



**UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL**

UNIDAD AJUSCO

***INCONGRUENCIAS Y RUPTURAS DEL CURRÍCULO
ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL
CONTEXTO DE UNA EXPERIENCIA DE
LA ESCUELA PRIMARIA***

TESIS

***PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.***

PRESENTA

GILDA TORRES HERNÁNDEZ.

TUTOR DE TESIS

MTRO. IVÁN ESCALANTE HERRERA.

MÉXICO, D.F.

INDICE

INTRODUCCIÓN	(1)
CAPITULO 1. ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DEL CURRÍCULO INSTITUCIONAL	(6)
1. La Educación en el Sistema Educativo Mexicano.	(7)
1.1. Generalidades del Sistema Educativo Mexicano.	(9)
1.1.2. Intervenciones del Sistema Educativo Mexicano.	(10)
1.1.3. Finalidades, Metas y Objetivos de la Educación.	(14)
1.2. El Currículo como Proyecto Educativo del Estado.	(17)
1.2.1. El Currículo Institucional como Fuente de Poder.	(19)
1.2.2. Currículo Prescrito: ¿fuera de perspectiva?	(20)
1.3. Primeras Incidencias Curriculares en la Escuela Primaria.	(22)
1.3.1. Incongruencias y Rupturas Curriculares.	(24)
1.3.2. Las Reformas del Currículo: un mundo confuso de intenciones y de prácticas políticas.	(26)
1.4. La Autoridad da Poder.	(30)
1.4.1. Las Atribuciones Educativas Oficiales: burocratizan el hecho educativo.	(31)
1.4.2. La Libertad da Autonomía (La descentralización).	(33)
CAPÍTULO 2. ESTRUCTURA ACADÉMICA DEL CURRÍCULO ESCOLAR.	(36)
2. Institucionalidad y Escolarización del Currículo Escolar.	(37)
2.1. Implicaciones de la Institucionalidad del Currículo.	(39)
2.1.1. Currículo Formal y Currículo Oculto: en la transmisión de conocimientos en la escuela primaria.	(45)
2.1.2. El Currículo Oculto como Transmisión Social.	(48)
2.2. Teorías del Currículo: varios opinan sobre el currículo escolar.	(51)
2.2.1. Contenidos Programáticos y Transformación Educativa.	(55)
2.2.2. Proceso del Cambio Educativo.	(59)

CAPÍTULO 3. ESTRUCTURA OPERATIVA DEL CURRÍCULO ESCOLAR.	(61)
3. Contexto Escolar de la Escuela Primaria.	(62)
3.1. Demanda Escolar y Exigencias Educativas en la Escuela Primaria.	(65)
3.1.1. El Director y Personal Docente de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”.	(70)
3.2. Perspectivas del Desarrollo Curricular en la Escuela Primaria.	(73)
3.2.1. Incongruencias y Rupturas en el Desarrollo del Currículo: en la escuela como espacio de encuentro.	(78)
3.3. La Realidad Educativa en la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”.	(83)
3.3.1. Impacto del Currículo en las Prácticas Escolares.	(85)
3.3.2. ¿Qué hacer ante Prácticas Adoquinadas por el Tiempo?	(87)
3.4. Conocimiento Escolar y Aprendizaje de los Alumnos.	(91)
3.4.1. Bases y Condiciones de la Transformación de los Niños: en la construcción de los conocimientos de la escuela primaria.	(94)
 CAPÍTULO 4. ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.	 (98)
4. Marco Metodológico de la Investigación-Acción.	(99)
4.1. Un Escenario Diferente para el Desarrollo del Currículo Escolar en la Escuela Primaria: “Emiliano Zapata”.	(101)
4.1.1. Presencia en el Escenario.	(103)
4.2. Logros, Alcances y Limitaciones de la Investigación-Acción en la Escuela Primaria.	(106)
 CONCLUSIONES : Y, Para Concluir.....	 (112)
 REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS.	 (119)
 NOTAS .	 (125)
 ANEXOS.	 (127)

El estudio sobre las **“Incongruencias y rupturas del currículo escolar y la práctica docente en el contexto de una experiencia de la escuela primaria”**, ocupa gran parte de nuestra discusión y debate en esta investigación, conlleva el análisis del currículo escolar y las prácticas docentes que lo minan y al mismo tiempo, una exposición y reconstrucción del modo en que pese a todo el currículo existe y funciona. Al igual que el interés por identificar las incongruencias y rupturas, generadas de dicho análisis del currículo escolar al reconocerlo como el núcleo donde giran las funciones de la escuela como institución educativa.

Entendemos por rupturas a las desarticulaciones que dividen o separan a la política educativa -que inscribe las disposiciones en la Ley General de Educación, con vigencia relativa-, de otras disposiciones filosóficas, que emanan de un cuerpo doctrinario específico -filósofos y teóricos de la educación-, inscritas en el Artículo 3º Constitucional, y que conforman los fines de la educación. Ruptura, que más allá de beneficiar a la formación del educando, la deteriora y la vuelve contradictoria con su vida cotidiana.

Las incongruencias se refieren al discurso político -programas y proyectos emergentes-, circunscrito en el currículo escolar de la escuela primaria, que no logran encajar con la práctica cotidiana del docente. Las reformas curriculares se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema a las necesidades sociales; y en menor medida pueden servir para cambiarlo a las necesidades psicotécnico-pedagógicas de la enseñanza del docente, aunque sí, a estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio. Como lo menciona Sacristán (1988), de poco servirá acometer reformas curriculares si no ligamos a ellas la formación de los profesores. Y no hay política más eficaz de perfeccionamiento del profesorado que la que conecta la nueva formación a aquello que motiva su actividad diaria: el currículo.

Así, vemos que el currículo es en nuestra opinión, el proyecto educativo y formativo que desarrolla cada escuela. Es la forma en que la escuela primaria “Emiliano Zapata” -que es el caso que nos ocupa- como institución social y educativa concibe, diseña y lleva a cabo el currículo educativo nacional. Es decir, el Proyecto Educativo Nacional del Gobierno de México. Ya que el currículo, no es un concepto, sino una construcción cultural, como bien lo menciona Grundy (1987), “no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (citado en Gimeno, 1988, p. 14).

Es la escuela primaria “Emiliano Zapata” C. T.15DPR1414E turno matutino, lugar donde se llevó a cabo esta investigación, se encuentra ubicada en 2ª. Cerrada, de San Luis Potosí S/N. Col. Tulpetlac, Ecatepec de Morelos. Estado de México. Es una de las cuatro instituciones que pertenecen a la Zona Escolar 13 del Sector V. Subdirección de Educación Primaria en la Región de Ecatepec. Es de organización completa y tipo urbana. Con una inscripción de 786 alumnos durante el ciclo escolar de 1999-2000 fecha en que se realizó esta investigación.

