



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 161, MORELIA, MICH.



***La potenciación de la conciencia histórica
en la escuela primaria.***

**Tesis que para la obtención del grado de
Maestra en Educación con Campo en Desarrollo Curricular**

Presenta:
María de Lourdes Concepción Peñaloza Fabián

Asesor:
Mtra. Raquel Anadón Crespo

Morelia, Mich., febrero del 2014.



Gobierno del Estado
de Michoacán de Ocampo

Dependencia: Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 161

Oficina: DIRECCIÓN

No. de Oficio: 088/14

Asunto: DICTAMEN

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Morelia, Mich., 31 de enero del 2014.

C. MARÍA DE LOURDES CONCEPCIÓN PEÑALOZA FABIÁN
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo: "LA POTENCIACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA ESCUELA PRIMARIA", opción: Tesis, a propuesta del(a) asesor(a) Profr(a). Raquel Anadón Ceruti, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución, de acuerdo a los dictámenes emitidos por los lectores asignados.

Por lo anterior se Dictamina favorable su trabajo y se le autoriza presentar su Examen Profesional a la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Dr. Francisco Guzmán Marín
Presidente de la Comisión de Titulación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad 161
Morelia
Depto Titulación

FGM/PCHD*gbg

Al contestar este oficio, citense los datos contenidos en el cuadro del ángulo superior derecho

CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN.....	3
1. LA INCIDENCIA DE LA CONCIENCIA SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE HISTORIA	
1.1. Consideraciones generales	11
1.2. La formación histórico-académica de los docentes de educación primaria	17
1.3. El plan y de los programas de historia de educación Primaria	54
2. LA CONCIENCIA HISTÓRICA DE PROFESORES Y ALUMNOS.	
2.1. Datos, saberes y conocimientos	62
2.2. Las lógicas en el aprendizaje de la Historia	88
2.3. Condiciones de constitución de conciencia histórica en docentes y alumnos	99
3. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	
3.1. Los sujetos que participan en el proceso educativo de la escuela primaria	107
3.2. La transformación del Programa de Historia	113
BIBLIOGRAFÍA	127
HEMEROGRAFÍA	129
DOCUMENTOS	130

INTRODUCCIÓN

Antecedentes de la problemática.

Se asiste a un período histórico en donde la velocidad cada vez más acelerada de los cambios en el mundo, ha tenido como consecuencia el acortamiento de los períodos que podrían llamarse de estabilidad. Las aportaciones científicas y tecnológicas han contribuido a la transformación radical de la sociedad, imprimiéndole ritmos y cadencias insospechados en su propio devenir histórico. Con anterioridad, la educación para la vida planteaba al hijo el problema de aprender lo que su padre hacía, con la confianza de que no iba a necesitar nada más, porque su mundo seguiría siendo el mismo. Antes de 1492, la característica sobresaliente en el mundo occidental era su estabilidad, su reiteración, su completa e inalterable reproducción de sí misma y así se encuentra que entre el descubrimiento de América y la publicación de *The Origin of Species* median menos de 500 años.

Los acontecimientos que se suscitan en la realidad expresan un gran dinamismo. Tan sólo en el siglo XX pueden mencionarse como sobresalientes los siguientes eventos: las grandes tormentas ideológicas que han incluido en las vidas de toda la humanidad; el cambio decisivo de la Unión Soviética hacia la economía de mercado, la ruptura del bloque soviético de la Unión misma; el ímpetu de Alemania hacia la unificación; el aplastamiento en la plaza Tienanmen en China; los avances para acabar con el apartheid en Sudáfrica; la invasión de Irán a Kuwait y la respuesta colectiva internacional; el relativamente suave retorno de la democracia peronista en Argentina y el posterior abandono de sus políticas históricas y su propia base popular; las elecciones en Nicaragua y en México, con el retiro pacífico de los sandinistas y el Partido Revolucionario Institucional en el poder respectivamente; etcétera.

El supuesto es un contexto en construcción dinámica plantea nuevos retos a las sociedades contemporáneas, ya que se alude a la capacidad que éstas tienen para pensar la realidad. Pensar no es un mero mecanismo de uso o reflejo del conocimiento; existe la necesidad de colocarse en el contexto para ubicar el momento que se está viviendo y esto no lo resuelve la ciencia. Es para a partir de este posicionamiento que pueden entenderse los esfuerzos de una sociedad en relación a las decisiones educativas que asume y es ésta la práctica que incide en la constitución de la conciencias de los sujetos.

Lo vertiginoso del cambio social es una característica que explica la forma de pensar de las nuevas generaciones, las cuales son acosadas con una multiplicidad de estímulos provenientes de la realidad, que generan una sensación de ansiedad y apresuramiento por probarlo todo. Esta sensación puede cancelar la capacidad de crear utopías viables de ser construidas, porque el vértigo del movimiento real impide el desarrollo del pensamiento crítico si no se trabaja explícitamente para lograrlo; de esta manera, todos los acontecimientos que se viven parecen irrelevantes y situados en la misma jerarquía. En este sentido, la escuela cobra singular relevancia como la institución que puede crear condiciones para que los alumnos logren potenciar la conciencia histórica y el pensamiento crítico.

Conceptuar a la educación como el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a desarrollarse, facilitándoles la asimilación creativa y funcional de la experiencia colectiva culturalmente organizada, ubica el problema de la escolarización con base en la idea de que existen determinados aspectos del desarrollo personal, juzgados como esenciales en el marco de la cultura del grupo, que no serán potenciados o habrá limitaciones serias para hacerlo, a no ser que se suministre una ayuda específica a los individuos y se pongan en desarrollo actividades educativas pensadas específicamente para ello. Estas consideraciones son importantes para comprender el punto de partida del trabajo que se presenta, ya que se cuestiona ¿cuáles son las necesidades educativas relacionadas con la potenciación de la conciencia histórica y el desarrollo del pensamiento crítico, cuya atención corresponde a la educación primaria? y ¿cuáles son las condiciones bajo las que puede incidirse en la constitución de sujetos que asuman este tipo de pensamiento?

Se asiste a un momento histórico que habla de crisis, la cual se expresa en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo al campo educativo. Las propuestas progresistas tradicionales muestran su agotamiento frente al duro embate del neoliberalismo tecnocrático con lo cual, el modernismo se encuentra en Francia retirada. Por esto es por lo que es necesario distinguir entre dos niveles de análisis de este fenómeno: uno es coyuntural y en muchos aspectos local, otro es estructural y en muchos aspectos general.

En relación con el primer nivel se puede decir que, la crisis económica que ha vivido México en los últimos veinticinco años, encuentra su explicación en la propia estructura socioeconómica que se desarrolló en el país a partir de los años cuarenta, es decir, en las características específicas de un patrón de acumulación de capital implantado hacia mediados de los años cincuenta, que vive su etapa de auge y desarrollo durante los sesenta, que muestra sus primeros signos de agotamiento a fines de esos años y que, finalmente, gradual pero persistente, tiende a desarticularse en la década de los ochenta en la forma de una crisis que se engarza multívocamente con la recesión internacional del capitalismo.

Después de la devaluación de diciembre de 1994, estos rasgos adquieren una mayor incidencia propiciando la caída del poder adquisitivo de los ingresos personales; la reducción dramática de los recursos financieros institucionales; la recuperación de la retórica del sacrificio en el plano general; el desvanecimiento de la confianza en las instituciones públicas, en los organismos gubernamentales y en los medios masivos de comunicación; el rescate vergonzante que tuvo que encarar Clinton en USA para salvar la economía mexicana, evidenciando la enorme dependencia que se tiene del exterior.

El segundo nivel de análisis se ubica en una crisis epocal profunda en donde se puede señalar que las transformaciones de la economía mundial expresan la complejidad de un proceso, en el cual se conjugan una crisis muy profunda de la organización social y el orden mundial del siglo XX, con un mecanismo abierto de reorganización y reordenamiento radical de las relaciones internacionales que pueden dar lugar a diferentes salidas. ¿Cuáles pueden ser los escenarios de la sociedad mexicana de inicios del siglo XXI, derivados del comportamiento previsible de las dimensiones estructurales de los macrosistemas sociales?.

La expresión concreta de las incidencias de la crisis se encuentra en la falta de articulación de la educación con los diversos sectores de la sociedad. La crisis social y económica es el escenario mundial que explica tanto las cancelaciones de la utopía, como las opresiones económicas y tecnológicas del hombre.

Este trabajo analiza el carácter eminentemente social del currículo, el cual muestra una síntesis de los elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, configurada y asumida por diversos grupos y sectores sociales. Esta perspectiva permite reconocer una estrecha vinculación entre la escuela y los proyectos político-sociales que se debaten y desarrollan en la sociedad global, por lo que deben asumirse explícitamente estas incidencias en el campo educativo.

Los retos que debe contemplar la cuestión curricular en este contexto de crisis, aluden a la capacidad que pueden tener las elaboraciones alternativas para atender profundos problemas sociales, tales como la pobreza, la crisis ambiental, el contacto cultural, los avances de la ciencia y la tecnología, la democracia, el desempleo, las minorías y mayorías étnicas y los medios de comunicación e informática.

Se analiza también la problemática económica mundial a la cual responde la política de la modernización educativa y se consideran como antecedentes inmediatos los esfuerzos históricos del Estado por extender la educación básica. En este sentido, “El Plan de Once Años en Educación Primaria” elaborado en 1959 y el “Programa de Primarias para todos los niños” llevado a cabo entre 1978 y 1982, impulsaron el crecimiento de la oferta educativa de este nivel logrando impactar a ciertas localidades dispersas tales como las indígenas y otras zonas rurales que no habían podido ser atendidas.

Esta preocupación por hacer el derecho universal a la educación primaria una realidad, se abandonó durante la década de la crisis entre 1982 y 1989, ya que a pesar de que en esos años la política educativa se denominó “revolución educativa”, de hecho, el único cambio fundamental relacionado indirectamente con la educación básica fue a elevación a nivel terciario de la formación de docentes para este nivel educativo.

Asimismo, el presupuesto otorgado a la educación disminuyó en términos reales, el gasto por alumno se deterioró en forma continua y se cancelaron o redujeron sensiblemente los programas especiales destinados a niños en situaciones especiales.

El programa nacional para la modernización educativa tuvo el acierto de retomar en 1989 la preocupación por la educación básica, comprometiendo al gobierno a conceder prioridad a la universalización de la educación primaria y al mejoramiento de su calidad. Esta política permitió la participación de México en la Declaración sobre la Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1996), a partir de la cual tienden a clarificarse las connotaciones del concepto emergente de educación básica.

En el marco jurídico, la modernización de la educación pública ha logrado incidir no sólo en la elaboración de una nueva Ley General de Educación, sino que también ha logrado la modificación de la propia Constitución. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, implementado durante el segundo semestre de 1992 esboza un modelo peculiar de educación básica que no llega a definirse integralmente y menos aún a concretarse.

En un campo más específico se admite la importancia de la educación básica y de los libros de texto, pero la figura del maestro es vista como la pieza clave del proceso educativo. De la misma manera, se afirma que la calidad de la educación depende también de los contenidos y de los programas de estudio, razón por la cual, a partir de 1993, estos documentos oficiales dirigidos a la educación preescolar, los de la enseñanza de la historia, el civismo, las matemáticas y la lengua nacional de la educación primaria y secundaria, fueron reformulados. Se recuperó el concepto de asignaturas y se diseñaron libros de texto para la educación básica (algunos en medio de un gran escándalo, como el libro de Historia

dirigido a la educación primaria), sin embargo, esta medida era necesaria ya que desde hacía 20 años no se actualizaban.

La federalización educativa destaca por su trascendencia, ya que busca establecer una nueva concurrencia de los órdenes del gobierno federal, de los gobiernos locales así como de los municipales, ya que no es posible ofrecer un buen servicio y mejorar la calidad de la educación en un esquema centralizado, burocrático y de proporciones gigantescas. En este sentido es necesario reconocer en los avances logrados por la modernización educativa, el hecho de que el inventario de decisiones y acciones en materia de educación básica, haya sido tan impresionante durante el período anterior a la crisis de 1994. Por otro lado, la descentralización educativa era ya urgente, ya no era posible continuar con el modelo macrocefálico de un sistema educativo fuertemente burocratizado, verticalista en sus procedimientos, cada vez más alejado de la cotidianeidad de maestros, alumnos y escuelas de las diversas regiones del país. Las modificaciones del currículo de educación primaria y secundaria también resultaron pertinentes, ya que la última versión dirigida a la educación primaria data de 1972.

Sin embargo son muchos los retos a enfrentar con las acciones implementadas ya que también son bastantes las dificultades que se han presentado en las entidades federativas, para la efectiva fusión de los sistemas ex federal y estatal de educación básica. Otros asuntos sumamente complejos han sido los relativos a la definición de una clara política compensatoria que efectivamente apoye a las entidades con mayores dificultades, de manera que éstas puedan irse consolidando de una manera adecuada para asumir responsablemente su augurado mayor grado de autonomía en materia educativa, así como asumir con claridad una política adecuada de actualización de maestros en ejercicio y de formación de nuevas generaciones. En este rubro cabe mencionar el fracaso que han tenido las estrategias para la conformación de sistemas Estatales para la formación y Actualización de docentes, las cuales no han logrado concretarse en el Estado de Michoacán, pese a estar trabajando en ello diversos colectivos de la SEE desde 1989.

Muchas reformas educativas han fracasado porque no han podido incidir en la transformación de la vida cotidiana escolar. La reforma curricular que se está implementando, no se puede limitar al diseño de nuevos planes y programas y en renovados libros de texto por excelentes que éstos sean. Las reformas curriculares son, en el fondo, reformas metodológicas que son interpretadas por los docentes quienes les imprimen una nueva dirección. En este contexto, pueden cobrar sentido los esfuerzos por sistematizar propuestas teórico-metodológicas que apoyen al docente de educación básica en la transformación de su práctica docente.

Necesidades educativas que se atienden.

La escuela primaria ha soslayado la importancia de las ciencias sociales, su estudio ocupa los peores horarios en el salón de clases, la selección de las temáticas es realizada de manera asistemática y autoritaria, los contenidos programáticos revelan descripciones anatómicas e invariables de los sucesos que se estudian y se presenta una concepción pragmática de la Historia, la cual se muestra desinteresada, fija, inmutable y desgajada en especialidades que pretenden simular científicidad y neutralidad ideológica. Congruente con esta concepción, el trabajo docente que se desarrolla en la escuela primaria ha evidenciado prácticas que caracterizan al estudio de la realidad social como si se tratara de cuestiones poco relevantes cuya importancia radica en el ejercicio de habilidades

memorísticas, narrativas, de asociación de fechas y de emulación de héroes que lejos de permitir el estudio del movimiento de la realidad y su función social, distorsionan su imagen.

El desprestigio de la Historia en la educación básica y particularmente en la escuela primaria es inminente; muchas generaciones han contribuido para que hoy esta disciplina sea considerada como erudición libresca, muerta y de escasa utilidad social.

El estudio de lo social en los planes de estudio de este nivel, ha respondido a un enfoque tradicional de la Historia que se caracteriza por la importancia que manifiesta en la "objetividad", la circunscripción de los hechos y las valoraciones e interpretaciones eminentemente cuantitativas que se realizan. Las interpretaciones tradicionales ignoran las formaciones económico-sociales atravesadas por la humanidad, así como la estructura de éstas y resaltan ciertos procesos "superestructurales" que conducen a una visión esquemática de la realidad así como al culto al "héroe".

El historiador clásico ofrece sólo fotografías estáticas que no denuncian nada, hechos históricos rescatados anecdóticamente con la necesaria pérdida de infinidad de fenómenos realmente significativos. Esto lleva a cuestionar: ¿qué criterios se manejan para seleccionar los hechos sobresalientes?, ¿cómo se valoran esos acontecimientos? Es evidente que no existe la objetividad pregonada, ya que hay una gran variedad de enfoques que interpretan lo histórico y cada uno de éstos responde de una manera explícita o implícita a una ideología que se traduce a su vez en metodologías y concepciones del mundo que proporcionan una forma concreta de concebir a la Historia.

La especificidad del conocimiento de esta ciencia plantea problemas particulares a la enseñanza y el aprendizaje, ya que esto posibilita la apertura o resistencia intelectual y afectiva de los profesores, con relación a las representaciones que éstos tienen sobre la realidad. Este asunto ideológico es importante para explicar las posibilidades o limitaciones en el aprendizaje. Otro aspecto nodal es el relativo a los niveles de conciencia, particularmente de quienes aprenden Historia, ya que el hecho de que el estudiante pueda repetir la información que obtiene de textos, no significa que afectivamente haya logrado contextualizar el conocimiento, ni que se esté favoreciendo el desarrollo de la conciencia crítica.

Otro problema que se presenta durante el aprendizaje de la Historia es el relacionado con la trayectoria del pensamiento social, en el cual ha habido una progresiva particularización o especialización por sectores o áreas del conocimiento. De ser la realización social el objetivo del estudio, ha devenido el tratado de aspectos específicos y singularidades, en la medida en que se han creado y desarrollado disciplinas distintas. Así el proceso mismo del conocimiento de lo social ha conducido a una fragmentación y parcelación de su objeto primario. Lo anterior se refleja en la organización curricular y en la formación de carácter profesional que tienen los profesores de educación básica en este campo.

La formación de profesores carece de una perspectiva social de la práctica docente que se fundamente en una concepción de la educación como fenómeno social y complejo. En la mayoría de los casos, el asunto se ha relacionado con la necesidad de un perfeccionamiento constante de los métodos y técnicas de enseñanza, sin considerar la complejidad del conocimiento de lo social. Esta formación ha sido ahistórica y asocial con base a los siguientes: la educación, la enseñanza y las técnicas no se plantean en una perspectiva histórico-social, sino como un presente indeterminado; las disciplinas nos e visualizan como campos de conocimiento en constante proceso de construcción, sino

como acumulación de conocimientos ya dados; las instituciones educativas no son considerados como referentes necesarios de la formación de profesores y se presenta una desvinculación con la realidad específica de los mismos; ya que el entorno social inmediato tampoco es un referente central, ni se constituye en objeto de estudio en este campo.

Es necesario reconocer que en la formación de estos profesores se presentan obstáculos relacionados con el problema de la concepción de lo histórico y algunas dificultades específicas de la enseñanza y el aprendizaje, ya que han sido formados para buscar la transmisión de conocimientos, frente a lo cual manifiestan necesidad de aprender técnicas. Asimismo, hay una fuerte inclinación un tanto dogmática hacia las grandes explicaciones de carácter estructural, con un soslayamiento o negociación de procesos a nivel microsociales, un cierto esquematismo conceptual y un determinado reduccionismo sociologizante. Esto hace que, en muchas ocasiones, se tenga una explicación estereotipada de carácter general y abstracto de la educación, lo que dificulta la posibilidad de abordar lo específico de los procesos educativos e impide reconocer la práctica educativa de los profesores como una práctica social.

La realidad es en sí y por sí contradictoria y existen en ella multiplicidad de referentes de lo mismo que la muestran de diferente manera (empiría, religión, arte y teoría). Por esta razón, es inevitable que la conciencia social se constituya contradictoriamente, porque los referentes son contradictorios también, por lo tanto, hay un proceso de incorporación de la contradictoriedad en la conciencia en los bloques individuales de pensamiento. En términos de diferenciar los procesos de formación gnoseológica de los sujetos, es necesario considerar que si el bloque de pensamiento se encuentra en un proceso de reconstrucción dinámica, entonces las rupturas se producirán conforme a la contradictoriedad de dicho proceso.

Siguiendo a Gramsci, se considera que la escuela es el ámbito de constitución del pensamiento racional, por lo que ésta debe enfrentarse todos esos procesos de formación de la conciencia. El carácter del conocimiento de la Historia exige por parte de los estudiantes un trabajo de discusión y confrontación permanente de los diversos puntos de vista, que permita la ruptura de preconcepciones y opiniones del sentido común, a fin de propiciar un proceso de aprendizaje, de construcción de conceptos y categorías teóricas, acordes con el carácter y la complejidad del movimiento dinámico de la realidad.

Si se considera que el acceso al conocimiento de lo social implica de alguna manera un proceso social de aprendizaje, entonces es pertinente cuestionarse ¿de qué manera puede hacerse de la docencia una instancia singular, de práctica social que involucre compromisos concretos de acción y reflexión?, ¿pensar es lo mismo de tener conciencia, si pensar no se agota en la ciencia, entonces, además del conocimiento, qué determina el pensar?, ¿cómo puede construirse el futuro?

En este trabajo se asume la práctica docente como objeto de la formación de los profesores de educación básica, poniendo acento en el sentido de que se trata de una acción y de una situación educativa que no compete sólo a los profesores en su cometido, sino en la que también son agentes sus alumnos; que van más allá de la situación formal asignada en la enseñanza-aprendizaje y trasciende a la institución misma y a quienes la conforman, entendiendo que la práctica educativa tiene un carácter social. De los planteamientos que se hacen sobre la formación de profesores, se recupera la dimensión social e histórica de la educación y de la docencia, no sólo como contexto espacio-temporal de la docencia, sino como realidad esencial del proceso educativo. Lo anterior es planteado en dos sentidos: en lo que se refiere al carácter histórico-social de las disciplinas y en lo que concierne al

propio proceso de aprendizaje. Esta perspectiva de formación desde y en lo social, reconoce complementariedad con una sólida formación psicopedagógica.

Así el problema de la instrumentación didáctica y de las técnicas de enseñanza es abordado no como una instancia en sí, valedera por sí misma, sino supeditada y subordinada al carácter y especificidad del conocimiento de lo histórico. Esto conduce a un serio cuestionamiento de la organización curricular, particularmente lo relativo a los criterios de selección y estructuración de los contenidos, así como a las modalidades metodológicas de la enseñanza bajo las cuales son formados por los profesores de educación primaria en el campo de lo social.

Finalidades del trabajo.

El trabajo realizado tiene la finalidad de generar espacios de análisis y reflexión para:

- Problematizar el conocimiento de lo social en los planes y programas de formación de los docentes de educación primaria, así como en aquellos dirigidos a los alumnos del mismo nivel educativo.
- Propiciar la construcción de una concepción crítica de la Historia tendiente a la transformación del proceso-aprendizaje de la misma.
- Realizar un estudio sobre las condiciones de constitución de la conciencia histórica y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Diseñar una propuesta pedagógica alternativa para el aprendizaje de la Historia y la potenciación de la conciencia histórica en la escuela primaria.
- Organizar seminarios y talleres con el fin de generar espacios de intercambio académico que permitan socializar las experiencias de las diversas instituciones educativas locales y nacionales en relación al aprendizaje de la Historia.
- Contribuir al desarrollo de una “Red Nacional para el Aprendizaje Crítico de lo Social”.

Proceso metodológico.

Se asume la dialéctica crítica como fundamento del proceso investigativo. Las aportaciones de ésta conducen a un nudo conflictivo que pueden orientar y organizar el razonamiento en la búsqueda de las condiciones bajo las cuales el pensamiento social puede tener una función crítica. Dos cuestionamientos pueden ubicar este problema epistemológico: ¿cómo se piensa la realidad?, ¿qué función cumple lo que se llama pensamiento racional frente a la realidad humana entendida como social e histórica?

La categoría de totalidad concreta como perspectiva investigadora permite problematizar las posibilidades intelectivas que el pensamiento dialéctico abre, en la búsqueda del conocimiento posible de procesos dándose, a partir de la propuesta epistémica del estudio del presente como síntesis contradictoria del pasado y el futuro, de lo determinado concebido como determinándose y como determinable. Todo esto pensado fuera de la lógica de la prueba que tanto preocupa a las mentes positivistas hipotético-educativas. Con base en lo anterior, puede decirse que se está frente a una alternativa para configurar una nueva ciencia social para América Latina, ya que se aborda el problema de los aciertos y desaciertos de las ciencias sociales en el continente americano a fines del

siglo XX, para generar construcciones metodológicas que den cuenta de realidades histórico-sociales concretas.

Estructura adoptada para la exposición de resultados de la investigación.

El primer capítulo estudia la incidencia de la conciencia social en la formación de los docentes de Historia. Para lograrlo se utilizaron diversas categorías tales como conciencia crítica, formación, referentes teleológicos, ontológicos y gnoseológicos y currículo, entre otras. La intención ha sido construir un andamiaje categórico-conceptual que sirviera a esta investigación para dar cuenta del proceso de constitución de la conciencia de los profesores, en la cual se amalgaman diversos referentes de la realidad, a partir de los cuales se toman las decisiones curriculares por parte de éstos. En el apartado de consideraciones generales se explica la manera como se seleccionan, clasifican, organizan y evalúan los contenidos del currículo básico en las sociedades contemporáneas, atendiendo a los intereses de las clases sociales hegemónicas, haciendo notar las características específicas que reviste la propuesta curricular dirigida al ciclo primario. También se consideró importante incluir un análisis de los diversos planes y programas, con base en los cuales han sido formados los docentes en el país a partir del cardenismo, para dar cuenta de las intenciones que el Estado Mexicano ha asumido en la formación inicial de éstos con base en el propio proyecto económico-político en turno. Por otro lado, se realizó un análisis sobre los planes y programas vigentes dirigidos a la escuela primaria en el área de Historia, incluyendo algunas consideraciones sobre el libro de texto gratuito.

En el segundo capítulo se estudian las posibilidades de constitución de la conciencia histórica de los profesores y de los alumnos, se utilizan como categorías básicas: datos, saberes y conocimientos, entre otras. El problema de la constitución de la conciencia histórica condujo al tratamiento de las lógicas que se entrecruzan durante el aprendizaje de la Historia y las contradicciones que enfrenten los sujetos miembros de un grupo escolar durante el mismo; se proponen algunos principios que pueden ayudar a des-ocultar lo implícito y con ello lograr la potenciación de la criticidad.

El último capítulo amalgama los problemas estudiados en los dos apartados anteriores, con el propósito de estructurar una propuesta concreta para la transformación de la enseñanza de la Historia en el ciclo básico. Para lograrlo se explicitan las características que inciden en el proceso educativo, destacando el carácter social que reviste el escenario en donde participan los sujetos escolares. Posteriormente se construye un escenario propio para la potenciación del desarrollo profesional de los docentes, a partir de una experiencia concreta, cuya sistematización de ideas permite aviorizar caminos posibles de articulación. Por último se concluye con la exposición de algunos lineamientos básicos que se considera deben ser tomadas en cuenta para lograr la transformación del programa de Historia vigente.

1. LA INCIDENCIA DE LA CONCIENCIA SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE HISTORIA.

1.1. Consideraciones generales.

La manera en cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo en un momento histórico determinado, implica la distribución del poder y los principios de control social que se expresan en la relación currículo-sociedad. Es en este marco en donde puede ser analizado el vínculo entre la formación de los docentes y el currículo de la educación primaria.

Cualquier valoración seria del papel de la educación en una sociedad compleja, debe contar con un programa que contemple al menos la necesidad de situar al conocimiento, a la escuela y al propio educador dentro de las condiciones sociales reales que determinan a esos elementos. No cabe la asepsia científica en este tema, dado que el proyecto cultural y la socialización que tiene la escuela para sus alumnos no es neutro. De alguna forma, el currículo expresa el conflicto entre intereses dentro de un grupo humano y los valores dominantes que rigen las relaciones pedagógicas.

Es necesario examinar críticamente, no sólo cómo un estudiante adquiere más conocimientos, sino también por qué y cómo ciertos aspectos particulares de la cultura colectiva son presentados a los alumnos como verdades relevantes e irrefutables. Lo que sucede en las escuelas desde el punto de vista ideológico, cultural y económico es muy complejo, por esta razón se propone problematizar la relación entre cultura y economía; el papel de la ideología, la forma y el contenido de los currículos, las relaciones sociales que prevalecen en el aula y las conexiones existentes entre el currículo formal, el vivido y el oculto.

La teoría crítica aborda estas cuestiones pensando en un campo práctico en el cual se concretan las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico-social determinado, señalando que la reproducción cultural y económica así como el trabajo contra hegemónico, tienen posibilidades de expresión en la escuela. De ahí la importancia de analizar el modo en que operan los poderosos intereses materiales e ideológicos conservadores. Con esto se puede entender el vínculo currículo-sociedad y construir posibilidades de intervención pedagógica orientadas a la emancipación del hombre. Esta pretensión no es fácil de ordenar y de traducir en esquemas sencillos, ya que las funciones que cumplen los currículos de educación primaria, así como aquellos dirigidos a la formación de los docentes (como expresión del proyecto hegemónico de cultura y socialización), las realizan a través de sus contenidos, de sus formas de racionalización y de las prácticas que generan en torno de sí.

Desde esta perspectiva, el poder es una categoría que permite comprender las funciones económicas y culturales de las instituciones. ¿Quién lo tiene? ¿Contribuye la enseñanza, la organización y la selección de la cultura, así como las personas a una distribución más equitativa del poder y los recursos económicos o tiende a conservar las desigualdades existentes?

En este contexto, se destaca la pertinencia de las siguientes problematizaciones:

- ¿Cuáles son los efectos sociales de la educación y cómo y por qué se organizan y controlan los currículos y la enseñanza?
- ¿Cuál es la función socializadora y cultural que tiene la formación de docentes y la educación básica?

- ¿Qué características asume la práctica pedagógica?
- ¿Cuál es la relación existente entre los principios del plan concreto y la realización de los mismos?

El interés por los problemas relacionados con el currículo no es sino consecuencia de la conciencia de que, es a través de él como se realizan, básicamente, las funciones de la escuela como institución, entonces el análisis de éstos en la educación básica y en la formación de docentes son una condición para conocer y analizar lo que es ésta, como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos.

En este contexto, se considera que las reformas curriculares se realizan generalmente para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales y en menor grado pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio.

Las aportaciones de Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérezayudan a ubicar el debate sobre la composición del currículo de la educación básica como un problema esencialmente social y político. Dicen:

“Este debate reside básicamente en que ahí se está decidiendo la base de la formación cultural común para todos los ciudadanos, sea cual sea su origen social, independientemente de sus probabilidades de permanencia en el sistema educativo en niveles de educación no obligatorios. Por ello tiene que ser una selección de aspectos que abarquen las diversas facetas de la cultura, una alternativa a los contenidos del academicismo, considerando las distintas dotaciones de los alumnos para superar el curriculum establecido.”¹

Las escuelas son instituciones sociopolíticas ligadas a diversos agentes e instituciones sociales, por lo que no pueden existir independientemente de la sociedad en la que actúan. Por tanto la educación básica, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el currículo que transmite. ¿A qué intereses concretos sirve el sistema educativo? ¿De qué manera se reflejan en el aquel?

Gimeno Sacristán señala que:

“...todas las finalidades que se le atribuyen y tiene asignadas implícita o explícitamente la institución escolar: de socialización, de formación, de segregación o de integración social, etcétera acaban necesariamente teniendo un reflejo en los objetivos que orientan todo el curriculum, en la selección de componentes del mismo, desembocan en un reparto especialmente ponderado entre diferentes parcelas curriculares y en las propias actividades metodológicas a que da lugar.”²

¿De qué se habla cuando se piensa al currículo como selección particular de cultura? Este problema alude a una relación de contenidos a aprender, pertenecientes a diferentes ámbitos de la ciencia, las humanidades, las artes, la tecnología, etcétera Esa es la acepción

¹GIMENO SACRISTÁN, J. y Á. I. Pérez Gómez. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, p. 72.

²Ibid., p. 17.

primera y la más elemental, pero la función educadora y socializadora de la escuela no se agota ahí, aunque se haga a través de ella; sobre todo en el nivel de la educación básica, el currículo establecido va más allá de las finalidades que se reducen a esos ámbitos culturales, introduciendo en las orientaciones, en los objetivos, en sus contenidos, en las actividades sugeridas, directrices y componentes que colaboran a concretar un plan educativo que ayuda a la consecución de un proyecto global de educación para los alumnos.

De los estudios de Bernstein se retoman aquellos que analizan los rasgos de la naturaleza política de la enseñanza escolar. La tesis del autor señala que los estudiantes aprenden valores y normas destinados a producir “buenos” trabajadores industriales e interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad.

En este sentido resulta interesante estudiar cuáles son los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos para controlar la clase y el sistema evaluativo. Sea cual sea la opción curricular que en cada caso se adopte, todos esos componentes culturales convertidos en contenidos del currículo ofrecen desiguales oportunidades de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar en los alumnos procedentes de diferentes medios sociales.

“El conocimiento educativo formal, se considera, puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes: el curriculum, la pedagogía y la evaluación. El curriculum define lo que cuenta como conocimiento válido del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización (manifestación) válida de este conocimiento por parte del aprendiz.”³

Basil Bernstein distingue dos tipos curriculares: el agregado y el integrado, introduciendo el término “código del conocimiento educativo”, para referirse a los principios subyacentes que configuran los tres sistemas de mensajes, por lo que argumenta que la forma que este código toma depende de principios sociales que regulan la clasificación y la enmarcación del conocimiento que se hace público en las instituciones educativas.

El enfoque social-fenomenológico de la teoría educativa o la nueva sociología, concentra críticamente su interés en las interacciones del aula y los encuentros sociales, en la participación de los estudiantes en la definición y redefinición de sus mundos. Con esto se han desplazado los estudios focalizados en el aula, enfatizando la conducta institucional, las interacciones de los estudiantes con el lenguaje, las relaciones sociales y las categorías de significado. Algunos de sus precursores son Bernstein (1979), Young (1971), Keddie (1973), Jenks (1977) y Eggleston (1977).

Algunas de las críticas a esta visión se dirigen al hecho de que la nueva sociología carece de una teoría adecuada del cambio y la conciencia social, representando una forma de idealismo subjetivo.

De las aportaciones de Michael Apple, son recuperables aquellas que dirigen su estudio a la búsqueda de posibilidades para analizar críticamente las asunciones que tienen los profesores, con relación al proceso educativo. Se trata de presuposiciones asentadas en la conciencia profundamente sobre la ciencia, la naturaleza de los hombres y mujeres, así

³BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, p. 46.

como con relación a la ética y la política de las teorías y prácticas pedagógicas. Por tanto, la obra "Ideología y Currículo" constituye una aportación para el debate económico sobre los medios y los fines de las instituciones más importantes de su contexto, denunciando que los intereses industriales, de los grupos económicos, políticos y culturales más poderosos han logrado devenir en hegemónicos en el drama educativo.

Los estudios que realiza este autor sobre la organización de sistemas e ideologías de control, resultan muy importantes para comprender el modo en que opera la hegemonía en el fondo de la mente de los educadores. Profundiza en el papel de las ideologías de cara a la organización del conocimiento curricular selecto y de las escuelas; hace referencia a su falta esencial de neutralidad ética, social y económica, analiza el modo en que actúan las etiquetas de las escuelas y cómo se generan a partir de presuposiciones ideológicas, demostrando de qué modo la desviación, los problemas de rendimiento, etcétera son generados naturalmente a partir del funcionamiento cotidiano de la institución.

"Analizando la hegemonía podemos empezar a obtener una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación."⁴

El valor que tienen las aportaciones de Michael Apple, Henry Giroux, Car y Kemmis, Peter Mc.Laren y Paulo Freire entre otros, seguidores de un enfoque neomarxista sobre la socialización y el cambio social, reside en las posibilidades que esta teoría tiene para superar el punto de vista apolítico de la postura funcionalista, así como del idealismo subjetivo de la nueva sociología. Se reconoce la relación existente entre reproducción económica y cultural, así como la intersección de teoría, ideología y práctica social. La Teoría Crítica se ha consolidado como una opción que propone entender la necesidad de favorecer los procesos de formación de intelectuales orgánicos y transformadores, capaces de enfrentar los grandes retos que debe contemplar la cuestión curricular de cara al siglo XXI.

En este sentido, resulta pertinente preguntarse: ¿Cómo teorizar y desarrollar una pedagogía que incorpore formas de experiencia en las que los actores puedan actuar con sentido crítico? Para enfrentar este desafío, Henry Giroux considera que los educadores críticos deben cuestionar a las escuelas reconociéndolas como encarnaciones ideológicas y materiales de una compleja red de relaciones de cultura y poder; al mismo tiempo que se constituyen en lugares socialmente construidos de contestación, comprometidas activamente en la producción de experiencias vividas.

Este autor invita al debate en torno al reconocimiento de que las instituciones escolares son personificaciones históricas y culturales de formas de cultura de naturaleza ideológica, en el sentido de que dan a conocer la realidad bajo formas que a menudo se ven activamente contestadas y experimentadas de forma diferente por varios individuos y grupos. En este enfoque, las escuelas no son concebidas como realidades ideológicamente neutrales pero tampoco como agentes de reproducción de las relaciones y los intereses sociales dominantes.

⁴ APPLE, M. *Ideología y currículo*, p.13.

La práctica pedagógica es vista como una política particular de la experiencia; campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se sintetizan dando lugar a prácticas históricas específicas de regulación moral y social, por lo que debe cuestionarse ¿cómo se reproducen las experiencias humanas contestadas y legitimadas dentro de la dinámica de la vida cotidiana del aula? En este sentido, los educadores críticos deben elaborar un discurso en el que pueda desarrollarse una política más comprensiva de la cultura y la experiencia.

“Sostengo que para desarrollar una pedagogía crítica que merezca el apelativo de forma de política cultural, es necesario que tanto profesores como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformadores.”⁵

La categoría de intelectual transformador reivindica una forma de dedicación laboral íntimamente relacionada con el pensamiento y la acción, que permite romper los parámetros impuestos por las pedagogías instrumentales y gestionarias en cuanto formas de pedagogía que capacitan al estudiante para dominar habilidades y formas de conocimiento predeterminada. Asimismo, el intelectual transformador evoca los intereses políticos y normativos subyacentes a las funciones sociales que estructuran y al mismo tiempo se expresan en el trabajo del profesor y el estudiante.

La visión de los intelectuales transformadores ofrece la base teórica para analizar el trabajo de los docentes como una forma de ejercicio intelectual que se opone a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos, ubica los condicionamientos ideológicos y prácticos necesarios para que los profesores se desempeñen como intelectuales y permite aclarar el papel que éstos desempeñan en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan. Desde esta posición se fundamenta una fuerte crítica a las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución.

“Personalmente defiendo una pedagogía de política cultural que se desarrolla en torno a un lenguaje críticamente afirmativo que permite a los educadores, en su calidad de intelectuales transformadores, comprender cómo se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en las que se mueven las personas, pero que a menudo sólo comprenden parcialmente.”⁶

Esta situación conduce al asunto de la relación existente entre teoría y práctica, para analizar el papel de los intelectuales transformadores. Giroux retoma los planteamientos de Freire para evidenciar que, con la invitación a mantener la unidad entre teoría y práctica, se ha negado la posibilidad de una práctica liberadora a través de formas de vanguardismo en las que los intelectuales consideran a las fuerzas populares incapaces para determinar autónomamente los límites de sus objetivos y prácticas.

⁵ GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, p. 150.

⁶ *Ibid.*, p. 151.

Ha de evitarse el error consistente en desarrollar teorías con vistas a la práctica o a la aplicación de instrumentos técnicos con vistas al cambio, que ignoran la necesidad de una reflexión dialéctica sobre la dinámica y los problemas cotidianos de los oprimidos, dentro del contexto de la transformación social radical, en vez de desarrollar teorías aplicables a partir de la experiencia concreta de escuchar a los oprimidos y aprender de ellos. La propuesta es la consistente en la necesidad de favorecer los procesos de formación de intelectuales orgánicos y transformadores, entendidos como pensadores, fundidos orgánicamente con la cultura y las actividades prácticas de los oprimidos, que buscan establecer y adaptar las condiciones necesarias para un proyecto social radical.

En torno a la relación teoría-práctica son relevantes los planteamientos de Paulo Freire, quien sostiene que no existe contexto teórico que no esté unido dialécticamente con el contexto concreto, esta idea ubica a la teoría atendiendo a un carácter previsor que reconoce girar en torno a los conceptos centrales de comprensión y posibilidad. La teoría no predetermina a la práctica, emerge dentro de contextos y formas de experiencia específicos con el fin de examinar críticamente tales contextos, de manera que sea posible ejercer la mediación y comprender el tipo de praxis exigida en un marco específico y en un momento dado. En este contexto, ponderamos la acción como medio para evocar imágenes tanto de la crítica como de la posibilidad. En las imágenes de crítica se plantea un interés generalizado por conocer cómo se asimila la experiencia en las escuelas, de manera que pueda silenciarse de forma activa la posibilidad del aprendizaje crítico y de la acción crítica.

En las imágenes de posibilidad, Freire habla claramente del desafío de organizar las experiencias pedagógicas en el contexto de formas y prácticas sociales que invitan a desarrollar tipos de aprendizajes más críticos, abiertos, explorativos y selectivos. En este contexto, surge el planteamiento de la siguiente cuestión: ¿De qué manera pueden incorporarse al campo del currículo (sea de primaria, de formación de docentes o cualquier otro) aquellas problemáticas actuales que lo afectan o que debieran afectarlo? En este rubro se ubican la pobreza, la crisis ambiental, el desempleo, el contacto cultural, los avances de la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación e informática, las minorías y mayorías étnicas y la democracia.

