimientos didácticos. Por todo ello se les ha dado ese nombre: Estrategias Metodológico-Didácticas.

Dadas las características del problema objeto de estudio -referentes al tiempo indispensable para darle solución-, hubo la necesidad de plantear primeramente un bosquejo de una estrategia metodológico-didáctica -general, que luego se afinó a través de los elementos teóricos que poco a poco fueron surgiendo en la construcción de la misma, así como de las peculiaridades -existentes en la realidad docente (condiciones del grupo en estudio). Luego mediante la Comparación con los objetivos específicos de las estrategias, se verificó si en realidad se cumplió con lo estipulado.

Después se plantearon modelos de estrategias específicas con el propósito de operacionalizar la estrategia general; de esta última se derivaron aquéllas, las cuales recibieron el nombre de Guías de Trabajo, y se elaboraron bajo un seguimiento de las actividades propuestas en las estrategias generales y relacionándolas con el tema y contenido del área de Ciencias Sociales de sexto grado.

Las Fichas Bibliográficas elaboradas se ordenaron alfabéticamente y proporcionaron los datos para escribir posteriormente la Bibliografía de la propuesta.

Por último al final de la elaboración del borrador de la propuesta pedagógica, se revisaron tres aspectos primordiales a través de una lectura global:

- 1) El contenido (los elementos teóricos, la profundización y posibles errores sintácticos, semánticos y ortográficos);

- 2) La estructura (congruencia); y
- 3) El estilo de redacción.

Esta lectura global facilitó la redacción de la - Introducción, después de hacer tal recorrido por todos los capítulos de la propuesta.

A manera de comentario final, se considera conveniente enunciar que en la construcción de la propuesta pedagógica, las fichas de trabajo y sus "derivaciones" fueron el instrumento fundamental (sin hacer a un lado a las hojas-guía), y el por qué lo expresa el Profr. - Oscar J. López Camacho cuando textualmente dice:

"Las fichas de trabajo forman parte medular de la investigación documental, debido a que en ellas - se van acumulando las notas básicas que posteriormente serán vertidas en el trabajo final. De hecho podría decirse que constituyen el esqueleto - de éste."(1)

---

(1) LOPEZ Camacho, Oscar J. "Algunos recursos para recopilar y registrar material documental." En Apéndice D, Antología Técnicas y Recursos de Investigación II. P. 355.

## C A P I T U L O    I X

### POSIBLES RELACIONES DE LA PROPUESTA CON PROBLE- MAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS DE OTROS CAMPOS

La presente propuesta pedagógica está enfocada al campo social, a solucionar un problema específico del área de Ciencias Sociales en sexto grado de Educación Primaria; sin embargo, lo social no está divorciado de otras áreas. Debido a que la propiedad genético-dinámica de la teoría marxista sustenta al sentido dialéctico en las interacciones, es posible, encontrar asimismo, algunas relaciones de la propuesta con otras áreas, y en especial con ciertos problemas de Enseñanza-Aprendizaje de ellas.

Aquí se hace alusión al sentido crítico, reflexivo y analítico que con la aplicación de la propuesta - se pretende desarrollar en los alumnos, y que se relaciona con dificultades dadas en Ciencias Naturales, en el área del Lenguaje y en las cuestiones matemáticas. - Por tal motivo, al hablar aquí de propuesta, nos referimos a dicho sentido.

El lenguaje es estudiado a través del área de Español, y todo lo que afecta a ésta obstruye el buen desarrollo de aquél.

Con demasiada frecuencia el lenguaje escrito es -

utilizado para describir, para narrar, etc., y es en estas actividades en donde entran en acción los aspectos cognoscitivos ya adquiridos alrededor del tema a tratar, o bien al leer. De tal manera, que muchas veces se ha encontrado con alumnos que comentan las lecturas, pero sin salirse de su contenido, ya que hacer lo contrario les costaría trabajo.

Es en estos problemas con los que la propuesta establece relaciones; esto es, con las deficiencias en el análisis e interpretación de los textos con sentido crítico, o sea, para la formación de actitudes que conduzcan a la expresión de comentarios valorativos y de análisis sobre las lecturas.

En esta misma línea, se pueden establecer conexiones con el área de Ciencias Naturales. La propuesta podría coadyuvar a desarrollar en los educandos tendencias hacia el interés por desentrañar el origen o esencia de los fenómenos de la Naturaleza, sin que se pierda con ello el carácter científico. Tal vez con esto se pueda conducir a los escolares a profundizar sobre los fenómenos e imprimir en esta acción un enfoque filosófico, evolutivo y científico, lo que podría contestar algunas veces a las interrogantes de ciertos alumnos interesados en las temáticas.

En efecto, la propuesta puede instrumentarse y adaptarse para superar las dificultades de reflexión sobre las causas de los fenómenos naturales, desde un punto de vista más profundo, debido a la carencia de -

elementos de análisis para ello; dichos elementos podrían derivarse de las Leyes de la Dialéctica y del materialismo, o sea, del Materialismo Dialéctico.

