



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA

HISTORIA Y EDUCACIÓN
LA DOCENCIA DE LO SOCIOHISTÓRICO EN LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL

INFORME ACADÉMICO DE
ACTIVIDAD PROFESIONAL (DOCENCIA)
QUE PARA OPTAR POR TÍTULO DE:
LICENCIADA EN HISTORIA
P R E S E N T A
MARIA DE LOURDES CUEVAS LEYVA



DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARGARITA MORENO - BONETT

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

*A mi directora de tesis Doctora Margarita Moreno-Bonet
por compartir este espacio de trabajo,
por sus valiosas sugerencias,
paciencia y confianza.*

*A la Maestra Carmen de Luna y
al Maestro Juan Manuel Romero por
sus inestimables consejos y
el tiempo que me dedicaron.*

DEDICATORIAS

*A mi hija Tonantzin Marysol,
por su solidaridad y que sin decir
una palabra me ha enseñado el valor de lo humano*

*A mi hija Claudia
que desde su ser mujer
me han indicado que la lucha es permanente.*

*A mi nieto Gabriel Alberto
por compartir sus triunfos y sueños*

*A mi hijo Amós Alejandro
por compartir la loca idea de transformar
el mundo desde la diversidad
que somos cada uno.*

*A mi esposo por caminar a mi lado
y por enseñarme lo que es la tolerancia*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	V
1. HISTORIA Y EDUCACIÓN	
1.1 Historia: concepto y función social. Una aproximación	2
El carácter científico de la historia.	4
La teoría constitutiva de la historia.	8
Lo sociohistórico	12
Función social de la historia.	15
1.2 La Educación y la enseñanza de la historia	
Concepto de Educación	22
Propósitos de la Educación	26
La acción de enseñar-aprender-construir el conocimiento histórico.	31
2. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
2.1 Contexto y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional	48
La Universidad Pedagógica Nacional en la coyuntura del siglo XXI	65
3. LA DOCENCIA DE LO SOCIOHISTÓRICO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	
3.1 La línea de formación sociohistórica	73
3.2 Análisis y desarrollo del programa: <i>"Institucionalización, Desarrollo económico y Educación, 1920-1970"</i>	78
Análisis de los contenidos históricos	81
La planeación didáctica	91
Sobre la historia que se enseña	94
Estrategias didácticas para la enseñanza de la historia.	122
La evaluación	124
Conclusiones	130
Bibliografía	133
Anexos	143

PRESENTACIÓN

¿Porqué enseñar historia en el siglo XXI?

¿Para qué enseñar historia?

¿Cómo enseñarla?

Claves son las preguntas que anteceden y seguramente han estado presentes en el pensamiento de todo enseñante de la historia. Aquí las he planteado como punto de partida y orientación en la elaboración de este **Informe Académico de Docencia**. Éste tiene el objetivo de reflexionar y sistematizar lo que ha sido mi ejercicio profesional como docente de lo sociohistórico en la Universidad Pedagógica Nacional.

Desde hace ya algunos años que tengo la fortuna de formar parte de la planta docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante todo este tiempo he trabajado como historiadora docente de lo sociohistórico en las licenciaturas que se imparten en el plantel Ajusco. Esta actividad profesional, estoy cierta, ha requerido de una actitud responsable, ética y apegada al trabajo del historiador profesional. Valorar en qué medida y cómo se han alcanzado los anteriores requiere asumir esta experiencia laboral como objeto de conocimiento permanente, para ello, es necesario abrirse al examen, sistematización y evaluación de la práctica docente y a partir de los resultados descubrir, recrear y proponer nuevas formas de enseñanza-aprendizaje de la historia. Cada una de estas tareas y todas en conjunto, fueron la razón y motivo que me llevaron a la elección de esta modalidad de trabajo recepcional.

El Informe Académico de Actividad Profesional no es sólo un trabajo de evaluación final o si se quiere sumaria, sino también, una incursión hacia la reflexión, autocrítica y sistematización de lo que se ha hecho en y por la profesión. En este sentido, el ejercicio fue muy fructífero porque me descubrí y confirmé lo mucho que han contribuido en mi práctica profesional la presencia clara y concisa de los conocimientos históricos, historiográficos y

psicopedagógicos en lo que hago; pero también se reveló esa otra presencia que está inmersa en mi cotidianeidad en el aula, esa parte subjetiva que nos enriquece y nos confirma como humanos: el deseo, el placer y el amor por enseñar.

Es decir, que la descripción de lo que ha sido mi labor profesional –que aquí expongo- podría leerse, a lo mejor, sólo como experiencias que aspiran a tener un orden riguroso en función de la reflexión, la crítica y la sistematización de la docencia de la historia en el ámbito universitario. Pero también, - y al mismo tiempo- como un conjunto de declaraciones que descansan en la subjetividad del expositor en cuanto que en este trabajo están presentes aquellas condiciones, creo yo, indispensables para la enseñanza de las ciencias humanas: las emociones, sentimientos y utopías producto de mi propia historicidad.

Desde ambas lecturas, se podría decir también, están presentes mis certezas, descubrimientos, aprendizajes y, por supuesto, aunque no las explico, las dudas e inquietudes sobre mi trabajo con los alumnos. Esta presencia tiene que ver no únicamente con la reflexión de qué historiadora quiero ser, sino particularmente del cómo comprendo, siento, vivo y me convengo del ¿porqué y para qué enseñar historia en el siglo XXI?, pero sobre todo ¿cómo enseñarla? ante la urgente necesidad de crear y consolidar una conciencia histórica que dé pelea a la creciente deshumanización que presenta la sociedad contemporánea.

Resolver las interrogantes anteriores me llevó a recrear y, en algunos momentos incluso a re-elaborar cuestionamientos que ya habían estado presentes a lo largo de mi vida profesional y, que por alguna circunstancia feliz creía yo haber resuelto individual o colectivamente de manera más o menos satisfactoria. Éstas resurgieron a partir de la elaboración de este trabajo y desde la responsabilidad que implica el ser docente en una *universidad* que se constituye, precisamente, como la institución encargada de formar profesionales de la educación. De aquí que se vivificaron con nuevo ímpetu, exigiéndome respuestas más convincentes en consonancia con las profundas transformaciones sociales, económicas, culturales y éticas que afectan a nuestra sociedad y particularmente a la educación nacional.

Los cuestionamientos partieron desde la reflexión de si el alumno ¿percibe como futuro profesional de la educación la realidad concreta, inmersa en un proyecto educativo producto de una determinada formación social a través de los contenidos históricos que imparto? Los contenidos históricos y la metodología utilizada ¿han sido los pertinentes para viabilizar la conciencia histórica, crítica y social y con ello su incidencia en el cambio educativo y social? y además ¿lo han constituido para contextualizar su hacer profesional y construir los conocimientos pertinentes a dicho contexto? En términos de mi práctica profesional me cuestioné si ¿he reflexionado sobre la labor que realizo como historiadora o la he ejercido mecánicamente?, y sí al realizar la autoevaluación no se cae en la segunda posición ¿en qué medida le he dado su justa dimensión al trinomio historia-docencia-investigación? para derivar de este ejercicio profesional si ¿éstos se han visto reflejados en mi cotidianidad escolar en la interrelación historia-alumno-sociedad? En esta relación ¿analizo críticamente los propósitos que persigue la Universidad Pedagógica Nacional al propiciar determinado modelo educativo? y finalmente, reflexiono sobre si este modelo ¿está acorde con los retos que debe afrontar la educación superior para el siglo XXI?

Para poder responder a todos estos cuestionamientos y otros más que en el camino surgieron me hice el propósito de desarrollarlos a través del análisis del curso *Institucionalización desarrollo económico y educación en México, 1920-1970*, que forma parte de las asignaturas que el Cuerpo Académico: Docencia de lo Sociohistórico ofrece en los semestres iniciales de las licenciaturas de Psicología Educativa, Pedagogía y Administración Educativa, licenciaturas que se imparten en el sistema escolarizado de la Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo que a continuación se presenta se dividió en tres capítulos, el primero está enfocado a encontrar desde el concepto de historia y educación los fundamentos teóricos sobre el que descansa lo que se hace y desde dónde se hace. Pero también están los apoyos producto de lo empírico cuando hablo del cómo enseñar la historia; anotaciones “duales” que pretenden argumentar desde donde concibo mi docencia a la hora de construir aprendizajes.

Analizo en el segundo capítulo el espacio institucional donde laboro; en éste se plantea la creación, el devenir y la prospectiva de la Universidad Pedagógica Nacional. En la exposición se incursiona desde los imaginarios de los diferentes sujetos sociales que dan cuenta sobre la construcción del sentido y función de la *Universidad* en sus 28 años de existencia y concluye en tiempo presente con las tareas académico-administrativas, que como producto de la política educativa neoliberal-tecnocrática, han obligado a su reestructuración académica y a la resignificación de su función social.

La reflexión sobre los contenidos anteriores dio fruto al tercer apartado de este trabajo. En este espacio se expone desde la abstracción y examen de la práctica docente la forma en que manejo los contenidos históricos de la asignatura antes mencionada: las estrategias, metodologías, recursos didácticos y evaluación. Culmina esta “exposición de motivos” con la estrategia pedagógica que apliqué al curso y que muestra la articulación entre el sustento teórico historia-educación con los supuestos de la didáctica crítica y constructiva que alimentan y dirigen mi hacer docente.

Finalmente quiero comentar que este ejercicio de aprendizaje me ha dejado satisfecha porque he reafirmado la responsabilidad que atañe al oficio del historiador y la importancia que la enseñanza de la historia tiene ante el desafío de reconstruir el tejido social, hacia la construcción de sociedades democráticas fuertes y de búsqueda de alternativas para el logro de una integración más armónica de la sociedad planetaria

CAPÍTULO I

HISTORIA Y EDUCACIÓN

“La historia es un conocimiento vivo en cerebros vivos, una conciencia del pasado, común a educadores y educandos, una búsqueda siempre cambiante de la verdad, al ir corrigiendo errores e ir descubriendo cosas... La principal tarea del historiador académico consiste en transmitir este sentido del cambio caleidoscópico a su público... En la historia no hay constantes, ni siquiera la personalidad humana. No hay nada más que cambio, por muy inadvertido que nos pase, y este factor aumenta continuamente con la duración de una vida.”

Vivian Hunter Galbraith

CAPÍTULO I

HISTORIA Y EDUCACIÓN

En el mundo académico se han ensayado múltiples conceptos del término historia y por ello "...podemos encontrar... tantas definiciones como historiadores puedan contarse en toda la historiografía"¹. Por eso en este capítulo se reflexiona sobre qué es la historia desde su delimitación terminológica y hasta en qué radica el carácter científico de ésta. Posteriormente se acotarán una serie de supuestos teóricos de la historia, así como la función social que ésta cumple con los propósitos de la enseñanza de lo sociohistórico. Estos son desde la perspectiva personal los que han orientado mi desempeño profesional, pues estoy cierta que, como señala acertadamente Fontana, que "teoría y método no son los objetivos de nuestro oficio, sino tan sólo las herramientas que empleamos en el intento de comprender mejor el mundo en que vivimos y de ayudar a otros a entenderlo, con el fin de que entre todos hagamos algo para mejorarlo, que siempre es posible."²

1.1 Historia: concepto y función social. Una aproximación

En general cuando los historiadores hablamos de Historia nos referimos siempre a una forma de conocimiento muy antigua. De raíz indoeuropea heredamos la palabra "*historia*" que para los griegos clásicos tuvo -en el devenir del tiempo - tres niveles distintos de significación y que a la luz del pensamiento moderno podemos interpretar como: la exploración del pasado; el conocimiento o resultado de la búsqueda o indagación de éste, y finalmente, como el relato ya verbal o escrito de lo que se había indagado o investigado³.

La polisemia del vocablo historia ha llegado hasta nuestros días. Por ejemplo, para Sánchez la palabra historia denota dos cosas bastante distintas y a la vez complementarias: "tiene, por una parte, la acepción del objeto de estudio sobre el que se realiza la investigación: el devenir, los hechos, el mundo real pasado; y por otra parte, con el mismo término se designa la reflexión, el estudio,

¹ Véase Fritz, Wagner, *La Ciencia de la Historia*. Trad. Juan Brom, México, UNAM, 1964, *passim*

² Josep Fontana, *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 354

³ Véase: Pierre Salmon, *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*, Barcelona, Editorial Teide, 1982, p. 13. También en: Cristòfol_A Trepàt, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Editorial Graó, 1995, pp.122-124

el conocimiento o la ciencia que aborda tales fenómenos”⁴ Pero existen precisiones sobre esta segunda acepción, por ejemplo, para Topolsky⁵ la palabra que mejor define la investigación y escritura de la historia debiera ser “*historiografía*”. Pero hay más, dos de los historiadores más relevantes de nuestro tiempo como son Stone⁶ y LeGoff⁷ utilizan el término historiografía con significado diferente y todavía más confuso: el primero como teoría de la historiografía y el segundo como historia de la historiografía. De aquí que retome a Gaos⁸ quien con mayor claridad dilucida lo anterior.

El término **Historia** designa la realidad histórica tomada en su integridad y como tal, constituye el objeto de estudio del historiador.

El término **historiografía** se define como *el género literario o la ciencia que tiene por objeto la realidad histórica*. Aquí está presente el ejercicio del historiador por entender y explicar la realidad histórica.

Las concepciones anteriores me hacen pensar que en cuanto a la delimitación terminológica de la palabra historia, ésta debe ser considerada en su doble significado, tal y como la define Pierre Vilar como la única disciplina que designa con su nombre tanto la materia del conocimiento como el conocimiento mismo⁹, y tiene razón, porque ambas, Historia e historiografía, mantienen una relación estrechísima la una con la otra, es decir, el tratamiento científico de la historia no podría existir sin los aportes de la Historia. Por tal motivo definiría la historia vista como *grafía*: como una ciencia social y humana, ya que a través del tiempo ésta se ha construido con base en un corpus teórico conceptual, un método de investigación científico-crítico propio y un conjunto de técnicas que

⁴ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM/FFYL p.33

⁵ Véase Jerzy Topolsky, *Metodología de la historia*, Madrid, Cátedra, 1985

⁶ Véase Laurence Stone, *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986

⁷ Véase Jacques LeGoff, *Pensar la historia*, Barcelona, Paidós, 1991

⁸ José Gaos “Notas sobre la historiografía”, en: Matute, Álvaro. *La teoría de la historia en México (1940-1973)*, México, Sep/Setentas, 1974, pp. 66-67

⁹ Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1980, p. 17

han permitido concebirla como un conocimiento que brinda beneficios a la sociedad.

El carácter científico de la historia.

La reiterada cuestión de si la historia, insisto, como *grafía* es una ciencia, depende, según lo expresa Cardoso de qué entendamos por ciencia¹⁰ y de verificar si la historia reúne estos requisitos. Con esta idea y siguiendo a Bunge¹¹ la ciencia es una forma de conocimiento: sistemático y explicativo¹²; con un lenguaje riguroso ayudado en lo posible por las matemáticas; no contradictorio; fáctico y testificable o contrastable.

En respuesta a lo anterior, podría decirse que en la historia se cumplen los criterios anteriores, pero con ciertos matices, por ejemplo: el lenguaje histórico utiliza términos del lenguaje común, de otras ciencias como *estructura*, *capitalismo*, y algunos términos propios de la ciencia histórica como *Feudalismo*, *Renacimiento* etc. Ahora, si bien es cierto que el lenguaje matemático no es distintivo del lenguaje histórico y por tanto, lo utilizamos excepcionalmente, esto no significa que tal “deficiencia” implique la demarcación que distinga entre el lenguaje del conocimiento científico y del que no lo es.

¹⁰ “...ciencia es un tipo de actividad (y el resultado de dicha actividad) que consiste en aplicar a un objeto el método científico, es decir, el método de planteamiento y control de problemas según el esquema básico: teoría-hipótesis-verificación-vuelta a la teoría, lo hace para construir reproducciones conceptuales de las estructuras de los hechos” Mario Bunge. Cita de Ciro Cardoso, en: *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia.*, México, Grijalbo, 1985, p. 100

¹¹ Véase, Mario Bunge, *La ciencia su método y su filosofía*. Buenos Aires Ediciones Siglo Veinte, 1981

¹² La visión sistémica es un enfoque que se caracteriza por concebir todo objeto como una totalidad compleja o como un componente dentro de un contexto complejo. Esta manera de formular y abordar los problemas evita las visiones unilaterales o sectoriales y las correspondientes soluciones simplistas. Al respecto menciona Bunge: “El enfoque sistémico es una alternativa tanto al individualismo [atomismo], como al totalismo [holismo] ya que admite la necesidad de estudiar los componentes de un sistema pero no se limita a ellos”. Bunge reconoce que los sistemas poseen características de las que carecen sus partes, pero el enfoque aspira a entender esas propiedades sistémicas en función de las partes del sistema y sus interacciones, así como en función de circunstancias ambientales. En otras palabras, el enfoque sistémico invita a estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés. Bunge, Mario. *Sistemas sociales y Filosofía*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1995, p. 7

Hay quienes han querido pensar la historia como una ciencia similar a las ciencias naturales - que tienen como fin estudiar acontecimientos particulares y establecer leyes- es decir, como una ciencia nomotética. Pero la historia es una ciencia idiográfica¹³, por tanto no se plantea como finalidad aislar de lo real las particularidades o variables que convengan al establecimiento de leyes, sino pretende aprehender cada proceso, y cada parte de la realidad social en toda su complejidad. Es por ello que la sustancia de la historia no apunta hacia la elaboración de leyes universales sino que reconstruye los hechos luchando por su principio de veracidad para hacer comprensible los fenómenos particulares en su historicidad. Dicho de manera simplificada, busca la explicación del porqué¹⁴ de los hechos históricos, en encontrar respuestas que penetren la esencia de esa realidad; ése es el objeto de estudio de la historia. Ante ello, Bloch precisa que es necesario "...admitir que un conocimiento puede pretender el nombre de científico aunque no se revele capaz de hacer demostraciones euclidianas o leyes de repetición inmutables..." y por tanto es falaz "...imponer a todos los

¹³ Desde fines del siglo XIX Wilband distingue los diversos dominios de las ciencias. Así, las ciencias nomotéticas son aquellas que tienen por objeto las leyes lógicas, es decir, las ciencias de la naturaleza que buscan estudiar procesos causales e invariables. Por el contrario están las ciencias idiográficas cuyo objeto es el estudio de los sucesos cambiantes como es la historia. Distintos pensadores del conocimiento (como Jean Piaget en *Tendencias de investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza Editorial, 1975; J. Habermas en *La lógica de las Ciencias Sociales*, Madrid, Tecnos, 1988, y con mayor claridad Immanuel Wallerstein en *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo Veintiuno Editores, 2004, p. 34-35) ilustran al respecto cuando mencionan que dentro de las Ciencias Sociales hay algunas disciplinas nomotéticas –como la sociología, la ciencia política y la economía- y otra que se diferencia de éstas como es la historia de análisis idiográfico. En este sentido –sin ser un criterio absoluto dado que en el presente hay trabajos historiográficos en los que podemos encontrar cierta búsqueda de lo nomotético- podríamos decir que en la Historia no hay leyes que rijan los fenómenos, de aquí entonces que la historiografía sea una ciencia idiográfica que como apunta Briones "... identifica e individualiza- los fenómenos que estudia mediante descripciones `en profundidad` con las debidas interpretaciones de los componentes culturales propios que se dan en ellos...de manera que con tal técnica se analicen todos los aspectos de la situación que se estimen necesarios, para lo cual dispone de numerosas técnicas, como son las series de tiempo, el seguimiento de cohortes, etc." Guillermo Briones, *Epistemología y Teorías de las ciencias sociales y de la educación*, México, Trillas, 2002, p.182. Es importante precisar que lo individual del estudio idiográfico alude también a totalidades atributivas a éste y que puede constituirse de múltiples individuos como la *humanidad*, cuando se la considera como sujeto de la Historia universal. En síntesis valgan las palabras de Maravall "Lo individual de la historia no está en el dato aislado, sino en la conexión irreplicable de lo que se da. Lo individual es el conjunto; el hecho histórico no es un dato, es un encadenamiento. La singularidad de la Historia es la singularidad del conjunto..." J. A. Maravall, *El individuo en la Historia*, Madrid, Universidad de Oviedo, 1980, p. 75.

¹⁴ "¿Por qué ocurrieron los acontecimientos de una manera determinada en un momento dado? ¿por qué no cambiaron determinadas estructuras durante tanto tiempo? ¿Por qué determinados personajes manifestaron unas actitudes que, a todas luces, hoy nos parecen absurdas? ¿Qué consecuencias tuvieron determinados actos? ¿Cuáles son los factores que explican determinados hechos? ¿Qué importancia tienen las decisiones de las personas en el poder, las psicologías colectivas, las mentalidades en las actitudes que inclinan o impiden determinados desarrollos históricos? ¿Hasta qué punto los explican? el ¿cómo fue posible que sucediera esto?" Cristòfol-A Trepal. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó, 1995 pp. 278-279

objetos del saber un modelo intelectual uniforme, tomado prestado de las ciencias de naturaleza física, porque incluso en ellas mismas ese modelo ya no se aplica por completo”¹⁵.

Si pensáramos que la cientificidad de la historia radica única y exclusivamente en la rigurosidad tanto del estudio factual como en la recolección de datos¹⁶, sería tanto como minimizar el trabajo científico del historiador que efectivamente, investiga en las diferentes fuentes de información, ya sean éstas documentales, orales, iconográficas, etc., con todo el rigor que el método científico exige, pero además “...reconstruye la realidad pasada, relacionándola con las necesidades culturales del presente en forma interpretativa y hermenéutica... [busca] estudiar los fenómenos, incluso los más complejos, como culturas o naciones enteras, como individualidades y como momentos (o partes) de contextos diacrónicos y sincrónicos”.¹⁷ Por lo anterior es que la historia científica parte del hecho de que la realidad no es algo que esté ahí y se nos ofrezca como algo acabado. Por el contrario, para aprehenderla se requiere del uso de un aparato metodológico¹⁸ y conceptual (categorías de análisis), que la historia posee, los cuales posibilitan el análisis y procesamiento la información histórica en forma objetiva¹⁹ de las diferentes partes de su compleja totalidad.

¹⁵Marc Bloch. *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995, p. 142

¹⁶ Cuando esta actividad sólo nos lleva a la hechura de la cronología histórica, ya que ésta se concreta a presentar ordenadamente las manifestaciones fenoménicas del hecho y las conexiones superficiales de la percepción aparente de la realidad

¹⁷ Immanuel Wallerstein, *op., cit.* p. 34

¹⁸ En este sentido es importante señalar que detrás del trabajo del historiador hay todo un ejercicio metodológico que posibilita la inteligibilidad de su explicación. El historiador después de esclarecer el problema a investigar, establece y sistematiza la información. Construye hipótesis para las lagunas de información que se le presenten, con todo ello reconstruye e interpreta el pasado lo más cercano a la realidad. Para poder leer los documentos, éste despliega un conjunto de ideas con respecto al tiempo, espacio, la causalidad, los agentes, etc. que le permite crearse imágenes del periodo estudiado. Bermejo señala que el entendimiento histórico no trabaja simplemente con los documentos, sino básicamente con los hechos extraídos de ellos; los ordena y trata de interpretarlos y mediante la razón histórica se formula el objeto que debemos estudiar. Véase a José Bermejo. *Entre Historia y filosofía*, Madrid, Akal, 1984, p. 67

¹⁹ El significado de la objetividad siempre ha sido un factor central en el debate metodológico de las ciencias sociales y la historia. Por lo general se ha concedido que éste refiere a un conocimiento que no es *a priori*, sino *a posteriori*, por tanto, nos puede enseñar cosas que no sabíamos en términos de nuestras expectativas previas. Pero este conocimiento al pasar por la interpretación de los datos “puede” convertirse en un conocimiento subjetivo. Dos modelos se han seguido en busca de alcanzar la objetividad. Algunos historiadores particularmente aquellos pertenecientes a la corriente cliométrica y que han reducido la historia a una investigación cuantitativa. (extremo por cierto, que es criticado fuertemente por Fontana en la *Historia después del fin de la Historia* por la ilusión cientifista de esta corriente) han

Por ello Bloch señala que la cientificidad de la historia no está del lado de la naturaleza, ni de su objeto, sino del lado del enfoque y del método del historiador.

Si bien es cierto que el conocimiento histórico sólo admite una contrastación empírica indirecta - por el carácter transversal de la observación-, y por tanto existe la imposibilidad de experimentar tal y como lo hace el científico nomotético de las ciencias naturales. La objetividad del conocimiento histórico se encuentra –además de lo dicho en el anterior epígrafe y nota)- en la realidad histórica, que ya está y que existe independientemente de que la conozcamos o no. En eso consiste su objetividad. Pereyra nos ilustra al respecto cuando dice que: “buena parte de estos argumentos provienen de pensadores que desconocen la complejidad del trabajo del historiador, ya que éste no sólo investiga en las fuentes, sino que las somete a un proceso científico de crítica...y cuando escribe historia tiene que pensar científicamente y por tanto desterrar, en lo posible, las opiniones del ‘sentido común’, exactamente como lo hace cualquier científico.”²⁰

En resumen, la historia vista como *grafía* “es una ciencia en construcción”²¹ joven y abierta, particularmente en la construcción de un discurso nuevo y verdaderamente científico sobre la historia; así, los herederos de la historiografía tradicional de corte positivista, entre ellos Marrow y Carr por ejemplo, que la consideran como una ciencia social aunque distinta de otras ciencias; la historiografía marxista también integra la historia a las ciencias sociales. Marx y Engels afirmaron “no conocemos otra ciencia que la ciencia

insistido que “...para eliminar el peligro de la subjetividad maximizando la “dureza” de los datos, es decir su mensurabilidad y comparabilidad, se requiere la recolección de datos sobre el momento presente, cuando el historiador tiene más probabilidades de poder controlar la calidad de los datos.” Por el contrario, “... los historiadores idiográficos...se han pronunciado a favor de las fuentes primarias, no tocadas (no distorsionadas) y a favor de los datos con los cuales el investigador no se involucra personalmente.” De aquí que el historiador idiográfico abre directamente de las fuentes creadas en el pasado y con ello “...hacia los datos cualitativos, en los que la riqueza del contexto... [lleva] al investigador a comprender la plenitud de las motivaciones implicadas...”, sin necesidad de extrapolar de *motu proprio* los juicios, prejuicios y valoraciones sobre el devenir del hombre. Véase Immanuel Wallerstein, *op., cit.* p. 98-99

²⁰ Carlos Pereyra, “La objetividad del conocimiento histórico”, en: *Teoría. Anuario de Filosofía, 1981-1987*, Año 2, núm. 2, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1985. pp. 267-280

²¹ Pierre Vilar. *Iniciación...op. cit.*

histórica”²². Para *Annales* por constituir a la historia en una verdadera “empresa razonada de análisis”²³ o como “práctica científica”²⁴ y para Braudel como “encuesta científicamente conducida”²⁵ distinta cualitativamente de la simple crónica de los acontecimientos de corte positivista, así como de las reconstrucciones todavía parciales y embrionarias “que entremezclan aún el mito y la leyenda con los hechos históricos reales”²⁶

Hasta aquí la aproximación a la concepción científica de la historia de la cual soy partidaria. En adelante, trazo la ruta teórica y metodológica que he seguido para la enseñanza de la historia y lo sociohistórico con los estudiantes *upenianos*. Este aspecto es justamente el que trato de argumentar en las siguientes líneas.

La teoría constitutiva de la historia.

Para muchos la corriente historiográfica de los *Annales* ha sido el movimiento historiográfico más importante del siglo pasado. Ciertamente “...ha compartido con el materialismo histórico lo que se ha dado en llamar la revolución historiográfica del siglo XX”²⁷, por tanto, hay que reconocer en ambas el combate contra la vieja historia historizante, positivista y acontecimental²⁸, que le ha infundido un enorme viraje al tratamiento de la historia.

De aquí que recupere, en la labor docente, las convocatorias de la corriente de los *Annales*, y lo que ha dado por llamarse *Annales braudelianos*²⁹

²²Guillermo Briones. *op. cit.*, p. 38

²³ Marc Bloch, *op. cit.*

²⁴ Véase Lucien Fèbvre. *Combates por la historia*, México, Ariel, 1983

²⁵ Véase Fernand Braudel. *La historia y las ciencias sociales*. México, Alianza Editorial, 1985

²⁶ Véase Enrique Florescano Mayet, Enrique. “Para qué estudiar y enseñar la Historia”, en: Tzintzun. *Revista de Estudios Históricos*, núm. 35, 2002, p. 22

²⁷ Carlos Barros. *La escuela de Annales y la historia que viene*, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

²⁸ Lo que mejor representa la ruptura con el empirismo positivista (o el acontecimiento como valor único de explicación histórica) es la corriente de *Annales*, de Lucien Fèbvre y Marc Bloch. *Ídem*.

²⁹ Hay un acuerdo en aceptar que los primeros *Annales*, fundadores de la corriente, que se articulan en torno al rico e innovador proyecto intelectual colectivo generado por la estrecha colaboración de Marc Bloch y Lucien Fèbvre, que se extenderá de 1929 hasta 1939 justo en el periodo en que ha sido vigente esa

que plantean la posibilidad de explorar escenarios sociales complejos en donde la economía, la política y las formas de relación social tienen su lugar y sus efectos, tanto objetivos como subjetivos. Desde esta perspectiva, en la realidad de todos los días, cada escenario, imbricado e interactuante con los otros que la constituyen, es relevante para armar las complejas tramas del devenir humano.³⁰

Dicho de otro modo, la corriente de los *Annales* abre la perspectiva a una historia renovada, integral y más rigurosa en sus técnicas y métodos y, sobre todo, abierta a los contactos renovadores con las ciencias sociales y humanas como la antropología, sociología, geografía, demografía, economía, las ciencias políticas y la psicología principalmente.

Desde los *Annales* fundacionales – Marc Bloch y Lucien Fèbvre- ya se sostenía que en sociedad todo se mezcla y se determina mutuamente, las creencias, lo económico, todo, absolutamente todo. Sus planteamientos caminaban sobre la búsqueda de una historia más global, centrada en la actividad humana, en la vida, en la cotidianidad de los grupos y sociedades, en sus interacciones económicas y sociales, en su dinámica demográfica, cultural, etc. Las palabras de Fèbvre son precisas en este sentido cuando declara que “la historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaban por concluir entre ellas una paz de compromiso, un *modus vivendi* al que denominamos vida”³¹

Desde esta perspectiva, la historia debe construirse (y también enseñarse), desde el punto de vista de la *totalidad* de lo social, entendida ésta

colaboración. De 1939 a 1956 (ya muerto Bloch y por la propia disputa nacida en 1941 entre ellos dos en torno a la suspensión o continuación de la revista) los *Annales* gravitan en los elementos planteados desde sus inicios. La segunda etapa que se conoce como los “*Annales braudelianos*”, se da entre los años de 1945 a 1968. Éstos van a conformar un nuevo proyecto intelectual, cuya línea general se vincula a la perspectiva de la larga duración y de una historia global, concebida de manera radical, que se despliega fundamentalmente sobre la historia económica, tanto general como de la nueva historia económica cuantitativa y serial. Véase a Carlos Aguirre Rojas, “Los *Annales* dentro del universo de la crítica”, en: *Pedagogía*, vol. 8, núm. 11, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996, pp. 35-36

³⁰Jacques LeGoff. “La nueva historia” en: LeGoff, J. Chartier, R., Revel, J., coord. *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, 1988, p. 270

³¹ Lucien Fèbvre, *op. cit.*, p. 41

como: indivisibilidad, es decir, como el proceso temporal global de la sociedad; como *universalidad*, en donde estén presentes todos los hombres, sociedades y culturas del mundo y, en *sentido sistémico*, -desde una perspectiva instrumental- como los desarrollos o cambios en un sector afectan a todos los demás ³²

Si bien es cierto que la idea de totalidad – no en el sentido de conocimiento acabado, cabal, sino integrado en una organicidad- es utópica a nivel práctico, también es irrefutable el hecho de que ninguna ciencia –hasta este momento- se puede ocupar de toda la realidad empírica que estudia. Lo que busca la propuesta de *Annales* es el significado “total o global” de todos los acontecimientos acaecidos en una época determinada como núcleo central del estudio histórico³³. En términos metodológicos esto supone partir del hecho de que en toda sociedad las personas realizan actividades de diversa índole: económicas, sociales, políticas y culturales. Actividades que pertenecen a diferentes niveles de la realidad y, que se separan con fines de profundización para encontrar en cada una de ellas lo esencial, pero al mismo tiempo se procuran las interrelaciones necesarias para descubrir la manera en cómo se estructura y jerarquiza la totalidad social y el papel que dentro de dicha totalidad desempeñan cada uno de los diversos factores involucrados.

Proponen en fin, una historia mas global que toma en cuenta a todos los hombres y mujeres del mundo y con ellos los elementos materiales y espirituales, como lo económico y lo mental; una historia que reconoce nuevos epicentros explicativos del presente/pasado a través de ejes problematizadores que permiten pensar la historia con un lenguaje transdisciplinario³⁴ y sobre

³² Véase Jacques LeGoff, *La nueva historia.... op. cit*

³³ El ejemplo paradigmático de esta concepción es la obra cumbre de Fernand Braudel *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Trad. Mario Monteforte Toledo, México, Fondo de Cultura Económica, 1987

³⁴ Nicolescu menciona que una aproximación transdisciplinaria supone la construcción de una nueva y más completa explicación de la complejidad de la realidad social, dado que ésta es una y múltiple. De aquí que no se trate de sumar las explicaciones previamente independientes y distantes entre sí. Se trata de ir a lo que simultáneamente es. En este sentido, lo transdisciplinario alude a las relaciones recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración que se dan en la realidad social. La dinámica de un estudio transdisciplinario busca las interrelaciones posibles como pudiera ser: la unión de la escuela y la vida; de la teoría con la práctica; del trabajo intelectual con el manual; de las ciencias con las letras; de lo racional y lo sentimental; de los conocimientos y los valores, etc. Es relacionar en un campo de estudio *sujeto/objeto/contexto* determinado. Para ello se requiere de las

objetos de estudio distintos. Es decir, desde una mirada que dé cuenta de lo multidimensional, lo polifónico y lo diverso de la realidad social.

La *historia-problema annalistè* centra su preocupación en la problematización y el cuestionamiento del hecho histórico que inserta en la larga duración. Ve al tiempo histórico³⁵ de la corta duración, la de los acontecimientos, el tiempo medio (múltiple) de las coyunturas y el tiempo casi inmóvil de la larga duración³⁶ como el eje medular de la historia, que devela las permanencias y los cambios.

Finalmente la historia construida así, contribuye a la disposición de diversas interpretaciones del mundo que situadas más allá de lo “objetivo”, o de lo mensurable, permite encontrar en la historia y en el mundo de lo humano dimensiones simbólicas, subjetivas y estéticas, que contribuyen no sólo al desciframiento de las complejas relaciones del pasado y el presente, sino a forjar conciencias colectivas capaces de analizar los grandes problemas de nuestro tiempo y contribuir a su resolución.

Definiendo, ahora sí, con todos los elementos antes mencionados y, necesariamente auxiliada con las ideas de Fontana sostengo que la historia es una ciencia joven, por tanto, en construcción. Que tiene como objetivo el “*entender los mecanismos esenciales del funcionamiento de la sociedad*”. Su fundamental ambición está dirigida al estudio de “*todos los hombres y mujeres*

diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Se entiende que su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento. Ver Nicolescu Basarab “La ciencia y las fronteras del conocimiento” en: Motta Raúl. “Complejidad, educación y transdisciplinariedad”, *Polis Revista Académica*, Buenos Aires, Universidad Bolivariana, vol. 1, núm. 3, 2002, pp. 65

³⁵ La corriente de los *Annales* modificó toda la categoría del tiempo histórico, para ellos el tiempo deja de ser absoluto y continuo (como pretendió el evolucionismo positivista). Ahora es una multitud de temporalidades. Así, las nociones del tiempo y espacio clásicas, dice Braudel, “...explotaron en las ciencias sociales, el tiempo social da cuenta de mil velocidades y mil lentitudes...” F. Braudel en: Paul Ricoeur. *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, Tomo I, México, Siglo XXI, 1995, p. 179

³⁶ En su prefacio, nos dice Ricoeur, que *Le Méditerranèè*... en su ‘Lección inaugural’ en el Colegio de Francia en 1950, y en su artículo *Larga Duración en Annales*, Braudel insiste siempre en lo mismo. La historia episódica es la historia de las oscilaciones breves, rápidas, nerviosas; es la más cargada de humanidad, pero también la más peligrosa. En ella y en su tiempo individual se despliega una historia de lentitud compasada... Finalmente, enterrada aún más profundamente, reina una historia casi inmóvil, la del hombre en sus relaciones con el medio le rodea...” *Ibidem*.

en una globalidad que abarque tanto la diversidad de los espacios y de las culturas como la de los grupos sociales,” tanto en su actuación material como espiritual.

Es una ciencia que busca abarcar la totalidad o globalidad del fenómeno de estudio, al analizar el hecho histórico “*con todo lo que tiene de complejo y peculiar... en más de un cuadro interpretativo*”, en un juego dialéctico que va del presente al pasado y de aquél al futuro, teniendo como finalidad objetiva la de encontrar “*dentro de la diversidad de futuros posibles aquel que permita, la construcción social de un mundo mejor*”.³⁷

Lo sociohistórico.

De lo hasta aquí expresado, en realidad muy sucintamente, desprendo la idea de que lo sociohistórico -desde la perspectiva metodológica para la enseñanza de la historia- es el objeto de conocimiento propio de la historia porque forma parte de la realidad y, por ende, constituye la cualidad del ser. Esta cualidad es lo propiamente humano, diferenciable de lo que es propio de la naturaleza.

Para el análisis de lo sociohistórico es necesario utilizar el *tiempo* como propiedad inherente de los fenómenos, pues es la condición *sine qua non* para la construcción-aprehensión de los procesos. A decir de Zemelman, es asumir el tiempo como construcción³⁸, porque es la categoría medular de la historia³⁹: Así, el tiempo geográfico, el tiempo social y el tiempo individual braudeliano⁴⁰ propicia el análisis de los diversos niveles de la realidad social.

³⁷ Josep Fontana, *La historia de los hombres... op. cit.*, pp. 354 – 367

³⁸Ver a Hugo Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad.*, México, Universidad de las Naciones Unidas/Colegio de México, 1987

³⁹ Véase Cristòfol - A Trepapat. y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona, Grao, 1998

⁴⁰“Hemos llegado –dice Braudel- a una descomposición de la historia en un tiempo geográfico, en un tiempo social, en un tiempo individual”. Esta concepción del tiempo histórico reivindica a) el análisis de los diversos niveles sociales b) el análisis de las duraciones múltiples y, c) la primacía de la larga duración en todo proceso sociohistórico. Véase Fernand Braudel. *Historia y Ciencias Sociales... op. cit.*

Aróstegui apunta en este sentido, que la forma más idónea de lograr esta integración es incorporar a la explicación sociohistórica tres campos de estudio. El *primero* es el estudio de las relaciones sociales que define la estructura social: la sociedad en la que estamos inmersos y con ella las relaciones de mercado, laboral, de propiedad y, socio-profesional, pasando por la familia y la organización política de las sociedades. Un *segundo* campo, se ubicaría en la relación hombre/naturaleza dada la necesidad de situar los procesos sociales en su contexto demográfico y específicamente el ecológico por su importancia en el impacto depredador al que han sido sometidos los ecosistemas. El *tercer* campo está influenciado por las relaciones comunicativas interpersonales e intergrupales tanto de corte lingüístico como simbólico. Sin duda el más difícil y delicado de explicar porque en su esfera de acción se encuentra "...el estudio de los sistemas de conocimiento, desde los mitos a la ciencia, del arte, de la religión de los ritos y las pautas culturales", sin embargo es imprescindible por que "...es el final de este camino de búsqueda de raíces históricas a la vida vivida."⁴¹

Trabajar el fenómeno sociohistórico desde esta perspectiva implica el análisis del pasado desde el tiempo presente y viceversa⁴², o construcción desde el presente⁴³. Por consiguiente, la historia surge como secuencia de coyunturas donde lo político (no la política) es lo que articula los momentos del devenir.⁴⁴ Es decir, lo político es el momento activador de todas las prácticas sociales: es lo sociohistórico real, es la construcción de la realidad con base en proyectos que buscan imprimirle su orientación.

⁴¹ Julio Aróstegui, "La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales", en: Julio Rodríguez R. y Antonio Campuzano, *et. al., Enseñar historia*, México, Fontamara Ediciones, 2005, pp. 52-54

⁴² Asunto constantemente reiterado por los *Annalisté* Lucien Fèbvre en *Combates por la Historia*, *op. cit.*, y Fernand Braudel en *La historia y las ciencias sociales*, *op. cit.*

⁴³ El análisis del pasado desde el presente nos dice Aróstegui no es "necesariamente una servidumbre de lo ideológico sino que es una determinación inescapable de cualquier posibilidad de hacer ciencia de la sociedad" Julio Aróstegui, *op. cit.*, p. 52

⁴⁴ El rechazo al politicismo de los *Annales* no es un rechazo de lo político En realidad lo que se desea es ir más allá de la historia diplomática o de la política acontecimental. Es ir al estudio de las fuerzas políticas como las que ejerce el Estado en aras de obtener o mantener el poder y que generalmente es ejercido por la vía de la violencia, ya sea ésta interna como las fuerzas represivas policíacas, militares, o institucionales (judiciales) o externas como la invasión o la guerra; el poder político que ejercen los partidos políticos, sindicatos, la organizaciones civiles; los países que ostentan poderío militar y/o económico como los EUA. o las organizaciones supranacionales como la ONU, OCDE, B, FMI, entre otros.