1.2. La formación histórico académica de los docentes.

La formación de profesores en México, desde el origen violento del vasconcelismo, el cual crea un pequeño ejército de promotores educativos comunitarios, hasta la programática educativa de los 70's en la que se crea la Universidad Pedagógica Nacional, se ha desarrollado a partir de la idea central de que la calidad de la educación pública depende en gran medida de la existencia de maestros capaces de cumplir con la función que les encomienda el Estado. ¿Cuáles han sido las funciones que el Estado Mexicano ha encomendado a la educación pública, a través de los distintos regímenes políticos? Este cuestionamiento puede constituirse en el hilo conductor que permita comprender los diferentes matices que la formación de los profesores ha adquirido históricamente en el país.

El estudio de los diseños curriculares hegemónicos prevalecientes en México en el nivel de la formación de docentes plantea la necesidad de establecer límites. Los ejes problemáticos necesarios para llevar a cabo el análisis son los siguientes:

1. Intencionalidad de los proyectos educativos implementados durante el período 1934-1994.

2. Estrategias sustantivas implementadas para la formación de docentes durante los diversos regímenes comprendidos en este recorte histórico.

3. Concepciones ontológicas y teleológicas implicadas en los currículos.

El enfoque histórico adoptado se opone a la postura academicista la cual cree encontrar en la doctrina de la neutralidad ideológica un refugio para preservar el saber contra los conflictos y vicisitudes del momento y, en rigor, sólo consigue mutilar la reflexión arrancándole sus vasos comunicantes con la principal fuente de estímulo intelectual. También se rechaza al evolucionismo como alternativa, ya que ha insistido en la explicación de lo más próximo por lo más lejano, mostrando una obsesión por los orígenes, al considerar que éstos constituyen un comienzo que basta para explicar.

Ambas concepciones de la historia y de los seres humanos terminan por negar definitivamente el papel de la educación: la primera porque le atribuye a la educación un poder que no tiene; la segunda porque le niega todo poder. Pero no hay discurso histórico cuya eficacia sea únicamente cognoscitiva, ya que el estudio del movimiento de la sociedad, más allá de la validez o legitimidad de los conocimientos que genera, incide en las confrontaciones y luchas del presente, proporcionando utilidad a las distintas fuerzas en pugna. Todas y cada una de las instituciones que existen en cualquier sociedad, elaboran un discurso pedagógico⁷ para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que se haya involucrado, un discurso que considera el momento histórico, social, económico, político, etcétera por el que atraviesa la sociedad en que se desarrollan. En este sentido, el Estado mexicano no es la excepción ya que históricamente, ha sido y es responsable de configurar los principios básicos que norman la política en el país.

"Se entiende por discurso pedagógico al conjunto de expresiones lingüísticas que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuya finalidad es el desarrollo o la transformación de capacidades culturales de individuos y grupos"⁸Larrauri⁹ considera que

⁷LARRAURI TORRELLA, R. *Modernización educativa. Hechos, procesos, primeros resultados*, p. 15.

⁸*Ibid*, p. 16.

⁹*Ibid*, p. 16.

el Estado, en su papel de productor y distribuidor de su propio discurso, lo expresa desde dos niveles diferentes. Uno mediante documentos y discursos producidos por instituciones y funcionarios encargados de desarrollar la política educativa del régimen. El otro mediante documentos y discursos de funcionarios que aún cuando no se ocupan directamente de la cuestión educativa sí tienen una función pedagógica.

El análisis de los discursos pedagógicos permite clarificar la manera en la que las decisiones políticas y administrativas intervienen en los contenidos y la práctica del desarrollo del currículo, configurando un marco de actuación flexible para los diferentes agentes moldeadores del mismo. Es innegable que en cada sociedad se determinan los parámetros adecuados para seleccionar los conocimientos "necesarios" que el sector productivo de ésta requiere. Los currículos poseen componentes evaluativos que tienen una fuerte incidencia en el mercado de trabajo, por tanto, la ordenación de éstos forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social. Garantizar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad.

En este sentido, son pertinentes las afirmaciones de Sacristán, al señalar una existencia simbiótica entre la administración ordenadora del curriculum y la política sobre el mismo.

"Se trata de un maridaje que se expresa de forma muy diferente en los distintos niveles del sistema educativo, de acuerdo con la importancia política del control de cada nivel y en función del grado de autonomía asignado a los profesores."¹⁰

Es necesario replantear el cuestionamiento inicial: ¿Cuáles han sido las intenciones que el Estado Mexicano ha encomendado a la educación pública a través de los regímenes políticos comprendidos entre 1934 y 2000? Todas aquellas definiciones de los currículos, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que los han organizado, responden a las directrices señaladas en el currículo prescrito para el sistema educativo en un período histórico determinado.

Si se analizan las vías de intervención desplegadas durante los diferentes regímenes, se enfrenta con un campo en el cual se expresan una gran diversidad de acciones que, no siendo necesariamente de tipo pedagógico, han demostrado tener un amplio poder enmarcador de lo que han sido las configuraciones de la práctica de los docentes, al incidir en la asunción o no de las necesidades de los profesores, apoyándolos para asistir a los centros de actualización existentes o bien, crear otros; al establecer el tipo de innovaciones educativas requeridas por el sistema; al incidir en la definición de los contenidos y procesos de evaluación del sistema educativo; al prever las decisiones que habrán de tomarse frente a las configuraciones que adoptan los currículos; al señalar los grandes fines educativos; al impregnar el quehacer educativo de ciertas cosmovisiones; al validar las formas de construcción del conocimiento escolar.

Así pues, se puede señalar que la formación académica de los docentes expresa de manera diferencial las concepciones ontológicas, gnoseológicas y teleológicas implicadas en los currículos con los cuales se les ha formado. Con lo anterior no se quiere señalar que la educación de un sujeto se realice exclusivamente en las instituciones, sino que éstas

¹⁰GIMENO SACRISTÁN, J. y Á. I. Pérez Gómez. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, p. 129.

deben responsabilizarse de proveer a los alumnos de las herramientas e instrumentos mentales que de no ser adquiridos en las escuelas, muy difícilmente podrán obtenerse en otros órganos del aparato de hegemonía.

En el caso de la formación de los profesores de educación básica, ¿cuál es la importancia de analizar su formación? La importancia radica en que, reconociendo que este proceso no es una tarea fácil, esta complejidad se torna aún mayor frente a la necesidad de que el docente se transforme, en los hechos, de un “agente reproductor de la ideología dominante” en un “agente de cambio social”. Para lograr este objetivo es necesario el establecimiento institucional de una formación crítica, reflexiva y participativa. En este marco se busca justificar la importancia de conectar las ciencias sociales con la formación y práctica docentes.

Es innegable que la innovación en el quehacer educativo no puede darse si quien lo ejerce no tiene un conocimiento más claro y preciso respecto de las cuestiones de orden social, económico, político, etcétera que inciden en el desarrollo de la educación. ¿Cómo y de qué manera esta problemática es contemplada en los planes y programas de estudio para la formación de maestros, durante el período histórico 1934-2000?

En este trabajo se plantea el cuestionamiento siguiente: **¿De qué manera puede incidirse en la transformación del docente de un agente reproductor de la ideología dominante en un docente de cambio social? ¿Qué relación tiene la presencia de las ciencias sociales en la formación de los profesores con este asunto?**

Estos cuestionamientos ubican en el problema de la constitución de la conciencia del docente, porque su conocimiento puede permitir incidir en la potenciación de una conciencia crítica. Para la dialéctica crítica la formación de la conciencia es un proceso en el que inciden multiplicidad de contenidos condensatorios de la totalidad. Los hombres viven, participan y tienen acceso a una misma realidad de diferente manera, lo cual se expresa en la construcción de diversos bloques cognoscitivos que articulan a su vez diversos referentes: en este proceso, dichos referentes, la ideología y la hegemonía de clase constituyen la columna investigativa del trabajo de Francisco Covarrubias.

Este autor advierte sobre la actitud práctico-utilitaria del sujeto que, en sus enfrentamientos con la realidad mutable intuye una identidad entre el sentir y el saber. El conocimiento sensorial que construye conforma un conjunto de representaciones alcanzadas mediante los sentidos; se trata de una visión del mundo atomizada que presenta a la suma de vivencias individuales y colectivas como la totalidad.

“En todos los ámbitos: cada acto, cada relación, cada evento, es pensado como independiente de las condiciones prevaletientes en la sociedad cuando en realidad se trata de condensaciones de lo total en lo concreto.”¹¹

Todo bloque de pensamiento posee una concepción ontológica y otra gnoseológica en las que se tiene una idea del ser, el existir y el conocer. Es a partir de la concepción ontológica que el hombre realiza su práctica y es la práctica el principal constructor de conciencias. Se vive como se piensa y se piensa como se vive, porque en la concepción ontológica está implicado el deseo de futuro que orienta la práctica humana, sintetizando el

¹¹COVARRUBIAS VILLA, F. *La construcción de la conciencia hegemónica en el régimen capitalista*, p. 5.

pasado y el futuro en el presente, condensándose las concepciones ontológica, gnoseológica y teleológica.

El período cardenista: 1934-1940.

Como se puede observar en el cuadro No. 1, el período cardenista asumió un modelo burocrático corporativo de populismo ampliado, en el cual se puede apreciar el tipo de relación prevaleciente entre el Estado y el sistema educativo nacional. Dado que el gobierno se auto designó como el gran organizador de la sociedad y el motor de la economía, las fuerzas sociales predominantes, tales como la pequeña burguesía rural y la burocracia militar progresista, entablaron una lucha encarnizada por el poder, contra los empresarios extranjeros y el clero secular; una expresión clara de esta batalla política la tiene en el proyecto educativo nacional, el cual buscaba por encima de todas las cosas: lograr la institucionalización de un sistema de dominación política, apoyando la reestructuración económica del país; favorecer un Estado orientado al campo y beneficiar a las masas campesinas.

Las estrategias desplegadas durante este período para atender la educación primaria, fueron impresionantes y hasta la fecha se reconoce el gran esfuerzo e impacto social que lograron: la creación de dos modelos educativos diferenciados, uno para la escuela rural y otro de la educación socialista para el medio urbano; las misiones culturales; las escuelas regionales campesinas; las escuelas técnicas para maestros constructores; las escuelas Artículo 123; la federalización de la enseñanza; la ley orgánica de educación de 1939; la revisión del artículo tercero constitucional; la reforma de planes y programas de 1937 y los libros de texto diferenciales para el medio rural y urbano.

Las estrategias sustantivas dirigidas a la formación de docentes, no fueron tantas como las desarrolladas con la educación primaria en cuanto a la cantidad se refiere, sin embargo, no se puede negar la importancia que tenía la conformación de instituciones dedicadas específicamente a este campo, tales como el Instituto Nacional de Pedagogía, el Instituto de Orientación Profesional de los Maestros y la Escuela Nacional de Maestros, con lo cual se experimentó un nuevo plan de estudios en 1935.

CUADRO N° 1
 MODELO BUROCRÁTICO CORPORATIVO DE POPULISMO AMPLIADO.
 1920-1940.

MODALIDAD ESTATAL	FUERZAS SOCIALES PREDOMINANTES	PROYECTO EDUCATIVO	ESTRATEGIAS EDUCACION PRIMARIA	SUSTANTIVAS FORMACION DE DOCENTES
<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollismo -Sustitución de importaciones. -Sistema de partidos. -Tenencia de la tierra: ejidal, pequeña propiedad y gran propiedad. -Política agraria ejidal. -El Estado como organizador de la sociedad y motor de la economía. -Modelo de sustitución de importaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pequeña burguesía rural y burguesía agro exportadora. -Burocracia militar progresista. (Cardenismo). -Empresarios extranjeros. -Clero secular. 	<ul style="list-style-type: none"> -Beneficiar y proteger a las masas campesinas. -Favorecer un Estado orientado al campo. -Institucionalización de un sistema de dominación política y la reestructuración del económico 	<ul style="list-style-type: none"> -Modelos educativos: la escuela rural y la educación socialista. -Misiones culturales (1935). -Escuelas regionales, campesinas. -Escuela Técnica de maestros constructores (1922). -Escuelas art. 123 (1934). -Libros de texto diferenciales para el medio rural y urbano. -Reforma de planes y programas (1937). -Federalización de la enseñanza (1939). -Ley orgánica de educación (1939). -Revisión art. 3° (1934). 	<ul style="list-style-type: none"> -Instituto de orientación profesional de los maestros. -Escuela Nacional de maestros (normal de mujeres, hombres y nocturnas) 1924. -Planes de estudio: 1924 y 1935. -Creación del Instituto Nacional de Pedagogía.

FUENTE: Para elaborar este cuadro, se retomó el esquema de presentación que utilizó el Dr. Prudenciano Moreno en la conferencia "La vinculación educación y empleo en el período 1995-2000", en 1996. Para fines de este trabajo, se amplió.

Desde 1934 Lázaro Cárdenas había delineado el perfil del maestro de la educación socialista:

“El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador. No sólo debe enseñar a leer y escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa.”¹²

Si la escuela se consideraba un instrumento para el cambio social y el niño un agente del mismo, el maestro sería el líder en esa magna empresa. No llevaría una existencia aislada, ni enseñaría una ciencia descarnada. Por el contrario, se hallaría en medio de la corriente social, dirigiendo, alentando y sobre todo, ejerciendo el papel de líder.¹³ El perfil del maestro de la educación socialista distaba mucho de los educadores urbanos del porfiriato, deseosos de hacer carrera política. Se parecía más a individuos como Abraham Castellanos o Gregorio Torres Quintero, conocedores de las condiciones de las clases marginadas en la ciudad y en el campo y deseosos de contribuir a su redención. Era un tipo distinto por su reclutamiento, el acento ideológico de la educación socialista, el hincapié en actividades prácticas para ganarse la vida, tales como la agricultura y las artesanías y la experiencia de las paupérrimas condiciones materiales y la situación de abandono de la clase baja. Además se inculcó a los maestros la consigna, que muchos confundieron con una campaña sin cuartel, de luchar contra el catolicismo.

En este período el trabajo fue una estrategia importante para conocer la visión del hombre y de la sociedad que se asumía. Este es concebido como el factor que eleva al hombre al nivel superior de sujeto y persona durante sus enfrentamientos con la misma naturaleza. En este proceso se conforma la conciencia humana. El trabajo no es tan sólo una actividad humana, sino también un proceso social, ya que ocurre una continua interacción entre el hombre y la naturaleza. El hombre transforma por su acción la naturaleza y ésta reacciona sobre el hombre y provoca el desarrollo humano. Así nace el proceso y “devenir” de la misma historia humana. La historia universal no es más que la producción del hombre por el trabajo humano. Por tanto, producción y conciencia nacen al mismo tiempo. La esencia humana no se realiza en el individuo sino en la especie.¹⁴

La enseñanza socialista insistía en aceptar como base de todo estudio el interés, despertando en el ánimo del alumno inquietudes que tenderían a vigorizar sus funciones intelectuales: la imaginación, la memoria, el juicio, la penetración, la voluntad, la constancia, la confianza en sí mismo, la observación, la dignidad, la sociabilidad y la creación de nobles sentimientos morales. La Memoria de 1936-1937 (pp. 37-38) informa que se introdujeron cuatro técnicas de enseñanza: 1) Unidades de trabajo o de aprender (Plan Morrison), consistente en poner en práctica la fórmula para dominar el aprendizaje: preexamina, enseña, examina el resultado, adopta el procedimiento, enseña y examina de nuevo, hasta lograr el aprendizaje real; 2) Los centros de interés de Ovidio Decroly; 3) Los complejos soviéticos de Pinkevich y Pistrak y; 4) La escuela del trabajo de G. Kerschensteiner.

¹²CÁRDENAS, L. *Discurso* pronunciado en Tlaltizapa, Morelos, mayo 21 de 1934.

¹³CÓRDOVA, A. *Los maestros rurales como agentes del sistema político en el cardenismo*, pp. 3-4.

¹⁴MENESES MORALES, E. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, p. 558.

Algunos principios metodológicos utilizados para la formación de los profesores hicieron énfasis en excluir a la iglesia católica del dominio de la educación, articular el trabajo productivo con la enseñanza y el ejercicio físico; fomentar las actividades artísticas y la enseñanza politécnica también, en vez de la enseñanza profesional e introducir la participación del educando en los consejos de la escuela y actividades similares.

Las concepciones teleológicas implicadas en el currículo asumen a la solidaridad y la justicia social como valores fundamentales para orientar la acción educativa. El primero entendido como la formación para el trabajo colectivo y el segundo como la búsqueda del bienestar popular. El perfil del educando según Salazar¹⁵ es el de un individuo dotado de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases trabajadoras e íntima convicción de justicia social, de modo que al terminar su carrera, se oriente al servicio comunitario sin dejar absorberse por el afán de la especulación privada; cooperativista; un hombre que no sólo se desarrolla en el trabajo, sino en el terreno científico, artístico y moral.

Con base en lo anterior puede entenderse la necesidad de reformar el plan de estudios de las escuelas normales, para incluir la orientación socialista del sexenio. Una comparación entre el plan de 1925 y el de 1935 revela cambios considerables. Se suprimieron los cursos de: literatura general; pequeñas industrias, psicología educativa (dos cursos), cosmografía y meteorología, principios de educación, geografía económica y social, historia mexicana (probablemente sustituida por historia de la cultura) y lógica. En cambio se introdujeron: historia de la cultura (de la ciencia del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etcétera) economía política y problemas de México; teoría de la ciencia, psicología y pedagogía del anormal y legislación revolucionaria (laboral, agraria y educativa). Los programas se acomodaban al ideario marxista que la institución había elegido.

En este plan de estudios, la formación social de los profesores adquirió una importancia trascendental, dada la función histórica que se les encomendaba; por esta razón, durante el primer año de la formación inicial de un total de 13 materias, 4 abordaban contenidos históricos (historia de la cultura, de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, arte, etcétera; economía, política y problemas económicos de México; teoría del cooperativismo y geografía, economía y actividades sociales). De un total de 37 horas de clase semanales, 9 eran ocupadas para el análisis de la realidad social. En el segundo grado de 12 materias, dos contenían referentes de lo social.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION Y ACTUALIZACION DE DOCENTES

¹⁵SALAZAR, J. B. *Bases de la escuela secundaria socialista*, pp. 53-54.

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NACIONAL
DE MAESTROS EN 1935.**

PRIMER AÑO

	Horas
Psicología	3
Técnicas educativas (primer curso)	5
Higiene escolar y social	3
Biología con relación a la fisiología del niño	3
Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, arte, etcétera)	3
Economía política y problemas económicos de México	3
Teoría del cooperativismo	1
Geografía, economía y actividades sociales	2
Educación física	3
Economía doméstica	3
Dibujo y artes plásticas aplicadas a la primaria	2
Agricultura	4
Música	2
TOTAL	37

SEGUNDO AÑO

	Horas
Estudio del niño	3
Técnicas educativas (segundo curso)	9
Ciencia de la educación (primer curso)	3
Introducción a la psicología y pedagogía del anormal.	2
Teoría de la ciencia.	3
Arte y literatura al servicio del proletariado	2
Sociología aplicada a la educación.	3
Actividades:	
– Educación física	3
– Economía doméstica	3
– Prácticas de agricultura	4
– Música	2
TOTAL	37

TERCER AÑO

	Horas
Técnicas de psicopedagogía	2
Técnicas educativas (tercer curso)	12
Ciencia de la educación (segundo curso)	3
Historia de la educación	3
Organización escolar y estadística	2
Cultura específica:	
– Ética y estética	3
– Legislación revolucionaria (del trabajo agrario, educativo)	2
Actividades:	
– Educación Física	4
– Prácticas de agricultura	3
– Economía doméstica	2
TOTAL	36

Se asumió al materialismo histórico y dialéctico como la teoría que permitiría analizar los referentes explicativos de la realidad social; el Estado asumió el papel de organizador de la sociedad y motor de la economía y éste a su vez estructuró un proyecto educativo que consideraba como tarea fundamental el beneficiar y proteger a las masas campesinas, empresa encomendada a los profesores. Este proyecto no sólo fue apoyado en el discurso, sino en los hechos, otorgándose durante el período cardenista el presupuesto más alto que el sector educativo nacional haya tenido jamás (16% del PIB). Lo anterior permitió desarrollar un buen número de acciones educativas tales como las destinadas a la formación de profesores.

En este contexto histórico, se puede señalar que la formación de los profesores es un problema reconocido por el Estado que empieza a ser estudiado y atendido. No obstante la coherencia, fundamentación y continuidad de las estrategias implementadas, debe señalarse que la política cardenista puso más énfasis en el fortalecimiento filosófico de la formación inicial de los profesores, que en la formación histórico-social de los mismos. La cual desde un punto de vista, no debería desvincularse para incidir en la conformación de un docente capaz de transformar su entorno social.

El período de la escuela de la Unidad Nacional. 1940-1970.

Como es sabido, la llegada del General Manuel Ávila Camacho a la Presidencia de la República representó la introducción de importantes cambios en el modelo de sociedad que el Estado consideraba deseable y, consecuentemente, en el estilo de desarrollo que el mismo Estado estaba dispuesto a impulsar. Las concepciones de la sociedad y del desarrollo nacional que introdujo el Presidente Manuel Ávila Camacho fueron cualitativamente semejantes a las que sirvieron de fundamento a las políticas adoptadas posteriormente por los presidentes Alemán, Ruiz Cortines, López Mateos y Díaz Ordaz.

En contraste con las tesis que habían sido aceptadas durante el régimen del General Lázaro Cárdenas, los gobiernos subsecuentes se caracterizaron por el propósito de lograr la "conciliación nacional", de manera que "la inevitable oposición de intereses de grupo y de clase se resolviese y superase por el trabajo que crea y la cooperación que enlaza." En este

contexto se inició un período de rápida expansión escolar que se orientó a satisfacer simultáneamente las aspiraciones de las clases medias urbanas y las necesidades del incipiente desarrollo económico del país.

Durante el período comprendido entre 1940-1970, tuvo lugar el modelo burocrático corporativo de populismo institucionalizado (*Vid.* Cuadro No. 2), mediante el cual el Estado se asumió como interventor del corporativismo social, por lo que su base estaba integrada por la CTM, la CNC y la FSTE; el objetivo más importante de esta modalidad estatal era lograr el desarrollo del capitalismo, por lo que se implantó un patrón de acumulación de capital (1950), que tuvo su auge en los 60 con la estrategia del desarrollo estabilizador y las reformas agrarias realizadas en favor de la pequeña propiedad. Este esquema de dominación política, centrado en la incorporación subordinada al aparato burocrático estatal de las organizaciones de masas, propició una creciente dominación oligopólica hacia 1954, por lo que las fuerzas sociales dominantes eran la burguesía nacional, industrial y comercial, así como los trabajadores de los sectores medios que vivieron un ascenso importante en su nivel de vida.

El proyecto educativo de este período perseguía la conciliación ideológica y el control de la burocracia para estimular a los inversionistas. Entre las estrategias sustantivas dirigidas hacia la formación de docentes destacan dos: la creación de nuevas instituciones encargadas de la formación de los maestros y la modificación de planes y programas de estudios de las instituciones ya existentes. En relación con las estrategias dirigidas hacia la educación primaria se encuentra la revisión del artículo tercero constitucional en 1945, nuevos planes y programas de estudio en 1941 y 1944, nuevos libros de texto, un ensayo piloto de Santiago Ixcuintla y la creación del Centro de Educación Básica (CREFAL) en 1951.

CUADRO Nº 2
 MODELO BUROCRÁTICO CORPORATIVO DE POPULISMO
 INSTITUCIONALIZADO. 1940-1970.

MODALIDAD ESTATAL	FUERZAS SOCIALES PREDOMINANTES	PROYECTO EDUCATIVO	ESTRATEGIAS SUSTANTIVAS	
			EDUC. PRIM.	FORM. DOC.
-Base semicorporativa integrada por: CTM, CNC, FSTE y militar. -Política Agraria Moderada. -Desarrollo del capitalismo. -Reformas agrarias en favor de la pequeña propiedad. -"El milagro mexicano." -Implantación de un patrón de acumulación de capital (1950), auge en los 60's. "Estrategia del desarrollo estabilizador. -Régimen salarial favorable al capital. -Estado interventor de corporativismo social.	-Trabajadores, sectores medios en ascenso. -Burguesía nacional, industrial y comercial. -Creciente dominación oligopólica. (1954). -Esquema de dominación política centrado en la incorporación subordinada al aparato burocrático estatal de las organizaciones de masas.	-Construir el clima propicio para estimular al capital privado. -Erigir la unidad nacional. -Conciliación ideológica y control por burocratización.	-La Ley Orgánica de Educación Pública (1942). -Campaña contra el analfabetismo. -Expansión de la enseñanza primaria. -Planes y programas de estudio para primaria 1941 y 1944. -Revisión del art. 3º Constitucional. (1945)	-Normales rurales (1945). -Instituto Federal de capacitación del magisterio (1945). -Dirección General de enseñanza normal (1947). -Planes de educación normal 1936-1945 -Instituto Nacional del Magisterio de 2da. enseñanza (1940). -Centro de perfeccionamiento para profesores de enseñanza secundaria (1942). -Escuela Normal Superior (1942). -Plan de estudios complementario. 1959 -Plan de estudios 1969 para las normales

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del esquema del Dr. Prudenciano Moreno.

La cosmovisión de la escuela nacionalista no es clara. Parece admitir el espíritu concebido como un delicado equilibrio de las características físicas, morales y espirituales del hombre.¹⁶ En tal caso, su cosmovisión sería ecléctica y probablemente así lo fue. Concibe al individuo como un ser dotado de características físicas, morales y espirituales cuya esencia consiste en la integridad a la cual Torres Bodet llamó espíritu, porque "el hombre posee la habilidad de desatar sus fuerzas y llevar su vida con lúcida obstinación."¹⁷

La escuela busca al buen ciudadano, "el hombre cabal" que estima y comprende, por encima de los prejuicios y de las parcialidades sectarias a los demás hombres. Para Torres Bodet el símbolo del hombre cabal es Leonardo Da Vinci; es decir, el hombre universal. Un hombre respetuoso y cortés, atributos peculiares del hombre cabal que no debían definirse por la clase social, la fortuna económica o el grado de refinamiento, sino por la caballerosidad, la cortesía y la lealtad, la virtud, la dignidad, la elegancia, la sencillez, la modestia, la probidad y la honorabilidad.¹⁸

Esta tendencia reconoce diversos valores consignados en el artículo 3° de 1945: el desarrollo armónico del ser humano, el fomento del amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional; la democracia entendida como estructura jurídica, como sistema de vida y como defensa de nuestra independencia política. No obstante que la política educativa del periodo de la Escuela Nacionalista tenía grandes diferencias con respecto a la política cardenista, los planes y programas dirigidos a la formación de los profesores continuaron siendo casi los mismos hasta 1960. El plan de la Escuela Nacional de Maestros en 1945 era prácticamente el mismo de 1935, tanto en el número de materias por año (las cuales eran clasificadas como: de la línea profesional y de cultura general 47 materias), como en el número de horas de clase a la semana. Sólo cambió en 5° psicología por psicología. Se conservaban los cursos (en 3° y 4°) de historia de la cultura (del movimiento obrero, de las religiones y del arte). Por otro lado, Torres Bodet determinó asignar sueldos complementarios por años de servicio y determinadas sumas consagradas a la atención médica y social de los profesores, modificó la antigua ley de pensiones civiles de retiro, acortando el plazo para la pensión máxima y elevando proporcionalmente todas las cuotas.

La Escuela Normal Superior tampoco escapa al fragmentarismo con el cual son formados los profesores en este periodo. Lo podemos constatar si analizamos el plan de estudios de 1945. Este plan incluía tres grupos de materias: 1) las pedagógicas; 2) las materias de la especialidad, indispensables para la formación del maestro, que comprendían seis disciplinas: lengua y literatura españolas, física y química, biología, geografía, artes plásticas, e inglés y francés. Quedaban fuera, sin ninguna explicación, historia universal e historia de México y matemáticas, disciplinas que requerían una didáctica especial para su impartición, y 3) las materias de cultura general.

Hasta 1959, durante la gestión de Torres Bodet, se completó el plan de estudios de la Escuela Normal Superior presentando un "Plan de Estudios Complementario", que contemplaba la formación para el maestro de matemáticas, civismo, historia universal e historia de México. ¿Cuáles son los referentes teóricos que un profesor de civismo e historia universal incorpora durante su formación con este plan? En el primer caso, los cursos de la materia objeto de la especialidad de civismo son: historia general, sociología, historia de las doctrinas económicas, derecho público, derecho constitucional, historia de

¹⁶TORRES BODET, J. *Obras escogidas*, p. 772.

¹⁷MENESES MORALES, E. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964*, p. 562.

¹⁸TORRES BODET, J. *Obras escogidas*, pp. 776-777.

las ideas políticas, historia de México, teoría económica, teoría general del derecho, derecho privado, derecho internacional, problemas económicos y sociales de México.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ENSEÑANZA NORMAL EN 1945

PRIMER AÑO

	Horas
Primer curso de matemáticas. Fundamentalmente aritmética, elementos de geometría y nociones de álgebra	4
Primer curso de ciencias biológicas. Fundamentalmente botánica.	3
Primer curso de español.	4
Geografía física.	3
Civismo	3
Inglés o Francés	3
Actividades:	
– Dibujo de imitación	2
– Escritura	2
– Música y orfeones.	2
– Economía doméstica.	3
– Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
– Cultura física	2
TOTAL	<hr/> 34

SEGUNDO AÑO

	Horas
Segundo curso de matemáticas. Álgebra y geometría plana	4
Segundo curso de ciencias biológicas. Fundamentalmente zoología	3
Física	3
Geografía universal. Fundamentalmente humana.	3
Segundo curso de español	3
Civismo	3
Inglés o Francés	3
Materias profesionales:	
Orientación vocacional	2
Actividades:	
– Dibujo constructivo	2
– Música y orfeones	2
– Economía doméstica u oficio	3
– Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
– Cultura física	2
	<hr/>
	36

TERCER AÑO

	Horas
Tercer curso de matemáticas. Geometría en el espacio y trigonometría	3
Tercer curso de ciencias biológicas. Anatomía, fisiología e higiene.	3
Química	3
Literatura española e hispanoamericana	3
Geografía de México	2
Historia de México	3
Historia de la cultura. (De la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, el arte, etcétera) Primer curso	3
Inglés o Francés	2
Materias profesionales.	
Observaciones escolares	3
Actividades:	
– Modelado	1
– Música	2
– Economía doméstica y oficio	3
– Practicas agrícolas y zootécnicas	3
– Cultura física	2
TOTAL	36

CUARTO AÑO

	Horas
Materias Profesionales:	
Psicología	3
Técnica de la enseñanza, primer curso	5
Ciencia de la educación, segundo curso	3
Historia de la educación	3
Organizaciones y estadísticas escolares	2
Materias de cultura general:	
Ética y estética	3
Legislación revolucionaria (Del trabajo, agraria, educación, etcétera)	2
Actividades:	
– Educación física	3
– Prácticas agrícolas y zootécnicas	3
– Economía doméstica u oficio	2
TOTAL	36

Cuadernos, 1984 No. 8, pp. 271-275

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Cursos de carácter pedagógico:

Conocimiento de los adolescentes.

Didáctica general (un semestre)

Orientación profesional y psicotécnica pedagógica

Educación de los adolescentes.

Didáctica de la materia de la especialidad (un semestre)

Historia de los sistemas educativos de la Segunda Enseñanza (un semestre)

Los alumnos que carezcan del título de Maestro Normalista, harán además, los siguientes cursos anuales:

Ciencia de la educación.

Historia de la educación en México (un semestre)

Historia general de la educación

PLAN DE ESTUDIOS COMPLEMENTARIO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Maestro de Civismo:

Cursos de la materia objeto de la especialidad:

Historia General	Historia de México
Sociología	Teoría económica
Historia de las doctrinas económicas	Teoría general del derecho
Derecho público	Derecho privado
Derecho constitucional	Derecho internacional
Historia de las ideas políticas	Problemas económicos y soc. de México

Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada período lectivo en la escuela.

Materias en general:

Ética	Primer curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)
Segundo curso de una lengua moderna (inglés, francés o alemán)	Curso superior de español

Maestro de Historia Universal:

Cursos de la materia objeto de la especialidad:

Prehistoria y protohistoria	Primer curso de historia general
Segundo curso de historia general	Tercer curso de historia general
Primer curso de historia de México	Segundo curso de Historia de México
Tercer curso de historia de México	Historia del pensamiento económico y pol.
Historia del arte	Filología
Geografía humana	

Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada período lectivo en la escuela:

Materias de cultura general.

Curso superior de español	Dos cursos para una lengua viva europea. (Si el alumno prueba su capacidad para traducirla, hará en cambio dos cursos de latín clásico).
Filosofía de la historia.	

Maestro de Historia de México:

Cursos de la materia objeto de la especialidad:

Primer curso de historia general.	Segundo curso de historia general.
Tercer curso de historia general.	Arqueología de la América Media.
Técnica de la investigación histórica	Primer curso de historia de México.
Tercer curso de historia de México	Segundo curso de historia de México
Historia de la cultura española	Geografía humana de México
Historia de América	(económica, social e histórica)

Dos materias afines a la especialidad, elegidas por el alumno, con la aprobación del Director del Plantel, entre los cursos que se imparten en cada período lectivo en la escuela:

Materias de cultura general.

Curso superior de español	Dos cursos para una lengua viva europea. (Si el alumno prueba su capacidad para
Filosofía de la historia.	

traducirla, hará en cambio dos cursos de latín clásico).

Nota: Una vez terminada esta carrera puede el alumno completar la de Maestro en Historia Universal, estudiando un curso de Protohistoria, uno de Historia del Pensamiento Económico y Político, uno de Historia del Arte y uno de Filología.

FUENTE: CNTE. *Cuadernos*, 1984. N° 8, pp. 373-377.

En el segundo caso, los cursos de la materia objeto de la especialidad de historia universal son: prehistoria y protohistoria, tres cursos de historia general, tres cursos de historia de México, historia del pensamiento económico y político, historia del arte, filología y geografía humana.

Como puede apreciarse, la especialidad en civismo permite incorporar referentes teóricos que son necesarios para contextualizar el conocimiento de la realidad social, mientras que la especialidad en historia universal permite la incorporación de referentes concretos. Consideramos que los profesores deben incorporar ambos tipos de referentes teóricos para que su formación histórica no sea fragmentaria.

El plan de 1960 de educación normal se organizó en dos etapas claramente definidas: una cultural de un año y otra profesional de dos años. Se pusieron las materias por semestres con un número no mayor de tres por semestre, por lo que las materias que aportaban referentes para el conocimiento de lo social durante la primera etapa, fueron únicamente dos: problemas económicos, sociales y culturales de México (seis horas semanales) y antropología social y cultural (6 horas semanales). Durante la segunda etapa únicamente se impartía sociología de la educación.

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN NORMAL EN 1960

PRIMER AÑO

Primer semestre:

Asignaturas:

	Horas semanarias:
Problemas económicos, sociales y culturales de México	6
Psicología	6
Lógica	6
	<hr/> 18 horas

Segundo semestre:

Antropología social y cultural	6
Ética	4
Optativa (complementaria o suplementaria; español superior, matemáticas, ciencias)	4
	<hr/> 14 horas

Actividades (cursos anuales)

Talleres, laboratorios o economía doméstica	3 (dos sesiones)
Actividades artísticas	4 (dos sesiones)
Observación escolar	6 (dos sesiones: 4 y 2 horas)
Deportes	3
	<hr/> 16 horas

Total semestral:

Asignaturas 1° semestre	18
Actividades 1° semestre	16
	<hr/> 34 horas

Asignaturas 2° semestre

Asignaturas 2° semestre	14
Actividades 2° semestre	16
	<hr/> 30 horas

NOTA: En las asignaturas de problemas económicos, sociales y culturales de México y antropología social y cultural, se incluyen actividades de investigación y participación de campañas y servicios sociales.

SEGUNDO AÑO

Primer semestre:

Asignaturas:

Didáctica general
Psicología de la educación
Optativa (materia complementaria o suplementaria)

**Horas
semanarias:**

6
6
4
<hr/>
16 horas

Segundo semestre:

Ciencia de la educación
Educación para la salud (Para los varones; énfasis en la educación sanitaria. Para las señoritas; énfasis en la puericultura.

6
6

Optativa (complementaria o suplementaria).

4
<hr/>
16 horas

Actividades (cursos anuales)

Técnica de la enseñanza y práctica escolar y taller de material y recursos didácticos.

10

Taller de actividades artísticas (aplicadas a la escuela primaria)

4

Educación física (opción personal)

2

<hr/>
16 horas

Total semestral:

Actividades

16

Asignaturas

16

<hr/>
32 horas

NOTA: Las dos primeras semanas de labores se dedicarán a la realización de un seminario para estudiar la realidad socioeconómica de la región, a efecto de proyectar las campañas y servicios sociales y económicos adecuados.

TERCER AÑO

Primer semestre:

Asignaturas:

Historia general de la educación
Legislación, organización y administración escolares
Optativa (materia complementaria o suplementaria)

**Horas
semanarias:**

6

6

4

16 horas

Segundo semestre:

Historia de la educación en México
Conocimiento del educando y psicotécnica escolar
Sociología de la educación

6

6

4

16 horas

Actividades (cursos anuales)

Técnica de la enseñanza y práctica escolar y taller de material
y recursos didácticos.

10

Taller de actividades artísticas (aplicadas a la escuela
primaria)

3

Educación física aplicada a la escuela primaria

3

16 horas

Total semestral:

Asignaturas

16

Actividades

16

32 horas

NOTA: Las dos primeras semanas se dedicarán a la realización de un seminario de estudios e investigación de las condiciones educativas de la región, con el objeto de llevar a cabo proyectos de mejoramiento de la escuela y de la comunidad.

FUENTE: *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, 1960, N° 4º junio, pp. 365-368

La crisis de 1970-1982.

La hipótesis central de los autores del libro "México Hoy" de José Blanco Ayala. Pablo González Casanova *et al.*,¹⁹ postula que las causas del origen de la crisis económica en la década de los setenta han de ser ubicadas en el estilo del desarrollo global de la economía mexicana, es decir, en las características específicas de un patrón de acumulación de capital implantado hacia mediados de los años cincuenta, que vive su etapa de auge y desarrollo durante los sesenta, que muestra sus primeros signos de agotamiento a fines de esos años y que, finalmente, gradual pero persistentemente, tiende a desarticularse en la década de los ochenta en la forma de una crisis económica que se engarza multívocamente con la recesión internacional del capitalismo.

¹⁹ GONZÁLEZ CASANOVA, P., J. Blanco Ayala *et al.* *México Hoy*, p. 46.

CUADRO N° 3
MODELO BUROCRÁTICO CORPORATIVO DE AMPLIACIÓN
POPULISTA RESTRINGIDA. 1970-1982.

MODALIDAD ESTATAL	FUERZAS SOCIALES PRE-DOMINANTES	PROYECTO EDUCATIVO	ESTRATEGIAS SUSTANTIVAS	
			EDUC. PRIM.	FORM. DOC.
<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento lento e inestable del producto interno. - Presiones inflacionarias, déficit fiscales. (1971-1975). - Crisis, devaluación, desconfianza empresarial, recesión productiva y espiral inflacionario. (1976). - Recesión internacional del capitalismo. - Política de "freno y arranque." - Restricción del gasto público. - Tendencia desarrollista y modernizante. - Estado interventor de corporativismo desarrollista y reforma política. 	<ul style="list-style-type: none"> - Especuladores bursátiles. - Burguesía agraria, industrial y financiera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Restituir la confianza en el Estado. - Establecer las bases de la modernización educativa. - Apertura del acceso a las escuelas. - Economicismo pragmático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Federal de Educación (1973). - La nueva reforma educativa (1973). - Reforma a los programas de primaria (1972). - Reforma a los libros de texto gratuitos (1972). - Nueva campaña de alfabetización. - Educación para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma al Plan de estudios de la educación normal (planes 1972 y 1975). - Creación de la dirección general de mejoramiento profesional del magisterio. - Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978).

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del esquema del Dr. Prudenciano Moreno.

En el cuadro No. 3 aparecen las características del modelo burocrático corporativo de ampliación populista restringida, desarrollado en nuestro país durante el período de 1970 y 1982; en éste, el Estado se asumió como interventor del corporativismo desarrollista e impulsor de una reforma política que permitió el crecimiento lento e inestable del producto interno. Pese a la tendencia desarrollista y modernizante adoptada, el modelo sufrió fuertes presiones inflacionarias y déficit fiscales (1971-1975); sobrevino la crisis y la devaluación, lo cual generó una gran desconfianza en el sector empresarial; la recesión productiva y el espiral inflacionario de 1976 se vieron agravados por la recesión internacional del capitalismo, por lo que el gobierno tuvo que adoptar medidas restrictivas del gasto público. Este panorama económico favoreció enormemente a los especuladores bursátiles, a los empresarios y a la burguesía agraria, industrial y financiera.