En el presente estudio, se señala la complejidad misma del currículo moderno de la enseñanza obligatoria -1993-, como el reflejo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización, que no solo se manifiesta por lo cognitivo, sino también por la solidaridad y la convivencia del individuo; esto es un hecho circunstancial a la existencia misma de la institución; en consecuencia, se presentan resultados del análisis del currículo como una condición para conocer y percibir a la escuela como institución social y cultural en términos reales y concretos. La escuela se manifiesta sobre todo por lo que hace al desarrollar un determinado currículo, independientemente de cualquier retórica y declaración omnipotente de finalidades. Ya que existen factores culturales, profesionales e incluso ambientales que modifican o cambian el desarrollo del currículo. Aún a pesar de que la educación es el fin de la escuela pública y el Artículo 2º de la Ley General de Educación la define así:

“La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, es el factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social” (SEP, 1993, p. 49).

Por lo tanto, La educación pública –a través del currículo- es no sólo un proyecto político, sino el proyecto más importante, en cuanto los que creemos posible mejorar la situación presente y preparar un futuro diferente para México y Latinoamérica. Hablar de la educación en esta investigación es imprescindible, ya que convoca a que la tarea de educar tome un matiz diferente, para desempeñar un papel preponderante en la vida del educador y por ende del educando, por que trata precisamente, de formar nuevos hombres que sepan a donde van y puedan aprender a transformar la realidad, empezando por su propio ambiente y por ellos mismos. Situación que nos lleva a reconocer la existencia de incongruencias y rupturas.

Para precisar el desarrollo del currículo y las prácticas docentes -a través del Plan y Programas de Estudio- de la escuela primaria aludida, e identificar las

incongruencias y rupturas en el campo educativo fue necesario reconocerlo bajo cuatro ámbitos: 1. Estructura administrativa del currículo institucional, 2. Estructura académica del currículo escolar, 3. Estructura operativa del currículo escolar y 4. Estructura metodológica de la investigación.

1. Estructura Administrativa del Currículo Institucional. Señala la importancia del currículo dentro del Sistema Educativo Nacional, que a su vez, marca como prioridad la cobertura en el nivel básico -primaria y secundaria-, situación que no ha sido suficiente para abatir las problemáticas educativas –rupturas e incongruencias- pero sí, en muchas de las ocasiones agravar: la desigualdad, la injusticia educativa, el rezago educativo y por consiguiente la deserción escolar. En este ámbito, presentamos al currículo como el Proyecto Educativo Nacional, que implica el control del gobierno sobre la educación del país, bajo diversas perspectivas: económicas, políticas, sociales, culturales y filosóficas. En una sola palabra, administrar la educación con fines y objetivos relativos al hombre ideal que se pretende formar en una nación, pueblo o país.

Vemos que el poder y la organización en el sistema educativo nacional se dan a través de diversos procesos políticos, que acentúan las incongruencias y rupturas del currículo con la práctica docente. Esto se refiere a:

- a) La cobertura educativa “Educación para todos”.
- b) La descentralización de la educación básica y formación de maestros.
- c) Las movilizaciones y conflictos en torno a las reformas educativas.

Las reformas, innovaciones educativas, programas y propuestas que se mencionan para la actualización permanente del magisterio, resultan ser sólo discursos, aunque de diferentes niveles, muchas veces utópicas que poco han ayudado a la transformación del sistema educativo nacional. Y por ende de las prácticas educativas. Al respecto, pensemos en El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y en la exposición de motivos de la Ley General de Educación, tanto por lo expresado abiertamente, como por los elementos implícitos de ambos, donde se reproduce la dicotomía: si la escuela debe educar ciudadanos o capacitar productores; que ex profeso en la práctica, se convierten en incongruencias y rupturas, como más adelante se observa.

2. Estructura Académica del Currículo Escolar. Aquí, se nota el acercamiento del currículo a la escuela primaria. Nos referimos a la institucionalización y escolarización del currículo escolar como un producto de la historia humana y social, que cambia de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la

vida pública y privada. El currículo se convierte en prescriptivo por ser una pretensión de la realidad, un querer ser, un deber ser. Por ello, estamos de acuerdo con Stenhouse (1987), cuando define al currículo como:

- El conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir en el grado correspondiente los objetivos de aprendizaje –plan y programas de estudio- proyectados, según sus capacidades;
- La serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. Este prescribe –o al menos anticipa- los resultados de la anticipación del aprendizaje. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume la escuela.

Así, se establece un debate entre plan y programas de estudio, el currículo institucional de la escuela primaria y el currículo oculto. El Plan y Programas de Estudio presenta finalidades, contenidos y acciones que es necesario llevar a cabo en la escuela primaria para desarrollar los procesos enseñanza-aprendizaje. En cambio el currículo escolar establecido institucionalmente, no sólo brinda contenidos y acciones para desarrollar dichos procesos, sino también preceptos educativos que sirven para formar y transformar al educando, en un hombre útil así mismo y a los que le rodean. Aunque por otra parte, está presente la otra cara del currículo lo oculto, proveedor de enseñanzas encubiertas latentes, enseñanzas institucionales no explícitas originadas por las prácticas docentes en la escuela; puesto que ésta es un microcosmo del sistema social de valores. Como también de malos hábitos y resistencias a los cambios curriculares que perpetúan las incongruencias y rupturas entre el currículo -institucional y oculto- y la práctica docente. Ya que el currículo oculto o no, encuentra su razón de ser en la práctica educativa. De esta forma, el estudio del currículo nos interesa por la relación que existe entre sus dos acepciones como intención y como realidad.

Otro aspecto que consideramos importante tratar, versa sobre la teorización del currículo, que se ocupa de las condiciones psicológicas y teóricas que lo fundamentan, para la realización del mismo, de su análisis, así como de sus contenidos y formas en que se presenta. Pero sobre todo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares y que en esta ocasión merece nuestra atención, la escuela primaria “Emiliano Zapata”. Para entender la misión de la escuela en sus diferentes niveles y modalidades.