En términos metodológicos, lo sociohistórico es el objeto de conocimiento que sólo puede ser construido y definido en función de una problemática teórica, es decir, el acontecimiento debe ser situado en relación con los procesos y estructuras *in situ e in tempo* y que demuestre cualquier tipo de cambio social⁴⁵ Hobsbawn apunta hacia esta dirección cuando escribe: “la historia de la sociedad es una colaboración entre los modelos generales de la estructura y del cambio social, y el conjunto de los fenómenos específicos que de hecho ocurrieron”⁴⁶

En conclusión, si bien el término sociohistórico alude a lo social y a lo histórico, no constituye la consideración de ambas categorías por separado, sino más bien a una construcción metodológica que se refiere al estudio de lo social desde la historia y al estudio de la historia desde la realidad social, y viceversa.⁴⁷ Se trata, como dice Aróstegui, de “describir de modo histórico los procesos sociales en los que nosotros mismos, y no nuestros antepasados, nos hallamos inmersos”. Por lo tanto, el estudio de lo histórico social desde la historia reciente -que es desde donde están ubicados los programas de estudio sociohistórico *upenianos*- tiene una cualidad específica “es algo sucedido inmediatamente antes, presente, o en curso, al que se le atribuye una gran importancia, relevancia o supuestas consecuencias...”⁴⁸

Función social de la historia.

Contemplar hoy nuestra realidad, es contemplar el resultado de la historia pero ¿qué tanto sabemos de ésta? ¿Qué utilidad tiene este conocimiento en lo personal, en la vida social, o en la comunidad a la que se pertenece? ¿Qué tipo

⁴⁵ Excepto los movimientos recurrentes, cíclicos, repetitivos o rutinizados, como por ejemplo: los cambios en los precios al consumidor de productos básicos, gas, petróleo etc. Es decir, todos aquellos cambios que no implican una modificación substancial de un estado social hacia otro nuevo estado social; en definitiva, a un cambio en las estructuras.

⁴⁶ Erick Hobsbawn, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 2004, p. 79

⁴⁷ Tal como apunta Burke sobre las consideraciones entre sociología e historia, especialmente en historia social. Véase: Peter Burke, *Sociología e historia*, Madrid Alianza, 1987

⁴⁸ Julio Aróstegui, *op. cit.*, p. 51

de conocimiento histórico se necesita para la formación de una conciencia histórica, crítica, política y social? ¿El conocimiento histórico ayuda al desarrollo integral del sujeto? Éstos son algunos de los cuestionamientos que me he hecho al impartir los cursos de la Línea sociohistórica y que concurren de manera subyacente al *¿porqué y para qué enseñar lo sociohistórico a los futuros profesionales de la educación?* Estas interrogantes son las que seguidamente trataré de clarificar

Quiero empezar este apartado con una frase que adelanta la razón fundamental del *porqué enseñar lo sociohistórico* y ésta sería, como dice Gallo, porque “El muerto goza de cabal salud”⁴⁹ al referirse al supuesto fin de la historia, donde pregunta y reconoce: “¿cuál fin de la historia? Ni ha llegado el Apocalipsis, ni tampoco la interpretación histórica se encuentra en un callejón sin salida; al contrario, tal vez más que nunca la historia está más viva.”⁵⁰.

Y es tan cierto lo anterior que, como apunta Miranda, “en el presente vivimos más historia que en cualquier otra época, la vivimos cada día, en todas partes y con el ánimo desquiciado por la forma compulsiva y despersonalizada en que experimentamos el cambio, lo nuevo.”⁵¹

Desde el último decenio del siglo pasado ha habido cambios tan importantes en los escenarios mundiales, que han dado un giro al planeta. En 1989 cae el muro de Berlín, y con ello la crisis del llamado “socialismo real” dando lugar a lo que Fukuyama llamó “el fin de la Historia”⁵². Pero a *contrapelo* de estas ideas finalistas, y nada más como ejemplos de que la historia no ha

⁴⁹Miguel Ángel Gallo, *Invitación a la historia. Una guía para el maestro y un libro para el alumno*, México, Ediciones Quinto Sol, 2001, p.83

⁵⁰ *Ibidem.*, p. 94

⁵¹ Mario Miranda Pacheco, “La historiografía, el discurso histórico y las dimensiones de la historia de América Latina”, en: Revista *Memoria*, México, Diciembre 1998, núm. 118.

⁵² Inspirándose principalmente en Hegel, Francis Fukuyama va a afirmar que el motor de la historia, es el deseo de reconocimiento, el *thimos platónico* el cual se ha paralizado en los tiempos modernos con el derrumbe de los países que planteaban el socialismo real, lo cual demuestra (según él) que la única opción factible es el liberalismo democrático, que se constituye así en el vociferado pensamiento único: las ideologías ya no son necesarias y han sido sustituidas por la economía. Es decir, la sentencia de Fukuyama es terminante: el “mercado y la “democracia liberal” dominarían eternamente en las naciones desarrolladas. Josep Fontana, *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica, 1992, p.7

terminado, en 1994 una nueva historia comienza para los grupos indígenas de nuestro país; diez años después, tiene lugar la primera guerra con auspicio de la OTAN después de 50 años de aparente paz. Por lo visto, la guerra sigue siendo la continuación de la política por otros medios no sólo para los pequeños países del antiguo bloque soviético o los de “economías emergentes” con sus conflictos internos o fronterizos, sino también para las grandes potencias del mundo. La evidencia es contundente: la historia no ha terminado.

Efectivamente, la historia continúa pero no de manera lineal, cíclica o como dicen los posmodernistas en un estado de “presente perpetuo” que niega lo antes y lo después, haciendo del hoy el nuevo altar de los sacrificios. No, la historia en nuestros días, es una historia inesperada, inédita, con múltiples direcciones y altos márgenes de incertidumbre respecto al futuro; generando nuevas contradicciones que siguen manifestándose y empujando a la historia. Estamos viviendo síntoma, causa y efecto de la globalización en todas sus vertientes y del veloz desarrollo de las tecnologías de la información, que conforme avanzan lo revuelve todo, en todos los ámbitos, (economía, sociedad, política, cultura, mentalidades) desestructurando las identidades de las comunidades étnico-nacionales y de los grupos sociales en todos los niveles, produciendo nuevas formas de poder supranacional, generando con ello la ruptura de certezas, el cuestionamiento de identidades consolidadas, la crisis de todo tipo de autoridad, entre otras cuestiones más.

Esta situación está provocando que la sociedad demande crecientemente de la historia. La Historia tira, por consiguiente de la historia, y por ello nuevos y viejos sujetos sociales, culturales y políticos, no únicamente buscan, sino que además exigen, su legitimidad en la historia: etnias y Estados-nación; ideologías y religiones; movimientos sociales y movimientos nacionalistas; desde lo local y lo regional, a nivel nacional y mundial.

Si a lo anterior le sumamos el hecho de que en las dos últimas décadas del siglo pasado, el mundo entero ha vivido bajo el dominio cada vez mayor de una política e ideología neoliberal, pensadas e instrumentadas como nueva política del capitalismo corporativo, y que han impulsado una globalización

funcional a sus intereses con todas las nefastas consecuencias que éstas han traído, particularmente para los países con una economía en desarrollo, podemos decir, que las cosas no andan nada bien. Galeano ilustra lo anterior:

“Nunca el mundo ha sido tan desigual en las oportunidades que brinda, pero tampoco ha sido tan igualador en las ideas y las costumbres que impone. La igualación obligatoria, que actúa contra la diversidad cultural del mundo, impone un totalitarismo simétrico, al totalitarismo de la desigualdad de la economía, que han impuesto el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otros fundamentalistas de la libertad del dinero. En el mundo sin alma que se nos obliga aceptar como único mundo posible, no hay pueblos, sino mercados; no hay ciudadanos, sino consumidores; no hay naciones, sino empresas; no hay ciudades, sino aglomeraciones; no hay relaciones humanas, sino competencias mercantiles”.⁵³

En nuestro país desde hace más o menos 30 años -a partir del agotamiento del Estado de bienestar - se nos ha estado imponiendo este “modelo de desarrollo” a través de la directiva planetaria del Grupo de los 8, y sus voceros del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial, y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Las consecuencias han sido desastrosas, por ejemplo: en el área política, sufrimos una democracia electoral limitada y viciosa; en lo social ha perpetrado la destrucción de los derechos laborales, la creciente privatización del sector salud, servicios, y educación; en lo cultural éstas han adquirido una dimensión especial con las tecnociencias que en su parte negativa, ha degradado la educación clásica y moderna a un mero espectáculo alienante y des-identitario. En lo económico la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte ha llevado a la apertura del mercado en todos los sectores sin mediar la planeación y sensatez necesaria para no dañar -como lo evidencia la realidad- a los productores nacionales.

⁵³ Eduardo Galeano. *Ser como ellos y otros artículos*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1992, p. 65

La educación nacional -en todos sus niveles educativos- no es ajena a esta política económica, de aquí que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) este inmersa también en este contexto y por ello su dinámica interna y externa se organiza y decide por una política educativa cuyo sino está trazado desde los grandes centros de decisión mundial que, como sabemos, se caracteriza por un capitalismo salvaje y depredador de todo lo que consideramos humano.

No obstante lo anterior, la UPN mantiene como objeto particular de estudio y reflexión el aspecto educativo del desarrollo social. Por tanto su visión de la educación apunta hacia la "...formación de un nuevo tipo de profesional de la educación, caracterizado por un alto sentido de solidaridad humana, con capacidad crítica para entender y contribuir a la transformación social, y por poseer un conjunto de saberes y competencias que le permitan promover de modo reflexivo, creativo y efectivo al desarrollo humano en sentido integral y emancipador"⁵⁴.

De aquí entonces que la respuesta al *para qué enseñar lo sociohistórico*, sea el hecho de que este conocimiento es imprescindible y necesario en la formación de estos profesionales de la educación, pues sin éste, considero, no tendrían elementos suficientes para explicarse la realidad histórica, y con ello la naturaleza y alcance de la problemática educativa a la que se enfrentarán y , por lo tanto, las alternativas de solución que ofrezcan carecerán de la perspectiva que los haga viables y aplicables a la realidad que deberán enfrentar en su futuro profesional.

En consecuencia, para el profesional de la educación, de cara al siglo XXI, aprehender la historicidad de los procesos socio-educativos del devenir del país le permitirá determinar el origen de la situación actual para comprender las diversas contradicciones del presente histórico y las múltiples posibilidades de desarrollo hacia el futuro. Se trata de construir con ellos "la conciencia histórica [que] consiste precisamente en la realización de la temporalidad del ser humano en la conjunción del pasado y el futuro en una simbiosis que permita integrar el

⁵⁴ Véase Visión, Misión y Metas, en Documentos de Trabajo para la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, 2001, pp. 2-8 (documento de circulación interna)

presente, como realización y como acción, orientadas siempre hacia la construcción del ámbito humano que adviene: el mundo que sigue o seguirá”⁵⁵

De esta manera, la praxis del sujeto histórico con una particular formación profesional, (pedagogos, psicólogos educativos, administradores educativos) será, finalmente, la de un participante activo y propositivo en los procesos socio políticos de nuestro país, por lo que su acción individual y social, desde su propia cotidianidad, construida de pensamientos, discursos y espacios interdiscursivos, así como de acciones concretas, contribuirán no sólo al desarrollo histórico nacional, sino que de manera ampliada, *al rescate de lo esencialmente humano*, es decir, de la educación en el extenso sentido ético del término.

Por ello he buscado en la cotidianidad del espacio áulico la formación de sujetos históricos proyectivos hacia la transformación social, dotados de una capacidad teórica-metodológica que les permita analizar crítica y reflexivamente el acontecer actual de nuestro país. Con un conocimiento histórico, no épico ni onomástico, no cronológico ni enciclopédico; ⁵⁶ pero sí con una visión integral de la historia, que reconstruye una visión global del ser humano, prestando atención a los problemas actuales de la humanidad y, el establecimiento como tarea básica compartida con mis alumnos, “...de ayuda a la recomposición de una conciencia histórica crítica, apuntando hacia la potencialidad de aproximaciones que nos hemos dejado olvidadas por el camino de la mitología del progreso”,⁵⁷ que les permita problematizar su presente inmediato y transformarlo en una dirección más apegada a la razón humana de justicia y solidaridad; de respeto a la pluralidad y alteridad social; de armonía con el

⁵⁵Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 55

⁵¹ Entre los alumnos de educación superior es muy común escuchar señalamientos sobre que la historia sirve para conocer el pasado y, por tanto, para no repetir “los errores y seguir el ejemplo de las “buenas acciones” de nuestros antepasados. Esta función de la historia es la que Luis González llama “la historia de bronce” y se caracteriza como aquella que “recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso y en el seno de instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos) presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación.” Luis González y González “De la múltiple utilización de la historia” en: Carlos Pereyra, *Historia ¿para qué?*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1984, pp. 64-65

⁵⁷Josep Fontana, “La historia hoy: crisis y reconstrucción”, en: *Tiempo y Tierra*, núm. 3, Madrid, otoño-invierno, 1996, pp. 203-217

entorno ecológico; en fin, hacia la construcción colectiva de una sociedad más humana, desde su praxis profesional.

En síntesis, responder al cuestionamiento inicial del *¿porqué y para qué enseñar lo sociohistórico a los profesionales de la educación?* en principio diría que: porque la historia está más viva que nunca; porque “lo queramos o no, la historia está presente en nuestro alrededor y es una de las fuentes más eficaces de convicción, de formación de opinión en materias relativas a la sociedad. Las legitimaciones históricas están tras una gran parte de los conflictos políticos actuales y, no sólo los conflictos entre países, pueblos y etnias, sino de los que se producen en el interior mismo de las sociedades de cada país.”⁵⁸ Y finalmente, porque es una disciplina con un gran valor educativo y formativo que nos permite, en primer lugar, adquirir herramientas analíticas que nos llevan a pensar crítica e históricamente el mundo y actuar en él, y en segundo, porque nos sacude del presentismo del aquí y ahora que borra la necesidad de conocer el pasado/presente, y con ello la posibilidad de proyectar futuros deseables.

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

⁵⁸Josep Fontana, *La historia de los hombres... op. cit.*, p. 16

“La educación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensado su pensar en la acción que él mismo superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un hombre sólo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad”

Paulo Freyre

1.2 La educación y la enseñanza de la historia

Sabemos desde lo histórico-social que cada sociedad en el trayecto de su devenir ha definido un concepto de *educación* que entraña no sólo una forma de vida, sino una manera de interpretar al hombre y sus formas de incorporación a la sociedad. Por lo general la educación ha sido conceptualizada como una relación interpersonal que acontece en el marco de lo social, o se le ha concebido como modelo normativo para el desarrollo de la sociedad con el

objetivo de preparar a los hombres del mañana. Pero estas ideas han variado porque la sociedad y las exigencias vitales del hombre en sociedad también han cambiado. En el presente, es necesario para acotar su definición, considerar al hombre en su realidad histórica concreta y vital, con el propósito, ante las circunstancias actuales, de construir una sociedad más justa y por eso más democrática. Éste es el sentimiento que guiará las siguientes consideraciones.

Concepto de educación

La palabra “educación” desde el análisis etimológico y semántico tiene un triple origen: del verbo *educere*, que tiene como significante ir hacia fuera, de salir, de llevar; de la palabra *educatio*, procede del sentido figurado de *actus educandi* (acto de educar), y por último del vocablo *e-educare* que tendría el significado de guiar o conducir hacia fuera, como queriendo indicar que desde dentro, del interior del hombre, de su potencialidad radical va manifestándose a la luz cuanto ha recibido de sus progenitores y de la naturaleza, es decir, que la educación es una conducción.⁵⁹ En suma, tanto en sentido semántico como el etimológico de la palabra, esta última es la más aceptada por los teóricos de la educación.

Ahora, es sabido que las tres formas más conocidas para definir un concepto son: la nominal⁶⁰, la descriptiva⁶¹ y la estipulativa.⁶²

Es con base a la tercera forma conceptual que he puntualizado una definición de educación más acorde con mi pensamiento, para ello me ha sido

⁵⁹ Véase Feroso Estébanez Paciano, *Teoría de la educación*, México, Trillas, 2000, p. 121

⁶⁰ Son definiciones que se toman en general de diccionarios no especializados.

⁶¹ La definición descriptiva es aquella que nos adentra en el significado de la palabra sirviéndose de la enumeración de características o rasgos propios del concepto a definir. Las hay de corte idealista, naturalista, de la escuela de educación nueva, culturalistas, desde lo psicosocial etc. Feroso Estébanez Paciano, *op. cit.*, p. 125

⁶² Es aquella que empieza con estas o similares palabras: “la educación puede ser pensada como...” La definición estipulativa establece una prescripción acerca de cómo debemos pensar sobre una realidad. *Ibidem.*, p. 122

necesario acudir al apoyo de los postulados teóricos-metodológicos del gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire⁶³ y así fundamentar que:

La educación es un proceso social e intersubjetivo, intencional y dialógico. Es un proceso donde entran en juego la relación simbiótica hombre-realidad histórica, en donde educación es *formación* y lo es en la medida que involucra un proceso dialéctico entre sujeto y realidad, remarcando el carácter *intersubjetivo* del proceso en el cual los participantes, tanto los que enseñan como los que aprenden se interrelacionan dinámicamente a través del *diálogo*, reconociéndose mutuamente como sujetos que enseñan y aprenden conocimientos según una *intencionalidad*, aunque desde un bagaje cognitivo diferente. Es una interacción que implica la travesía hacia la autodeterminación, codeterminación y solidaridad

De este modo, “formar”, no es dar forma según un modelo donde, “formar es crear”, sino en la connotación de aprender es construir conocimientos y enseñar es ayudar a construirlos, a la vez que se construye en virtud de intenciones que se orientan a la constitución de una sociedad más justa y por eso más democrática.

Queda claro entonces que, al referirme al concepto de educación –en términos humanos y democráticos- estoy pensando tanto en las interpretaciones primitivas como contemporáneas del mismo. Explicarlas es lo que desarrollaré a continuación.

En lo personal, interpreto la idea de la relación dinámica del hombre con la realidad histórica como una relación intersubjetiva⁶⁴ y dialógica⁶⁵ siempre

⁶³ Paulo Freire es uno de los pedagogos más influyentes desde el siglo pasado. Jurjo Torres Santomé apunta sobre su obra que es un “...pionero en el ámbito de la educación popular y de lo que hoy denominamos educación social y animación sociocultural. Ha propuesto desde la Pedagogía de la Esperanza y Pedagogía de la Autonomía... desde lo filosófico, lo epistemológico y, de lo científico, la re-creación de la pedagogía crítica que desde una óptica `esperanzadora` ve en la educación escolar una contribución posible para un cambio social, sobre todo ante la inexorabilidad de las ideologías sustentadas por el pensamiento hegemónico neoliberal.” Jurjo Torres Santomé, “La Educación liberadora de Paulo Freire” en: *Educadores*, Madrid, núm. 77, año XVI, Vol. XVI, marzo-abril, 1974, p. 161

⁶⁴ Entiendo la acción dialógica intersubjetiva propuesta por Freire, como una filosofía de la comunicación que respeta los valores y opiniones de las partes en el acto educativo y discute sin temor las deficiencias de ambas hasta llegar a un compromiso sincero con cada sujeto y con todos los sujetos del mundo. De esta manera la defensa de la identidad compartida, comunidades religiosas, movimientos nacionalistas,

abierta, entre “sujeto” y “objeto”: como un proceso de apropiación activa en el que la realidad histórica se “abre”, se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre y, en el que al mismo tiempo, ese sujeto se abre también a la realidad histórica. Esta situación permite en el sujeto el desarrollo de posibilidades de comprensión, acción y responsabilidad. Pero esta relación entre el “sujeto y la realidad” siempre aparecen como aspectos condicionados y mediatizados (pero no totalmente determinados) por el factor social. En consecuencia debe abordarse el proceso mismo de mediación y apropiación como una posibilidad y un derecho de todos los hombres y, en último término, de la humanidad en su conjunto.

La definición apunta, además, al conjunto de posibilidades humanas en la medida en que sean compatibles con la autodeterminación y con el desarrollo semejante de los demás hombres; al ser humano como ser que trabaja productivamente y que conoce y modifica su mundo, que decide y actúa en sentido ético y político, que siente emociones y valora, que mantiene relaciones interhumanas y que percibe y configura valores estéticos.

Significa, por último, que la educación se realiza básicamente en el ámbito de lo general, es decir: con apropiación de y en confrontación con lo que afecta en común a los seres humanos en su cotidianidad; con los resultados del pensamiento y los intentos de solución; con las experiencias del hombre en cuanto individuo y ser social, pero también con los cambios, peligros y posibilidades futuras que reconocen; con los intentos de respuesta ya sean estos alternativos o ha enfrentar sobre los problemas clave del presente y del futuro. Así, la apropiación de lo general y la confrontación en este sentido, no tiene

minorías étnicas, feministas y movimientos de identidad sexual, por ejemplo, eliminarían los peligros del exclusivismo y del yoísmo insolidario. Freire menciona al respecto que “Toda prescripción es la imposición de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia *que alberga* la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores” Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI, 1975, p. 43

⁶⁵ La dialogicidad -que como sigue enseñándonos Paulo Freire- nos incita a no ser conquistados, sino a colaborar; a no ser divididos, sino a mantener la unión con los demás; a no ser manipulados, sino a saber organizarnos autónomamente desde los planteamientos de nuestra cultura reprimida; a no ser invadidos por la inculturación, sino a lograr expresar nuestras creencias en síntesis totalizadoras que eviten la fragmentación del discurso y complementar a conocer el mundo, reflexionar sobre él y a transformarlo. Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Editorial Siglo XXI, 1989.

lugar para detener al educando en la historia pasada, sino para liberarle en su autodeterminación y codeterminación, a fin de que comprenda y configure su presente histórico y su futuro.

En resumen, la finalidad de la educación como proceso educativo la entiendo básicamente como el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, a través del análisis y reflexión crítica de las relaciones vitales de los seres humanos como son las interhumanas y profesionales; como la capacidad de codeterminación en el sentido de que todos tenemos el derecho, la posibilidad y la responsabilidad de configurar nuestras condiciones materiales, sociales y políticas con base en un acuerdo común. Y finalmente como la capacidad de solidaridad y de sus componentes condicionantes como son, la crítica y autocrítica, confianza en sí mismo, empatía, tolerancia y responsabilidad.

Propósitos de la educación.

Se dice que todos los tiempos han sido modernos para quienes han vivido su época histórica, de aquí que pensemos -al menos cronológicamente- que quien vive hoy, es más moderno que quien vivió ayer. Así, el hombre del medioevo se sentía moderno respecto al hombre de la Edad Antigua; el renacentista se creía diverso respecto al hombre de las catedrales medievales y por ende más moderno y, el hombre del Siglo de las Luces se constituyó como

el representante de una era de modernidad en relación a los valores “retorcidos” del barroco.

En cada uno de estos momentos históricos, los educadores no han estado seguros de qué tenían que enseñar ni hacia dónde debían dirigir sus esfuerzos educativos. Por ejemplo: Aristóteles se quejaba de que en su tiempo no había acuerdo sobre lo que los jóvenes debían aprender, ni sobre cuál era la verdadera virtud, ni sobre qué hacía mejores a los individuos; Santo Tomás, en el siglo XIII se quejaba a su vez, de que Aristóteles no había descubierto el sentido “gracioso” de los dones divinos; Erasmo proponía la “locura” del corazón contra la rigidez de la escolástica y Diderot rompía con la sumisión a la revelación sagrada, ensalzando la razón y los argumentos lógicos como luceros de la verdadera vida buena que liberarían a las personas en el sendero educativo de su humanización.⁶⁶

Esto me lleva a pensar que los grandes cuestionamientos de la educación siempre han estado presentes a lo largo de la historia. Cuestionamientos como: ¿Hacia dónde dirigimos los pasos del educando? ¿Qué le enseñamos? ¿Cómo? ¿Dónde organizamos el saber y cómo pedimos cuenta de sus rendimientos? preguntas de ayer y hoy. En el fondo, son las mismas. Lo que difiere, eso sí, son las respuestas que otorgamos a aquellas cuestiones. Difieren porque los contextos sociales cambian, también evoluciona el hombre con su historia y la historia con el hombre y la mujer de cada época. Cambia la producción y los modos de producir, cambian las tecnologías y las relaciones sociales; cambian las ideologías y los sistemas organizativos.

Por eso, la educación refleja inevitablemente las contradicciones de su época y las presiones que sobre ella pueden ejercer los que la promocionan. Así, podemos observar como en nuestra América Latina esta relación ha planteado cambios profundos en el quehacer educativo estatal. Éstos han pasado del laicismo educativo -como requisito para superar el modo de producción feudal e implantar el capitalista – al tratamiento metodológico de la tecnología educativa -

⁶⁶ Véase T. W. Moore, *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza Universidad, 1995. pp. 11-25

en momentos en los que se impulsaba en nuestros países la política desarrollista y la generación de carreras técnicas de corta duración para lograr la sustitución de importaciones – y de aquí hacia la política educativa orientada a la incorporación de técnicas de planificación estratégica como fue la propuesta educativa de la tecnología educativa; hasta llegar desde la segunda mitad de la década de los años 80 al impulso de una postura “educativa” neoliberal.

Ésta postura ha mermado profundamente la concepción de una educación humanista. Hoy la educación “neoliberal” es vista como un instrumento de mejoramiento personal y ascenso social, o mero proceso de cualificación de la fuerza de trabajo para incorporarse a la modernidad primer mundista. Esto puede observarse en la actitud que se refleja en la sociedad donde la cultura individualista sustentada en el egoísmo y la ganancia en todo, ha terminado por convertirse en la forma cultural predominante.

Pareciese que el aparato educativo se organiza con el claro propósito de mantener a los alumnos poco atentos y desinteresados en los aspectos cruciales de la debacle cultural, política y económica. A cambio se difunde la idea de un proceso educativo tendiente sólo a mejorar aquellas habilidades que eleven la calificación de su fuerza trabajo de acuerdo con las exigencias del mercado laboral como única garantía de incorporación a la susodicha modernidad.

En consecuencia, se diseña el modelo educativo nacional con el propósito de informar sin formar, ocupar sin preocupar y sustituir conceptos por fórmulas, “formando” alumnos carentes de referentes en la creación y búsqueda de propósitos comunes, de proyectos colectivos, y por tanto, como apunta Torres “estudiantes y egresados despojados de la crítica de la experiencia, privados de los métodos e instrumentos que les permitan comprender y valorar su sociedad y su cultura en su conjunto; en contraste, quieren que sólo se les eduque para ser eficientes en la estricta lógica de la cultura del mercado, que es la lógica del

sistema. Desean pues, instituciones educativas creadas con el propósito de organizar “científicamente” el trabajo alienado”⁶⁷

El resultado de este tipo de orientación educativa salta a la vista: una irresponsable indiferencia ante todo, lo mismo por la destrucción de la capa de ozono que por la democracia y su ejercicio permanente; por los asuntos políticos, que por las guerras iniciadas so pretexto de evitarlas; por el uso de la fuerza para acallar la disidencia; la lista de la indiferencia pareciese interminable.

Hoy, al parecer para los jóvenes no existen más los propósitos comunes que unen para emprender tareas con objetivos sociales de largo plazo. Actualmente buena parte de los estudiantes inscritos en las instituciones públicas de educación superior sólo parecen aspirar a resolver su problema personal de trabajo, aunque a su alrededor el mundo se derrumbe sin que ellos se den cuenta. Así, la verdad, el compromiso y la honestidad intelectual, parecen ser cosa del pasado en tanto son considerados valores inhibidores del éxito personal.

No obstante lo anterior y para fortuna nuestra, todavía hay muchos universitarios a los que les es preciso discutir seriamente estos valores, en cambio para los gobiernos neoliberales: “la excelencia académica para la productividad es parte central del discurso seudo científico que legitima abandonar la educación humanística y la investigación social, e impulsar la otra cuyos beneficios quedan restringidos al capital.”⁶⁸

Así, dos proyectos de universidad están hoy en debate: uno quien desde el Estado, ahora fusionado, en perfecta armonía, la educación conservadora a los intereses de la mano invisible imperialista y globalizadora, pretende generalizar e imponer el modelo religioso-empresarial a la universidad pública; el otro, respeta, enfatiza y defiende, desde ciertos sectores de la sociedad civil la

⁶⁷ Carlos Alberto Torres, “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte” en: *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Carlos Alberto Torres, CLACSO, Buenos Aires, 2001, p. 8

⁶⁸ *Ibidem*

universidad pública autónoma, liberal, laica y gratuita. Quienes abogan por el proyecto que considera la universidad privada como el modelo ideal a seguir por todas las instituciones de educación superior y proclaman también la educación virtual como parte de la solución futura a lo que consideran el problema educativo universitario, se acercan a las “recomendaciones” que sobre política educativa emana de los grandes centros financieros mundiales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Éstos dictados supranacionales tienen como fin privatizar la educación superior y con ello convertirla en una mercancía como cualquier otra, que se ofrece bajo las mismas leyes del libre mercado, decretándose, para ello, la desaparición de la gratuidad y obligatoriedad del Estado de impartir educación.

Desde esta óptica, durante los últimos años la universidad pública ha demeritado “...su tarea más importante, la de un lugar de educación crítica al servicio de una esfera pública de ciudadanos y ciudadanas capaces de ejercitar el poder sobre sus propias vidas y especialmente sobre las condiciones de adquisición del aprendizaje. El esfuerzo más importante ha de emplearse en el reconocimiento de que la democracia no es un establecimiento de reglas formales acerca de la participación, sino de la experiencia vivida del poder a favor de la gran mayoría”⁶⁹ en éste sentido me he propuesto impulsar mi docencia tal y como lo plantea Henry Giroux “... en torno a la práctica del poder para la gran mayoría del alumnado... que necesitan ser educados en el espíritu de la democracia crítica y en la necesidad de un cambio social emancipador”⁷⁰

El argumento que esgrimo es el hecho de que los *upenianos* como profesionales de la educación en el Siglo XXI que estarán encargados de remodelar la educación nacional, tendrán por fuerza una influencia e impacto mayor en la esfera pública, por la envergadura que esto representa para la sociedad mexicana. Serán los nuevos sujetos pedagógicos de la sociedad global que deberán tener una sólida formación que los haga competentes en lo científico

⁶⁹ Henry A. Giroux. “ Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior”, en *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, núm. 29, Barcelona, 1997, p. 2

⁷⁰ *Ibidem.*, p. 4

y lo tecnológico, innovadores, creadores, críticos, eficaces y eficientes; con una vocación férrea que les fortalezca en todo momento su autoestima, su identidad pedagógica y sociocultural. Por ello, coincido con Henry Giroux en la búsqueda constante de nuevos caminos hacia la transformación educativa. Porque concibe que:

“...la educación debe estar abierta a la vida, a las nuevas condiciones donde el hombre libera su lucha, a la crítica social y económica, a la denuncia plena y radical, a la subjetividad como protagonista de la historia, a la justicia, a lo concreto, a la praxis política, al lenguaje y al deseo, a la emancipación, a la recuperación de comunidades con valores progresistas compartidos, a las diferencias, a la transformación éticamente ejecutadas, a la voz de los marginados, de los alumnos, de los profesores sin poder ni cargos, pero representantes de su situación, a la vivencia de los valores que se anuncian, a los procesos de resistencia, a la destrucción de las tradiciones unilaterales y a la reconstrucción de las ocultas, a la cultura popular, a las escuelas como esferas democráticas donde se practique lo que se piensa.”⁷¹.

La acción de enseñar-aprender-construir el conocimiento histórico.

“...cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar aprender, participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica,

⁷¹ Martín Rodríguez Rojo cita a Henry Giroux en: *Hacia una didáctica crítica*, Barcelona, La Muralla, 1997, p. 74

estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad”

Paulo Freire

Planteaba al inicio del capítulo I que la teoría y el método no eran – como historiadora - los objetivos a seguir, sino *las herramientas* que se requieren para posibilitar el desarrollo de aquellas capacidades y competencias que me propongo impulsar. En este apartado comparto la misma premisa anterior por lo que cuando hablo del desarrollo de competencias y capacidades éstas las traduzco como objetivo instrumentales para el desarrollo de habilidades que favorecen el análisis histórico de cada uno de los contenidos del programa escolar y el desarrollo de capacidades socio - históricas de mis alumnos y, como objetivo específico el reconocimiento de la conciencia histórica como elemento insoslayable para un ejercicio profesional responsable y comprometido con la sociedad en que se vive. En las siguientes líneas se describen desde dónde y cómo he llevado a cabo el trabajo áulico para la consecución de los objetivos anteriores.

Ser congruente con la definición de educación anteriormente dada y tomar en consideración la síntesis que sobre la concepción pedagógica freireana apunta el epígrafe anterior, no es fácil. No obstante, en el intento, reconozco, a partir de mi práctica docente, que la enseñanza es uno de los pilares fundantes de la relación educativa escolarizada; porque aquí es donde encuentro la síntesis, en la reflexión y en la acción, de las dimensiones educativas a las que me he referido anteriormente.

De aquí que perciba la acción de enseñar como una especificidad humana que no significa “transmitir” conocimientos como si éstos fueran entidades separadas de los contextos, sino la actividad que vincula “...el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por develar la comprensión y explicación de algo y el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando en

el proceso de desvelamiento que el profesor debe desencadenar a través de la problematización de la realidad, para generar acciones de cambio”⁷²

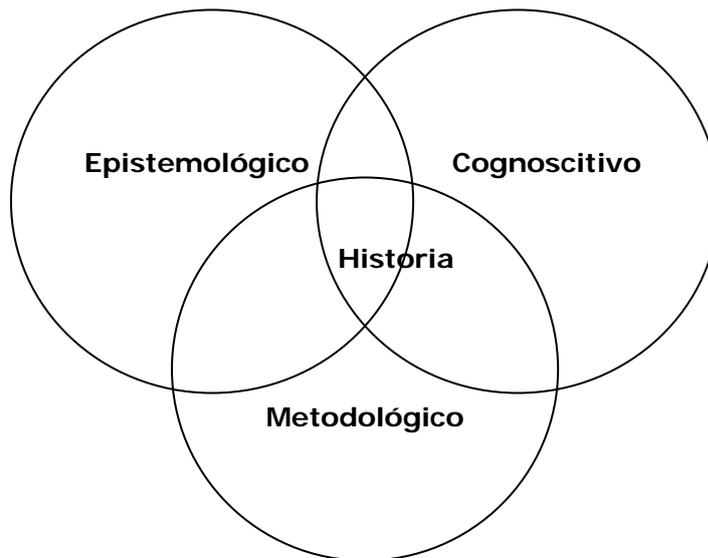
Esta es la perspectiva que me ha motivado a una modificación substancial de mi labor profesional como historiadora, máxime cuando los futuros profesionales de la educación que atiendo en la UPN y quienes quizá tengan su último acercamiento académico con la historia, insisten en contemplar ésta desde su fundamento teórico, pero a la vez práctico.

Y convengo con ellos, porque como menciona Moradiellos “sólo así se alcanza el objetivo óptimo de convertir la enseñanza de la historia en una impartición densa e inteligible de conocimientos sobre el pasado. Sólo así el proceso educativo será una verdadera *paideia*, en el sentido griego de formación crítica razonada, y evitará convertirse en una mera polimatía, es decir, el saber enciclopédico acumulativo e irreflexivo de los ganadores de concursos de televisión.”⁷³

Así al reflexionar sobre cómo he propiciado la construcción del conocimiento histórico en términos de la modificación substancial de la que hablé anteriormente, y plantear que la historia como objeto de enseñanza, debe apuntar necesariamente a que el alumno desarrolle las actitudes científicas del razonamiento histórico (hacer uso de la imaginación creativa; establecer analogías; comparar información; arribar a conclusiones) para que logre resignificar de la masa de información fáctica que estudia, la comprensión de la estructura de esta ciencia, es decir, vivir la historia como investigación, interpretación y escritura. Por tanto, he configurado una representación de saberes pertinentes y necesarios para la enseñanza de la historia. Ésta se nutre de tres elementos que de manera articulada, contribuyen a la construcción y apropiación del conocimiento histórico. Vistos de manera esquemática se representarían así:

⁷² Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Trad. Guillermo Palacios, México, Siglo XXI Editores, 1999, p. 35

⁷³ Enrique Moradiellos, *El oficio de historiador*, México, Siglo XXI Editores, 1998, p. 160



Primer elemento articulador: *Lo epistemológico*

La historia, en tanto objeto de enseñanza-aprendizaje⁷⁴ la construyo con el apoyo de la teoría constitutiva de la historia y la pedagogía crítica y liberadora de Paulo Freire y de Henry Giroux

Antes de precisar un poco sobre lo anterior, debo admitir que desde mi campo profesional como historiadora, no me es posible hacer una delimitación teórica o conceptual sobre estos terrenos disciplinares en forma, por demás, rigurosa. Porque he de precisar al igual que lo hace Sánchez que "...la pedagogía o las ciencias de la educación son apoyos conceptuales, metodológicos y técnicos para enseñar historia"⁷⁵ y no elementos *fundantes* del quehacer estrictamente histórico. Sin embargo considero necesario presentar por lo menos un bosquejo éstos, con la intención de dar sustento teórico a la

⁷⁴ Es importante en este momento precisar, que el proceso de enseñanza – aprendizaje implica dos situaciones diferentes. El primero refiere al docente al momento de la selección, reflexión, y ordenamiento entre lo disciplinar con lo pedagógico, por ende, están presentes los conocimientos, valores, actitudes, estrategias, formas de ser y de actuar. El proceso de aprendizaje refiere a las actuaciones de los estudiantes frente al conocimiento y al saber hacer, lo cual les permite transformaciones en su conducta intelectual y afectiva.

⁷⁵ Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 120

estrategia didáctica para la enseñanza de la historia que abordaré en el capítulo III de este documento de trabajo.

La teoría constitutiva de la historia

No abundo sobre el sistema conceptual del campo específico de la historia y lo que percibo como objeto sociohistórico porque ya ha sido explorado en el apartado “La teoría constitutiva de la historia” de este mismo trabajo.

La pedagogía crítica

Aunque con matices, P. Freire, P. Willis, M. Apple y H. Giroux.⁷⁶, coinciden en que “el enfoque comunicativo de la Pedagogía Crítica actual se basa en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y experiencias”.⁷⁷ Desde esta perspectiva apuntan, que la acción educativa está anclada en la razón comunicativa a partir del diálogo democrático y la relación sujeto-objeto-sujeto. Visto así, se podría decir que en la relación pedagógica no se busca un modelo de sociedad a seguir dado que éste se construye a través del diálogo intersubjetivo. Lo autores mencionan que durante el proceso de enseñanza aprendizaje, el educador es un facilitador del diálogo, por tanto, el aprendizaje es entre iguales, y que éste debe tomar en consideración el conocimiento de los tres mundos: objetivo, social y subjetivo.

Plantean la *comunidad comunicativa de aprendizaje*, como un espacio en donde todas las acciones educativas: horarios, evaluación, implicación con el entorno, elementos innovadores, etc., son discutidas y acordadas por todas las partes implicadas, en una relación de consenso entre los intereses individuales y los colectivos.

⁷⁶ Para mayor información sobre estos autores consultar la ficha en la bibliografía de este trabajo.

⁷⁷ Ana Ayuste, “Pedagogía crítica y modernidad” en: Ayuste, A., Flecha, R., López, F., y Llera, J. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*, Barcelona, Grao, 1994, pp. 35

También plantean que la formación e información que se imparte en las escuelas debe considerar el contexto social concreto de la sociedad en el cual se dá la educación. En este sentido Paulo Freire ha sostenido en sus textos⁷⁸ que el cambio educacional debe estar acompañado por transformaciones profundas de las relaciones de producción y de sus expresiones políticas e ideológicas. Por ello nos dice a los educadores que ante “la imposibilidad de ser neutros frente al mundo, ante el futuro... que lo entiendo como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente...nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de no callarnos, el derecho y el deber de ejercer la práctica educativa en coherencia con nuestras prácticas políticas.”⁷⁹

Desde esta perspectiva, la aplicación de la Pedagogía Crítica en el proceso educativo tendría como objetivo fundamental el desarrollo de una conciencia crítica.⁸⁰ Su importancia radicaría en: “...la relevancia que tiene el vislumbrar cómo el poder y el conocimiento configuran la producción, recepción y transformación de las identidades sociales, formas de dirección ética, y `versiones deseadas de una comunidad humana futura’, en este sentido, el objeto de estudio es “... la relación entre las posibilidades para la acción social expresadas en tanta cantidad de humanas capacidades y de formas sociales expresables...”; metodológicamente esto implica ayudar a los alumnos “...hablar de forma diferente, de tal manera que sus narrativas se puedan afirmar y analizar de acuerdo con las contradicciones y aseveraciones que caracterizan esas experiencias.”⁸¹

⁷⁸ *Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía para la libertad.*, Ver fichas bibliográficas en este mismo trabajo.