El proyecto educativo de este período, pretendió restituirle a la población la confianza en el Estado, a partir de la masificación de las matrículas escolares; otra tarea encomendada fue la "sensibilización" de los ciudadanos, respecto a la necesidad de un cambio de la política gubernamental, por lo que se buscó establecer las bases de la modernización educativa. Las estrategias dirigidas a la educación primaria se basaron en: campañas de alfabetización; reforma a los libros de texto gratuitos (1972), reforma a los programas de primaria (1972) y una nueva Ley Federal de Educación (1973); para la

formación de docentes destacan: la reforma al plan de estudios de la educación normal (planes 1972 y 1975), la creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del magisterio y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978.

En este contexto, las políticas dirigidas a la formación de maestros durante los setenta, pueden comprenderse a partir de la idea de formar a un docente llamado a preparar al futuro ciudadano mexicano, para enfrentar con inteligencia y una clara conciencia de identidad nacional, los grandes retos que habría de vivir el país hacia fines del siglo XX y principios del XXI.

El plan de estudios 1972

"...ofrece una preparación de alto contenido científico que provee al estudiante de conocimientos generales específicos, para atender con éxito la programación de la escuela primaria y al mismo tiempo, capacitarlo para poder continuar estudios en instituciones de nivel terciario; equilibrar la formación humanística propia de la naturaleza, tanto del estudiante normalista como de los educandos, para ayudarles a integrarse a la comunidad regional y nacional y otras parecidas."²⁰

Tres áreas integraban el plan: formación científico-humanística, formación física, artística y tecnológica y formación específica para el ejercicio de la profesión. Sin embargo, al analizar las materias que comprendían la base de estudio de la primera área, se percibe una gran ausencia de referentes teóricos que permitieron al profesor el conocimiento de lo social. Lo anterior, en virtud del siguiente listado: actividades del lenguaje I, II, III, IV, V y VI; introducción al estudio de la filosofía I y II; antropología I y II; lógica I y II, historia de la cultura I, II, III y IV; ética I y II, historia de la cultura I, II, III y IV; ética I y II; lengua extranjera I, II, III y IV; estética y seminario de problemas económicos, sociales y culturales de México contemporáneo I y II.

Como puede apreciarse, este plan, parece más apropiado para un bachiller de humanidades que para un profesor de primaria. No dudamos que ésta haya sido una de las razones por las cuales después de tres años de experimentarlo, la SEP decidió reestructurarlo en 1975.

²⁰MENESES MORALES, E. *Tendencias educativas Oficiales en México, 1934-1964*, p. 205.

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL EN 1972

PRIMER GRADO

Primer semestre.

Asignaturas:

	Horas semanarias
<i>Formación científica:</i>	
Matemáticas I	4
Física I	4
<i>Formación humanística:</i>	
Actividades del lenguaje I	3
Introducción al estudio de la filosofía	3
Antropología general I	3
<i>Formación tecnológica:</i>	
Actividades tecnológicas industriales I	2
Actividades tecnológicas agropecuarias I	2
<i>Formación físico-artística:</i>	
Educación física	2
Artes plásticas	2
Música I	2
TOTAL	<hr/> 36

Segundo semestre.

Asignaturas:

	Horas semanarias
<i>Formación científica:</i>	
Matemáticas II	4
Física II	4
<i>Formación humanística:</i>	
Actividades del lenguaje II	3
Introducción al estudio de la filosofía	3
Antropología	3
<i>Formación tecnológica:</i>	
Actividades tecnológicas industriales II	2
Actividades tecnológicas agropecuarias II	2
<i>Formación físico-artística:</i>	
Educación física II	2
Artes plásticas II	2
Música II	2
TOTAL	<hr/> 36

SEGUNDO GRADO

Tercer semestre.

Asignaturas:

	Horas semanarias
<i>Formación científica:</i>	
Matemáticas III	4
Química I	4
<i>Formación humanística:</i>	
Actividades del lenguaje III	3
Lógica I	3
Historia de la cultura I	3
<i>Formación psicopedagógica:</i>	
Psicología infantil I	3
Didáctica especial y práctica docente I	6
<i>Formación tecnológica:</i>	
Actividades tecnológicas industriales III	2
Actividades tecnológicas agropecuarias III	2
<i>Formación físico-artística:</i>	
Educación física III	1-1
Artes plásticas III	1-1
Música III	1-1
TOTAL	36

Cuarto semestre.

Asignaturas:

	Horas semanarias
<i>Formación científica:</i>	
Matemáticas IV	4
Química II	4
<i>Formación humanística:</i>	
Actividades del lenguaje IV	3
Lógica II	3
Historia de la cultura II	3
<i>Formación psicopedagógica:</i>	
Psicología infantil II	3
Didáctica especial y práctica docente II	6
<i>Formación tecnológica:</i>	
Actividades tecnológicas industriales IV	2
Actividades tecnológicas agropecuarias IV	2
<i>Formación físico-artística:</i>	
Educación física IV	1-1
Artes plásticas	1-1
Música IV	1-1
TOTAL	31

TERCER GRADO

Quinto semestre.

Asignaturas:

Horas semanaarias

Formación científica:

Biología I 3

Geografía I 3

Formación humanística:

Actividades del lenguaje V 3

Ética I 3

Historia de la cultura III 3

Lengua extranjera (Traducción II) 2

Formación psicopedagógica:

Psicología del aprendizaje I 2

Didáctica especial y práctica docente III 7

Formación tecnológica:

Actividades tecnológicas industriales V 2

Actividades tecnológicas agropecuarias V 2

Formación físico-artística:

Educación física V 1-1

Teatro I 1-1

Danza I 1-1

TOTAL

 31

Sexto semestre.

Asignaturas:

Horas semanaarias

Formación científica:

Biología II 3

Geografía II 3

Formación humanística:

Actividades del lenguaje VI 3

Ética II 3

Historia de la cultura IV 3

Lengua extranjera (traducción II) 2

Formación psicopedagógica:

Psicología del aprendizaje II 3

Didáctica especial y práctica docente IV 7

Formación tecnológica:

Actividades tecnológicas industriales VI 2

Actividades tecnológicas agropecuarias VI 2

Formación físico-artística:

Educación física VI 1-1

Teatro II 1-1

Danza II 1-1

TOTAL

 31

CUARTO GRADO

Séptimo semestre.

Asignaturas:	Horas semanaarias
<i>Formación científica:</i>	
Ciencias de la salud I	1-2
<i>Formación humanística:</i>	
Estética I	3
Seminario de problemas económicos, sociales y culturas del México contemporáneo	3
Lengua extranjera (Traducción III)	1-3
<i>Formación psicopedagógica:</i>	
Medición y evaluación pedagógica	2
Didáctica especial y práctica docente V	9
Técnica educativa y ciencia de la comunicación	3
Seminario de legislación, organización y administración escolares	3
Elaboración del informe recepcional	3
<i>Formación fisico-artística:</i>	
Educación física VII	1-1
Teatro IV	1-1
Danza IV	1-1
TOTAL	31

Octavo semestre.

Asignaturas:	Horas semanaarias
<i>Formación científica:</i>	
Ciencias de la salud II	1-2
<i>Formación humanística:</i>	
Filosofía de la educación	3
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
Historia de la cultura IV	3
Lengua extranjera IV	4
<i>Formación psicopedagógica:</i>	
Seminario de dinámica de grupos	2
Práctica docente	9
Elaboración de informe recepcional	3
Técnica educativa y ciencia de la comunicación	3
Seminario de organización de la enseñanza unitaria	3
<i>Formación fisico-artística:</i>	
Educación física VIII	1-1
Teatro V	1-1
Danza V	1-1
TOTAL	31

FUENTE: CNTE. *Cuadernos*, No. 8. México:1984, pp. 299-307

Con el plan de estudios 1975 reestructurado las horas clase se redujeron por semana; se suprimió la asignatura de antropología, así como también las divisiones de formación científica, humanística, psicopedagógica y tecnológica. Se formaron bloques de materias de ciencias sociales y de ciencias naturales donde, obviamente, estaban contenidos geografía, historia, biología, física y química, según la índole de los libros de texto. Se añadieron las asignaturas de historia de la pedagogía y práctica docente, las actividades tecnológicas se convirtieron en un mero cambio de nombre: educación tecnológica. Se introdujeron seminarios en el séptimo semestre de análisis de programas, del libro del maestro y del alumno, de elaboración del informe recepcional, de administración y legislación, de organización de la educación extraescolar, de problemas sociales y económicos de México y de desarrollo de la comunidad. El número de horas bajó a 30 y en octavo semestre continuaron los mismos seminarios.

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA NORMAL PRIMARIA EN 1975

PRIMER SEMESTRE

Asignaturas:	Horas semanaarias
Matemáticas I	3
Ciencias naturales I	3
Educación Artística I	4
Educación tecnológica I	2
Filosofía I	3
Inglés I	2
Español I	3
Ciencias sociales I	3
Educación física I	2
Psicología I	3
Pedagogía general	4
TOTAL	32

SEGUNDO SEMESTRE

Asignaturas:	Horas semanaarias
Matemáticas II	3
Ciencias Naturales II	3
Educación artística II	4
Educación Tecnológica II	2
Filosofía II	3
Inglés II	2
Español II	3
Ciencias sociales II	3
Educación física II	2
Psicología II	3
Didáctica general	4
TOTAL	<hr/> 32

TERCER SEMESTRE

Asignaturas:	Horas semanaarias
Matemáticas III	3
Español III	3
Ciencias Naturales III	3
Ciencias Sociales III	3
Educación Artística III	4
Educación física III	2
Educación tecnológica III	2
Psicología III	3
Filosofía III	3
Didáctica especial y práctica docente I	6
TOTAL	<hr/> 32

CUARTO SEMESTRE

Asignaturas:	Horas semanaarias
Matemáticas IV	3
Español IV	3
Ciencias Naturales IV	3
Ciencias Sociales IV	3
Educación Artística IV	4
Educación Física IV	2
Educación tecnológica IV	2
Psicología IV	3
Didáctica especial y práctica docente II	6
TOTAL	<hr/> 32

QUINTO SEMESTRE

Asignaturas:	Horas semanaarias
Matemáticas V	3
Español V	3
Ciencias naturales V	3
Ciencias sociales V	3
Educación artística V	4
Educación física V	2
Educación tecnológica V	2
Tecnología educativa I	3
Historia de la educación I	3
Didáctica especial y práctica docente III	6
TOTAL	<hr/> 31

SEXTO SEMESTRE

Asignaturas:	Horas semanaarias
Matemáticas VI	3
Español VI	3
Ciencias naturales VI	3
Ciencias sociales VI	3
Educación artística VI	4
Educación física VI	2
Educación tecnológica VI	2
Tecnología educativa II	2
Historia de la educación II	3
Didáctica especial y práctica docente IV	6
TOTAL	<hr/> 31

SÉPTIMO SEMESTRE

Asignaturas:	Horas semanaarias
Didáctica especial y práctica docente V	12
Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria I	4
Seminario de elaboración del informe recepcional	2
Seminario de administración y legislación	4
Seminario de organización de la educación extraescolar	1
Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
TOTAL	<hr/> 31

OCTAVO SEMESTRE

Asignaturas:	Horas semanaarias
Didáctica especial y práctica docente VI	10
Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria II.	4
Seminario de elaboración del informe recepcional.	4
Seminario de administración y legislación educativa.	4
Seminario de organización de la educación extraescolar.	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad.	4
TOTAL	<hr/> 31

FUENTE: CNTE. Cuadernos No. 8. "Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. Síntesis documental", México;1984, pp. 334-337.

A pesar de que en este plan se establecieron seis cursos de ciencias sociales, los contenidos que se abordaban obedecían a un enfoque historicista que no permitía la incorporación de otros referentes que permitieran al docente contextualizar los conocimientos que adquiría ni la asunción de una conciencia histórica.

Se recupera también las aportaciones de LarrauriTorrella quien analiza el discurso pedagógico del gobierno de Miguel de la Madrid, descubriendo tres orientaciones clave: la democratización, la participación y la pluralización. Con la primera el Estado expresa la necesidad de que la voluntad del pueblo esté manifiesta en todos los actos de la vida comunitaria, con la "participación" desea involucrar a todos los sectores sociales y a todos los factores de la producción en la transformación de la sociedad, con la "pluralización" reconoce que en el país existen diferencias nacionales y locales, en cuanto a costumbres y valores, expresadas a partir de la pertenencia a grupos sociales y étnicos, cuyas manifestaciones culturales específicas conforman la cultura nacional.

CUADRO N° 4
MODELO TECNOCRATICO CORPORATIVO DE RESTRICCION
POPULISTA ADMINISTRADA. 1982-1988.

MODALIDAD ESTATAL	FUERZAS SOCIALES PREDOMINANTES	PROYECTO EDUCATIVO	ESTRATEGIAS SUSTANTIVAS	
			EDUC. PRIM.	FORM. DOC.
<ul style="list-style-type: none"> - Estado regulador de apertura económica privatizadora. - Predominio de tecnócratas y burócratas. - Pluripartidismo limitado con partido dominante. - Apertura comercial. - Estrategia del cambio estructural. - Política salarial de mano dura, de topes salariales y represión sindical. - Reconversión industrial. - Pacto de solidaridad económica. - Endeudamiento. - Dependencia extrema del FMI. - Achicamiento del estado 	<ul style="list-style-type: none"> - Burguesía financiera nacional y transnacional y sectores medios privilegiados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Redefinición ideológica: democratización. Participación y pluralización. - Tecnocratización. - Expansionismo regulado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revolución educativa. - Descentralización de la educación básica. - Vinculación entre educación y producción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descentralización de la educación normal. - Plan de estudios 1984 para las normales. - Plan de estudios 1985 para la UPN.

FUENTE: Se modificó y amplió el esquema del Dr. Prudenciano Moreno.

El régimen del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado comprendido entre 1982 y 1988 (*Vid.* Cuadro No. 4) asumió las características de un modelo tecnocrático corporativo de restricción populista administrada. Bajo este esquema, el Estado se asumió como regulador de la apertura económica privatizadora en su búsqueda por lograr una gran apertura comercial, el achicamiento del aparato de gobierno, la reconversión industrial y un pluripartidismo limitado con partido dominante; se rodeó de tecnócratas y burócratas que orientaron al país a la adaptación de políticas salariales de mano dura, a la represión sindical y a la realización de pactos de solidaridad, pero también al endeudamiento y dependencia extrema del Fondo Monetario Internacional. Las fuerzas sociales dominantes han sido desde entonces la burguesía financiera nacional y transnacional, así como algunos sectores medios privilegiados.

El proyecto educativo nacional se propuso impulsar una redefinición ideológica, utilizando a la democratización, la participación y la pluralización, como categorías fundamentales, aunque también impulsó la tecnocratización y el expansionismo regulado. La educación primaria entonces, vivió “la revolución educativa”, la descentralización y la promesa de lograr la vinculación entre la educación y la producción; por su parte, la

formación de docentes experimentó también un proceso extraño de semi-descentralización de la educación normal y de la Universidad Pedagógica Nacional, así como reformas en sus planes y programas de 1984 y 1985, respectivamente.

En este contexto, el 22 de marzo de 1984, el presidente de la República, Miguel de la Madrid y el Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, suscribieron un acuerdo en el cual se establecía al bachillerato como antecedente de la educación normal y el grado de licenciatura para los egresados de las mismas. Esta decisión colocó a todas las normales en un mismo nivel académico y replanteó las relaciones entre el conjunto de las instituciones, al tiempo que sentó las bases para crear un subsistema unificado y diversificado de formación de profesores, con un tronco común inherente a cualquier tipo de formación para la docencia y con los espacios para la formación específica de cada uno de los tipos de profesores requeridos por el sistema educativo nacional.

"El Plan 84 significó una ruptura muy profunda con la cultura normalista, pues en su elaboración se recogieron muchos de los avances producidos en el campo de la formación de los profesores universitarios desde la década de los setenta, lo que se expresó en la introducción de disciplinas desconocidas en las normales, a la vez que eliminaban algunas materias centrales de los anteriores planes de estudio, como la Didáctica y la Pedagogía, sustituidas por los Laboratorios de Docencia."²¹

Reyes Esparza considera que se impuso el predominio de las Ciencias de la Educación sobre la tradicional visión pedagogista. Se trata de un enfoque enciclopedista un tanto desorganizado y sobrecargado, pues tiene un total de 63 cursos distribuidos en ocho semestres. Esto revela la falta de claridad sobre los aspectos fundamentales que intervienen en la formación de un profesor. Así, el Plan 84 no contribuye a la profesionalización del magisterio, menos aún a la formación de conciencias críticas.

"En el Plan 84 está ausente una concepción explícita sobre la formación de profesores que permita una discusión abierta al respecto, sin embargo, mantiene de manera implícita la concepción vigente en los planes de estudio anteriores que considera a la formación como resultado de adquirir un conjunto de aprendizajes; ésta constituye la concepción teórica más atrasada al respecto, pues deja de lado todos los procesos de la formación profesional del docente; por lo mismo, el plan de estudios no puede resolver, es más, ni siquiera plantea explícitamente la articulación de los aspectos teóricos y prácticos de la formación."²²

En el Cuadro No. 5 se muestran las características del modelo tecnocrático neocorporativo y neoliberal que se está implementando en México desde 1989. En esta modalidad, el Estado se ha asumido como interventor en la producción en un contexto de globalización económica y el pluripartidismo ampliado con partido hegemónico limitado se está agotando; se observa una gran polarización social, pero las fuerzas hegemónicas continúan siendo la burguesía global nacional y local, financiera, industrial, comercial y de

²¹ REYES ESPARZA, R. "La investigación y la formación en las escuelas normales" en Revista *Cero en Conducta*, año 8, núm. 33-34, mayo de 1993.

²² REYES ESPARZA, R. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 84.

servicios. El proyecto educativo ha abandonado prácticamente la antigua ideología nacionalista y se vive una gran tensión entre la educación pública y la privada; la educación primaria ha experimentado una nueva reforma de planes y programas desde 1993 y ha ocurrido la consecuente reforma de planes y programas de normales y de la UPN hasta 1996 y 1994 respectivamente.

CUADRO N° 5
 MODELO TECNOCRATICO NEOCORPORATIVO Y NEOLIBERAL.
 1989-2013.

MODALIDAD ESTATAL	FUERZAS SOCIALES PRE-DOMINANTES	PROYECTO EDUCATIVO	ESTRATEGIAS SUSTANTIVAS	
			EDUC. PRIM.	FORM. DOC.
<ul style="list-style-type: none"> - Estado no interven-tor en la producción neoliberal y privatiza-dor. - Pluripartidismo ampliado con partido hegemónico limitado. -Sexenio de Peña Nieto impulsor de reformas constitucionales (educativa, energética, de los medios 	<ul style="list-style-type: none"> - Burguesía global nacional y local, financiera, industrial, comercial y de servicios. - Retroceso de sectores medios. - Polarización social. - Movilizacionesmagisteriales diversas. -Insurgencia de la delincuencia organizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono de la antigüa ideología nacionalista. - Fin del expansionismo. - Combinación de educación pública y priva-da. -Reforma Integral de la Educación Básica RIEB 	<ul style="list-style-type: none"> Descentralización. - Perfiles de desem-peño educativo. - Nuevo modelo educativo. - Programas ajusta-dos de educación primaria y conteni-dos básicos. 1992-1993. - Nuevos planes y programas de edu-cación primaria. (1993) -Plan de estudios 2011 de educación básica. -Plan de estudios 2009 para la educación básica por competencias. -Programas de estudio 2011 de educación básica. -Enfoque de la "Historia Formativa"(com prensión temporal de procesos) 	<ul style="list-style-type: none"> Descentralización. - Programa emergente de actualización del maestro. (1992). PEAM - Programa de actuali-zación del maestro. (1993) PAM - Programa de actualización del magiste-rio PROAM (1995-1996). - Licenciatura en educación Plan '94 UPN. Plan de estudios. - Licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena 1990 de la UPN. Plan de estudios -Lics en Educación Primaria para escuelas Normales 1997 y 1999. -Lic. En Educación Preescolar 2007 en la UPN.

FUENTE: Se modificó y amplió el esquema del Dr. Prudenciano Moreno Dorantes.

Desde el Plan de estudios 2009 para la educación básica, se asume un enfoque mixto basado en el logro de competencias para la vida (denominadas genéricas) y competencias por asignatura (llamadas disciplinarias), pero los programas de estudio continúan presentando una propuesta de corte constructivista. Se identifica que los programas de asignatura de primero y sexto grado no tienen unidad estructural, hay muchas diferencias entre cada uno de ellos dado que algunos se conforman con base en ejes rectores, otros en ámbitos, en ejes temáticos, ejes de enseñanza aprendizaje, temas y competencias distintos. Asimismo, los criterios de ejecución también son diferentes, pueden aludir a sugerencias didácticas, actividades de colaboración, trabajo transversal u orientaciones didácticas de manera indistinta. En estos programas, el análisis de tareas se traduce a aprendizajes esperados que son conductas observables. Esta estructura mixta puede tener una consecuencia en la práctica educativa del maestro y obliga a generar las siguientes preguntas: ¿Cómo interpreta el maestro los programas de curso?, ¿cómo el maestro traduce estos programas en actividades pedagógicas apoyadas al desarrollo de competencias? .

Se considera que la conformación de la conciencia del hombre ocurre en su interacción con la realidad, al sentirla, al percibirla pero, sobre todo, al ejercer una práctica transformadora sobre ésta. A estas relaciones dialécticas con la realidad alude Pablo Freire cuando señala a la educación como un proceso de constante liberación del hombre. Los esfuerzos por manipularlo para que se adapte a esta realidad sugieren la existencia de una realidad acabada, estática y no en creación; significa quitarle al hombre su posibilidad y su derecho a transformar al mundo, lo cual es absurdo. La toma de conciencia puede operarse en los profesores cuando actúan y cuando trabajan, por lo que una educación liberadora debe proponerse la concientización del sujeto a partir de enfrentamientos colectivos con la realidad en la búsqueda por realizar proyectos viables de transformación.

Si la formación de los profesores se orienta a la superación del enciclopedismo, es decir, si los esfuerzos de los sujetos logran no sólo aprehender la presencia de los fenómenos, sino colocarlos de forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que son dados, entonces se puede decir que la toma de conciencia siguió un proceso de superación de sí misma, profundizándose y transformándose en concientización. En este proceso, debe subrayarse el carácter social de la concientización así como los referentes críticos que intervienen.

1.3. Plan y programas de educación primaria.

Con el propósito de sostener la tesis de una necesaria vinculación entre la formación (inicial y permanente) de los docentes y los currículos de educación primaria, se realizó un análisis de las principales concepciones ontológicas, teleológicas y gnoseológicas transmitidas por los diseños curriculares hegemónicos prevalecientes en México, en el nivel de la formación de docentes, durante el período de 1934-1996.

La orientación que ha asumido este análisis, ha sido la búsqueda de referentes que permitan la transformación del docente de educación primaria, de agente reproductor de la ideología dominante a sujeto crítico de su entorno social que lo contextualiza y hace capaz de proponer alternativas y opciones viables que atiendan la problemática evidenciada. Así, es de suma importancia analizar el plan y los programas de educación primaria, revisando con suma atención los procesos que median la selección, organización y distribución de los conocimientos considerados “legítimos” para este nivel.

El concepto de currículo es polisémico ya que históricamente se han construido diversos planteamientos teóricos que han abordado dimensiones diferenciales de éste, contribuyendo a la configuración de modelos y prácticas diversas. Las formas y contenidos curriculares expresan la controversia que tiene lugar en el campo de la educación, por lo que son múltiples y complejas las incidencias que lo afectan.

Gimeno Sacristán señala que, a lo largo del tiempo, el curriculum ha sido analizado como: 1. Una suma de exigencias académicas (organizado en torno a disciplinas); 2. Base de experiencias (promover el desarrollo del individuo y una preocupación por los intereses del alumno); 3. Programación de la enseñanza (planeación y organización de los contenidos con miras a su transmisión); 4. Determinantes sociales de la educación (una respuesta a las necesidades sociales y una distribución social del conocimiento); 5. Configuración de la práctica (puente entre la teoría y la acción). Este autor asume la última posición para plantear la necesidad de incorporar una dimensión práctica en el análisis curricular. La indagación de los problemas prácticos que plantea la realidad social, podría constituirse en el punto de partida y la búsqueda de acciones viables de transformación, debería orientar las intenciones curriculares. Sostiene:

“Las teorías sobre el curriculum se convierten en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sea indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación.”²³

Los procesos de socialización en el individuo se verifican desde su nacimiento y el papel que las instituciones educativas han jugado en dichos procesos ha sufrido profundas transformaciones en el curso del devenir histórico de las sociedades. Esto es explicable si vemos a estas instituciones como producto de una transformación social que las ha creado y como centros de modificación de esa realidad, en cuanto que se constituyen en uno de los centros más desarrollados para la transmisión de los principios de la reproducción de la sociedad, en ellos se encuentra el germen del futuro mediato y del inmediato. Al respecto señala López:

²³ GIMENO SACRISTÁN, J. *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*, p. 24.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION Y ACTUALIZACION DE DOCENTES

“En estas instituciones se inculcan, desde edades muy receptivas, la tradición, la historia, la moral, el derecho, las concepciones y valores artísticos, las creencias, el sentido del deber, la lealtad patriótica, los significados del mundo simbólico, las bases de la jerarquía social, las supersticiones, los prejuicios, el odio, el fanatismo, el amor, la solidaridad y el sentido de la cooperación.”²⁴

A diferencia de la familia como instancia educativa que se caracteriza por difundir una heterogeneidad de concepciones del mundo, la escuela como institución se caracteriza por buscar la uniformidad de cosmovisiones. El estudio histórico de los sistemas educativos resulta ser, por este motivo, uno de los enfoques más interesantes en la explicación de los procesos sociales, ya que posibilita la búsqueda de opciones viables para la transformación de nuestra sociedad. La política es considerada como un primer condicionante directo del currículo. Se trata de decisiones políticas y administrativas que inciden en los contenidos y la práctica del desarrollo del mismo, configurando un marco de actuación flexible para los diferentes agentes moldeadores que participan en él.

Para analizar las vías de intervención que utilizan las instancias políticas y administrativas en el currículo prescrito para el sistema educativo del país y para los profesores de educación básica, se recuperan algunas líneas de análisis planteadas por Gimeno Sacristán: ¿Cuáles son las formas que han regulado el reparto del conocimiento dentro del sistema educativo? ¿Quiénes han estructurado las decisiones que regulan y controlan al curriculum? ¿Cuáles son los mecanismos explícitos y ocultos mediante los cuales se ejerce control sobre la práctica y la evaluación de la calidad del sistema educativo? ¿Qué estrategias se han implementado para mejorar la calidad de la enseñanza?

Este análisis se introduce en la problemática económica mundial a la cual responde la política de modernización educativa y considera como antecedentes inmediatos los esfuerzos históricos del Estado por extender la educación básica. En este sentido, “El Plan de Once Años de Educación Primaria” elaborado en 1959 y el “Programa de Primarias Para Todos los Niños” llevado a cabo entre 1978 y 1982, impulsaron el crecimiento de la oferta educativa de este nivel, logrando impactar a ciertas localidades apartadas tales como las indígenas y otras zonas rurales que no habían podido ser atendidas a partir del primer impulso de expansión educativa.

Esta preocupación por hacer del derecho a la educación primaria universal una realidad, se abandonó durante la década de la crisis entre 1982 y 1989 ya que, a pesar de que en esos años la política educativa se denominó “revolución educativa”, de hecho el único cambio fundamental relacionado indirectamente con la educación básica, fue la elevación a nivel terciario de la formación de docentes para este nivel educativo. Asimismo, el presupuesto destinado a la educación disminuyó en términos reales, el gasto por alumno disminuyó en forma continua y se cancelaron o se redujeron sensiblemente los programas especiales destinados a niños en situaciones especiales.

El Programa Nacional para la Modernización Educativa retoma en 1989 la preocupación por la educación básica, comprometiendo al gobierno a conceder prioridad a la universalización de la educación primaria y al mejoramiento de su calidad. Se reconoce que los fenómenos ocurridos en un rincón afectan e impactan al todo. “Gracias a la intermediación de la comunicación vía satélite y a la informática, conceptos como el nacionalismo han requerido reformulaciones sobre una nueva base de interrelación con

²⁴LÓPEZ AUSTIN, A. *De la educación de los antiguos nahuas*, p. 10.

otros países, con otras economías, culturas y sistemas políticos, aceptando que la interdependencia no está reñida con la soberanía.”²⁵

En el marco jurídico de la Ley General de Educación que determina la filosofía y política del federalismo educativo a través de una nueva concurrencia de los órdenes del gobierno federal, estatal y municipal se realizan cambios en la distribución de la función social educativa, servicios educativos, financiamiento y evaluación del sistema educativo nacional. En este sentido, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica impulsa la descentralización operativa de los servicios de educación básica y educación normal a las entidades federativas y a los municipios, articulada con las funciones normativas y evaluadoras de la Secretaría de Educación Pública.

En un campo más específico, se admite la importancia de la educación básica y de los libros de texto, pero la figura del maestro es destacada como la pieza clave del proceso educativo. De la misma manera, se afirma que la calidad de la educación depende también de los contenidos y de los planes y programas de estudio, razón por la cual, a partir del ciclo escolar 1993-1994, los planes y programas de estudio de educación preescolar, los de enseñanza de la historia, el civismo, las matemáticas y la lengua nacional de la educación primaria y secundaria, han sido reformulados, recuperando el concepto de asignaturas y diseñando libros de texto para la educación básica, ya que desde hace 20 años no habían sido actualizados. En este sentido, es necesario reconocer en los avances logrados por la modernización educativa, el hecho de que el inventario de decisiones y acciones en materia de educación básica sea tan impresionante. Esto nos habla de un cambio importante en la voluntad política, ya que expresa la preocupación por este nivel educativo.

La descentralización educativa era ya urgente, pues no era posible sostener con el modelo macroencefálico de un sistema educativo fuertemente burocratizado, verticalista en sus procedimientos, cada vez más alejado de la cotidianidad de maestros, alumnos y escuelas de las diversas regiones del país. Las modificaciones del currículo de educación primaria y secundaria también han sido pertinentes, ya que la última versión del currículo de educación primaria data de 1972. Sin embargo, son muchos los retos a enfrentar con las acciones implementadas, ya que también son bastantes las dificultades que se presentan en las entidades federativas, para la efectiva fusión de los sistemas ex federal y estatal de educación básica.

Otros asuntos sumamente complejos son los relativos a la definición de una clara política compensatoria que efectivamente apoye a las entidades que viven mayores dificultades, de manera que éstas puedan irse consolidando de manera adecuada para asumir responsablemente su mayor grado de autonomía en materia educativa, así como el asumir con claridad una política adecuada de actualización de maestros en ejercicio y de formación de nuevas generaciones. Muchas reformas educativas han fracasado porque no han podido incidir en la transformación de la vida cotidiana escolar. La reforma curricular que se está implementando no se puede limitar al diseño de nuevos planes y programas y en renovados libros de texto, por excelentes que éstos sean. Las reformas curriculares son, en el fondo, reformas metodológicas que son interpretadas por los docentes, imprimiéndoles éstos a su vez, cierta direccionalidad. En este contexto pueden cobrar sentido los esfuerzos por sistematizar propuestas teórico-metodológicas que apoyen al docente de educación básica en la transformación de su práctica educativa.

²⁵MOCTEZUMA BARRAGÁN, E. “Justificación para modernizar la educación pública mexicana” en *La Jornada*, martes 6 de julio de 1993, México, p. VI.

A partir del análisis del plan y programas de educación primaria de 1993, se pueden plantear diversas consideraciones sobre el currículo de la escuela primaria asumido por el Programa de Modernización Educativa como parte de la política educativa del régimen salinista, así como de las prácticas a que ha llevado su observancia forzada en este nivel.

Una primera revisión del mencionado documento permite observar la estructura de los programas en términos de áreas y asignaturas, es decir, que se inscribe en una "postura" intermedia que justificaría la inclusión en un sólo programa de formas distintas de organización del contenido, que obedecen a dos tipos de currículos: el agregado y el integrado. La crítica que surge de inmediato no se dirige al carácter probablemente ecléctico, en sentido teórico, de su constitución, sino más bien a la ausencia de una base teórica que por lo menos se presente como fundamento de tal proceder, pues resulta bastante criticable el hecho de que se sostenga la denominación de las ciencias naturales, mientras que las sociales son sustituidas bajo quién sabe qué criterios por la historia, la geografía (en su aspecto humano además del físico) y se agregó la educación cívica.

Del planteamiento anterior, se puede desprender un análisis que permita observar desde un punto de vista teórico, la constitución del currículo de la escuela primaria en nuestro país. En ese sentido, habría que reconocer la necesidad de un tratamiento más amplio de los marcos teóricos desde los cuales se hace la revisión, a fin de lograr una mejor interpretación de la problemática que su puesta en práctica representa. Al respecto, podemos señalar en una primera aproximación que, desde el planteamiento de Basil Bernstein²⁶ sobre los tipos de currículo, el de la escuela primaria sería agregado en tanto que explicita las materias que lo componen (historia, matemática, geografía, etcétera) e integrado en tanto que sostiene a las ciencias naturales como área del programa; pero no obstante esta presentación explícita de tales materias y áreas, no da elementos suficientes para considerarlo de manera categórica en esa postura intermedia señalada anteriormente, lo cual lleva a la segunda aproximación, misma que enfocamos hacia la práctica a que da lugar.

La práctica del currículo en la escuela no puede más que identificarse con aquella que surgiría en el caso de los currículos de tipo agregado, es decir, que la práctica escolar no logra recuperarse como objeto de reflexión por parte de los maestros, menos de los alumnos o de las autoridades y se cae en actividades meramente instrumentales de enseñanza y aprendizaje, las cuales llevan sólo el propósito de revisar contenidos y como éstos están delimitados claramente en el programa, no hay mayor espacio para que el maestro proceda de otra forma, además de la gran diversidad de actividades que tiene que desempeñar como parte de su trabajo en la escuela. De esta forma, dicho currículo posee una fuerte clasificación en el sentido en que Bernstein da a esta categoría, es decir, la relación de poder está bien definida en la relación pedagógica, así como la distribución de formas de conciencia en los alumnos, maestros, autoridades y padres de familia. Lo anterior no es difícil observarlo en las prácticas escolares, donde los maestros deslindan con bastante precisión desde los tiempos destinados a cada materia hasta las actividades, las acciones y las actitudes para cada una, las cuales tienen como eje a los contenidos de aprendizaje y se da independientemente de los alumnos.

En cuanto al grado de directividad en la interacción maestro-alumno en la escuela primaria, se pueden citar sus manifestaciones en términos del alto grado de enmarcación, o sea que, según Bernstein la definición de la estructura de comunicación, del contexto

²⁶BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*, p.

escolar, de la relación pedagógica, de la selección del contenido, de los tiempos de dedicación al mismo, etcétera son fuertemente determinados por factores externos a la escuela, pero los profesores representan el medio a través del cual se concretizan en el trabajo escolar, teniendo como consecuencia que el alumno tenga una escasa participación en su proceso formativo.

Por otra parte, el currículo de este nivel sigue siendo el espacio donde se expresa fundamentalmente el qué, el cuándo y, en mucho menor grado, el cómo enseñar. Particularmente en este punto existe una problemática muy amplia en la escuela primaria, pues es ahí donde parece encontrarse las dificultades más grandes del maestro. A la vez, en el currículo se encuentran las directrices generales sobre la evaluación, lo cual no significa que los problemas que ella suscita estén resueltos en nuestro país.

Hay un punto especial que vale la pena señalar y que pareciera que en la historia de la educación en México no ha sido tomada en cuenta; se trata de la fuente del currículo. La experiencia en educación se recupera más como parte de la política educativa que despliega el Estado, según el programa de gobierno en turno, que como parte de los programas educativos correspondientes con las necesidades sociales en este ramo; de esta forma, no ha sido posible generar modelos que permitan comprender los procesos educativos en el país, cuyo punto de partida y de llegada será siempre la práctica educativa en las aulas de todo el territorio nacional y lamentablemente dicha práctica se recupera según los fines políticos del sistema educativo y en perjuicio del avance educativo real de la población.

La posibilidad de un currículo psicopedagógico en el sentido planteado por Coll, en este caso, para realidades como la mexicana, sin duda alguna requiere de la sistematización de la experiencia educativa propia dada a través de varios años. Sin embargo, no quiere decir que algunos de los elementos que constituyen su propuesta sean imposibles de incorporar a sociedades como la mexicana, pero se caería en un error si se pensara que la alternativa más viable para el rezago educativo en cuanto al desarrollo curricular se refiere, se encuentra en la aplicación de resultados teóricos surgidos de otras prácticas o en la implantación acrítica de propuestas como la señalada y que a estas alturas son reconocidas inmediatamente por el maestro.

No obstante, los planteamientos de Coll representan un aporte de indudable valor para el desarrollo del discurso curricular pues proporcionan elementos que son de suma importancia para la vida magisterial y, en ese sentido, es importante el poder recuperar en la práctica escolar la participación de alumnos y maestros en la explicitación de los diferentes elementos de carácter cultural y social presentes en la experiencia inmediata desarrollada como parte de la educación formal dada en las escuelas. Lo mismo se puede decir de los requerimientos planteados en términos de la formación del maestro en diversos sentidos: psicológica, pedagógica, sociológica, epistemológica y probablemente lo más importante, la experiencia pedagógica propia como fuente del currículo. Un planteamiento curricular para la escuela primaria con estas fuentes abriría el campo de posibilidades teóricas que hasta el presente tiene prometido el campo del currículo y al cual se podría acceder a través de lo que se ha dado en llamar la reflexión en la acción, en este caso, por parte del maestro.

La modernización educativa ha enfrentado una gran cantidad de críticas por la forma en que ha querido imponerse en las escuelas de México y probablemente haya mucho de razón en quienes las formulan, pues aluden a algunos aspectos de carácter docente más que al diseño del currículo en sí mismo. Pero, pese a ello, el discurso que se emplea para plantear sus intenciones y propósitos, resulta propicio para el surgimiento de

experiencias educativas y sólo faltaría crear la infraestructura académico-administrativa que permita la participación del profesorado de este nivel en este esfuerzo, lo que posibilitaría el acercamiento tantas veces señalado entre la teoría y la práctica pero pocas veces logrado, pues sólo tendría sentido cualquier currículo para todos los que participan en su realización.

Por lo que a administración del currículo de este nivel se refiere, se puede señalar que la estructura de la SEP conserva para sí las directrices generales de la planeación de las acciones educativas. El maestro continúa aún con su carácter de operario del currículo y, desde esta perspectiva, no existe una descentralización real del currículo; en este punto emerge una de las principales contradicciones del discurso educativo oficial donde el currículo ocupa un papel central; pero a pesar de lo anterior y en virtud del desarrollo de procesos de otra naturaleza, se están dando las condiciones en las que el profesor tendrá una mayor participación en la definición de su trabajo como efecto de su intervención en la planeación del currículo. No pueden suplantarse las iniciativas y responsabilidades de los profesores convirtiéndolos en instrumentos ejecutores de un plan cerrado y elaborado con anticipación hasta sus más mínimos detalles. Es decir, deben considerarse los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones específicas en que se llevarán a cabo.

Existen múltiples alternativas para dar forma concreta a los componentes del curriculum, sin embargo, este análisis adopta la propuesta de César Coll que se fundamenta en la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. Este planteamiento se considera innovador dado que trasciende los enfoques tradicionales, apoyados en los objetivos como ejes de la planificación y conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje y alude a una óptica multidisciplinaria para el estudio de los fenómenos educativos. Los componentes del currículo que analizado son cuatro:

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. ¿Qué enseñar | Contenido y objetivos. |
| 2. ¿Cuándo enseñar? | Manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos. |
| 3. ¿Cómo enseñar? | Formas utilizadas para estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje. |
| 4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? | En la medida que el proyecto responde a ciertas intenciones se constata que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas. |

Se considera que es tarea del diseño curricular el proceder a un análisis, clasificación, identificación y formulación de las intenciones que presiden el proyecto educativo. Este análisis se realiza a manera de ejemplo sobre la lección cinco: "La consolidación del Estado Mexicano", del Libro de Historia de México, segunda parte. Este material fue elaborado por la Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos de 1994 y está dirigido a los alumnos de los últimos tres grados de educación primaria.

En primer término se analizan los aspectos del crecimiento personal del alumno que se pretenden promover, explícitos en el documento "Plan y Programas de Estudio de 1993", Educación Básica, Primaria. Específicamente se revisa la presentación y el capítulo concerniente a historia. En segundo lugar, se analizan los objetivos para analizar las vías de acceso o concreción, los tipos de contenidos y aprendizajes que se buscan generar. Por último, se analiza la secuencia propuesta para examinar los márgenes de adaptación o libertad del profesor.