3. Estructura Operativa del Currículo Escolar. Si en el ámbito anterior nuestra preocupación fue analizar el currículo desde la teoría. Ahora el acercamiento al currículo se da a través del hacer el currículo en el aula, el taller o laboratorio, es decir, desde la práctica docente. Se presentan los resultados del análisis de las contradicciones internas del currículo con la práctica cotidiana del docente. Ya que el currículo no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni de las condiciones en que se

desarrolla. Además implica la concretización de la acción educativa a través de las prácticas escolares y la cultura organizacional de la escuela primaria ya mencionada.

Por ello, la estructura operativa del currículo, representa para nosotros la parte medular de esta investigación, ya que el análisis sobre la naturaleza del currículo es, cada vez más, tan importante como el análisis sobre su función. Y a pesar de ser el resultado de decisiones que obedecen a determinantes diversos: culturales, económicos, políticos etcétera. También el currículo se desarrolla en contextos impregnados de tradiciones, valores y creencias; que dificultan su comprensión y rompen con la educación y la enseñanza. Aquí se trata de una discusión muy práctica sobre la naturaleza de la educación tal y como se lleva a cabo en la escuela primaria “Emiliano Zapata”, en un debate de cómo enseñar en la práctica. Ante el cual los docentes no pueden quedar indiferentes.

4. Estructura Metodológica de la investigación. Decidimos emplear como metodología en este Estudio de Casos.¹ La Investigación-Acción.² Esta metodología, permite indagar la práctica docente a través de la misma práctica, involucrando al docente en el proceso de la investigación misma. Con la intención de que ellos se valoren, descubran sus cualidades así como sus limitaciones. Pues la pretensión en esta investigación ha sido tal, como ya Elliott (1996) señalaba que no sólo sea sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce se convierta en procesos de aprendizaje, de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula.

Para ello, retomamos referencias teóricas y prácticas del pensamiento de Sacristán (1988), Stenhouse, Kemmis y Carr (1986,88). Anita Barabtaló (1995) entre otros. Al igual que los aportes de las investigaciones de John Elliott (1996 - 1997) sobre la intervención del docente, en la investigación de su práctica, en la misma práctica. Que nos lleva a la reflexión crítica, constructiva, racionalista, seria y valiente para intervenir y proponer medidas urgentes en el desarrollo del currículo escolar.

Abordar el estudio de esta manera, representa diversas formas de interpretar y entender al currículo, como una totalidad en la educación. Como también, ponemos de manifiesto el punto central de esta tesis. Ya que identificar las incongruencias y rupturas del currículo escolar impuesto institucionalmente en la escuela para su ejecución, implica fuertes repercusiones en la escuela, en el ámbito académico; en la formación de los individuos y en su integración a la sociedad. Pues si el contenido cultural, político, social y educativo del currículo, es la condición lógica de la enseñanza, es de gran relevancia conocer: cómo se concibe el currículo escolar en la escuela primaria aludida, cómo incorpora el docente los contenidos, preceptos y principios teóricos curriculares a su

práctica educativa; qué implicaciones conlleva el desarrollo del currículo institucional frente al currículo oculto y formal de la escolarización en los procesos enseñanza aprendizaje; cómo ese proyecto de cultura –currículo- se transforma en plan y programas de estudio de la escuela primaria. Y cómo repercuten las rupturas e incongruencias del currículo en la práctica docente, pero sobre todo en la formación del individuo.

Concluimos el presente trabajo, con una serie de comentarios y reflexiones, surgidos de esta experiencia escolar. Con la finalidad de exhortar a los docentes a repetir con más frecuencia esta aventura pedagógica. Esperando que este trabajo sea de interés para quienes tienen la oportunidad de hacer de su práctica una verdadera profesión. Por último, hacemos patente nuestro más sincero agradecimiento y reconocimiento, a las autoridades correspondientes al Sector V, al Director y Personal Docente de la escuela primaria “Emiliano Zapata”, que de forma entusiasta brindaron facilidades y la oportunidad de vivir una experiencia más en el ámbito educativo de la escuela, lugar donde se llevó a cabo dicho estudio. Como también a la brillante participación y asesoría del tutor de esta tesis, al Maestro Iván Escalante Herrera. Catedrático e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad del Ajusco.

CAPÍTULO 1
ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA
DEL CURRÍCULO INSTITUCIONAL

1. La Educación en el Sistema Educativo Mexicano.

La pregunta que los educadores casi nunca nos hacemos es **¿Por qué existe la educación?** Y la educación existe por una razón, que no tiene nada que ver con la educación. La educación existe porque el conocimiento es artificial. Por que el saber es un producto; y como producto el saber tiene todos los problemas de un producto: hay que preguntarse cómo producirlo, cómo acumularlo, cómo distribuirlo y cómo reproducirlo. Por lo tanto el saber de una sociedad puede ser de buena o de mala calidad, puede producirse en mucha o baja cantidad, puede ser pertinente o no serlo, puede acumularse adecuada o inadecuadamente, en fin, puede reproducirse y distribuirse bien o mal. Si el conocimiento fuera natural, la educación no existiría. Aceptar que el saber es un producto es muy importante para poder trabajar proyectos educativos. El Sistema Educativo, en sentido riguroso es el responsable del saber de cada sociedad, el objeto de trabajo del sistema educativo no son los profesores, ni son las aulas, ni son las escuelas, es el saber de la sociedad. Por lo tanto, el sistema educativo debe:

- Garantizar que este producto, el saber se produzca en buenas condiciones.
- Preocuparse sobre cómo acumular el saber que produce la sociedad, pues el saber, como cualquier producto, desaparece si no se acumula adecuadamente; para ello la SEP deberá estar al cuidado de museos, bibliotecas, los centros de información: porque son importantes sistemas de acumulación del conocimiento que posee una sociedad.
- Preocuparse también sobre cómo se produce ese saber para lograr que el mejor conocimiento que posee la sociedad, lo posea mucha gente. Por esta razón existe el Sistema Educativo. La sociedad ha inventado un sistema mejor que la escuela para producir el conocimiento. El sistema formal de educación, es el gran sistema de reproducción de conocimientos: una de sus fortalezas es que puede, en muy poco, transferir y reproducir los mejores conocimientos, acumulados durante mucho tiempo, a gran cantidad de niños y aun costo predecible.
- Interesarse por las formas en que se distribuye el saber. Aquí radica la importancia de poner en objetos el conocimiento que produce una sociedad: Currículo Educativo, Plan y Programas de Estudio, libros de texto gratuitos, cine, video, audio, revistas, informática, etc.