En relación con el área Matemática, es muy conocido por muchos docentes los problemas que se ocasionan cuando los niños aceptan tal como resultan, las respuestas de problemas matemáticos al hacerse un primer intento y sin antes detenerse a comprobarlos o demostrarlos. El sentido crítico tiene cierta relación con el convencimiento pleno de los resultados: el análisis crítico-reflexivo es traducido ahora en la formación de actitudes que conlleven a comprobar las respuestas.

Esta línea que provee la propuesta, tal vez sea favorable para superar este tipo de problemas, mediante algunas adaptaciones teóricas y metodológicas susceptibles de efectuarse.

## C A P I T U L O X

### PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

El conjunto de elementos teóricos que sustentan - la propuesta y que se incluyen en el capítulo V de las Referencias Teórico-Conceptuales, dan una explicación de las corrientes filosófico-sociales que se enfocan - al estudio de la realidad histórico-social. Dichas co- rrientes fueron el fundamento, para posteriormente rea- lizar un análisis de los contenidos en los programas - oficiales de Educación Primaria, y de los libros de -- texto de los alumnos, y hacer énfasis después en el en- foque que esta propuesta tiene tomando como base una - de las corrientes (la marxista).

No obstante, la explicación dada en el capítulo - mencionado puede profundizarse teóricamente hasta lle- gar a otro nivel, caracterizado por la polémica exis- - tente entre el idealismo y el materialismo: concepcio- nes filosóficas del mundo. Por lo tanto, las corrien- - tes filosófico-sociales mencionadas es posible expli- - carlas según la concepción en que se fundamenten.

Debido al carácter general de la propuesta pedagó- gica, ésta fue elaborada para el próximo ciclo escolar 1990-1991, cuya aplicación requiere hacer un seguimien- to con el propósito de verificar si en realidad cumple

con los objetivos planteados.

El proceso de evaluación puede realizarse durante el desarrollo de la propuesta a lo largo de las 8 unidades de aprendizaje, a través de una evaluación ampliada, dirigida hacia la construcción (redacción) de los textos sobre los temas histórico-sociales; es decir, a la participación de los alumnos en el proceso de búsqueda, análisis y discusiones de la información; asimismo en los textos que ellos redacten como resultado de las conclusiones globales de su interpretación de los acontecimientos sociales, y que integrarán el trabajo "Mi Nuevo Libro de Ciencias Sociales".

Con esta producción realizada por los educandos, así como sus actitudes hacia los acontecimientos sociales de la actualidad, puede comprobarse si en realidad se ha superado el desfase teórico-práctico del objetivo general del nivel primaria, planteado al inicio de esta propuesta.

Sin embargo, la propuesta pedagógica puede plantearse no sólo para el nivel escuela, sino también a otros campos aún más amplios.

Aunque las condiciones existentes en el espacio y tiempo descrito en la propuesta en donde se ubica el problema objeto de estudio, son específicas de ese lugar, es posible que se den condiciones similares en otras escuelas; además que el desfase teórico-práctico es posible que esté presente en muchas escuelas, ya --

que los programas oficiales y los libros de texto son utilizados por todas ellas.

Dadas estas características, la Propuesta Pedagógica puede ser factible de extrapolarse al nivel zona o municipio, con el propósito de comprobar su validez en otros ámbitos, y a la vez podría darse a conocer a la base docente de estos niveles, o sea, su socialización y difusión.

Por último, se considera que en escuelas en donde cada grupo de sexto grado sea atendido por un sólo maestro, es mucho más fácil aplicar la propuesta, pues no se tendría el problema de atender a los demás grados.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desde un punto de vista teórico, el planteamiento de esta propuesta pedagógica conduce a enunciar algunas conclusiones, que pueden ser respaldadas y evaluadas por los resultados de la aplicación práctica en el tiempo y lugar en que se ubica. Dichas conclusiones -- son las que enseguida se indican.

Los conocimientos histórico-sociales se construyen en los alumnos, cuando el docente los conduce hacia una participación directa en la investigación documental y de campo. En estas acciones, el ánimo que imprime el maestro continuamente a sus educandos para -- opinar o cuestionar los contenidos que se estudian, favorece la participación de éstos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Este proceso, cuando se enfoca hacia los hechos - socio-históricos, ha de realizarse en la unión dialéctica de las dimensiones lejano-mediata y cercano-inmediata, a través de los dos tipos de investigación: de campo y documental. Pero además, para coadyuvar en el desarrollo del análisis crítico-reflexivo de los acontecimientos históricos y sociales, éste (el análisis) se favorece con la utilización del Método de Análisis Dialéctico, el cual conduce a estudiar los hechos sociales desde la perspectiva de la lucha de clases.