Sobre las intenciones o enunciados más o menos explícitos en los documentos revisados, se destacan como efectos esperados:

“...seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local regional sea aprovechada como un elemento educativo...”²⁷

“...estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión... superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa...”²⁸

Estas intenciones representan un cuestionamiento importante que la sociedad hace a la escuela primaria, la cual ha soslayado la importancia de las ciencias sociales, al ubicar su estudio en los peores horarios de la jornada escolar. De esta manera, la selección de las temáticas es realizada de manera asistemática y autoritaria, los contenidos programáticos revelan descripciones anatómicas e invariables de los sucesos históricos y se presenta una concepción pragmática de la historia, desinteresada, fija, inmutable y desgajada en especialidades que pretenden aparentar científicidad y neutralidad ideológica. Son evidentes las prácticas que denotan el estudio de los sucesos históricos como si se tratara de cuestiones poco relevantes, cuya importancia radica en el ejercicio de habilidades memorísticas, narrativas, de asociación de ideas y de emulación de héroes, que lejos de llevar al estudio de la realidad, distorsionan su imagen.

Sin embargo, al revisar la manera de pasar de las intenciones educativas a la formulación de objetivos educativos que sirvan para guiar eficazmente la práctica pedagógica, encontramos formulaciones muy abstractas e imprecisas que conducen a interpretaciones diversas.

"Con una perspectiva distinta, el enfoque de este plan para la enseñanza de la historia en los seis grados de la enseñanza primaria, tiene los siguientes rasgos:

- 1° Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzado hacia lo más lejano y general.
- 2° Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.
- 3° Diversificar los objetos de conocimiento histórico.
- 4° Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica.
- 5° Articular el estudio de la historia con el de la geografía.”²⁹

Como lo señala César Coll, los objetivos generales proporcionan un marco de referencia útil para la planificación educativa, pero no son suficientes para que el docente pueda encontrar directrices claras y precisas para el diseño de actividades enseñanza-aprendizaje. Dichas formulaciones generales dirigidas a la orientación del aprendizaje de la historia en los seis grados de la enseñanza primaria, no se concretan en objetivos de

²⁷ SEP. *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*, p. 10.

²⁸ SEP. *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*, p. 13.

²⁹ SEP. *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*, pp. 91, 92-93.

aprendizaje que especifiquen los cambios válidos, deseables observables y duraderos en el comportamiento de los alumnos. Incluso, en el programa específico de tercer grado de historia, no aparece enunciado alguno que permita conseguir mayor concreción en las intenciones educativas, ya que se presenta un temario igualmente vago e impreciso.

La vía de acceso adoptada son los contenidos, ya que las intenciones educativas se concretan a partir de un análisis de los posibles contenido de la enseñanza de la historia. La organización de los temas de estudio no sólo no responde a la estructura lógica del conocimiento histórico, sino tampoco a la manera como los niños de educación primaria se apropian de los contenidos. Sobre esta cuestión se abundará en el siguiente capítulo.

El abordaje de la historia se plantea a partir de la construcción de unidades temáticas “más nucleadas”, Civismo-Historia-Geografía, lo cual conduce a una gran preocupación por mostrar esta articulación, al sugerir que el docente aborde de manera paralela el estudio de los contenidos de Historia, de Geografía y Civismo propuestos. Por no destruir esta unidad, se desarticula el enfoque o la manera de apropiarse de la realidad misma al propiciarse la fragmentación del conocimiento de disciplinas.

La selección parcial de hechos históricos no es superada, no se adopta explícitamente una fundamentación teórica y el enfoque metodológico propuesto “de ir por avances sucesivos” de lo más cercano al niño hacia lo más lejano y general, conduce a la pérdida de la continuidad ya que, aunado a lo anterior, el manejo de la temporalidad de los contenidos que se presentan lleva a la confusión y al aislamiento.

Ahora bien, en el programa de tercer grado de historia se ubica el tema “El Porfiriato”, sin mencionar otra referencia para su tratamiento. En el libro de texto “Historia de México”, segunda parte, no hay una correspondencia inmediata, ya que el tema del porfiriato se encuentra como subtema de la lección cinco denominada “La consolidación del Estado Mexicano.” No se señalan en el programa ni en el propio libro de texto, objetivos ni tipos de aprendizaje que se busca generar. Lo anterior indica que, nuevamente, el conocimiento por el conocimiento mismo es la finalidad de la lección; se tratan anecdóticamente los hechos y se destacan los ideales de orden y progreso como las virtudes del porfiriato. No existe coherencia lógica entre las intenciones educativas plasmadas en la presentación del plan y programas de estudio 1993, dirigidos a la educación primaria y las vías de acceso o concreción explícitas en el programa y libro de texto de Historia.

2. LA CONCIENCIA HISTÓRICA DE PROFESORES Y ALUMNOS.

2.1. Datos, saberes y conocimientos.

Los datos.

En los estudios pedagógicos del proceso educativo pocas veces se indaga sobre los contenidos de la conciencia de los sujetos participantes y los modos que éstos emplean para apropiarse de los contenidos escolares. Aun cuando estos procesos condensan la multiplicidad de incidencias de la sociedad y en las conciencias de los sujetos se sintetiza la realidad que se vive, el aparato escolar continúa empantanado discutiendo cuáles son los saberes que deben transmitirse.

Para la dialéctica crítica la formación de la conciencia es un proceso en el que inciden multiplicidad de contenidos condensatorios de la totalidad. Los hombres viven, participan y tienen acceso a una misma realidad de diferente manera, lo cual se expresa en la construcción de diversos bloques cognoscitivos que articulan a su vez diversos referentes.

“Los referentes cognoscitivos constituyen los contenidos de la conciencia, es decir, son los contenidos de las figuras de pensamiento de diversos procesos mentales, que un sujeto puede desarrollar para pensar sobre procesos concretos. A estos procesos se les denomina modos de apropiación de lo real que paradigmáticamente elaborados son: el empírico, el artístico, el religioso, el filosófico y el científico.”³⁰

La conciencia individual articula, de diferente manera, referentes cognoscitivos a partir de concretos reales, dependiendo de las necesidades específicas de la práctica individual en cuestión y no por el bloque constituido o por el modo de apropiación. Sin embargo, cada conciencia individual es una síntesis única de la multiplicidad de incidencias de la conciencia social, un bloque cognoscitivo conformado por elementos de los distintos modos de apropiación con un carácter heterogéneo y contradictorio, ya que en su seno se construyen tanto los juicios de validación del sistema social, como los de su propia destrucción. En este sentido, un individuo piensa lo que la sociedad le permite pensar, es decir, puede pensar lo impensado, pero no lo impensable.

¿Qué referentes históricos transmite la escuela?, ¿cuáles otros son transmitidos por la familia, la iglesia, la radio, la prensa, la televisión, etcétera? Si la escuela primaria se propone contribuir a la potenciación del pensamiento crítico, ¿cómo podría hacerlo?, ¿cómo podría suscitarse el deseo de influir en la realidad social en los alumnos de primaria?, ¿cómo podría establecerse la relación de conocimiento, con base en este deseo?, ¿cómo es posible plantear estos problemas si se los analiza desde la perspectiva de la totalidad concreta? Estos cuestionamientos conducen a la indagación de las funciones gnoseológicas de la totalidad.

En el contexto de esta investigación, la totalidad interesa primordialmente como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento, ya que esta categoría permite

³⁰ COVARRUBIAS VILLA, F. *La construcción de la conciencia hegemónica en el régimen capitalista*, p. 6.

enriquecer la base para reconocer posibles opciones de teorización, constituyéndose en la estructura pertinente para comprender los hechos aislados. La totalidad se limita a definir la base de la teorización sin ser una teoría en sí misma, ni menos aún un objeto real, por lo que es necesario distinguir entre el “todo” como la “estructura del objeto” y el “todo” como exigencia epistemológica del razonamiento.

“La concepción dialéctica de la totalidad no sólo significa que las partes se hallan en una interacción y conexión internas con el todo, sino también, que el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea a sí mismo en la interacción de éstas.”³¹

La dialéctica crítica reivindica una ontología del todavía no consciente del sujeto, en el todavía no devenido del objeto. Esta posición conduce al rompimiento de los límites de lo dado, a partir de la razón crítica, situándose en una conciencia de lo no devenido, comprendido como potencialidad de lo dado, en tanto objeto del pensamiento y/o de la acción. El presente, al sintetizar lo dado y lo dándose como objetos particulares de captación racional, exige una organización que resuelva, en el plano del razonamiento, la apertura hacia esta realidad mutable, aparentemente estática y sujeta a movimientos engañosos. En esta perspectiva se debe concebir una estructura capaz de adecuarse a la clase de objetos constituidos por la relación dado-dándose.

“En la medida que nos confrontamos con una realidad que se puede caracterizar como un poder devenir inconcluso, o como un no ser todavía concluso, requerimos de una forma de razonamiento capaz de dar cuenta de esta exigencia de objetividad como ser movable, modificable y que se modifica, que rompe con cualquier concepto angosto y rígido de realidad, que ha penetrado al mismo marxismo”³²

Las fronteras entre campos disciplinarios no sólo han configurado especialidades y currículos determinados sino que, además, inevitablemente se han convertido en condicionantes del propio razonamiento frente a la realidad social. Esta compartimentación limita las posibilidades de influir para la transformación, en la medida que no tiene en cuenta la complejidad de relaciones sobre todos los niveles reales, por lo que debe corregirse el sesgo de la compartimentación mediante el enfoque en que, sin exigirse un contenido al todo, se apoye el razonamiento en una exigencia de construcción abierta al conocimiento.

En este sentido es que la totalidad cumple una función gnoseológica importante, no solamente como crítica a la división en campos disciplinarios, sino como fundamento para influir sobre la realidad, pues no se trata de conocer para determinar posibilidades, sino de plantear desde una exigencia de “hacer” las posibilidades del conocimiento en qué apoyarse. La capacidad de apertura crítica en Zemelman es la capacidad de un sujeto para romper los parámetros de carácter ontológico, cultural o teórico como base para el desarrollo de la conciencia crítica de la realidad. Esto nos ubica en el problema de ¿cómo puede hacerse con lo que está en proceso de devenir? En oposición a conformarnos con una actitud de plantear ¿cómo ha llegado a ser?.

³¹ KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto*, p. 67.

³² ZEMELMAN, H. *Uso crítico de la teoría*, p. 13.

Pensar el saber cómo teoría-práctica remite a una construcción de la relación con la realidad basada en la problematización de “lo sabido” y de las formas que permitieron la acumulación. El cuestionamiento de los marcos teóricos desde los cuales se teoriza es importante, en cuanto que éstos ya están dados, constriñen a la razón, a la lógica de la verificación y se identifican con cierto campo de objetos, por tanto es necesario generar posibilidades para descubrir una “nueva objetividad.”

El problema de la conformación de la conciencia crítica conduce al asunto de cómo lograr la transformación de un pensar basado en esquemas conceptuales previamente elaborados, en un pensar abierto que busca enriquecer el horizonte social de objetos posibles de teorización.

“En este marco, la dialéctica puede contribuir como estructura de organización racional a hacer factibles formas de razonamiento cada vez más mediatizados de sus condicionamientos culturales, económicos y políticos.”³³

Por el carácter de su movimiento, el proceso de aprehensión de la realidad es de naturaleza dialéctica, por lo que el razonamiento en cuanto que se refiere a su consistencia lógica, debe subordinarse a esa relación epistemológica. Lo anterior supone el desarrollo de nuevas formas lógicas que permitan construir la relación de conocimiento mediante la cual se aprehende lo real, atendiendo a las características cambiantes que le son inherentes. Los procesos de formación docente deben abordar el problema de **cómo un sujeto establece la relación de conocimiento con la realidad educativa, cuando quiere influir sobre ella.**

La realidad que se piensa no es una realidad final, no es un producto, no está dada por el simple relato de acontecimientos. Esta puede producirse de muchas maneras que pueden crear otras visiones del mundo, diferentes a la visión hegemónica. Lo que importa fundamentalmente a la educación es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, del mundo de la cultura y de la historia, que resultando de los encuentros del hombre con el mundo aliena a los propios hombres, sus creadores.

Puede estudiarse si los contenidos que se proponen en las instituciones educativas, los alumnos y las formas de interacción con los mismos, ayudan a los sujetos a plantearse problemas frente a la realidad o si, por el contrario, contribuyen a alienarlos. La manipulación, la aceptación pasiva, el aprendizaje memorístico y el acato a la autoridad son mensajes implícitos en el ambiente escolar que coadyuvan a la formación de buenos burócratas o muy buenos consumistas, obedientes lo mismo a la voz demagógica de las autoridades que a los reclamos publicitarios de los mensajes radiofónicos, cinematográficos o televisivos.

El pensamiento está íntimamente relacionado con el hombre total; no se limita sólo a la esfera del conocimiento sino que abarca también la imaginación, incluye el pensar con algún propósito y fomenta la expresión de valores, actitudes, sentimientos, creencias y aspiraciones. No basta el saber ya constituido, es necesario pensar, por lo que la falta o insuficiencia de cierto tipo de experiencias que involucran al sujeto en situaciones que implican el acto de pensar, incide en la incoherencia, incomplitud, impulsividad y falta de rigurosidad del pensamiento, disminuyendo esto a su vez la frecuencia de la conducta reflexiva.

33 ZEMELMAN, H. *Uso crítico de la teoría*, p. 68.

Debe impulsarse una educación problematizadora que proponga la formación para el cambio, que escuche las interrogantes de los educandos y los oriente a formular preguntas cada vez más agudas y significativas, que supriman la tendencia a las modelizaciones; la capacidad de pensar está presente en el ser humano, por lo que la creación de oportunidades para pensar y para examinar los resultados de esa actividad es tarea de la escuela y esto significa que todos pueden desarrollar la capacidad de pensar racionalmente el mundo que se vive.

Cuando se le pide a un alumno que haga comparaciones, que establezca de modo breve o condensado la sustancia de un texto o una situación, que observe un fenómeno orientado por un propósito definido, que realice clasificaciones conforme a ciertos principios, que interprete una experiencia explicando el significado que ella tiene, que examine críticamente los saberes que aprende, que establezca suposiciones, formule hipótesis, imagine, reúna datos, que aplique hechos y principios a nuevas situaciones, que tome decisiones y que diseñe proyectos de investigación, se puede decir que se están creando oportunidades para pensar.

Pensar es una manera de aprender, de investigar el mundo, pero ¿cómo se hace?, ¿qué procedimientos pueden emplearse?, ¿qué clase de tareas y actividades destacan la significación del fenómeno? La construcción de un currículo que se proponga potenciar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica puede buscar el desarrollo de las operaciones del pensamiento de los educandos. Es con esta perspectiva que se desarrollan a continuación algunas reflexiones en torno a la recuperación de los datos que se construyen en la escuela primaria.

El problema del dato forma parte del problema del conocimiento general, por lo que en el ámbito de la educación primaria puede ser analizado con el propósito de reconstruir los contextos de especificación de los contenidos que se apropian los alumnos y los profesores en la escuela; no se toma exclusivamente el dato a partir de tal o cual discurso teórico, ni se buscan reglas para su formulación, sino que se reconocen las múltiples incidencias que permiten entender la producción del mismo. En este sentido, se puede decir que los procesos educativos desarrollan experiencias de aprendizaje mediante las cuales se explican los diversos fenómenos que ocurren en la realidad, a través de una captación racional predominantemente teórica. Esto tiene sus ventajas, a saber, la incorporación de referentes teóricos en la conciencia de los sujetos partícipes, pero también sus desventajas, la imposibilidad de estudiar los fenómenos en el mismo momento en que se desarrollan incluyendo toda la diversidad de procesos sociales, económicos, culturales y políticos en los que se insertan.

El acto de significar los acontecimientos cotidianos que viven los alumnos de primaria, es una práctica social que se orienta a la satisfacción de las necesidades de entendimiento del mundo y de comunicación que todo ser humano puede poseer. Ahora bien, el deseo de aprehender la realidad que se vive, no está dado en todos los individuos de manera natural como afirman Rosseau³⁴ y sus seguidores y menos aún en las sociedades actuales de finales de siglo XX, en donde una de las características de las mismas es la anomia³⁵ que afecta sobre todo a los sectores de la población adolescente y juvenil, la que se expresa en la existencia de individuos que saben muchas cosas pero no usan ese

³⁵ZEMELMAN, H. Conferencia. "Realidad y Conciencia", Escuela Normal Superior de Michoacán, Agosto de 1997.

conocimiento; sujetos avasallados por el bombardeo de los medios de comunicación y los grandes avances de la ciencia y la tecnología. Estos núcleos de población que tienen acceso a formas de vida del primer mundo, no experimentan deseos de pensar imágenes alternativas de vida y coexisten en el país con grandes sectores de individuos que subsisten con una lógica de sobrevivencia elemental, la cual obstaculiza también los procesos de reflexión. Se trata de comunidades paupérrimas, muchas de ellas rurales y/o marginadas en donde los niños de las escuelas primarias no están equipados “naturalmente” con el deseo de aprender nuevas realidades, por lo que los profesores de estas escuelas, experimentan serias dificultades para lograr entusiasmarlos con las tareas escolares.

Así como la necesidad de pensar la realidad no se encuentra incluida de antemano en las conciencias de los alumnos y de los profesores³⁶ respecto a las prácticas eminentemente individualistas de sus alumnos, quienes no muestran interés por el trabajo colectivo, consideran una pérdida de tiempo las actividades de confrontación de ideas y les atemorizan las prácticas de debate y exposición; más aún, los profesores rurales narran con desencanto las formas impropias que utilizan los alumnos para expresarse y las dificultades que experimentan “para hacerlos hablar y escribir.” Un relato similar se escucha de los directores³⁷ de las escuelas primarias, con respecto a los profesores de sus escuelas, agregando el fuerte sentido de competencia, rivalidad e incluso violencia que se expresa en las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares, en los cuales participan.

La necesidad de entender el mundo y el deseo de compartir con otros individuos las imágenes de realidades posibles, pueden ser potenciados en la escuela primaria con el propósito de significar los acontecimientos que viven los sujetos que participan en los procesos educativos, por lo que se considera que este proceso puede ser activador de la capacidad cognoscitiva, actividad que puede resolver hoy los dilemas de cómo los sujetos partícipes en la escuela primaria pueden establecer una relación con la realidad para influir sobre ella y cómo organizar experiencias que enriquezcan el conocimiento del entorno social económico, político y cultural actualizado de los alumnos y los profesores.

Se considera que el dato, en cuanto producto de la ratificación que puede realizarse en la escuela primaria, puede abrir posibilidades para establecer relaciones con el presente; ya que éste designa una cierta objetividad, una particular independencia material, expresa de alguna manera ordenada lo dado; se trata sobre todo de un resultado empírico porque si bien es cierto que el sujeto interviene en la formulación del mismo a través de las categorizaciones que establece, su función depende de lo dado. El “enfrentamiento” con la realidad se organiza a través de preguntas que implican contenidos posibles: por un lado, contenidos que remiten al qué preguntar y, por otro, aquellos que se refieren al cómo. El interjuego presentado entre el qué y el cómo de las preguntas es útil para organizar una relación de conocimiento que permita configurar un recorte en el cual se puedan reconocer posibilidades de distintas opciones de entendimiento del mundo, lo cual es importante para la formación de los alumnos de primaria, ya que les puede ayudar a comprender cómo ellos mismos tienen posibilidades de seleccionar y jerarquizar ciertos datos de la realidad, los cuales en sí mismos no denuncian nada, sino que se requiere de una capacidad de discernimiento que les permita “ver” más allá de lo que aparece como dado.

³⁶ Encuesta a 37 profesores de grupo de primaria y 8 de preescolar del 5° y 7° semestres de la LE '94 de la UPN: Morelia, Mich; noviembre de 1998.

³⁷ Entrevista a 10 directores de escuela primaria y preescolar del 5° y 7° semestres de la LE '94 de la UPN: Morelia, Mich; noviembre de 1998.

“El dato no es otra cosa que el significado atribuido a un signo; éste representa algo de la realidad, memoriza una forma de relación con ella.”³⁸

La datificación es el inicio de la abstracción como capacidad de representarse lo real, por lo que el desarrollo de ésta es básica en la sociedad humana y si la escuela no contribuye a su formación, difícilmente puede potenciarse por otros aparatos hegemónicos; por lo que es necesario, si se desea contribuir conscientemente con el desarrollo del pensamiento crítico, el reconocimiento del carácter eminentemente social que el problema del dato reviste.

La abstracción depende del esfuerzo de problematizar que los sujetos pueden desplegar, para captar lo no-dado a través del razonamiento; es un procedimiento que permite ir más allá de lo que dicen los discursos teóricos, porque tiene un carácter de síntesis que permite construir conceptos y categorías, los cuales no surgen inductiva o deductivamente, sino “clavando” una profunda raíz que permite diferenciar lo que es, de lo que podría ser, por lo que se piensa que es necesario tener en cuidado con las orientaciones que los profesores proporcionan a los alumnos de primaria cuando los inducen a ejercitar la abstracción, a partir de una serie de datos reunidos.

Las precauciones que se han de tomar en cuenta son:

1) No reducir las explicaciones que dan los alumnos sobre los fenómenos que viven, a las regularidades que aparentemente manifiestan.

2) No reducir el estudio de los movimientos de la sociedad a las leyes sociales descubiertas que se les atribuyen.

3) Enfatizar el carácter problematizador de la realidad que permite recuperar las incidencias específicas del contexto.

Hasta aquí, se ha tratado de ubicar el problema del dato en la escuela primaria en relación con el problema del conocimiento general que tiene lugar en la escuela primaria en la búsqueda de significar los contenidos escolares, por lo que se involucran las necesidades de comunicación y entendimiento del mundo circundante, ambas pueden desarrollarse en el contexto escolar, ya que se cuenta con bastantes posibilidades para hacerlo: un espacio al que acuden individuos en edad escolar común, pero con experiencias familiares muy heterogéneas y un horario de trabajo muy amplio durante el cual, podrían organizarse actividades interesantes, novedosas y muy significativas, conducentes a lograr la potenciación del pensamiento crítico. La necesidad de pensar el mundo que se vive así como de socializar el entendimiento de la realidad, puede ser aprovechada por los profesores del ciclo primario para organizar preguntas sobre el entorno social de los alumnos; cuestiones que pudieran implicar contenidos posibles sobre la sociedad, la naturaleza y los lenguajes, tales como contenidos que remiten al qué preguntar y contenidos que remiten al cómo preguntar.

Es importante hacer notar que lo más importante de la actividad escolar es propiciar un interjuego entre el qué y el cómo, a través del cual los sujetos organicen relaciones de conocimiento que los conduzcan a diversas interpretaciones o explicaciones, haciendo notar el papel que tienen los datos cuando seleccionamos sólo a algunos como pertinentes para establecer dichas relaciones y excluimos a otros. Se analiza en este trabajo por qué se excluyen algunos y se rescatan otros.

³⁸PRADA, Raúl. “Epistemología del dato” en *Revista Mexicana de Sociología*, p.307.

Los profesores a su vez, pueden aprovechar estas actividades de abstracción de las cualidades de lo real que realizan sus alumnos, para estudiar **cómo se interiorizan los datos en la conciencia**. Tradicionalmente, a través de la inmediatez cognitiva, la cual es la tendencia del pensamiento ordinario que se apropia de la realidad limitando a la conciencia al nivel del sentimiento, intuición y representación. La apariencia de los fenómenos es percibida como la esencia y la superficialidad y universalidad son principios que orientan la actividad cognoscitiva. La inmediatez cognitiva es el principio de incorporación del dato que conduce a la constitución de la conciencia ingenua. A partir de las asociaciones de los datos proporcionados por las sensaciones, se configuran las objetivaciones de las nuevas sensaciones y generan la impresión de repetibilidad existencial de lo anteriormente “sabido” con la nueva figura “a saber”, por lo que la validez de lo nuevo depende de lo ya sabido y no de sí mismo.

“La conciencia inmediata tiene un esquema prefabricado por la sociedad que determina qué parte del contenido se hará consciente y cuál permanecerá inconsciente, por medio de un filtro integrado por el lenguaje, la lógica y los tabúes sociales”³⁹

Los estudios del lenguaje son muy importantes para entender esta cuestión, ya que existe una gran influencia del aparato conceptual del lenguaje sobre las posibilidades y las maneras que tienen los sujetos para formular preguntas dirigidas a la realidad, ya que en todo sistema lingüístico se encuentra incluida una visión del mundo determinada y ésta actúa sobre el nivel de la capacidad de abstracción y generalización del pensamiento. Sin un sistema de signos socialmente determinados la conceptualización sería imposible.

En el proceso de constitución de la conciencia ingenua es importante analizar la actitud práctico-utilitaria del sujeto, que presenta una identidad entre el sentir y el saber. Se trata de una visión del mundo atomizada que presenta a la suma de ciertos datos como la totalidad, es la elevación del sentir al nivel del saber como plenitud y agotamiento del conocimiento, lo cognoscible a lo que “no ha sido visto” y esto último como “lo que ya se sabe.” Los profesores también pueden estudiar **qué logicidad implica esta manera de aprehender a la realidad**. El sentido común opera bajo la lógica del pensamiento simple que iguala todos los modos de apropiación de lo real, se coloca como verdad absoluta y aprehende a la realidad de una manera aparente e inmediata.

Los conocimientos del sentido común constituyen espacios alternativos de vida que sintetizan un conjunto de saberes propios, los cuales han permitido el desenvolvimiento de estilos de vida peculiares, diferentes y específicos de ciertas comunidades. Este tipo de conocimientos se expresa en el lenguaje, en las tradiciones, en los gustos alimenticios, en la forma de vestir, en el proceso de producción, en la organización familiar y comunitaria de las culturas existentes. Son conocimientos que muestran al mismo tiempo una tendencia a la preservación de la cultura ancestral y una fuerza contraria que busca recrear y desarrollar estilos de vida diferentes al imperante.

Covarrubias señala que el pensamiento simple u ordinario se integra por elementos provenientes de modos distintos de apropiación de la realidad. Entre ellos se cuentan a los discursos religioso, científico, moral, ideológico, tecnológico, político, económico y artístico; unidos a la información sensorial, el lenguaje y la tradición. El conocimiento

³⁹COVARRUBIAS VILLA, F. *La construcción de la conciencia hegemónica en el régimen capitalista*, p. 12.

científico se incorpora como simple dato al discurso común y no como sistema de pensamiento, la racionalidad es reducida al producto y no al proceso de producción. En este proceso, el pensamiento religioso es despojado de su complejidad teológica reduciéndolo al misterio divino como omnipresencia y poderío divino y a la tecnología se le identifica con la ciencia.

Otra manera de incorporar datos en la conciencia consiste en la transmisión que hacen los profesores de las creencias que éstos tienen sobre los fenómenos estudiados en la escuela; mediante este acto, muy frecuente en las escuelas primarias, los alumnos “reciben” relaciones ya construidas de la realidad, sin analizar de dónde provienen ni qué datos se seleccionaron para elaborar las explicaciones y se limita con esto, no sólo la posibilidad de conocer objetivamente, sino también la oportunidad de desarrollar la capacidad de abstracción.

Con las aportaciones de Luis Villoro se puede analizar al dato como creencia u ocurrencia mental, la cual es la concepción más antigua y común defendida en los escritos de Descartes, Locke, Hume, Husserl y Russell, aunque se puede señalar que la teoría de la creencia más elaborada e influyente fue la de Hume. Por diferentes que sean esas doctrinas, al tratar de caracterizar la creencia, todas tienen algo en común: son posturas “mentalistas” e “idealistas” dado que consideran a la creencia como una ocurrencia o un dato en la conciencia privada; se trata de la aceptación espontánea, no expresa de la realidad de lo percibido. La concepción de la creencia como ocurrencia mental no puede aplicarse a todos los casos de creencia, no a las creencias que se poseen sin tenerlas en la conciencia, ya que para creer algo no es preciso que esto pase en la conciencia.

La justificación de las creencias, vistas como ocurrencias mentales no se acompaña de un sentimiento de firmeza, de seguridad o de confianza, sino de sentimientos intensos que tienen su raíz en las convicciones religiosas, políticas o morales, no así en las creencias científicas. Para lograr una definición, el autor propone no buscar la ciencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del hombre concreto con su mundo en torno.

“Creer en su sentido más general significa simplemente tener un enunciado por verdadero o tener un hecho por existente, aceptar la verdad y realidad de algo, sin dar a entender que mis pruebas sean o no suficientes.”⁴⁰

Cuando la datificación se orienta equivocadamente en la escuela primaria, transmitiendo hechos aislados y relaciones arbitrarias entre éstos, que han sido considerados por algunos historiadores como los discursos vencedores, resulta interesante la siguiente reflexión: **¿Qué datos se le transmiten al alumno de primaria?** Según el punto de vista del sentido común, existen hechos básicos que son los mismos para todos los historiadores y que constituyen por así decirlo, la espina dorsal de la historia: el hecho, pongamos por caso, de que el grito de independencia se efectuara en la madrugada del 16 de septiembre de 1810 y no en 1812 o 1808, o que se realizara en la ciudad de Dolores, en vez de la ciudad de México. Pero elogiar a los historiadores por citar fielmente este pasaje, exaltando la precisión del relato y los datos relacionados, tales como fechas, lugares y personajes destacados, es tanto como encomiar a un arquitecto por utilizar en su obra vigas debidamente calculadas o cemento bien preparado. Lo anterior es condición necesaria de su creación, pero no su función esencial, ya que a estos profesionales se les exige una

⁴⁰VILLORO, L. *Creer, saber, conocer*, p. 15.

construcción artística que además pruebe un sistema constructivo adecuado. Los llamados datos básicos, que son los mismos para todos los historiadores, constituyen las materias primas por lo que un profesor crítico no puede elevarlos a la categoría de la Historia misma.

En la actualidad, los periodistas saben que la manera más eficaz de influir en la opinión pública consiste en seleccionar y ordenar los datos adecuados. Esa actitud se opone a la actitud del siglo XIX, la cual fue una época en la que solía decirse que los hechos hablaban por sí solos. Hoy esto resulta falso, porque los hechos sólo hablan cuando el historiador apela a ellos: él es quien decide a qué hechos se les pondera y en qué orden y contexto hacerlo. De la misma manera puede entenderse cómo los datos dispuestos por el profesor de primaria penetran la conciencia de los alumnos con una noción de orden, jerarquía, cronología, especialidad, objetividad e intencionalidad determinados, por lo que el papel de éste y los materiales de apoyo, juegan un papel muy importante para entender este proceso de “moldeamiento” de la conciencia histórica. El libro de texto merece una mención aparte, porque en algunos casos se convierte en la columna vertebral, en torno al cual giran los demás aprendizajes.

La concepción del sentido común sobre la Historia se ha visto fortalecida por los positivistas ansiosos por consolidarle un status innegable de ciencia, por lo que han promovido el culto de los hechos.

“En Gran Bretaña, esta visión de la Historia encajó perfectamente con la tradición empírica, tendencia dominante de la filosofía británica de Locke a Bertrand Russell. La teoría empírica del conocimiento presupone una total separación entre el sujeto y el objeto. Los hechos, lo mismo que las impresiones sensoriales, inciden en el observador desde el exterior, y son independientes en su conciencia.”⁴¹

Si se considera que los hechos históricos no son independientes de quien los estudia, entonces se niega al empirismo ya que no es posible estudiarlos “como cosas”, aislados del sujeto que los analiza y quiere comunicar. La historia que hicieron los positivistas durante el siglo XIX carece de legitimidad plena, por ser un relato que intenta consignar los hechos “puros”; una historia que asume como principio la independencia de los hechos ante las interpretaciones del historiador, por ello resulta ser una reconstrucción del pasado incompleta. Los positivistas ponen énfasis en los hechos, en los testimonios y en los documentos, consideran que la interpretación y comprensión de los mismos por el historiador los deforma.

Esta concepción ha fragmentado el estudio de la totalidad concreta para satisfacer los intereses de la burguesía; de esta manera, cuando las luchas sociales amenazaban peligrosamente la hegemonía de ésta, se crea una “ciencia” que estudia a la sociedad: la Sociología; para proporcionar una explicación de los conflictos entre las diferentes clases sociales surge la Economía; cuando las ideas de los hombres se constituyeron en un peligro para algunos, surgió la Filosofía y para reforzar el status de los científicos surgió la Historia de la Ciencia.⁴²

El historiador clásico ofrece fotografías estáticas que no denuncian nada, hechos históricos rescatados anecdóticamente con la necesaria pérdida de infinidad de datos realmente significativos; esto lleva a cuestionar **qué criterios se manejan para seleccionar los hechos sobresalientes y cómo se valoran esos hechos**. Es evidente que no

⁴¹CARR, E. H. *¿Qué es la Historia?*, p. 75.

⁴²PRIETO ARCINIEGA, A. M. *La Historia como arma de la reacción*, p.13.

existe la objetividad pregonada, ya que la interpretación de los hechos aislados y unilateralmente seleccionados, depende de la formación ideológica del historiador, quien pretende en ocasiones ocultar sus intenciones y compromisos de clase social.

Las interpretaciones tradicionales ignoran las formaciones económico-sociales vividas por la humanidad, ignoran la estructura y resaltan ciertos hechos superestructurales y caen en el retrato y el culto al héroe. Asimismo, la separación de la teoría y la práctica conduce a la “teología de la historia” y responde a un deseo de proporcionar una imagen falsa, manipulando la conciencia del sujeto. Esta concepción de la Historia sustentada en la simple transmisión de datos coadyuva a la deformación de la conciencia histórica que se propone formar en los alumnos, los cuales se pierden en las imágenes fragmentarias que proporcionan algunas disciplinas de estudio de la realidad social; no logran conformarse una visión totalizadora y compleja de ésta y menos aún comprometerse con el desarrollo de proyectos de transformación viables.

Durante el proceso de datificación en la escuela primaria se reducen las observaciones a indicadores estadísticos más o menos permanentes, por lo que los temas estudiados se reducen a cosas, se les petrifica y se resaltan sus características regulares.

No se trata de rechazar esta actividad como forma auxiliar organizativa de los procesos escolares; al contrario, se trata de entenderla en toda su complejidad, evitar la confusión positivista entre dato y hecho; de no ver los acontecimientos históricos como sucesos incuestionables pues éstos, como aparecen en los textos, son resultado de construcciones subjetivas particulares de la objetividad humana. Esta manera de pensar puede permitir la liberación del dato de la estrechez a la que se le ha condenado, buscando introducir y en su mejor caso dirigir el proceso de datificación hacia dimensiones más próximas al contexto socio-cultural de los alumnos y también hacia las situaciones del presente que éstos quieren conocer.

La crítica a la concepción tradicional del dato es necesaria, con el propósito de rescatarlo del encajonamiento empirista en el que por mucho tiempo se le ha tenido y liberarlo de su utilización como verificador de hipótesis. Se retoman en este sentido los planteamientos de Raúl Prada⁴³ quien lo considera como una reducción formal de lo dado, simplificación que capta tan sólo los aspectos regulares de lo percibido, para proponer el desarrollo de una epistemología del dato, lo cual equivale a considerar los espacios perdidos de la percepción, así como las sugerencias conceptuales para su constitución. Las estrategias didácticas orientadas exclusivamente a la recolección de datos en la escuela primaria, como un medio único para propiciar el aprendizaje de la Historia, no bastan para desarrollar la estructuración cognoscitiva que requiere el conocimiento de la realidad social; éstas son tan sólo herramientas primarias que pueden retomarse en procesos de conceptualización más complejos.

Los saberes.

El tratamiento de los saberes es importante en la medida que permite utilizar la categoría de *saber* como herramienta que posibilite la apropiación de la realidad de una

⁴³PRADA, R. “Epistemología del dato” en *Revista Mexicana de Sociología*, p. 312.

manera diferente a la logicidad que implica la incorporación del dato. La organización del conocimiento es un proceso de construcción social que busca trascender las conexiones de carácter teórico-explicativo, por lo que este pensamiento tiene una función crítica. Sin embargo, no es posible comprender la complejidad de este proceso, si no se aborda el asunto de los saberes como un momento de construcción teórica y ateórica que forma parte de un proceso complejo. ¿Qué es el saber?, ¿qué son las comunidades epistémicas?, ¿cómo es interiorizado el saber en la conciencia?, ¿qué logicidad implica?, ¿qué saberes se les transmiten a los alumnos de primaria?, ¿cómo se les transmiten?, ¿cómo los incorporan?. Estas problemáticas permitirán articular la reflexión necesaria para descubrir las condiciones de constitución de la conciencia histórica y las posibilidades de potenciación del pensamiento crítico en la escuela primaria.

La crítica a la concepción platónica del saber es necesaria, con el propósito de rescatarlo del encajonamiento que había hecho de éste la definición tradicional que se remonta a Platón, a través de la cual este concepto epistémico se aplicaba a todo conocimiento justificado en razones, desde el saber del sentido común hasta el científico. Así pues, es necesario revisar con atención la idea de que saber es tener una creencia verdadera y justificada.

Las aportaciones de Luis Villoro rompen con esta definición parametral, ya que analiza los usos que en la cotidianeidad se le da al vocablo “saber”, señalando que en ocasiones tienen un sentido vago de “estar informado”, “tener noticia”, “haberse enterado”, por lo que significa entonces simplemente haber aprehendido un estado de cosas por diferentes medios, haber recibido una información o haber captado una situación mediante la percepción o la memoria. En otras ocasiones, “saber” tiene el sentido de “darse cuenta” o “prestar atención”, por lo que suele usarse para distinguir un acto consciente de otro irreflexivo, implicando en estos casos, comprender el sentido de un hecho o de un acto, darse cuenta de sus implicaciones, percatarse de su importancia, pero no necesariamente dar razones que lo justifiquen. Por último, este autor distingue un sentido más débil del concepto analizado que puede significar solamente “captar” algo de un modo vago o “tener la impresión”.

En todos estos usos de “saber” hay un núcleo común de sentido, el cual es equivalente a “percatarse”, “darse cuenta”, “aprehender” o “haber aprehendido” un objeto o situación objetiva. Sería pues un concepto epistémico distinto al de “creencia verdadera justificada”, ya que al expresar “sé algo”, compromete a afirmar que “he aprendido algo”, que “estoy al tanto”. Saber, en este sentido de “aprehender” o “percatarse”, no es una especie de creencia sino más bien, una condición para creer.

Una distinción importante entre creer y saber es el carácter preponderantemente individual del primero y social del segundo, ya que la conciencia individual cuando despliega un esfuerzo por aproximarse a la realidad, elabora determinadas certezas a partir de estos contactos sensoriales primarios, así como de incipientes procesos de reflexión sobre los mismos. La riqueza que tienen las certezas como manifestaciones de un esfuerzo de apropiación del mundo real que viven los individuos, son indudables porque el simple esfuerzo de plantearse la necesidad de pensarlo reviste singular importancia en un contexto como el nuestro, saturado de estímulos alienantes que cancelan esta posibilidad. Sin embargo, por las limitaciones del sentido común para posicionarse frente al contexto, hoy más que nunca no se puede conformar la razón con pensar la realidad, sino que debe plantearse el cómo pensarla críticamente pues éste debería ser el punto de partida.

Si las creencias constituyen un nivel incipiente en el proceso de pensar críticamente lo real, entonces ¿qué condiciones deben cumplir las razones de una creencia para que éstas sean saberes? Las aportaciones de Luis Villoro permiten entender que éstas, ante todo,

“..deben ser concluyentes, completas y coherentes para quien las sustenta [...] deben ser suficientes para garantizar la verdad de la creencia, con independencia del juicio de quien las sustenta.”²⁴

Desde los saberes que guían la vida diaria, hasta los más complejos que integran los discursos científicos, deben ser analizados para comprobar que éstos se basen en razones concluyentes y coherentes; si estos tienen estas características, a cualquier persona a la que le sean accesibles los mismos datos, pueda comprender razones teóricas semejantes y acepte el mismo marco conceptual le serán objetivamente suficientes.

“Llamamos sujeto epistémico pertinente de la creencia de *s* en *p* a todo sujeto al que le sean accesibles las mismas razones que le son accesibles a *s* y no otras, y comunidad epistémica pertinente al conjunto de sujetos epistémicos pertinentes para una creencia. Todo sujeto *s* forma parte de una comunidad epistémica determinada, constituida por todos los sujetos epistémicos posibles que tengan acceso a las mismas razones.”²⁵

Esta concepción permite la ubicación nuestra como sujetos epistémicos respecto de ciertas razones y, por ende, respecto de ciertos saberes y no respecto de otros, por lo que las razones que justifican las creencias de un individuo deben ser objetivamente suficientes para cualquier sujeto de la comunidad epistémica pertinente, que las considere. De esta manera, cada comunidad epistémica delimita un conjunto de razones accesibles de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone. Para juzgar la objetividad de una justificación aducida sólo son pertinentes los juicios de los miembros de esa comunidad epistémica, porque los demás no están en condiciones adecuadas para juzgarlos y a la inversa, todo sujeto epistémico lo es con relación a un conjunto de creencias.

Todo individuo adulto en uso de razón, con independencia de su nivel educativo, es sujeto epistémico pertinente en ciertos asuntos que competen a la moral o a las relaciones sociales, pero sólo unos pocos son sujetos pertinentes en lo que concierne a una ciencia particular. Justo cuando la conciencia individual puede distinguir entre los juicios de un sujeto acerca de sus razones y la validez objetiva de las mismas, es cuando abre su pensamiento a otras argumentaciones que le permitan confrontar y en el mejor de los casos debatir sus concepciones. ¿Cómo es interiorizado el saber en la conciencia? Los saberes son interiorizados durante el proceso de confrontación con los “otros” de las certezas que anidan en la conciencia del individuo, por lo que este proceso de confrontación ocurre mediante diversos tipos de experiencias, según el modo de apropiación de lo real que se trate.