Ante estas reflexiones propias, definimos al Sistema Educativo Nacional como el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo con los principios ideológicos

que sustentan al Estado Mexicano y que se hallan expresados en el Art. 3° Constitucional, el cual es producto de la confluencia de dos corrientes de pensamiento, según Prawda:

- a) El liberalismo mexicano que se reafirma con la guerra y;
- b) Las Leyes de Reforma de 1859 y 1861, los principios de Justicia Social, Vida Democrática, No-reelección y Participación del Estado Mexicano en el quehacer educativo nacional que postula la Revolución Mexicana. Ambas corrientes se conjugan en la Constitución de 1917, que es la que rige actualmente la vida de la nación (1989, p. 17).

En cambio Ornelas dice: “El sistema educativo es un cosmos institucional complejo, desigual y diferenciado por modalidades y niveles, con propósitos a veces contradictorios y prácticas que niegan los fines explícitos de la educación; todo, producto de una historia de más de 70 años, cargada de tensiones, logros y fracasos” (1999, p. 28).

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública como representante del Sistema Educativo Nacional, desde su origen -1921- han estado desconcentrados en toda la república; no así su planeación y administración, que funciona en un esquema centralista, en que las decisiones se concentran en el Distrito Federal. El problema no es meramente de naturaleza técnica; existe un componente político ya que algunas direcciones generales son de hecho, feudos de poder. Convirtiéndose como tal, en uno de los grandes obstáculos para apoyar los servicios que demanda la educación.

Y nos encontramos que el gobierno federal, por conducto de la SEP (1993), ejerce la autoridad normativa, técnica y pedagógica para el funcionamiento de la educación básica. De acuerdo con el Artículo 12 de la Ley General de Educación entre otras funciones, corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal (p. 54-55):

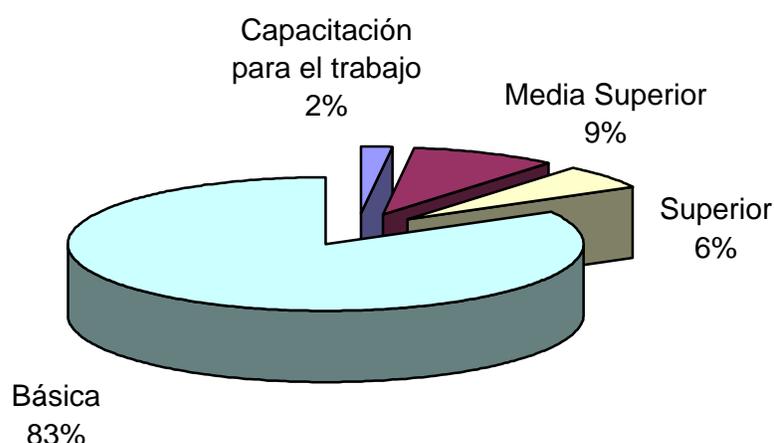
- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y otras instituciones que forman maestros de educación básica. Para este efecto se considera la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.
- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, secundaria, normal y otras instituciones para la formación de maestros de educación básica.
- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos. Desde hace 40 años, se elaboran y distribuyen estos materiales a todos los niños del país que cursan del primer al sexto grado de la educación primaria.

- Autorizar el uso del libro de texto complementarios para la educación primaria - los de historia y geografía estatales- y los de secundaria.
- Llevar un registro nacional de las instituciones que integran el Sistema Educativo Nacional.

1.1. Generalidades del Sistema Educativo Mexicano

Durante el ciclo escolar 1998-1999 se atendió a 23.1 millones de alumnos, población equivalente al 81% del total de estudiantes que reciben servicios escolares en todos los tipos y niveles en el país. En el mismo período, el estado proporcionó 93% de los servicios de la educación básica, mientras que los particulares atendieron al 7% restante.

MATRÍCULA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 1998-1999



Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP). SEP

La gráfica, es una demostración del amplio campo que abarca la educación básica en nuestro país y por ende la complejidad es mayor que otros niveles educativos. Sin embargo, La educación primaria es obligatoria y se imparte a niños de 6 a 14 años de edad en seis grados; y en cualquiera de sus modalidades: general, bilingüe-bicultural, cursos comunitarios y educación para adultos. La educación primaria es previa e indispensable para cursar secundaria.

El sistema educativo, produce discursos y prácticas sociales sujetadas, por lo que aparecen como necesarios los espacios de la estructura social: instituciones del Estado y los espacios de la cotidianidad: la familia, la escuela, la iglesia, los medios de

información; en ambos se corre con el encargo de domesticar al sujeto, de hacerlo hablar con la palabra del proyecto del saber -de vida-, impuesto de tal forma que la legalidad y disciplina, vigila al sujeto en ambos espacios.

Pero también el sistema educativo nacional hace creer al individuo -docente-, en sus certezas -del porvenir- mediante el sometimiento. Para que se reproduzca con la mayor fidelidad el bien - eficiencia y productividad- en la educación. Haciéndole negar la parte creativa por naturaleza de la educación, concebida así incluso en los mitos del origen. El docente oculta así, la parte de la incertidumbre y al denegar también la duda sobre el orden moral establecido, entonces se niega a ser sujeto de la transgresión³, y también a ser y a constituirse como un sujeto crítico de la cultura, de los valores dominantes de la cultura y por tanto a ser un sujeto constructor de los espacios para la formación, humanista o humana y se sigue sometiendo a la lógica de la pseudo-formación y ahí simula ser formado, tener formación, simula saber y ser un hombre sabio a través de imponer las normas morales, hace valer la autoridad de los interdictos, ocultando su gran ignorancia en éstos. Pero no hace valer su saber, puesto que carece de él, su credibilidad establece un puente directo a la dominación que el mundo del mercado impone a los sujetos, donde los dominados se vuelven sin saberlo víctimas de una educación que mata, ejecutada por sujetos llenos de falacias, pero llenos de amor por el otro, amor que mata, que controla, que aniquila con suaves y dulces caricias.

En nuestro país, la educación no puede deslindarse de las demandas y del proceso revolucionario de 1910, de donde surge la participación del Estado, que la asume como uno sus compromisos. Esta circunstancia se constituye en un factor más, que explica por qué la educación en México ha sido un componente esencial de los proyectos del Estado, integrada desde la raíz a su propia acción práctica y explicación ideológica. No obstante el esfuerzo educativo tampoco puede deslindarse de las formas concretas de desarrollo optadas por el país. El hecho de que no estuviera a la altura de las necesidades ni de los esfuerzos de otros países latinoamericanos se explica por las preferencias que tuvo el capital a lo largo del llamado desarrollo estabilizador y porque a la educación no se le dio la importancia que ese mismo desarrollo exigía.