Todos estos lineamientos generales que constituyen la propuesta y que encauzan al proceso Enseñanza-Aprendizaje -se hace referencia al Método de Investigación de las Ciencias Sociales, al Método de Análisis Dialéctico y a la participación de los escolares en la construcción de los conocimientos-, son viables de efectuarse, en virtud de que las características psicológicas de los alumnos lo permiten. De tal manera, con cierta facilidad (después de que se han comprendido -- las actividades) se logra la integración de la obra - "Mi Nuevo Libro de Ciencias Sociales", labor en donde las estrategias metodológico-didácticas dan las directrices para la práctica docente, traducidas en Guías de Trabajo.

La elaboración de este trabajo final constituido por escritos hechos en el transcurso del ciclo escolar, facilita la evaluación, tanto parcial como final, del proceso Enseñanza-Aprendizaje, asimismo del proceso de aplicación de la Propuesta Pedagógica, en términos de una evaluación ampliada.

A manera de recomendaciones, se anota lo siguiente:

Es importante que antes de abordar con los alumnos los contenidos histórico-sociales, se les explique en forma clara y explícita el Método de Investigación de las Ciencias Sociales, a través de sus tres fases: acopio de información (investigación de campo y documental), análisis, y presentación de un informe. En la segunda etapa debe enfocarse el sentido de análisis ha

cia la perspectiva de la lucha de clases.

Además es indiscutible dar a los niños algunas -- instrucciones sobre la manera de dirigirse a las personas por entrevistar o aplicar encuestas (acciones de -- la investigación de campo).

Las actividades anteriores han de formar parte de la sección introductoria dada al inicio de la unidad I, del libro de texto oficial de los escolares.

Es primordial también no olvidar la ubicación de los hechos histórico-sociales en el tiempo y espacio. Para ésto, se sugiere que desde el inicio del ciclo escolar, se comience con la elaboración de la Línea del Tiempo: tira de papel, en donde se registra con fechas, dibujos y títulos, el paso del tiempo a lo largo de la historia; y con la elaboración de mapas continentales o mundiales, con el propósito de que los alumnos estudien los acontecimientos ubicándolos a la vez en el espacio.

Con referencia a la integración del trabajo "Mi - Nuevo Libro de Ciencias Sociales", se recomienda -de - ser posible- ilustrar los textos generales de cada tema elaborado, productos de la recopilación de los textos-resumen, con recortes, dibujos, esquemas, etc. Todo ello con el fin de que los educandos se interesen - por la presentación de dicho trabajo.

## B I B L I O G R A F I A

- AYALA Lara, Laura Elena. et. al. Análisis de la Práctica Docente. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1988, 223 p.
- BONFIL y Castro, María Guadalupe. et. al. Pedagogía: la Práctica Docente. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1985, 121 p.
- CASTRO Arellano, Eusebio. et. al. Alternativas Didácticas en el Campo de lo Social. Antología del Area Terminal, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1988, 317 p.
- CASTRO Arellano, Eusebio. et. al. Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1986, 366 p.
- CASTRO Arellano, Eusebio. et. al. Lo Social en los Planes de Estudio de la Educación Preescolar y Primaria. Antología del Area Terminal, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1988, 267 p.
- CASTRO Arellano, Eusebio. et. al. Sociedad y Trabajo de los Sujetos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Antología del Area Terminal, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1988, 443 p.
- CRUZ Publicaciones. Materialismo Dialéctico y Materialismo Histórico. Ed. Cruz S.A., México, 1982. 45 p.

- CUERVO Cuervo, Alberto. et. al. Teorías del Aprendizaje. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. - UPN-SEP, México, 1986, 450 p.
- CHAVEZ Arredondo, Fernando. et. al. Técnicas y Recursos de Investigación V. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1987, 276 p.
- MARTINEZ Palau, Enriqueta Mariana. et. al. Sociedad, Pensamiento y Educación II. Volumen 1. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1987, 260 p.
- POLITZER, Georges. Curso de Filosofía. Ed. Quinto Sol, México, 1983, 286 p.
- PONCE Rodríguez, Ernesto. et. al. Técnicas y Recursos de Investigación I. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1985, 241 p.
- RANGEL Ruiz de la Peña, Adalberto et. al. Sociedad, Pensamiento y Educación I. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1988, 433 p.
- S.E.P. Libro para el Maestro. Sexto Grado. México, 1986, 345 p.
- SILVA Aceves, Miguel Angel. et. al. Técnicas y Recursos de Investigación II. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1986, 392 p.
- SMIRNOV, LEONTIEV y Otros. Psicología. Ed. Grijalbo, 16a. Edición, México, 1981, 571 p.
- SPIRKIN, A. G. Lenin y la Filosofía. Colección 70. Ed. Grijalbo, 1975, 158 p.
- U.P.N. Evaluación de la Práctica Docente. Antología del Area Básica, Plan 1985. Ed. UPN-SEP, México, 1985, 241 p.