⁷⁹ Paulo Freire, “Educación y participación comunitaria”, en: Manuel Castell, *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 88.

⁸⁰ Tal conciencia, dice Freire, no puede ser transformada en abstracto sin la debida consideración del contexto histórico concreto dentro del cual el conocimiento es reproducido y traspasado. *Ibidem.*, p. 89

⁸¹ *Ibidem.*, p. 88

Sugiere Giroux por otra parte, que hay que “tomar en forma seria lo que todo el alumnado dice, comprometiéndose con las implicaciones de su discurso en términos más amplios, históricos e ideológicos”.⁸²

Segundo elemento articulador: *El terreno de lo cognoscitivo*

Para el desarrollo de la historia como materia escolar tomo en cuenta: los hechos cognoscitivos del sujeto cognoscente; el contexto cognitivo y las habilidades necesarias para la construcción del conocimiento.

Jean Piaget⁸³ nos dice que a lo largo de la vida, el sujeto va estructurando sus conocimientos, es decir, lo que sabe acerca del mundo, del entorno y de sí mismo, y con ello el desarrollo de su propia inteligencia, poco a poco, pues no nace con ella. Así el desarrollo y el conocimiento nuevo son el resultado de la interacción entre las capacidades con las que el individuo llega al mundo y la acción que éste ejerce sobre la realidad que lo rodea. En este contexto el origen del aprendizaje se sitúa en los siguientes supuestos: el primero tiene que ver con la perspectiva del sujeto. Se trata de describir lo que ocurre en la mente de éste cuando interactúa sobre la realidad. El segundo supuesto parte de la idea de que la realidad no se conoce en sí misma puesto que el sujeto la interpreta de acuerdo a los instrumentos de que dispone y, a partir de los cuales él elabora modelos o representaciones del ambiente.

Es decir, el individuo construye modelos del entorno que son modificados de acuerdo a las nuevas experiencias vividas y que no había observado porque sus estructuras intelectuales no le permitían hacerlo.

⁸² Henry Giroux., *op. cit.*, pp. 2-7

⁸³ Jean Piaget, *La toma de conciencia*. Madrid, Morata, 1981. También Jean Piaget. *Antología*, México, UPN, 1985, (SEAD, Licenciatura en Educación Básica)

De las diversas interpretaciones que sobre la realidad construyen los individuos, esto con base a los seguidores de la teoría piagetiana⁸⁴, rescato lo siguiente:

A partir de los dieciocho años y hasta la edad adulta, los individuos empiezan a contemplar un mundo de posibilidades para la resolución de problemas reales o no. De aquí en adelante, los sujetos pueden ser capaces de entender los postulados científicos, los fenómenos sociales e históricos. A lo largo de la vida adulta, el individuo es capaz de lograr aprendizajes al pasar de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto ya que se libera progresivamente de las cadenas de la percepción y de la acción corporal. Lo que ocurre es que los adultos establecen interrelaciones progresivas entre experiencia y entendimiento, esto propicia una capacidad creciente para pensar en una forma relativamente independiente de la experiencia.

Tercer elemento articulador: Lo metodológico

Enseñar historia significa formar en los sujetos educandos la conciencia crítica, es decir histórica. Como menciona Vilar es enseñar a *pensar históricamente*. Es por ello que este elemento articulador parte de los paradigmas constructivistas y de la didáctica crítica tanto desde la sustancia teórica como lo referido al uso de técnicas, recursos y estrategias de enseñanza, es decir, a lo metodológico instrumental.

El paradigma constructivista.

El término constructivismo ha sido utilizado para nombrar a las escuelas de pensamiento que destacan las nociones de construcción o constitución. En sentido estricto, no es una sola teoría sino un conjunto de teorías desarrolladas fundamentalmente desde la psicología cognoscitiva que se refieren cada una de ellas a diversos aspectos de la construcción del conocimiento. Por tanto no existe una sola teoría que agote en sí misma todas las respuestas a los

⁸⁴ Delval, Pozo, Carretero, Pluckrose, Coll, Sacristán, Prats, entre otros. Ver ficha completa en la bibliografía de este documento.

problemas de la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, hoy se pueden identificar varias teorías que confluyen en este modelo como son las de Piaget, Bruner, Ausubel, Vigotsky entre los más representativos.

La concepción de la escuela constructivista en términos de la enseñanza/aprendizaje, es que el conocimiento y el comportamiento humanos son el resultado de procesos de construcción intersubjetiva en los intercambios cotidianos con el entorno. El sujeto humano construye sus esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas ya conquistados y como consecuencia de sus interacciones con el mundo exterior. Los procesos de comunicación, en cuanto potencia los intercambios del individuo con el medio físico y psicosocial, contribuyen al desarrollo del sujeto.

Desde esta perspectiva el aprendizaje es el resultado del proceso “enseñar-aprender” mismos que son potenciados cuando se estimula la actividad del alumno; “cuando se tiene en cuenta la importancia del lenguaje como instrumento de intelección; cuando se parte del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo de la personalidad; cuando se usa el diálogo y la comunicación, el debate y la discusión entre iguales y con otras personas como estrategias metodológicas para la enseñanza; cuando se vincula el aprendizaje al desarrollo, utilizando las técnicas necesarias para informar formando; cuando se juntan las dimensiones cognoscitiva y afectiva del conocimiento”.⁸⁵

En términos generales, para los constructivistas, la ciencia se aprende haciéndola y se enseña partiendo de problemas cotidianos. La ciencia se entiende creando contradicción en el pensamiento de los alumnos y se comprende fomentando el desarrollo de capacidades lógicas que derivan en explicaciones y contrastaciones.

Para los constructivistas⁸⁶ hay particularidades del conocimiento histórico que constituyen problemas en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

⁸⁵ Véase en Coll, César “Concepción constructivista y planteamiento curricular” en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, Barcelona, 1991, pp. 34-36

⁸⁶ Véase nota 78

Algunos de estos son: los contenidos históricos son difícilmente entendidos debido a las limitaciones del desarrollo del pensamiento; la relación pasado-presente constituye una seria dificultad debido a la no presencia de nociones básicas sobre la connotación espacio-temporal; los conceptos y teorías de la historia no pueden ser abordados hasta haber sido asimiladas las nociones histórico-sociales generales; la ausencia de opinión crítica –docente/alumno– tanto en el abordaje de la “historia oficial” como de la no oficial; la resistencia al cambio o modificación de actitudes y valores por las nociones adquiridas en sus experiencias previas; la falta de precisión, discriminación y reflexión entre acontecimiento y hecho histórico; la dificultad pedagógica para explicar las regularidades o modelos generales de la ciencia histórica; la ausencia de una metodología adecuada que presente a los sujetos históricos como seres humanos; el desconocimiento del trabajo del historiador y finalmente la falta del desarrollo empático como elemento integrador.

Algunas de las sugerencias para la enseñanza y aprendizaje de la historia es que, el docente debe constituirse como un investigador participativo (*mediador*), así le será más cercano el trabajo activo con sus alumnos en el aula, así al fomentar las tareas escolares propiciarán el enriquecimiento conceptual de los alumnos, contando con un marco teórico más abundante para que puedan relacionar un mayor número de variables de causalidad histórica, explicar los diversos modos del tiempo histórico, relacionarse con el espacio geográfico, aplicar conclusiones precisas sobre cambio y secuencia, elaborar cronologías distintas a las de los textos, etc. Por ello es de suma importancia que la dosificación de los contenidos histórico-sociales esté de acuerdo no a la edad, sino al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.

Otra sugerencia importante es la de propiciar el rol de historiador por parte del estudiante. Esto se lograría en la búsqueda y cuestionamiento de las fuentes primarias y secundarias y con base en esta concepción permitir al alumno elaborar sus propias hipótesis de trabajo antes de iniciar una investigación, de esta forma se parte de sus preconcepciones e intereses reales y así arribaría al encuentro de “su” verdad histórica

Didáctica crítica.

La Didáctica crítica enfoca la acción didáctica desde los planteamientos de la Teoría Crítica-Comunicativa y por tanto de la Pedagogía Crítica⁸⁷. Interpreta al orden social neoliberal como la última fase del capitalismo. Concretamente se contrapone a la globalización neoliberal a la que denomina globalización parcializada, a la escuela capitalista, y por tanto, a la escuela como empresa, donde se nombra “cliente” al educando. Parte de que la escuela crítica es una institución no una organización. Una institución que escribe sus finalidades “...en el mármol de los valores humanos”⁸⁸

Su fundamento epistemológico considera el hecho didáctico como una acción comunicativa entre profesor-alumno, analiza la enseñanza como la práctica docente capaz de descubrir el contexto que circunda a la acción, las teorías que la atraviesan y las distorsiones ideológicas que pretenden dar cuenta de ella. Su finalidad consiste en despertar conciencias y la autonomía personal de los educandos para develar los engaños subyacentes en la cultura y proponer una alternativa transformadora del individuo y de la sociedad.⁸⁹

De aquí se oriente hacia la construcción de un cuerpo de saberes que incluyen la concepción del alumno como un sujeto social eminentemente activo y crítico de su entorno con miras a conseguir una transformación de su realidad personal y social.

Con relación a la organización del conocimiento, se plantea que el educando tome en consideración su historicidad material y se vea como producto de la sobredeterminación social, para ello, el docente deberá considerar para la planeación curricular: el análisis de la estructura semiológica y epistemológica, el nivel psicológico en cuanto al objeto de conocimiento y la

⁸⁷Martín Rodríguez menciona que “no entendemos que una didáctica sea crítica, si no parte y se enmarca dentro de una Pedagogía crítica y ésta tampoco será crítica si no se ubica dentro de una teoría o filosofía crítica”. Martín Rodríguez Rojo “Una didáctica crítica para el currículo socio crítico en un mundo parcialmente globalizado” en *Educación*, núm. 34, Universidad Autónoma de Barcelona, IMIE, 2004, p. 14

⁸⁸ *Ibidem.*, p. 12

⁸⁹ *Ibidem.*, p. 18

relación con la práctica social, es decir, como praxis con el fin de instrumentar una formación crítica del educando. Así, tanto el papel del docente/mediador, como el del alumno corresponden a sujetos miembros de una comunidad social, económica y cultural que determina sus acciones y que son fuente y motivo de su actividad.

La importancia de la metodología didáctica derivada de la Didáctica Crítica radica en la redimensionalización de los aspectos sociales de la enseñanza - la cual se sitúa en el campo de la teoría de la acción, y dentro de ella, en la acción comunicativa-. Se argumenta la insuficiencia del aprendizaje teórico como punto de partida y destino de la educación, en tanto que el valor formativo de la institución escolar debe estar ligada a la actividad social que el alumno y el docente logren desplegar como sujetos sociales, lo cual los orienta definitivamente hacia la praxis, cuyo significado es justamente la relación entre la teoría y práctica, es decir, a la acción –reflexión crítica – acción, del conocimiento, vía “...la investigación como instrumento para la enseñanza. Aprender investigando pudiera ser un buen lema metodológico de la DC”⁹⁰

La acción se fundamenta en la relación sujeto-objeto-sujeto, es decir, en la intersubjetividad argumentada en interacción entre el profesor, los alumnos y la comunicación entre sí, lo cual exige rigurosidad en el uso del lenguaje⁹¹ mismo que requiere utilizar las técnicas grupales de comunicación eficaz, y la autonomía personal de los educandos para así tomar decisiones consensuadas.

En cuanto a las formas de evaluación, ésta ha de ser algo más que la verificación de los resultados de aprendizaje y, considerará las diferentes etapas de su proceso de desarrollo. Por tanto, existe una evaluación de inicio o diagnóstica, una de proceso o formativa y una al final o sumativa. Asimismo si se trata de alumnos, como es mi caso, de educación superior habrá que visualizar las competencias que se requieren para el ejercicio de su profesión.

⁹⁰ *Ídem.*

⁹¹ La acción cultural...requiere un lenguaje o de signos codificables, inteligentes y compartidos para transformar la acción personal y particular en hechos públicos, ya que la cultura se ajunta a intenciones o valores universales y comunes, colectivos, consensuados a través del lenguaje y del diálogo. *Ídem.*

En este caso, se pensará en la integración de elementos de autoevaluación como recurso formativo en tanto que cada alumno tiene consideraciones acerca de sí mismo y de su aprendizaje, además de la utilización de evaluaciones grupales, ya que se parte del supuesto de que la dinámica de los grupos influye de manera importante en los aprendizajes individuales.

En términos metodológicos este modelo propone el uso de problemas como desencadenadores de actividades de aprendizaje tales como el análisis, la comprensión y el debate de los contenidos curriculares desde las dimensiones ideológicas de los contenidos y prácticas educativas. Así como hacer énfasis en la importancia que tiene el trabajo grupal como dispositivo para el aprendizaje grupal desde la dinámica de grupos, los grupos operativos, la teoría psicoanalítica, entre otras.⁹²

Lo metodológico instrumental

Como se mencionó al inicio de este apartado, tanto el constructivismo como la didáctica crítica han sido los apoyos teóricos/metodológicos para el trabajo que he desarrollado en el salón de clases. Pero estos postulados han requerido de la parte instrumental para poder ser verdaderamente eficientes en la puesta en marcha de la acción educativa.

Por ello he incentivado a mis alumnos a la búsqueda, obtención y análisis crítico de las distintas fuentes de la información histórica ya sean estas testimonios escritos, orales, visuales, iconográficos, simbólicos, etc., así como a actuar con autonomía, como también a trabajar en equipo y grupo, vía el

⁹² Estos son, de manera resumida, los componentes generales de la didáctica crítica vistos por: Wolfgang Klafki “Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva” en: *Revista de Educación*, núm. 280, Madrid, 1986 (mayo - agosto); Valentine Rothe, “Teoría crítica y didáctica de la historia”, en: *Revista de Educación*, núm. 280, Madrid, mayo-agosto, 1986, y Martín Rodríguez Rojo, *op. cit.*

aprendizaje colaborativo,⁹³ con la intención de generar los consensos que los lleven a la codeterminación.

En ambas situaciones de aprendizaje se busca la mediación docente/alumnos con estrategias didácticas grupales y el uso de recursos audiovisuales que apoyen la concepción dialógica del aprendizaje.⁹⁴ Todo lo anterior con el propósito de que los estudiantes - además de adquirir el conocimiento histórico y con ello la conciencia histórica - sean capaces de construir proyectos socio-educativos que incidan en la solución de problemas existentes en la comunidad de pertenencia y a partir de ello, adquieran el sentido de solidaridad, elemento fundamental de la conciencia social.

A partir de la articulación de los tres elementos antes mencionados he procurado el desarrollo de determinadas competencias⁹⁵ socio-históricas como las siguientes:

Desde la *dimensión socio-histórico-política* induzco a mis alumnos hacia el desarrollo de la capacidad para la identificación y vivencia de la espacialidad y la temporalidad como dimensiones claves y determinantes de la existencia humana.⁹⁶

⁹³ Esta metodología está basada en la técnica del rompecabezas y tiene como característica fundamental el que para la realización de una actividad global asignada al grupo/equipo, cada miembro deberá de asumir una tarea individual que resulte esencial, para la integración del trabajo final. Las condicionantes son que cada uno de los miembros de cada equipo cuidará de que la tarea de cada miembro se haga, aunque al ser tarea específica por alumno ésta no podrá ser realizada por otro, pero sí ayudado. De este modo se consigue una relación de intercambio de ideas y de material entre equipos.

⁹⁴ Esto es, la concepción educativa basada en el diálogo entre iguales, en la construcción cooperativa del conocimiento y en la confianza en las posibilidades transformadoras de la educación en general.

⁹⁵ Mismas que pueden ser leídas como expresión de intenciones u objetivos pero que en lo concreto real de la acción educativa van más allá del desarrollo de habilidades o destrezas. El desarrollo de la competencia socio-histórica la ubico como el proceso por el cual el estudiante reconoce que está aprendiendo, que se ha identificado con lo que produce y por tanto tiene la posibilidad de clarificar la metodología que utilizó para construir su conocimiento. Para una mayor información consultar Yolanda Argudín, *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*, México, Trillas, 2006, pp. 11-16

⁹⁶ Metodológicamente se parte de la problematización del hecho histórico teniendo en cuenta que el estudio estrictamente historiográfico no puede captar por sí solo la totalidad histórico-social. De hecho, sabemos que sólo capta el lado intencional e interpretativo o significativo de la realidad del sujeto historiador. Por tanto, para hacer posible el análisis y discusión intersubjetivos del suceso, con propósitos de sistematización para la elaboración del sentido de las decisiones es necesario partir del análisis de procesos, discusiones, generación de ideas para el futuro y sus implicaciones, se requiere llevar a cabo todas y cada una de las acciones mencionadas.

La idea fundamental es que los alumnos sean capaces de reconocer su identidad cultural para significarse como sujetos de la historia; adquieran la habilidad y la destreza de ubicar en el tiempo y en el espacio el origen y desarrollo de culturas y civilizaciones del pasado y del presente, así como de contextualizar los procesos históricos en sus distintas temporalidades: de aliento corto, de mediana duración o de las coyunturas históricas y el de la larga duración.

Así podrán Identificar los caracteres propios de las culturas o sociedades a partir del análisis racional, explicativo multicausal e interpretativo de los fenómenos sociohistóricos y, explicar la propia situación histórica a partir de la lectura del mundo⁹⁷, y la comprensión del contexto. Es decir, el conocimiento de la realidad histórica en el marco de la totalidad.

De esta manera podrán establecer las relaciones concomitantes entre las estructuras: económico-sociales y educativas, así como los determinantes naturales y las creaciones culturales propias de cada comunidad, a partir del establecimiento de las relaciones diacrónicas-sincrónicas en la óptica de exploración presente-pasado y futuro. Este último es pensar en términos de “encrucijada”, es trabajar en la construcción de utopías.

Finalmente y desde esta misma dimensión, busco generar la capacidad para asumir la conciencia colectiva e histórica desde el análisis y crítica de las ideologías⁹⁸ para impulsar una real y efectiva la democracia radical⁹⁹

⁹⁷Aquí se toma el concepto de mundo más en su sentido socio-cultural que el meramente físico. Lo concibo más en el sentido que le dá Habermas. El concepto mundo de la vida de Habermas permite ver al individuo como producto de tradiciones, pero, al mismo tiempo, como iniciador de actos, con capacidad para la creación, la innovación y para orientar el curso de su propia historia. el mundo de la vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, creencias, prejuicios, ideologías sobre las que hay un consenso generalizado, pero que en un momento determinado se pueden tornar relevantes en una conversación, por tanto, susceptibles de problematización y cuestionamiento. Ver Habermas Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa.*, Madrid, Taurus, 1987, vol. I *Racionalidad de la acción y racionalización social.*, p. 122

⁹⁸ Se trata de desarrollar la capacidad de autoderminación, codeterminación y solidaridad de las que ya hable anteriormente. La crítica ideológica es una condición exigida, junto con la crítica y la autocrítica por la acción comunicativa de la que nos habla Habermas, para poder aceptar alguna aseveración como verdad creíble. “La pretensión metodológica es limpiar nuestros juicios de influencias dañinas que puedan distorsionar valoraciones que podrían conducir a aceptar sin más aquello que se propone como verdad algún grupo y esto está ligado a la eliminación del dominio del hombre sobre el hombre, de la explotación económica o de la desigualdad social y, en sentido positivo, a la edificación de una democracia radical”.

Desde la *dimensión ética*¹⁰⁰ invito a los alumnos a tomar conciencia de que todos los seres humanos tenemos la capacidad de desarrollar los valores universales. El propósito es potenciar la facultad para identificar y valorar positivamente la diversidad cultural de manera responsable, comprometida, abierta, humilde, tolerante, generosa, alegre y esperanzadora, dado lo que esto significa, para la humanización de la humanidad.

En síntesis, del logro alcanzado en ambas dimensiones dependería la posibilidad de crear la convicción de que el cambio del *status quo* es posible, siempre y cuando se asuma el compromiso de intervención. Esto implica problematizar desde el presente, el pasado y, asumir el futuro como reto a construir, a partir de reconocer que el mundo no “es” sino “está siendo” y por eso “puede ser” diferente.

Con todos estos “ideales” es como procuro que la enseñanza universitaria de la historia se ajuste tanto a las características como a las necesidades de enseñanza aprendizaje propias de los tiempos actuales. En la práctica cotidiana, intento recuperar como factor importante en la construcción y apropiación del conocimiento la relación historia-sociedad-educación en la que se encuentran

Es importante señalar que el concepto de ideologías se emplea aquí en sentido estricto y riguroso, esto es, como designación de una conciencia social demostrablemente falsa y, cuya falsedad resulta de que sin que lo advierta el portador de tal conciencia, se está caracterizado por determinadas relaciones sociales de poder y dependencia. Como menciona Rodríguez, “Las ideologías aseguran y justifican aparentemente dichas relaciones, como ocurre, allí donde alguien cree justificado el dominio de un grupo sobre otros grupos suponiendo erróneamente que aquél es más prudente, más inteligente y está mejor dotado “por naturaleza” para la política, etc.” Este ejemplo revela claramente cómo las ideologías corresponden a los intereses de determinados grupos socialmente más poderosos o privilegiados. Martín Rodríguez, Rojo. coord., *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 2002, p. 446

⁹⁹ El autor de la cita anterior nos hace la observación de que “la democracia radical es una forma no sólo política, sino también económica. No puede haber una verdadera democracia sin justicia social. Si existen pobres de solemnidad, explotados por quienes se llaman demócratas, difícilmente aquéllos pueden adquirir una cultura que les capacite para interpretar la realidad, elegir en consecuencia con un buen análisis informado. Radicalizar la democracia implicará aplicarla hasta sus últimas consecuencias en todos los campos: económico, social, político, cultural, religioso... y no sólo en el municipio o en el país, sino también en el mundo globalizado”. *Ibidem.*, p. 443

¹⁰⁰ Para Paulo Freire esta dimensión educativa compromete expresamente con valores inherentes a la constitución del hombre como persona, “humanizado”, “liberado”, “democrático”; “...es una ética normativa que propone a la persona un fin, un ideal que hay que conseguir mediante un esfuerzo positivo frente a los obstáculos que la sociedad, la cultura y la tradición oponen” Paulo Freire, en: Manuel Castell... *op. cit.*, p. 90

inmersos mis estudiantes, para que construyan un conocimiento más significativo (útil) que les permita ubicarse en su realidad presente, que es a fin de cuentas su preocupación inmediata (ya sea esta consciente y/o alienada) y participen activamente en la sociedad, no sólo como individuos, sino como sujetos sociales comprometidos, dado su papel histórico, en la construcción de un nuevo entorno social.

CAPÍTULO II

La Universidad Pedagógica Nacional

Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa, es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de “humanista”

Fernando Savater

CAPÍTULO II

2. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

2.1 Contexto y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una Institución que a 28 años de su fundación ha estado presente en la discusión nacional sobre la formación y superación profesional del magisterio nacional y sobre las repercusiones de ésta en la calidad de los servicios que ofrece a la educación básica nacional. La UPN es un esfuerzo institucional que permite reflexionar sobre la educación pública del país y sus significados transcendentales, como forma de ver el mundo, transformarlo y situarse en él. Es por tanto, una institución que pretende influir en la dialéctica entre cultura, tecnología e instituciones que supone la interacción regular y permanente entre la educación básica y el docente, y cuya situación plantea problemas de envergadura nacional, no solo por sus dimensiones, sino también por su impacto y significado en el cambio social del país. Significado que trasciende el campo chato de la profesionalización magisterial para ubicarse en el centro de la discusión sobre tres de los problemas prioritarios de la educación nacional: 1) el del Estado como instancia social y política responsable de la educación nacional, 2) el del magisterio como agente social de cambio educativo a través de su ejercicio profesional, 3) el de calidad de sus servicios educativos e innovación educativa como retos del siglo XXI

Cuando hablamos de 28 años de existencia, hablamos de un periodo que como expone Francisco Miranda López "...ha estado caracterizado por el monopolio de áreas completas de trabajo académico, la sobreprotección política y la dispensa prebendaria de beneficios a personas o grupos para acceder a determinado desarrollo académico profesional. Todo esto ha ocurrido inmerso en un profundo entramado ideológico, cultural, político y organizacional sobre lo que ha sido el imaginario de la universidad de los maestros; entramado que se fundó, creció y diversificó debido al conflicto constante sobre las características de la

formación del magisterio de educación básica y normal; la naturaleza de la investigación educativa; el sentido, significado de la difusión y extensión del conocimiento pedagógico”¹

Este entramado del que nos habla Miranda se ha visto reflejado en las múltiples relaciones de poder en las que se han visto involucrados tanto los académicos de la UPN como la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Todos participando desde sus diversos ámbitos de acción: desde el trabajo cotidiano en el salón de clases y en las tareas de investigación, hasta la determinación de políticas educativas, pasando por la redefinición del proyecto educativo universitario, la reestructuración de la Institución, la democratización de la Universidad y de los espacios sindicales, y las múltiples luchas académicas-laborales-sindicales.

Hemos estado en medio del conflicto y el orden institucional, entre el consenso y la confrontación, entre la unificación y la disgregación, entre el movimiento académico-sindical y la apatía generalizada, entre el ánimo y el desaliento, entre la movilización y la negociación, entre el triunfo colectivo y la frustración, entre las decisiones colectivas acertadas y los errores grupales, entre el individualismo y el comunitarismo, entre la confianza y la desconfianza, entre el optimismo y el pesimismo, entre la carrera académica y la carrera política y/o sindical, entre el radicalismo y el conservadurismo, entre la imposición de arriba hacia abajo y la resistencia desde abajo, entre lo local y lo nacional.

Por ello escribir sobre las características organizacionales y el desempeño académico de una universidad *sui generis* como lo es la *Pedagógica*², exige

¹ Francisco Miranda López, *Las Universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos/Universidad Pedagógica Nacional, 2001, p. 211

² La UPN desde su creación ha estado en la búsqueda de las convergencias mínimas entre dos sistemas de formación: el que corresponde a las unidades foráneas y el que pertenece a Ajusco. Esta situación de proyecto dual ha sido la línea de discusión básica en lo pedagógico, curricular, institucional y hasta en lo político. La dinámica política al interior de la UPN se ha manifestado en la lógica de un intermediarismo anárquico, presa de los intereses estatales o del clientelismo corporativo. Trece rectores han pasado por la institución en tan sólo 28 años de edad, “y cada rectoría y los respectivos directores de las Unidades UPN, han tendido sus propias líneas de acción y han comprometido recursos económicos y políticos para realizar sus propios intereses”. Propiciando con ello la discontinuidad académica y la anarquía

disponer de elementos mínimos de referencia para darle contenido y significado a las funciones que actualmente realiza.

Con este antecedente, revisaré brevemente las principales características y retos de la UPN de su accidentada historia, para ello he dividido en cuatro etapas éstos 28 años de existencia y que obedecen a momentos específicos del cambio de rumbo en la política educativa nacional. Se revisarán en cada una de ellas: los sentidos de la misión de la institución, su dinámica interna, el tipo de tareas que ha desarrollado, su organización institucional, y finalmente sus alcances y limitaciones .

El periodo fundacional 1978-1984

Sin lugar a dudas, la génesis de la UPN se encuentra en el marco de las relaciones entre la SEP y el SNTE, en un momento en que se empiezan a aclarar las distintas posiciones sobre la manera de resolver los problemas asociados a la profesión docente; momento de agotamiento de la expansión educativa, de la parálisis de los ejes centrales de movilidad social profesional del magisterio, y la politización de las relaciones entre los maestros y la burocracia.³

institucional. De aquí que Miranda diga que “los formatos de la dirección política e institucional de la UPN han sido varios: ha sido el lugar privilegiado de un grupo ilustrado del normalismo, de burocracias pro sindicalistas duras y negociadores en el marco de la concesión clientelar, de academicismos políticos vinculados a ideologías patrimonialistas, de liderazgo que negocian con la política estatal, y de burócratas administrativos que dan a todos lo que piden sin intención académica y proyecto integrador.” *Ídem*.

³ En el marco del Estado benefactor que aún subsistía en nuestro país, pese a la crítica neoliberal anglosajona, se diseñó El Plan Nacional de Educación durante la administración del presidente López Portillo (1976-1982). En sus siete volúmenes compendió un amplio diagnóstico del Sistema Educativo Mexicano, (SEM) así como programas de amplio espectro. El inesperado cambio de Secretario de Educación Pública, por Fernando Solana, hizo que el Plan nunca fuera terminado y que en su lugar se adoptaran un conjunto de políticas menos ambiciosas pero de enfoque muy práctico con los llamados Programa y Metas del Sector Educativo, que comprendieron cinco grandes objetivos y 52 programas, de los cuales 11 se definían como prioritarios. Así, algunas de las prioridades del mencionado Plan nos recuerdan el slogan “Educación para todos”, y el decidido apoyo a la educación básica que por ejemplo, impulsó la creación de albergues escolares y cursos comunitarios para niños en comunidades apartadas, la primaria intensiva para adolescentes así como, la educación para adultos; una segunda prioridad impulsó el objetivo de vincular la educación terminal con las necesidades de la producción para lo cual se desarrollaron programas para la educación media como el CONALEP y superior. La tercera prioridad fue el reconocimiento de elevar la calidad de la educación, que llevó a la decisión de apoyar la formación de los maestros creando en 1978 la UPN y en 1979 el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal; Otra prioridad fue la de mejorar la eficiencia del servicio educativo lo que suponía avanzar en materia de organización interna de la SEP y la desconcentración de actividades mediante el establecimiento de 31 delegaciones de la SEP en las entidades federativas. Ver a F. Martínez, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en: *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 27, septiembre-diciembre, México, 2001.

Ésta caracterización ha significado para la *Pedagógica* una constante ambigüedad de su finalidad y misión, por el traslape de proyectos que un momento se imponen o negocian con la racionalidad de los otros, en función de las coyunturas específicas del devenir de la UPN. Juego de fuerzas políticas que por su impacto en la construcción y desarrollo de la UPN conviene revisar con cuidado. A decir de Kovacs⁴ y Miranda⁵ cuatro son los actores que representaron, en su momento, las diferentes propuestas al proyecto universitario: a) el normalista del SNTE; b) el burocrático o tecnócrata de la SEP; c) el universitario y, por último y no por eso menos importante, d) el sindical

a) Proyecto normalista del SNTE

Al proyecto normalista lo caracteriza un acendrado conservadurismo profesional, y un nacionalismo de viejo cuño que se representa a través de un paradigma pedagógico fundamentado en un empirismo positivista que no pasa por el debate científico ni por la apertura de campos disciplinarios. Desde el SNTE se proyectaba la idea de la *universidad* como una institución centralizada y de cobertura amplia; se pedía participar en la toma de decisiones en la designación del Rector y de las principales autoridades; exigía un presupuesto de dos mil millones de pesos para la creación de la infraestructura y para la conformación de la plantilla docente upeniana la contratación del maestro normalista sin restricción alguna.

En términos curriculares el SNTE proponía un currículo tradicional con orientación pedagógica convencional y un paquete de postgrados con incorporación masiva. El SNTE entreveía en términos políticos que el triunfo de un proyecto educativo de esta envergadura representaría el fortalecimiento de la cúpula sindical (Vanguardia Revolucionaria) al mismo tiempo que justificaría su papel de intermediario ante sus propios agremiados y las autoridades estatales dentro y fuera de la SEP y, finalmente porque contaría con mayor fuerza para competir por los puestos de elección popular dentro del

⁴ Karen Kovacs. *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, Colegio de México, 1990.

⁵ Francisco Miranda López. *op. cit.*

partido oficial (PRI) y dar nuevas opciones de movilidad social al magisterio destinados a los diferentes grupos de interés corporativistas que lo conformaban.

b) Proyecto burocrático o tecnócrata.

La burocracia educativa ubicada en los altos mandos de la SEP - desde la administración del Presidente Luis Echeverría Álvarez-, ha sido la promotora de la llamada “revolución educativa” hasta el presente y su brazo ejecutor ha estado presente en la UPN desde su fundación, cumpliendo las tareas de “...control e impulso a los programas que para la cúpula política de la SEP han sido de interés como parte integral de la política educativa nacional y sectorial”⁶. En la UPN esta clase de poder ha gozado de cierta autonomía en la toma de decisiones por tener el control de los altos cargos de la administración, tanto en la sede central del Ajusco como en las Unidades UPN (UUPN) del interior de la república.

Los rasgos de mayor relevancia de este proyecto que ha identificado Miranda son: un fuerte pragmatismo decisionista (vertical) en la resolución de conflictos institucionales; el énfasis integracionista entre etnia y clase desde la perspectiva del Estado educador; la eficiencia práctica entre conocimiento y productividad; la lógica de las negociaciones y coaliciones como fórmula de gobernabilidad; la lealtad política como principal mecanismo de ascensión del poder burocrático y administrativo; la manipulación organizacional y la distribución discrecional de recursos en función de círculos íntimos de lealtades, estaciones funcionales y apoyos de masas; el control del presupuesto como mecanismo de regulación de los activos en gente, físicos y laborales, y la búsqueda de la normalización y estandarización de los desempeños educativos como alternativa para consolidar la directividad de los sistemas institucionales.⁷

⁶ *Ibidem.*, p. 289

⁷ *Ibidem.*, pp. 290-293

La posición de la SEP se refleja en el *Decreto de Creación de la UPN*, en donde se instituía una universidad pequeña, diferente y paralela a las normales, El *Decreto* establecía el carácter desconcentrado de la UPN y que tendría como finalidad “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.”⁸

La estructura orgánico-administrativa se fijó con base en las funciones sustantivas universitarias clásicas: docencia, investigación y difusión, añadiendo la idea de elevar a función el servicio de biblioteca; los programas académicos que se proponían, referían más a la excelencia académica en la formación de especialistas educativos que en la formación profesional de maestros en ejercicio, por lo tanto, la matrícula debía ser controlada, planificada y abierta a cualquier bachiller. Se demandaba una planta docente con formación universitaria de preferencia con antecedentes normalistas, seleccionada con base en un procedimiento centrado en el ritual de un examen de oposición ante una Comisión Académica Dictaminadora designada por la cúpula de la SEP.

La imposición de este proyecto a la UPN representó en su momento, el replanteamiento de los mecanismos elementales de funcionamiento de la educación básica, con la finalidad de reorientar su contenido, optimizar la oferta y demanda y mejorar la calidad de sus servicios a través de la formación docente. “Por estas razones el proyecto modernizador de la SEP exigía, en el fondo, actualizar la doctrina y la efectividad del normalismo en el plano institucional, político y educativo puesto que hacer esto significaría reformular el escenario convencional de la inercia profesional del docente y, a través de ello, enfrentar la parálisis política e ideológica del gremio magisterial.”⁹

⁸ Universidad Pedagógica Nacional. *Decreto de Creación*, México, 1978. p. 8 (Documento de circulación interna)

⁹ Francisco Miranda López, *op. cit.*, p. 294

c) Proyecto universitario.

Nacido en los primeros meses de gestación de la *universidad* y parte constitutiva de la planta docente universitaria actual, esta representado por dos tipos de actores: los docentes que teniendo como formación inicial la carrera magisterial habían accedido a estudios profesionales universitarios y los otros, los estrictamente universitarios, con una clara inclinación hacia la "...refundación magisterial en los vértices de la ciencia, la investigación y los grandes debates intelectuales"¹⁰ Los rasgos fundamentales que en lo general tipifican –en presente- a este grupo son: el racionalismo crítico como eje de la construcción y validación del conocimiento; el descentramiento del Estado educador en el entendido de que la dirección educativa no es coto del Estado sino también de la sociedad civil y los nuevos intereses emancipatorios; el iluminismo intelectual y moral como medio estratégico para la reconstrucción del tejido social y la construcción de mundos sustentables; el criticismo pedagógico con base en el principio de incertidumbre y la organización académica disciplinaria y multidisciplinaria de manera colegiada con base en la hegemonía del discurso pedagógico crítico de vanguardia.

El intelectualismo corporativo, como lo denomina Miranda,¹¹ vislumbra a la *Universidad* como el "organismo cúpula" del Sistema de Educación Normal y de formación de maestros del país. Por tanto, el planteamiento curricular universitario, tanto de las UUPN como de la UPN Ajusco, se ha orientado a garantizar una alta calidad académica. Producto de ello es el impulso a la formación del estudiante con base en un currículo que vincula la docencia y la investigación, donde el uso de procedimientos de enseñanza se inclina hacia la criticidad. En las aulas se habla de trabajo grupal, de construcción de conocimientos, del hecho educativo como totalidad que es analizado en términos multi e interdisciplinarios, a la identificación entre hecho educativo y pedagogía y

¹⁰ *Ibidem.*, p. 288

¹¹ Uno de los rasgos que tipifican este sector académico es "el creciente realismo político que permea cada vez más las relaciones con los poderes institucionales, muchas veces en el sentido de la cooptación, otras veces bajo la versión de intelectuales orgánicos, y otras más en el formato de oportunismo político". Así, es ya muy común percibir en ciertos sectores de las "Academias" cotos de poder que buscan canojías ya sean del ámbito político o administrativo/académico tanto en los espacios *upenianos* como los de la SEP. De aquí que Miranda los perciba como intelectualismo corporativo. *Ibidem.*, p. 289.

sobre todo, en las formas de resolución de los problemas educativos del binomio escuela-comunidad.

d) Proyecto sindical.

Espacio de aglutinación de diversas corrientes opositoras al SNTE y con gran apoyo de las bases académicas y administrativas de la *Universidad* a nivel nacional. Por ser sección independiente del SNTE y estar afiliado a la sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), ha funcionado como el instrumento de negociación (SEP-SNTE-UPN) en las cuestiones salariales y gremiales que suponga la afectación a los intereses de los trabajadores académicos, por lo que ha representa para la vida universitaria un sindicalismo que utiliza como rasgo de identidad: la lucha por la vida democrática de la institución; por la defensa de los intereses de los estudiantes como es la educación pública y gratuita, es decir, se declara a favor de "...las alianzas básicas con el Estado educador como máxima garantía de los rumbos institucionales hacia metas democráticas y equitativas".¹²

Una vez definidos los actores en la arena de lucha y arreglos institucionales de la UPN veremos como en los hechos se dieron los traslapes reales en la construcción de una universidad con un proyecto bivalente¹³. A la negociación política e institucional entre los dos actores en disputa: SEP-SNTE se le agregará un tercer actor autónomo surgido de la propia universidad, los académicos de la UPN.

¹² Para más información sobre el sindicalismo upeniano y sus características, ver a Francisco Miranda López, *op. cit.*, pp. 290-292 y también en Karen Kovacs, *op. cit.*, pp. 126-145

¹³ La UPN constituye el primer enfrentamiento abierto entre dos proyectos educativos alternativos: uno que planteaba una universidad de masas y rectora del sistema de educación normal a nivel nacional controlada por el sistema corporativo del SNTE en particular Vanguardia Revolucionaria y, una segunda fuerza encabezada por los tecnócratas de la SEP y que defendían un proyecto de universidad elitista, de excelencia en investigación educativa y docencia de alto nivel, y que constituyera una alternativa a los programas ofrecidos tradicionalmente por los centros de enseñanza Normal. En los hechos el resultado de los enfrentamientos dieron lugar a la creación de dos planes educativos: uno que obedece a su propio proyecto: el sistema escolarizado de la SEP y el otro que responde a los intereses del liderazgo sindical del SNTE, el sistema abierto Kovacs, *Ibidem.*, pp. 125-130

El resultado del combate fue el establecimiento salomónico de abrir dos sistemas de enseñanza: el escolarizado bajo la rectoría de la SEP que cumplía con la aspiración de haber conformado un modelo universitario de profesionalización docente alternativo y diferente al normalismo y un sistema abierto que daba cumplimiento al ofrecimiento del ejecutivo federal al SNTE de crear una universidad de y para los maestros.

En medio de ambos proyectos curriculares se incorporó el proyecto universitario con todas las concepciones políticas y psicopedagógicas que el grupo enarbolaba. Éste se encargó desde la sede central del Ajusco de la elaboración de los materiales de apoyo para la enseñanza-aprendizaje tanto del sistema escolarizado como para el abierto.

La UPN se funda el 29 de agosto de 1978¹⁴ y el 12 de marzo de 1979 inicia formalmente sus labores docentes. Este es el periodo al que pertenecen desde la perspectiva de la dirección burocrática la aparición y selección del grupo dirigente de la *Universidad*, los rectores normalistas “modernizadores” encargados de regular el proyecto SEP- SNTE-UPN. También es el tiempo del ingreso de la primera generación de trabajadores académicos, de sus procesos de organización sindical y de la formación de la identidad del proyecto político-académico de la comunidad universitaria. A este periodo corresponde la justificación y legitimación de creación UPN al través de su Proyecto Académico Dual como un sistema nacional con un centro académico, normativo y

¹⁴ El 29 de agosto de 1978 aparece en el *Diario Oficial de la Federación* el *Decreto de Creación de la UPN*, con el contenido explícito de que el Estado promovería y vigilaría la formación profesional de la educación, y que era la manera como se respondía al anhelo del magisterio nacional por consolidar la vía de su superación, acorde con las necesidades actuales del sistema educativo, también se señala que la UPN será un organismo desconcentrado de la SEP que tendrá como finalidad “prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país”. Menciona también que la *Universidad* realizará las funciones de Docencia, Investigación y Difusión de los conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general. Destaca la participación del titular de la SEP al dirigir y controlar las modalidades académicas y de organización de la UPN, al igual que al contar con la facultad de proponer al Ejecutivo Federal el establecimiento de instituciones similares a la UPN vinculadas a la misma. “para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país” con respecto a la organización académica el Decreto establece que la *Universidad* se regirá a través de seis niveles orgánicos, dos colegiados (el académico y el técnico) y cuatro de tipo unipersonal (rector, secretario académico, secretario administrativo y jefes de área académica). Establece el ingreso del personal académico por concurso de oposición “practicado por una Comisión Académica Dictaminadora, integrada por cinco miembros designados por el Secretario de Educación Pública, a propuesta del Rector”. *Decreto de Creación de la UPN*, *op. cit.* y Francisco Miranda López, *op. cit.*, pp. 300-301

organizacional en su sede central Ajusco. Orgánicamente la UPN se concentró en cinco áreas académicas: Docencia; Investigación, Difusión Cultural, Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Académico.