1.1. 2. Intervenciones del Sistema Educativo Mexicano

El origen histórico del Estado Mexicano y los compromisos que asumió después de la Revolución, hicieron que la educación se constituyera en sustento importante de su legitimación. En consonancia con la estructura y funcionamiento del poder político, el Estado buscó e institucionalizó mecanismos de control sobre el sistema educativo. En consecuencia, como apunta Latapí (1998), los efectos reales de la expansión educativa resultaron consistentes con un ajuste de apoyos, demandas y beneficios que se tradujo en

una recuperación del equilibrio del sistema político y en ese proceso, el sector educativo se fue incorporando al engranaje corporativista mediante mecanismos diferenciados para la mayor parte de los servicios y del personal sectorial, mediante el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE- y en las Universidades, pero sobre todo a través de la burocracia.

Al respecto Ackoff (1974), eminente investigador norteamericano en el campo de la planeación y de la administración científica de organizaciones, vaticinaba en 1976 una serie de eventos que habrían de ocurrir en México hacia 1982. “Distinguía por aquél entonces cuatro grandes problemas que afectaban el desarrollo de nuestra sociedad y que desgraciadamente habrían de convertirse en los jinetes del Apocalipsis Nacional: el burocratismo paternalista, el nepotismo, la corrupción y el centralismo del poder económico, cultural y político, todos ellos obviamente correlacionados” (citado en Prawda, 1984, p. 213).

Son algunos aspectos que se consideran centrales en esta investigación: Poder-Control-Autoritarismo, Burocratismo y Centralismo del sistema educativo nacional; para identificar incongruencias y rupturas del currículo escolar y las prácticas docentes en el contexto de una experiencia de la escuela primaria. Y que seguiremos señalando en el transcurso de nuestro presente estudio.

También señalaba Ackoff, que la estructura piramidal de las burocracias aleja a las autoridades de las bases, quienes como protagonistas del diario quehacer de la organización perciben los problemas asociados como los servicios que presta la estructura orgánica. Esta lejanía no sólo deforma o diluye la percepción que de los problemas tienen las autoridades, sino también las instrucciones que de ellos se derivan para resolverlos, es decir, existe un abismo entre lo que las autoridades pretenden hacer y lo que se hace.

El sinnúmero de intermediarios en todos los trámites administrativos y operativos de la organización burocrática, tanto de la base a la cúspide, como en sentido inverso, limitan la efectividad y oportunidad de las decisiones, diluyen la percepción sobre la gravedad de los problemas y hacen altamente ineficiente la operación de la organización.

La significación de burocracia se entienda cada vez más como el conjunto de acciones que aseguran la sobre-vivencia de la organización, independientemente de que cumpla o no con los objetivos para la que fue creada. Es propia de las estructuras piramidales la concepción del poder de decisión en la cúspide, es decir, se limita la delegación en la base y mandos medios. Este fenómeno se expresa en una creciente parálisis de estas estructuras, donde todo el mando elude responsabilizarse hasta de las

más inocuas decisiones que pueda uno imaginar.

Las burocracias favorecen por lo general la comunicación en un solo sentido -de arriba hacia abajo de la organización y del centro a la periferia-; limitan el sentido inverso -de integración- y anulan la comunicación horizontal, es decir, la coordinación. Una característica de la burocracia piramidal es la concentración de poder que resulta de distribuir las tareas de la organización, -en este caso muy concretamente la SEP-, en partes muy específicas, lo cual limita que estas conozcan la información del todo y dificulta las labores de coordinación y comunicación horizontal, haciéndola cada vez más ineficiente. Esta ineficiencia explica que la sociedad mexicana recurra a la “mordida”, el soborno y otras corrupciones como mecanismos agilizadores de trámites burocráticos: plazas, ascensos, destituciones, cambios de adscripción, etcétera.

El modelo de crecimiento económico que adoptaron las administraciones posteriores a la segunda guerra mundial, si bien favoreció a la industrialización del país, trajo como consecuencia una concentración de la riqueza, el poder y de la misma vida nacional, en las principales zonas urbanas del país, especialmente en la capital de la república. Así la centralización ha contribuido a aumentar la falta de equidad en la distribución de la riqueza y de las oportunidades educativas y culturales.

El sistema educativo creció como el país, centralizado. La necesidad histórica de la unidad nacional, posterior al movimiento armado fue determinante en ese sentido. También contribuyeron a esa centralización la forma de expansión basada en la atención a la demanda, así como la subordinación de los esfuerzos de planeación a las presiones políticas antes reseñadas. Así, el sistema educativo acumuló en el centro tanto las atribuciones como las responsabilidades. La expedición de títulos, el pago a los maestros de todo el país, los cambios de adscripción, los diseños curriculares, los libros, la apertura de los servicios y hasta los préstamos de ISSSTE, todo se decidía en la capital.

De tal forma parece que el docente tiene frente a las puertas del sistema educativo nacional, dos caminos por escoger: el camino del cómodo sometimiento al mundo mecanizado, sin reflexión o el trágico camino de una libertad que exige saber de sí como de los otros, saber del control y del dominio, saber del dolor y la crueldad de un mundo que ha fraguado un gran engaño, saber de una pedagogía que apuesta por el dolor de tener que dejar de ser, para dar paso a otro que sigue siendo el mismo todos los días; saber de una formación que lleva la desesperanza de construir todos los días el camino hacia la formación, saber de la tragedia de la existencia, que no habla de días rosas o cielos azules, pero quizá nos lleve como decía Foucault (1969), a tener una existencia más ética.

Lo mismo sucede con el currículo institucional, se entrecruzan de forma inevitable en el discurso las imágenes de lo que es concretamente en el sistema escolar propio, se añaden tradiciones prácticas y teóricas de otros sistemas, se consideran modelos alternativos de lo que debiera ser la educación, la escolarización y la enseñanza.

Ante esta perspectiva la investigación que nos ocupa, pone de relieve el interés por reflexionar sobre la educación, ya que la educación se formaliza y se constituye en un aparato ideológico que controla y legaliza los conocimientos, actitudes y valores que son válidos para una determinada sociedad a través del currículo, plan y programas de estudio de la escuela primaria. La escuela como institución básica de la educación formal y aparato ideológico del Estado. Y el currículo, como la concretización de la educación a través de las prácticas docentes.