La potenciación del pensamiento crítico puede ser posible si logramos formar en la escuela primaria sujetos disconformes con el incipiente nivel de conocimiento que representan las creencias. Sabemos que las creencias constituyen y se constituyen a la vez

²⁴ □ VILLORO, L. *Creer, saber, conocer*, p. 145.

²⁵ VILLORO, L. *Creer, saber, conocer*, p. 147.

en las culturas, que pasan de una generación a otra a través de procesos de transmisión muy complejos en los que participan la familia, los medios de comunicación, la iglesia y la escuela predominantemente, por lo que pensamos en la necesidad de desarrollar en los sujetos, una actitud de indagación, cuestionamiento y duda con la cual se reflexione ante cualquier saber que se presente como instituido, por más “acabado” o “respaldado” que éste aparezca.

Estas aportaciones de Villoro permiten introducirse en la complejidad que encierra el proceso de construcción e incorporación de saberes, orientado hacia la conformación de “comunidades epistémicas”, lo cual ha conducido en algunos ámbitos académicos de la educación superior, a la organización de algo así como asociaciones de intelectuales con muy buenas intenciones, “científicas” por supuesto, que se instituyen como grupos hegemónicos que validan o descalifican los proyectos que se construyen al interior de las instituciones a las que pertenecen, de acuerdo a los criterios que la comunidad epistémica determina.

En las instituciones formadoras de docentes del estado de Michoacán, este movimiento elitista que se viene desplegando en algunas universidades del país y del extranjero, incide de diversas maneras. Algunas que tienen qué ver con los procesos de actualización de los docentes son las siguientes:

a) **Propiciamiento de la circulación de documentos, de trabajo, ponencias, libros, videos, discos, etc, dados a conocer en Congresos, Foros, Seminarios o Talleres de cobertura nacional.** Estos materiales, frecuentemente son adquiridos por los formadores de docentes que acuden a los eventos y atesorados por los mismos; es decir, que pocas veces se ponen a disposición de los demás miembros que conforman la institución del asistente, menos aún se comparten con otras instituciones de la entidad.

b) **Identificación de “personalidades académicas” que han reunido los requisitos de la comunidad epistémica en cuestión.** Pareciera que esta cuestión le es consustancial a las comunidades epistémicas, de tal manera que, muchas veces, éstas crean a sus “vacas sagradas* o gurus*, mediante un proceso intencionado o no; posteriormente a su identificación, estas personalidades acceden (en pocas ocasiones), a difundir su obra y a compartir sus ideas con otras instituciones de nivel medio superior y superior (previo estudio de factibilidad) y se establece entonces una especie de agenda de visitas al interior de la República, que tienen como finalidad la participación en eventos, asesorías colectivas, etcétera

c) **Impulso de teorías o paradigmas que han sido experimentados en otros países de manera exitosa y que se ponen “de moda” en el ámbito local.** En el campo de la pedagogía, por ejemplo, podemos mencionar al constructivismo, corriente que ha sido difundida ampliamente en España, a través de su reforma educativa y traída a México a inicios de los 90 para apoyar el proyecto de modernización educativa.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis coinciden con Villoro cuando señalan que el saber puede ser entendido como creencia en lo justificadamente cierto, sin embargo, aceptan que los profesores poseen una serie de certezas que pueden tratarse de situaciones no verídicas o no justificadas, incluso en las que nadie cree sinceramente, pero que por la marcada influencia que ejercen sobre sus actuaciones profesionales, es necesario que se les estudie con atención. Se refieren a los siguientes saberes del sentido común, el saber popular, las

destrezas, los saberes contextuales, los conocimientos profesionales y las ideas morales y sociales.²⁶

Es útil esta clasificación para dar cuenta de una serie de creencias que circulan en la escuela primaria, las cuales no alcanzan la categoría especial de saber y se requiere someterlas a examen, tratándoseles como problemáticas. Es el caso de las clases de Historia en la que los profesores se conducen con una serie de suposiciones del **sentido común** integradas exclusivamente por simples opiniones. Otro ejemplo es la idea de que esta disciplina es un conjunto de relatos que deben “contarse” a manera de cuentos excitantes, o la de tratar a estas temáticas después de un receso y casi al final de la jornada escolar. Está luego el **saber popular** de los docentes, el que dice por ejemplo que la imagen de ciertos próceres debe conservarse inmaculada, por lo que no deben señalarse aspectos negativos que éstos hayan tenido, o que los símbolos nacionales comunes a todos los mexicanos, lo son un águila devorando a una serpiente sobre un nopal. Luego viene toda una serie de estrategias que utilizan los maestros para que los alumnos atiendan la clase, las cuales pueden ser diversas modulaciones de la voz, gesticulaciones, escenificaciones y/o la adaptación de auténticas salas cinematográficas en las que se ven películas y se comen palomitas durante la clase de Historia. Existe además una gran variedad de **saberes contextuales**: lo que saben los profesores de la clase de Historia que se imparte por sus compañeros y lo que “le gusta” a la comunidad en donde se desempeñan; estas consideraciones conducen a los miembros de una comunidad escolar, a crearse determinadas expectativas u otorgar mayor o menor importancia a las tareas.

En quinto lugar se encuentra el cuerpo de **conocimientos profesionales sobre la disciplina en cuestión**, del cual ya se señaló en el primer capítulo de este trabajo, la desvinculación existente entre la formación de los docentes y el currículo de educación primaria. También ya se habló de la necesidad de revisar con los profesionales de la educación diversas concepciones de la Historia y las implicaciones que se derivan de asumir determinada postura o de no estar claro de la postura que se tiene, antes de entrar al problema que implica dilucidar las estrategias adecuadas para promover los aprendizajes, así como el análisis del currículo de educación básica, ya que esto conduce a estudiar con profundidad las maneras como se llevan a cabo la selección y organización del conocimiento, así como los procesos de transmisión de los saberes y la evaluación de los aprendizajes.

En sexto lugar se ubican **las ideas relacionadas con las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales** sobre cómo puede y debe promoverse la interacción entre los sujetos que participan en la práctica educativa, sobre la incidencia de las concepciones de lo social que tienen estos sujetos, sobre el uso de los saberes en la realidad social o sobre los valores.

Por su parte, Donald A. Schön señala la necesidad de observar y reflexionar las acciones que llevan cabo los profesionales de la educación, para responder a situaciones que resultan únicas, que se producen de manera imprevista y representan cierta complejidad para resolverse.

“He utilizado el término arte profesional para referirme a los tipos de competencia que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas.”²⁷

²⁶ □ CARR, W. y S. Kemmis. *La investigación acción en la formación del profesorado*, p. 59.

En relación con el aprendizaje de la Historia en la escuela primaria no es correcto empezar por preguntar cómo enseñar esta disciplina, tratando de encontrar el mejor método, sino examinando las competencias en la práctica docente misma, con el propósito de identificar, aclarar y enunciar los saberes del profesorado, saberes que Schön denomina conocimiento profesional, arte profesional u oficio profesional y que lo diferencia del saber cotidiano y del saber científico, entre otros saberes. Así mismo, considera que se podrían estudiar las expresiones del arte profesional, tanto como las diversas formas a través de las cuales los profesionales las adquieren, tarea por demás compleja, porque se trata de reflexionar sobre cómo favorecer la formación de profesores reflexivos en su práctica educativa, así como identificar ciertas características generales de un profesional práctico reflexivo, a fin de conocer cómo puede contribuirse a favorecer su formación y practicarla.

Si bien es cierto que en los últimos treinta años, una preocupación compartida por muchas naciones gira en torno a cuestiones tales como la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado en ejercicio, también es cierto que se han dejado a la deriva tópicos como las posibilidades que se tienen en los espacios escolarizados, para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico. Las clases de Historia constituyen un excelente escenario para propiciar formas de ejercicio de la inteligencia que permitan al sujeto el despliegue de un juicio artístico. El énfasis de esta perspectiva del aprendizaje se sitúa en el aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial. Schön²⁸ propone estudiar la fundamentación artística que se encuentra inherente a la práctica de aquellos profesionales que en nuestra opinión son destacados; identificar los modelos de conocimiento profesionales que poseemos, diferenciando formas de ejercicio intelectuales diversos que constituyen otros tipos de saberes y; reconocer otra dimensión que escapa a los cánones “científicos”, pero que es muy importante para mediar el uso en la práctica de la teoría.

Este enfoque constituye una alternativa de análisis diferente a la planteada por Villoro cuando explica la manera de integrarse de grupos de científicos o filósofos que participan de un conjunto de concepciones basadas en corpus teóricos semejantes, dando origen a las comunidades epistémicas. Este término no es aplicable a aquellos casos en los que se trata de formas de conciencia no teorizantes, como el juicio artístico mencionado por Donald Schön, porque en ese caso, se debería hablar de “comunidades gnoseológicas.”

La escuela primaria puede llegar a constituirse en un campo muy fértil, en donde los alumnos desarrollen la capacidad de pensar la realidad que viven con cierta exigencia de objetividad, así como llegar a crear escenarios alternativos que puedan concretarse mediante la intervención organizada de un colectivo de trabajo. Pensar la realidad con cierta exigencia de objetividad, exige privilegiar el esfuerzo de especificación de los saberes que se emplean por los alumnos, cuando intentan reconocer un proceso histórico concreto, para no limitarse a las versiones que se han dado por determinadas teorías. Así pues, es preciso superar la tendencia a las modelizaciones, ya que lo verdaderamente importante, es determinar la pertinencia de un problema que revista interés para la acción y no probar o refutar una hipótesis.

Esta manera de conocer el presente, intenta reconstruir el contexto real en el que se desenvuelve la vida cotidiana de los sujetos, mediante el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos escolares. Para facilitar la reconstrucción en la especificidad del problema que se

²⁷ □ SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*, p. 33.

²⁸ SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*, p. 37.

ataca, consideramos pertinente controlar ciertos condicionamientos que suelen presentarse en esta actividad intelectual. Al respecto Hugo Zemelman dice:

“La problematización es el mecanismo de razonamiento que garantiza la apertura hacia lo real objetivo, mediante el control de los condicionamientos teóricos, experienciales o ideológicos”²⁹

La problematización es el proceso que conduce a la especificación de un “concreto” en un “todo”, es decir; a la apreciación de cómo incide de manera múltiple la realidad en los acontecimientos sociales. Sería conveniente que los profesores indujeran a sus alumnos desde la escuela primaria a vivenciar el acto de problematizar, no sólo como una experiencia que requiere una perspectiva de análisis, sino como una experiencia de vida cotidiana. En efecto, este proceso mental es, en esencia una actitud que paulatinamente puede consolidarse como un hábito de vida que trasciende el trabajo escolar. Esta actitud de carácter, entonces, incluso vivencial, puede ser una fuente productora no sólo del conocimiento escolar que se construye, sino de aquellas visiones de la realidad que los alumnos poseen y que son ignoradas en la escuela por los adultos, pero que permanecen en las conciencias de los escolares de manera latente. La finalidad de socializar o explicitar estas cosmovisiones, apunta hacia la construcción de proyectos de futuro a partir del presente, procurando nuevas direcciones y la búsqueda del trabajo colectivo para el desarrollo de estos proyectos. En suma, todos esos saberes que circulan en las clases de Historia, no podrían potenciar el pensamiento crítico si las estructuras racionales de los escolares no logran amalgamarse a un proceso problematizador en el cual la ruptura, la apertura, la condensación, el descubrimiento, el asombro, la alegría por avizorar nuevas realidades, la satisfacción por los riesgos de la aventura por lo inédito, en suma, todos estos aspectos convendría que llegaran a ser tan naturales como la respiración o la generación de ideas.

La problematización enriquece enormemente el trabajo escolar cotidiano porque potencia el desarrollo del pensamiento crítico; lo que se pretende en realidad es, ante todo, que se entienda que los sujetos críticos no son “críticos” en el sentido de sus preferencias, de sus denuncias o en el sentido de oponerse a determinadas tendencias o posturas. Crítico es aquel que rompe con los parámetros impuestos por las teorías, las experiencias y las ideologías. Pero si la ruptura es personal o improvisada no se generaliza, queda aprisionada en los linderos de lo individual o a lo sumo de determinado grupo, por lo que vale la pena comprometerse con la formación de nuevos actores que asuman la responsabilidad ética de transformar el mundo. Siendo así, lo único que queda son las posibilidades que puedan tener estos sujetos para construir visiones de futuro que permitan si no transformar a la realidad, por lo menos re-direccionarla por caminos más humanistas a los que actualmente se dirige. Ya no se trata de “pensar”, sino de pensar críticamente el mundo que vivimos, de modo de romper los parámetros y abrir los diques de contención de lo posible histórico.

Los conocimientos.

El actual es un momento en que la función social de la escuela en general y de la educación primaria en particular está duramente cuestionada, por la desvinculación que ésta

²⁹ZEMELMAN, H. *Conocimiento y sujetos sociales*, p. 36.

tiene de los requerimientos económicos de las comunidades y de los avances científico-tecnológicos, por la obsolescencia de los conocimientos que transmite, por los altos índices de deserción de los alumnos y por la notoria desigualdad prevaleciente en la calidad de los aprendizajes, según el origen socio-económico de la población a la cual está dirigida.

La democratización integral de la sociedad, según Daniel Filmus³⁰ exige que la escuela defina su papel en torno a:

- a) La construcción y consolidación de la identidad local, nacional y latinoamericana, b) El mantenimiento y profundización del sistema político democrático, c) La producción de crecientes niveles de justicia social y d) La elevación de los índices de productividad y competitividad del país.

El papel que la escuela primaria puede tener en la creación y recreación de formas de vida política en que los ciudadanos se autogobiernan y autorregulan, dando lugar a cierto tipo de poder popular, representa para nosotros una utopía que hoy, parece tener mayores posibilidades de existencia, sobre todo porque en el ambiente internacional, nacional y local, las diversas comunidades se encuentran en la búsqueda de formas de organización más flexibles y fluidas que las existentes, las cuales permiten adquirir cierto control de su propio devenir histórico.

Las contradicciones de la escuela tradicional tal y como las denuncia Santos Guerra³¹ es un asunto conocido, pero es precisamente ahí, en las contradicciones, en donde se avizoran las posibles actuaciones de los sujetos; ahí, donde pese al reclutamiento forzoso que esta institución realiza, se logre educar para la libertad; en contra de la función jerárquica y heterónoma se oriente el proceso educativo hacia la democracia; donde no obstante el carácter heterónimo, individualista, sexista y elitista de la misma, se promueva la autonomía, la apreciación por el trabajo colectivo, la creatividad, la igualdad de sexos y de oportunidades.

En este trabajo se emplea la categoría conocimiento como una herramienta muy útil para abrir camino hacia la transformación de la escuela primaria, sobre todo porque a través de los currículos de ésta, se llevan a cabo la selección y organización de ciertos conocimientos que conforman el currículo marco nacional durante un período determinado, pero además porque los profesores median la traducción de este currículo, llevando a la práctica procesos de transmisión de saberes, así como la aplicación de diversos sistemas y criterios de evaluación de los aprendizajes. En este punto, destaca la ardua labor que tienen por delante los formadores de formadores, en la tarea de educar a los profesores hacia la innovación de su propia práctica educativa, ya que ésta es una línea estratégica de acción que autores como Axel Didriksson³² reconocen, para alcanzar un nuevo estadio de desarrollo económico, de productividad y de competitividad en nuestras naciones; es decir, que esta perspectiva propone una amplia convergencia gubernamental, institucional y social que, a nivel continental, sea capaz de sustentar de forma permanente cambios estructurales en la educación superior, la producción y transferencia de conocimientos y en la

³⁰FILMUS, D. (Comp.). *Para qué sirve la escuela*, p. 8.

³¹GUERRA, S. "Democracia escolar o el problema de la nieve frita" en *Volver a pensar en la educación*. Congreso Internacional de Didáctica, p. 129.

³²DIDRIKSSON, A. "Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América Latina y el Caribe" en *Revista Independiente La Vasija*, Año 2, Vol. 2, N° 4, Ene-Abr de 1999, p. 67.

construcción de sistemas de educación permanente. Estas son algunas de las tendencias de cambio que se presentan en este rubro, en función del proceso de globalización y búsqueda del desarrollo regional, por lo que la calidad y pertinencia institucional, la inversión pública, la vinculación con el sector productivo, así como la **formación de docentes** y el **valor social y económico del conocimiento** son, entre otros, algunos de los asuntos considerados para plantear una estrategia general.

“Sin embargo, lo que puede constatarse es que el acceso a un conocimiento con valor social puede coadyuvar a resolver problemas nacionales y a encaminar prioridades que impacten los niveles de pobreza, inequidad, miseria, hambre, ignorancia, y esto compete en primer lugar a las tareas que deben realizar las universidades y las Instituciones de Educación Superior del continente”³³

Juan Carlos Tedesco³⁴ señala que en la actualidad el conocimiento es reconocido como factor central de los nuevos patrones de desarrollo, porque éste es sustancialmente más democrático que las fuentes tradicionales de poder. En este sentido, la teoría del crecimiento económico, los análisis acerca de las organizaciones y la gestión empresarial, así como las teorías acerca de las perspectivas futuras de la sociedad, recomiendan la procuración de vínculos entre el progreso técnico y la educación, colocando el acento en el ámbito de la calidad de esta última y no meramente en la cobertura o en los años de estudio.

Ahora bien, entrando de lleno a la problemática del conocimiento de la realidad social y las posibilidades de potenciación del pensamiento crítico en la escuela primaria, pensamos que estas instituciones se constituyen en escenarios muy complejos, porque en éstos participan actores que provienen de diversos estratos socioeconómicos, políticos y culturales de la sociedad civil, he ahí la riqueza de los saberes que circulan, por lo que el papel intelectual transformador que pueden tener los profesores en el diseño, operación y evaluación de estrategias innovadoras representa una beta de trabajo que las instituciones formadoras de docentes deben explorar y trabajar.

El historiador moderno, dice Fontana³⁵, es el gran triunfo intelectual de la burguesía que ha tenido en él a su funcionario más fiel, barato y eficiente. El estudio concreto de una sociedad determinada, formada por las relaciones antagónicas de las diversas clases sociales o fracciones de clase, debe trascender el sentido abstracto y casi geográfico que le han dado los sociólogos, enmascarando las luchas sociales. Así, las preguntas pertinentes son: ¿Qué es la Historia? ¿Cómo se construye el conocimiento histórico en la escuela primaria? ¿Qué logicidad implica? ¿Cómo puede propiciarse la construcción de una concepción crítica de la Historia?

El abordaje de estas cuestiones puede posibilitar el acceso a discusiones más profundas, que conduzcan a la construcción de una conciencia histórica. Por esta razón, el análisis que aquí se presenta está abierto al debate y a la reconstrucción. Esto obedece al movimiento dinámico de la sociedad y a las explicaciones que de ella se construyen, las

³³ DIDRIKSSON, A. “Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América Latina y el Caribe” en *Revista Independiente La Vasija*, Año 2, Vol. 2, N° 4, Ene-Abr de 1999, p. 74.

³⁴ TEDESCO, J. C.. “Educación y Sociedad en América Latina: Algunos cambios conceptuales y políticos” en FILMUS, Daniel. (Comp.). *Para qué sirve la escuela*, p. 16.

³⁵ FONTANA, J. *La Historia*, p. 21.

cuales son válidas en cierto momento histórico hasta que el discurso sustantivo de éstas se desfase.

Lo primero que se presenta al abordar la especificidad de la historia es el problema de ¿qué es lo social? Cuando se discute con los profesores de educación básica al respecto, es frecuente encontrar cuestiones tales como ¿qué son las ciencias sociales?, ¿qué es la Historia?, e incluso ¿qué es la Economía?, ¿qué es la Sociología?, ¿qué es la Política?, ¿cómo se relacionan estas últimas disciplinas entre sí? ¿Forman todas ellas, parte de las llamadas ciencias sociales? La polémica que se establece suele terminar en conclusiones absurdas que revelan la falta de una concepción científica de la historia. El debate al que se alude encuentra algunas correspondencias con el que se suscita entre los diversos enfoques teóricos que tienen como objeto de estudio a la Historia.

Alberto Pla³⁶ señala que el positivismo ha sido una corriente teórica, considerada hasta nuestros días como tradicional, en la que el estudio de la Historia conduce a la narración anecdótica de acontecimientos aislados, a la descripción de fotografías estáticas que no denuncian nada y a la valoración e interpretación neutral de los hechos que aparecen como criterios inobjetables que garantizan la objetividad.

Esta interpretación ignora las distintas formaciones económico-sociales por las que ha atravesado la humanidad, no se cuestiona la estructura y se resaltan algunos sucesos superestructurales. Los criterios de objetividad, circunscripción de los hechos y neutralidad ideológica resultan una falacia ya que el hombre emite juicios de valor y selecciona “lo importante” de acuerdo con un conjunto de conocimientos, de ideas y criterios metodológicos.

“Desde sus orígenes, la sociología se ha constituido como una ciencia estática, fáctica e idealista, como tal ésta reducida a una técnica de apoyo. Si dejara de estudiar los hechos aislados en sí mismos, tendría que abocarse al campo de los análisis de los cambios y no de las situaciones, romper con la antinomia anticientífica de diacronía-sincronía.”³⁷

Es frecuente también que los profesores de educación básica señalen que las ciencias sociales no tienen como objeto la creación de conocimiento nuevo, por lo que la información “detallada” y la “investigación documental” son prácticas importantes para el aprendizaje de lo social. Asimismo, al cuestionamiento sobre ¿quién hace la Historia?, puede contestarse con la coexistencia en un mismo sujeto de dos planteamientos, “todos, pero la escriben los triunfadores.”

Carlos Pereyra³⁸ se pregunta porqué existen concepciones diversas sobre la historia. Explica que se debe al carácter clasista de nuestra sociedad. El consiguiente carácter fragmentario de lo que interesa a las diferentes corrientes determina lo que interesa recuperar del pasado, lo cual expresa la coexistencia conflictiva de definiciones contrapuestas de su pasado. La existencia de un sistema de dominación social implica en sí misma, formas diversas de abordar el examen de la realidad, incluido el movimiento anterior de ésta. Además se reconoce como situaciones que complejizan el problema, las

³⁶PLA, A. J. *La Historia y su método*, p. 22.

³⁷PLA, A. J. *La Historia y su método*, p. 109.

³⁸PEREYRA, C. *et al. Historia ¿para qué?*, p. 15.

consideraciones que se hacen sobre la inmadurez de la historia y la pluralidad de modelos teóricos enfrentados.

Es importante distinguir al academicismo y al evolucionismo como tendencias actuales para el estudio de la Historia. La primera cree encontrar en la doctrina de la neutralidad ideológica un refugio para preservar el saber contra los conflictos y vicisitudes del momento; la segunda ha insistido en la explicación de lo más próximo por lo más lejano y una obsesión por el estudio de los orígenes. Con estas posturas sólo se consigue mutilar la reflexión, reduciendo el análisis histórico al estudio de “lo aparente”, “lo obvio” y “lo natural.”

LucienGoldmann³⁹ señala que tradicionalmente a la historia se le ha atribuido como utilidad, el hecho de procurar enseñanzas sobre el modo de obrar del hombre en el pasado, para que en el presente o en el futuro, éste pueda realizar los fines que se propone. Esta concepción conduce a la devaluación del valor pragmático de la historia y se podría ver en ella el caso típico de una ciencia puramente erudita y desinteresada. Los hombres buscan en la historia los valores y los fines y sólo accesoriamente los medios, es decir, los procedimientos y las técnicas.

En la trayectoria del pensamiento social ha habido una progresiva particularización o especialización por sectores o áreas de estudio de lo social. De ser la sociedad el objeto de estudio, deviene a serlo en diversos aspectos o singularidades, en la medida en que se crean y desarrollan disciplinas distintas. Así, el proceso mismo del conocimiento de lo social ha conducido a una fragmentación y parcelación de su objeto primario, lo cual se refleja en la organización, curricular y en la formación de carácter profesional que tienen los profesores de ciencias sociales. Es frecuente encontrarse con que los profesores de educación básica lo plantean en términos de ¿cuál es la metodología general para la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cuáles con las metodologías específicas? De esta manera, nuevamente está ausente la discusión en torno a elementos que permitan la construcción de una concepción de la historia.

Por su parte, Prieto Arciniega⁴⁰ aporta reflexiones muy importantes para entender el problema de la complementarización del estudio histórico. Señala que bajo el supuesto de que una cosa es la historia política y otra cosa es la historia social o económica, se oculta el concepto de que los hechos van cada uno por su lado y que es casual si llegan a encontrarse. Atribuye la creación de la Sociología como ciencia a la presión ejercida por las luchas sociales sobre el grupo o clase en el poder. El establecimiento de la Economía a la comprensión del importante papel de los problemas sociales para la comprensión de los conflictos de clase.

"Los acontecimientos económicos se entremezclan con los políticos, ideológicos y sociales, y ello no de una forma mecánica, sino dialéctica... Se trata de querer expresar que una cosa es la historia del pensamiento humano y otra la "historia" de estos mismos seres humanos, es decir, se trata de alejar la relación existente entre la conciencia y la materia."⁴¹

³⁹GOLDMANN, L. *Las ciencias humanas y la filosofía*, p. 28.

⁴⁰PRIETO ARCINIEGA, A. M. *La Historia como arma de la reacción*, p. 4.

⁴¹PRIETO ARCINIEGA, A. M. *La Historia como arma de la reacción*, p. 92.

Con frecuencia los textos utilizados para aprender esta disciplina, incurren en dos falsos problemas: 1) “El de la determinación del conocimiento histórico por su influencia o los valores” y, 2) “El de la elección entre las fuerzas colectivas y la acción de los grandes hombres en la historia.” La primera tendencia conduce a identificar como hechos históricos, solamente a aquellos que han tenido mayor influencia en el curso de acontecimientos en un periodo histórico determinado. La segunda tendencia concede gran importancia a los grandes hombres para el estudio de la historia. Esta sólo tiene un objeto, la vida social bajo todas sus formas y se interesa por todo lo que ha tenido o tiene una incidencia notable sobre la comunidad. Ello se aplica a la vida y a los actos de los individuos.

Hasta aquí se han mencionado algunos de los problemas más significativos en torno a la concepción de la Historia y su enseñanza, encontrando que se ha orientado durante mucho tiempo a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de hechos, la cohesión de la sociedad, la legitimación de los gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas así como la exaltación de los valores y símbolos populares que permiten la preparación para la vida colectiva.

Si perseguimos la construcción de una concepción científica y crítica del devenir de la sociedad, entonces resultan pertinentes planteamientos relacionados con ¿qué es la Historia?, ¿cuál es su objeto de estudio? ¿Cuáles aportaciones teóricas posibilitan el estudio científico de ésta?. Alberto Pla⁴² considera que se trata de una ciencia que estudia el campo social permanente de toda la vida humana en su complejidad, heterogeneidad y multiplicidad. Para entender este cambio es necesaria una visión totalizadora que no aporta la Sociología, sino la Historia, concebida como materialismo histórico. Al respecto, Lenin⁴³ señala que el materialismo histórico ha posibilitado, por vez primera, una Sociología científica, al constituirse en el único método científico de explicación de la Historia, esta perspectiva parte de los cambios económico-sociales para de ahí, interpretar los microsucesos políticos e institucionales.

Los hechos sociales son hechos históricos, los cuales son estudiados por la Sociología y por la Historia, complementándose entre sí. Se trata de trascender los enfoques en que han caído la Historia positivista y la Sociología psicologista cuando suman dos imágenes fragmentarias del todo. La construcción de una sociología histórica asume tanto la intención de ser concreta como la de ser explicativa.

En este sentido se orientan las aportaciones de Febvre,⁴⁴ Chesneaux, Braudel y Carr. El primero define a la historia como una necesidad de la humanidad en cada momento de su evolución, de buscar y dar valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias que preparan el tiempo presente, que permiten comprenderlo y que ayudan a vivirlo. Chesneaux⁴⁵ por su parte, considera que la historia penetra en la lucha de clases: jamás es neutral, jamás permanece al margen de la contienda. Braudel⁴⁶ señala que “la historia es una dialéctica de la duración, por ella, gracias a ella, es el estudio de lo social, de todo lo social, y por tanto del pasado, y también por tanto, del presente, ambos inseparables.” Carr⁴⁷ señala que el conocimiento del pasado permite la mejor comprensión

⁴²PLA, A. J. *La Historia y su método*, p. 115.

⁴³LENIN, V. I. *Quiénes son los amigos del pueblo*, p. 13.

⁴⁴FEBVRE, L. *Combates por la historia*, p. 35.

⁴⁵CHESNEAUX, J. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, p. 46.

⁴⁶BRAUDEL, F. *La historia y las ciencias sociales*, p. 47.

⁴⁷CARR, E. H. *¿Qué es la historia?*, p. 75.

del presente y al mismo tiempo, quien investiga en el pasado, posee un punto de vista preciso respecto a la situación que se vive. Hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del presente, tal es la doble función de la historia.

En suma el objeto de la historia lo constituyen las acciones humanas de todos los lugares y de todos los tiempos en la medida en que han tenido, o tienen ahora, una importancia o una influencia en la existencia y la estructura de un grupo humano, e implícitamente, a través de éste, una influencia en la existencia y la estructura de la comunidad humana, presente o futura. En la sociedad, que es un valor universal, todo lo que ha tenido o tiene aún una influencia notable sobre su naturaleza, todo lo que deja atrás al individuo para tocar la vida social, constituye un acontecimiento histórico.

La Historia debe buscar la comprensión de los actos de los hombres y el estudio de los móviles, fines, significados, comportamientos y acciones. Esto debe corresponderse con un doble criterio para los juicios de valor, al considerar la coherencia humana y fuerza creadora de los individuos, así como la relación entre su conciencia individual y la realidad objetiva. Esto conduce al problema de las ideologías, presente en todo estudio sociológico que se esfuerce por captar los aspectos esenciales de la vida humana. Las diversas motivaciones o intereses de clase determinan en última instancia su objeto, es decir, no es sólo el hombre en sociedad, sino el hombre inmerso en unas relaciones sociales concretas.

El análisis de lo histórico a partir de Marx adopta una visión totalizadora que expresa el movimiento real o vida de ese objeto. La relación dialéctica entre la estructura/superestructura es abordada por la Historia en cuanto disciplina integradora y totalizadora. Para entender esta perspectiva es necesario destacar la importancia de la economía en la determinación de la historia. Marx ha visto claramente la posición clave de la economía política para toda la ciencia social en 1843, pues un historiador que no analice la incidencia de la economía en los hechos humanos, entenderá que lo importante son las premisas intelectuales, las motivaciones del espíritu o las circunstancias puramente fortuitas que hacen que ciertos personajes de la historia hayan actuado como lo hicieron.

Karl Korsh⁴⁸ alude a estas incidencias de la economía en la historia cuando señala que en la producción social de su vida, los hombres traban determinadas relaciones necesarias, independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El fundamento ontológico de la historia es la relación del hombre con otros hombres, por lo que el estudio de esta disciplina es principalmente tratar de comprender.

“Marx no consideró jamás el estudio del pasado como una actividad intelectual entre sí, que tuviera su fin en sí misma, enraizada en una zona autónoma del conocimiento... lo que contaba para él, era pensar históricamente, políticamente... el estudio del pasado no era para Marx indispensable, sino al servicio del presente... su opción era política: el conocimiento profundo y sistemático del pasado no constituye un fin en sí mismo. Marx no era un “historiador marxista”, pero sí ciertamente, un intelectual revolucionario.”⁴⁹

⁴⁸KORSH, K. *Karl Marx*, p. 23.

⁴⁹PEREYRA, C. *et al. Historia ¿para qué?*, p. 167.

Existe una tendencia generalizada entre los profesores de educación básica, que oponen el quehacer científico a la ideología al rechazar a la historia como ciencia. Este problema es planteado en términos de cómo separar lo ideológico o alienante de lo objetivo o científico y se puede considerarse a la Historia como ciencia.

La historia es sometida a una intensa explotación ideológica. Pierre Vilar⁵⁰ cuestiona cuál es el papel histórico de la historia como ideología y cuál es el papel de la historia como ciencia. La discusión se ubica en el reconocimiento del uso que se le ha dado tradicionalmente a la disciplina, como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación. Carlos Pereyra⁵¹ señala que el papel de la historia como ideología se presenta como obstáculo para la realización del papel de ésta como ciencia. Aunque todas las disciplinas científicas están impregnadas de criterios ideológicos que intervienen en la selección de temas y enfoques, así como en la utilización posterior de los conocimientos, en el caso de la misma, la ideología ha jugado un papel fundamental. Con lo anterior no se trata de afirmar que la mera presencia de mecanismos ideológicos invalida por sí misma la producción de conocimientos y anula la posibilidad de explicar el proceso social, pero se admite que la elaboración de una imagen del pasado está demasiado configurada por los intereses dominantes en la sociedad.

Por su parte, Prieto Arciniega cuestiona por qué ante un mismo hecho histórico se plantean diversas interpretaciones. La única explicación radica en que cada interpretación, de una forma consciente o inconsciente, emana de una ideología dotada a su vez de su propia metodología e interpretación del mundo; cada ideología coloca sus categorías a lo largo de todo el proceso histórico, dando como resultado una forma concreta de concebir la Historia. Con base en lo anterior, la tesis de la imparcialidad ideológica es falsa y superficial, ya que el historiador no se somete a los hechos sino que los escoge para su estudio en el amplio sentido del término. Debe reconocerse que puede caerse en una especie de "imparcialidad inconsciente", cuando el historiador cree que la historia que está haciendo es la verdadera y única, en el fondo, lo que está ocurriendo es que la elaboración del trabajo está impregnado de su propia ideología. No hay historia sin ideología.

El discurso histórico no tiene fines de contemplación sino que posee una función social cuyas expresiones no se circunscriben al carácter teórico. El impacto de éste no se ubica en el plano discursivo de la comprensión del proceso social en curso. La idea de que la historia sigue un curso lineal, condujo a la selección de conocimientos dignos de ser elevados al rango de perdurables, en virtud de su contribución a la cohesión de la sociedad, a la legitimación de sus gobernantes, al funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas así como de los valores y símbolos populares. Todo esto permite la preparación de los sujetos para la vida colectiva.

No hay discurso histórico cuya eficacia sea únicamente cognoscitiva, ya que el estudio del movimiento de la sociedad, más allá de la validez o legitimidad de los conocimientos que genera, incide en las confrontaciones y luchas del presente, proporcionando utilidad a las distintas fuerzas en pugna, por lo que el conocimiento de la realidad social puede suscitar un interés práctico en la medida que el hombre, como grupo social, aprende a conocer hombres que, en circunstancias diferentes, con medios diferentes, han luchado por valores e ideales que eran análogos idénticos u opuestos a los que se tiene

⁵⁰VILAR, P. *Historia marxista, historia en construcción*, p. 55.

⁵¹PEREYRA, C. *et al. Historia ¿para qué?*, p. 128.

en la actualidad, y esto da la conciencia de formar parte de un todo que nos trasciende, que se continúa en el presente y que los hombres que vendrán después de nosotros continuarán en el porvenir.

Sin embargo, Pereyra⁵² insiste en señalar que el carácter complementario que existe entre la función teórica de la historia (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organizar el pasado en función de los requerimientos del presente) son complementarias: el saber intelectual recibe sus estímulos más profundos de la matriz social en permanente ebullición y a la vez los conocimientos producidos en la investigación histórica están en la base de las soluciones que se procuran en cada coyuntura.

Cuando los profesores de educación básica discuten sobre la historia y su aprendizaje, es común encontrar cuestionamientos tales como ¿qué es la conciencia histórica? ¿cómo puede formarse esta conciencia? ¿cómo podemos formar alumnos críticos? ¿cómo puede formarse hacia la crítica, cuando el profesor no lo es?. Esta discusión ubica en el problema de la formación del docente y la constitución de la conciencia.

Cuando se habla de la formación docente suele acontecer que este asunto se presente escindido para su estudio en dos campos: el de la formación personal que tiene que ver con el problema de la conciencia individual y el de la formación profesional, que tiene que ver con el asunto de la conciencia social. Esta dicotomía conduce a la asignación de ámbitos y dimensiones para cada campo, la formación profesional aparece relacionada con la familia, la iglesia, los medios de comunicación, los grupos de amigos, etcétera, por otro lado, la formación profesional es relacionada con instituciones educativas, centros de trabajo, etcétera

En este contexto, la experiencia docente se constituye en el lugar de residencia de la dicotomía, al mismo tiempo que en el sitio de su negación, pues es precisamente en ella donde no es posible establecer estas escisiones y, paradójicamente, es en ella en donde radica tal separación.

“La formación implica una experiencia que es subjetiva y objetiva; objetiva porque es producto y expresión de diversos ámbitos de formación y subjetiva porque las maneras de percibir, de valorar, de afectividad y de modelar tienen diferencias de persona a persona sin menoscabo de las hegemonías.”⁵³

En esta perspectiva, la experiencia del docente es el lugar donde reside la formación personal y profesional, se trata de una estructura compleja integrada por conocimientos, valores, afectividad y cierta lógica que le imprime racionalidad. La formación del docente es la condensación de múltiples incidencias personales y profesionales, los cuales tienen que ver con diversos programas educativos orientados a la formación de ésta, la misma cotidianeidad institucional en que están inmersos, los ámbitos: familiar, sindical, cultural, medios de comunicación, la historicidad y temporalidad del sujeto.

La dialéctica de lo subjetivo y lo objetivo consiste en que, a través de la subjetividad de cada persona expresa diversos ámbitos de formación, por lo que lo social hace permanente e inseparable presencia en lo subjetivo, y cada persona posee sus propias

⁵²PEREYRA, C. *et al. Historia ¿para qué?*, p. 135.

⁵³CARRIZALES RETAMOZA, C. *Formación de la experiencia docente*, p. 33.

cualidades subjetivas que son distinguibles de las del otro con quien mantiene relaciones en los ámbitos de formación.

La conciencia histórica sólo existe en una actitud que ha superado al yo individualista y es precisamente uno de los medios principales para reconocer a “ese todo que nos trasciende.” Sólo la actitud dialéctica puede realizar la síntesis entendiendo el pasado como etapa y camino necesario y valioso hacia la acción de los hombres de una misma clase en el presente. Por esto es por lo que deben realizarse algunos cambios en las concepciones que tradicionalmente han tenido mayor consenso para dirigir los procesos de aprendizaje de la Historia en la escuela primaria. Estos cambios podrían estar en lo siguiente:

a) En los conceptos de igualdad y diversidad. El debate educativo del “pasado” se basaba en el supuesto de que la democratización de la educación implicaba garantizar el acceso a procesos homogéneos de formación, por lo que la educación básica adoptó durante mucho tiempo (salvo durante el período del “Cardenismo”), la misma estructura organizativa y curricular para zonas urbanas o rurales y para poblaciones étnica y culturalmente distintas.

Con esta idea de homogeneizar las conciencias infantiles, las clases de Historia y Civismo de la escuela primaria han cumplido su misión con ejemplar acierto, ya que han despojado a estos espacios de la riqueza más grande que pueden tener, el conocimiento del presente y sus posibles transformaciones y han desenvuelto la madeja al revés: conocer el pasado de manera anecdótica, buscando lazos de identificación entre todos los mexicanos a como dé lugar.

En esta tarea, los libros de texto gratuitos han jugado un papel fundamental, porque han pasado de ser simples materiales de apoyo para convertirse en verdaderos estructuradores de la práctica docente; por esta razón hemos asistido a grandes debates con el motivo de aprobar o disprobar estos libros de texto, durante el sexenio salinista. Detrás de esta disputa que ha adoptado tintes intelectuales y hasta “científicos”, se ocultan fuertes intereses que ven en estos materiales un instrumento homogeneizador de conciencias irremplazable.

Cada vez se discute con más fuerza en los diversos ámbitos de la sociedad, en torno a las diferencias culturales de los mexicanos atendiendo al género, la etnia y el estrato socioeconómico, no obstante, estas disquisiciones no han podido penetrar las pétreas paredes de la escuela primaria, en donde se continúan transmitiendo conocimientos obsoletos que no aluden a la necesidad de reconocernos en la diversidad, para encontrar mejores formas de convivencia humana.

b) En el comportamiento de los sujetos de la historia ¿quiénes son los vencedores? ¿Quiénes resultaron vencidos? Dado que a la escuela primaria se le ha visto como un espacio de socialización alternativo a las agencias tradicionales, como son la familia y la iglesia en la procuración de garantizar el orden y el “bien público” de la sociedad, los intentos de diferenciación que han surgido en estas instituciones han sido vistos como intentos de alejar a los nuevos sectores sociales del acceso a las vías que distribuyen símbolos y conocimientos socialmente significativos. El papel del Estado, por lo tanto, ha sido vigilar “que nadie se aparte del camino”, manteniendo al ámbito educativo libre de “impurezas”; es decir, que éste garantizaba que sólo se escucharan las voces que vinieran de los canales establecidos, para opinar sobre la labor educativa. Afortunadamente, diversas organizaciones sociales han logrado abrir espacios de discusión y análisis sobre la problemática educativa, obligando al Estado y a sus instituciones tradicionales a incorporar

sugerencias de la sociedad civil. Así, el aprendizaje de la Historia ha tenido cambios y deberá sufrir muchos más; si queremos formar a las nuevas generaciones en la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, es necesario que en este espacio se analicen “otras historias” que no han estado presentes en la clase de Historia tradicional.