Desde el ámbito de los proyectos académicos como ya se mencionó, la UPN abrió dos modelos educativos el escolarizado en la sede central, y el modelo abierto para las 76 unidades UPN¹⁵ en torno a las cuales se conformó la infraestructura, recursos humanos, técnicos y financieros, normatividad académica, materiales didácticos y recursos de apoyo, así como distintas modalidades de subsidio institucional, para atender necesidades de formación y superación profesional del magisterio en las entidades de la República y de profesionales de la educación en el Distrito Federal. Para esta modalidad se crearon dos programas: uno denominado SEAD-75 heredado del Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y la licenciatura en Educación Básica SEAD-79.

El diseño institucional del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) se basó en el modelo inglés de la *Open University*; para ello se incluyeron varias estrategias de apoyo material y logístico como: paquetes didácticos –constituidos por antologías, guías para el estudiante y cuadernos de evaluación formativa-, asesorías académicas –a cargo de asesores de tiempo completo, parcial y medio tiempo -, proceso de evaluación y acreditación centralizado, y bibliotecarios.

En lo relativo a lo curricular, el enfoque educativo del SEAD-79 se orientó hacia el paradigma psicogenético de Wallon y Piaget, con el propósito de sustituir el discurso tradicional retórico del normalismo de fuerte influencia conductista. El currículo en los postgrados se enfocó a la formación crítica-investigativa que permitiera al egresado tener las herramientas teórico-

¹⁵ Conviene advertir que en cada una de las entidades federativas, en función de las necesidades y localización de la demanda de servicios, cada unidad SEAD abrió diversas subsedes regionales con la finalidad de acercar su oferta académica a los diferentes núcleos del profesorado que ubicados en zonas de difícil acceso o con fuertes carencias de infraestructura institucional les es difícil acceder a la actualización profesional. Actualmente las UUPN cuentan con 76 Unidades y 250 subsedes en todo el país. Francisco Miranda López, *op. cit.*, p. 37

metodológicas para la solución de problemas administrativo-educativos y con capacidad para realizar investigación, mediante un conocimiento interdisciplinario teórico y metodológico, que incorporara las relaciones entre estructura social, intereses económicos y poder político como marco de referencia idóneo para la planificación educativa.

El modelo escolarizado en la sede central del Ajusco abrió cinco licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología de la Educación y Educación Básica (plan 79), dos Maestrías: Planeación Educativa y Administración Educativa, ambas de escasa duración. El enfoque curricular de las licenciaturas, salvo la de Educación Básica, no fue estrictamente hacia la enseñanza, y mucho menos hacia la educación básica, fue más hacia la preparación del educando en la perspectiva de la educación continúa, la formación profesional orientada a la docencia superior, la investigación científica y aplicada, para las reformas académicas del sector educativo y la dirección administrativa educativa. En corto: una comunidad universitaria en formación encargada de emprender el nuevo currículum para la profesionalización magisterial, e infundir el nuevo *ethos* que representaba la nueva universidad.

Es importante señalar que el grupo universitario una vez consolidada el Área de Docencia de la sede Central, como ya mencioné anteriormente, controló la organización curricular de cursos, seminarios y talleres de las licenciaturas de formación profesional (Ajusco) y de las licenciaturas de nivelación (SEAD), de aquí emanaron los criterios de validez y reconocimiento de los programas y los procedimientos de control, acreditación y certificación escolar, al igual que el reclutamiento, selección y promoción del personal académico de las USEAD al través de la Coordinación General de Unidades UPN.¹⁶

Finalmente, este periodo fundacional se cierra con un balance crítico de las acciones emprendidas por la *Universidad*, que si bien cumplía con las aspiraciones del binomio SEP-SNTE su característica *sui generis* de modelo dual

¹⁶ *Ibidem.*, p. 225

empezaba a mostrar evidentes rasgos de asimetría, inequidad, e ineficiencia en el funcionamiento institucional como por ejemplo: en la distribución de los recursos financieros entre la Unidad Central (con poca matrícula y serios problemas de egreso y titulación), y las 74 Unidades SEAD, (con una enorme matrícula pero con déficit y rezagos.)

Tanto directivos como asesores y estudiantes del SEAD presentaban quejas por [...] falta de apoyo de la coordinación central, severos problemas en la distribución de materiales didácticos y libros, falta de apoyo a los asesores, especialmente en materia de ofrecerles retroalimentación a sus cuestiones y mantenerlos actualizados en materia de información académica básica; falta de un mecanismo efectivo de evaluación institucional y de los asesores mismos; desperdicio de tiempo de los asesores...”¹⁷

Estas circunstancias ocasionaron –como dice Kovacs – que el año de 1984 se constituyera como un parteaguas en la vida de la *Pedagógica*;¹⁸ de un proyecto en vías de ‘consolidación’ ésta se transformaba en una institución en vías de ‘desintegración’ la matrícula que otrora fuera abundante disminuyó drásticamente desde el año 1982, tanto en el sistema escolarizado como en el abierto¹⁹

A lo anterior habría que sumarle que para fines de 1984 la inestabilidad laboral en la UPN era grave: En 1982 la Comisión Académica Dictaminadora había rechazado a 213 profesores de 1194 que se postularon para ocupar

¹⁷ Pescador y Torres, en: Francisco Miranda López., *op. cit.*, p. 318

¹⁸ En 1984 la SEP determinó que la Educación Normal debería tener el nivel de licenciatura siendo la UPN la encargada de “nivelar”, es decir, otorgar el título profesional a todos los profesores que antes de esa fecha hubiesen realizado sus estudios. Esta normatividad obligó a la Universidad ha encarar un nuevo proyecto educativo que definiera las licenciaturas ya no de formación, sino de nivelación profesional, iniciando nuevamente la pugna entre los diferentes actores involucrados. Karen Kovacs, *op. cit.*, p. 345

¹⁹ El origen que dio lugar a esta situación fue sin duda el crecimiento acelerado que registró la UPN en tan corto tiempo: El SEAD al abrir sus programas académicos a fines de 1979 se habían integrado a ellos el 11% del magisterio en servicio. Para 1982 el sistema mostraba un crecimiento impresionante, la matrícula del SEAD pasó de 59 940 a 128 572 alumnos más los 22 000 alumnos en curso y 8 000 por titular procedentes del SEAD-75. En Ajusco la matrícula también se desbordó, creció de 1284 a 4730 alumnos. El personal docente que en 1979 era de 157 en 1982 se incrementó a 2 888 y finalmente el presupuesto de la universidad también mostró un incremento notable al pasar de 116.8 millones en 1979 a 1068 700. 000 en 1989. Véase Karen Kovacs, *op. cit.*, p. 195 y el Anexo II de este mismo texto y Francisco Miranda López, *op. cit.*, p. 306

plazas de docencia e investigación, de los rechazados 140 ya se encontraban laborando en la propia *universidad*, lo que ocasionó un fuerte rechazo por parte de los sectores académicos *upenianos* a nivel nacional. A lo anterior hay que sumar la grave inestabilidad en los puestos de los mandos superiores de la UPN, misma que se veía reflejada por la remoción temprana de sus cuadros directivos y como muestra basta un botón. En el periodo fundacional (1978-1984) cinco rectores tomaron las riendas de la UPN: Moisés Jiménez Alarcón, Miguel Huerta Maldonado, José Vizcaíno Pérez y Manuel Bravo Jiménez, en promedio su gestión duró un año escaso; esta es una demostración del color de la pugna SEP-SNTE por hacerse del control de la *Universidad*²⁰

II. Periodo de redefinición institucional 1985-1991.

La redefinición de la UPN tuvo como referente el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, el cual planteaba una *Revolución Educativa*, con cuatro objetivos a saber: El primer objetivo específico se orientó a “elear la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes”. El segundo buscaba racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso a la educación a todos los mexicanos sobre todo a los menos favorecidos, mismo que expresa la preocupación por seguir atendiendo la demanda, sólo que partir de una mayor escasez de recursos

²⁰ La UPN a ocho años de su fundación demostraba fehacientemente la paradoja en la que vivía, al mantener dos proyectos académicos: uno de abundancia relativa (Ajusco) y otro de escasez plena (la USEAD). Uno pequeño y concentrado que goza de privilegios dentro del sistema, con serios problemas de efectividad y eficiencia, y otro grande y extenso de gran importancia por su cobertura y significado social educativo pero poco asignado en los recursos. El primero prestigioso por su monopolio legítimo del saber educativo; el otro catalogado de segunda por ser oficializador del nivel de licenciatura del magisterio. El primero protagónico frente a la SEP, el otro oportunista de prebendas regionales. Dos sistemas paralelos, uno dominante y otro subalterno que no convergen en una verdadera alternativa de profesionalización del magisterio. Miranda lo explica así: “dos sistemas con distintas lógicas para un propósito común, cuyas directrices políticas han sido largas y sinuosas, con proyectos de reforma y movilización basados en intereses políticos. Proyectos paralizados por las decisiones del aparato estatal educativo que no acaba por definir una fórmula adecuada de integración, que defiende la excelencia de la formación del maestro pero cede a las presiones políticas y sociales del SNTE. Proyectos decapitados de su fundamento académico por la capitalización política de agentes que ven en la UPN un proyecto de masas, clientelista y patrimonial, sin importar su calidad académica, pues lo vinculan a un escalafón que no es meritocrático. En fin, dos proyectos que busca de un interlocutor, quizá un actor intermedio, que no sea el burócrata clásico de viejo cuño apto para la negociación, ni el académico inocente cuya lucidez es cooptada por la ingeniería política o por las presiones burocráticas”. Francisco Miranda López, *op. cit.*, p. 217

públicos -dada la situación crítica de la economía que estalló en 1982 y que se agravó por los terremotos de 1985.

El tercero se proponía, “vincular la educación y la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del país” Ello expresaba la preocupación no sólo por la calidad de la educación sino por apoyar las posibilidades educativas del desarrollo tecnológico a través de un esfuerzo de capacitación para el trabajo industrial y agrícola. Finalmente el cuarto objetivo del programa se dirigía a descentralizar la educación básica y normal y a desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura y hacer de la educación un proceso participativo.²¹

Los logros de la política educativa delamadrista distaron mucho del slogan de *revolución* con que se le designó. Las causas que podríamos señalar son las mismas que desde el gobierno lópezportillista se habían detectado: la obesa estructura burocrática de la SEP y el acendrado conservadurismo inercial tanto de la dirigencia sindical como de la burocracia magisterial, que poco hicieron a favor de un cambio eficaz y profundo para apoyar la urgente descentralización. Por otra lado, la crítica situación financiera que impactó el sistema educativo nacional en la reducción de los recursos para la expansión y reformulación de planes y programas y en los docentes- de todos lo niveles- que vieron mermados sus salarios en más del 38% en promedio²².

Sin embargo, cabe considerar que la UPN a partir de la creación del Proyecto Académico 1985, redefinió planes y programas con una lógica más hacia la modernización de la educación. Los esfuerzos fueron dirigidos principalmente a los maestros en servicio inscritos en el sistema SEAD²³ para tal

²¹ Véase “Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988” México: Gobierno de la República, Secretaria de Educación Pública. SEP, 1985

²² Los salarios mensuales (en pesos constantes de 1982) para un maestro de primaria titulado en 1983 era de \$22,504 que para 1988 éste había decrecido un 34.3% quedando en \$14, 776; el mismo profesor con estudios de licenciatura y actividades en Educación Superior en 1983 percibía un salario de \$28,763 y en 1988 \$16,349, es decir, un decremento real del salario mensual de 43.1%. Karen Kovacs, *op. cit.* Véase Anexo III de dicha obra

²³ Las nuevas licenciaturas incentivaron “en cierta medida” el incremento matricular del sistema UPN: en 1985 el sistema abierto contaba con 20,074 alumnos en licenciatura y 1,814 en postgrado, al final del

efecto se amplió la oferta de licenciaturas con las Licenciatura en educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria con un enfoque más hacia el autodidactismo y el avance personal en la acreditación de los cursos, en una modalidad (semiescolarizada) menos rigurosa en el control de asistencias y una propuesta alternativa de trabajo pedagógico para los docentes como fue el trabajo individual, grupal y de taller integrador.

En la Unidad Central del Ajusco se diseñó e instrumentó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEP-MI) bajo la modalidad escolarizada y, que en los hechos, implicó becar a los maestros de educación básica de las áreas indígenas del país²⁴. Se abrieron de nueva cuenta los programas de Especialización y Maestría²⁵ tanto en las USEAD como en el Ajusco, como una alternativa a la nueva definición de demanda por estudios de postgrado por parte del magisterio nacional.

Muy probablemente el proceso más esperanzador para la comunidad fue el de la autoevaluación institucional (1989) promovida por el rector Pescador Osuna²⁶; pero también el que generó mayores desencantos porque sólo justificó

periodo en estudio (1985-1991) las UUPN contaban con un matrícula de 32,600 estudiantes en licenciatura y 4,056 en postgrado. *Ibidem.*, Anexo II del texto arriba citado

²⁴ La LEPPMI-90 menciona Miranda, fue "... en los hechos un verdadero espacio prebendario y de concesión al SNTE" dado el trato preferencial que recibieron los profesores indígenas que asistían a esa licenciatura: además del salario de sus plazas de adscripción, recibían una beca de Ajusco, al igual que diversos apoyos en comida, transporte, hospedaje y subvenciones para materiales académicos". Francisco Miranda López, *op. cit.*, p. 222

²⁵ Las especializaciones nacidas de los llamados "Proyectos Estratégicos" auspiciados por el Sistema Integral de Formación del Magisterio del gobierno de Miguel de la Madrid fueron: enseñanza del español; enseñanza de las matemáticas y práctica docente. Éstas fueron impartidas en tres sedes: las seis USEAD del Distrito Federal, Torreón y Mérida. La maestría en Educación se abrió en las sedes de Mexicali, Iguala, San Luis Potosí, Tlaxcala, Aguascalientes, Morelia, Hidalgo y Durango y en tres de las USEAD del Distrito Federal así como en la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños.

²⁶ Hombre de extracción normalista con estudios universitarios de licenciatura y postgrado; con fuertes ligas con la SEP y con el ala hegemónica del PRI. El maestro Pescador conocía a la UPN desde dentro por haber sido director del Área de Investigación de la central Ajusco y por ello conocedor del proceso académico y político de la UPN, situación que le permitió abiertas expectativas académicas con los diferentes grupos de la universidad. Los resultados de la Comisión de Evaluación Institucional (14 de diciembre de 1989) tuvo un fuerte impacto político e ideológico de largo alcance respecto de la participación universitaria en las propuestas de reestructuración educativa. En los hechos, la autoevaluación se convirtió en un paquete de demandas de los trabajadores académicos y administrativos ante la rectoría. Miranda recoge al respecto que durante "... el proceso...sirvió para aglutinar a los diversos grupos de trabajadores de las 74 UUPN en torno de un proyecto más o menos común de reestructuración. Esto haría patente que, para cualquier propuesta que viniera de las autoridades o de la SEP, era necesario tomar en cuenta la visión de los universitarios, sin los cuales cualquier oferta institucional de cambio estaría condenada al conflicto permanente o a la resistencia activa o pasiva de los

la reforma de las licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco al implantar el Plan 90, mantener la dualidad universitaria, y la no concreción de una Ley Orgánica para la UPN.

III. Periodo de descentralización 1992-1998.

El Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)²⁷ y específicamente el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal que se desprende del anterior²⁸ señaló una nueva etapa para la *Pedagógica*. En 1992 las USEAD fueron transferidas -los recursos financieros y administrativos de cada una de las ahora Unidades UPN - a los gobiernos de los estados, conservando la Unidad Ajusco la facultad de normatividad académica en lo que concierne a los planes y programas de estudio de la oferta de licenciaturas y postgrado. Es una etapa de espacio reducido a la Unidad Ajusco y las seis UUPN de la Ciudad de México.

El periodo -al igual que los anteriores- también se caracterizó por los continuos cambios de rectores que imposibilitaron el fortalecimiento de

principales protagonistas del proceso académico y laboral de la *Pedagógica*.” Francisco Miranda López, *op. cit.*, p. 336

²⁷ Ya insertos en la dinámica de definición del Estado neoliberal que caracterizó los gobiernos de De la Madrid, Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, el programa para la Modernización Educativa (1989-94) planteó de manera prioritaria el logro de un sistema educativo de mayor calidad asociado directamente con “las modificaciones del mundo contemporáneo, traducidas en la interacción de mercados y el dinamismo del conocimiento y la productividad...” Para ello se estableció como reto principal la descentralización educativa para ganar eficiencia en el sistema. Los dos siguientes retos se refieren a la satisfacción de la demanda educativa: el reto del rezago educativo consiste en “...atacar el analfabetismo funcional, que aún persiste, además de la educación básica que falta por cubrir en zonas apartadas o desprovistas de ella...”. El reto demográfico toma en consideración “...las necesidades de la demanda a la luz de los aspectos regionales y de los cambios de nuestra población, la cual tenderá a ser menos joven en el futuro y requerirá de un apoyo en la oferta de niveles educativos como el medio y el superior”. Este último reto reconoce la necesidad de fortalecer la universalidad y la eficiencia de la primaria. Véase el documento de la SEP (1989) “Programa para la Modernización Educativa” México, Gobierno de la República, Secretaría de Educación Pública, 1989

²⁸ En 1992 como resultado de los cambios en el gabinete salinista, Ernesto Zedillo es nombrado titular de la SEP. La tarea principal del nuevo Secretario de Educación fue la de culminar la reforma de los planes y programas de educación básica y la descentralización educativa, con el propósito de eficientar los recursos financieros y materiales; renovar los contenidos y materiales educativos y revalorizar al magisterio en términos profesionales y salariales. Es evidente que detrás de esta “política educativa” se encontraba toda una estrategia de modernización económica, entendida esta última, como la creación de un sector público más eficiente; un aparato productivo más competitivo para el exterior; la apertura comercial e innovación y adaptación tecnológica; la creación de nuevas experiencias en la organización del trabajo y también nuevas formas de asociación para la producción en un contexto de eficiencia y eficacia neoliberal.

programas, sin embargo, en 1993 después de un proceso de evaluación participativa de la comunidad universitaria²⁹, el Consejo Académico aprobó el Proyecto Académico 1993³⁰, que se orientó hacia la operación de la oferta de la Licenciatura en Educación Plan 94 y en este mismo año la Maestría en Pedagogía³¹ con dos modalidades: escolarizada en Ajusco y a distancia vía medios (1995) dirigida a los asesores de las UUPN. En 1997 la Maestría en Educación se canceló sustituyéndola por un nuevo plan curricular llamado en adelante como Maestría en Desarrollo Educativo. La matrícula como era de esperarse decreció, así: en 1993 en las Unidades UPN estaban inscritos en licenciatura 71,486 y para finales de 1998 sólo se contaban con 58,879 alumnos con vigencia de derechos.

Con la descentralización de las Unidades UPN la dinámica del sistema nacional UPN cambió de ritmo e intensidad, se abrieron nuevos marcos de concertación institucional con los gobiernos estatales para impulsar el desarrollo académico de las recién delegadas funciones. En ese contexto la relación entre las unidades foráneas y la unidad central del Ajusco, desde entonces, han venido operando en términos de una red, y no ya como un sistema centralizado,

²⁹ La UPN ha sido objeto de diversos procesos de evaluación tanto internos como externos. Con relación a los primeros destaca la evaluación desarrollada en 1991 que vinculó estos trabajos autoevaluativos con el modelo global de reestructuración que inició en 1992. Éstos fueron la pauta para la formulación del proyecto académico de 1993 y, además fueron punto de arranque para los trabajos que fueron realizados durante el denominado proceso de transición de la UPN en 1995. En el marco de las evaluaciones externas conviene consultar a Pablo Latapí, María de Ibarola y Justa Espeleta *et al.* “La investigación educativa en la UPN: una evaluación”. en: *Perfiles Educativos*, Vol. XIX. Núm. 78, tercera época, México, CESU/UNAM, 1997 y “Reporte de Evaluación de la Función Administrativa y Gestión Institucional”. en: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIIES). Comité de Administración. México, 1996.

³⁰ Las intenciones del Proyecto 93 persistía en la propuesta “... de un modelo pedagógico renovado para nuestra sociedad, en el cual se privilegie la capacidad de análisis y de creación innovadora de seres cada vez más críticos y autocríticos y más solidarios socialmente, dotados de una creciente capacidad propositiva para resolver los urgentes y trascendente problemas que le plantea una nación que aspira al progreso continuo y a la equidad social.” Gaceta UPN, Núm. 8, agosto de 1994

³¹ La orientación de la Maestría en Pedagogía fue la de formar investigadores capaces de aportar el fundamento teórico de proyectos: educativos innovadores para la educación Básica y Normal; construir el aparato categorial y las tesis y principios para explicar la realidad educativa; fundamentar sus opciones metodológicas; contribuir a delimitar teóricamente los campos de intervención profesional en la educación; fundamentar su posición respecto al estatuto epistemológico de la pedagogía e interpretar y criticar el saber pedagógico existente”. Francisco Miranda López. *op. cit.*, p. 229 y también en: “Formación de Docentes: experiencias en las Unidades UPN”, en: *Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización* (Documento de Trabajo) SEP/UPN. México. 1995

con programas académicos que apoyan la consolidación y el fortalecimiento institucional, así como los procesos de innovación educativa.

IV. Periodo de transición universitaria 1999 – a la fecha

Los primeros días de junio de 1999 fue nombrada Rectora la Dra. Sylvia Ortega Salazar. El hecho no puede ser visto en la historia de la *Pedagógica* sólo como un cambio de funcionarios: entraña un cambio de tradición. Desde el primer rector -el profesor Moisés Jiménez Alarcón- se estableció la exigencia – en parte gremial- de que el funcionario principal de la Universidad perteneciera al sector de maestros normalistas. El Secretario de Educación de entonces, Fernando Solana decidió agregar al perfil magisterial de los rectores, cierto perfil académico enraizado en una trayectoria ligada a la historia de la educación mexicana (los maestros misioneros, la educación rural y el Plan de Once Años) La tradición que se mantuvo durante 20 años se rompió.

La doctora Ortega venía de los grupos (universitarios incorporados a la SEP) que convergían en un proyecto de renovación fincado en las políticas de modernización que desde el sexenio salinista y continuadas por el gobierno de Ernesto Zedillo se venían impulsando: la conformación de cuerpos académicos en la organización interna de las universidades; impulso del postgrado y la investigación, promoción de publicaciones; activa gestión de recursos y la promoción de los logros universitarios.³²

Con base en este esquema, la nueva política institucional encontró un campo fértil. Un sector de académicos maduros y competitivos con postgrados, investigación y publicaciones que aprovechó las nuevas condiciones. Logros de este rectorado fueron: el Doctorado Interinstitucional en Educación que abrió en

³² La política educativa para el subsector de la Educación Superior desde los años 1995 a la fecha ha recibido “apoyos” financieros del Banco Mundial dirigidos principalmente al Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) que tiene por objeto “... el mejoramiento continuo de los laboratorios, talleres, bibliotecas y recursos de información que sean necesarios para una buena educación superior en todos los campos particularmente en las ciencias y la tecnología”, F. Martínez, *op. cit.* y al Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) puesto en marcha en otoño de 1996 y que busca adoptar las normas internacionales sobre la preparación del personal docente. Este último es el eje de la política educativa neoliberal para las Instituciones de Educación Superior

septiembre de 1999; los programas de maestría se hicieron depender de los programas de investigación; aumentaron los académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); fue promovida la publicación de investigaciones de cuño upeniano y por primera vez, los académicos de la *Pedagógica*, vieron en exhibición sus textos en las librerías más importantes de la ciudad. Finalmente el relevo de la Rectora Ortega (2001) se dio sin rupturas esenciales.

La Universidad Pedagógica Nacional en la coyuntura del siglo XXI

Los directivos actuales, la Rectora Mtra. Marcela Santillán Nieto y el Secretario Académico Dr. Tenoch Cedillo Ávalos, -a partir de febrero del 2001- surgen de la propia historia de la *Universidad*, conocen la tradición ligada al magisterio nacional, al tiempo que se han formado en la tradición universitaria del postgrado e investigación. Ha cinco años de gestión, el equipo universitario ha dado resultados concretos al impulsar un proceso profundo de reestructuración de la UPN con base en la conformación de cuerpos académicos³³ para desarrollar las tareas de docencia e investigación en temas tales como educación matemática y científica; educación intercultural; educación ciudadana (valores, género, sexualidad y derechos humanos); enseñanza del español; política educativa y planeación educativa; formación de formadores y tecnología educativa.

Lo anterior ha llevado, en la segunda fase de operación del proceso de reestructuración, a reorganizar las tareas académicas en agrupamientos de campos problemáticos que articulan las funciones sustantivas universitarias – docencia, investigación y difusión- así como la actualización del equipamiento tecnológico y de la infraestructura física *upeniana*; difusión del PROMEP y de

³³ Los académicos de la UPN cuestionaban desde 1993 la clásica división entre las funciones sustantivas universitarias -docencia, investigación y difusión porque, se decía, “tiende a equiparar su esencia con la forma administrativa que adopta su ejercicio, lo cual provoca la parcialización y desarticulación del quehacer académico. Se proponía como una estrategia encaminada a resolver este problema la conformación de cuerpos problemáticos que organizarían el quehacer de la UPN en forma estrechamente vinculada”. Francisco Miranda López. “Contexto, avances y retos futuros de la Universidad Pedagógica Nacional” en: *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones 2002, p. 36

Becas de postgrado; actualización de planes y programas de estudio para estudiantes y de seguimiento de la trayectoria escolar; la creación de equipos tutelares para incrementar las tasas de graduación y la ampliación de programas internacionales de apoyo académico y profesional (Licenciatura en Francés, Asesoría Honduras, Red de Redes Educativa, entre otros), y la difusión del conocimiento mediante el uso de medios audiovisuales y electrónicos.³⁴

Todo ello, en aras de contribuir en la transición de la Universidad Pedagógica Nacional hacia una comunidad académica pequeña, especializada en la formación de profesionales de la educación y de investigación altamente calificados para desempeñar funciones de dirección, asesoría e interlocución del Sistema Educativo Nacional.³⁵ Desde esta perspectiva la *universidad* ha planteado su refundación política, ideológica y organizacional afirmando ser una institución de educación superior, laica, pública y gratuita, que atiende necesidades educativas en congruencia con las demandas previsibles o emergentes de la sociedad, planteadas en la diversidad del contexto político, económico, cultural y social del país.³⁶

Los servicios académicos

En la Unidad Ajusco se ofrecen actualmente siete licenciaturas de formación profesional: Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología de la Educación. Educación de Adultos y Enseñanza del Francés, las cuales han sido reconocidas de manera positiva por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIIES, en el 2006) A ellas asisten 9,089 alumnos; la eficiencia terminal se ha incrementado sustantiva ya que cuenta actualmente con arriba de 20 mil estudiantes titulados.³⁷

³⁴ *Ibidem.*, p. 47 y también en: Gaceta UPN, “La universidad en cifras 2001-2006” Edición especial, enero 2007, p. 3

³⁵ Ejemplo de lo anterior es la acreditación de 43 profesores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el reconocimiento por el PROMEP (de 2001 A 2006), a 111 profesores. *Ibidem.*, p. 4

³⁶ Gaceta UPN, núm. 3, marzo de 2004, p 4

³⁷ *Ibidem.*, Gaceta UPN, “La universidad en cifras 2001-2006”..., p. 5

En las UUPN se imparten la Licenciatura en Educación en las 32 entidades federativas del país. La Licenciatura en Desarrollo Comunitario dirigida a profesores de educación básica en servicio así como la Licenciatura en Intervención educativa (con 5 áreas terminales) se imparten en 64 unidades del país ésta última está dirigida a profesores, directivos y a profesionales de la educación. Ambas se sustentan en el enfoque por “competencias” para garantizar mayor eficacia de los egresados en el desempeño de sus diversas actividades educativas y académicas.

En el ámbito del postgrado la UPN ofrece: nueve especializaciones;³⁸ cuatro programas de maestría³⁹ y el Doctorado en Educación con cinco líneas de investigación: Política educativa; Formación docente y Prácticas institucionales; Educación matemática; Enseñanza de las ciencias naturales y Teoría pedagógica, hermenéutica y multiculturalismo.

Asimismo se ofrecen de manera permanente vía la Internet: “Mochila al hombro”, como apoyo a las tareas estudiantiles tanto de educación básica como media y media superior; “Matemáticas”, espacio de apoyo didáctico para el maestro de primaria, así como inscripción a proyectos de investigación matemática para la educación media y media superior; también se enlazan a varias instituciones educativas de América Latina en donde se mantiene un lugar especial para el trabajo intercultural y bilingüe de los diferentes grupos indígenas latinoamericano, ejemplo de ello es la “Asesoría Honduras” a la cual se le brinda apoyo para la formación docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y, finalmente también se cuenta con el programa “Red de Educación de personas jóvenes y adultas” mediante el cual se brinda apoyo psicopedagógico a educadores de toda la república.

³⁸ Computación y educación; Educación ambiental; Enseñanza de la Lengua y la Literatura; Estrategias de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la educación básica; Estudios de género; Evaluación académica; Laboratorio para la enseñanza de las ciencias naturales; Orientación educativa y Proyecto curricular en la formación y actualización de docentes. *Ibidem*.

³⁹ Maestría en Desarrollo Educativo (tres líneas de intervención) y la de Pedagogía que se imparten en la modalidad escolarizada y vía medios, a nivel nacional con la participación de las UUPN del país. *Ibidem*.

Recapitulando: la oferta educativa de la *universidad* se ha diversificado dado que no sólo se está enfocando a la formación de profesionales de la educación, formadores de formadores y formadores en temas rezagados y emergentes, programas educativos estrechamente vinculados con diversos campos de estudios e intervención especialmente de la educación básica, sino también, de la educación media superior y superior. En términos de cobertura se sigue manteniendo lazo estrecho con las UUPN al interior del país⁴⁰ - en una relación de Red - con la oferta de licenciatura, maestría y doctorado, que ha fortalecido a la *Universidad* por su penetración nacional y el significado que tiene para los docentes de todo el país y diversos profesionales, planificadores e investigadores de la educación debido a que sigue representando una opción viable de formación, generación y aplicación de conocimiento que seguramente coadyuvará al mejoramiento de la calidad y al desarrollo educativo del país⁴¹

Impacto socio - educativo nacional e internacional

El trabajo académico y de investigación de la UPN también mantiene espacios importantes de atención y apoyo a los procesos educativos y la formación magisterial. Así, por ejemplo, destacan las acciones realizadas por diversos académicos de la *Pedagógica* para apoyar a los maestros en la enseñanza de las matemáticas. También han sido cardinales los programas de investigación y apoyo orientados al uso de la computadora en la educación primaria, debido a la importancia que tiene para el maestro tener una computadora y saber usarla.

Atención creciente en los trabajos académicos de la UPN es la que ha dado a la investigación y las propuestas orientadas a mejorar la enseñanza de las ciencias “duras” en la educación básica⁴². Éste se lleva a cabo en un marco

⁴⁰ A través de los 65 convenios con los gobiernos de los estados mismos que se concretaron a través de los diversos aspectos del Proyecto Educativo Nacional de las UUPN, en 20 entidades federativas. *Ibidem.* p. 3

⁴¹ Una relación detallada de los mismos pueden consultarse en la página electrónica www.upn.mx.

⁴² Se tienen hasta el momento “...el registro de 140 proyectos de investigación que hablan de los logros en esa materia; una producción ligada íntimamente al sensible incremento en el número de materiales educativos en diversos soportes tecnológicos, interactivos y materiales en línea, además publicaciones especializadas.” Gaceta UPN, “La universidad... *op. cit.*, p. 4

de coordinación institucional en el que participan instituciones como la UNAM y el CINVESTAV. Así, los *upenianos* dedicados a la educación en ciencias experimentales orientan sus esfuerzos académicos para mejorar el conocimiento y los métodos pedagógicos para la enseñanza de las matemáticas, física, biología y química.⁴³

Ocupa un espacio sobresaliente del trabajo que realiza la UPN los proyectos orientados a atender problemas de aprendizaje en la educación básica que, con el apoyo del Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación Básica, ofrece soporte psicopedagógico a niños y adolescentes que tienen problemas de autoestima, conducta, o discapacidad intelectual, así como aquellos que presentan bajos índices de aprovechamiento y altos niveles de reprobación en materias específicas.

Algunos investigadores también han gozado del financiamiento académico otorgado por importantes organismos nacionales e internacionales⁴⁴, lo que ha redituado en una significativa proyección de su trabajo y reconocimiento profesional y por tanto, a su labor de investigación en el propio ámbito institucional y en el marco de redes académicas nacionales e internacionales. Destacan en este sentido, los programas de investigación y docencia relacionados con los estudios de género, derechos humanos, educación indígena, computación y formación ciudadana, entre otros.

Hasta aquí, he intentado presentar una semblanza de lo que ha sido la génesis y desarrollo de la UPN, donde la lucha en torno a las formas de gestión institucionales, autoritarias o democráticas, enmarcadas en las estructuras de

⁴³ Durante el año 2001 diversos proyectos refrendaron su importancia en la academia y la opinión pública en México. Algunos estudios destacan por sus contribuciones sobre los problemas que se observan en la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria, sobre todo los que tienen que ver con la formación y actualización docentes, las prácticas pedagógicas y el impacto de la desigualdad social en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

⁴⁴ Véase el listado de proyectos financiados y convenios nacionales e internacionales (150) convenidos con los docentes *upenianos* y los de carácter institucional en: Gaceta UPN, "La universidad... *op. cit.*, pp. 11-23

poder internas y externas, han jugado un papel significativo en el ethos de la *Universidad* .

Su historia no ha sido impermeable a la vorágine de cambios paulatinos, en el marco de la reestructuración productiva capitalista, la globalización neoliberal y el establecimiento de la llamada sociedad del conocimiento, sino que por el contrario hemos estado inmersos tan profundamente en ésta, que nos ha llevado a diversas formas de lucha y resistencia por la imposición paulatina de la modalidad de mercado en nuestra *Universidad*.

Por ello creo que los avances de la UPN en su trabajo académico que comparte y discute con la comunidad educativa mexicana merece, al menos, un juicio equilibrado sobre los avances, crecimiento, diversidad y riqueza de experiencias, en combinación con la opinión razonada sobre sus principales obstáculos e insuficiencias, en función de la toma de decisiones relativas al trabajo académico en torno a la *construcción social* de la *Universidad* en el tiempo presente y de cara hacia el futuro.

CAPÍTULO III

LA DOCENCIA DE LO SOCIOHISTÓRICO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

Los pueblos son las unidades sociales a través de las cuales se hace la historia. Las transformaciones decisivas son las que se incorporan plenamente a la cultura de un pueblo; y también las continuidades y resistencias

Guillermo Bonfil Batalla

CAPÍTULO III

3. LA DOCENCIA DE LO SOCIOHISTÓRICO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

En este capítulo se presentará el producto de la reflexión y examen de lo que ha sido mi práctica docente en la enseñanza de lo sociohistórico y para ello se considerará la interrelación entre las cuatro dimensiones presentes en el acto

educativo: el programa de estudio, el alumno, el modelo de enseñanza aprendizaje y las estrategias didácticas aplicadas al programa: *“Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación: 1920-1970”*, que pertenece a la Línea de formación Sociohistórica de las licenciaturas escolarizadas de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

3.1 “La línea de formación sociohistórica”

La premisa fundamental sobre la que descansa la Línea de Formación Sociohistórica de las licenciaturas escolarizadas Planes 1990 de la UPN se fundamentan en “...la idea de formar profesionales de la educación, cuyo campo profesional cardinal es precisamente el Sistema Educativo Nacional”.¹ Por ello toma en cuenta que dicha formación debe estar claramente diferenciada - por el campo laboral y los ámbitos que le son propios a la UPN - de los psicólogos, pedagogos, sociólogos y administradores que se forman en otras instituciones de educación superior.

Se parte “...de contextualizar [sic] el hacer del futuro profesional de la educación, de modo que los contenidos o conocimientos a construir al final del currículo, en el área de concentración profesional, se vean referidos a una realidad concreta, inmersa en un proyecto educativo producto del contexto socioeconómico y a su vez como posibilidad de incidencia en el mismo, de modo que dichos contenidos adquieran concreción”.²

La Línea Sociohistórica, se ubica en el mapa curricular de las licenciaturas escolarizadas en el Eje de Formación Inicial, de allí que sus programas estén ubicados en los primeros semestres de las licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, y Administración Educativa. Estos programas son “vistos...como un espacio formativo inicial que propicia la formación de profesionales educativos que responden a las necesidades profesionales del

¹ Presentación de la Línea Sociohistórica en: “Proyecto Docencia de lo sociohistórico”, UPN, 1990 (Documento de circulación interna)

² *Ibidem.*, p. 2

sistema educativo nacional y del país en general...”,³ y añadido, en la medida en que se orientan a la construcción del conocimiento sobre esa realidad en la que más tarde se habrán de desempeñar como profesionistas.

Objetivos de la línea

El objetivo central de la Línea es “...contribuir a la formación profesional de los estudiantes proporcionando los elementos empíricos y teóricos que permitan su introducción a la reflexión académica de los fenómenos histórico-sociales.”⁴

Es decir, “...se concibe como un espacio formativo en términos no sólo de la información sobre la realidad mexicana, sino sobre todo, de la construcción de herramientas teórico-metodológicas en y para el análisis y comprensión de la situación nacional y educativa del país, en la que nos desenvolvemos. Se busca propiciar una actitud política comprometida con el entorno socio cultural y específicamente del ámbito educativo en el que se desempeñará el futuro profesional de la educación.”⁵

Estructura de la Línea

La estructura de la Línea plantea tres vertientes de contenidos a trabajar:

“*Contenidos conceptuales*”⁶. Éstos se plantean a un nivel muy general:

1) Análisis de los principales problemas socioeconómicos, políticos y educativos

³ *Ídem.*

⁴ *Ibidem.*, p. 3

⁵ *Ídem.*

⁶ Es la dimensión o categoría conceptual que se refiere a los hechos u objetos, situaciones, símbolos o sucesos referidos a esos mismos hechos desde los sistemas conceptuales o principios y teorías generalizadoras. Aquí se plantean como ejes articuladores que orientan las problemáticas a abordar

que vive México como producto de su historia, 2) El papel del Estado en la conformación de la sociedad y educación mexicanas y 3) El papel de la sociedad civil en el desarrollo de los proyectos educativos.

“*Contenidos procedimentales*”⁷ Éstos se proponen como indicadores para la adquisición de estrategias de búsqueda, organización, análisis y crítica de la información sociohistórica, así como para el fortalecimiento de habilidades de expresión escrita y hablada para la formulación de argumentos a nivel personal y grupal

“*Contenidos actitudinales*” es la dimensión o categoría axiológica de los contenidos que se han de conocer y aprender dentro del programa escolar. Generalmente refiere a los valores, normas y actitudes que se espera desarrollar en el estudiante.

La pretensión de estos contenidos es cultivar o favorecer las actitudes sociales de interés por los otros; fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad o grupo (en sus distintos niveles), y generar un fuerte sentido de responsabilidad de la acción individual respecto al mundo social (en sus distintas modalidades)⁸

Se consideran como criterios didácticos para la definición de contenidos de los programas los siguientes principios: relación presente-pasado; relación conocimiento-desarrollo profesional y la función de las mediaciones entre contenidos, materiales y el estudiante.

Los programas de la Línea

Ya mencioné que en estos programas, el hilo conductor es la educación planteada como tema central de análisis pero asociado con los procesos

⁷ Esta es la dimensión o categoría de los contenidos relativos a los procedimientos o conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Los procedimientos abarcan las destrezas, método, técnica y estrategia para lograr el objetivo de aprendizaje. Es importante resaltar que los procedimientos son siempre un contenido del aprendizaje del alumno y no una actividad para el docente.

⁸ *Ibidem.*, pp. 4 y 5

económicos, políticos y sociales de México; esto es, se trata de entender a la educación como fenómeno social que ha pasado por diversos proyectos y acciones.

Así, los contenidos temáticos del primer programa de nombre *“Educación, Estado y Sociedad Nacional: 1857-1920”* versan sobre: el Estado, la Iglesia, el ejército, los grandes propietarios agrícolas, los intelectuales, las organizaciones políticas y sociales, quienes son sin duda los actores sobresalientes en la construcción del país. Se analiza el desempeño de cada uno y de todos juntos en la configuración del naciente Estado-Nación -sin olvidar el contexto internacional- que hizo posible arribar al siglo XX, con las estructuras del país transformadas hacia dimensiones diferentes, producto de la gran convulsión social de 1910.