Sin embargo, el debate actual sobre el presente y el futuro de la educación en México se entiende de 1981 a 1993. En noviembre de 1981, se llevó a cabo el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, que arrojó conclusiones optimistas sobre el futuro de la educación en México. En Julio de 1993 se aprobó la Ley General de Educación, que intenta sistematizar las orientaciones y planteamientos de la reforma, de tener las mismas oportunidades de acceso a la educación, promovida en el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari; incluyendo las modificaciones al Artículo 3º de la Constitución. Hoy día (SEP, 1993), después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica del 18 de marzo de 1992, aún se controla directamente a 95 855 mil escuelas de educación primaria y emplea a más de 500 000 mil trabajadores directos.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ha dado prioridad a la política educativa que ha logrado extender la educación básica a un mayor número de mexicanos -por más de 70 años-. El esfuerzo de la nación se concentró en multiplicar las posibilidades de acceso a la enseñanza primaria, más adelante se impulsaron los niveles preescolar y secundaria para conformar el concepto de una educación básica continua e internamente congruente que el Estado está obligado a proporcionar. Y que además establece, que el desarrollo educativo debe ser sustentable, es decir, que las próximas generaciones de mexicanos tengan garantizado el acceso a la educación.

Tener acceso a la educación significa ingresar a la escuela, considerada como una institución social, que aparece vinculada con el resto de las actividades sociales y que, por tanto, no tiene un fin único y permanente sino que ese fin cambia con el tipo de sociedad e incluso con la clase o el grupo social al que pertenece el educando. Ya que se reconoce que la educación es un hecho o acción ejercida por los hombres. Al respecto Durkheim (1980), señala que es la sociedad en su conjunto y cada medio social

particular, quienes determinan el ideal de hombre que la educación realiza. Por lo cual la sociedad se homogeniza por medio de la educación, que refuerza y constituye. Y define la educación así:

“La educación es la influencia que ejercen las generaciones de adultos sobre aquellos que todavía no están preparados para la vida social. Su objeto es estimular y desarrollar en el niño un cierto número de estados: físicos, intelectuales y morales que le son exigidos tanto por la sociedad política en conjunto, como por el medio particular para el que el niño está destinado específicamente” (p. 70).

La educación ha variado, según los tiempos y los países, y por lo tanto ha sido definida o identificada de diversa forma por las diferentes culturas. Pues en cada una de ellas se presentan necesidades inevitables que en su momento deben cubrir. La historia resulta indispensable, porque determina el papel de la educación en función a las necesidades humanas a que deberá responder -el ideal de hombre-. Actualmente la transición del Sistema Educativo Nacional –en crisis- presenta una nueva etapa de la historia de la Educación Mexicana en donde el Estado, según Durkheim, debe fungir como auxiliar y apoyo que garantice la legitimación de la educación, sin llegar a monopolizar la enseñanza, vigilar que se lleve a cabo el hecho educativo que la sociedad demanda a través de la educación. En fin, “la función del Estado es propiciar la difusión de principios como: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática en las escuelas” (pp. 96- 97).

La educación es un fenómeno social, producto de diferentes factores derivados de la naturaleza y de la convivencia humana, “que consiste en la transmisión a las nuevas generaciones, de todas las creaciones materiales y espirituales de la cultura, para que las conserven y las aumenten en beneficio de la humanidad” (Hermoso, 1969, p. 13). Más en contacto con la realidad, nosotros pensamos que independientemente de la concepción existente de educación, hay desacuerdos entre la educación y los aspectos de la vida social contemporánea que los estudiantes deben aprender y han de estar presentes en los currículos. Pues la educación actual contiene todavía muchas huellas del pasado incluso, algunas que se ha pretendido eliminar de forma explícita. Y otras, que han mantenido en una inercia impresionante a la sociedad, responsable de transmitir el conocimiento a las generaciones de jóvenes.

1.1.3. Finalidades, Metas y Objetivos de la Educación

En el caso particular de la Educación Básica y Normal, se indica que las estrategias y acciones, señalan la forma en que la SEP ejercerá las atribuciones que le confieren a la Ley General de Educación para imprimir la debida conducción a nuestro Sistema Educativo. Los diversos aspectos de la Educación Básica se tratan con un enfoque integral, de tal manera que las estrategias y acciones se refuerzan y complementan unas a las otras; bajo cinco ámbitos fundamentales del quehacer en Educación Básica, que reclaman la acción comprometida de sociedad y gobierno (SEIEM, 1996, p. 1).

- 1) La organización y el funcionamiento del Sistema de Educación Básica.
- 2) Los métodos, contenidos y recursos de la enseñanza.
- 3) La formación, la actualización y superación de maestros y directivos.
- 4) La equidad educativa.
- 5) Los medios electrónicos en apoyo a la educación.

Las aspiraciones referidas en forma general, pueden denominarse finalidades y ponen de manifiesto grandes esperanzas. Es decir, las finalidades de la educación se consideran máximas aspiraciones enunciadas de manera general. Las metas de la educación pueden aplicarse a las aspiraciones menos generales, que se espera obtener en plazos medios y que sirven de guía para los trabajos de uno o varios niveles del sistema de educación. Las metas que enuncian de un modo más específico las finalidades, inspiran las declaraciones nacionales sobre política educacional y no se separan de ellas. La oportunidad de que todos tengan acceso a la educación, toma la forma de la meta enunciada para la enseñanza básica, de proporcionar una educación adaptada a la edad, la habilidad y aptitudes del alumno en esos niveles. Las declaraciones relacionadas con los objetivos de la educación pueden interpretarse como la expresión de tareas específicas asignadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea a determinados niveles del sistema de educación, a grupos particulares -niños campesinos- o a una escuela y hasta a ciertas lecciones. La UNESCO (1972), señala:

“Las declaraciones relacionadas con las aspiraciones en materia de educación se refieren generalmente a las acciones propuestas a futuro, aunque siempre tienen sus raíces en el pasado. Pueden estar alimentadas por la religión, la filosofía o la metafísica, pueden basarse en las enseñanzas de los sabios, de los santos o de los fundadores de sistemas religiosos. Pueden presentar las armazones de luchas sociales, políticas e ideológicas reprimidas desde mucho tiempo atrás, pero no han nacido por generación espontánea, tienen una historia que debe ser analizada” (pp. 21-22).

Esas finalidades de la educación implícitas en la Constitución Política Mexicana influyeron gradualmente en las metas y políticas en la materia -en el currículo, plan y

programas de estudio-, y también en sus objetivos. Estas comprenden el desenvolvimiento armonioso de las capacidades de las personas, el amor a la patria, el crecimiento económico, cultural y político de la nación y la conciencia de la dependencia recíproca entre las naciones. En ella se enuncia que la educación pública será laica, gratuita y obligatoria. Se señalan consideraciones individuales y sociales. Se acepta la necesidad de la continuidad cultural y de la innovación. Se expresan finalidades políticas mínimas, como la de la unidad nacional, y que la educación debe contribuir a su logro.