Las clases de Historia en la escuela primaria han funcionado como espacios de socialización y adoctrinamiento de las masas populares, con la idea de “asentar” un pasado común; con esto, ha venido el desprestigio de la disciplina, porque las clases se han vuelto aburridas, anecdóticas, repetitivas y carentes de un significado que las vincule con el presente. Esta perspectiva que aboga por la búsqueda de “lo objetivo”, es decir, de los hechos en sí mismos, debe cambiarse por otras que permitan analizar el relato de los vencidos y las circunstancias que permitieron establecer determinada “visión hegemónica”, pero sobre todo, que este análisis parta del presente, entendido como la síntesis del pasado y el futuro.

c) En las estrategias pedagógicas implementadas: el consenso y el conflicto. De las estrategias pedagógicas que forman invariablemente para el consenso a las estrategias que promueven el conflicto y el debate. **En la actualidad, es notorio percibir el malestar que causa en las aulas escolares, aún en las universitarias, la presencia de miembros del grupo disconformes con los planteamientos que aporta la mayor parte de la clase y aún con los emitidos por el titular de la materia.** Este repudio al disenso, al conflicto y al debate encuentra sus orígenes en la escuela primaria, la cual se conduce con la idea de formar para la aceptación pasiva, para no debatir ni confrontar. El empobrecimiento académico que estas actitudes traen consigo es evidente y preocupante; no se puede creer que la potenciación del pensamiento crítico pueda ser posible bajo estas circunstancias de simulación académica, en donde los profesores imponen su visión de la Historia (la del Estado generalmente) a sus alumnos y éstos la repiten detalladamente para aprobar los exámenes.

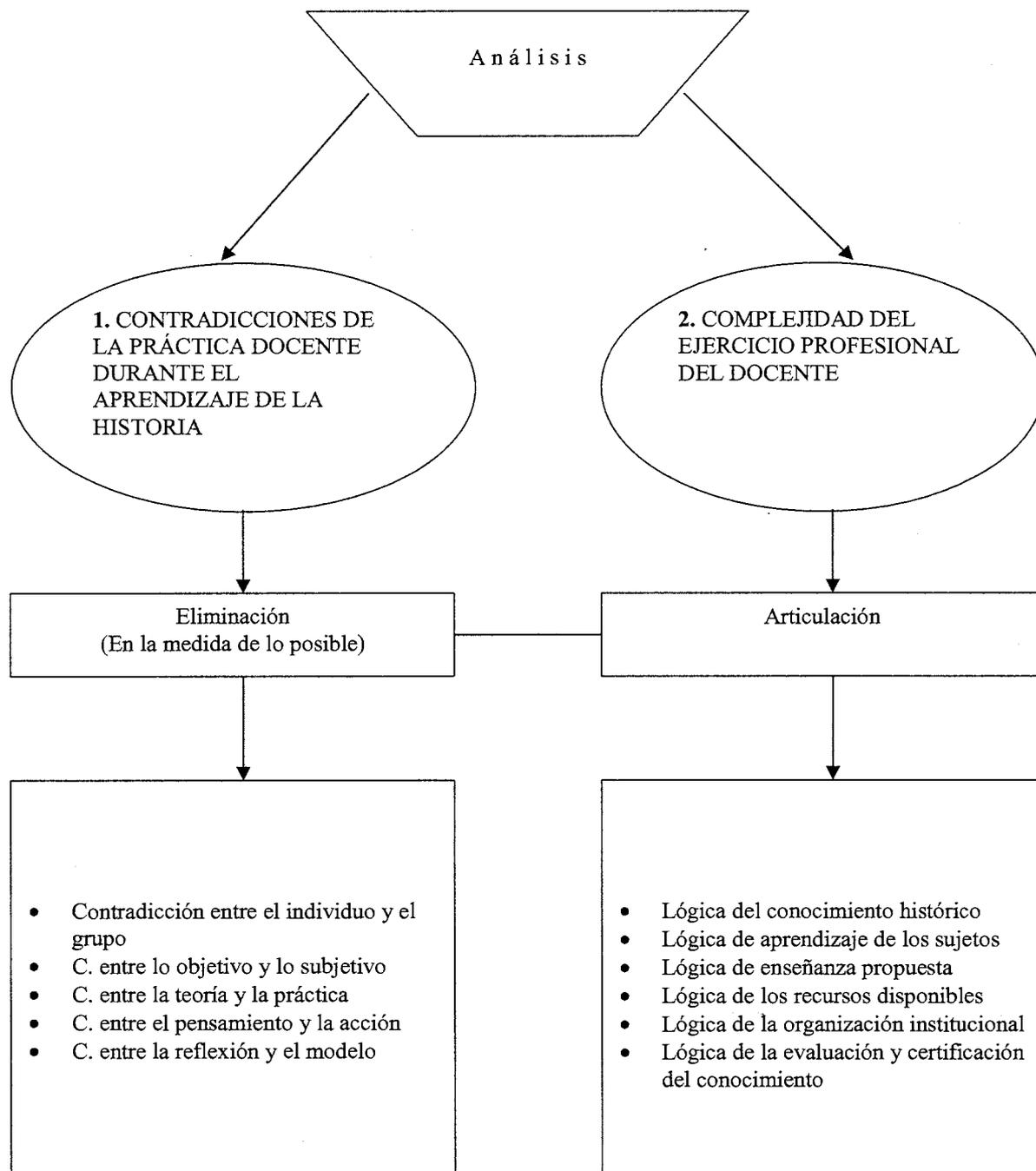
Si la escuela primaria no se propone formar actitudes que reivindiquen al disenso y al debate como estrategias que permiten acceder a niveles de mayor profundidad de conocimiento, difícilmente podremos potenciar en las juventudes de este país, conciencias críticas.

Con base en lo anterior, puede decirse que la potenciación del pensamiento crítico es viable en la escuela primaria, siempre y cuando se forme en la diversidad para la construcción de escenarios comunes; se incorporen más y de mejor manera la participación de la sociedad civil en las acciones escolares; se analice el presente y se busque su transformación, develando el pasado y la pluralidad de sus actores, pero sobre todo, se reivindique al conflicto y al debate académico, como las estrategias pedagógicas que permiten acceder a mayores niveles de conciencia.

2.2. Las lógicas en el aprendizaje de la historia.

Las contradicciones de la práctica docente durante el aprendizaje de la Historia.

Hacia una pedagogía de la formación histórico-académica del docente de la escuela primaria



La potenciación de la conciencia histórica de los docentes y de los alumnos es un proceso sumamente complejo que requiere del análisis y de la confrontación de una serie de contradicciones que ocurren en la práctica y que en la medida que permanecen implícitas, dificultan la transformación de la misma.

La complejidad del ejercicio profesional del docente, reconoce una doble relación: la relación del **grupo escolar** conformado bajo ciertos criterios eminentemente institucionales y el **individuo** en estricto sentido y la relación de la sociedad en un momento histórico concreto con ese grupo.

Se considera que es necesario partir del reconocimiento de quiénes son los integrantes de este grupo, para qué se quiere aprender o no, la Historia prevista en el ciclo primario, cuáles son las normas que van a regir, etcétera. Esto quiere decir que los docentes deben no sólo considerar la diversidad cultural del grupo, sino hacerla explícita con el mismo, con el propósito de detectar y tratar de eliminar las tensiones que suelen presentarse durante los procesos escolares de formación, a los cuales alude Adelina Castañeda Salgado,⁷⁴ quien se pronuncia como la autora de este trabajo en la búsqueda de las bases sobre las cuales se pueda consolidar una Pedagogía de la Formación, en este caso, adecuada a los profesores que imparten Historia en el ciclo primario. De manera general, estas tensiones son las siguientes: tensión entre el individuo y el grupo, tensión entre la teoría y la práctica, tensión entre lo objetivo y lo subjetivo, tensión entre el pensamiento y la acción, tensión entre la reflexión y el modelo.

A diferencia de Adelina Castañeda, se considera que éstas que ella llama “tensiones”, constituyen verdaderas contradicciones que es necesario develar; sobre todo para no caer en una concepción un tanto dogmática que trata de suavizar las discordancias de diferente manera, ya sea adoptando posiciones conciliatorias o desviando la atención de los puntos que resultan ser conflictivos hacia cuestiones adyacentes. Por esta razón se sostiene que la estrategia que permite sentar las bases de una “Pedagogía de la Formación” debe partir de un análisis concienzudo de lo que un grupo escolar es, a partir de que en éste se condensan una multiplicidad de incidencias de la realidad dinámica, que se expresan de una manera muy particular en un momento socio-histórico determinado.

A continuación se analiza y propone la manera de proceder al análisis de la práctica docente de la Historia en el ciclo primario localizando y enfrentando los conflictos que presentan con mayor frecuencia:

La contradicción entre el individuo y el grupo.

La postura que se sostiene es la consistente en que la formación histórico académica de los profesionales de la educación, debe partir de un análisis muy serio de las contradicciones que enfrentan éstos durante su desempeño docente, focalizando la atención en las sesiones de Historia. Lo anterior en virtud de que la experiencia que se tiene como formadores de docentes del ciclo básico evidencia que las concepciones sobre “el grupo escolar” que tienden a hegemonizar entre los profesores, aluden a visiones idealistas del mismo en donde las contradicciones que se suscitan en el mismo, muchas veces son negadas, minimizadas o rechazadas, mas no aceptadas y menos aún analizadas en el

⁷⁴CASTAÑEDA SALGADO, A. “Tendencias en la formación de docente: Problemática Teórica y Metodológica del Campo” en *Memoria del Encuentro de Formadores de Docentes*; CEFOD / SEE: Morelia Mich.; invierno del 2000, p.10.

colectivo escolar. El tratamiento de dichas contradicciones debe orientar el proceso hacia la explicitación de las expectativas que cada uno de los miembros tiene, en relación con el grupo del cual forma parte, con el propósito de trabajar con las subjetividades que se manifiestan, considerando que no necesariamente es “el grupo” el espacio para trabajar con todas éstas; es decir, que tampoco se pretende inventar una especie de terapéutica psicoanalítica. Por esta razón es muy importante reflexionar sobre la potencialidad que el conjunto de individualidades tiene para funcionar como grupo, lo cual puede permitir una ligera caracterización de: cómo son estas individualidades; cuáles son los niveles de individualismo que prevalecen; si se está o no acostumbrado y en su caso dispuesto a trabajar con otros; si se está acostumbrado a reprimir las manifestaciones de individualismo; si se tiene la capacidad de visualizar las rivalidades que se suscitan entre los miembros de un grupo, así como las causas que las originan; si se tiene la capacidad de detectar cuando los miembros del colectivo buscan cuestiones espirituales dentro del mismo grupo y qué opciones se tienen al respecto.

Lo anterior puede permitir el reconocimiento en primera instancia de qué objetivos sociales o individuales se tienen en el interior del grupo, lo cual puede conducir a la **explicitación de un proyecto de vida de cada individuo, en relación con el grupo y un proceso de formación histórico académico, formalmente propiciado y consensuado.** Entonces, la contradicción existente entre el individuo y el grupo, se propone atacarla a partir de la elaboración de un proyecto de vida que cada miembro del colectivo socializa ante los demás; proyecto que debe considerar qué es el grupo escolar, a qué se está dispuesto y a qué no se está dispuesto en el trabajo conjunto, qué dificultades se avizoran para trabajar en equipo y cómo se pueden prevenir, para qué se está en este grupo, si se está acostumbrado a trabajar con los otros, si se está acostumbrado a reconocer las manifestaciones de individualismo, si se pueden reconocer las rivalidades que se suscitan por la búsqueda de poder dentro de un grupo, si se pueden reconocer actitudes de búsqueda de cariño y reconocimiento y si los objetivos que tiene cada integrante son individuales o sociales y por qué.

La contradicción entre lo objetivo y lo subjetivo de la práctica de los docentes durante el aprendizaje de la Historia.

Sobre este problema se ha abundado con suficiencia en el capítulo segundo de este trabajo, en el cual se ha insistido en la necesidad de usar las categorías de dato, saberes y conocimiento para pensar racionalmente sobre el devenir histórico de las sociedades, así como las posibilidades de imprimirle dirección a determinados proyectos. El desarrollo del proceso de datificación en la escuela primaria fortalece la capacidad de abstracción de los alumnos y de los docentes que es elemental para representarse mentalmente imágenes comprensivas de la manera que tienen los hombres para vivir en diversas sociedades, así como para identificar los problemas a partir de pensarlos, de develarlos y no solamente aceptarlos como se le presentan en los textos gratuitos de Historia; en los materiales de apoyo complementarios, como videos, índices bibliográficos, hemerográficos y hasta en las visiones de sus compañeros y del profesor.

Estas posiciones parciales, estáticas y frías del devenir histórico-social muchas veces se presentan como productos que se ofrecen para ser consumidos por los aprendices del ciclo básico a través de estrategias también bastante obsoletas como la memorización y

el llenado de cuestionarios preestablecidos que no constituyen ni siquiera datos relevantes que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico.

Se dice entonces que la datificación debe ser entendida en la línea zemelmaniana,⁷⁵ como el inicio de la abstracción, la cual es la capacidad de representar lo real; por lo que ésta depende del esfuerzo que logren desplegar los aprendices de Historia para problematizar su entorno inmediato a partir de las situaciones presentes que están viviendo, con el propósito de captar lo no – develado por los datos en sí mismos, lo cual se logra usando el razonamiento para ir más allá de lo que dicen las informaciones recabadas; porque el uso de los datos debe ser orientado por los profesores no hacia la inducción o hacia la deducción sino hacia la problematización que permite diferenciar, a partir de los significados que se le atribuyen a los acontecimientos históricos (contenidos en los datos) una cierta forma de relación con la realidad. Pero existen muchas maneras de establecer relaciones con esta realidad, dependiendo del tipo de datos que se relacionen u oculten; por eso el proceso de datificación debe develar distintas maneras de relacionar los “hechos históricos” evitando caer en el aprendizaje memorístico de los “hechos verdaderos.”

En el grupo escolar del ciclo primario circulan en un momento histórico determinado, un gran cúmulo de saberes cuya explicitación puede constituir un punto de partida fundamental para el logro del desarrollo de la conciencia histórica de los participantes. Se describen una serie de creencias que circulan en la escuela primaria, que no alcanzan la categoría especial de saber, por lo que se requiere someterlas a examen, tratándoseles como problemáticas. En relación con la Historia es necesario por tanto discutir los saberes⁵⁴ que tienen los aprendices: los del sentido común, los populares, las destrezas, los contextuales, los profesionales y las ideas morales y sociales. También se proponen, siguiendo la línea de pensamiento de Donald Schön⁷⁶ que los profesores de Historia no comiencen por preguntar cuál es el mejor método para enseñar esta disciplina, sino por el examen de sus propias competencias en la práctica docente misma; aquellas que llevan a cabo para responder a situaciones del aprendizaje de la Historia en el ciclo básico que resultan únicas, que se producen de manera imprevista y representan cierta complejidad para resolverse.

Por último, en relación con la categoría de conocimiento que ya se ha desarrollado también con anterioridad, se piensa en la necesidad de orientar los procesos de construcción del devenir de la sociedad hacia la potenciación de la conciencia histórica y el pensamiento crítico, los cuales pueden facultar a los sujetos para recrear formas de vida alternativas a las actuales. Entonces la contradicción existente entre lo objetivo y lo subjetivo de la práctica de los docentes durante el aprendizaje de la Historia en la escuela primaria, se propone atacarla a partir del uso de las categorías: datos, saberes y conocimientos, como herramientas para pensar en lo que deja la educación primaria a través del currículo de la Historia en la cabeza de los escolares, más allá de las informaciones que se transmiten.

⁷⁵PRADA, R. “Epistemología del dato” en *Revista Mexicana de Sociología*, p. 307.

⁷⁶SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*, p. 33.

La contradicción entre la teoría y la práctica.

La relación entre la teoría y la práctica es un problema fundamental que siempre ha preocupado a la filosofía moderna. Siguiendo a Paulo Freire,⁵⁵ se asume la postura de entender dicha relación en una unidad dialéctica, lo cual quiere decir, por un lado, que los sujetos partícipes del proceso educativo, deben sentir la necesidad de aprehender la realidad en la complejidad que le es consubstancial, para lo cual deben esforzarse por tener las herramientas teóricas para manejar el conocimiento de su devenir histórico y por otro lado, los sujetos deben facultarse para readaptar dichas herramientas a su propio contexto, después de haber logrado los resultados con su aplicación.

Se considera que los profesores del ciclo primario que proponen a sus alumnos el aprendizaje de la Historia a partir del estudio del presente pueden lograr una verdadera praxis al distinguir su propia intencionalidad y finalidad, es decir, al conjuntar una actuación del colectivo escolar mediante proyectos de intervención educativa, precedidos de procesos de reflexión de alumnos y docentes sobre sus propios saberes, lo cual les puede permitir darse cuenta de sus prejuicios, enajenaciones y represiones, de tal manera que logren superar sus alienaciones en la perspectiva de una Pedagogía emancipadora⁵⁶ que afirma a los sujetos conscientes y participantes, creadores de la renovación de su práctica docente.

“No puede existir por ejemplo una teoría verdadera, si no se da como producto de la reflexión sobre una acción previa y que a su vez tiene como meta el retorno a la práctica, porque es sólo en la acción que la teoría se confirma o refuta, se desarrolla y enriquece.”⁷⁶

La separación teoría-práctica es impuesta por las sociedades clasistas como en la que se vive, las cuales diferencian entre el trabajo manual y el intelectual, por lo que es necesario advertir a los alumnos en formación de este proceso divisorio, afirmando con las prácticas propias la unidad y tensión dialéctica entre tales cuestiones.

Para ubicar las contradicciones entre la teoría y la práctica del aprendizaje de la Historia se necesita conocer las múltiples incidencias de la realidad socio-política en el momento histórico en que se desenvuelven los sujetos, especificando el contexto micro de la región y además, con las características que el magisterio de educación básica tiene en esa región. Lo anterior, con el propósito de develar el papel que juegan las prácticas educativas en el proceso de constitución del alumno de la escuela primaria de principios del siglo XXI, porque los sujetos tienen oportunidades para constituirse como tales, dependiendo en gran medida de las coyunturas que pueden vivir.

Para comprender mejor cómo se entiende la contradicción entre la teoría y la práctica, es necesario analizar el concepto de educación que pueden asumir teóricamente los profesores del ciclo primario y las prácticas educativas que se implican y la noción de sujeto de la educación y las prácticas en que éste se conforma.

En relación con el concepto de educación que teóricamente puede orientar a los profesores en la transformación de su práctica docente, puede localizarse una basta bibliografía que trae de suyo implicación. La educación ha de visualizarse primero, como

⁵⁵ INSTITUTO DE ACCIÓN CULTURAL. Ginebra, Suiza. *Concientización y liberación*, p. 20.

⁵⁶ Vid. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*.

una práctica cultural, porque ya Marx⁵⁷ decía que la apropiación de los conocimientos que le sirven a los que se educan para liberarse de las formas de opresión debe ser el fin último de la educación; en segundo lugar, como instrumento de la política que tal y como Lenin⁵⁸ lo implementó, es una responsabilidad de los gobernantes definir, en la búsqueda de la democracia y el bienestar social. Por supuesto que además debe considerársele explícitamente como una práctica ideológica, tal y como lo denunció Althusser⁵⁹ y, finalmente es una práctica política como lo fundamentó Gramsci⁶⁰ al constituirse la escuela formal en un espacio donde confluyen todos los aparatos ideológicos del Estado o como lo expresó Paulo Freire al enfatizar el carácter político de ésta y al entenderla como un proceso permanente de interpretación de la realidad que procura la transformación del mundo por la acción conciente de los hombres.

Estas concepciones son muy importantes como punto de partida para cualquier profesor, pero más aún para aquellos del ciclo primario comprometidos con el aprendizaje crítico de la Historia. Si se busca proponer las condiciones para la constitución de la conciencia histórica de los estudiantes y del propio docente, se está pensando en desplegar un proceso mediante el cual los sujetos del proceso educativo toman conciencia de su propia realidad sociocultural, superan las alienaciones y represiones que les dominan y se afirman como protagonistas de su propia historia. Este proceso educativo que debe procurarse es necesariamente resultado de una selección ideológica, porque no puede darse en un ámbito abstracto, es decir, los conocimientos de la Historia que se construyen sirven a personas y sirven a las clases sociales, por lo que es necesario, entender esta problemática en un sentido muy amplio, negando la transmisión del conocimiento terminado y completo. En este sentido, debe cuestionarse qué tanto la escuela faculta o no al alumno para comprender su propio contexto.

La escuela primaria tiene posibilidades para ligarse a posiciones cambiantes, lo cual quiere decir que ésta puede ser una instancia alternativa a los proyectos hegemónicos que se les imponen a los ciudadanos en cualquier régimen social. Sin embargo, es lamentable que los profesores del ciclo básico no sepan valorar la riqueza que representa el trabajar con las conciencias infantiles que en tanto que “constituyéndose” son bastante abiertas para incorporar referentes nuevos que las lleven a “desadaptarse”, lo cual, según Claparede⁶¹ es lo que permite tomar conciencia. En este contexto, el aprendizaje de lo social es un acto de conocimiento del mundo real, por lo que asumir una postura política frente a la tarea de develar la vida cotidiana que viven los alumnos de la escuela primaria a diario, debe ser orientada por los profesores en la búsqueda de la transformación de la misma y es precisamente esta intención la que le confiere un carácter político al proceso de aprendizaje de la Historia.

El profesor del ciclo primario debe ubicar sus clases de Historia en un marco de referencia muy amplio y muy concreto a la vez, que le permita a él y a sus alumnos, entender la organización y el funcionamiento de la estructura escolar, la cual no garantiza en sí misma la formación de hombres ideales o modelos del “deber ser” para las nuevas generaciones; corresponde a éstos la construcción día a día, de situaciones de aprendizaje

⁵⁷MARX, K. y F. Engels. *Obras escogidas*, en dos tomos, T. II, p. 421.

⁵⁸LENIN, V. I. *Cuadernos filosóficos*, p. 52.

⁵⁹ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, p. 36.

⁶⁰GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*, p. 100

⁶¹CLAPAREDE, citado en BLEGER, J. *Psicología de la conducta*, p. 27.

que les permitan reconocer las luchas del hombre en el pasado por responder a las exigencias de su entorno cultural específico y definir sus propias características a partir del período histórico que viven, para trascender el pasado y transformar el presente.

La contradicción existente entre la teoría y la práctica se pretende atacarla proponiendo el aprendizaje de la Historia a partir del estudio del presente, definiendo en el colectivo grupal proyectos de intervención educativos, precedidos de procesos de reflexión de alumnos y docentes sobre sus propios saberes.

La contradicción entre el pensamiento y la acción.

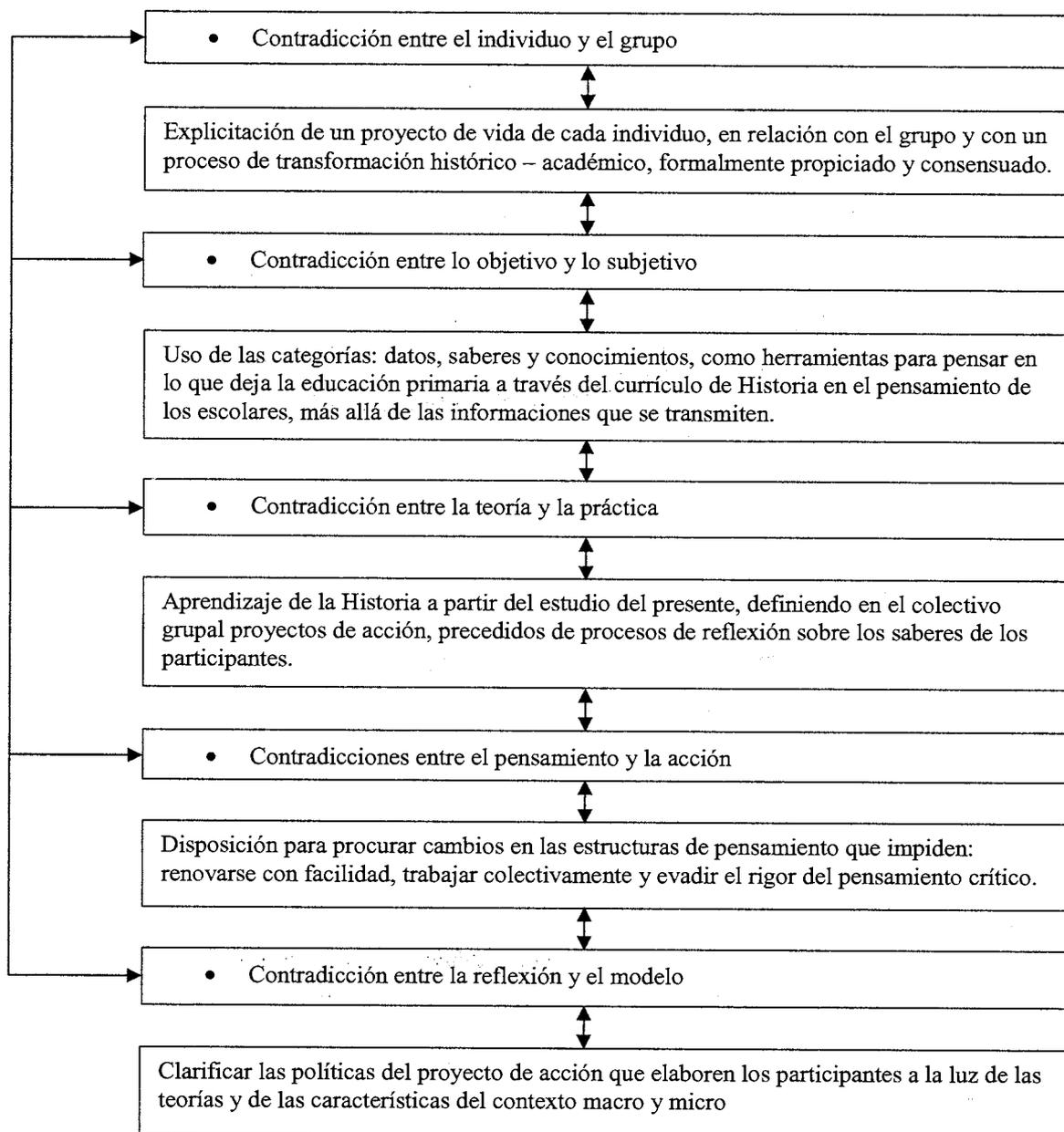
Hasta ahora, se les acusa a los profesores de no tener suficiente información teórica, entendiendo a esta última como un proceso continuo mediante el cual se va logrando el perfeccionamiento del profesorado en las dimensiones humana y profesional, que le permite adecuarse paulatinamente a los cambios científicos y tecnológicos de su tiempo. Esta formación teórica de carácter permanente se ubica en la constante actualización científica, psicopedagógica y cultural, así como en la profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional.

Lo que hay que cambiar es la disposición y las estructuras de pensamiento que van constituyendo al maestro a lo largo de su formación y de su ejercicio profesional, sobre todo aquellas: que le impiden renovarse con facilidad, que le prejuician para intentar trabajar colectivamente con sus compañeros, que evaden el rigor del pensamiento crítico, en suma, aquellas que le llevan a actuar sin pensar previamente en las consecuencias e implicaciones de sus decisiones. Para enfrentar esta contradicción, se requiere partir de un análisis concienzudo por parte de los participantes de un grupo escolar, sobre los vicios e inercias que obstaculizan su capacidad de renovación y que por lo tanto se deben desplazar, para adoptar nuevas formas de trabajo que logren transformar positivamente su desempeño profesional. Por lo tanto, este saber pensar críticamente potenciaría en el docente habilidades y destrezas para organizar fuentes de información, ordenar proyectos y desarrollar la observación así como otras técnicas.

La contradicción entre la reflexión y el modelo.

En capítulos anteriores se ha hablado de la búsqueda de la transformación de la práctica educativa a partir de la reflexión sobre las prácticas propias, lo cual quiere decir que no existen modelos acabados que puedan aplicarse en su totalidad sin hacerle las modificaciones que el contexto micro requiere. Se ha expresado oposición a la idea de desarrollar un ejercicio docente que no ha previsto una dirección clara y los medios para lograrlo y, sin embargo, no se puede perder la espontaneidad y sensibilidad que se requiere para actuar en el momento preciso, tomando decisiones que cambien el rumbo previsto en un inicio, si así lo requiere el colectivo escolar. Esta contradicción entre la reflexión y el modelo se propone atacarla por el colectivo escolar, clarificando las políticas del proyecto escolar, que le permitan actuar a cada uno de los docentes con libertad, pero sin perder la idea de un “todo” que los integra y los trasciende.

CLAVES PARA LA RESOLUCIÓN DE LAS CONTRADICCIONES



Las diferentes lógicas que se entrecruzan durante el aprendizaje de la historia.

En el apartado anterior, se ha hablado de la complejidad de la práctica pedagógica, reflexionando en torno a las contradicciones que enfrentan los docentes y los alumnos durante el aprendizaje de la Historia y se han propuesto maneras de enfrentar a las mismas, para reducir los efectos que se producen en mayor medida cuando no se les explicita ni se les opone resistencia alguna. Se considera que es necesario que todo aquel sujeto que se proponga potenciar la conciencia histórica, debe estar claro de la problemática que reviste el conocimiento de la realidad social, la cual no es cognoscible de manera inmediata⁶² dada la complejidad que caracteriza a su movimiento dinámico de construcción, por esta razón es necesario utilizar herramientas del pensamiento⁶³ que ayuden a percibir más allá de lo que los sentidos captan a primera vista, develando un movimiento que sólo la razón es capaz de percibir y explicar.

Entonces, los sujetos que aprenden Historia deben estudiar con seriedad las contradicciones que se producen durante el proceso, pero, por si no fuera suficiente ya con esa tarea harto difícil, también deben asumir la responsabilidad de organizar una propuesta didáctica pertinente para hacerlo, lo cual trae consigo otras implicaciones igualmente importantes para potenciar en mayor o menor medida la constitución de la conciencia histórica.

Cuando los profesores eligen la manera de trabajar didácticamente hablando, con la materia de Historia, se den cuenta o no, están articulando diversas formas de pensar sobre el objeto histórico; es decir que la responsabilidad que tienen éstos al hacerse cargo de esta asignatura los conduce a implementar diversas lógicas, entendiendo por este concepto, maneras de organizar la acción, precedidas de manera deseable, por un diseño mental que prevé, medios y fines explícitamente.

Cuando los profesores de primaria organizan la manera de aprender Historia están posicionándose implícitamente en los siguientes problemas que le son consubstanciales a esta tarea; por lo que se propone hacer explícita esta racionalidad:

- Asume una concepción del conocimiento de la realidad social y su devenir, desde la cual organiza una manera de comprenderla.
- Asume una concepción sobre la manera como considera que aprenden los sujetos lo social y organiza un proceso lógico para entenderlo.
- Propone determinadas acciones para enseñar la Historia, con lo cual organiza un proceso didáctico.
- Dispone de ciertos recursos materiales, humanos y financieros que de alguna manera inciden en las decisiones que toma, enriqueciendo o limitando los logros que persigue; lo cual constituye un marco de acción importante.
- Forma parte de una organización institucional caracterizada por determinadas formas de actuación: flexibles o rígidas que deben tomarse en cuenta.
- Finalmente, explicita con sus alumnos la forma de evaluar y certificar los conocimientos; asuntos realmente relevantes, sobre todo para los alumnos, quienes

⁶²Las aportaciones de KarelKosik y otros advierten sobre esto.

⁶³Las aportaciones de la dialéctica crítica profundizan al respecto.

desarrollan ampliamente sus habilidades para entender “lo que vale” en la experiencia escolar y por tanto le conceden mayor prioridad.

Si bien es cierto que cada uno de los problemas anteriores reviste tal complejidad que le requiere al docente de ciertos referentes teóricos y metodológicos con los cuales organizar de manera coherente su trabajo, también es cierto que estas cuestiones deberían estar más o menos explícitas en sus programas normativos, lo cual, como se ha visto en el primer capítulo, no sucede; es decir, que ni el proceso de formación inicial de los profesores de primaria logra incidir en éstos en la elaboración de referentes críticos que organicen las concepciones teleológicas, ontológicas y epistemológicas que viven en sus conciencias, ni los programas oficiales le proporcionan un “asidero lógico” con el cual puedan organizar un proyecto coherente que profundice en una propuesta para el aprendizaje crítico de la Historia que logre potenciar la conciencia de los sujetos.

Más que una tarea individual de cada docente, es un compromiso del Consejo Técnico Escolar llegar a estados de acuerdo generalizado que permitan orientar consensuadamente un enfoque para la enseñanza–aprendizaje de la disciplina en cuestión. Esto puede ser materia de trabajo para organizar un programa de actualización del personal docente que contemple entre otros rubros esta tarea.

Si se entiende al currículo como espacio teórico–práctico, como proceso de deliberación en donde actúan los profesores como profesionales capaces de atender las necesidades educativas de sus alumnos, puede entenderse el papel activo que éste tiene en la concreción de los contenidos para unos alumnos determinados en la selección de los medios más adecuados para ellos, en la elección de los aspectos más relevantes a evaluar en éstos y en su participación en la determinación de las condiciones del contexto escolar.

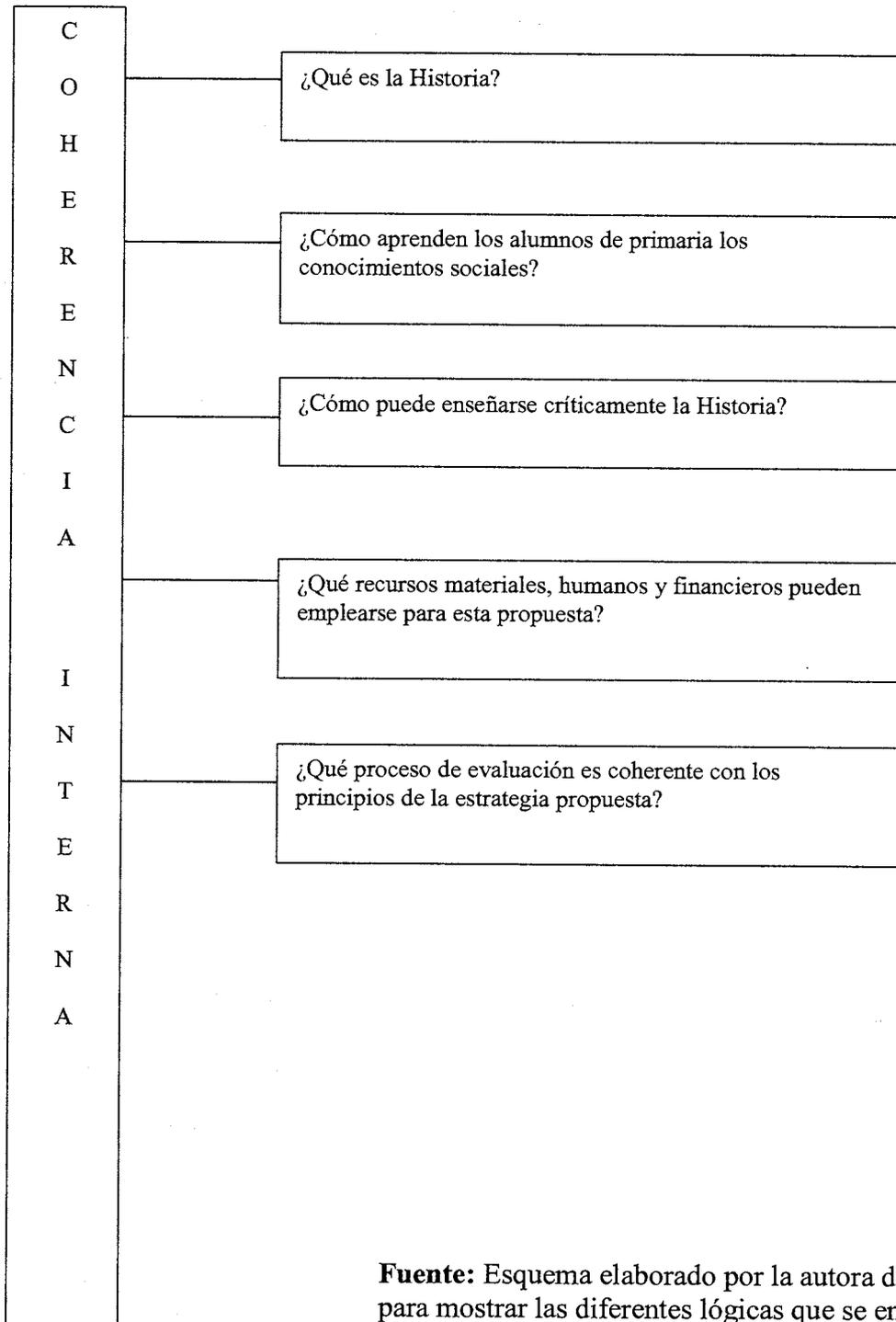
El docente debe partir del estudio cuidadoso de las siguientes cuestiones para organizar un entramado lógico con base en el cual pueda seleccionar, construir y evaluar los conocimientos históricos más relevantes y pertinentes para la comprensión y actuación crítica de sus alumnos:

- ¿Qué es la Historia? ¿Qué concepciones pueden favorecer un aprendizaje crítico del devenir de las sociedades? ¿Cómo puede favorecerse la conciencia histórica de los alumnos?
- Si se piensa que la Historia es la ciencia del presente, entonces ¿qué capacidades tienen los alumnos de tal o cual grado de primaria para comprenderlo?, ¿qué teorías del aprendizaje ayudan a entender el dinamismo del pensamiento de los alumnos?, ¿qué teorías del desarrollo del niño ayudan a orientar su aprendizaje de lo social?, ¿cómo aprenden estos alumnos?
- Si se considera que los alumnos necesitan aprender la historia y que éstos a su vez se caracterizan por construir los conocimientos, con base en las estructuras de desarrollo que poseen, dependiendo de la edad biológica en la que se encuentren, entonces, con la ayuda de los profesores, ¿qué características debe asumir el proceso de enseñanza que éstos diseñen para orientar el aprendizaje?, ¿qué teorías pedagógicas pueden ayudar para proponer una estrategia coherente que considere lo anterior?, ¿Cómo se logra explicitar ciertas estrategias de enseñanza que potencien la conciencia histórica de los alumnos de primaria?
- Las estrategias didácticas que se diseñen deben considerar una serie de recursos materiales humanos y financieros factibles de ser utilizados; es decir que siempre se

parte de lo que hay, pero también se procura conseguir, gestionar, improvisar, invitar o donar determinados bienes o servicios que contribuyan al enriquecimiento del proceso pedagógico pensado y que no se encuentren disponibles de manera inmediata.

- La organización de la escuela primaria debe continuar impulsando los esfuerzos por convertir al Consejo Técnico Escolar en un espacio eminentemente académico que proponga la discusión de los enfoques más convenientes para orientar la tarea educativa y flexibilice la estructura del aparato escolar de tal manera que lo administrativo apoye a la resolución de los problemas académicos que se presentan; superando la esclerosis burocrática que muchos han denunciado que priva en este sector.
- Asimismo, el enfoque evaluativo que se elija deberá ser cualitativo, superando las prácticas excesivamente medicinales que predominan en el medio.

PROPUESTA DE ARTICULACIÓN LÓGICA



Fuente: Esquema elaborado por la autora de la Tesis para mostrar las diferentes lógicas que se entrecruzan durante el aprendizaje de la Historia.

1.3. Condiciones de constitución de conciencia histórica en docentes y alumnos.

En el apartado anterior se ha propuesto la manera de organizar un entramado lógico, con base en el cual los profesores de primaria pueden seleccionar, construir y evaluar los conocimientos históricos más pertinentes para lograr la potenciación de su conciencia histórica así como la de sus alumnos. Se trata entonces de explicitar las lógicas del conocimiento histórico, del aprendizaje de los sujetos, de la manera de enseñar que se propone, de los recursos disponibles, de la organización institucional y de la evaluación y certificación del conocimiento.

La intención es conformar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia adecuado para la educación primaria, específico para la disciplina en cuestión, pero sobre todo muy coherente en la estructura interna que lo conforma, lo cual implica clarificar en todo momento el qué y el para qué de la enseñanza de lo social. Los profesores del ciclo primario deben saber que la estructura interna que han tenido las diversas tendencias didácticas en este campo de estudio ha sido diversa, precisamente por las decisiones que han tomado los diseñadores del currículo formal en cuanto al manejo de las lógicas implicadas en este proceso.

Se propone en este caso, partir de una concepción crítica de la Historia que explicita con mucha claridad el sentido que tiene aprender Historia en la escuela primaria, lo cual conduce al estudio del ámbito de la explicación histórica, sobre la cual ya se ha abundado con suficiencia en los dos capítulos anteriores del trabajo; sin embargo, es necesario sintetizarla para orientar los análisis posteriores que se pretenden realizar, porque no se desea caer en una visión ecléctica de este problema que plantee que todo es cuestión del color del cristal con el que se le mira.