En el segundo programa, *“Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación: 1920-1970”* se analiza el Estado que surge de la revolución. Los años treinta del periodo cardenista y de su esfuerzo de movilización y organización de las masas bajo el control estatal, de reformas sociales y la configuración de un fuerte aparato público como instrumento al servicio del desarrollo capitalista (industrial) del país. Se hace énfasis en el papel que la educación (políticas educativas, programas y educadores) tuvo como elemento legitimador de los gobiernos llamados “revolucionarios”

En el tercer programa, - *“Crisis y Educación en México: 1970-2000”* - se analizan los proyectos y problemas educativos derivados de los modelos desarrollista y neoliberal a partir de las reformas en la política educativa nacional y la llamada “revolución educativa”. Se pone especial atención a lo singular en cuanto al desempeño del Estado y su contradicción, pues en un momento se esfuerza por recuperar el papel de rector del desarrollo del país, en tanto que en otro, se manifiesta por su incorporación al proceso de globalización económica. Entender lo educativo del periodo obliga a conocer con cierta profundidad los modelos económicos y su impacto en las políticas educativas.

En resumen, para los elaboradores de los programas y sus premisas es necesario abordar éstos de forma seriada porque "...hay constantes históricas que no pueden ser examinadas de manera suelta ni desordenada pues, hacerlo conlleva el riesgo de no lograr lo que es razón fundamental de la Línea, esto es, que mediante la apropiación por parte del estudiante, de elementos teóricos y metodológicos, el alumno esté en condiciones de analizar, entender e interpretar la vida histórica del país, particularmente el México que le ha tocado vivir y en el que desea que vivan los futuros mexicanos.”⁹

3.2 Análisis y desarrollo del programa:

*“Institucionalización, Desarrollo económico y Educación, 1920-1970”*¹⁰

Uno de los enfoques más característicos para el examen de la enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina esta referido obligadamente al análisis de las propuestas programáticas. Este ejercicio resulta ser una tarea compleja pues no sólo implica, como mínimo, revisar críticamente los contenidos de la asignatura en términos de su pertinencia y actualidad acordes con el perfil

⁹*Ibidem.*, pp. 6 y 7.

¹⁰ Ver Anexo 1 de este trabajo.

de egreso del sujeto cognoscente, sino también proponer estrategias y actividades que redunden en la calidad del binomio enseñanza-aprendizaje. Esto implica realizar el análisis: del programa, de los contenidos históricos, de la planeación didáctica, del factor educando, de las estrategias didácticas y, la evaluación. A la exposición de estos objetivos se dedican las siguientes líneas.

Estructura del programa

Como mencioné anteriormente, la Línea Sociohistórica está conformada por tres programas los cuales fueron elaborados por el Cuerpo Académico Docencia de lo sociohistórico¹¹. Este equipo de trabajo¹² estuvo conformado por nueve profesores¹³ y su característica principal fue la multidisciplinariedad misma que se tradujo en la orientación de los programas a partir de la concepción que sobre lo sociohistórico definieron: "... como una categoría organizadora de distintos contenidos disciplinarios (sociológicos, históricos, económicos, políticos y socioeducativos)"¹⁴

Con base en lo anterior, la estructura del programa toma en cuenta el hecho de que la formación sociohistórica en el alumno no es un asunto exclusivo de aprendizaje de contenidos históricos o de políticas educativas, sino de ambos, por tanto, el plan metodológico que propone, busca la adquisición del

¹¹ Informe de Investigación del proyecto: COMPARTIR DOCENCIAS: "La docencia de lo histórico social como objeto de conocimiento". Elaboración de: Mónica García Hernández, Carmen Margarita Pérez Aguilar, Ma. del Refugio Plazola Díaz. México, UPN, 1997. Documento interno de la Línea.

¹² El "Seminario de Formación docente para el estudio sociohistórico de la sociedad y educación mexicanas" inició sus trabajos en marzo de 1996 y concluyó en agosto de 1998 al ser aprobado por las autoridades del Área de Docencia la edición de los nuevos programas y materiales de apoyo (Antologías) que integran la línea sociohistórica, como parte del currículo de las Licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco de la UPN.

¹³ Álvaro Morales, Profesor egresado de la Normal Superior con especialidad en Historia; Remedios Salazar Sotelo, profesora egresada de la Normal Superior con especialidad en Geografía; Julia Salazar Sotelo, Lic. en Sociología egresada de la UAM; Juan Manuel Delgado Reynoso, Lic. Filosofía egresado de la UNAM; Fernando Osnaya Alarcón, politólogo egresado de la UNAM; Ma. del Refugio Plazola Díaz, Lic. en Pedagogía egresada de la UPN; Carmen Margarita Pérez Aguilar, Lic. en Sociología de la UAM; Mónica García Hernández, Lic. en Psicología, egresada de la UNAM; y Ma. del Carmen Acevedo Arcos, Lic. en Sociología de la UNAM, todos ellos pertenecientes a la planta docente del Ajusco. (datos de 1997) Actualmente todos los profesores mencionados son posgraduados de Maestría y Doctorado.

¹⁴ Esta visión de lo sociohistórico apunta hacia un paradigma de organización compleja del objeto de estudio, misma que no está definida en ninguno de los documentos presentados por la Línea. (1990 y 1997) Informe de investigación, *op. cit.*, p. 29

aprendizaje a través de la congruencia entre el objeto de conocimiento y la recuperación de la dimensión sociocultural del estudiante.

Ese "...OBJETO DE CONOCIMIENTO se traduce en los siguientes contenidos: la línea teórico - metodológica (concepción de sociedad y las consecuentes categorías de análisis que la conforman) para explicar la realidad social y como parte importante de ella, la realidad educativa; los conocimientos históricos necesarios desde esa concepción para analizarla y explicarla; así como las estrategias y técnicas de investigación que consecuentes con la postura asumida del docente, permitan emprender dicho estudio"¹⁵.

Es decir, una estructura programática organizada bajo criterios críticos y constructivistas, y en función de tres ejes derivados de las competencias y propósitos generales que pretende la enseñanza de lo sociohistórico: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

El programa, es de carácter *formativo y obligatorio* para las licenciaturas escolarizadas del Plan 90; éste valida 8 créditos del Plan Curricular y contempla 4 horas/semana/mes por lo que al semestre nos dá un total de 32 sesiones de 2 horas cada una, para darnos un gran total de 64 horas de tiempo didáctico para su impartición. El contenido del programa se divide en tres unidades:

UNIDAD I El proyecto educativo en el proceso de reconstrucción y consolidación del Estado mexicano: 1920-1940

UNIDAD II. Industrialización y educación en México: 1940-1957

UNIDAD III Estabilidad política y la Reforma Educativa

A continuación se describen los *contenidos conceptuales*¹⁶ del programa en estudio.

¹⁵ Informe de Investigación... *op. cit.*, p. 30

¹⁶ Aunque en los documentos que presentan los supuestos de la Línea se mencionan los tres tipos de contenidos a trabajar, el programa del cual estoy informando sólo presenta el primero: el conceptual.

El objetivo general del programa es que el alumno:

“A través del análisis de algunas problemáticas educativas relevantes en su momento histórico, el estudiante establecerá los diversos factores que configuraron el proyecto económico y político que impulsó el grupo en el poder surgido de la Revolución Mexicana hasta los años setenta y explicará el papel que se le asignó a la educación como parte constitutiva de ese proyecto de sociedad.”¹⁷

Al inicio de cada unidad se presenta un mapa conceptual con todos los contenidos temáticos de cada Unidad, el objetivo es que, el estudiante visualice de manera conjunta que toda problemática sociohistórica está íntimamente vinculada con todas las esferas de la sociedad, y de aquí reflexione sobre la realidad histórica en donde las acciones que se desarrollan en algún ámbito de la sociedad tiene repercusiones en otros procesos sociales.

Los contenidos se presentan de manera organizada a partir de ubicar los ámbitos: políticos, económicos, social y cultural que son fundamentales para la explicación de lo educativo en cada una de las tres unidades que comprende el curso.

Finalmente, el programa presenta la bibliografía de apoyo y complementaria para el estudiante debidamente citada y acorde con las problemáticas a analizar.

Evaluación de la estructura del programa

Observo que el curso se estructura problematizando los ámbitos: sociopolítico, económico, cultural, y educativo. Se hace énfasis en el análisis de este último por ser el más significativo al estudiante, dado su perfil profesional. Pero además, a estas problemáticas claves de estudio, le imprimen un orden

¹⁷ Programa “Institucionalización, Desarrollo económico y Educación, 1920-1970” Ver Anexo 1, p. 2

lógico que favorece su estudio ya sea unitario o integral, y por nivel de profundidad y complejidad, por lo que el programa no tienen una concepción o diseño lineal, sino que está basado en una estructura flexible y versátil como lo es el mismo conocimiento y realidad sociohistórica, por ello podría concluir que más que programa cronológico, se plantea como programa de análisis de problemáticas.

Análisis de los contenidos históricos.

El soporte metodológico para el análisis de lo conceptual se sustenta en las seis categorías para el análisis histórico propuestas por Sánchez, a saber: temporalidad, espacialidad, sujetos de la historia, papel del individuo en la historia, interrelación de los aspectos de la vida social y, finalmente la relación con el presente¹⁸

1. Temporalidad. El periodo de estudio de este programa se ubica en el México reciente¹⁹, en el lapso de tiempo que va de 1920 a 1970. Los contenidos temáticos buscan explicar de manera articulada los diversos factores que inciden en la consolidación del Estado que emergió de la Revolución Mexicana hasta la década de los sesenta, momento de fractura de la legitimidad sobre la cual se sustentaba el Estado. De aquí que el lapso de tiempo sea el medio o coyuntural. Para lograr profundidad en el estudio, éste se subdivide de la siguiente manera:

La primera Unidad de 1920-1940 se estudia el nuevo pacto social surgido de la Revolución Mexicana: el proceso de reconstrucción nacional y la consolidación del sistema político mexicano que va de la mano con la aplicación de los

¹⁸ Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, pp. 67-84

¹⁹ Julio Aróstegui considera que la Edad contemporánea -como marco de referencia cronológica- cada vez se aleja más de la concepción que de ésta tenemos: un periodo que va de la Revolución Francesa a nuestros días, es decir, tiene una frontera de conclusión indefinida. La observación que hace Aróstegui al respecto y que me parece válida es que al tratarse de asuntos históricos cercanos a nuestra "*historia reciente* es, pues, una manera plausible de denominar en castellano a un cierto tracto cronológico de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de mostrarnos procesos de los que puede decirse, en algún modo, que *están vigentes*" Julio Aróstegui, *op. cit.*, p. 40

artículos 3ª, 27ª y 123ª constitucionales. Se analiza como parte fundamental del proceso de consolidación del Estado nacional lo educativo, ya que este factor va a concretar el proyecto de sociedad que pretende impulsar el grupo en el poder.

La Segunda Unidad se ubica entre los años 1940-1957 y tiene como hilo conductor los cambios que se realizaron en materia educativa para corresponderse con el proyecto de modernización industrial impulsado por el Estado, así como las contradicciones socioeconómicas generadas en ese proceso, como fueron, entre otras, el problema de inversión -de carácter privado-nacional y extranjero

La tercera Unidad corresponde al periodo que va de 1958 a 1970. Tramo histórico plagado de los vicios del autoritarismo de Estado; el presidencialismo como forma de gobernar. Las acciones de los actores sociales en su lucha por la participación política y democrática son los factores a analizar. Así también, la política educativa y que junto con el movimiento social y estudiantil de 1968 ponen en entredicho la legitimidad del Estado surgido de la Revolución a finales de los sesenta.

2. *Espacialidad.* Sí consideramos el espacio histórico como “*el ámbito socialmente construido por el hombre a través del tiempo*”²⁰ entonces, el programa en términos geohistóricos se ubica en el marco más humano y cotidiano de nuestro país. Se analiza en todo el trayecto de estudio: lo económico, demográfico, educativo y político. No aborda en ningún momento otra dimensión espacial salvo de manera marginal al estudiar la crisis de 1929, el impacto en nuestro país de la Segunda Guerra Mundial y las jornadas del mayo francés en correlación con el 68 mexicano. Por tanto, lo nacional en el programa es absoluto.

²⁰ Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 69

3. *Los sujetos de la historia* son los participantes del desarrollo histórico, es decir los protagonistas de la misma²¹ y están presentes de manera precisa e importante: los diferentes sectores sociales, los grupos políticos, los tipos de gobierno y de desarrollo económico; las organizaciones religiosas así como los agentes históricos que tuvieron una participación relevante en la construcción del Estado–Nación. Así por ejemplo se analiza el caudillismo; el fenómeno del Maximato; los grupos políticos que van a dar nacimiento al PNR y al PAN, entre otros partidos políticos del periodo; están también presentes los batallones rojos y la CROM; los grupos corporativizados en la CTM, CNC, SNTE, COPARMEX, CANACINTRA etc.; ferrocarrileros, telegrafistas, petroleros; las organizaciones religiosas, las clases medias, los estudiantes universitarios, las fases del modelo de desarrollo económico, etc.

4. *El papel del individuo en la historia.* La función de liderazgo de los individuos sobresalientes están presentes indudablemente “...en el marco de un sistema complejo de relaciones y contradicciones sociales que rebasan y engloban al mismo tiempo las acciones particulares”²² Así es como se estudia a Carranza y la política exterior; su poder de convocatoria de cara a las facciones revolucionarias; Álvaro Obregón y la obra educativa de su cuatrienio a cargo de José Vasconcelos; Plutarco Elías Calles como precursor del Estado Educador a través del impulso a la educación nacional a cargo del profesor Moisés Sáenz y Rafael Ramírez “artífice principal de la Escuela Rural de la Revolución ; Lázaro Cárdenas y el proyecto nacionalista de desarrollo: la política de masas y como parte sustancial de estudio, la educación socialista impulsada durante su régimen; Manuel Ávila Camacho y el pacto de Unidad Nacional en el contexto de la economía de guerra, y con ello las nuevas formas de concebir a la educación; Miguel Alemán y la creación de infraestructura y corrupción gubernamental; Ruiz Cortines y su trayectoria en el saneamiento de las finanzas públicas-devaluación, en el contexto del “Revolución Verde”; López Mateos y Díaz Ordaz desde el tejido del desarrollo industrial y del “Milagro del crecimiento económico”

²¹ Andrea Sánchez Quintanar. “Reflexiones sobre la historia que se enseña” en: Luz Elena Galván Lafarga. (coord.) *La formación de una conciencia histórica*. México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, p.38

²² *Ibidem.*, p. 83

al autoritarismo de Estado, pasando por el “Plan de Once años”; el fin del modelo desarrollista y el movimiento del 68

5. *La interrelación de los aspectos de la vida social.* Menciona Sánchez que “...el carácter total de la historia. Es decir... el proceso histórico sigue una línea de desarrollo continua, pero tiene además un carácter integral, en el que la sociedad entera vive el acontecer de una manera completa”²³ Visto así, el programa incluye dos temas de análisis específicos sobre la vida cotidiana, que permite estudiar de conjunto los aspectos de la vida social de la coyuntura: Temática 3 de la Unidad II Sociedad y Cultura en México en el contexto del Milagro Mexicano”, donde se revisan las vicisitudes de la migración, crecimiento demográfico, la vida en la fábrica; las expresiones culturales como las de los muralistas, pasando por El Salón México; la llegada de los primeros electrodomésticos, las corrientes musicales rural y urbana como las bandas norteamericanas; y el cine de oro mexicano.

El estudio profundo de la Temática 3 de la Unidad III Contracultura y clases medias nos ofrece una explicación del porqué de las actitudes de los jóvenes que aparecen desde antes de los setenta y continúan hasta el presente en México y en numerosas partes del mundo.

6. *La relación con el presente* y, que de manera conjunta con la relación conocimiento-desarrollo profesional, ambas establecidas como criterios didácticos desde los supuestos de la Línea, son metodológicamente las coordenadas esenciales de la enseñanza aprendizaje de lo sociohistórico. Pues como indica Sánchez “el conocimiento del pasado para la comprensión del presente y la participación consciente en la proyección hacia el futuro puede decirse que son las acciones fundamentales del historiar”²⁴

²³ *Ibidem.*, p. 84

²⁴ *Ibidem.*, p. 89

Evaluación del análisis de los contenidos históricos.

Primero: aprecio una total congruencia entre, los supuestos de la Línea; el título de la materia y el objetivo del curso, en el sentido y enfoque que se da en cada una de las temáticas del curso. Éstas transitan por el análisis de lo educativo desde lo político y sus respectivas ramificaciones: lo socioeconómico, y cultural. De aquí que, el planteamiento de problematización de los temas, posibilite la explicación de la conformación de la sociedad y educación mexicana en toda su dimensión social. Esta visión la considero un acierto dado que, la problematización de un hecho histórico específico – en este caso, el educativo- permite seleccionar, ya sea, acontecimientos u otros hechos históricos que sean fundamentales para la explicación de un fenómeno histórico desde la perspectiva de totalidad .

Segundo: Otro aserto del programa es el hecho de que se sitúa desde el análisis causal y multicausal del fenómeno educativo en el marco de la historiografía interpretativa, así como de la narrativa. Es decir, cada temática de análisis es vista desde la multicausalidad de los fenómenos históricos así como de la pluralidad de enfoques. Todo ello con el fin de para alcanzar el mayor número de interpretaciones posibles y lograr lanzarse a la confrontación. Aquí está presente la idea de que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a la constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos producto de la investigación histórica. Sabemos que en historia es necesario contrastar y analizar puntos de vista diversos sobre un mismo acontecimiento o proceso histórico. Obviamente, subyace en este enfoque, el gran tema de la verdad histórica, el que no deja de ser una obsesión para todos quienes de una u otra forma nos acercamos al conocimiento del pasado.

Tercero: Es claro que para los diseñadores del programa, el estudio del espacio histórico es pensado como la relación que existe entre los seres humanos, sus formas de organización y con la naturaleza en determinados momentos de la historia. Esto es así porque están presentes los individuos y sujetos de la historia. Ambos son co-participes en el desarrollo de los proyectos

educativos; en la reconstrucción del país, del Estado y de la sociedad mexicana de los primeros cincuenta años del siglo XX. Así, la iglesia, las clases medias, los maestros, los líderes gubernamentales, sindicales, de las fuerzas armadas, etc., los sectores corporativizados –obrero, campesino, empresarial, patronal, ejército, etc.-, configuran y amplían, lo pluridimensional del fenómeno educativo.

No obstante lo antes dicho, considero que es necesario abordar con mayor detenimiento y profundidad asuntos como la política exterior del periodo en estudio dado que sus implicaciones mediatas e inmediatas, fueron elementos considerados de gran peso para el desarrollo económico y la estabilidad nacional y, nada más a manera de ejemplificar lo anterior: la reacción norteamericana ante el telegrama Zimmerman; los Tratados de Bucareli y el reconocimiento al gobierno de Álvaro Obregón; los cristeros y el Vaticano; la política de Buena Vecindad; las relaciones exteriores con Cuba, Nicaragua, etc. Desde el sector de la economía nacional: la expropiación petrolera, la economía de guerra, la debacle del modelo desarrollista y el Estado de Bienestar, sobre todo estos dos últimos, vistos desde la configuración de un desarrollo económico capitalista dependiente.

La percepción de la cual parto es que México no es una isla en medio del océano, sino que por el contrario, su posición geoestratégica y geopolítica de entrada a la región latinoamericana; su riqueza petrolera, sus playas, sus bosques, su gente, su arte, entre otras, requiere ser estudiado, desde la necesaria articulación de lo nuestro y el mundo. Es preciso abrir el abanico de posibilidades, ampliar el contexto a lo mundial y necesariamente a lo regional. Por tanto he utilizado para compensar este vacío las siguientes lecturas: Para la Unidad I la lectura de Ilán Bizberg,²⁵ que explica el pacto nacional de origen popular iniciado en el 1917 hasta la consolidación del pacto corporativo iniciado por Cárdenas.

²⁵Ilán Bizberg, “Auge y decadencia del corporativismo” en: Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer *Una historia contemporánea de México: transformaciones y permanencias*, México, Editorial Océano, 2003, pp. 313-320

Para la Unidad II Manuel Gollás²⁶, nos plantea de manera panorámica los grandes momentos económicos del país del periodo comprendido entre 1900-1970: la economía post-revolucionaria hasta los 40 y de allí hacia el desarrollo estabilizador sin olvidar la pobreza y desigualdad que a la postre resultó. Complementan el tema con mayor profundidad el texto de Francisco Dávila²⁷ y el ensayo de interpretación histórica de Rolando Cordera.²⁸

En la unidad III Lorenzo Meyer²⁹, nos da una visión por demás novedosa del cómo nos miran y cómo mirar a los vecinos del norte. Toca el 68 como un año axial para las relaciones entre ambos países. En este mismo tenor, Carlos Marichal nos da razón de la deuda externa desde la Revolución hasta los años setenta, información indispensable para comprender el cambio de modelo político-económico del siguiente periodo de estudio: 1970-2000

Los contenidos procedimentales y actitudinales

Mencioné al inicio de este apartado que el análisis de un programa implica no sólo la evaluación de éste, sino, además el pensar en cómo éste se podría mejorar. En este mismo tenor considero indispensable ofrecer estos contenidos faltantes³⁰ con el afán de apoyar al estudiante en la construcción de estrategias de estudio e investigación y al mismo tiempo coadyuvar en el desarrollo de habilidades.³¹ Es decir, que para lograr la consecución de los

²⁶ Manuel Gollás “Breve relato de cincuenta años de política económica” *Ibidem.*, pp. 223-237

²⁷ Francisco Dávila *Del Milagro a la Crisis, México*, Fontamara, 1995, pp.53-119

²⁸ Rolando Cordera. *Desarrollo y crisis de la economía mexicana Ensayos de interpretación histórica*. Lecturas del Trimestre Económico. México, Fondo de Cultura Económica, núm. 39, 1995, pp.45-64

²⁹ Lorenzo Meyer “Estados Unidos: de la vecindad distante a la proximidad difícil” *Ibidem.*, pp.111-126 y Carlos Marichal, “La deuda externa”, en: Ilán Bizberg... *op. cit.*, pp. 451-464

³⁰ Ya mencioné que la propuesta programática esta incompleta puesto que no incluye los contenidos procedimental y actitudinal, no obstante que estos contenidos son enunciados en los documentos de la Línea como “...igual o más importante que otro tipo de contenidos educativos como la formación de habilidades y de actitudes. Así, el proceso de construcción del conocimiento sociohistórico por parte del estudiante sobre la sociedad y educación mexicanas, requiere conjuntamente que el aprendizaje de contenidos temáticos se ligue al aprendizaje de habilidades y de actitudes sociales”. Presentación de la Línea Sociohistórica, en: Proyecto: Docencia de lo sociohistórico, UPN, 1998. Programas de la Línea. (Documento de circulación interna)

³¹ Se conceptúa aquí como habilidades, la capacidad manual o intelectual que tiene el alumno para realizar algún trabajo de corte académico. Éstas pueden ser detectadas mediante la observación, aportaciones (manuales u orales) o exámenes diseñados para este propósito.

objetivos, -de Línea y programa-, se necesita que el estudiante desarrolle habilidades para la indagación, lectura, observación, crítica, cuestionamiento, para la elaboración de explicaciones en un marco explicativo amplio. Habilidades que le serán indispensables para que identifique similitudes o diferencias ya sean éstas de proceso, de continuidad y/o cambio; que le ayuden a determinar las variables que inciden en las causas y consecuencias de los fenómenos. Que aplique rigurosidad y creatividad, no únicamente en la consulta de las fuentes historiográficas que propone el programa, sino de las diversas fuentes históricas primarias y secundarias (escritas, orales y visuales y sus diversas formas de presentación) en las que deberá de incursionar. En menos palabras, se requiere del desarrollo del *pensamiento complejo*.³²

Por lo tanto, y nuevamente a partir de la reflexión-acción-reflexión, propongo los siguientes contenidos procedimentales y actitudinales con la idea de que el estudiante deje de ver en los contenidos sociohistóricos, (en el mejor de los casos) “como un curso muy complejo y sin relación con su perfil profesional”, insertos en una práctica docente “tradicional, cuenta historias o sabelotodo”. Creo que es una justificación más que válida para articular los contenidos conceptuales con los didácticos de la Línea, pero en una dimensión de historia y didáctica crítica, que le permitan al estudiante interactuar de manera activa y propositiva en la construcción del conocimiento.

Para los *contenidos procedimentales*, se propone la re-problematización de los contenidos conceptuales, para ello he incluido -además de las Preguntas Eje que ya están insertas en el programa- una serie de cuestionamientos a lo largo del curso: *Preguntas articuladoras*, *Pregunta presente-pasado* y *Pregunta*

³²Considero que el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo es un tópico que debería estar presente en toda estrategia educativa de la enseñanza de la historia porque, como dice Edgar Morín, educar para la complejidad requiere “restaurar una verdadera racionalidad”, para lo cual se necesita un doble pensamiento: el pensamiento del contexto, hasta abarcar el ámbito planetario y, el desarrollo del pensamiento complejo, es decir, un pensamiento multidimensional y sistemático, que en vez de aislar el objeto estudiado, lo considere en y por su relación con su entorno cultural, social, económico, político y natural. Que abra espacios para la incertidumbre, es decir, si lo que requerimos es hacer rectificaciones a fondo, requerimos de actualizar el pensamiento crítico para acomodarlo a las necesidades reales de nuestro tiempo. Para mayor información véase a Edgar Morín, Introducción al pensamiento complejo. Trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gadisa, 2001 y del mismo autor: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, UNESCO, 1999.

*ejercicio profesional*³³ con la idea de orientar el proceso de construcción de conocimiento del estudiante y con ello, acrecentar la coherencia entre las problemáticas históricas planteadas y los criterios didácticos establecidos por la Línea.

Insisto, enseñar historia implica confrontar al estudiante con la complejidad de los problemas para contribuir a mejorar su percepción y explicación del mundo, de aquí que la intención problematizadora sea la de ayudar al estudiante a interrogar los textos, es decir, a leer con cierta intencionalidad, y sobre todo, motivarlos hacia la práctica de la reflexión y el análisis de lo sociohistórico. El propósito es el de investigar la multicausalidad en la historia y las relaciones que se establecen entre fenómenos, procesos, cambio y continuidad del México de 1917 a 1970.

Para que la problematización realmente sea un ejercicio integrador, se requiere establecer como dinámica de trabajo permanente la dialogicidad entre todos los participantes a través de la formulación de argumentos y respuesta a estas preguntas y otras que surjan en proceso. Esta dinámica permite el desarrollo de las habilidades de síntesis y evaluación a través de la interrelación de los contenidos políticos, sociales, educativos, culturales y económicos con un enfoque transdisciplinario

También se propone la elaboración de la historia familiar y su vinculación con el desarrollo histórico del país. El propósito del cual se parte, es aquel de que todos hacemos la historia y que el desarrollo de nuestro país no nos es ajeno, sino que formamos parte de esos grandes acontecimientos que se desarrollan en la sociedad mexicana.

Considero que por medio de la vida cotidiana podrán los alumnos acercarse a la “otra historia”, a la que no está escrita, a la que no está documentada y que, en no pocas ocasiones, es necesario rescatarla con más historia oral. Esta forma de hacer historia permite el análisis de nuestra historia

³³ He colocado estos cuestionamientos en el programa, para proporcionar una mayor claridad y precisión de éstos en las diferentes temáticas del curso. Ver Anexo 1 de este mismo trabajo

desde otro punto de vista que no es precisamente el oficial. Ayuda a abrir la imaginación y ampliar el campo de acción histórica, permite el acercamiento a una historia más real, una historia que se encuentra más cercana a los alumnos, a lo que hacen diariamente, a su propia vida cotidiana. Podemos encontrar esta vida cotidiana apunta González, de manera más sencilla en los estudios de historia regional, es decir, una historia viva, que no sólo se halla en los polvosos documentos que celosamente guardan los archivos en cada municipio o localidad, sino que también hay que descubrirla interrogando a los padres, abuelos, lugareños. Esta historia está muy unida al presente y al futuro, al igual que a preocupaciones y acciones.³⁴

Otra estrategia procedimental importante es el trabajo con imágenes, películas, documentales históricos y el análisis del contenido periodístico. La propuesta parte de la idea de ampliar el campo de la bibliografía propuesta como única fuente de conocimiento histórico. Pienso que la relación entre las imágenes y la imaginación en la historia, es importante para la recreación visual y vivencial de la época en estudio.

A partir de estos contenidos procedimentales y con el propósito de "...potenciar la sensibilidad investigadora, la preocupación por el trabajo manual e intelectual y en el descubrimiento de la vena artística de los estudiantes"³⁵, busco desarrollar habilidades: para la adquisición de estrategias de búsqueda, organización, análisis y crítica de la información sociohistórica; para la presentación de la información, a nivel personal y grupal a través del uso de medios como el video e informáticos, de expresión escrita y hablada.

La propuesta para lo *actitudinal* va en el sentido de trabajar los siguientes principios: respeto y solidaridad con los demás mediante el desarrollo de actitudes y

³⁴ La historia "menuda", nos dice Luis González y González, nos invita a entrar en un mundo todavía desconocido para la historia nacional: el mundo de las pequeñas comunidades con características propias que nos permiten reconocerlas como únicas y, que al mismo tiempo, nos llevan a descubrir su parecido con otras. Se trata de un mosaico que, colocado junto a otros, va moldeando la greca de un friso. La historia regional contribuye a delinear la historia nacional, esa historia que, en muchas ocasiones, se escribe desde fuera sin conocer su verdadera esencia. Luis González y González, *Invitación a la microhistoria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1973, pp. 25-38

³⁵ Martín Rodríguez Rojo, *Didáctica General... op. cit.*, p. 183

valores propios de las sociedades democráticas; el trabajo colaborativo como medio para el cambio; alta valoración por el sentimiento de pertenencia a la comunidad o grupo; responsabilidad de la acción individual respecto al mundo social; significación de la conciencia histórica para la participación individual y colectiva en el porvenir del país y la convivencia intercultural y, compromiso con la identidad profesional a través del conocimiento del campo profesional magisterial y educativo.

La planeación didáctica

El curso del cual estoy informando se ubica como ya mencioné, en el Eje de Formación Inicial del Plan de Estudios (1990) de las Licenciaturas de Pedagogía, Psicología Educativa y Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Ajusco. Este curso se “abre” al mismo tiempo en las Licenciaturas de Pedagogía y Administración Educativa (en el segundo semestre de la carrera) y en Psicología de la Educación, en el cuarto semestre del plan curricular.

Esta información tiene un fuerte significado en dos sentidos: el primero tiene que ver con la administración de los servicios académicos propios de la *Universidad* como son la dosificación semestral y su relación con la planta docente. Así ocurre que para el segundo semestre del año lectivo (del 1º de agosto al 15 de diciembre) se abren de manera simultánea el primer y tercer curso de la Línea Sociohistórica.

El problema que encaramos los encargados de impartir estos dos cursos es el no contar con los docentes suficientes para cubrir todos los grupos en este semestre, de aquí que éstos sean cubiertos –en el mejor de los casos- por profesores de otros cuerpos colegiados y por ende con perfiles profesionales que van desde el psicólogo clínico, pedagogos, abogados, economistas, sociólogos, normalistas en sus dos modalidades, etc.³⁶ Y en el peor de los casos, con la

³⁶ Es importante señalar que en la UPN Ajusco se cuenta con un muy reducido equipo de historiadores profesionales, únicamente seis compañeros docentes, de los cuales sólo dos de ellos laboran en el nivel de licenciatura, los otros, en las Maestrías y el Doctorado que se imparten en la *Universidad*. Si a esto le añadimos que actualmente el Cuerpo Colegiado: Docencia de lo Sociohistórico cuenta con sólo nueve

contratación de profesores hora, -de lo cual ni siquiera se informa al cuerpo colegiado- que aplica a los cursos “su programa personal”³⁷ demeritando con esta practica los supuestos de la Línea y, lo más grave, los contenidos de cada programa.³⁸

Segundo: si a lo anterior le sumamos la forma selectiva (ésta es con base al promedio obtenido por el alumno en el semestre anterior. Es decir, se conforman grupos de excelencia, medios y en rezago) con que Servicios Escolares distribuye a los estudiantes a partir del segundo semestre de las licenciaturas, podemos decir que ambas situaciones obviamente tienen fuertes implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Características del factor educando.

Académicas. Los dos grupos que atendí el semestre que informo I-2005 (enero-junio de 2005) tuvieron como característica el ser ambos de la carrera de Pedagogía, pero uno de ellos era de excelencia y el otro de aprovechamiento medio. El primero fue atendido el semestre anterior por un profesor de la Línea y por tanto homogéneo en sus bases y, el otro por dos profesores, uno de ellos del área de investigación³⁹ y otro (para suplirlo) contratado por hora/semana/mes.

profesores encargados (entre otras funciones como son las de investigación y difusión del conocimiento histórico y sociohistórico) de impartir estos cursos y, el número de grupos por atender en el semestre del cual informo fue de 36 en ambos turnos, podemos decir que la situación fue difícil de solucionar.

³⁷ Ejemplo de esta situación fue el constatar, por el examen diagnóstico, que mis estudiantes habían tenido un profesor que no había pasado de la Conquista española en el curso I de la Línea, cuando este contenido no aparece planteado en dicha asignatura. Conclusión: mis alumnos no sabían NADA del curso antecesor. Este es sólo un ejemplo de los muchos problemas que tenemos que enfrentar los docentes de la Línea cuando llegamos a los cursos II y III.

³⁸ Si tomamos en cuenta lo anterior estaremos de acuerdo en que los perfiles profesionales de estos profesores y de sus experiencias formativas –caso de los externos- no son los adecuados y ocasionan la desarticulación y el caos en los contenidos de aprendizaje. Hemos visto en ellos el tradicionalismo y/o frivolidades en sus prácticas de enseñanza que desconciertan al alumnado. Desconocen por completo las inquietudes, necesidades, utopías; origen social, perfil laboral, expectativas y de desarrollo académico etc., de los estudiantes *upenianos*. Para ellos, los contenidos programáticos son aparentemente ajenos a los contextos de sus culturas cotidianas por tanto, a la hora de presentar los cursos aparece claramente la desconexión de los contenidos y los métodos de enseñanza y de aprendizaje recientemente generados en los ámbitos de las ciencias sociales, de la historia y la pedagogía. Todo lo anterior necesariamente impacta en los perfiles profesionales que se buscan a partir de la filosofía pedagógica de la *Universidad*.

³⁹ Menciono esta situación en particular porque existe un problema de índole laboral muy acendrada con respecto a la asignación de grupos. Hoy es necesario que los investigadores tomen un grupo por lo menos al año para tener acceso a la Beca de Estímulo al Desempeño Docente y la Beca de exclusividad, y nuevamente, en el mejor de los casos el docente con características de investigador muestra a los alumnos

Por tanto, el contexto cognitivo del primero ayudó positivamente a la comprensión del segundo curso; no así el otro grupo que por su heterogeneidad cognitiva hubo necesidad de “retroalimentar” constantemente a lo largo del curso, con los contenidos del curso anterior.

Edad y género. El perfil de edad de los estudiantes estuvo determinado por ser mayoritariamente de jóvenes: 65% contaban entre 17 y 22 años, el resto 23.6% se ubicaba entre 23 y 30 años, es decir, 89.3% de ellos tenía menos de 30 años. Sólo el 7.3% tenía entre 31 y 40 años y el 2.0% más de 40 años. Del total de 102 alumnos, la mayoría son mujeres y solteras, 85.8% y 85.5% respectivamente, de éste último dato se desprende que el resto, un 9.5% de alumnos(as) son casados(as) y un número reducido que vive en unión libre. 2.0%.

Socio-económicas. Dos tercios de éstos sólo estudian (65.3%) y una tercera parte trabaja (34.7%), de estos últimos, un cuarto (23.4%), recibe entre 1 y 4 salarios mínimos, el 17.7% percibe menos de un salario mínimo y en contraste 1.9% gana entre 5 y 6 salarios mínimos. Datos que se correlacionan con la situación económica de sus familias: 3% percibe menos de un salario mínimo; 14.6% recibe entre 1 y menos de 4 salarios mínimos; 11.7% cuenta entre 4 y menos de 6 salarios mínimos; 14.4% recibe 6 y menos de 8 salarios mínimos y sólo 10.5 de las familias perciben más de 8 salarios mínimos.

Sobre la historia que se enseña

Mucho se ha dicho sobre la dosificación de los contenidos escolares y las formas en que abordamos éstos. También se ha discutido por largo tiempo sobre

sus avances de éstas, aunque no tengan –muchas veces– mucho que ver con el contenido del curso. En el peor de los casos éste, o está de viaje, o manda a cubrir su “cuota de grupo” con algún alumno –pasantes– que muchas veces no son *upenianos* sino de otras instituciones de educación superior, ajenos totalmente al perfil del docente sociohistórico.

lo inoperante de las tradicionales formas de enseñar. En este sentido y en lo que respecta la ciencia histórica estamos frente a un debate auspiciado por los teóricos de ambas disciplinas – históricas y psicopedagógicas. Pero para fortuna nuestra, estas disertaciones ya han generado algunas conclusiones que es importante señalar.

Ante la concepción positivista, valorada como una ciencia de la historia estática y de respuesta absoluta, hoy la historiografía contemporánea cuestiona esta perspectiva con uno de sus principios básicos: la de una visión más dinámica de ésta; que es capaz de concebirse a sí misma como una ciencia que da cuenta de las sociedades en transformación continuada. Que propone la comprensión histórica desde diferentes puntos de vista, lo que acarrea cierta discrecionalidad en la aceptación de la interpretación o explicación propuesta por los historiadores. Esto claro, implica que las anteriores, no son ni con mucho, lo único y suficiente para explicar la realidad social pasada. De aquí que se acepte que el conocimiento histórico es susceptible de tantas reconstrucciones como permita la imaginación y que por su propia naturaleza rechaza la idea absolutista de la verdad como una colección creciente de hechos comprobados, sin olvidar que en esta reconstrucción, hay ciertos límites impuestos por la realidad objetivada en las huellas del pasado.

Desde lo pedagógico e histórico, hoy se cuestiona que el abordaje áulico de la historia siga siendo concebido por lo general desde la perspectiva “libresca”, que sí bien, ha rendido frutos en la formación profesional de muchas generaciones, hoy esta “tradición” requiere abrirse paso a la “nueva” tendencia que pugna por la utilización de otras fuentes del saber.

En cuanto a la relación sujeto-objeto de conocimiento, cada vez se admite menos que el alumno asiste al salón de clases para recibir información previamente digerida por el docente. Se tiene ahora una concepción diferente, se pasa del “maestro sabelotodo” a el docente como el mediador del conocimiento y, el estudiante más que un receptor pasivo de información, es concebido como el constructor de su intelecto.

Así pues, no existen más los absolutos ni verdades incuestionables en la enseñanza de la historia. Estamos frente a un avance disciplinar que admite la diversidad de saberes en la historia.⁴⁰ Sabemos que la historia es tan compleja como el hombre mismo, por tanto no es posible seguir pretendiendo explicaciones unívocas y deterministas de la historia. En términos específicamente de la enseñanza y su apropiación estamos frente a la innovación, tanto del campo tecnológico de los recursos didácticos como en la esfera de lo psicopedagógico, que se proyecta en y para el desarrollo del pensamiento o bien formas de construir el pensamiento.

Así que lo que ha continuación se presenta, son los contenidos históricos que se abordaron durante el curso. Este apartado tiene la intención de “mostrar” de manera escueta *¿qué de la historia se enseña?*, por tanto la pretensión es esa y no la de investigación historiográfica, ni mucho menos histórico-documental.

Contenido histórico de la Unidad I. El proyecto educativo en el proceso de reconstrucción e Institucionalización del Estado Mexicano. 1920-1940.

*Institucionalización del Estado*⁴¹.

En esta fracción del tiempo histórico de nuestro país 1920-1940 se podría decir en términos de política interna, que el Estado surgido de la Revolución pasó de la época de los caudillos al liderazgo institucional, y del maximato al presidencialismo. Individuos y sujetos sociales que trazan el rumbo de la reconstrucción nacional y del partido oficial que normó la vida política del grupo en el poder y de la sociedad.

⁴⁰ Entendidos éstos como producto de la investigación rigurosa del profesional de la historia

⁴¹ Para el desarrollo de esta temática se utilizaron los siguientes materiales: Octavio Rodríguez Araujo, coord. *México: estabilidad y luchas por la democracia, 1990-1982*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas/Ediciones el Caballito, 1988, pp.103-123; Josefina Vázquez y Lorenzo Meyer, *México frente a los Estados Unidos. Un ensayo histórico, 1776-1993*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 167-177 y la lectura de Ilán Bizberg, *op. cit.*, Los estudiantes consultan además de los anteriores –como lectura complementaria- a Ricardo Pozas Horcasitas. “El triunvirato Sonorense”, en: *Memorias y olvido*, México, Martín Casillas Editores, 1983, pp. 23-56

El asesinato de Venustiano Carranza y el ascenso a la presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924) simboliza el inicio formal de la reconstrucción nacional. El naciente Estado mexicano se institucionalizó en la medida que las primeras administraciones (1920-1940 con particular vigor en el periodo de Cárdenas) adquirieran legitimidad al ir incorporando en sus programas de gobierno las demandas campesinas y populares básicas, en el contexto del nuevo pacto social contenido en el texto de la Constitución de 1917.