Sin embargo, las aspiraciones expresadas en relación con el sistema de educación son importantes y quizá muy excesivas. La educación contribuirá al logro de finalidades políticas, morales, religiosas, culturales, sociales y económicas. Una vez expresadas en forma de finalidades educacionales, el proceso consistirá en formar aptitudes por medio del funcionamiento del Sistema de Educación Nacional.

El informe Delors (1981) -Informe de la UNESCO sobre Educación para el siglo XXI- concretaba las metas de la educación en 4 ámbitos:

1. Aprender a Aprender
2. Aprender a hacer
3. Aprender a Ser.
4. Aprender a vivir con los demás

Con la finalidad de que la escuela enriquezca nuestras posibilidades de ser cada vez mejores, más equilibrados, más maduros, más realizados en cuanto personas; y a la vez, que nos ayude a mejorar en las relaciones con los demás a pesar de sus diferencias y sus particulares circunstancias. Pese a que constituyen finalidades genéricas y no fáciles de operar en el trabajo cotidiano escolar, aparecen como propósitos básicos del currículo, lo cual nos han encaminado a saber que tanto se está contribuyendo al desarrollo de estos propósitos implícitos en el currículo, cómo y en qué medida.

Más adelante podremos dar respuesta a tan insistente conflicto, bajo una gradual redefinición del currículo y de la escolarización, porque el proceso ya está en marcha. Los principales cambios ya se están produciendo. Por nombrar algunos ejemplos tenemos, el interés contemporáneo por superar la injusticia, es decir la equidad en la educación -educación para todos-, las prácticas innovadoras de participación comunitaria en la toma de decisiones en las escuelas y las nuevas prácticas curriculares a las que han prestado gran atención los docentes de educación primaria. Sin embargo, somos realistas, ya que es importante hacer una reflexión y preguntarnos: si el principio rector de la Reforma Educativa es enseñar a aprender: quién va a enseñarlo, ¿cómo se va a enseñar a través de los 263 000 a 300 000 maestros de primaria? Cómo difundimos esta enseñanza del aprendizaje. Pues si es importante aprender a aprender, ¿no es aún más imperioso que sean los mismos estudiantes los que se dediquen a aprender a aprender?

Entre otras cosas, las anteriores interrogantes ponen en tela de juicio la posibilidad real de llevar a la práctica el principio rector de la Reforma Educativa. Más allá, pues de las directrices generales, urge que cada maestro y cada educando aprenda a aprender.

Lundgren (1983), refiriéndose a estas actividades -nuevos desarrollos- dice: “El auténtico concepto de educación de masas requiere que el Estado sea capaz de articular lo que es la educación, con el fin de controlarla y cambiarla” (citado en Kemmis, 1988, p. 53). Pues la elaboración teórica sobre el currículo, llega a ser un objeto a controlar desde la perspectiva del Estado. Sin embargo, el control del currículo se consigue ahora, aparte de los materiales del currículo –proporcionados por el Estado-, con los profesores, a través de un código oculto o currículo oculto.

1. 2. El Currículo como Proyecto Educativo del Estado

Educación y ser educado son componentes esenciales de la naturaleza humana, aunque varíen los contenidos y, como decimos cada sociedad, y generalmente cada individuo dentro de la sociedad, los ejerce de manera muy precisa de acuerdo con los objetivos delineados en el currículo escolar, aunque no se conozcan explícitamente y nunca se halla planteado que existieran. Es un mecanismo implícito pero de una precisión asombrosa. Esto es lo que explica que se hable de un currículo –enajenante- como instrumento de poder y dominación de la sociedad.

Desde este marco institucional, el currículo puede mostrar el movimiento histórico de algunos proyectos educativos y las implicaciones en las prácticas escolares,

con la finalidad de proporcionar elementos para redimensionar diversos conceptos del mismo y potenciarlo a lo máximo en la escuela primaria. En fin, se toma al currículo como una relación social y política y no sólo como el eje organizador del aprendizaje de los alumnos, es decir, como parte de la disputa por la hegemonía.⁴

En nuestro país, un factor de trascendencia como ya lo hemos expresado en la formación escolarizada es, sin lugar a dudas el proyecto educativo que se ofrece a los educandos; que para el caso de la educación pública y básica en nuestro país, por ley - Art. 3° Constitucional y Ley General de Educación- tiene los mismos fines y se rige por una política educativa nacional que se concreta en un mismo plan y programas de estudios, iguales libros de texto y en consecuencia una supuesta y homogénea influencia pedagógica. Por proyecto se entiende:

“un conjunto de objetivos que expresan el estado futuro de un determinado ámbito social, sea este el del Estado,⁵ el de una institución o el de la sociedad. Aun cuando pretende ofrecer una dirección futura y unos ideales que puedan movilizar a diversos sectores, un proyecto representa una expresión racionalizada tanto de los objetivos históricos que materializan las prácticas los grupos que luchan por el poder, como de sus posiciones frente a las necesidades sociales definidas por ellos como tales para un determinado momento histórico” (Ornelas, 1999, p. 20-21).

Glazman e Ibarrola (1987), otorgan a la educación un carácter más trascendente como proyecto: comprende la propuesta de finalidades políticas, académicas precisas. A partir de una definición de las posiciones ideológicas adaptadas y del compromiso que asumen en el tratamiento y solución de la problemática social, filosófica, científica y técnica del país. Para planear, diseñar y realizar el currículo.

Al respecto Enriquez (1999), considera que intervienen varios aspectos que condicionan a la educación a través del proyecto, tales como:

- El modo de producción prevalecientes en un país y la ideología de la clase dominante.
- El marco teórico de referencia que se emplee para analizar esta relación -educación y sociedad- y el objetivo que persiga el análisis.
- Las circunstancias históricas: momentos políticos, económicos, sociales y culturales que vive cada país; conflictos, crisis, nuevos proyectos del Estado, etc. (p. 1) Además, se le han atribuido diversas funciones, según Latapí (1998): académica, socializadora, distributivo-selectiva, de control social, económica, cultural y de investigación (citado

en Enríquez, p. 2).

Reconocer el currículo como un proyecto político, no significa determinar su estabilidad, ni estancamiento, sino todo lo contrario. El Sistema Educativo Mexicano está en movimiento constante, en un proceso histórico incesante, que no necesariamente desembocará en una circunstancia predeterminada sino que hay proyectos de transformación en pugna entre sí. Será necesario por lo tanto, bosquejar los conceptos centrales y sus fundamentos en los avances de la teoría curricular.