Para comprender el ámbito de la explicación histórica es necesario reconocer que el término Historia es polisémico; Levi-Strauss⁶⁴ habla de la “historia que los hombres hacen sin saberlo”, “de la historia de los hombres tal como hacen, sabiéndolo” y de la “historia de los historiadores”. Argumenta que los hombres despliegan sus acciones conscientemente, lo cual produce al hecho histórico, pero éste rebasa los proyectos respectivos de las conciencias individuales, por lo cual el ámbito de la explicación histórica para este autor no puede ser el de las intenciones de los hombres sino el de las acciones. De ahí la necesidad de construcción de una Sociología histórica que asuma tanto la intención de ser concreta como la de ser explicativa, concibiendo a la realidad histórico-social como una totalidad concreta, es decir, como síntesis y expresión de las relaciones sociales de producción y reproducción, ya que lo específico del hombre, lo que constituye su actividad vital, su esencia misma, es el trabajo social como fuente de toda la riqueza. Mediante el trabajo el hombre modifica su circunstancia y a su vez es modificado por ella, en una acción recíproca; es un proceso de producción histórico-social de la conciencia histórica social y de la realidad histórica social.

El hombre es resultado de su propio trabajo en cuanto que a partir de él modifica su realidad y pensamiento, pero no en un sentido mecánico como reflejo pasivo sino como expresión concreta de las contradicciones y lucha social históricamente determinada.

⁶⁴ CLAUDE, L. S. *El pensamiento salvaje*, p. 363.

Concebida así la realidad, es variable, se desarrolla constantemente pues nada permanece igual, todo se mueve, cambia, es y deja de ser; por lo que no puede entenderse a partir de conceptos estáticos.

Por ello, no existe sólo una forma de conceptualizar la realidad histórico-social o reflexionar sobre la misma, hay diversas tendencias que en la escuela primaria mexicana se han adoptado para enfocar dicha problemática, por lo que los profesores deben tener la posibilidad de reconocer distintas corrientes y observar diferentes formas de explicación histórica. Se destacan tres corrientes: la empirista de Durkheim, el relativismo de Weber y la praxis de Marx.

Con lo anterior, se quiere que estos profesores caractericen la realidad histórico-social y adquieran algunos elementos de análisis que les permitan desarrollar su capacidad reflexiva y crítica, así como, identificar los supuestos teórico-conceptuales y epistemológicos que se manifiestan implícita o explícitamente tanto en los objetivos como en los contenidos planteados en los programas de educación primaria referidos a lo social. Al analizar la realidad histórico-social como objeto de estudio de la ciencia social, se busca comprender el proceso de construcción de dicho objeto, realizando un estudio comparativo entre por lo menos las tres corrientes teóricas mencionadas. Lo anterior considerando que estas posiciones o tendencias son producto de circunstancias históricamente determinadas e influyentes en la forma de hacer Historia, por lo que ésta puede ser abordada desde varias perspectivas.

Es necesario señalar además, que una de las finalidades es propiciar en los profesores de educación primaria la inquietud por el análisis crítico científico de la realidad en que actúan y motivarlos a fin de que, conjuntamente con los alumnos de este nivel educativo, pongan en práctica sus conocimientos, como única vía para contribuir con el proceso de transformación de la realidad histórico-social.

Los procesos educativos que se realizan en la escuela primaria, pocas veces indagan sobre los contenidos de la conciencia de los sujetos partícipes y los modos que éstos emplean para apropiarse de los contenidos escolares. Aún cuando los procesos dándose en la escuela condensan la multiplicidad de procesos de la sociedad y en las conciencias de los sujetos se sintetiza a su vez, la realidad que se vive, el aparato escolar continúa empantanado, discutiendo sobre el asunto de cuáles son los saberes que deben transmitirse. La enseñanza-aprendizaje de la Historia no escapa a esta tendencia. Es relevante detenerse a pensar en qué es la conciencia, cómo se constituye, qué tipo de referentes participan en la constitución de la conciencia crítica. Por la importancia que han tenido en el contexto propio las aportaciones de la epistemología dialéctico-crítica, se recuperan las nociones de Feuerbach y Marx, como antecedentes del tema y las de Francisco Covarrubias y Hugo Zemelman para problematizar esta noción.

Saber colocarse ante la realidad social para aprehender su dinamismo y vertiginosidad, es hoy una necesidad insoslayable, cuyo alcance depende en mayor o menor medida de la escuela como institución encargada de procurar la formación de los sujetos que acceden a ella. Esta formación supone trascender el carácter enciclopédico, en el que suele caer la escuela tecnológica, procurando la constitución de una conciencia histórica.

Feuerbach presenta una concepción del mundo sensible que se limita a su contemplación y sensación, por lo que aspira, como otros filósofos que lo antecedieron, a crear una conciencia exacta acerca de un hecho existente. Durante la contemplación del mundo, este autor tropieza con cosas que contradicen a su conciencia y a su sentimiento, transformando la armonía por él propuesta de todas las partes del todo sensible y

principalmente, del hombre con la naturaleza. Para eliminar esta contradicción, se ve obligado a recurrir a una doble concepción, la cual oscila entre lo profano, que sólo ve lo que a parece sobre la tierra y otra superior de carácter filosófico, que contempla la verdadera esencia de las cosas. Se reconoce que Feuerbach al suponer que en el mundo el hombre es también un “objeto sensible” y al esforzarse por crear precisamente la conciencia exacta de los hechos existentes, logra trascender la visión de los materialistas “puros”, llegando todo lo lejos a que puede llegar un teórico; sin embargo, esta concepción es limitada porque se cree que debería ver al sujeto como “actividad sensible” capaz de derrocar lo que existe.

Marx y Engels lo cuestionan diciendo que su error consiste no en subordinar lo que aparece sobre la tierra, la apariencia sensible de la realidad sensible comprobada mediante la indagación más exacta de los hechos percibidos por los sentidos, sino que no acierte a enjuiciar en última instancia los datos de los sentidos sin verlos con los “ojos”, es decir, a través de las “gafas” del filósofo.⁶⁵

La aprehensión teórica de la realidad circunscrita estrictamente a la comprobación de “corpus teóricos”, no permite ubicar a los hombres dentro de la complejidad social que les caracteriza bajo las condiciones de vida que permiten entender lo que éstos son; no llega nunca hasta el hombre concreto, hasta el hombre activo, sino que se detiene en el concepto abstracto de “el hombre” y sólo consigue reconocer en la sensación el “hombre real, individual, corpóreo”, es decir, no conoce más “relaciones humanas” entre el hombre y el hombre, que las del amor y amistad y además, idealizadas. No ofrece crítica alguna de las condiciones de vida actuales, reincide en el idealismo, precisamente allí donde la conciencia crítica ve la necesidad y, al mismo tiempo, la condición de una transformación radical tanto de la industria como de la organización social. Esta manera de entender al mundo separa completamente al materialismo de la historia, ya que “en la medida en que Feuerbach es materialista, no aparece en él la historia, y en la medida en que toma la historia en consideración, no es materialista.”⁶⁶

Marx y Engels consideraron que la riqueza individual de un individuo depende totalmente de la riqueza de sus relaciones reales, ya que los individuos se hacen los unos a los otros, tanto física como espiritualmente, pero no se hacen a sí mismos, por tanto, puede decirse que las circunstancias hacen al hombre, en la misma medida en que éste se hace a las circunstancias.

La concepción de la Historia que sustentan consiste en exponer el proceso real de producción partiendo de las condiciones materiales de la vida concreta y en concebir la forma de intercambio correspondiente a este modo de producción y originada en él, es decir, la sociedad civil en sus diferentes fases como el fundamento de toda la historia, mostrándola en su devenir en cuanto Estado y explicando con base en ella todos los distintos productos teóricos y formas de la conciencia, la religión, la filosofía, la moral, etcétera

Se trata de ubicarse siempre en el contexto histórico específico de no explicar la práctica partiendo de las ideas, de explicar los constructos ideológicos a partir de las prácticas materiales, por donde se accede al resultado de que todos los constructos y todas las formas de la conciencia no brotan por obra de la crítica espiritual, mediante la reducción a la “autoconciencia”, sino que sólo pueden romperse por la transformación de las

⁶⁵MARX, K. y F. Engels. *La ideología alemana*, p. 46.

⁶⁶MARX, K. y F. Engels. *La ideología alemana*, p. 49.

relaciones sociales reales, de que emanan estas fantasías idealistas, de que la fuerza impulsora de la Historia, incluso la de la religión, la Filosofía y toda otra teoría, no es la crítica pura y llana, sino la actuación consciente del hombre sobre la realidad.

Esta concepción marxista⁶⁷ revela que la Historia no termina disolviéndose en la “autoconciencia”, como el “espíritu del espíritu”, sino que en cada momento se expresa un resultado material, una condensación de fuerzas de producción, una relación históricamente creada con la naturaleza entre unos y otros individuos, que cada generación transfiere a la que continúa una masa de fuerzas productivas, capitales y circunstancias, que aunque por un lado sean modificados por la nueva generación, imprimen, por otro lado, condiciones de vida específicas.

Con base en lo anterior, puede decirse que en Marx, el ser del hombre procedía y condicionaba la conciencia como un producto más de la totalidad orgánica de lo real. Con esto se logró convertir a la conciencia en un fenómeno histórico derivado, pero ello, precisamente, no libró de arriesgar la conciencia limitándola a tal punto que su desarrollo dependiera del poder práctico del hombre con la naturaleza.

En este contexto se recuperan las aportaciones de la dialéctica crítica considerada como una disciplina que busca la ponderación crítica de las condiciones que exige el conocimiento socio-histórico; ésta no persigue fundamentos teóricos ni mucho menos filosóficos, sino que se ubica en el plano indeterminado del conocimiento, el cual más que ser “social” no sólo es político sino que presenta las exigencias necesarias para transformar la construcción de la historia en una experiencia política, capaz no sólo de expresar el movimiento de la realidad sino de transformarlo.

Covarrubias advierte que la transformación de la conciencia es un proceso en el que, en tanto concreto real, inciden multiplicidad de contenidos condensatorios de la totalidad. Los hombres viven en una misma realidad, pero lo hacen de diferente manera, lo cual se expresa en la construcción de diversos bloques cognoscitivos que articulan a su vez, diversos referentes. Los referentes cognoscitivos constituyen los contenidos de la conciencia, es decir, son los contenidos de las figuras de pensamiento de diversos procesos mentales, que un sujeto puede desarrollar para pensar los procesos concretos. A estos procesos se les denomina modos de apropiación de lo real que, paradigmáticamente elaborados son: el empírico, el artístico, el religioso, el filosófico y el científico, y dice:

“En todos los ámbitos: cada acto, cada relación, cada evento, es pensado como independiente de las condiciones prevalecientes en la sociedad cuando en realidad se trata de condensaciones de lo total en lo concreto.”⁶⁸

En el proceso mediante el cual el sentido común opera bajo la lógica del pensamiento simple que iguala todos los modos de apropiación de lo real, aprehendiendo a la realidad de una manera aparente e inmediata, la ideología juega el papel de elemento cohesionador racional que legitima lo pensado a pesar de la heterogeneidad de la estructura del sentido común.

Covarrubias concibe a la ideología ligada necesariamente con el ejercicio del poder político; se trata de un sistema de pensamiento integrado por múltiples referentes que

⁶⁷MARX, K. y F. Engels. *La ideología alemana*, p. 41.

⁶⁸COVARRUBIAS VILLA, F. *La construcción de la conciencia hegemónica en el régimen capitalista. Proceso de formación de la conciencia*, p. 5.

legitiman un proyecto de realidad formulado por una clase social específica. Considera que la hegemonía es el proceso mediante el cual la ideología de una clase es capaz de invadir las formas de la conciencia social, que cohesiona a los individuos, grupos y clases de una formación social. En este proceso de construcción de su propia ideología y de la elevación a ideología dominante, la clase dominante estructura sistemas de ideas que en ocasiones se constituyen en sistemas filosóficos que, a su vez, alimentan las conciencias transformándolas en ideologías. Los órganos intelectuales de las clases, se ocupan de traducir esos sistemas y difundirlos en los distintos estratos de la estructura social. De la capacidad de éstos depende la hegemonía de la clase que representan.

En toda sociedad, los intelectuales de mayor rango asimilan y desarrollan estructuras lógico-racionales en su más alto nivel, llegando a consolidar verdaderos sistemas filosóficos; en la medida en que se generaliza su apropiación por las grandes masas, el nivel de complejidad se va reduciendo hasta quedar convertido en sistemas simples de ideas dispersas, creencias, representaciones, etcétera.

Se considera de suma importancia el que los profesores, durante su proceso de formación, analicen y discutan el papel de los intelectuales con la finalidad de reconocer a los mismos como sujetos con capacidad de pensamiento lógico-racional muy desarrollada; el ejercicio de esta capacidad de discernimiento, debe entenderse gracias al pensamiento crítico, el cual puede potenciarse para mostrar ante la comunidad educativa de pertenencia, los defectos de un concreto real o de un constructo de pensamiento.

La concepción zemelmaniana persigue hacer de la historia un espacio propicio para el diseño y desarrollo de proyectos de transformación de la realidad. La categoría que utiliza para nombrar a la actitud y capacidad transformadora que los sujetos despliegan para construir su propia historia, vinculándose a colectivos transformadores que enfrentan comprometidamente las posibilidades y limitaciones que su contexto les presenta es sin duda, la conciencia gnoseológica. Esta herramienta conceptual le permite centrar el debate en las posibilidades de transformar la política en historia.

“El análisis político es un saber que consiste en determinar lo viable, por lo que es pertinente aclarar que también hay en ello un <<no saber>> como contenido que se acompaña, en el análisis político, con un desarrollo de una conciencia de lo histórico: lo viable potencial”⁶⁹

De alguna manera, que no se explica en este trabajo, Zemelman reconoce nexos de su teoría con el pensamiento de Hegel y Marx, pero también le interesa distanciarse de ellos cuando dice:

“Toda la realidad es, de hecho, cognoscible porque a diferencia de Hegel, la realidad gnoseológica no se reduce al pensamiento ni a diferencia de Marx, se reduce a las leyes necesarias de la historia”⁷⁰

⁶⁹ZEMELMAN, H. *Los horizontes de la razón*, Vol. I, p. 36.

⁷⁰LUMINATO, S. *La epistemología crítica: una alternativa epistemológica para la configuración de una nueva ciencia-social para América Latina*, p. 195.

La gnoseología de lo específico es la concepción que se defiende, la cual no respeta la lógica de la universalidad sino que la hace depender de la lógica de la historicidad, la que parte de la relación de conocimiento posible y se instrumenta metodológicamente en la operatividad articuladora del razonamiento de la totalidad. La realidad puede capturarse a través de la práctica de la relación articulada concretamente, a través del entrecruzamiento de dos o más conceptos que denotan un recorte desde el momento y desde el nivel. El momento es un recorte del devenir del fenómeno que se caracteriza por una determinada articulación de niveles, dado lo cual puede abarcar el despliegue temporal que lo excede.

En esta perspectiva, el problema no está entonces en el “momento” tal cual sino en cómo se captura a través del momento y el nivel lo que se llama “situación de objetivación” basada en el despliegue temporal del fenómeno. Cuando se procede de esta manera, más que “capturar lo real” se captura la complejidad que permite la transición de la realidad dada a lo real creado.

La clave no consiste entonces en ofrecer nuevas teorías del conocimiento sino en poner a debate el cómo usar y cuál es la función social del conocimiento para incitar a los investigadores sociales a revisar, más que el conjunto disponible de metodologías, los procedimientos y mecanismos epistemológicos que están utilizando, consciente o no conscientemente en la gestación de su producción teórica.

“La conciencia tiene como fin participar activamente en una forma de conocimiento que no sólo refleja la realidad sino también amplíe el mundo social e históricamente dado.”⁷¹

Como puede notarse, la concepción zamelmaniana es bastante compleja e inaprensible porque se resiste a ser catalogada como teoría, tampoco reconoce su asimilación a algún cuerpo teórico predominante y conocido. Sin embargo, sus aportaciones han permitido explicitar en el plano metodológico, conceptos abstractos como la reconstrucción articulada, la problematización, la relación de conocimiento, la aprehensión epistemológica, la inclusión y otros más.

Enseguida se presentan algunas reflexiones tendientes a orientar el aprendizaje de la Historia desde una perspectiva crítica.

Principios didácticos que puede que puede seguir el docente de primaria para la constitución del conocimiento histórico de los alumnos.

- *Explicitar con claridad una conceptualización sobre la Historia como la única disciplina que puede explicar el mundo de lo social en su complejidad.* Es necesario analizar con los alumnos que a través del estudio de los acontecimientos históricos es posible entender lo que está ocurriendo en el presente, porque esa es la función más importante de esta ciencia, pensar lo social desde el aspecto que lo integra en un triple sentido: con su presente pasado y su futuro.
- Buscar el sentido que logra relacionar a los hechos históricos entre sí sacándolos de su aislamiento y ubicándolos en un contexto humano determinado. Partir de la indagación de cómo se cree que una sociedad determinada se estructura, cómo

⁷¹LUMINATO, S. *La epistemología crítica: una alternativa epistemológica para la configuración de una nueva ciencia-social para América Latina*, p. 214.

funciona ésta, cuáles son las relaciones fundamentales que le dan sentido. No se trata de describir todo el edificio social, sino explicar los problemas centrales que están ocurriendo, con las herramientas teórico-metodológicas que en un momento histórico se tienen; por esta razón, si bien es importante buscar las descripciones de los hechos en una línea de sucesión temporal, lo es más, el no quedarse ahí, tanto como salirse de lo vivido y lo deseado y orientar el análisis hacia el objetivo de destrabar los impedimentos que tienen los hombres para explicar el mundo de lo social que viven, encontrando el sentido de ciertos hechos en un contexto humano determinado.

- Propiciar el reconocimiento de que la Historia la hacen los hombres, quienes están dotados de conciencia y voluntad, pero de ninguna manera se le debe de atribuir al devenir histórico fines suprahumanos. El ámbito de la explicación histórica debe ubicarse en las acciones en que se objetivan como un resultado no siempre querido o buscado; es decir, que si bien es cierto que los hombres son los verdaderos sujetos de la Historia, no puede deducirse que ésta sea la realización de sus fines y menos aún si éstos se conciben en función de un fin último.
- Introducirse en el ejercicio de la abstracción histórica, distinguiendo entre lo concreto real y lo concreto pensado. El hecho histórico como hecho desnudo, transparente de por sí no existe; comprenderlo es ubicarlo más allá de su apariencia e integrarlo en una totalidad de la que forma parte con otros hechos, como elementos relacionados que cobran sentido en esta manera de estructurarse mutuamente. La abstracción es el proceso mediante el cual los hombres logran romper la apariencia de los hechos, descubriendo su esencia mediante el razonamiento.

Para lograr lo anterior es necesario ubicar cierta cronología de los hechos históricos que se estudian en un momento histórico y contexto determinados; encontrar la razón del cambio o de las transformaciones de un hecho a otro y sintetizar el conocimiento de aquello que cambia, es decir, del carácter diverso de los hechos históricos, pero también enfatizar la unidad de éstos. Buscar la razón estructural de estos cambios y transformaciones en la estructura misma, es decir, en el tipo de relación que mantienen los diversos sistemas que la constituyen, tales como: el lenguaje, las reglas matrimoniales, el sistema de parentesco, las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión.

3. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

3.1. Los sujetos que participan en el proceso educativo de la escuela primaria.

Si se piensa que la realidad social no se encuentra dada de antemano, sino que se construye a través del movimiento dinámico que le imprimen los sujetos en la búsqueda de alcanzar aquello de que pensando se puede ir más allá de lo pensado, creando imágenes de realidad virtual pero con posibilidades de existencia, entonces se puede decir que todo proyecto de investigación que se diga social, tiene que comprometerse con los sujetos, ya que no es posible realizar ningún tipo de estudio en este campo, sin tener que precisar qué es lo que se quiere investigar, qué tipo de sujeto está presente en el proyecto y qué procesos metodológicos están implicados, es decir, que el problema del para qué se necesitan construir opciones de realidad posibles sitúa de lleno en esta problemática.

Se trata de una postura ético-valoral que intenta dimensionar el problema en términos de historicidad, la cual se entiende más que como un proceso, como una forma de pensar. Si el objeto de investigación pretende ir más allá de probar las tesis de cómo ha sido teorizado el mismo, entonces se enfrenta el reto de pensar el problema a partir de la experiencia concreta, por lo que el tiempo, el espacio y los antecedentes del mismo deben ser pertinentes y es precisamente este criterio de pertinencia el que permite construir el contexto teórico y el empírico que se requiere para especificar los conocimientos, evitando reducir la temporalidad a la cronología, ni la espacialidad a la territorialidad.

Si se considera que los sujetos del proceso educativo se constituyen en la actividad que realizan, entonces resulta pertinente preguntar: ¿quiénes son estos sujetos? En primera instancia se habla tanto del docente de educación primaria como de los alumnos, reconociendo que los estudios que se han realizado en torno a la categoría de sujetos de la educación acentúan la función del docente⁷² como objeto de estudio en relación con la sociedad. Es necesario recuperar la visión de los alumnos de la escuela primaria considerándolos sujetos sociales al igual que a los maestros, ya que se piensa que lo social no es una esencia inmanente, sino la característica que permite entender una relación de mutua afectación entre los individuos, lo cual se manifiesta desde que éstos nacen, constituyéndose siempre en relación con los otros y mediados por las creencias y los saberes construidos en el contexto específico.

En este sentido, se desea distanciarse de la concepción de Emile Durkheim⁷³ quien sostiene la idea de un sujeto natural y egoísta que se “vuelve” social paulatinamente mediante la interiorización adaptativa de la norma a través de la cual se libera de sus tendencias egoístas y se integra como hombre civil, es decir, social; un hecho social, desde esta visión, es toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia independiente de sus manifestaciones individuales. A partir del análisis sobre la relación entre el hombre y la sociedad, este autor llega a la conclusión de que es necesario considerar al individuo como

⁷²Desde la perspectiva que considera a la escuela como aparato ideológico del Estado, el maestro es el portador y transmisor de la ideología dominante y desde la perspectiva que considera a la escuela como la transmisora del acervo cultural y de los valores de una sociedad a otra, es el maestro el protagonista también.

⁷³DURKHEIM, E. *Educación y Sociología*, p. 69.

producto de la sociedad y no a ésta última del individuo; de ahí deduce que la Sociología debe ocuparse en el estudio del todo y no de sus partes; de los fenómenos sociales determinantes y no de las acciones individuales determinadas.

Por el contrario, se recuperan aquellas aportaciones que sostienen que “el hombre particular está de una u otra manera en relación con lo genérico”⁷⁴ puesto que éste vive y se reproduce por medio de un conjunto de actividades cotidianas que a la vez son el fundamento del devenir de la sociedad. “El ámbito cotidiano de un rey no es el reino sino la corte.”⁷⁵ Con esta expresión no se alude únicamente a lo que está a mano físicamente; el reino está presente en la corte a través de múltiples elementos y el análisis de lo cotidiano en el aprendizaje de lo social, puede favorecer el reconocimiento de las formas como se expresan los sujetos educativos en todas sus dimensiones, constituyendo a la vez que constituyéndose en un proceso dialéctico de mutua incidencia con los otros.

Si el sujeto se constituye en lo social desde que nace, no se le puede considerar como una “tábula rasa”, a la manera de algunas posturas empiristas, ni tampoco se le puede reducir a éste a jugar un papel de soporte de estructuras o, en el mismo sentido, “portador de una ideología”.⁷⁶ En el primer caso, porque esta concepción roussoniana presupone la idea de un sujeto sin historia, ni bueno ni malo a quien el mundo va sometiendo paulatinamente, introyectándole una serie de normas, sin oposición o reelaboración alguna de su parte. En el segundo caso, porque las posiciones “reproduccionistas” condenan al sujeto a la inmovilidad, señalándole como víctima de un sistema apabullante que se le impone y frente al cual no hay nada que hacer; únicamente cabe la denuncia de la opresión. El individuo recibe lo transmitido en la escuela y se adecua a los valores y a la cultura de una clase social particular “inculcados” en la escuela por medio de la violencia simbólica.

“Entre otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la iglesia, y otros aparatos como el Ejército), enseña “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica.”⁷⁷ En este sentido, si el alumno y su profesor de la escuela primaria se constituyen como tales en lo social, es necesario precisar que éstos deben considerarse como sujetos pertenecientes a una clase social, ya que su colocación en la división social y técnica del trabajo, los ubica en una determinada posición desde la cual también se involucran con el mundo y lo significan. Esta ubicación les permite “vivir” la realidad a los mismos, de una manera muy particular, que no es posible de vivenciar desde otras posiciones de clase.

“Los círculos en que un individuo puede participar son muy numerosos, más de lo que se piensa, y es a través de estos círculos sociales como el individuo se integra al género humano. Así son múltiples los modos con que el individuo entra en relación con la naturaleza, ya que por técnica se debe entender -además del conjunto de conocimientos científicos aplicados industrialmente- el instrumento mental, el conocimiento filosófico.”⁷⁸ Como lo señala Gramsci, la cultura une a un mayor o menor número de individuos en diversos estratos que se distinguen entre sí, precisamente por las diversas cosmovisiones de las que participan. De ello se deduce la importancia que tiene la entidad cultural, incluso en la actividad práctica (colectiva), ya que el movimiento histórico no puede ser realizado más

⁷⁴HELLER, A. *Historia y vida cotidiana*, p. 31.

⁷⁵HELLER, A. *Historia y vida cotidiana*, p. 25.

⁷⁶ALTHUSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p. 16.

⁷⁷ALTHUSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p. 15.

⁷⁸GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*, p. 95.

que por el “hombre colectivo”, que presupone el alcance de una entidad cultural–social en la cual, la multiplicidad de valores dispuestos con heterogeneidad de fines, se amalgaman en objetivos comunes sobre la base de una misma concepción del mundo.

Concebir al sujeto como aquel que se constituye a sí mismo, pone el acento en la idea de **constitución** de colectivos. ¿Cómo es que en la realidad educativa se constituyen o deconstituyen éstos? ¿Se trata de relaciones entre individuos que libremente acuden a la escuela o más bien se establecen relaciones colectivas que están determinadas por aspectos que escapan al control de los individuos? ¿Qué posibilidades tienen los participantes directos de modificar estas relaciones? ¿Hasta dónde están limitados para tal cosa? ¿Hasta dónde estas relaciones articulan lo individual con lo social? Tratando de reflexionar sobre el problema, se recuperan las aportaciones de Adolfo Sánchez Vázquez⁷⁹ y Talcott Parsons⁸⁰ quienes establecen de manera tentativa la existencia de un contrato escolar, en el que cada una de las partes espera algo de la otra a la vez que se compromete a cumplir con puntos preestablecidos.

En el contexto mexicano, el artículo tercero constitucional es el máximo contrato dentro del sector educativo, mediante el cual se explicitan compromisos, obligaciones y derechos que los involucrados deben cumplir y hacer cumplir; en el ámbito escolar; el padre de familia adquiere derechos y obligaciones con la escuela, a la vez que el maestro con los padres de familia, con el alumno y con las autoridades superiores inmediatas a él. Con ésto se establece lo que puede llamarse contrato escolar. “El contrato escolar está constituido por un conjunto de reglas explícitas e implícitas que más o menos se cumple en torno al proceso educativo, concientemente alrededor del proceso enseñanza–aprendizaje y de sus repercusiones en el ámbito familiar.”⁸¹

El alumno, el profesor, la escuela y la familia, son los sujetos del contrato escolar y como tales tienen la posibilidad de optar entre ser “sometidos” por un conjunto de disposiciones en cuya elaboración permanecen marginados, dependiendo de su relación directa con la autoridad que las establece o bien pueden asumirse como sujetos protagónicos que buscan abrir espacios de participación para consolidar organizaciones democráticas que les fortalezcan en la adquisición de elementos para tener una participación significativa y justa en su relación con las autoridades. El contrato escolar no está dado de antemano, se construye en la vida cotidiana de sus protagonistas, por lo que los sujetos pueden participar en su elaboración. Esta es una cualidad que se requiere potenciar.

El maestro juega un papel complejo ya que en su práctica profesional adquiere derechos y obligaciones no escritas que deberá cumplir regularmente, de lo contrario puede verse sancionado por las autoridades escolares, entonces, aunque la característica principal de éste es la de ejecutor del contrato escolar institucional, también es cierto que puede tener una participación significativa en la toma de decisiones, a través de organizaciones colegiadas que se vinculan con las autoridades educativas, órganos colegiados de docentes, alumnos y padres de familia modificando el currículo si se hace necesario. La formación

⁷⁹ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. “Los sujetos del contrato escolar” en *Cero en Conducta*, Año 1, No. 3, México, nov – dic. 1985, p. 14

⁸⁰ PARSONS, T. *El sistema de las sociedades modernas*, p. 133.

⁸¹ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. “Los sujetos del contrato escolar” en *Cero en Conducta*, Año 1, No. 3, México, nov – dic. 1985, p. 13.

del profesorado puede favorecer la conformación de colectivos académicos que se propongan la transformación del aprendizaje de la Historia.

Ahora bien, a pesar de que el alumno es el sujeto fundamental del contrato escolar, con base en el cual se elaboran planes y programas que atienden los intereses psicológicos de los estudiantes, buscando promover su desarrollo integral, la verdad es que el cumplimiento de estas pretensiones no se da de manera uniforme ni constante, sino que varía ampliamente, dependiendo de los contextos socioeconómicos específicos en donde se re-construyen dichos programas y la tendencia que se encuentra es que sobre el alumno recae el mayor peso de las expectativas de maestros, institución escolar y padres de familia.

Además, a pesar del señalamiento de que la enseñanza en las escuelas se imparte en grupos, lo cierto es que se imparte a un auditorio, ya que el grupo en su sentido más amplio, no existe en los salones de clase dada la arbitrariedad de los principios que se implementan para la conformación del mismo y no se puede llamar grupo a un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de su aprendizaje.

El vínculo de dependencia está presente siempre en el acto de enseñanza y se expresa en supuestos tales como:

- Que el profesor sabe más que el alumno
- Que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores
- Que el profesor debe y puede juzgar al alumno
- Que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno
- Que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.

Cuanto más asuma el alumno estos supuestos, tanto más el profesor puede “transmitir” datos y “verter” en la cabeza del alumno los contenidos de su programación. De esta manera se realiza una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, ya que volviendo al asunto de las pretensiones del contrato escolar, se predicán cada vez más en la enseñanza contemporánea los méritos de un aprendizaje activo. Pero con base en los supuestos de una natural dependencia del alumno respecto de su maestro, pareciera evidenciarse que cuanto más pasivo sea el alumno, más se cumplen los objetivos de los profesores.

Otra contradicción que preocupa en la búsqueda de potenciar comunidades críticas, la constituye el hecho de que se predica una democratización en las aulas y una participación del alumno cada vez mayor en el aprendizaje, pero quien define el proceso de comunicación es el que dirige (el profesor). Este tiene la sartén por el mango, por lo menos cuando asume cuáles son los criterios de verdad de la disciplina que está impartiendo; ésto muestra cómo muchas veces se llama educación a lo que no es más que adiestramiento, lo cual es una consecuencia inevitable de la forma en que la relación con el conocimiento es establecida.

La didáctica de la Historia, tradicionalmente en los ciclos básicos, ha considerado al grupo como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje. Entenderlo y reivindicarlo como **sujeto de aprendizaje** da la oportunidad de ubicarse en una perspectiva diferente que sensibiliza por su riqueza de posibilidades para encarar y resolver problemas y muestra que, como resultado de la interacción y la comunicación, se modifica de manera significativa la conducta de los individuos. Los procesos de socialización en el individuo se verifican desde su nacimiento y el papel que las instituciones educativas han jugado en dichos procesos ha sufrido profundas transformaciones en el curso del devenir histórico de las sociedades. Esto es explicable si se ve a estas instituciones como productos de una

transformación social que las ha creado y como centros de modificación de esa realidad en cuanto que se constituyen en uno de los centros más desarrollados de transmisión del conocimiento de las técnicas de producción y como centros más desarrollados para la transmisión de los principios de la reproducción de la sociedad. En este sentido, la escuela es pasado y futuro de la sociedad, en ella se encuentra el germen del futuro mediato y del inmediato.

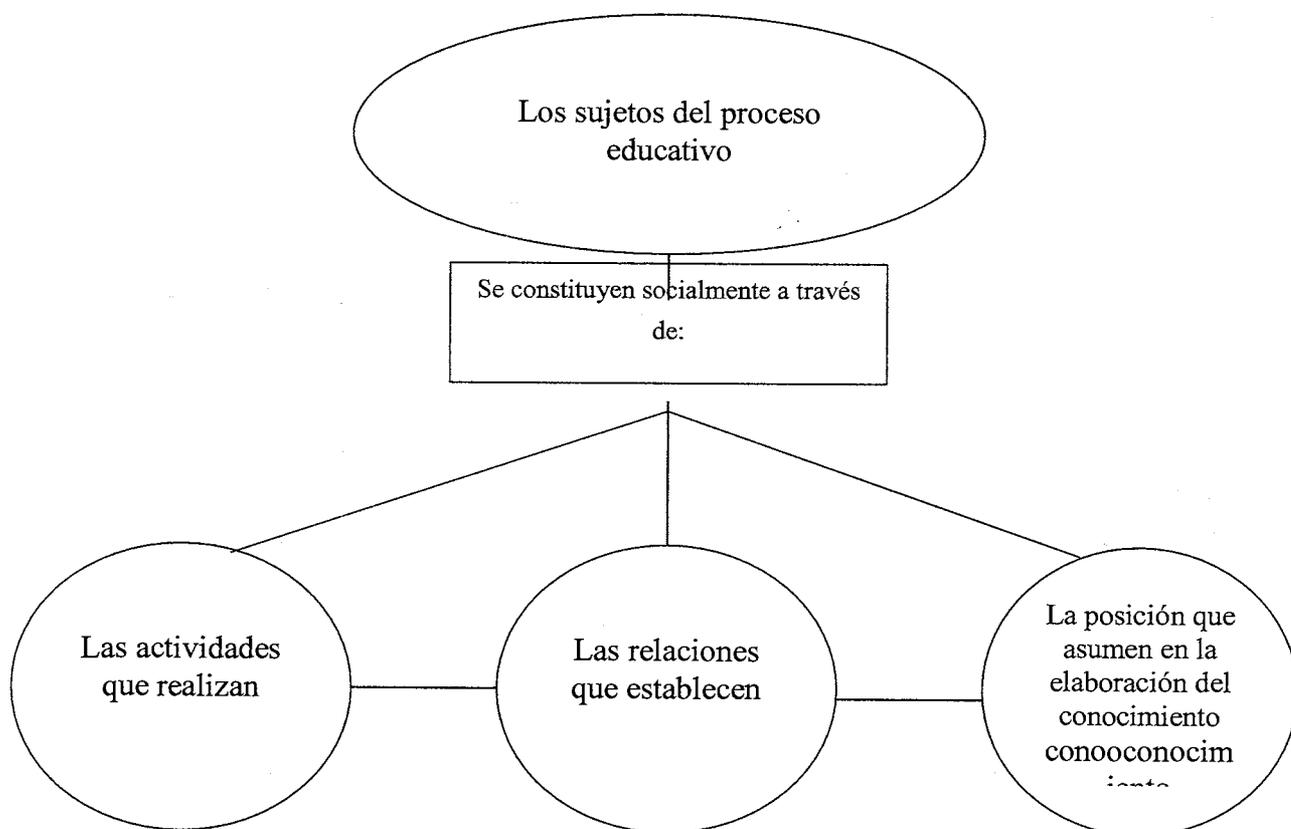
“En estas instituciones se inculcan, desde edades muy receptivas, la tradición, la historia, la moral, el derecho, las concepciones y valores artísticos, las creencias, el sentido del deber, la lealtad patriótica, los significados del mundo simbólico, las bases de la jerarquía social, las supersticiones, los prejuicios, el odio, el fanatismo, el amor, la solidaridad, el sentido de la cooperación.”⁸²

A diferencia de la familia como instancia educativa que se caracteriza por difundir una heterogeneidad de concepciones del mundo, la escuela primaria en particular, es una de las instituciones primeras que como institución se caracteriza por buscar la uniformidad de cosmovisiones, por lo que se considera que la situación escolar está constituida de manera predominante por los conocimientos que en ella circulan: los que se transmiten y los que se construyen. La importancia de los conocimientos escolares de Historia con relación al sujeto, consiste en que éstos son presentados como los “verdaderos”, con base en lo cual se descalifican también a aquellos que no pueden ser considerados conocimientos y se define una cierta posición para el sujeto en la apropiación de éstos. Desde esta posición se piensa que la experiencia escolar delimita lo legítimamente cognoscible a partir de los conocimientos escolares que se transmiten, pero, ¿qué es el conocimiento de la realidad social?, ¿cuál es la cultura?, ¿en interés de quién se enseñan en instituciones culturales como la escuela determinados conocimientos sobre la Historia?

Estas cuestiones deben problematizarse al menos en tres áreas de la vida escolar, en lo que se refiere al currículo oculto de la escuela, en lo relativo al material del mismo, es decir al lugar de donde procede el conocimiento y por último con relación a los compromisos ideológicos y epistemológicos que aceptan y promueven tácitamente los educadores al utilizar determinados modelos y tradiciones. Es necesario examinar críticamente no sólo cómo un estudiante adquiere más conocimientos, sino también porqué y cómo unos aspectos particulares de la cultura colectiva se presentan en la escuela como un artefacto relativamente neutral, de ese modo casi se ha despolitizado totalmente la cultura que distribuye la escuela.

La perspectiva del conocimiento escolar como construcción histórica, es decir, donde el eje de todo pensamiento social son los sujetos, en su carácter de configuradores de mundos, desplaza el problema de la verdad esencial, hacia el interés en torno al cual el conocimiento escolar se construye. Asimismo se toma distancia de aquellas posiciones que han centrado el problema educativo en el método, conforme al cual se transmiten los contenidos en función de la teoría de aprendizaje que se maneje, distinguiéndose así los métodos tradicionales, activos, participativos, etcétera. Esta manera de enfocar el problema educativo puede implicar distintas concepciones de sujeto, pero todas se incluyen dentro de una misma interpretación de la realidad a partir de la relación entre las categorías medios-fines, la cual es propia de la razón instrumental.

⁸²LÓPEZ AUSTIN, A. *De la educación de los antiguos Nahuas*, p. 10.



3.2. La transformación del programa de Historia.

La redefinición del programa de Historia.

El estudio de la Historia a partir del análisis del presente es un criterio de carácter socio-histórico que se propone como un medio que permite considerar que los planes y programas dirigidos a la educación primaria en México, refiriéndose a los que están vigentes, deben continuar siendo considerados como el punto de referencia inicial para cualquier profesor que quiera reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo en relación con el aprendizaje de la Historia, ya que en éstos se ha recogido lo que en el contexto cultural y social se ha definido como el currículo marco que explicita los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por los diversos sectores que participan en su concreción. Lo anterior se plantea con el propósito de oponerse a la actitud igualmente autoritaria y anárquica de algunas instituciones educativas que desechan por completo las propuestas oficiales, sin presentar ninguna propuesta pedagógica alternativa que haya surgido de algún proceso social ampliamente consensuado.

El programa de primaria normativo es un objeto obligado de consulta, análisis y debate pero no debe ser usado como el “catecismo” y debe recoger los mínimos comunes a todas las regiones del país, lo que constituye la estructura común de la cultura. Sin embargo, la amplitud y generalización que les suele caracterizar a este tipo de propuestas, no ha logrado concretar a la fecha un currículo abierto y flexible, propio para la intervención oportuna de los profesores, los cuales deben traducir y especificar las necesidades detectadas por los colectivos escolares, en la búsqueda de la satisfacción de las mismas, lo cual se presenta como un arma de doble filo: los docentes cuya formación profesional es amplia y sólida, pueden interpretar adecuadamente las generalizaciones que establecen los programas en términos de apertura, lo cual puede favorecer el desarrollo de proyectos de intervención pedagógica innovadores; en cambio, para los docentes cuya formación inicial estuvo orientada a la aplicación de ciertas técnicas específicas, careciendo de elementos teórico-metodológicos, no podrán elaborar alternativas metodológicas que respondan a la problemática específica que se evidencia en la práctica cotidiana. Esa amplitud con la que se concretan algunos planes y programas del nivel es interpretada en términos de ambigüedad e incompletud.

Se considera que la práctica pedagógica es una política particular de la experiencia, un campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan dando lugar a prácticas históricas específicas de regulación moral y social, por lo que debe cuestionarse ¿cómo se reproducen las experiencias humanas contestadas y legitimadas dentro de la dinámica de la vida cotidiana del aula? En este sentido, los educadores críticos deben elaborar un discurso en el que pueda desarrollarse una política más comprensiva de la cultura y la experiencia.