De aquí que la formación del poder político mexicano se construyera de forma paralela a la consolidación de un verdadero Estado Nacional, cuyo carácter como tal, implicó en los hechos, resolver varias cuestiones que, para el grupo en el poder eran impostergables: a) la unidad e integridad de la nación sólo podrían conseguirse eliminando las fuerzas de la reacción con bases locales o regionales de poder, entre éstas, la Iglesia; b) la pacificación del país; c) la elaboración de un proyecto de desarrollo donde la nación entera, reconociese al Estado como defensor y promotor de sus intereses particulares; d) la recuperación del país de su dominio sobre los recursos naturales; e) la afirmación de la soberanía en forma suficiente para que el Estado adoptara decisiones propias, y con ello disminuir la capacidad de presión de los Estados Unidos (EUA) y de los detentadores nativos del poder económico.

Este proyecto nacional de desarrollo y el contenido popular y nacionalista de los programas de gobierno permitió a la triada, Obregón-Calles-Cárdenas, canalizar en su favor el impulso popular y fortalecer la legitimidad del Estado, misma que conllevó a la centralización política y hegemónica en todas las esferas de la vida nacional. Es decir, el texto de la Constitución de 1917 (sobre todo los artículos 3, 27 y 123), fueron el sustento ideológico que los legitimó como el grupo en el poder y al mismo tiempo construir el proceso de institucionalización del Estado a partir de la constitución del régimen presidencialista como factor indisputable para la consecución de la estabilidad interna.

La consolidación del presidencialismo como forma de gobernar y como mediación de nueva tipología entre Estado y sociedad, requirió de dos elementos para su institucionalización: la creación de un partido que aglutinara en su seno todas las fracciones políticas del momento en un partido de “cuadro”, como fue en su momento el PNR y, por el otro, la inclusión subordinada al partido del régimen (PRM) de los sectores populares con el imperativo político de contar con el apoyo de las mayorías para frenar la lucha por el poder que se daba desde el interior de la corriente revolucionaria hegemónica y/o desde fuera (tal fue el intento – por ejemplo- de los terratenientes oligárquicos y la Iglesia como su representación política, al politizar el levantamiento del pueblo católico contra el gobierno en la guerra cristera)

Por tanto, la tónica de acción política giró en torno a la consolidación del de las instituciones como eje de la vida política y social de México a través de la apropiación de las demandas populares en un proceso de “identificación” de los intereses de las mayorías con los del régimen posrevolucionario. En este ejercicio político estuvieron presentes tanto la corriente reformista del constitucionalismo, como la alianza de la Triada que, recrearon en los espacios de poder: el sistema ejidal y el sector de la propiedad estatal, la organización de los trabajadores del campo y de la ciudad en confederaciones adheridas al partido oficial que fortalecieron al Estado en el control y subordinación de las clases populares.

Proceso complejo mediante el cual estos gobiernos aseguraron el apoyo social. Dos rutas fueron necesarias: la primera se llevo a cabo vía la cooptación de los dirigentes sindicales, a través de la fórmula: garantía de su permanencia sindical y la corrupción prebendal en los espacios de representatividad política como el Congreso de la Unión e instancias burocráticas de gobierno. La segunda -ya durante el gobierno cardenista- fue la posibilidad de materializar, parcialmente, las hasta entonces relegadas demandas de la sociedad: reparto agrario, protección al ejido, créditos agrarios, creación de infraestructura urbana y rural, entre otras. Ruta que, por ser funcional al espíritu de la época, (el crecimiento económico y social dentro del proyecto capitalista) concluye al

incorporar sectorialmente a obreros, campesinos y sectores medios al partido oficial del régimen, el PRM

Hechos políticos decisivos que superaban la fase turbulenta de la revolución y consolidaban las bases para la construcción de la hegemonía política del régimen, la estabilidad política y la reconstrucción económica del país. Sin embargo la vida política mexicana estaría marcada por mucho tiempo aún, por la violencia, por el centralismo y por el oficialismo partidario.

*Desarrollo económico.*⁴²

En los primeros años de la década de los veinte las condiciones económicas del país eran deprimentes. Las consecuencias económicas de la década de la violencia se evidenciaban en todos los sectores de la economía, con la sola excepción del petróleo.

De aquí que el comportamiento de la producción y la inversión, del periodo posrevolucionario (20-33) fuera, en general, de estancamiento asociado a una rápida inflación y al deterioro de los salarios y el empleo. Los acontecimientos políticos de 1920 a 1930, como la caída del gobierno de Carranza (1920), la revuelta delahuertista (1923), los conflictos entre la Iglesia y el Estado (1926-1928); la guerra cristera (1927-1929) y la gran depresión mundial (1929-1931), hicieron difícil la recuperación de la economía. El PIB tuvo un pobre desempeño promedio anual del 2.2% que mostró las señales ya debilitadoras de la minería y de la actividad agropecuaria que se agravarían aún más, al final de la década.

La crisis económica mundial, que estalla en 1929, en nuestro país ya había empezado desde 1927 dada la desaceleración de la economía norteamericana. De 1927 a 1931, la caída acumulada del PIB fue del 36%, tal

⁴² Temática abordada desde las lecturas de: Ciro Velasco "El desarrollo industrial de México en la década 1930-1940, en: Cordera, Rolando. *Desarrollo y crisis de la economía mexicana. Ensayos de interpretación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, (El trimestre económico, núm. 39), pp. 45-64; y el ya mencionados de Manuel Gollás, *op. cit.*, pp. 223-237 Los alumnos consultan para su aprendizaje estos mismos textos. Así como en términos histórico-económico a Arnaldo Córdova. *La política de masas del cardenismo*, México, Era, 1993, pp. 11-66 y 146-202

vez la más profunda de la región latinoamericana, y esto se debe a que el 75% de las exportaciones mexicanas eran de minerales (ya en la década de los veinte el 75% de las exportaciones mexicanas eran destinadas a las EUA y el 70% de las importaciones de allí se originaban) dramáticamente afectadas por la crisis y, en particular, por el redoblado proteccionismo de los EUA durante la depresión.

Ante esta situación, y dado que el ingreso fiscal se redujo hasta en un 25%, amenazando el ya de por sí precario equilibrio presupuestario del gobierno, la política económica fue conservadora, ortodoxa y deflacionista desde 1926 hasta principios de 1932. Entre las acciones llevadas a cabo para contrarrestar la crisis sobresalen: el abandono del patrón oro y la drástica devaluación del peso en un 50%; el despido de funcionarios públicos y fuertes recortes en sus salarios y, en el sector civil para “ocultar” parte del desempleo, originado tanto por la recesión económica como por el regreso entre 1929 y 1933 de 300.000 mexicanos que habían emigrado para los EUA, se llegó a prohibir hasta mediados de 1931 el cierre de fábricas, con la reducción de las jornadas de trabajo.

Fue en este clima depresivo cuando Cárdenas llega al poder abandonando rápidamente la postura ortodoxa y conservadurista anterior y propuso desde el *Plan Sexenal* (1934-1940) las siguientes metas: acelerar la reforma agraria, nacionalizar los yacimientos e industrias petrolíferas apropiadas por el capital extranjero, mejorar las condiciones de la clase trabajadora, con nuevo código de trabajo y realizar un ambicioso plan de obras públicas.

Así, - aunque el crecimiento industrial era la meta de la política económica,- se pensaba que el desarrollo económico se debía apoyar principalmente en el sector agropecuario. Los instrumentos de política agrícola incluyeron el aumento de los recursos crediticios a través de instituciones especializadas; el establecimiento de precios de garantía y, en particular, inversiones en irrigación y comunicaciones en zonas rurales.

Durante su gestión se refuncionalizó del gasto público del sistema de administración estatal y financiero con una fuerte reducción de los gastos

militares y administrativos y aumentando la participación de los gastos económicos y sociales del 36% al 60% del presupuesto; al mismo tiempo se estructuró un sistema estatal de promoción y financiamiento del desarrollo nacional creando en 1934 su principal institución: la Nacional Financiera, promotora de proyectos, creador de empresas privadas, estatales y accionistas de un sin número de proyectos. También fueron creados bancos para la agricultura, habitación, comercio exterior y la pequeña y mediana industria. Se crearon la Comisión Federal de Electricidad, Ferrocarriles Nacionales de México y Petróleos Mexicanos

Los resultados del período cardenistas fueron excepcionales. Así, para fines de los años 30 la economía había alcanzado un ritmo crecimiento constante de 5.6%; la estructura del aparato productivo mostró profundos cambios: la pequeña y mediana industria estaban en pleno crecimiento, mientras la agricultura tradicional daba paso a una moderna agricultura de cultivos de exportación. La Reforma Agraria, la inversión en infraestructura, irrigación y energía y la consolidación del sistema financiero apuntalaron fehacientemente la primera fase de la industrialización.

*Educación*⁴³

La educación de los años 1920-1940 estuvo entramada en el complicado tejido de la época. El México del primer cuarto del siglo XX era preponderantemente agrícola y de producción para el autoconsumo; con relaciones comerciales débiles y por demás deficitarias, con un único sistema de comunicación de poco más de 15 mil kilómetros de vías férreas, con una población de poco más de 15 millones de habitantes al concluir la Revolución, de la cual cerca del 70% era rural y cerca del 80% analfabeto, y como colofón,

⁴³ Temática nodal trabajada desde la perspectiva de los siguientes autores: Carlos Ornelas, *El sistema Educativo Mexicano*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002, pp.57-68; Isidro Castillo, *México: Sus revoluciones sociales y la educación*, México, SEP/UPN/Fomento Editorial/EDISA, 2002, Tomo 2, pp. 71-102. Los alumnos consultan: Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México*, México, SEP/80, 1982, pp.143-158 y 206-225; Emilio Tenti, *El arte del buen maestro*, México, Pax, 1998, pp. 217-255; Francisco Arce Gurza, "En busca de una educación revolucionaria" en: Ensayos sobre la educación en México, México, COLMEX, 1997, pp. 125-145 y a David Raby, *Educación y revolución social en México: 1921-1946*. México, SEP/Setentas, 1975, pp. 35-65.

marcado por grandes diferencias sociales y fanatizadas. Sí a lo anterior le sumamos que el proyecto educativo de la revolución –Artículo 3º.de la Constitución- tenía la función de que articular las necesidades de reconstrucción económica del país y al proceso de consolidación del sistema político mexicano entonces el asunto educativo aparecía por demás sumamente complejo de solucionar.

En estos años, la educación se caracterizó por los enfrentamientos ideológicos a que dieron lugar los diversos programas reformistas, desde la escuela racionalista hasta la educación socialista. En este sentido, la gran efervescencia ideológica y los debates característicos de estos años estuvieron enmarcados en una discusión amplia sobre el sentido global de la experiencia revolucionaria. La filosofía educativa enmarcada particularmente por el laicismo decimonónico liberal de la Constitución de 1917 Los valores que se propusieron para ser enseñados por las escuelas fueron diversos: variaban de una región a otra y de un grupo social a otro. Coexistieron y se enfrentaron constantemente la educación católica, la educación laica, la escuela racionalista, la educación activa, la educación socialista y muchas otras más. Aunque las diferencias entre una y otra no fueron siempre tan grandes como pensaban quienes las postularon, la nota dominante en el ambiente educativo de estos años fue el desacuerdo.

Así, en los primeros años de vida de la SEP, se encuentra el origen de lo habría de ser la educación pública, gratuita y obligatoria de nuestro país. Su primer Secretario José Vasconcelos (1921-1923), impulsará la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el desarrollo de las bellas artes, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica. Estas fueron las características principales de un ideal: la redención del pueblo a través de la cultura.

Para el callismo (1924-1935) la educación tuvo un carácter menos “romántico” y sí más pragmático que el anterior. Se pensó en la educación como una panacea, pero como una panacea radicalmente distinta. Ya no se trataba de educar al pueblo en los ideales humanistas de la cultura occidental sino hacer de

la educación y de su fundamento, el laicismo filosófico, el instrumento del progreso científico y la iniciativa individual.

El ideal era poner fin a la ignorancia, a la escasez, a la pobreza, en otras palabras, liberar al pueblo del dogmatismo religioso, de la explotación y del sometimiento por la vía de la educación para el trabajo, particularmente agrícola, y por sentar las bases de un nacionalismo, de cuño revolucionario, político, económico y social.

Con esta idea, “El Jefe Máximo” dio cuerpo a las tres grandes expresiones de la Escuela Rural Mexicana: Casas del Pueblo, Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales. Además se fundaron Escuelas Secundarias Populares, se reorganizó la Escuela Nacional de Maestros capitalina. Se crearon las Escuelas Centrales Agrícolas, reformó los planes de estudio de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, etc. Toda esta “revolución educativa” con un objetivo común: la de “enseñar aprendiendo”.

Concluido el Maximato la educación laica desapareció de la Constitución con las reformas cardenistas de 1934. Esto a pesar de que el laicismo había sido declarado la doctrina oficial de la escuela pública mexicana y la interpretación dominante era su anticlericalismo, no tuvo el atractivo ideológico e intelectual suficiente que perdurara y creará una corriente pedagógica acorde con las necesidades populares. En cambio sí lo había logrado la escuela racionalista-de origen anarquista español- en las aulas, los talleres, las fábricas, el campo y en consecuencia ganaba prestigio entre las organizaciones obreras y campesinas, particularmente en el sureste de nuestro país: el Yucatán de Carrillo Puerto y el Tabasco de Garrido Canabal.

En este contexto es que surge la demanda popular por la educación socialista, impulsores de esta petición fueron los: maestros rurales y estudiantes, líderes de organizaciones populares, campesinos y funcionarios públicos de diversos niveles, que se habían instruido con la educación racionalista desde el primer decenio de siglo en curso.

Pero no solo las bases populares lo demandaban, sino también, el Estado y las premisas del discurso revolucionario –nacionalismo, anti-imperialismo, soberanía política e independencia económica - lo exigían. Así, el texto reformado y aprobado del artículo 3ª, asienta que el sentido “socialista” de la educación como filosofía y acción educativa revolucionaria pretendía: excluir la enseñanza de cualquier doctrina religiosa, combatir el fanatismo y eliminar los prejuicios raciales de la sociedad. La fórmula era crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social fundamentado en la verdad científica y la razón.

Bajo esta nueva óptica educativa, el principio de Estado educador se ratificó y quedó firme en la fracción II del artículo 3ª constitucional y con el fin de garantizar la unidad programática y con ello centralizar, aún más, las decisiones sobre los contenidos de la educación nacional, la SEP fue la encargada del diseño de materiales, aprobación de textos y planes de estudio. Los gobiernos estatales se encargarían del financiamiento de las escuelas públicas.

En la práctica, la escuela pública ofreció instrucción básica a cientos de miles de niños y jóvenes, particularmente la que beneficiaba a las clases populares y becas alimenticias y apoyos económicos a hijos de obreros y campesinos que accedían a la educación media y superior. A las instituciones creadas en el marco de la Escuela Rural Mexicana del callismo, se sumaron los Internados Indígenas, las Escuelas para los Hijos del Ejército y para los Hijos de los Trabajadores, Esta tendencia igualitaria no ha sido rebasada en la historia de la educación pública en México hasta nuestros días.

Mención aparte merecen las Escuelas Regionales Campesinas por sus propósitos claros e inobjetables en función del desarrollo económico y social. Su misión fue la de formar profesores no sólo para la enseñanza formal y académica en primaria, sino además, la capacitación a los campesinos a fin de mejorar y elevar la producción el campo mediante la introducción de la tecnología en la producción agrícola, ganadera y forestal.

Por el otro, con la creación educativa más importante del sexenio, el Instituto Politécnico Nacional se buscaba formar cuadros técnicos de alta calificación, que cubrieran dos funciones esenciales en la búsqueda de un desarrollo industrial independiente: 1) la organización y dirección de la planta productiva ya existente o por establecerse en el país y, 2) la creación de ciencia y tecnología propias que respondieran a las condiciones económicas y geográficas del país y que hasta nuestro presente rinde frutos de calidad excepcional en el campo de la ciencia y tecnología de punta.

Contenido temático de la Unidad II: Industrialización y Educación en México 1940 – 1959

*La Industrialización en México*⁴⁴

Cuando se creía que el país se encaminaba hacia la consolidación del proyecto revolucionario del cual el Estado era promotor y fiel garante de sus principios: emancipación de las condiciones de explotación, atraso y miseria en que vivían la gran población y, de avanzar hacia una sociedad más independiente en lo económico, como soberana en lo político. Aparece el gran viraje, pues los cambios operados a partir de 1940 en el sistema político y en el proyecto económico del país, significaron para algunos historiadores un viraje hacia la derecha y por ello la “muerte” o “interrupción” de la Revolución Mexicana. Para otros, dichos cambios sólo fueron la continuidad lógica de los pasos que habían dado los gobiernos anteriores, incluyendo el cardenismo.

⁴⁴ Se redactó esta contenido con base en las lecturas de: Francisco Dávila, *op. cit.*, pp. 53-119; Manuel Gollás, *op. cit.*, pp. 237-139 y Blanca Estela Arredondo. “El rostro real del presidencialismo: control social y antidemocracia. (1940-1958) en; Octavio Rodríguez Araujo, *op. cit.*, pp. 122-155. Los estudiantes consultan para analizar este tema en principio para contextualizar el periodo a Luis Medina “Origen y circunstancia de la idea de Unidad Nacional” en: *Foro Internacional*, México, COLMEX, núm. 65, enero-marzo de 1974, pp. 265-290 y para la parte del desarrollo económico a Martha Rivero, “La política económica durante la guerra”, en: Rafael Loyola, coord., *Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40s.* México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1986, pp. 13-47 y Ricardo Tirado, “La alianza con los empresarios” en: Rafael Loyola, *op. cit.*, pp. 195-221 y para el sector de sociedad y cultura a Carlos Monsivais “Sociedad y cultura”, en: Rafael Loyola, *Ibidem.*, pp. 259-280 y Julieta Campos “El milagro mexicano” en: *¿Qué hacemos con los pobres? La reiterada querrela por la Nación*, México, Aguilar, 1994, pp. 177-211

La llegada del general Manuel Ávila Camacho en 1940 a la presidencia de la República marcará el cambio y continuidad de una política interna, externa, económica y educativa signada por un claro y refuncionalizado proyecto nacional en el marco de la Segunda Guerra Mundial y la posterior hegemonía del modelo de desarrollo capitalista de cuño norteamericano.

En términos de la política interna, el discurso gubernamental paso, de un discurso de clases a uno de conciliación y unidad nacional y de uno nacionalista-antiimperialista por otro de solidaridad y apoyo a los países Aliados en contra del totalitarismo del Eje. Se planteó, y nuevamente a nivel de discurso y por los hechos, de manera contradictoria, que la razón para participar en el llamado frente occidental y junto a los Estados Unidos, era la defensa del mundo libre y la democracia. Incluso se juzgó inconveniente mantener el proyecto de educación socialistas por ser distinto a la política general que el Estado había resuelto impulsar a partir de esta nueva condición -de subordinación -internacional.

El corporativismo fue la clave del funcionamiento del sistema político y el eje de las relaciones entre Estado y sociedad. El ariete fue la política de “Unidad Nacional” que reajustó, maniató y controló las relaciones que el Estado mantenía con los distintos sujetos sociales, con el fin de crear las condiciones propicias para el proceso industrializador, para ello utilizó una política de conciliación con sectores medios de filiación católica; atrajo y defendió los intereses empresariales por la vía de su adscripción a las organizaciones cupulares como fueron la Concanaco, Canacindra, Concamin y la Coparmex. Por el otro, el Pacto de Unidad Obrera (rubricado por la CTM, la CROM, la CGT, el SME, la COCM y la CPN), obligó a casi todos los organismos sociales que agrupaban a los trabajadores del país a convertirse en prolongaciones del aparato estatal: sindicatos obreros, federaciones de campesinos y empleados públicos, organizaciones de colonos, profesionistas, no asalariados, etc., fueron, incorporados a la omniabarcante maquinaria política estatal: el Partido Revolucionario Institucional.

Estas acciones sin duda coadyuvaron a la idea de que el “progreso se mide en relación al desarrollo industrial” por tanto, la política interna y

económica nacional tuvo como centro gravitacional de acción gubernamental la política de industrialización.

Cinco periodos sexenales abraza el modelo de desarrollo industrial el cual es útil dividir en dos periodos: el primero conocido como “un proceso de sustitución industrial de importaciones” que va de 1940 a 1954 (en el contexto de la alianza México-Estados Unidos 1942-1946; la guerra de Corea 1951-1955 y la maxidevaluación del peso mexicano de 1954)) y el segundo del “desarrollo estabilizador” de 1955 a 1970 que va de la Revolución Verde, al llamado “Milagro mexicano”

Las características del *primer periodo de sustitución industrial de importaciones* fueron las de una política económica que se basó en la aplicación de tarifas y subsidios y devaluaciones con el fin de inducir una mayor participación del sector privado y mantener en situación competitiva a los productos mexicanos en el exterior. Esta política se apoyó en la Ley de Fomento de Industrias de Transformación (1945).

También por una política de financiamiento deficitaria (el déficit público fue muy grande y difícil de disminuir con financiamiento externo por lo que se recurrió al aumento de la tasa de interés real para estimular el ahorro interno y de aquí al encaje legal del Banco de México complementada con los ahorros captados por NAFINSA, situación que a la postre ocasionó una fuerte devaluación entre 1948 de 5,54 pesos a 8.50 y en 1954 a 12.50; una política monetaria de carácter inflacionario como fue la emisión de billetes (de 1950 a 1954, la cantidad de dinero en circulación aumentó 17.8% anual) que llevó a que los precios al consumidor se incrementaran en 10.6% promedio anual

Se incrementó la política de estímulos a la industrialización vía la aplicación de tarifas, subsidios y devaluaciones con el fin de inducir una mayor participación del sector privado y mantener en situación competitiva a los productos mexicanos en el exterior: una política de estímulos fiscales para el desarrollo industrial con base en la Ley de Fomento de Industrias de Transformación (1945) así como la política de inversión pública en el sector

agrícola que representó el 20% de los recursos anuales invertidos por el gobierno federal.

Para apoyar los anteriores incrementos se estableció una política de precios de garantía, -como medidas de soporte para la sanidad fiscal y del gasto público para el fomento industrial- que favoreció a la agricultura y la inversión en obras de irrigación focalizada en la región norte, noroeste y noreste del país apoyadas por los programa de asistencia técnica del gobierno y financiera del sector privado. En esas regiones -casi todas ellas de agricultura para la exportación- se incrementó la utilización de insumos para mejorar los rendimientos (fertilizantes, semillas mejoradas, insecticidas, etcétera). La agricultura de temporal (privada y ejidal) de producción para el consumo interno quedó al margen de la inversión gubernamental

Las características del *segundo periodo de Desarrollo Estabilizador* evidenciaron claramente una política de sustitución de importaciones que se basó en el control directo vía licencias de importación, facilidades crediticias, reducción en el pago de impuestos (proteccionismo) a las “Industrias Nuevas y Necesarias”, que operaban en ramas económicas donde la producción no era suficiente para abastecer la demanda interna, como a las industrias de nueva creación de artículos no elaborados en el país.

Se podría decir que fue una política de financiamiento a la industria de carácter interno (petrolizada) y externo (empréstitos particularmente de la banca norteamericana) apoyada por una política monetaria de baja inflación del 2.9% promedio y el control de emisión monetaria que sólo creció al 2.2% anual con una paridad fija de 12.5 pesos por dólar

Con una política de inversión extranjera que para 1972 se estimaba en 3,000 millones de dólares y representaba el 3% del capital nacional. Casi el 90% de éste ubicado en la manufactura y el comercio. Los inversionistas que en su mayoría eran (son) norteamericanos el cual incremento su capital de 1950 a 1967 de 133 a 890 millones de dólares de los cuales el sector industrial absorbía aproximadamente dos terceras partes de éste.

La política de inversión pública en el sector industrial se caracterizó por utilizar como vía, la transferencia de los recursos del sector agrícola (que disminuyó paulatinamente desde 1957, hasta representar, en la década de los sesentas tan sólo el 7% de la inversión pública federal) y bancario que en 1960, aportó más de 20.000 millones de pesos a la industria, 5,800 millones a la agricultura y 63 millones a la minería. En 1972, la industria recibió 101,000 millones, la agricultura 2,000 millones y la minería 3,900 millones, y la eliminación de los precios de garantía y que **no** favoreció a la agricultura y sí a la industria. Finalmente, es claro que estas políticas que beneficiaron ampliamente al sector industrial ocasionó un mayor abandono de la agricultura de temporal.

En resumen, lo anterior muestra claramente que durante el periodo de sustitución de importaciones se caracterizó por el afán de producir en México a como diera lugar, los bienes principalmente del consumo que entonces se importaban. La aplicación de esta política no dio los resultados esperados y para corregir esta situación, el énfasis se orientó entonces a aplicarla a los bienes de capital (industria), sin que por ello –desafortunadamente disminuyeran las presiones sobre la balanza de pagos y durante el periodo de desarrollo estabilizador se dio prioridad al crecimiento “orientado hacia dentro” que orientó el desarrollo industrial en detrimento del desarrollo agrícola y minero.

Salta a la vista el alto grado de intervención estatal directa en el proceso productivo particularmente en la creación de infraestructura e inversión en la creación de empresas industriales. La empresa privada incursionó tanto en el agro como en la industria de la transformación de manera articulada con el Estado y el sistema financiero nacional e internacional, propiciando lo que se conoce como “economía mixta” donde el porcentaje de acción fue desde 1940, 1/3 gubernamental y 2/3 de origen privado.

Económicamente el pacto Estado-empresario funcionó: el llamado “Milagro mexicano” esto es, el crecimiento sostenido de la economía mexicana desde los años treinta hasta mediados de los 50, puede decirse que se basó en

el desarrollo excepcional de la agricultura mexicana, en “una auténtica revolución agrícola”, cuyos logros entre 1950-1970 fueron espectaculares; así, la producción de maíz y frijol aumentaron, el primero en más del 250% y sus rendimientos pasaron de 300 a 1300 Kg., por hectárea; en cuanto al segundo, su producción pasó de 530.000 toneladas a 925.000. Por su parte la producción de trigo aumentó más de 8 veces y su rendimiento se cuadruplicó. El mismo comportamiento a la alza lo tuvieron los cultivos de sorgo y la soya. Es decir, el aumento en la producción nacional fue de 3.2 veces más sobre el promedio del periodo anterior 1910-1930. Desafortunadamente esta condición no se mantuvo durante el siguiente periodo de desarrollo económico, por la desviación de los recursos de la agricultura hacia el sector industrial.

La economía no sólo creció sino que se modificó estructuralmente. En 1940, la agricultura representaba alrededor del 10% de la producción nacional, en 1970 sólo el 5%. Las manufacturas pasaron de poco menos del 19% a más del 23%; la industrial del 21% (1950) al 30% en 1970. En cambio la participación de la agricultura disminuyó: de 9% en 1940 a 20% en 1950 y a 11% en 1970.

Otros cambios decisivos aunque no estrictamente económicos fueron los demográficos. La población pasó de 19.6 millones de habitantes en 1940 a 67 millones en 1977. En 1940 sólo 20% de esta población vivía en centros urbanos, en 1977 el 50%. Sí en 1950 el 58% del PEA (población económicamente activa) trabajaba en el sector agrícola, para 1970 había disminuido a 39% que se había trasladado al sector industrial 23% y al sector de los servicios: doméstico, vendedores ambulantes y actividades de baja productividad e ingreso. Se empezaba a formar lo que hoy en día conocemos como la “economía informal”

Es decir, en tan sólo 30 años, junto con el proceso de industrialización el país experimentó un cambio espectacular en sus niveles de urbanización y crecimiento demográfico.

*Educación*⁴⁵

⁴⁵ Materiales utilizados para este tópico fueron los de Manuel Pérez Rocha, *Educación y desarrollo... La ideología del Estado mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 113-140; Gilberto

Para lograr que la educación concretara el afán industrializador, había que reajustar el sistema educativo. Podemos distinguir dos momentos: por un lado, el desmantelamiento de la Educación socialista y popular, a través de medidas legislativas como: La Ley Orgánica de Educación (1942); la modificación al Artículo 3ª Constitucional (1946); las acciones corporativas y de control como la creación del SNTE; el embate contra las instituciones antes soporte de la educación cardenista como fueron el Instituto Politécnico Nacional y las Escuelas Normales Rurales, lo que provocó, en esta treintena de años, constantes movilizaciones estudiantiles en defensa de la educación popular.

Cuando el Estado obligado por las circunstancias de la segunda Guerra Mundial impulsaba el modelo desarrollista, se vio en la necesidad de crear un nuevo proyecto de educación nacional que vinculara desarrollo económico-industrialización-educación. El México institucionalizado -1940-1970 requería una educación basada en el orden y la concordia. Había que eliminar todo signo de lucha social y fomentar la identificación con la nación, ser mexicano debía ser un valor superior a ser obrero o campesino, había que formar un mexicano altamente capacitado para enfrentar los retos de la industrialización. Por tanto se concibió la educación como un mecanismo de movilidad y ascenso social.

Desde estas premisas se formuló un proyecto de educación se conocería como “La escuela de la Unidad Nacional” que a lo largo de 30 años se expresaría con nombres tales como: Escuela de la Unidad Nacional y del Amor (1940-1946), Escuela para la Industrialización (1946-1952), Escuela de la Mexicanidad (1952-1958), Escuela de la Integración y de la Unidad Nacionales (1958-1964) y Escuela para Aprender Haciendo y del Enseñar Produciendo (1964-1970). Todas ellas sosteniendo un objetivo común: la formación de un nuevo mexicano, “capacitado” para la participación en las tareas del “desarrollo”

Guevara Niebla, “La educación superior en el ciclo desarrollista de México” en: *Cuadernos políticos*, núm. 25, México, julio-septiembre, 1980, pp. 54-70, mismos que utilizan los alumnos como bibliografía básica.

Es decir, una concepción de la educación como entrenamiento para el trabajo productivo

Desde los primeros años de la gestión de Ávila Camacho se propuso revisar la orientación filosófica, jurídica, política e ideológica de la educación la cual debía ser base y sustento de la unidad nacional. Con esta idea dio comienzo la reorganización de la SEP, se promulgó la Ley Orgánica de Educación, se crearon nuevos planes, programas, contenidos y métodos en enseñanza que se implantaría en todas las escuelas del país, lo mismo rurales que urbanas.

El ideólogo y promotor de este proyecto, Jaime Torres Bodet, discípulo y secretario particular de José Vasconcelos cuando éste fue Secretario de Educación. No era un político profesional (aunque después sí lo fue) ni un teórico del Estado, era un poeta que llegó a ocupar el cargo de Secretario de Educación Pública cuando los políticos profesionales (Sánchez Pontón y Vejar Vázquez) habían fracasado en el intento por dismantelar la educación socialista u organizar las tareas de la SEP, particularmente en la corporativización del magisterio nacional en el organismo cúpula del SNTE. Es considerado el arquitecto del proyecto educativo del modelo económico desarrollista y el último de los grandes Secretarios de Educación de este siglo.

Los objetivos por alcanzar eran: a) borrar las desigualdades, esto es, la escuela debía lograr homogeneidad espiritual, b) unificación mediante el amor entre todos los mexicanos a fin de formar una nación fuerte; c) unidad nacional como aspiración definitiva de la nación mexicana. La consecución de estos objetivos sólo podían ser tomando en cuenta: al mexicano, a la familia mexicana y a la nación mexicana.

De su amplia obra en este su primer secretariado destacan: la campaña de alfabetización 1944-45; el incremento de las misiones culturales; la consolidación del CAPFCE. Así también sustituyó el plan de cuatro años de estudio de las escuelas normales rurales por el de seis que se venía trabajando en las normales urbanas; reorganizó los planes y programas de educación

primaria en dos grandes apartados: instrumentales e informativas; suprimió la frontera entre la escuela secundaria y la llamada prevocacional, creó el Departamento de Enseñanzas Especiales para favorecer la educación técnico industrial; fundó la Escuela Normal Superior y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, reformó el Artículo 3ª Constitucional en 1946 con miras al establecimiento de una “educación democrática y práctica” y finalmente la tan ansiada corporativización del magisterio: el SNTE

Con el ascenso del Lic. Miguel Alemán Valdés, (1946-1952) se estrena el “Estado Civilista” de los gobiernos posrevolucionarios. Destacan en la administración alemanista la creación de “Ciudad Universitaria, la Ciudad Politécnica de Santo Tomás, del Instituto Nacional Indigenista y del Instituto Nacional de la Juventud”. Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación durante el régimen, intentó poner en marcha un proyecto novedoso para apoyar la política de industrialización en la que Alemán Valdés centró su proyecto de gobierno.

La propuesta consistió en un “Sistema de escuelas paralelas”, es decir, una primaria normal de seis grados y otra de cinco que se llamó de “aceleración”. Bajo el concepto de Escuela Unificada –que no de unidad- se estableció la idea de facilitar el acceso al mayor número de jóvenes a la enseñanza media y superior de carácter técnico, en especial hacia el terreno agrícola e industrial. El carácter práctico del proyecto se tradujo en una escuela del trabajo para el trabajo, que debía iniciar desde la primaria y que sin descuidar la memoria y la receptividad, desembocara en una “escuela que produzca manos más prontas, dedos más hábiles, sentidos mejor ejercitados”

Con este “principio” se pasó de la educación integral a la educación para capacitar mano de obra. La justificación a ésta se sustentó en que los países de economía atrasada como la nuestra, reclamaban una formación técnica acelerada a fin de transformar la materia prima en productos elaborados y con ello, competir mejor en los mercados de consumo nacional e internacional.

El siguiente momento educativo corresponde a la presidencia de Adolfo Ruiz Cortines,- 1952-1958- quien nombró Secretario de Educación a José Ángel

Ceniceros mismo que estableció la Escuela de la Mexicanidad. Ésta tendría como columna vertebral desarrollar fuertemente desde el aula: el sentimiento hacia el mexicano, lo mexicano y la formación moral y cívica para consolidar a la familia mexicana. Todo esto con el propósito de contribuir del modo más amplio posible a reforzar el concepto de la unidad nacional, que para estos momentos parecía entrar en crisis.

Es muy probable que esta anunciada crisis haya tenido que ver con los modestos resultados de la acción gubernamental en el sector educativo de este sexenio. De los estudios revisados para entender y explicar tales juicios, se puede desprender -exclusivamente para el asunto educativo- lo siguiente: 1) la vitalidad del discurso de unidad nacional luego de más de doce años de vigencia, manifestaba un claro agotamiento, 2) a dos sexenios de haberse abandonado los principios de la Escuela Rural y con ello el ideario revolucionario, se acusaba una mayor crisis no sólo de orden político, sino de orden social y hasta moral.

El costo económico, político, social y educativo que se sentía ya por estos años se reflejaba en las bajas tasas de eficiencia terminal. Así de los 7 millones de niños en edad escolar, sólo acudían a ésta la mitad. El promedio nacional de escolaridad apenas alcanzaba el segundo año escolar. A esta situación obedeció la queja generalizada de todos los sectores de la sociedad que señalaba que la enseñanza era memorista y verbalista, y por tanto, no podía mantenerse como opción para responder a los retos del desarrollo. Incluso llegó a sostener que hacia fines de los cincuenta, en vez de preparar para el saber y hacer, sólo se preparaba para saber y, en lugar de consolidar la unidad nacional, se había formado para la “conformidad nacional”.

UNIDAD III: Estabilidad Política y La Reforma educativa

Esta Unidad inicia su estudio al finalizar la década de los cincuenta. Parte del proceso de continuidad histórica del sistema político mexicano en la configuración del partido PNR-PRM-PRI, y continúa presentando la característica

principal del cohorte, el verticalismo autoritario como forma de gobernar, que provocó la existencia de protestas de la clase media, progresista, grupos organizados y de la ciudadanía en general, en contra de las prácticas de este poder que impedía la creación de espacios de participación política de los diversos sectores de la sociedad. Los años sesenta y setenta Y culmina su recorrido con la movilización estudiantil del 68 y la puesta en práctica del autoritarismo de Estado, y con ello la profunda fisura del sistema político nacional.

*Estabilidad Política*⁴⁶

No puede negarse que al finalizar la década de los cincuenta, el sistema político mexicano que se encontraba ya plenamente institucionalizado. Los apoyos de los que se valió el grupo en el poder fueron: el presidencialismo como forma de gobernar; la existencia de un Partido de Estado –con rostros diferentes desde su origen- y fundamentalmente la corporativización de los grandes sectores de trabajadores alrededor del partido oficial.

Sin duda lo anterior explica, en buena medida, la estabilidad política y social que se vivió a lo largo de esta coyuntura histórica, y que permitió el desarrollo económico que tanto enorgulleció a los gobiernos de la época. Durante los años sesenta la economía mexicana creció apreciablemente, - como se dijo en el apartado correspondiente al desarrollismo de la temática anterior- sin llevar aparejado un crecimiento notable en los precios; es decir, que el PIB creció entre 1959-1970 a un promedio anual de 7.1% mientras que los precios sólo se incrementaron en 2.9% anual en el mismo periodo. El sector industrial se perfiló como eje de la acumulación del capital y humano, lo cual se reflejó en el primer lugar en la distribución del PEA sectorial; en segundo término en el crecimiento de la proporción de la población asalariada que llegó a ser de

⁴⁶ Se consultó para este apartado a Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer *A la sombra de la Revolución Mexicana*, 35 ed. México, Cal y Arena, 2005, pp. 237-310; Enrique de la Garza, *et., al. El otro movimiento estudiantil*. México, Ed. Extemporáneos, 1986, pp. 2-40; Susana García Salord, “Aproximaciones a un análisis crítico de la hipótesis sobre el movimiento estudiantil de 1968”, en: *Cuadernos Políticos*. México, julio-septiembre 1980, núm. 23, pp. 71-84; Sergio Zermeño. *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*, México, Siglo veintiuno Editores, 1984, pp. 55-98. Los alumnos utilizan estos dos últimos como bibliografía básica.

alrededor del 60% con respecto al PEA y; en tercer lugar en el crecimiento y distribución del PIB en el sector industrial, particularmente en el sector manufacturero. En fin, los años sesentas presenciaron la expansión y modernización de las relaciones capitalistas de producción y con ello, las tendencias a la monopolización, dando forma lo que algunos autores han dado por llamar “sin rubor alguno”, el “milagro mexicano”.

Cierto es que el susodicho milagro brindó amplios beneficios, pero éstos fueron de exclusividad para el pujante sector empresarial nacional e internacional. Por tanto, no debe ignorarse el alto costo que significó para los trabajadores del país y de la gran mayoría de la población, el lanzar al país a un estadio diferente, sin haber resuelto del todo, los problemas que dieron origen al movimiento de 1910: pobreza, desigualdad, marginación y nulo ejercicio de la democracia

Hablar de la democracia en el país de los años setenta implica hablar del presidencialismo, el cual se encontraba fuertemente instalado sobre un verticalismo autoritario que impedía la participación política de los diversos sectores de la sociedad. El acceso al poder estaba limitado a la élite política, aglutinada en el partido oficial y cohesionada por un mismo proyecto de sociedad -que apuntaba hacia una economía en pleno crecimiento e industrialización-, así como un “consenso” con tintes nacionalistas construido desde el cardenismo. El autoritarismo como forma de gobernar, provocó la existencia de protestas en contra de las prácticas de este estilo de gobernar.

Las demandas que reivindicaban los diversos grupos sociales eran de variada índole, sin embargo una demanda los hermanaba, la búsqueda de espacios de participación política. Así las agrupaciones ya para este momento plenamente consolidadas como la de los ferrocarrileros y petroleros, telegrafistas, médicos y maestros, no se concretaban a hacer peticiones de aumento salarial o de mejora de sus condiciones de trabajo, mediante los paros y huelgas, sino ante todo buscaban las formas democráticas para superar el la férreo control estatal.

Sin duda el movimiento ferrocarrilero fue muy importante, ya que implicó un movimiento mucho más amplio de democratización de la sociedad y puso en duda al “Estado Benefactor” con las que venía operando el Estado. Este rasgo definitorio de los movimientos sociales de la década no fue expresión exclusiva de los sectores populares, sino también, de las clases medias.

Frente a la movilización social, el Estado tuvo respuestas diferenciadas así: a) para el movimiento ferrocarrilero éste se mostró relativamente flexible en materia de reivindicación salarial y en general para negociar las condiciones de trabajo, pero no permitió que se crearan direcciones sindicales que se enfrentarían a él; b) para un sector de las clases medias, la respuesta ante la Querrela Escolar fue el de incorporar en los nuevos libros de texto las sugerencias que habían sido propuestas por la Iglesia y los empresarios. Para el otro sector clasemediero, al cual bien podríamos denominar como progresista, hubo un reclamo mayor en contra de la falta de espacios para la expresión política de los grupos organizados y de la ciudadanía en general, la respuesta del Estado fue: marginación, cárcel, persecución o asesinato. Situación que generará una fisura en el sistema político de los años sesenta con la movilización estudiantil del 68 y la puesta en práctica del uso de la represión.

Escapa a nuestro propósito hacer un análisis pormenorizado o una crónica exhaustiva del movimiento del 68. La literatura que existe sobre el tema no es escasa y los alumnos son los que determinan ¿qué? del movimiento del 68 quieren abordar. Sin embargo considero pertinente elaborar algunos puntos de reflexión sobre este acontecimiento que marca un profundo parteaguas estructural del Estado Mexicano

En principio hay que hacer notar que 1968 fue también un año de protestas de estudiantes y trabajadores en América, Europa y Asia. En Chicago, New York o París, la policía enfrentó con gran violencia a movimientos de protesta donde los estudiantes, críticos de la intervención en Vietnam y de las formas autoritarias de vida, desafiaron a las instituciones –ejército, elites políticas, patriarcado, iglesias- y a los valores imperantes en nombre de la

democracia, de una forma de vida más libre y justa, menos constreñida por la lógica de los burócratas, los grandes intereses económicos y la moral puritana.

En nuestro país hubo movimientos estudiantiles precursores de diversa índole: el de la Universidad Nicolaita en Morelia en 1963, que sirvió al gobierno local para expulsar a un rector izquierdista; los conflictos que se sucedían desde 1961 en la Universidad Autónoma de Puebla, en contra de la élite local y el autoritarismo.

En 1966 hubo varios: el de la UNAM que desembocó en la renuncia del rector; el del Cerro de Mercado en Durango, que demandaba la creación de empleos en el estado; el de la Universidad Autónoma de Guerrero, en contra de la reelección del rector y de nuevo en Michoacán en contra de las autoridades locales. En 1967 se dio el movimiento de Sonora en contra de la imposición del gobernador y otros más lo largo de la década de los sesenta. En Tabasco, Yucatán, Sinaloa y prácticamente toda la geografía del país. En todos estos conflictos hubo dos constantes: por un lado demandas democráticas y anti-autoritarias y, por otro la represión como respuesta gubernamental.

El año 68 fue un año axial. Desde años antes se había advertido la existencia de una contradicción creciente entre una clase media en ascenso, y el sistema de gobierno, que comenzaba a ser disfuncional. Era evidente que el desarrollo estabilizador mostraba sus limitaciones y el “milagro mexicano” exhibía su rostro oculto: la concentración de la riqueza en el sector empresarial y cúpulas de poder, el fortalecimiento de privilegios, el autoritarismo político, la desigualdad social cada vez mayor, el atraso en la educación, la subocupación, el desempleo, el empobrecimiento de la industrialización por su cada vez mayor dependencia del exterior, el deterioro del mercado interno, el desequilibrio campo-ciudad, y la lucha generacional. Todos ellos elementos que contribuyeron a agudizar las tensiones sociales provocando estallidos como el movimiento de 1968 y que culminó con las protestas estudiantiles de ese año.

Se ha dicho que el Estado tenía en su poder el control de las relaciones de la sociedad civil, especialmente del movimiento obrero y campesino. Ante

esto, el movimiento estudiantil del 68 con su estructura organizativa, que iba desde las brigadas y asambleas por escuela hasta el CNH en una actitud de consenso democrático, rompía una de las reglas de oro de la sociedad política.: la corporativización de la sociedad.

Sí por un lado el 68 cuestionó el control organizativo estatal, por el otro, con el pliego petitorio y su exigencia al dialogo público debatió otro de los pilares del Estado mexicano: el monolitismo político

Aunque el movimiento del 68 expresó necesidades sociales no sólo estudiantiles, no logró incorporar a otros grupos sociales importantes como la Iglesia y el sector patronal. Por tanto su base activa quedó reducida a los universitarios. Al parecer, las tensiones en la sociedad no incidían con la misma intensidad en todas las clases pues el “desarrollismo en su tercera fase “compartido” no se había agotado todavía. Los movimientos obrero y campesino tendrían que esperar unos años más, para manifestarse impelidos por las contradicciones semejantes a las que llevaron a los estudiantes en el 68, a “querer tomar el cielo por asalto”.

*La contracultura*⁴⁷

El movimiento de la contracultura es un fenómeno político de cara al autoritarismo de Estado y las convenciones sociales institucionalizadas. Ésta temática nos permite valorar las identidades fundamentales de la sociedad y su rechazo o adopción a sus manifestaciones como: el rechazo sistemático al sistema; el rock como emblema de liberación emocional, contemporaneidad y alta tecnología; las drogas como vehículo para la transformación cultural del ser humano; la religiosidad que transformó las formas de acercamiento a lo espiritual y esotérico; las comunas y el retorno a la naturaleza, vegetarianismo, macrobiótica, homeopatía y curanderismo; el hedonismo visto como “el ocio creativo”; la revolución sexual: amor, sexo y erotismo vistos como fenómenos naturales y saludables; el romanticismo y la creencia de poder cambiar el

⁴⁷ Dos textos son el soporte de este apartado: Soledad Loaeza *Clases medias y política en México*, México, COLMEX, 1980, pp. 179-245 y Samuel Ubaldo Pérez, *Las Características de los jipis*. (trabajo inédito)

mundo; la identificación con los oprimidos y especialmente con los indígenas y finalmente el uso de un “lenguaje de la onda” argot que los identifica en la actualidad.

*La reforma educativa*⁴⁸

Con Adolfo López Mateos en la silla presidencial y el principio de Integración y Unidad nacionales, proclamado en ese entonces, y el regreso de Jaime Torres Bodet a la Secretaría de Educación, se pone de manifiesto la exigencia de elevar en grado y calidad la educación primaria que por razones de desarrollo, Estado y sociedad se estaba demandando

El gobierno se dio a la tarea de configurar un proyecto educativo a largo plazo. Este de manera más organizada no sólo en términos de planteamientos, que bien vistos cada uno, constituía en sí mismo un programa dentro de un gran plan. Éste comprometió a los gobiernos de 1958-1964-1970 a resolver de modo definitivo, los problemas educativos que desde 1920 se atendieron con altibajas. El plan de Mejoramiento y Expansión de la Educación Básica, más conocido como el Plan de Once años, se había fijado como metas que al finalizar la década de los sesenta, todos los niños en edad escolar de 6 a 14 años a nivel nacional –sin olvidar el crecimiento natural de la población- estuvieran escolarizados. Es decir, pasar de 1,700.000 niños a 3,286.000

Que todos los inscritos terminaran la escolaridad primaria; a intensificar la campaña de alfabetización procurando con ello, la erradicación de iletrados al concluir el tiempo fijado en el proyecto; a multiplicar la construcción de escuelas y a reparar las existentes; a crear plazas suficientes para profesores, a fin atender pedagógicamente y de modo apropiado la creciente demanda y, reorganizar por áreas desconocimiento los planes, programas, contenidos y métodos de enseñanza –cinco para preescolar, seis para primaria.

⁴⁸ Material de apoyo para la construcción de lo educativo hasta los años setentas fueron: María Gallo, *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional, 1958-1976*, México, CIESAS, 1987, (Cuadernos de la Casa Chata, núm. 155), pp. 69-84; Lorenza Villa, *Los libros de texto gratuitos*. México, Universidad de Guadalajara, 1982, pp. 39-57 y Manuel Pérez Rocha, op. cit., pp. 113-140.

Se pensó que con esta innovación la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos dejarían de ser parciales y carentes de una noción integral e integradora. Finalmente se editaron los libros de texto gratuito y obligatorio para cada uno de los seis grados, bajo la responsabilidad de la Comisión Nacional de Libros Gratuitos.

Este último asunto fue el que desencadenó la llamada Querrela Escolar, que en primera instancia, fue un ataque – Iglesia y clases medias- en contra de los libros de texto, pero en realidad era parte del conflicto de antaño, en contra de la legitimidad que el Estado se había arrogado para ejercer el monopolio de la educación. En este debate político estuvieron presentes las clases medias que reclamaban el derecho de participar en la definición del contenido de enseñanza.

Hacia 1965 ya en el controvertido gobierno del presidente Díaz Ordaz, el Plan de Once años fue reforzado con el principio de “aprender haciendo y enseñar produciendo” que se traduce en la creación de Centros de Capacitación para el trabajo industrial; además, de Radio Primaria y la Educación Secundaria por Televisión.

Un hecho que incentiva el esfuerzo desplegado por el Estado fue el énfasis que puso el Plan por elevar la calidad en la formación de profesores. La educación normalista se incrementó –posterior a la secundaria- de tres a cuatro años más de estudios curriculares, tanto para educadoras, profesores de educación primaria, profesores de educación física, así como también para profesores para el trabajo rural e industrial. Además se crearon cuatro centros regionales de enseñanza normal y se ampliaron los servicios del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Al final del periodo los centros de preparación magisterial contaban: 16,638 escuelas normales federales, 41 estatales y 87 particulares. La Normal Superior contaba con 14 planteles –seis dependientes de universidades, tres de los gobiernos estatales, cuatro incorporadas y una dependiente de la SEP.

Funcionaban 37,576 escuelas primarias en la República; la matrícula nacional pasó de 4, 105,302 a 6, 605,757 alumnos.

No obstante lo anterior la educación primaria mantuvo los problemas de siempre: falta de maestros y de maestros titulados; fuerte deserción a partir del tercer grado escolar; y el hacinamiento escolar 47.6 alumnos por profesor.

Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la historia.⁴⁹

El modelo de enseñanza - aprendizaje que a continuación se presenta parte de los fundamentos de la didáctica crítica revisado anteriormente. Éste

⁴⁹ Ver Anexo 2 de este mismo trabajo

tiene el objeto de hacer más eficiente y profesional la práctica docente y, en este sentido, ayudar a los alumnos a “vivir” los procedimientos⁵⁰ para “construir” la historia a través de la “experiencia activa personal”⁵¹

El diseño metodológico está conformado por siete estrategias,⁵² éstas se presentan en un cuadro concentrador que contempla: a) los contenidos temáticos específicos ha trabajar en un periodo de tiempo establecido previamente; b) los conceptos específicos y que por su relevancia denotan una carga mayor de significados históricos en el contexto del contenido conceptual; c) los procedimientos de la historia. En este indicador se presenta sintéticamente algunas conclusiones a las que han llegado los historiadores con respecto al concepto o procedimiento de la ciencia histórica que se indica en la estrategia general; d) estrategia general, aquí se destacan los conceptos y procedimientos de la ciencia histórica que se espera sean abordados por el alumno; e) estrategia particular, donde se alude a las técnicas a utilizar; f) competencia general. Son las habilidades y destrezas para solucionar problemáticas cotidianas que se pretenden promover en el educando, en otras palabras, son las conductas esperadas independientemente del ámbito escolar; g) competencia particular, son las habilidades y destrezas de índole académica que se esperan del educando dentro del salón de clases; h) Materiales didácticos. Aquí se hacen explícitos los materiales a utilizar en las diversas tareas investigativas, estos pueden ser fuentes históricas primarias como secundarias: escritas, orales o visuales; i) indicadores de evaluación continua, en este espacio se presentan todos aquellos elementos que serán sujetos a

⁵⁰ La planeación procedimental “...consiste fundamentalmente en la programación, realización y evaluación de un conjunto de estrategias de aprendizaje a partir de un plan de estudios o currículum y en función de unos objetivos, explícitos o implícitos considerados como hipótesis de trabajo” Cristòfol Trepà, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, Graò, 1995, p.17. También en Cesar Coll, *et al., Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, 1992, pp. 83-84.

⁵¹ *Ibidem.*, pp. 284-285

⁵² Para la fundamentación de las estrategias incluidas en este trabajo se tomaron en cuenta los tres elementos generadores en la construcción del conocimiento histórico: Epistemológico, Cognitivo y Metodológico Véase el Capítulo II: Sobre la acción de enseñar-aprender-construir el conocimiento histórico de este mismo trabajo. Es importante señalar que el concepto de **estrategia** se define aquí como: un modo de organizar y presentar muy detalladamente un conjunto de elementos que se aplican en la enseñanza con la finalidad de garantizar el aprendizaje de un tema determinado.

evaluación y que interesarán para poner de manifiesto la adquisición de un aprendizaje específico.

Las estrategias están organizadas en una estructura en cuatro niveles: 1) lo más cercano al saber científico (lo epistemológico y las fuentes) para la construcción del conocimiento histórico; 2) lo más inmediato al contacto con las ciencias de la educación. El desarrollo de competencias y capacidades sociohistóricas; 3) lo más próximo al trabajo del historiador como son los procedimientos para construir la historia y, 4) nivel busca lo más significativo para la reconstrucción de la historia desde la perspectiva personal.

Es importante hacer mención del hecho de que las estrategias mencionadas son producto de varios años de labor docente, por lo que han sido experimentadas en el trabajo áulico real. De modo que éstas no están en el imaginario teórico sino que son el producto de la planeación académica que semestre a semestre se pone prueba y que, dado el caso, se actualizan, eliminan o se modifican con base a las expectativas consensuadas del grupo.

La evaluación

No cabe duda que la evaluación se ha convertido en los últimos años en una de las palabras “estrella” de la educación, Tan es así, que se ha incorporado a la “jerga educativa” vocablos como: evaluación continua, formativa, procesual, cualitativa, integral, democrática, cuantitativa, contextualizada, crítica, etc., cada uno de ellos denotan tienen, de hecho, una connotación que revela el paradigma desde el cual se desenvuelve la práctica pedagógica del docente.

El comentario anterior va en el sentido de la concepción de evaluación con la cual procedo. Ya he mencionado en líneas anteriores la postura pedagógica desde donde abordo mi docencia y ésta se sustenta en una postura pedagógica humanizadora y transformadora de la educación, por tanto, y en términos de congruencia, he orientado la práctica evaluativa desde una perspectiva comprensiva, crítica e integral del aprendizaje.

Con base a esta visión, la evaluación es un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer del proceso de aprendizaje.⁵³ Sus problemas, sus alcances, sus limitaciones. Es una actividad que se presenta en cada momento del proceso de enseñanza aprendizaje en donde las relaciones de horizontalidad tanto del mediador como de los alumnos, en un continuo diálogo, permite que los alumnos sean los agentes evaluadores de sus propios procesos, y la acreditación sea concebida como la toma de conciencia para el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje y al mismo tiempo como la comprobación de resultados con el fin de asignar una nota que reviste una función social.

Evaluación de los aprendizajes.

⁵³ El proceso de aprendizaje lo concibo como un proceso dialéctico, totalizador, histórico, comprensivo y transformador.

La evaluación del aprendizaje en un contexto de formación profesional y, desde la concepción anteriormente anotada, necesariamente presenta características muy específicas como son: la de reconocer al alumno como un sujeto integral en tanto los aprendizajes están inmersos en los contextos⁵⁴ que lo enmarcan, por tanto, la evaluación contempla tanto lo objetivo como lo subjetivo del proceso educativo; y que es una tarea compartida y activa entre docente/alumnos/alumnos, donde evaluar implica, *significar todo con todos*.

En este sentido, ha sido muy significativo confirmar durante el curso, la asunción de responsabilidad de los alumnos en la planificación de la evaluación que fue, de la autoevaluación (autodeterminación) a la coevaluación (codeterminación) y que culminó en una construcción colectiva, en dos de sus tres momentos: la de proceso y final. Por tanto, podría decir que se practicó una evaluación continua de carácter democrático basada en el diálogo y la negociación⁵⁵.

La evaluación inicial o diagnóstica que apliqué, tuvo como finalidad lograr un mayor conocimiento del grupo en relación con el curso anterior (aprendizajes previos) y de esta manera valorar las estrategias didácticas del programa operativo⁵⁶ en relación con sus capacidades e intereses.

Durante la evaluación del proceso o formativa, los alumnos asumieron con gusto la tarea de construir ellos mismos los criterios con los que se iban a evaluar cada una de las estrategias de aprendizaje. Al mismo tiempo se fueron corrigiendo los obstáculos que se fueron presentando a lo largo del curso, como por ejemplo: la dificultad para la comprensión de los conceptos de orden

⁵⁴ El contexto es visto aquí como el conjunto de circunstancias en que se sitúa el sujeto, el hecho, o una acción determinada en una situación social. Que no sólo involucra el ámbito escolar, sino todo aquello que imprima lo “cognoscitivo” del estudiante como es lo familiar, social, económico, psicológico, religioso, cultural, etc.

⁵⁵ Blázquez menciona al respecto que “la negociación en el ámbito pedagógico reúne unas características específicas, implica una mayor participación personal de todas las partes y trata de configurar una evaluación producto del interés común del evaluador y del evaluado. Estamos hablando de una evaluación de carácter democrático, la cual tiende a considerar el interés social y público por encima de los intereses privados de los individuos.” Florentino Blázquez Entonado, en: Martín Rodríguez Rojo, *Didáctica...op. cit.*, p. 345

⁵⁶ Ver plan operativo Anexo 2 de este mismo documento

economicista; la interrelación de los fenómenos sociohistóricos; la ubicación tiempo-espacio; los tiempos didácticos y los eventos de asistencia obligatoria como fueron *Las jornadas pedagógicas e Investigación en el aula*; el acceso al archivo fotográfico de la UPN, la dificultad para algunos estudiantes de trasladarse a los lugares de origen de sus familias (requerido para investigación –acción que representó la construcción del “árbol genealógico”) entre las más sobresalientes. Ambas situaciones promovieron la evaluación cualitativa *formadora*

Por ello, la evaluación final o sumativa no fue un momento coercitivo o peor aun, como un mecanismo controlador de contenidos e inhibidor del desarrollo de aprendizajes auténticos. Sino por el contrario, esta actividad de toma de decisiones (al asignar la calificación), les permitió tener claridad y certeza del porqué habían obtenido determinada nota y la posibilidad de corregir deficiencias.

Los resultados fueron satisfactorios cuando al revisar los portafolios y elaborar su autoevaluación, los alumnos reconocieron que durante el curso adquirieron un dominio aceptable tanto de los contenidos conceptuales, como del método y técnicas para la investigación en que participaron. Que el proceso y desarrollo de las actividades – de aula e investigativas - les permitió fortalecer su autonomía y su autoestima, así como la capacidad reflexiva rumbo a la conciencia social. Mencionan – en sus diarios- que lograron el manejo de lenguajes especializados de la historia, de la economía, así como la lectura de datos demográficos y estadísticos que antaño les era imposible interpretar. Lo más significativo fue leer que la historia dejaba de ser, para ellos, la asignatura más “odiada” y “aburrida” y “sin utilidad” del plan curricular, pues al recurrir a la búsqueda y manejo de las fuentes primarias y secundarias no sólo habían reflexionado sobre el devenir de nuestro país, sino que además, los había “capacitado” para desenvolverse de manera dialógica, negociadora y propositiva en el ámbito no sólo escolar, sino también en el familiar y, algunos de ellos, en el laboral.

Todos estos procesos fueron recorridos por la evaluación del rendimiento académico de los alumnos. Para ello fue necesario implementar un sistema de evaluación proporcionalmente complejo y multifactorial fundamentado en un contexto multivariado y pluriforme de la enseñanza-aprendizaje.⁵⁷

Se utilizaron con éste propósito técnicas cualitativas, como la entrevista, el cuestionario no estructurado, las fotografías y elaboración de biombos, los diarios, el portafolio, las observaciones *in situ*, el debate cotidiano, y la puesta en común de una obra teatral. Pero sobre todo se aplicó con fluidez la autoevaluación y coevaluación que permitió el objetivo de la evaluación continúa.

AUTOEVALUACIÓN

Algunas de las cosas que imaginé realizar en este curso –como tantas veces me ha ocurrido- y que se encontraban planteadas desde el plan operativo, las fui definiendo conforme conocía a los alumnos. Cuando “descubría” que se interesaban más por algún contenido, se me “ocurrían” otras actividades, o “salían” otras, propuestas por ellos. Conforme transcurrió el curso, los cometarios, las preguntas y respuestas establecidas en el programa, los escritos y lo que allí vertían mis alumnos, me hacían ver que algunos demandaban mayor celeridad en el tratamiento de contenidos; o por el contrario, repasar algunas temáticas que creían no adquiridas, por ello en algunos momentos hubo necesidad de mover los tiempos de avance programático para modificar los iniciales.

De manera global, estoy convencida de que sí pude construir con los alumnos aprendizajes. Indudablemente, si se tratara de evaluar acerca de si mis alumnos manejan contenidos, incluso a la manera tradicional “aprobarían” más allá de la suficiencia un examen para certificar saberes. Pero también se construyeron esos aprendizajes que no son motivo de certificación institucional como son aquellos que tienen que ver con su actitud frente a los acontecimientos

⁵⁷ Véase del Anexo dos este mismo trabajo, la columna de evaluación.

de su presente histórico, familiar y social que les permitieron entender la circunstancia humana de un hecho social, analizarlo desde la racionalidad conceptual y emocional. Esto implica potencialmente que ya aparecieron otras formas de ver su país y su circunstancia personal. Más que buscar la exclusividad y la supremacía de una de estas dimensiones, buscamos su complementariedad, ya que tanto la una (analítica) como la otra (subjetiva) son parciales e incompletas cuando se intenta construir aprendizajes.

Esto me ha dado la certeza de ser una historiadora - dedicada a la difusión del conocimiento histórico- más distante de las prácticas tradicionales de la docencia, de esas donde el docente dice la última palabra, el que certifica los saberes.

Lo anterior son las razones por las que me siento contenta y satisfecha por lo logrado en este curso, pienso en ello, y recuerdo: las lecturas que hicimos y el tipo de análisis que aplicamos, las actividades que realizamos al buscar el reconocimiento a la circunstancia humana; la búsqueda de la información a través del testimonio de los seres humanos que les rodean y de aquellos que son parte de su familia; en fin, siento que ahora estarán en posibilidades de acercarse a otras explicaciones del acontecer sociohistórico de una manera distinta y de enfrentar el reto de ser los futuros desarrolladores del cambio educativo nacional y con ello el de la sociedad.

No quisiera terminar este ejercicio de autoevaluación sin mencionar algunas certezas sobre mi quehacer docente que es necesario explicitar, porque pienso que también lo conforman.

La docencia es una profesión y como tal requiere una formación permanente para ejercerla, para mejorarla, para eficientarla, para hacerla útil; por ello es fundamental también asumirla como objeto de conocimiento permanente, para planearla, criticarla, sistematizarla, evaluarla, descubrirla, recrearla. Un profesor sea de la asignatura que sea, no puede estar al margen de ese proceso.

Por ello creo firmemente que *la docencia implica una posición frente a la vida*, frente a lo educativo, frente a los procesos de aprendizaje, por tanto, es imposible mantenerse neutral, ajeno o peor aún, lejos del objeto de trabajo. En una concepción amplia del quehacer docente éste significa, amor a lo que se hace y una gran responsabilidad permanente por lo que se hace, porque no se puede improvisar profesionalismo y convencimiento sólo desde la empiria o únicamente desde la investigación externa a los procesos educativos.

Entonces, el trabajo áulico es un reto constante que reclama conocer e impregnarse de los avances disciplinarios, pero de igual manera actualizarse sobre las innovaciones en el campo de lo curricular; del manejo de medios audiovisuales y de los multimedia, todo ello para darle a la docencia un sentido útil, distinto, que permita responder al reto maravilloso de nunca, desde esta hermosa profesión, dejar de aprender.

CONCLUSIONES

Desde hace muchos años, mi ámbito de acción profesional es la docencia universitaria. En este trayecto he analizado y reflexionado tanto los aportes historiográficos y pedagógicos recientes, tanto como el contexto reflexivo actual. Esto me ha llevado a la conclusión de que para renovar la enseñanza de la historia es necesario recuperar de las nuevas aportaciones historiográficas: que no hay conocimiento histórico que este libre, en algún grado, por el error o la falsedad de la percepción; hoy se reconoce que la realidad histórica no es mecánica o determinista sino que, por el contrario es extraordinariamente compleja. Occidente ya no es el centro y parámetro del avance de la sociedad porque éstas no presentan un avance lineal y evolutivo, todo lo contrario, se ha derrumbado el mito del progreso continuado, al ver como éstas presentan avances, retrocesos, cambios, desviaciones, turbulencias, etc. Es decir, la historia es una ciencia en construcción y por tanto, impredecible en su acontecer.

Enseñar historia desde esta concepción me llevó a cuestionar desde mi practica docente ¿qué idea de la educación estoy llevando a cabo?, y por supuesto que esto trajo consigo largos periodos de reflexión e indagación, donde descubrí mi filiación con la Pedagogía crítica y la Educación liberadora de Paulo Freire.

Teoría pedagógica, la cual podría sintetizar como una propuesta educativa que apuesta a un futuro más ético, más solidario, más justo para con todos los seres humanos, no sólo con aquellos con quienes compartimos un imaginario identitario, sino también con los otros, con los que compartimos este planeta. Un concepto pedagógico que vistió la enseñanza de la historia, desde nuestra condición humana, de crítica y autocrítica, pero también de constructora de nuevos niveles de convivencia humana. En fin, de una enseñanza de la historia que propone trabajar para la humanización de la humanidad.

Las dos posiciones anteriores no tendrían razón de ser si no tienen su referente del para quién y en dónde han de hacerse valer. El segundo apartado se abocó a ello en un monográfico de la institución donde construyo y comparto el conocimiento histórico, la Universidad Pedagógica Nacional. Institución que reviste características singulares desde su conformación institucional. En ella están presentes los actores sociales que han impregnado con su imaginario lo que se espera de la Educación, del Sistema Educativo Nacional, y de los futuros profesionales de la educación: los alumnos y los maestros alumnos.

En el tercer apartado, hubo la necesidad de precisar la perspectiva institucional del programa *Institucionalizaron, desarrollo económico y educación 1920-1970*, lo cual representó la reflexión crítica sobre la coherencia desde la perspectiva curricular con la específicamente histórica. La segunda implicó, sin duda, una ardua tarea de articulación entre el concepto de historia y educación y el paradigma cognoscitivo-constructivista mismo que dio sustento al modelo didáctico para la enseñanza/aprendizaje de la historia que aplico al mencionado curso. Para ello planteé el modelo de docencia objetivada en la enseñanza de la historia desde los supuestos de la didáctica crítica-constructiva, con un enfoque fundamental: enseñar viviendo la historia, a través de la investigación histórica-socio-educativa. Es decir, el modelo didáctico está pensado e instrumentado como práctica de indagación histórica, de argumentación fundada y, de vinculación historia-educación-sociedad. El objetivo: la construcción del conocimiento histórico a través de la configuración problemática del acontecer y su interpretación activa, que impulse una historia crítica y razonada como sustento para el desarrollo de una actitud creativa de “mundos posibles” que faciliten la comprensión de la realidad social.

El modelo incluye una serie de estrategias que apoyan el desarrollo de competencias sociohistóricas y de pensamiento histórico, crítico y complejo. Todas ellas imprescindibles para el desarrollo de la memoria y conciencia histórica tan necesarias para el análisis y la reflexión sobre la compleja realidad nacional e internacional, en que la multiculturalidad nos hacen pensar en una poli-identidad: familiar, regional, continental y por supuesto la terrenal, y que se requiere para enfrentar la globalización parcializada, como dice Rodríguez, en

el marco adverso por el que atraviesan los Estados nacionales y la tendencia neoliberal del nuevo modelo. Para buscar equilibrios y nuevas formas de resistencia y creación de alternativas de una vida más digna para todos.

Únicamente me queda agregar que este ha sido un ejercicio de reflexión crítica de mi práctica profesional, por tanto, es una **autoevaluación** de lo que hago, cómo lo hago y la racionalidad con la que sustento lo que hago; éstos en ningún momento estuvieron exentos de la subjetividad, emotividad, y creatividad personal que me caracterizan y que se reflejan en este espejo evaluatorio de lo que es mi quehacer profesional. Concluyo, éste ha sido un reencuentro con el individuo y el sujeto social que me deja satisfecha, no obstante debo de reconocer que se me han quedado muchas ideas en el tintero y que busquen salir en otra oportunidad.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguirre Rojas, Carlos A. "Los *Annales* dentro del universo de la crítica, en: *Pedagogía*, Vol. 8, núm. 11, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- Arce Gurza, Francisco "En busca de una educación revolucionaria" en: *Ensayos sobre la educación en México*, México, COLMEX, 1997.
- Argudín, Yolanda. *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*, México, Trillas, 2006.
- Aguilar, Camín, Héctor y Lorenzo Meyer *A la sombra de la Revolución Mexicana*, 35 ed. México, Cal y Arena, 2005.
- Aróstegui, Julio. "La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales" en: Rodríguez E. Julio y Antonio Campuzano, *et. al.*, *Enseñar historia*. México, Fontamara Ediciones, 2005.
- Arredondo, Blanca E. "El rostro real del presidencialismo: control social y antidemocracia. (1940-1958) en: Rodríguez Araujo, Octavio. coord. *México: estabilidad y luchas por la democracia, 1990-1982*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C/Ediciones el Caballito, 1988.
- Apple, Michael. *Educación y poder*, Madrid, Paidós/MEC, 1987.
- Ayuste, Ana. "Pedagogía crítica y modernidad" en: Ayuste, A., Flecha, R., López, F., y Llera, J. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*, Barcelona, Grao, 1994
- Barros, Carlos. *La escuela de Annales y la historia que viene*, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.
- Bermejo, José. *Entre Historia y filosofía*, Madrid, Akal, 1984.
- Bizber, Ilán "Auge y decadencia del corporativismo" en: Bizberg Ilán y Lorenzo Meyer., coord. Tomo I, *Una historia contemporánea de México: transformaciones y permanencias*, México, Editorial Océano, 2003.
- Blázquez Entonado, Florentino. "La evaluación como proceso de diálogo", en: Rodríguez Rojo, Martín. coord., *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2002, (Manuales Universitarios)
- Bloch, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.

- Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*, México, Alianza Editorial, 1985.
- Braudel, Fernand. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Trad. Mario Monteforte Toledo, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Briones, Guillermo. *Epistemología y Teorías de las ciencias sociales y de la educación*, México, Trillas, 2002.
- Bunge, Mario. *La ciencia su método y su filosofía*. Buenos Aires Ediciones Siglo Veinte, 1981.
- Bunge, Mario. *Sistemas sociales y Filosofía*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1995.
- Burke, Peter. *Historia y teoría social*, Trad. Stella Mastrangelo, México, Instituto Mora, 2000, (Colección Itinerarios)
- Burke, Peter. *Sociología e historia*, Madrid Alianza, 1987.
- Campos, Julieta "El milagro mexicano" en: *¿Qué hacemos con los pobres? La reiterada querrela por la Nación*, México, Aguilar, 1994.
- Cardoso, Ciro F.S. *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*, México, Grijalbo, 1985.
- Carr, Eduard. *¿Qué es la historia?*, 2ª. Reimp. Trad. De Joaquín Romero Maura. Barcelona/México, Seix Barral/Planeta, 1989, (Ariel, Ciencias Humanas, 245)
- Carretero, Mario. *Proceso de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique, 1990.
- Carretero, Mario y Mikel Asensio, "La enseñanza de las ciencias sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos", en *Temas actuales de psicopedagogía y didáctica*. Madrid, Nancea, 1988.
- Castell, M. e Ipola E. *Práctica Epistemológica y Ciencias Sociales*, Chile, FLACSO, 1972.
- Castillo, Isidro. *México: Sus revoluciones sociales y la educación*, México, SEP/UPN/Fomento Editorial/EDISA, 2002, Tomo 2.
- Coll, César. "Concepción constructivista y planteamiento curricular" en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, Barcelona, 1991.
- Coll, Cesar. *et al., Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, 1992.

- Cordera, Rolando. *Desarrollo y crisis de la economía mexicana Ensayos de interpretación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, (Lecturas del Trimestre Económico, núm. 39).
- Córdova, Arnaldo. . *La política de masas del cardenismo*, México, Era, 1993.
- Deval, Juan A. *Crecer y pensar la construcción del conocimiento*. Barcelona, Laia, 1984
- Dávila, Francisco. *Del Milagro a la Crisis*. México, Fontamara, 1995.
- Estébanez, Paciano Feroso. *Teoría de la educación*. Trillas, México, 2000.
- Estefanía, J. *Contra el pensamiento único*, Barcelona, Taurus, 1998.
- Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. 2ª. ed. Trad. De Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullol, México, Ariel, 1983.
- Florescano Mayet, Enrique, "Para qué estudiar y enseñar la Historia", en: *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 35, 2002.
- Fontana, Josep. *La historia de los hombres*, Barcelona, Editorial Crítica, 2001.
- Fontana, Josep. *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica, 1992, (Serie General, 225)
- Fontana, Josep. *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Editorial Crítica, 1982.
- Fontana, Josep. "La historia hoy: crisis y reconstrucción" en: *Tiempo y Tierra*, núm. 3, Madrid, otoño-invierno, 1996.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*, México, Siglo Veintiuno Editores, México, 1993.
- Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI Editores, 1989.
- Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1975
- Freire, Paulo *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Trad. Guillermo Palacios, México, Siglo Veintiuno Editores, 1999.
- Freire, Paulo "Educación y participación comunitaria", en Manuel Castell *et. al.*, Nuevas perspectivas críticas en educación, Barcelona, Paidós, 1994.

- Fuentes, Carlos. *Por un progreso incluyente*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, (Diez para los maestros)
- Galeano, Eduardo. *Ser como ellos y otros artículos*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1992.
- Gallo, María. *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional, 1958-1976*, México, CIESAS, 1987, (Cuadernos de la Casa Chata, núm. 155).
- Gallo, Miguel Ángel. *Invitación a la historia. Una guía para el maestro y un libro para el alumno*, México, Ediciones Quinto Sol, 2001.
- Gaos, José. “Notas sobre la historiografía”, en: Matute, Álvaro. *La teoría de la historia en México (1940-1973)* México, Sep/Setentas, 1974.
- Garza, Enrique de la, et., al. *El otro movimiento estudiantil*. México, Ed. Extemporáneos, 1986.
- Giroux, Henry A. “Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, núm. 29, Barcelona, 1997.
- Gollás, Manuel Gollás “Breve relato de cincuenta años de política económica” en: Bizberg Ilán y Lorenzo Meyer., coord. Tomo I, *Una historia contemporánea de México: transformaciones y permanencias*, México, Editorial Océano, 2003.
- González, Luis. “De la múltiple utilización de la historia” en: Pereyra, Carlos et. al., *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- González, Luis. *Invitación a la microhistoria*, México, Secretaria de Educación Pública, 1973.
- Guevara Niebla, Gilberto. “La educación superior en el ciclo desarrollista de México” en: *Cuadernos políticos*, núm. 25, México, julio-septiembre, 1980.
- Habermas Jurguen. *Teoría de la acción comunicativa.*, Madrid, Taurus, 1987, vol. I *Racionalidad de la acción y racionalización social*.
- Hobsbawn, Erick. *Sobre la historia*, Barcelona, Editorial Crítica, 2004.
- Hunter, Galbraith, Vivian “Reflexiones” en: Lewis Perry Curtis, comp., *El taller del historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Klafki, Wolfgang. “Los fundamentos de una didáctica critico-constructiva” en: *Revista de Educación*, núm. 280, Madrid, 1986, (mayo – agosto)

- Kovacs, Karen. *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, Colegio de México, 1990.
- Larroyo, Francisco. *La ciencia de la educación*, México, Porrúa, 1962.
- Latapí, Pablo, María de Ibarrola y Justa Espeleta *et al.*, “La investigación educativa en la UPN: una evaluación”, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XIX, núm. 78, tercera época, México, CESU/UNAM, 1997.
- LeGoff, Jacques. *Pensar la historia*, Barcelona, Paidós, 1991.
- LeGoff, Jacques., R. Chartier, Jacques Revel, coord., *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, 1988.
- Loeza, Soledad. *Clases medias y política en México*, México, COLMEX, 1980.
- Marichal, Carlos. “La deuda externa”, en: Bizberg Ilán y Lorenzo Meyer., coord. Tomo I, *Una historia contemporánea de México: transformaciones y permanencias*, México, Editorial Océano, 2003.
- Marrow, H.I. *El conocimiento histórico*, Trad. J. M. García de la Mora, Barcelona, España, Labor, 1968.
- Martínez, F. “Las política educativas mexicanas antes y después de 2001”, en: *Revista Iberoamericana de educación*, Septiembre-diciembre, núm. 27, México, 2001.
- Medina, Luis “Origen y circunstancia de la idea de Unidad Nacional” en: *Foro Internacional*, México, COLMEX, No., 65, enero-marzo de 1974.
- Meyer, Lorenzo. “Estados Unidos: de la vecindad distante a la proximidad difícil” en: Bizberg Ilán y Lorenzo Meyer., coord. Tomo I, *Una historia contemporánea de México: transformaciones y permanencias*, México, Editorial Océano, 2003.
- Miranda, Pacheco, Mario. “La historiografía, el discurso histórico y las dimensiones de la historia de América Latina” en: *Revista Memoria*, núm. 118, México, Diciembre 1998.
- Miranda López, Francisco. *Las Universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos/Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
- Miranda López, Francisco. “Contexto, avances y retos futuros de la Universidad Pedagógica Nacional” en: *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, México: Universidad Pedagógica Nacional: La Jornada Ediciones 2002.

- Monsivais, Carlos. "Sociedad y cultura", en: Rafael Loyola coord., *Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40s*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1986.
- Moradiellos, Enrique. *El oficio de historiador*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1998.
- Maravall, J. A. *El individuo en la Historia*, Madrid, Universidad de Oviedo, 1980.
- Morín, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*, Trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gadisa, 2001.
- Morín, Edgar *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, 1999.
- Moore, T.W. *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza Universidad, 1995.
- Nicolescu, Basarab. "La ciencia y las fronteras del conocimiento" en: Motta Raúl. "Complejidad, educación y transdisciplinariedad", *Polis Revista Académica*, vol. 1, núm. 3, Buenos Aires, Universidad Bolivariana, 2002.
- Ornelas, Carlos. *El sistema Educativo Mexicano*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Pereyra, Carlos. "La objetividad del conocimiento histórico", en: Teoría. *Anuario de Filosofía, 1981-1987*. Año 2, núm. 2, FFYL, UNAM, 1985
- Pérez, Rocha, Manuel *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Piaget, Jean. *Tendencias de investigación en las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.
- Piaget, Jean. *Génesis de las estructuras elementales: clasificaciones y seriaciones*, Buenos Aires, Guadalupe, 1976.
- Piaget, Jean. *La toma de conciencia*. Madrid, Morata, 1981.
- Piaget, Jean. *Antología*, México, UPN, 1985, (SEAD, Licenciatura en Educación Básica)
- Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones/Ediciones Morata, S.L., 1996. (Educación infantil y primaria)
- Pozas Horcasitas, Ricardo. "El triunvirato Sonorense", en: *Memorias y olvido*, México, Martín Casillas Editores, 1983
- Pozo, Juan. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1989.

- Raby, David. *Educación y revolución social en México: 1921-1946*. México, SEP/Setentas, 1975.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. 3 vols. Trad. De Agustín Neira. México, Siglo Veintiuno Editores, 1995.
- Rivero, Martha. "La política económica durante la guerra", en: Rafael Loyola, coord., *Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40s*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1986.
- Rodríguez Araujo, Octavio. "Proceso de institucionalización del presidencialismorevolucionario: concentración del poder e inclusión subordinada de las masas (1917-1940) en Rodríguez Araujo, Octavio. coord. *México: estabilidad y luchas por la democracia, 1990-1982*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C/Ediciones el Caballito, 1988
- Rodríguez Rojo, Martín. *Hacia una didáctica crítica*, Barcelona, Ed. La Muralla, 1997.
- Rodríguez Rojo, Martín. coord., *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2002, (Manuales Universitarios)
- Rodríguez Rojo, Martín. "Una didáctica crítica para el currículo socio crítico en un mundo parcialmente globalizado" en *Educar*. núm. 34, Universidad Autónoma de Barcelona, IMIE, 2004.
- Rothe, Valentine. "Teoría crítica y didáctica de la historia", en: *Revista de Educación*, núm. 280, Madrid, mayo-agosto, 1986.
- Salmon, Pierre. *Historia y crítica, Introducción a la metodología histórica*, Trad. David Romero. Presentación de Manuel Riv, Barcelona, Editorial Teide, 1982.
- Salord García, Susana. "Aproximaciones a un análisis crítico de la hipótesis sobre el movimiento estudiantil de 1968", en: *Cuadernos Políticos*. núm. 23, México, julio-septiembre 1980.
- Sánchez Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM/FFYL, 2002.
- Sánchez Quintanar, Andrea. "Reflexiones sobre la historia que se enseña" en: Galván Lafarga, Luz Elena., coord., *La formación de una conciencia histórica*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006.

- Stone, Laurence. *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Tirado, Ricardo. "La alianza con los empresarios" en: Rafael Loyola, coord., *Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40s*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1986.
- Topolsky, Jerzy. *Metodología de la historia*, Madrid, Cátedra, 1985.
- Trepat, Cristòfol-A, Pilar Comes. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Graó, 1998.
- Trepat, Cristòfol-A. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó, 1995, (Materiales para la innovación educativa, 10)
- Torres, Carlos A. "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte", en: Torres, Carlos Alberto, coord., *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, CLACSO, Buenos Aires, 2001.
- Torres Santomé, Jurjo. "La Educación liberadora de Paulo Freire" en: *Educadores*. Madrid, núm. 77, año XVI, Vol. XVI, marzo-abril, 1974.
- Velasco, Ciro. "El desarrollo industrial de México en la década 1930-1940. Las bases del proceso de industrialización" en: Cordera, Rolando. *Desarrollo y crisis de la economía mexicana. Ensayos de interpretación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995 (El trimestre económico, núm. 39).
- Vázquez, Josefina y Lorenzo Meyer, *México frente a los Estados Unidos. Un ensayo histórico, 1776-1993*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Vilar, Pierre. "Historia marxista, historia en construcción", en: *Perspectivas de la historiografía contemporánea*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.
- Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Trad. M. Dolores Folch, 3ª. Ed. Barcelona, Crítica/Grijalbo, 1981.
- Villa, Lorenza. *Los libros de texto gratuitos*. México, Universidad de Guadalajara, 1982.
- Wagner Fritz. *La Ciencia de la Historia*, Trad. Juan Brom, México, UNAM, 1964.
- Wallerstein, Immanuel. "1968, Revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes" en: Guido Béjar, Fernández Reyes y Ma. Luisa

Torregrosa (comp.), *El juicio del sujeto*, México, FLACSO,-Porrúa, 1990.