“Sostengo que para desarrollar una pedagogía crítica que merezca el apelativo de forma de política cultural, es necesario que tanto profesores como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformadores.”¹¹⁰

¹¹⁰ GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*, p. 25.

La categoría de intelectual transformador reivindica una forma de dedicación laboral íntimamente relacionada con el pensamiento y la acción que permite romper los parámetros impuestos por las pedagogías instrumentales y gestionarias en cuanto formas de pedagogía que capacitan al estudiante para dominar habilidades y formas específicas de comprensión con respecto a formas de conocimiento predeterminadas. Asimismo, el profesor, visto como intelectual transformador, subyacentes a las funciones sociales que estructuran y al mismo tiempo están expresadas tanto en el trabajo de los profesores como en el de los estudiantes.

En este sentido, los criterios que pueden orientar el ordenamiento del programa de Historia de la educación primaria son los siguientes.

- El estudio de la Historia a partir del análisis del presente.
- La orientación de los procesos de aprendizaje hacia el análisis de la reconstrucción de los datos, saberes y conocimientos que circulan en la escuela primaria.
- El permanente cuestionamiento y explicitación del tipo de desempeño cultural que es posible lograr con el aprendizaje de la Historia en cada ciclo escolar.
- La consideración de los procesos de pensamiento del niño de primaria y el desarrollo de la conciencia histórica.
- El partir de las formas programáticas conocidas por los docentes hacia procesos innovadores de aprendizaje de la Historia.

Con base en el primer criterio, los profesores de una escuela primaria se asumen como colectivo, miembros todos del Consejo Técnico Escolar, responsables de la redefinición de las finalidades del proyecto educativo a desarrollar durante determinado ciclo escolar. Se propone el estudio de la Historia a partir del análisis del presente, para lo cual se requieren determinar las necesidades de formación académica que requiere este colectivo, las cuales pueden referirse a:

Tareas del Consejo Técnico Escolar	Temáticas de estudio
<p>1.-Realización de un diagnóstico pedagógico que contempla:</p> <p>1.1. El análisis de la estructura y la orientación de la Historia en los planes y programas de cada grado escolar.</p> <p>1.2. El análisis de la relación: contenidos del área de Historia y los sujetos (maestro-alumno).Se refiere al enfoque pedagógico que organiza los aprendizajes, así como la congruencia que éste guarda con el enfoque social adoptado.</p> <p>2.- Planeación de Proyecto(s) Alternativo (s).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencias de la enseñanza aprendizaje de la Historia en la escuela primaria. • El estudio de la Historia a partir del análisis del presente. • Contradicciones de la práctica docente durante el aprendizaje de la Historia. • Las diferentes lógicas que se entrecruzan durante el aprendizaje de la Historia.

Este posicionamiento frente al conocimiento histórico, así como frente a los fines culturales y sociales que se persiguen por el colectivo escolar, permite superar la tendencia a suponer que el pasado es algo ya dado que no tiene incidencias en el presente, lo cual genera prácticas de intercambio cultural. Se trata aquí de establecer el modo como se va a adoptar el tratamiento de la Historia, los contenidos, las perspectivas teóricas y metodológicas más pertinentes para problematizar la realidad, pero sobre todo, implica plantearse este problema en el marco de las finalidades que se persiguen para los alumnos concretos de la educación primaria.

- La orientación de los procesos de aprendizaje hacia la reconstrucción de los datos, saberes y conocimientos históricos que circulan en la escuela primaria.

Este criterio propone que el análisis de la práctica docente propia que puede hacerse en la escuela primaria debe plantearse como reto la superación del alcance psicológico con relación al problema del aprendizaje de lo social, en donde el sujeto redescubre lo ya conocido disciplinariamente; pero además se replantean los conocimientos, valores, capacidades, habilidades y destrezas que se involucran en este proceso. A través del enfoque dialéctico crítico, los procesos de aprendizaje se orientan a la reconstrucción de los datos, saberes y conocimientos que se construyen, recreando la comprensión de los problemas en la búsqueda de nuevos conocimientos. (Ver capítulo dos de este trabajo).

Tareas del Consejo Técnico Escolar	Temáticas de Estudio
<p>El colectivo debe resolver con relación a:</p> <p>1.- ¿Qué tipo de trabajo investigativo y/o formativo pueden llevar a cabo los docentes de la institución?, ¿qué necesidades formativas, en relación con los docentes se visualizan para hacerlo?</p> <p>2.- ¿En qué tipo de trabajo reflexivo puede involucrarse a los estudiantes?, ¿qué habilidades, valores, destrezas y conocimientos pueden potenciarse?.</p> <p>3.- ¿Cuál es el alcance o la aplicación de estos trabajos?.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Datos, saberes y conocimientos históricos que se construyen en la escuela. • Conocimientos, capacidades, valores, habilidades y destrezas que pueden desarrollarse con el estudio de la Historia.

- El permanente cuestionamiento y explicitación del tipo de desempeño cultural que es posible lograr con el aprendizaje de la Historia en cada ciclo escolar.

El tercer criterio es pertinente en la medida que permite cuestionar el tipo de desempeño cultural que es posible lograr con la acción del currículo, respecto al desenvolvimiento de la Historia del presente y las relaciones que se establecen con las características específicas de un pueblo; las capacidades de respuesta que se esperan desarrollar, dependiendo de las circunstancias inmediatas y de las condiciones de vida sociales objetivas que se pretenden lograr en el grupo humano considerado y en el momento determinado; así como el tipo de aportaciones cognoscitivas que se construirán, probarán ó aplicarán.

Tares del Consejo Técnico Escolar	Temáticas de Estudio
<p>1.- Realizar un diagnóstico pedagógico que permita detectar las necesidades educativas, para cada grado escolar; involucrando a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia.</p> <p>2.- Consensuar en el colectivo escolar una visión de futuro viable, que permita desarrollar un proyecto pedagógico diferenciado para cada nivel escolar que de respuesta a la problemática evidenciada.</p> <p>3.- Diseñar un proyecto de desarrollo de la conciencia histórica para cada grado previsto para desarrollarse durante un ciclo escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de constitución de la conciencia histórica de los docentes y de los alumnos en la escuela primaria. <p style="text-align: center;"><u>Categorías de análisis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Libertad • Transformación • Unidad • Contradicción • Des-ocultamiento

Se trata de entender al aprendizaje de lo social como una manera de organizar el proceso de estudio del presente para buscar dentro del propio sujeto, volviendo sobre lo actuado, reconociendo que la sociedad en que se vive se encuentra en un proceso de permanente redefinición de límites y, para ello, se requiere del establecimiento de relaciones activas de conocimiento.

Las categorías que pueden permitir este tipo de trabajo son: apertura, libertad, transformación, unidad, contradicción y des-ocultamiento.

Relación de conocimiento es la manera en que un sujeto cognoscente se enlaza con un objeto de conocimiento. Esta relación conlleva intencionalidades conscientes e inconscientes, preconcepciones ópticas y epistémicas e instrumental-metodológicas. La relación activadora puede proponerse la activación del objeto, la activación intelectual del sujeto o la activación de ambos, según la dialéctica crítica, por lo que es necesario explicitar en dicha relación la intencionalidad.

Siguiendo a Covarrubias,¹¹¹ se asume que la potenciación de pensamiento crítico requiere la asunción de una relación activa de conocimiento. En este sentido, el enlace entre el sujeto y el objeto está orientado al conocimiento de componentes de este último que permitan su activación direccional, intencionalmente considerada por el sujeto. Son condiciones de generación de conocimiento activador: la asunción de una actitud crítico-dialéctica, la presencia de conciencia histórica, la explicitación de la intencionalidad y de la voluntad activadora, así como la asunción de la lógica del descubrimiento.

Tareas del Consejo Técnico Escolar	Temáticas de estudio
<p>1. Realizar el análisis de algunos principios dialécticos que pueden seguirse para potenciar el conocimiento histórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Explicitar con claridad una conceptualización sobre la Historia, como la única disciplina que puede explicar el mundo de lo social en su complejidad. * Buscar “el sentido” que logra relacionar a los hechos históricos entre sí, sacándolos de su aislamiento y ubicándolos en un contexto humano determinado. * Propiciar el reconocimiento de que la Historia, la hacen los hombres, quienes están dotados de conciencia y voluntad, pero de ninguna manera se le deben de atribuir al devenir histórico fines suprahumanos. * Introducirse en el ejercicio de la abstracción, histórica, distinguiendo entre lo concreto real y lo concreto pensado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de constitución de la conciencia histórica de los docentes y de los alumnos.

Es necesario partir de las formas programáticas conocidas por los docentes, hacia procesos innovadores de aprendizaje de la Historia, para favorecer el establecimiento de las expectativas de actuación que se tienen sobre los alumnos de primaria. Si se considera que el conocimiento es el medio para alcanzar determinada intencionalidad, entonces lo que se busca es construir conocimiento para activar, potenciar e incidir en el objeto para que devenga en lo que “los sujetos” desean que devenga.

En su proceso de construcción el conocimiento activador requiere de una cantidad impresionante de referentes que tienen qué ver con la conformación de las conciencias individuales, es decir, con tener conciencia de la intencionalidad y un proyecto histórico-político de la realidad. El “ambiente” educativo debe ser acondicionado para el logro de

¹¹¹COVARRUBIAS VILLA, F. *Las herramientas de la razón*.

esta tarea y se trata de una empresa complicada pues plantea cambios de actitud en las formas de relación no sólo con el conocimiento, sino entre las personas.

En suma, los criterios para la organización de la propuesta abordan el tratamiento de la disciplina y los conocimientos específicos de ésta, así como los criterios para ordenar el proceso curricular, con relación a los comportamientos cognitivos y los procesos de pensamiento de alumnos y profesores. La definición del programa de Historia puede realizarse considerando las grandes preguntas de esta disciplina y en este sentido, es muy importante explicar las consideraciones que orientan la selección de los conceptos e ideas que pueden favorecer una sólida formación social y humanística.

Con base en lo anterior, los profesores deben estudiar las siguientes cuestiones, a efecto de elaborar su propio programa de Historia, partiendo de la propuesta normativa:

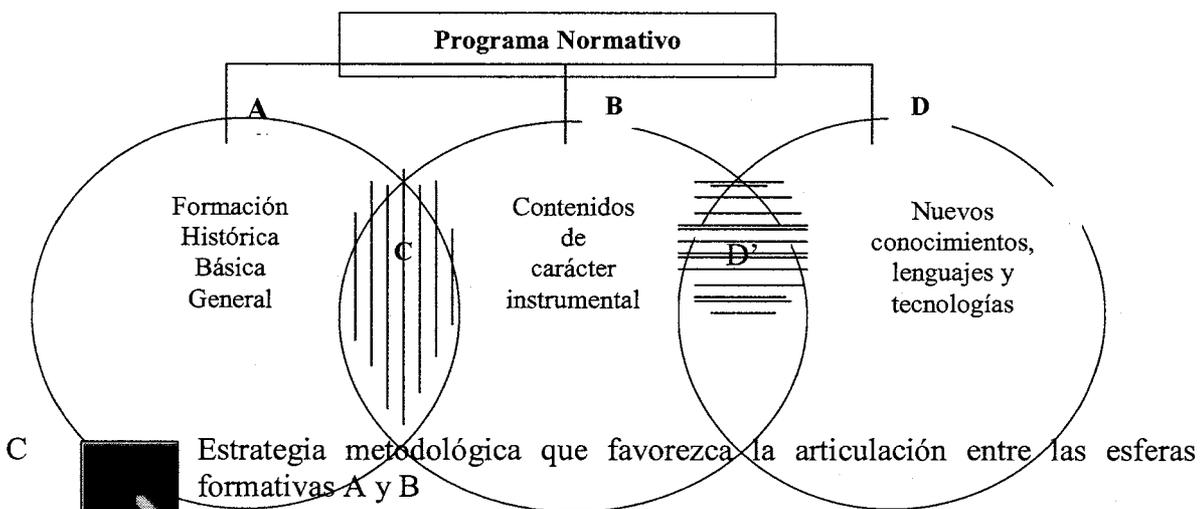
a) Los conocimientos tecnológicos, valores, creencias, hábitos y habilidades que pueden favorecer una formación básica general en el campo de lo social en la escuela primaria. Se considera fundamental, procurar la calidad del área básica como prerequisite curricular y se da por satisfecha esta situación cuando facilite la tematización de las preguntas que vertebran los procesos de indagación. Esto permite superar la simple aplicación del conocimiento en contrastaciones empíricas.

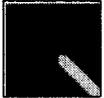
b) Los contenidos flexibles y dinámicos que pueden proponerse de acuerdo con las características ambientales, el contacto cultural, los derechos humanos, los nuevos lenguajes científicos y tecnológicos y la vida democrática. Proponemos el desarrollo de alternativas para que corporativamente, ejerciendo la crítica del saber preexistente, se produzcan nuevas comprensiones, así como la apropiación de los contenidos temáticos. Estas serían algunas de las consideraciones que deben hacerse para la selección de contenidos de carácter instrumental, los cuales no pueden ser reducidos a la simple selección de las estrategias que permitan la aplicación de métodos y procedimientos adecuados a la contrastación.

c) Las estrategias metodológicas que pueden favorecer la articulación entre las dos esferas formativas.

d) Las estrategias metodológicas que pueden favorecer la incorporación de los nuevos conocimientos, lenguajes y tecnologías que aún se encuentran fuera del ámbito del curriculum básico de lo social.

Esferas formativas de la educación primaria en el campo de lo social



D'  Estrategia metodológica que favorezca la incorporación de la esfera formativa D.

Por lo general, se sabe que el profesorado acepta difícilmente cambios bruscos en los planteamientos y en los contenidos de enseñanza que orientan su trabajo, por lo que conviene, a nivel programático, hacer partir los procesos de aprendizaje de la Historia de las formas anteriores bien conocidas por los docentes; es decir, identificar los componentes básicos que orientan su propia práctica pedagógica.

El análisis de la propuesta programática normativa es otra tarea relevante para potenciar el que las escuelas y los profesores sobrepasen las propias disposiciones mínimas, para lo cual se requiere de la creación de espacios para proponer y sugerir de cara a la programación que realizan cotidianamente los miembros de un colectivo escolar, sobre sus clases de Historia.

La consolidación de formas de hacer las cosas y de revisar los resultados obtenidos que suponen aspectos como el trabajo en grupo por los profesores y la implicación de todos los componentes de la comunidad educativa en su desarrollo, es una meta bastante difícil de alcanzar, considerando la formación eminentemente individualista y competitiva conforme a la cual hemos sido formados los docentes, sin embargo, es necesario seguirlo intentando.

Estrategias para la operacionalización del currículo.

Las formas de desempeño previstas a desarrollar en cada uno de los docentes son:

- El profesor de grupo buscará documentarse sobre los problemas que enfrentan otros profesores del ciclo básico, en relación con el aprendizaje de la Historia, para analizar en el Consejo Escolar la comprensión de los mismos y producir nuevos conocimientos que confrontará con los participantes, con el propósito de transformar su propia práctica.
- Participará en cursos, seminarios o talleres de reflexión sobre la propia práctica, para la creación colectiva de conocimiento.
- Procurará vincular a los estudiantes más interesados, a proyectos institucionales que procuren la transformación del aprendizaje de la Historia en un sentido más crítico.
- Preparará y realizará charlas informales, coloquios, foros y todo tipo de evento con historiadores o profesores interesados en lo social, en donde se analicen temáticas interesantes para los participantes.
- Participará en seminarios especializados de profesores tendientes a enriquecer o transformar las concepciones que prevalecen sobre lo social, a dar un sentido colectivo al trabajo universitario y a re orientar las prácticas profesionales.

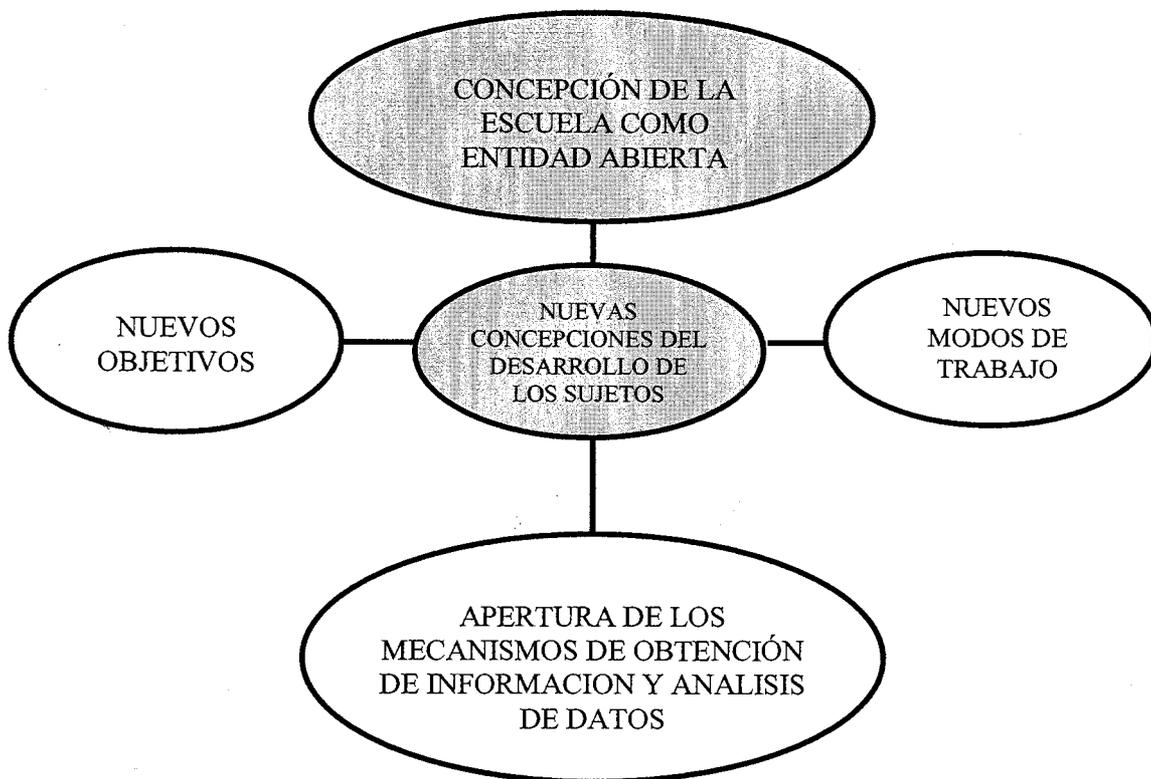
Ordenamiento de las variables del contexto curricular:

- La biblioteca se considerará como un espacio habitual para la confrontación teórico-práctica de las problemáticas que se analicen por los participantes. Por lo que resulta necesario que el material que ahí se encuentre, sea permanentemente actualizado.
- El liderazgo se definirá académicamente, por lo que deberá procurarse que la toma de decisiones se realice en el seno del Consejo Escolar, preponderantemente.
- Los eventos académicos tales como conferencias, foros, simposios, etcétera se considerarán como instrumentos de formación cultural, por lo que deberán organizarse de manera cotidiana y diferenciarse las temáticas a tratar, según se trate de los alumnos, los padres de familia o los profesores.
- Las publicaciones procurarán mostrar los avances en el orden de construcción de conocimientos y divulgarán las producciones literarias o investigativas de los miembros de la comunidad escolar.
- La extensión será una actividad fundamental que procurará establecer vinculaciones del colectivo escolar con otros colectivos de trabajo, en la procura de establecer verdaderas redes que permitan conformar: bancos de información, intercambio de experiencias exitosas y no exitosas, estancias breves de profesores en instituciones ajenas a la suya, etcétera
- El clima de interacción se desarrollará con base en los principios de tolerancia, crítica y democracia fundamentalmente. Se procurará la vinculación personal de los inter actantes a un proyecto consensuado en el Consejo Escolar y se procurará en todo momento apoyar el desarrollo personal del estudiante.

Evaluación del currículo.

En nuestro contexto, el concepto de evaluación ha sido influenciado determinantemente por los rigores de la estrechez positivista, por lo que es muy común encontrar que este proceso se refiera a la medida del éxito de la enseñanza o al rendimiento académico de los alumnos, asociándola a estrategias que permitan cuantificar las adquisiciones observables de los mismos y elaborar exámenes o pruebas estandarizadas.

Durante la mayor parte del siglo XX se desarrollaron profusamente una serie de planteamientos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con esta concepción, adoptando diferentes matices y nomenclaturas tales como modelo experimental, esquema tecnológico, enfoque sistémico, pedagogía por objetivo, evaluación objetiva, etcétera



Pérez Gómez (1985) considera que entre los rasgos que definen este enfoque pueden citarse entre otros:

- a) La búsqueda y creencia en la objetividad de la evaluación.
- b) El método hipotético deductivo como el único procedimiento considerado como garante de la objetividad.
- c) Exigencia de un tratamiento estadístico de los datos.
- d) Énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza.
- e) Estricto control de variables intervinientes.
- f) El modelo experimental y la búsqueda de información cuantitativa a través de instrumentos objetivos.
- g) Perspectiva teórica que considera a la educación como un proceso tecnológico.
- h) Fines relacionados con la comprobación del grado de alcance de los objetivos previamente establecidos.

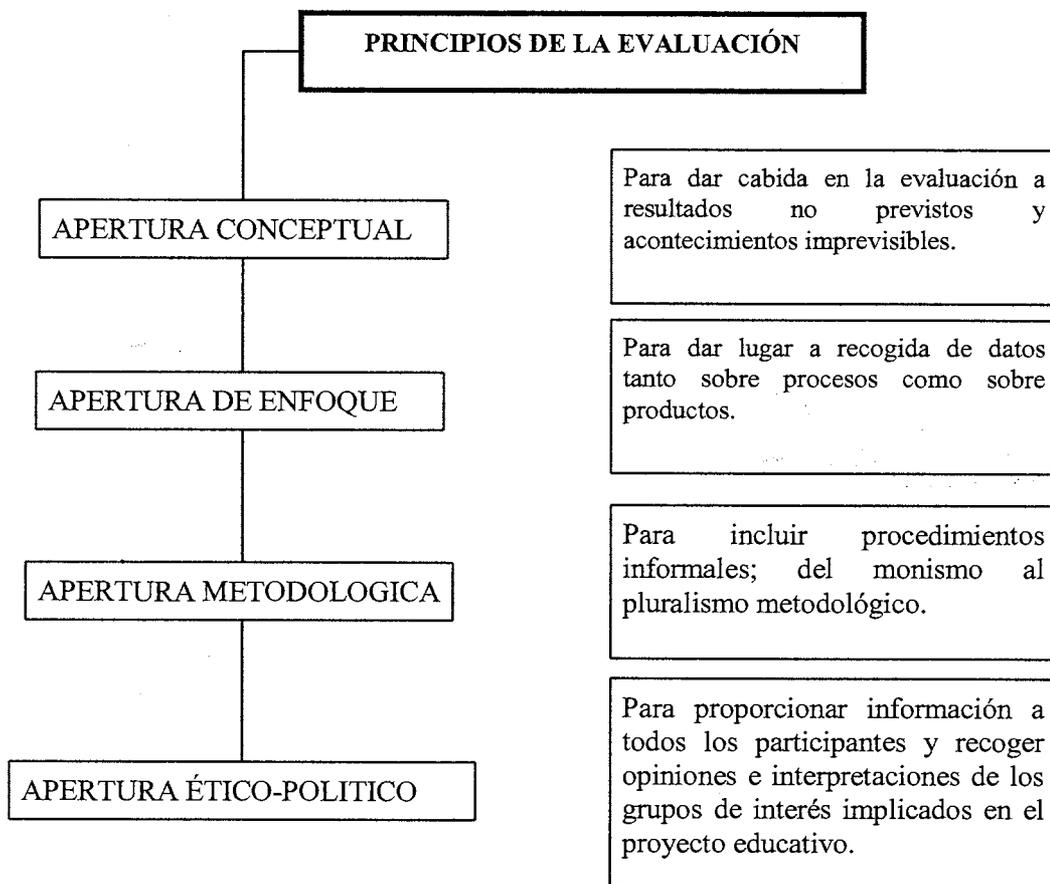
Sin embargo, en las postrimerías de este siglo, se asiste a un momento histórico que habla del declive en el predominio del paradigma positivista y sus consecuencias en la concepción de la técnica; del debilitamiento de la proyección exclusivista de la psicología sobre la teoría y la práctica escolar y del resurgimiento del pensamiento crítico en educación, con paradigmas más comprometidos con la emancipación del hombre respecto de los condicionamientos sociales. Se trata de un proceso gradual y paulatino iniciado en los sesentas por Eisner, Cronbach, Mc Donald, Stenhouse, Guba, Parlett, Hamitton, Elliot, Stone y otros, quienes han coadyuvado al interés sobre la perspectiva llamada de evaluación cualitativa.

Como presupuestos característicos de este enfoque, siguiendo a Pérez Gómez, tenemos los siguientes:

- 1) La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa y de ninguna manera puede considerarse su objetivo central ni prioritario.
- 2) La consideración de la existencia de diversas intencionalidades, posiciones, opiniones e ideologías de los sujetos con las cuales interpretan los hechos y los objetivos y reaccionan en los intercambios.
- 3) En el intercambio escolar se generan significados y se comparten o contrastan valores.
- 4) La evaluación considera tanto los resultados a corto plazo, como los efectos secundarios y a largo plazo que en ocasiones son más significativos que los inmediatos y planificados.
- 5) El campo de los productos del aprendizaje debe ampliarse de las conductas, habilidades y conocimientos observables, medibles y cuantificables a los procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.
- 6) La reorientación del proceso, del énfasis en los productos, al énfasis en los procesos.

La evaluación debe ser asumida como un proceso basado en la negociación entre los participantes. Para conocer la realidad y sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellas que las viven. Esto implica que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes son todos cuantos participan en el programa de historia de educación primaria y por tanto, el modelo de evaluación tiene que ser democrático. Es preciso establecer de qué modo se va a juzgar la efectividad de las propuestas y cómo se va a recoger la información que en el proceso permite hacer los ajustes pertinentes, por lo que ya hemos dicho que esta tarea implica a toda la comunidad de la escuela primaria.

Es necesario prever lo que se observará críticamente sobre los distintos agentes involucrados (autoridades, administradores, profesores y estudiantes), así como sobre el plan mismo como alternativa sobre la realidad. Es deseable que tanto al estudiantado como al profesorado se les mire desde el punto de vista académico, mientras que la evaluación de impacto mirará la acción en relación con los fines acogidos para la acción de la educación primaria.



Una concepción de la escuela primaria como una entidad abierta a nuevos objetivos, a nuevos modos de trabajo, a nuevas dimensiones del desarrollo de los sujetos, se ve abocada a abrir también sus propios mecanismos de obtención de información y de análisis de los datos. Siguiendo con la idea de Pérez Gómez (1985) esta apertura ha supuesto los siguientes principios:

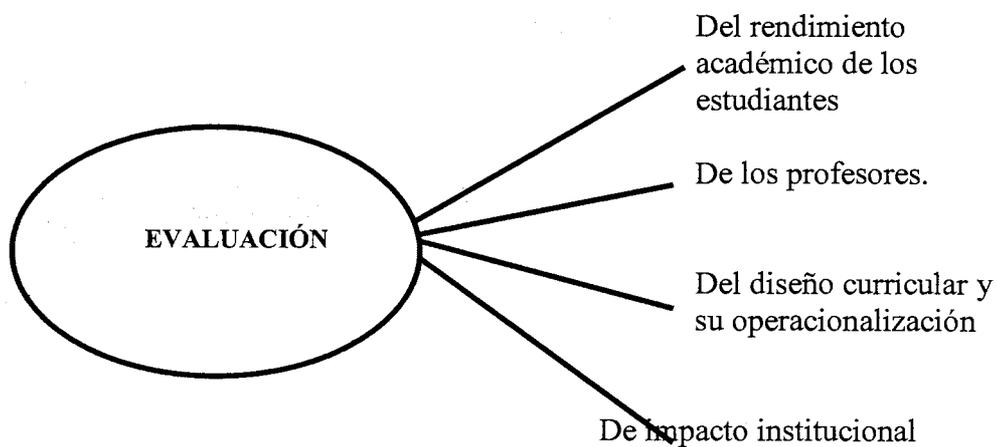
Primer principio: · *De apertura conceptual.* Para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles, ésto es, evaluación más allá de los objetivos.

Segundo principio: · *De apertura de enfoque.* Para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como sobre productos, esto es, evaluación formativa y sumativa.

Tercer principio: · *De apertura metodológica.* La primitiva e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales; del monismo al pluralismo metodológico; esto es, compaginación de métodos experimentales, empíricos y cualitativos.

Cuarto principio: · *De apertura ético-política.* La evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en un proyecto educativo; de la evaluación burocrática a la evaluación democrática.

DEFINICIÓN DE MOMENTOS Y TIPOS DE EVALUACION



Definición de momentos y tipos de evaluación.

- A. Rendimiento académico de los estudiantes.
- Se diagnosticará con el fin de adecuar el ciclo básico al nivel de abstracción del pensamiento en que se encuentra cada estudiante, su claridad en el proyecto escolar en el que se encuentre involucrado y su comprensión de la problemática histórica.
 - Se evaluará el progreso en los niveles de abstracción, la autonomía del pensamiento y la elaboración personal de cuestiones dentro del propio proyecto.
 - Se evaluará el proceso de auto-comprensión histórica, buscando que el estudiante ubique la perspectiva de su producción (intelectual) como aporte genuino a la construcción histórica del conocimiento de la realidad social.
- B. Evaluación de profesores.
- Se evaluará el grado de actualización de los conocimientos disciplinares que maneja, el nivel de compromiso personal con el desarrollo del proyecto y su participación en el Consejo Escolar.
 - Se evaluará la comunicabilidad de sus puntos de vista al alumnado y su capacidad de vincularlos a la índole de las cuestiones que averigua.
 - Se caracterizará el clima de interacción (asesoría personal al estudiantado, capacidad de diálogo con éste) que logra entre los vinculados a un proyecto y al grupo escolar.
 - Se someterán a crítica los informes parciales y generales del proyecto histórico que desarrolla, los logros obtenidos por su pertenencia a alguna red de intercambio de profesores y otros indicadores que se establezcan en el Consejo Escolar.

C. Evaluación sumativa

- Se analizará la capacidad del estudiante, para fundamentar sus preguntas sobre el conocimiento del presente, con base en la crítica como forma de razonamiento.
- Se ofrecerá asesoría individual en la clarificación, recreación de las preguntas o problemas adoptados por el estudiante.

D. Evaluación de impacto

- Se procurará la vinculación de los egresados con el ciclo de educación secundaria.

BIBLIOGRAFÍA.

- APPLE, Michael. *Educación y poder*, ed. Paidós; Barcelona, 1994, Col. Temas de educación.
- APPLE, Michael. *Ideología y currículo*, ed. Akal: Madrid, 1986.
- BEILLEROT, Jacky. *La formación de formadores*, ed. Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires; Serie "Los Documentos", No. 1, 1996.
- BERNSTEIN, Brasil. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, ed. Morata: Madrid, 1993 (2).
- BRAUDEL, F. *La historia y las ciencias sociales*, ed. Alianza: Madrid; 1968.
- CHESNEAUX, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, ed. Siglo XXI: México; 1997.
- CARR, E. H. *¿Qué es la historia?*, ed. Seix Barral: Barcelona; 1969.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. *La investigación acción en la formación del profesorado*, ed. Martínez Roca: Barcelona; 1998.
- CHOMSKY, Noam. *La sociedad global: Educación, mercado y democracia*, ed. Oficina de Publicaciones: Buenos Aires; 1996. CLAPAREDE, Apud. BLEGER, J. *Psicología de la conducta*, ed. Eudeba: Buenos Aires; 1963.
- CLAUDE, Lévi-Strauss. *El pensamiento salvaje*, ed. Fondo de Cultura Económica: México-Buenos Aires; 1964.
- COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *Las herramientas de la razón*. (La teorización potenciadora intencional de procesos sociales), ed. Universidad Pedagógica Nacional: México, Colección textos, No. 3, 1995.
- COVARRUBIAS VILLA, F. *La construcción de la conciencia hegemónica en el régimen capitalista*, ed. SEP/UPN: México; 1992.
- CORDOVA, Arnaldo. *Los maestros rurales como agentes del sistema político en el cardenismo*, ed. UNAM: México; 1974.
- DIKER, Gabriela y F. Terigi. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, ed. Paidós: Buenos Aires; 1997.
- DURKHEIM, Emilie. *Educación y sociología*, ed. Premiá; México; 1956.
- FEVRE, Lucien. *Combates por la Historia*, Barcelona, Ariel, 1970.
- FILMUS, Daniel (Comp.). *Para qué sirve la escuela*, ed. Grupo Editorial Norma: Buenos Aires ; 1993 (2).
- FONTANA, J. *La Historia*, ed. Akal: Barcelona; 1973.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Á. I. Pérez Gómez. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, ed. Morata: España: 1991.
- FRIGERIO, Graciela et al. *Curriculum presente. Ciencia ausente*. (Normas, teorías y críticas), Tomo I, ed. Miño y Dávila: Buenos Aires; 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, J y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, ed. Morata: Madrid; 1994.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. (Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje), ed. Paidós: México, 1990.
- GOLDMAN, Lucien. *Las ciencias humanas y la filosofía*, ed. Nueva Visión: Buenos Aires; 1997.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo, José Blanco Ayala et al. *México hoy*, ed. Siglo XXI; México; 1985.
- GRAMSCI, Antonio. *La formación de los intelectuales*, ed. Grijalbo, S. A. Colección 70, No. 2: México, 1967.
- GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del currículum*, ed. Morata: Madrid; 1994 (2), Col. Pedagógica.
- GUERRA, Santos. "Democracia escolar o el problema de la nieve frita" en *Volver a pensar en la educación*, Congreso Internacional de Didáctica, ed. Morata: Madrid; Vol. I, 1995.
- HELLER, Agnes. *Historia y vida cotidiana*. (Aportación a la Sociología socialista), ed. Grijalbo: México: 1985, Col. Enlace.
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. (Hacia una nueva cultura profesional), ed. Grao: Barcelona, Serie Pedagogía, 1997.
- KORSH, Karl. *Karl Marx*, ed. Ariel: Barcelona; 1975.

- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*, ed. Grijalbo: México; 1967, Colección Teoría y Praxis, No. 18; trad. Adolfo Sánchez Vázquez.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*, ed. Espasa Calpe: Buenos Aires; 1996.
- LARRAURI TORRELLA, Ramón. *Modernización educativa*. (Hechos, procesos, primeros resultados), ed. Imagen: México; 1993.
- LENIN, V. I. *Cuadernos filosóficos*, ed. Progreso: Moscú; 1949.
- LENIN, V. I. *Quiénes son los amigos del pueblo*, ed. Lenguas Extranjeras: Moscú; 1978.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo. *De la educación de los antiguos nahuas*, ed. SEP-EL Caballito: México; 1985.
- MARX y ENGELS. *LA IDEOLOGÍA CLÁSICA ALEMANA*, ED. Cultura Popular: México; 1979.
- MARX, Carlos y F. Engels. *Obras escogidas*, en dos tomos, T II. Ed. Ediciones en Lengua Española: Moscú; 1951.
- MENESES MORALES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1934.1964*. (La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes), UIA/CEE: México; 1998.
- PARSONS, Talcott. *El sistema de las sociedades modernas*, Ed. Trillas: México, 1974.
- FERRY, Giles. *Pedagogía de la formación*, ed. Facultad de Filosofía y Letras/UBA/Novidades Educativas: Buenos Aires; 1997, Serie "Los Documentos" No. 6.
- PEREYRA, Carlos et al. *Historia ¿para qué?*, ed. Siglo XXI: México; 1980.
- PLA, Alberto J. *La Historia y su método*, ed. Fontamara: Madrid; 1982.
- PRIETO ARCINIEGA, Alberto Manuel. *La historia como arma de la reacción*, ed. Akal: Madrid; 1976.
- REYES ESPARZA, Ramiro. *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, ed. SNTE: México; 1994.
- ROSSEAU, Jean Jacques. *El contrato social*, ed. Porrúa: México; 969.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*, ed. Morata: Málaga; 1994.
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*, ed. MEC/Paidós: Madrid; 1992.
- TEDESCO, Juan Carlos. "Educación y Sociedad en América Latina: Algunos cambios conceptuales y políticos" en FILMUS, Daniel (Comp.). *Para qué sirve la escuela*, ed. Grupo Editorial Norma: Buenos Aires; 1993 (2).
- TORRES BODET, Jaime. *Obras escogidas*, ed. Porrúa: México; 1961.
- VALLE FLORES, María de los Ángeles (Coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*, ed. CESU: México, 2000, Serie Pensamiento Universitario, No. 91, tercera época.
- VILLAR, Pierre. *Historia marxista, historia en construcción*, ed. Anagrama: Barcelona; 1974.
- VILLORO, Luis. *Crear, saber, conocer*, ed. Siglo XXI: México; 1994 (8).
- ZEMELMAN, Hugo. *Conocimientos y sujetos sociales*, ed. El Colegio de México: México; 1987.
- ZEMELMAN, Higo. *Los horizontes de la razón*, ed. El Colegio de México: México; 1992.
- ZEMELMAN, Hugo. *Uso crítico de la teoría*. (En torno a las funciones analíticas de la totalidad), ed. Colmex: México.

HEMEROGRAFÍA.

- ALONSO HERRERO, José Antonio. "La formación de investigadores en México" en *Perfiles Educativos*, UNAM/CISE: México, No. 51-52, enero-junio de 1991.
- ÁLVAREZ RAMÍREZ, Silvia. "Proposiciones para la renovación del currículo en la práctica" en *Revista de Educación*: Chile, No. 146, mayo de 1987.
- AMARO CANO, Leonor. "El método expositivo y el trabajo independiente en el proceso de la enseñanza de la historia" en *Revista Cubana en Educación Superior*: Cuba, Vol VI, No 1, enero-marzo de 1986.
- BAUTISTA, Juan José. "Realidad práctica social y construcción del conocimiento: en torno del problema del compromiso intelectual", en *Revista Mexicana de Sociología*: México, enero-marzo de 1987.
- CORONA, Leonel. "Los enfoques en la prospectiva" en *Perfiles Educativos*: UNAM/CISE: México, No. 51-52, enero-junio de 1991.
- DIDRIKSSON, Axel. "Tendencias e Impactos de Futuro en la Educación Superior de América Latina y el caribe" en Revista Independiente *La Vasija*: México, año 2, Vol. 2, No. 4, enero-abril de 1997.
- EDWARDS, Derek. "El papel del profesor en la construcción social del conocimiento", *Investigación en la escuela*: México, No. 10. 1990.
- GERSON, Boris. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" en *Perfiles Educativos*: UNAM/CISE: México, No. 5. Julio-septiembre de 1979.
- KHOMELYANSKI, B. N. "Formas y métodos para elevar la eficiencia de los seminarios de ciencias sociales en *Educación Superior Contemporánea*: Cuba, 1984.
- MOCTEZUMA BARRAGÁN, Esteban. "Justificación para modernizar la educación pública mexicana" en *La Jornada*: martes 6 de julio de 1993: México.
- PRADA, Raúl. "Epistemología del dato" en *Revista Mexicana de Sociología*, ed. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM: México, ene-mar de 1987.
- REYES ESPARZA, Ramiro. "La investigación, año 8, núm. 33-34, mayo de 1993.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. "Los sujetos del contrato escolar" en *Cero en Conducta*: México, año 1, No. 3, nov-dic de 1985.

DOCUMENTOS.

CEFOD/SEE. Encuentro de Formadores de Docentes. *Tendencias en la formación de docentes: Problemática Teórica y Metodológica del Campo* (Memoria). Adelina Castañeda Salgado del 2000.

INSTITUTO DE ACCIÓN CULTURAL DE GINEBRA SUIZA. *Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire*, ed. Axis: Buenos Aires; 1975.

SEP. *Discurso de Lázaro Cárdenas*, pronunciado en Tlaltizapa, Morelos, mayo 21 de 1934.

SEP. Juan B. Salazar. *Bases de la escuela secundaria socialista*, ed. Talleres Gráficos de la Nación: México, 1936.

SEP. Cuadernos No. 8, *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, Síntesis documental, CNTE: México, 1984.

SEP. *Plan y programas de primaria*, México, 1993.

SEP. Hugo Zemelman. Conferencia *Realidad y conciencia*, Escuela Norma Superior de Michoacán, agosto de 1997.

SEP. Congreso Nacional de Educación Normal. *Formación de la experiencia docente*. (Documento de trabajo). César Carrizales Retamoza, marzo de 1987.

UNAM. Susana Luminato. *La Epistemología Crítica: Una alternativa epistemológica para la configuración de una nueva ciencia social para América Latina*. Documento en Prensa. 1995.

UPN. *Encuesta a 37 profesores de grupo de primaria y 8 de preescolar del 5° y 7° semestres de la LE'94 de la UPN*: Morelia, Mich., noviembre de 1998.

UPN. *Encuesta a 10 directores de escuela primaria y preescolar del 5° y 7° semestres de la LE'94 de la UPN*: Morelia, Mich., noviembre de 1998.

UPN. Prudenciano Moreno Dorantes. Conferencia "*La vinculación educación y empleo en el PDE 1995-2000*". México, 1996.