Wallerstein, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo Veintiuno Editores, 2004.

Willis, P. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.

Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas/Colegio de México, 1987.

Zermeño, Sergio. *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1984.

DOCUMENTOS (por fecha de publicación)

Universidad Pedagógica Nacional. *Decreto de Creación*, México, 1978.
(Documento de circulación interna)

“Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988”
México: Gobierno de la República, Secretaría de Educación Pública.
SEP, 1985

“Programa para la Modernización Educativa” México: Gobierno de la
República, Secretaría de Educación Pública, 1989.

Gaceta UPN, núm. 8, agosto de 1994

“Formación de Docentes: experiencias en las Unidades UPN”, en: *Simposio Internacional Formación Docente, modernización Educativa y Globalización* (Documento de Trabajo) SEP/UPN. México. 1995.

Presentación de la Línea Sociohistórica, en: “Proyecto: Docencia de lo sociohistórico”, UPN, 1990. (Documentos de circulación interna)

“Reporte de Evaluación de la Función Administrativa y Gestión Institucional”, en: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIIES). Comité de Administración. México, 1996.

Informe de Investigación del proyecto: COMPARTIR DOCENCIAS: “La docencia de lo histórico social como objeto de conocimiento”
Elaboración de:
Mónica García Hernández, Carmen Margarita Pérez Aguilar, Ma. del

Refugio Plazola Díaz. México, UPN, 1997. (Documento de la Línea)

Presentación de la Línea Sociohistórica, en: "Proyecto: Docencia de lo sociohistórico", UPN, 1998. (Documentos de circulación interna)

Programa del curso: Institucionalización, Desarrollo económico y Educación: 1920-1970, UPN, agosto de 1998

Visión, Misión y Metas, en Documentos de Trabajo para la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, 2001 (documento de circulación interna)

Gaceta UPN, núm. 3, marzo de 2004.

Gaceta UPN, "La universidad en cifras 2001-2006" Edición especial, enero 2007.

ANEXO 1

PROGRAMA DEL CURSO

**INSTITUCIONALIZACIÓN, DESARROLLO ECONÓMICO Y
EDUCACIÓN,
1920-1970**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO: DOCENCIA DE LO SOCIOHISTÓRICO

PROGRAMA PARA EL CURSO:

INSTITUCIONALIZACIÓN, DESARROLLO ECONÓMICO Y EDUCACIÓN, 1920-1970

Segundo curso
Línea de Formación sociohistórica

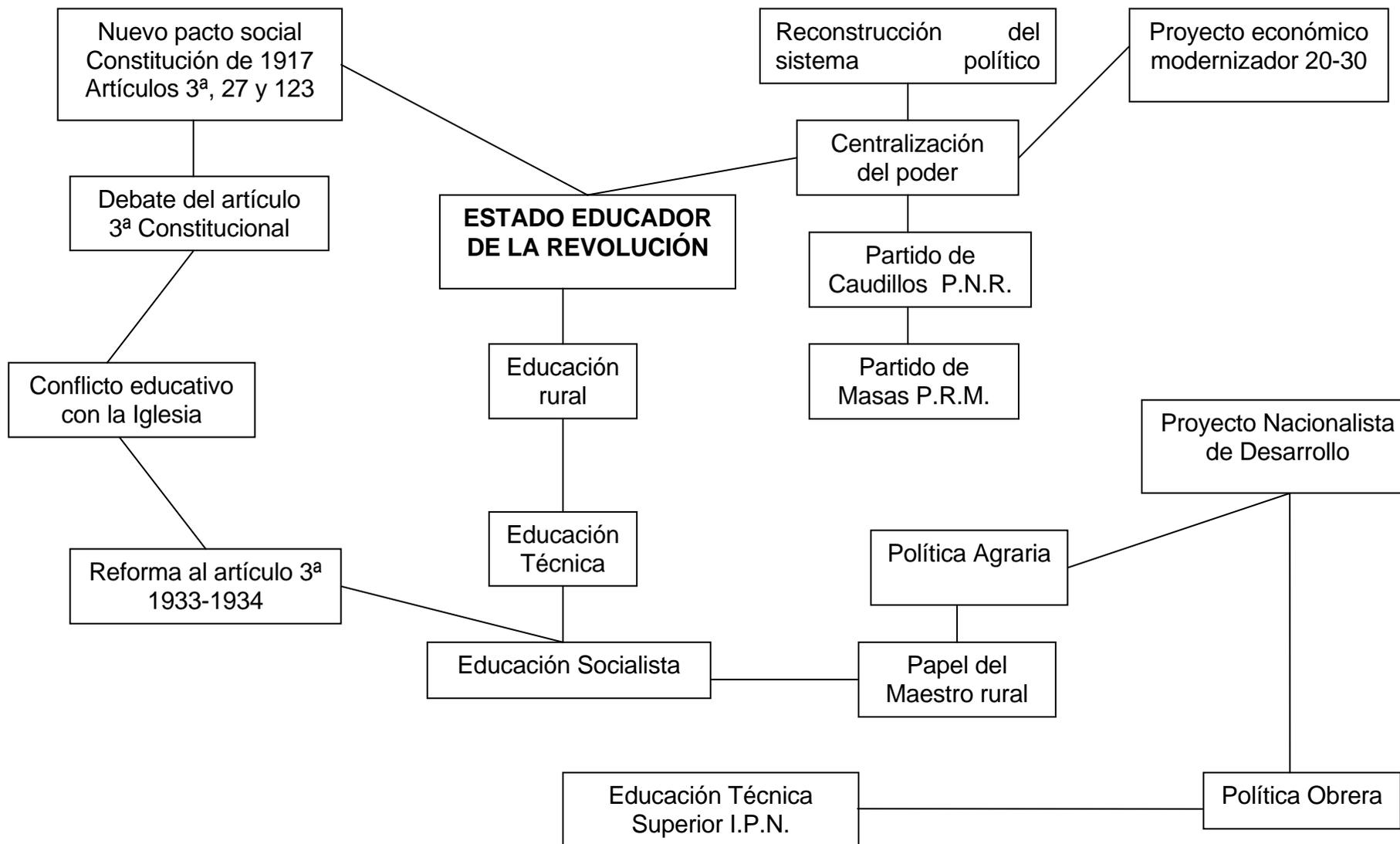
Créditos 8

Hora/semana: 4

AGOSTO, 1998

NOTA: La columna correspondiente a los Cuestionamientos de Aprendizaje de este programa, han sido modificados e incrementados con el objetivo de dar claridad y precisión en la evaluación y propuesta que se hace en este rubro.

UNIDAD I: EL PROYECTO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN Y



CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO 1920-1940

UNIDAD I. EL PROYECTO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO 1920 – 1940.

OBJETIVO: A través del análisis de los procesos políticos, sociales y económicos que sucedieron en nuestro país de 1917 el alumno explicará la importancia del proyecto educativo en el desarrollo institucional del Estado Mexicano.

Cuestionamiento para

el aprendizaje

Temas de análisis

Material de apoyo

Bibliografía complementaria

Presentación y examen diagnóstico

Preguntas eje

¿Cómo los artículos 3ª, 27 y 123 de la Constitución de 1917 sientan las bases para la legitimación del estado revolucionario?

- 1.- Surgimiento del Estado educador
- Establecimiento del Nuevo Pacto Social

VAUGHAN, Mary Kay. *Estado, clases sociales y educación en México*. México, SEP/80, F.C.E., 1982, pp. 143-158 y 206-225

Debate del artículo tercero. Congreso Constituyente de 1916-1917

1) ¿Dé qué manera el debate sobre la gratuidad, obligatoriedad y laicidad sienta las bases para que el Estado mexicano tenga el dominio sobre la educación?

- La constitución de 1917 como base de legitimación del nuevo Estado.
 - Debate del artículo 3ª constitucional
- 2.- Proceso de reconstrucción nacional y consolidación del

TENTI, Emilio, *El arte del buen Maestro*, México, Ed. Pax-México, 1998, pp. 217-255.

WONDELBERG, José. "Sólo para recordar". En: *La Jornada*, 9 y 10 de noviembre de 1991

(Revisar esta bibliografía del curso de Estado Mexicano y los proyectos educativos 1857-1920)

sistema político mexicano

Preguntas articuladoras

2) ¿Qué sectores de la sociedad mexicana se opusieron a la puesta en marcha de los artículos constitucionales y que acciones realizaron?

- Caudillismo y centralización del poder
- Crisis política 1928 y crisis económica 1929.
- Institucionalización de la vida política

POZAS, Horcasitas, Ricardo. "El

Triunvirato Sonorense", en *Memorias y olvido*. México, Martín Casillas Editores, 1983

MATUTE, Álvaro. "El último caudillo y el proceso de institucionalización" en: *Evolución del Estado Mexicano* México, Edit. _El Caballito, 1983, Tomo II, pp. 109-150

CÓRDOVA; Arnaldo. *Ideología de la revolución mexicana*. México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 1988, pp. 262-268

3) ¿Qué factores determina el transito de un sistema de caudillos a un sistema político de instituciones?

Película: *La sombra del caudillo* (1960) Dr. Julio Bracho, sobre la novela de Martín Luis Guzmán

3.- Centralización educativa

- Vasconcelos: la revolución del lápiz
- Educación rural y educación técnica
- El conflicto educativo con la Iglesia

VÁZQUEZ, Josefina. "Educación Socialista", en: *Nacionalismo y Educación en México*, México. Edit. COLMEX. Pp. 170-182

Preguntas Eje

¿Cómo responde el proyecto educativo al proceso de reconstrucción económica y de

MEDINA, Luis. *Hacia el nuevo Estado, México, 1920-1993*. México, F.C.E., pp. 50-80 y 84-117

CARBÓ, Teresa. *Educación desde la Cámara de Diputados*. México, Colección Miguel Othón de Mendizábal, 1984, p. 38-83

VAUGHAM, Mary Kay. *Estado, clases*

integración nacional al nuevo Estado?

4) Cuál fue el papel que se le asignó a la educación en la política de centralización del sistema mexicano?

Preguntas articuladora

5) ¿Cómo a través de la escuela rural el Estado busca fortalecer su acción hegemónica en el seno de las comunidades rurales?

Preguntas Eje

Ante la crisis de legitimación del Estado ¿qué medidas impulsa el grupo cardenista para retomar el control del poder?

6) ¿Hasta dónde las acciones llevadas a cabo por Cárdenas apuntan a un cierto crecimiento económico con tintes nacionalistas?

sociales y educación en México, México, SEP/80, FCE, 1982, pp. 143-158 y 206-225.

Video. *La casa del pueblo*. Dir. Carmen Cortés. UPN

4.- Proyecto nacionalista de desarrollo. (Cardenismo)

-Expropiación petrolera

Nacionalismo y Política de masas

- Reforma agraria. Mercado interno

- Partido de masas. El P.R.M.

ARCE Gurza, Francisco. "En busca de una educación revolucionaria" en *Ensayos sobre la educación en México*. México, COLMEX., 1997. pp. 125-145

MEYER, Lorenzo *El México de los años treinta*. (sin ficha)

VÁZQUEZ Josefina y MEYER Lorenzo., *México frente a los Estados Unidos (un ensayo histórico)*), 1776-1993. México, F.C.E. 1982, pp. 166-177

CÓRDOVA, Arnaldo. *La política de masas del cardenismo*. México,

MIRÓN, Lince, Rosa María. "Cárdenas en el poder II" y LEÓN, Samuel "Cárdenas en el poder II en: *Evolución del Estado Mexicano*. México, Edit. El Caballito, 1986. pp. 137-175 y 218-223

ANGUIANO, Arturo *El estado y la política obrera del cardenismo*. México. ERA, 1991, pp. 46-67; 93-105 y 134-139

Edit. Era, 1993, pp. 11-66; 146-176
y 177-202

Pregunta articuladora

7) ¿Cuál es la importancia del maestro rural en la puesta en marcha de la política agraria cardenista?

Pregunta eje

¿Por qué el sistema de educación socialista representa la radicalización

de la lucha por la hegemonía del Estado?

Preguntas articuladoras

8) ¿Cómo responde la política educativa a los requerimientos técnicos de la política de

5.- Política educativa:

- Reforma del artículo 3º de 1934
- Educación Socialista
- Papel del maestro rural

Novela sugerida:

MASTRETA, Ángeles. *Arráncame la vida.*

RABY, David. *Educación y revolución social en México: 1921-1946.* México, SEP/Setentas, pp. 35-65

industrialización impulsada por el cardenismo?

- 9) ¿Cómo respondieron los sistemas educativos técnico y rural en la realización del proceso de industrialización impulsado por el gobierno cardenista?

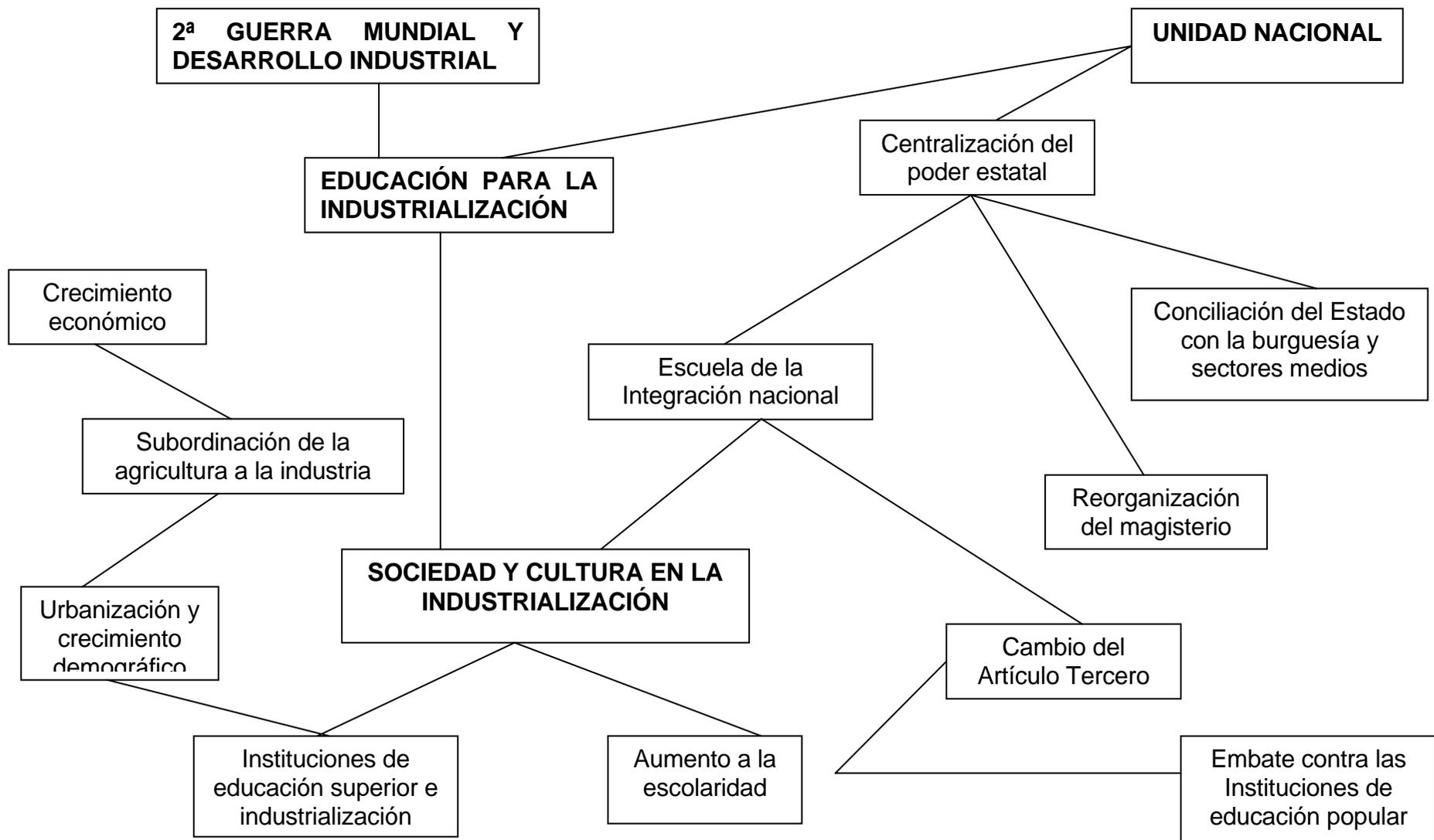
Pregunta presente-pasado

- 10) ¿Qué de las propuestas de la escuela rural mexicana y la educación socialista pueden ser rescatadas en el contexto actual de para nuestro sistema de educación pública?

Pregunta ejercicio profesional

- ¿En qué sentido repercute el conocer los propósitos y características de estos proyectos a la formación profesional del futuro profesional de la educación?

UNIDAD II. INDUSTRIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN MÉXICO 1940-1959



UNIDAD II. INDUSTRIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN MÉXICO 1940- 1957.

OBJETIVO. Que el alumno explique los cambios que se realizaron en materia educativa para corresponderse con el proyecto de modernización industrial impulsado por el Estado, así como las contradicciones generadas en ese proceso.

Cuestionamiento para el Aprendizaje.	Temas de análisis	Material de apoyo	Bibliografía Complementaria
<u>Pregunta Eje</u>			
¿Qué papel jugó el Estado en la promoción de la industrialización en México?	1.- Desarrollo industrial en el contexto de la Segunda Guerra Mundial.	MEDINA, Luis “Origen y circunstancia de la idea de Unidad Nacional” en <i>Foro internacional</i> , México, Colmex, No. 65, enero-marzo de 1974, pp. 265-290	MEDINA, Luis. <i>Hacia el nuevo Estado, México 1920-1993</i> . México, F.C.E., 1994, pp. 118-145
<u>Preguntas articuladoras</u>			
11) ¿Cómo impactó la economía de Guerra de los Estados Unidos en el desarrollo económico y político de México?	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento económico - Urbanización y crecimiento demográfico - Subordinación de la agricultura a la industria. - Apoyo estatal a la inversión privada 	RIVERO, Martha “La política económica durante la guerra”, en: <i>Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40</i> , en: Rafael Loyola (Coord.) México, Ed. CONACULTA-Grijalbo, 1986, pp. 13-47	PUGA, Cristina, . <i>Evolución del Estado Mexicano III 1940-1983</i> . México Edit. El Caballito, 1983
12) ¿Qué acciones le permitieron al Estado centralizar el poder y ejercer la autoridad en el contexto de la	2.- Política de Unidad Nacional. Autoritarismo y centralización	MEYER, Lorenzo “Permanencia y cambio social en el México Contemporáneo” en: FORO INTERNACIONAL, México, Colmex, vol. 2, No. 81, oct-dic., 1980,	AGUSTÍN, José <i>Tragicomedia mexicana 1</i> . (La vida en México de 1940-1970) México, Planeta, 1990

Unidad Nacional?	política.	
13) ¿Qué tipo de relaciones estableció el Estado con los distintos sectores sociales en el contexto de la industrialización?	<ul style="list-style-type: none"> - Conciliación del Estado con la burguesía y sectores medios. - Transformación del PRM en PRI - Control de las organizaciones Sindicales a través del “charrismo sindical” 	TIRADO, Ricardo. “La alianza con los empresarios”, en: <i>Entre la guerra y la estabilidad política</i> . Ob.cit., pp. 195-221

Cuestionamiento para el aprendizaje	Temas de análisis	Material de apoyo	Bibliografía Complementaria
<p><u>Pregunta Eje</u></p> <p>¿Qué repercusiones tuvo para la educación rural el proyecto de nación basado en la industrialización?</p>	<p>3.- Educación para la industrialización</p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación al servicio del proceso de industrialización - Embate contra las instituciones de educación popular. 	<p>PÉREZ Rocha, Manuel, <i>Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano</i>. México, pp. 113-140</p> <p>TORRES Septién, Valentina. <i>La educación privada en México 1903-1976</i>, México, Colmex,/UIA 1995, pp. 157-203</p>	<p>CASTILLO, Isidro. <i>México: sus Revoluciones sociales y la Educación</i>. México, Ed. Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, Tomo 4, pp. 41-58 y 74-100</p>
<p><u>Preguntas articuladoras</u></p> <p>14) ¿Cuál fue el papel de la iniciativa</p>			

privada en la promoción de la educación técnica?

15) ¿Cuáles fueron los cambios más significativos operados en el sistema educativo para adecuarlo al proceso de industrialización?

16) ¿En qué elementos se fundamenta la filosofía de la educación, llamada de “integración nacional”?

Preguntas eje

¿Cuáles son los factores que permiten crear y recrear la cultura popular en el contexto del tránsito de la vida rural a la vida urbana en nuestro país.

17) ¿A través de qué medios el

4.- Cambio del artículo 3ª constitucional 1946

- Reorganización del magisterio
- Creación del SNTE
- Masificación de la educación y crecimiento urbano.
- Transformación de las relaciones Estado-Universidad.

Reorganización del magisterio ante el autoritarismo del Estado

5.- Sociedad y cultura en México en el contexto del “Milagro Mexicano”.

- Expresiones culturales de la industrialización, crecimiento demográfico y urbanización.

VILLASEÑOR, Guillermo. *Estado e Iglesia: el caso de la educación*. México, Edicol, 1978, pp. 159-179

GUEVARA Niebla, Gilberto. “La educación superior en el ciclo desarrollista de México”, en: *Cuadernos Políticos*, No. 25, México, julio-septiembre, 1980, pp. 54-70

PELLICER DE BRODY y José Luis Reyna. “El conflicto magisterial, 1956-1958 en: *Historia de la Revolución Mexicana periodo 1952-1960*. México, Colmex, 1978, tomo 22, pp. 111-156

MONSIVAIS, Carlos “Sociedad y cultura”, en: *Entre la guerra y la estabilidad política*. Ob. cit., pp. 259-280

Campos, Julieta. “El milagro mexicano” en: *¿Qué hacemos con los pobres?* La reiterada Querrela por la Nación, México, Ed. Aguilar, 1994, pp. 177-211

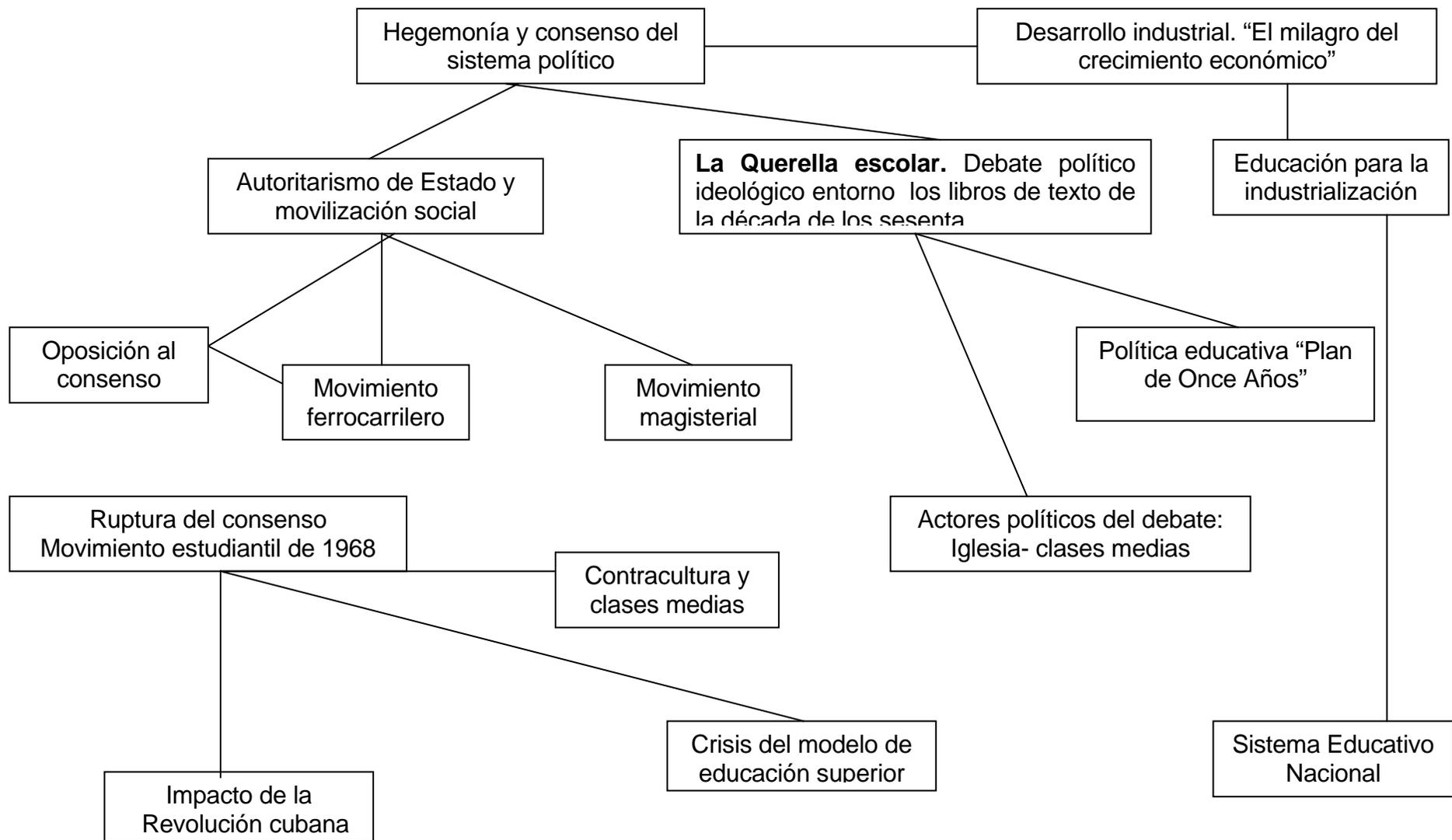
Proyección de la película: *Una familia*

MENESES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales de México*. México, CCE, 1991

Estado contribuye al proceso de modernización de la sociedad mexicana?

de tantas. (1948) dirección de Alejandro Galindo

UNIDAD III. ESTABILIDAD POLÍTICA Y REFORMA EDUCATIVA



UNIDAD III. ESTABILIDAD POLÍTICA Y LA QUERRELA ESCOLAR

OBJETIVO: A partir del análisis de los intereses que movieron a los actores sociales para enfrentar el proyecto educativo del Estado, el alumno explicará los límites que impone la estructura del poder a la participación política en la década de los sesenta.

Cuestionamiento para el Aprendizaje	Temas de análisis	Material de apoyo	Bibliografía Complementaria
<p><u>Pregunta Eje</u></p> <p>¿Cuáles son las características del Sistema político mexicano, a finales de los años sesenta?</p>	<p>1.- Hegemonía y consenso del sistema político.</p> <p>- Autoritarismo de Estado.</p> <p>- Límites de la participación política</p>	<p>KRAUZE, Enrique. “Ascenso del sistema político Mexicano” en: <i>La presidencia Imperial</i>. México, Ed. Tus Quets, 1997, pp. 215-274 y 275-364</p>	<p>FUENTES, Carlos. <i>Tiempo mexicano</i> México, Joaquín Mortiz, 1973</p>
<p><u>Pregunta articuladora</u></p> <p>18) ¿En qué medida la movilización social de esta década puso en riesgo la estabilidad del sistema político mexicano?</p>	<p>- Límites de la participación política</p>	<p>FERNÁNDEZ, Paulina. “La década de los sesenta, en: <i>Evolución del Estado Mexicano</i>. México, Ed. Caballito, 1991, Tomo III, pp. 123-158</p>	<p>PAZ, Octavio. <i>El laberinto de la soledad</i> México, F.C.E. 1959</p>
<p><u>Pregunta Eje</u></p> <p>¿En qué sentido el debate en torno a los libros de texto de 1960, cuestionó la legitimidad del control que ejerce el Estado sobre la educación?</p>	<p>2.- El libro de texto y la querrela escolar</p> <p>- Acciones en política educativa</p>	<p>GALLO, María. <i>Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional, 1958-1976</i>. México, CIESAS, 1987 (Cuadernos de la Casa Chata, 155), pp. 69-84</p>	<p>ARMAND, Alberto. <i>La revolución en los grupos hegemónicos en el SNTE</i>, México CIDE, 1992 (Estudios políticos, documentos de</p>

Pregunta articuladora

19) ¿Qué intereses motivaron a los actores de la querrela escolar para enfrentar al monopolio del Estado educador?

20) ¿Hasta dónde, la política educativa respondió a la realidad económica social del país o sólo fue una estrategia para cimentar el consenso político?

- Plan de once años
- Debate político ideológico en torno a los libros de texto
- Actores políticos del debate: Iglesia y clases medias.

VILLA, Lorenza, *Los libros de texto gratuitos*. México, Ediciones de la Universidad de Guadalajara, 1982. pp. 39-57

trabajo 4), pp. 7-36

Cuestionamiento para el Aprendizaje

Temas de análisis

Material de apoyo

Bibliografía Complementaria

Pregunta Eje

¿Cómo los límites de la participación política impuesta por el autoritarismo de Estado impactaron

- 3.- Oposición y Ruptura del consenso
- Movilizaciones sociales y

LOAEZA, Soledad. *Clases medias y política en México*. México. Ed. Colmex, pp. 179-214 y 215-245

PAZ, Octavio. "Olimpiada y Tlatelolco" en: *Posdata*. México, Ed. Siglo XXI, pp. 19-42

en la movilización estudiantil?

estudiantiles.

- Clases medias.

Preguntas articuladoras

21) ¿Cuál es la relación del movimiento estudiantil con el contexto de movilización social?

4.- Fin del modelo desarrollista

- Contracultura y clases medias

22) ¿Porqué ha sido considerado el movimiento estudiantil del 68 es como un parte aguas en las relaciones del Estado y la sociedad civil

GARCÍA Salord, Susana.

“Aproximaciones a un análisis crítico de la hipótesis sobre el movimiento estudiantil de 1968”, en: *Cuadernos Políticos*. México, julio-septiembre de 1980, No. 23, pp. 71-84

CÁCEZ, Daniel. *Memorial del 68. relato a muchas voces*. México, Ed. La Jornada, 1993.

ZERMEÑO, Sergio. *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México, Siglo XXI, 1984, pp. 55-98

Proyección del documental “El Grito”

Pregunta presente-pasado

23) ¿El Autoritarismo de Estado y democracia utópica siguen vigentes en el umbral del siglo XXI?

Pregunta Ejercicio Profesional

¿En qué sentido la corporativización

del magisterio vía el SNTE, y su secuela el “charrismo sindical” han sido un obstáculo para el desarrollo de una política educativa: moderna, nacional, justa y equitativa?

ANEXO 2

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

PLAN OPERATIVO

UNIDAD I: EL PROYECTO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO 1920-1940

sesión	Contenidos temáticos	Conceptos específicos.	Procedimientos Historia	Estrategias	Competencias General y particular	Materiales didácticos	evaluación continua
1ª.	Presentación del curso		Ubicación Espacio temporal	Encuadre en el sistema mundo		Pizarrón electrónico	Examen diagnóstico
		Estado			Competencia General:		
2ª - 5ª.		Caudillismo		"Reconstrucción del Sistema Político Mexicano" a partir del análisis de la información periodística: temas: el	♦ Desarrollo de habilidades de pensamiento histórico –social a través de la problematización e investigación	HEMEROGRÁFICO	1) Elaboración y entrega por equipo de Reporte de investigación que contenga:
I			♦ Identificación, uso y procesamiento de fuentes históricas secundarias.				
N		Maximato					
V							
E		-Cardenismo					

S T I G A C I O N	Proceso de reconstrucción nacional y consolidación del sistema político mexicano	-Centralización	♦ Aplicación de categoría temporales: sucesión y temporalidad (coyuntura).	maximato y el cardenismo.	♦ Seguimiento temático de información periodística	- fichas (12) Hemerográficas	
		-Partido de Caudillos PNR				- Cuadro de concentración de información periodística.	
		-Partido de Masas P.R.M.	♦ Identificación de similitudes-diferencias.		Historia-problema	♦ Identificación, recuperación y análisis de la información. Primaria y secundaria	- Análisis y comparación de informaciones obtenidas. Periodística e historiográfica
			♦ Análisis del pasado desde el presente y viceversa	♦ Análisis y sistematización de las lecturas de manera grupal.		♦ Construcción de argumentos	Bibliográficos: Pozas... Medina... Meyer ...
A U L A			♦ Identificación, y explicación de causalidad estructural consecuencias y síntomas	♦ Discusión en clase	♦ Relación de procesos	(Ver Ficha completa en Programa)	
			♦ Construcción de Mapas mental/conceptual	♦ Construcción de Mapas mental/conceptual			

de cada lectura.

6 ^a - 8 ^a .	Surgimiento del Estado Educador	S.E.P Vasconcelismo Misiones	◆ Cambio-continuidad estructural	“La educación de la Revolución” a partir de la lectura crítica	◆ Construcción del proceso histórico.	Bibliográficos Vaughan...
	Constitución de 1917 Artículos 3 ^a , 27 ^a y 123 ^a	Educación Rural Técnica Socialista	◆ Interrelación de variables:	Modelo educativo de la Revolución.	◆ Selección, análisis crítico de los distintos posicionamientos historiográficos	Arce Gurza...
A U L A	Política educativa	superior Constitución Maestro	a) base material de la sociedad (población, recursos, actividades económicas, relaciones sociales)	◆ Análisis y comparación de las lecturas	◆ Construcción de argumentos	(Ver Ficha completa en Programa)
	Reformas al Art. 3 ^o en 1934		b) organización jurídico-político (normas jurídicas, el poder y sus instituciones)	◆ Discusión en clase	◆ Asunción del compromiso de la identidad profesional a través del conocimiento del campo profesional y educativo.	2) Elaboración y entrega Individual que contemple:
		Política de masas		◆ Construcción de Mapas mentales de cada lectura.		- Ensayo , sobre el tema de la educación

9º -10ª	Nacionalismo				◆ Apreciación por el valor de la conciencia histórica	Máximo
	Expropiación	c) campo del espíritu (ideas creencias, creación artística etc.	◆ Construcción de Historia-problema		◆ Valoración al sentimiento de pertenencia a la comunidad	4 cuartillas Incorporando Fotografía familiar
A					Córdova A....	Periódico o
U	Proyecto					
L	nacionalista de desarrollo	◆ Uso de la empatía para explicar fenómenos del pasado	◆ Indagación con familiares sobre su experiencia con el cardenismo	◆ Cultivo hacia las actitudes y valores de la democracia y respeto y solidaridad con los demás	Raby, David.. (Ver Ficha completa en Programa)	Revista de la época
A						

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

- ◆ Presentación del Docente: Situación económica del periodo
- ◆ Proyección de la película: “La sombra del caudillo” (1960) Dir. Julio Bracho sobre la novela de Martín Luis Guzmán..
Análisis de ésta partir de cambio-continuidad del sistema político mexicano.

UNIDAD II. INDUSTRIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN MÉXICO 1940-1970

Sesión	Contenidos temáticos	Conceptos específicos.	Procedimientos Historia	Estrategias	Competencias General y particular	Materiales didácticos	Evaluación continua	
11 ^a 14 ^a I N V E S T I G A C I O N	Política de Unidad Nacional: Autoritarismo y Centralización del poder. Corporativización de la sociedad	Autoritarismo	Los mismos de la Unidad I	“Comprendiendo la política Corporativización de la sociedad a partir de la entrevista a líderes sindicales” (por equipos de trabajo)	Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través de la: ♦ Explicación de la realidad social del pasado ♦ Formulación de análisis crítico de la realidad presente a la luz del pasado	Guía de entrevista Grabadora o video cámara Bibliográficos: Octavio Rodríguez Araujo, coord., <i>México: estabilidad y lucha por la democracia, 1900-1982, México,</i> CIDE/Caballito2001 pp.123-151	3) Elaboración y entrega por equipo de: - Entrevista en exposición formato libre - Presentación de resultados de investigación por escrito que contenga Guía entrevista Análisis crítico y comparativo presente-pasado del	
		Economía de guerra						
		Desestabilización						
		Desarrollismo						
		Corporativización						
		Industrialización						
		Urbanización						
		Milagro mexicano						
		Sindicalismo						♦ Análisis y

Competencia General

Competencia particular

			sistematización de las lecturas de manera grupal.	industrialización en el presente	Dávila A. Fco.	sindicalismo mexicano
		burguesía			Del Milagro a la Crisis, México, Fontamara, 1995 pp.53-119	
		Centralización	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Discusión en clase ◆ Construcción de Mapas mentales de cada lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Explicación del proceso: continuidad y/o cambios de la política corporativa; autoritaria, y centralizada del poder estatal 		4) Elaboración y entrega Individual
A	Desarrollo					
U	industrial en el					
L	contexto de la					
A	Segunda					
	Guerra					- cuestionario resuelto del "Proyecto industrializado r"
	Mundial					

15 ^a 20 ^a I N V E S T G A C I O N	- Educación para la industrialización	Subordinación Charrismo	"Fotografía de la educación"	<i>Competencia .General:</i> Desarrollo del pensamiento socio-histórico	Periódico, revistas, fotografías Acervo fotográfico UPN	5) Elaboración y entrega por equipo de:	
	-Cambio 3 ^a Constitucional	Artículo Institucionalización Desruralización		<i>Competencia Particular</i> ♦ Selección, comparación análisis información. Primaria y secundaria		Biombo y ensayo, sobre la educación de la Unidad Nacional	
	- Creación del SNTE	Migración Desarrollo		♦ Análisis y sistematización de las lecturas de manera grupal. ♦ Relación de procesos			
	- Masificación de la Educación	Estabilizador Escolaridad		♦ Discusión en clase ♦ Construcción de Biombo fotográfico	♦ Explicación de la situación personal con respecto a la profesionalización docente. ♦ Relación acontecimientos del pasado con el presente inmediato	Bibliográficos: Guevara... Pérez Rocha...	
	- Relaciones Estado-Universidad	magisterio					
	- La educación al servicio del proceso de industrialización						(Ver Ficha completa en Programa, Unidad II)

A n
U
L - El Magisterio y
A Autoritarismo
de Estado.

◆ Comprensión de
explicaciones causales e
intencionales de los
hechos históricos

Nota: a partir de la sesión 18 (víspera de vacaciones de semana santa) es importante empezar a recopilar la información necesaria para la elaboración del examen final =ÁRBOL GENEALÓGICO.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

- ◆ Proyección de la película: “Una familia de tantas (1948) Dir. Alejandro Galindo
Análisis de ésta partir de cambio-continuidad de de la sociedad mexicana.
- ◆ Visita a Palacio Nacional. Diego Rivera y el Muralismo mexicano

UNIDAD III ESTABILIDAD POLÍTICA Y REFORMA EDUCATIVA

Sesión	Contenidos temáticos	Conceptos específicos.	Procedimientos Historia	Estrategias	Competencias General y particular	Materiales didácticos	Indicadores evaluación
21ª a 30ª.	Autoritarismo de Estado Limites a la participación política Movimientos sociales y estudiantiles Clases medias			“Tlatelolco” (por equipos de trabajo)	<i>Competencia General</i> ♦ Desarrollo de habilidades de pensamiento complejo vía la: ♦ Vinculación Historia-Educación-Sociedad	Visuales: El grito Bibliográficos: García Salord.	Elaboración y entrega por equipo: 6) Presentación sobre el 2 de octubre. Pintura Mural sobre papel kraft
A U L A	Movimiento del 68		Los mismos de la Unidad I	♦ Análisis y sistematización de las lecturas de manera grupal. ♦ Discusión en clase ♦ Construcción de Mapas mentales	♦ Explicación de la realidad social del pasado ♦ Formulación de análisis crítico de la realidad presente a la luz del pasado	Zermeño S... (Ver Ficha completa en Programa, Unidad III)	Elaboración y entrega Individual

31^a

Contracultura y
clases
medias

de cada lectura.

Competencia particular

- ◆ Distinción las acciones concretas efectuadas durante los 50/60 en torno al autoritarismo de Estado
- ◆ Análisis de las repercusiones políticas del movimiento estudiantil del 68
- ◆ Explicación del proceso: continuidad y/o cambios del presidencialismo en México
- ◆ Explicación del cambio cultural de la sociedad mexicana.

“La Fiesta ecológica.
Dramatización en
tres escenarios:

Años cuarenta

Años sesenta

7) Ensayo, que contemple los indicadores de la competencia particular y

Cuadro comparativo de las dos lecturas.

8) Guión y presentación

<hr/> <p>32^a Examen final</p> <p>Integración de TODOS los contenidos del curso. En un solo trabajo personal- familiar</p>	Año 2005”	de puesta en escena
	<hr/> <p>“Descubriendo mi historia a través de mi Árbol Genealógico”</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Interrelación con la comunidad-sociedad ◆ Identidad ◆ Conciencia histórica 	<p>Campus univ.</p> <p>Trabajo colectivo: estudiantes, familiares, amigos, etc.</p> <p>EXPOSICIÓN</p> <p>9) Árbol Físico</p> <p>10) Soporte conceptual</p>