En consecuencia, la educación, y el currículo como uno de los dispositivos a través de los cuales el Estado legitima y conserva sus proyectos de desarrollo y de estratificación social, es un instrumento regulador de las relaciones entre grupos y clases sociales, del manejo de las ideologías y movilizaciones políticas, no obstante que se presenten como si fueran neutras.

Pues, de acuerdo con lo que señala Zabalza (2000), algunas de esas propuestas o proyectos formadores -algunos modelos curriculares- resultan incompletos como contextos de vida. En unos casos porque constituyen propuestas incompletas o sesgadas -los currículos excesivamente proyectados sobre las disciplinas académicas o en los aspectos cognitivos del desarrollo-, en otros casos porque los propios sujetos destinatarios del proyecto cuentan poco en sus contenidos, las propuestas curriculares entendidas como mecanismos destinados a la mera integración social de sus destinatarios con escasos espacios para que cada uno de ellos, pueda mantener su propio espacio personal y diverso, en otros casos, porque se trata de actuaciones limitadas en cuanto a la amplitud de los referentes -escuelas centradas sobre sí mismas y limitadas en su sentido a la escolar con escasas conexiones con los otros espacios de vida del territorio-.

Por ello, el proyecto modernizador de las décadas de los setenta y de los ochenta, buscaba y alcanzó un crecimiento impresionante en la matrícula, pero fue insuficiente para aliviar las desigualdades educativas. Es decir, la equidad educativa.⁶

Dicha reforma curricular en esos momentos -quizá la más ambiciosa de las que se han intentado en este país- enfrentó resistencias de todo tipo: la activa de grupos del sector privado y la iglesia -moderando sus declaraciones-, así como de grupos de izquierda, hasta la pasiva que corrió por cuenta del magisterio nacional. Tal vez la introducción de aquellos programas, textos y materiales fue autoritaria y no se trabajó a fondo para conquistar la buena voluntad de los maestros hacia la reforma (Ornelas, 1999).

1.2.1. El Currículo Institucional como

Fuente de Poder

El que haya dos fuentes: política e ideología que inspiran la educación nacional, provoca que en ocasiones un mismo proceso escolar persiga fines opuestos que generan paradojas.⁷ Por ejemplo, por directrices políticas, pero más por sus prácticas y acciones, la educación mexicana se encamina principalmente a reproducir habilidades y destrezas para el desarrollo económico, en tanto que la Constitución Política Mexicana acentúa la idea de que el sistema educativo, debe más que otra cosa, formar ciudadanos.

Pero al igual que en la política, en el terreno de la cultura y la educación actúan fuerzas sociales que se oponen, espontánea o desorganizadamente, a esa visión dominante del universo e impulsan proyectos distintos y a veces antagónicos al orden establecido. Tales proyectos son nociones y alternativas que apelan a la razón y a la organización política para sustituir ese orden por uno nuevo -por medio de revoluciones- o transformar elementos fundamentales del mismo para conquistar espacios de acción -mediante reformas- que constituyen posiciones desde donde se puede impulsar este tipo de proyectos alternativos.

Otra de las incongruencias es el legado de una tradición no democrática, que además ha sido fuertemente centralizada, y el escaso poder del profesorado en la regulación del sistema educativo, su misma falta de formación para hacerlo, ha hecho que las decisiones básicas sobre el currículum sean de la competencia de la burocracia administrativa. El propio profesorado lo admite como normal porque se socializó en la profesión en ese esquema. No perdemos de vista que esto es importante, cuando se centran en las innovaciones curriculares expectativas de cambio para el sistema escolar.

Es la realidad educativa social e histórica lo que los docentes necesitan conocer, y muchas veces no encuentran en la literatura contemporánea un medio adecuado para conocerla. Quieren hechos, buscan su significado, desean un gran panorama en el cual puedan creer y dentro del cual puedan llegar a comprenderse a sí mismos. Quieren también valores orientadores y maneras apropiadas de sentir estilos de emoción y vocabularios de motivación. Esto significa, que la educación como proyecto político, implica un estilo educativo y además, adquiere considerable importancia no únicamente para impedir que la catástrofe gane la carrera, sino para permitir y lograr que los educandos -cualquiera que sea el ambiente educativo-, aprendan a aprender, aprendan a cambiar y aprendan a distinguir qué clase de autoridad desean y qué clase de libertad anhelan conquistar. Aunque, hablar de educación liberadora no resulta claro para quienes no han profundizado en su propia existencia y jamás se han dado cuenta de que tienen libertad. Al respecto Michel Foucault (1971), menciona que el problema de la educación como instrumento de liberación, no es tan claro como para poder precisar que

significa liberación y cuáles son las esclavitudes de las que deseamos vernos libres: ¿deseamos liberarnos de la familia?, ¿de qué clase de familia?, durante qué tiempo?, ¿deseamos liberarnos del trabajo porque lo consideramos enajenante, absurdo, improductivo o porque es degradante física y espiritualmente, causa de enfermedades psicológicas o corporales? Bastan estas preguntas para hacer reflexionar sobre la dificultad de establecer los vínculos entre educación y liberación, pues ciertamente el hombre anhela disfrutar y no perder la oportunidad de emplear su tiempo libre en juegos, distracciones y otras actividades que le permitan de algún modo, vivir alegre, contento o satisfecho.

1.2.2. Currículo Prescrito: ¿fuera de perspectiva?

El currículo sigue siendo prescrito, en cuanto a sus contenidos y códigos, en sus diferentes especialidades, ya que expresa el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso por la escolaridad y por las especialidades que lo componen. En función de ciclos, etapas o niveles educativos, marcan una línea de progresión dentro de un mismo tipo de contenidos o señalando aspectos diversos en los mismos que es necesario abordar consecutivamente en un plan de estudios. Así, tenemos una reestructuración de los objetivos y contenidos del Plan y Programas de Estudio de la siguiente manera:

El Currículo de la Educación Primaria 1972-1993

OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Promover el pensamiento crítico y creador del alumno. 2. Desarrollar en el alumno la capacidad de abstracción y razonamiento. 3. Desarrollar una afectividad normada por un sistema de valores. 4. Acrecentar la sociabilidad del alumno y la capacidad de utilizar todas sus posibilidades.	Áreas de aprendizaje: Español Matemáticas Ciencias Naturales Ciencias Sociales Educación Tecnológica Educación Artística Educación Física.

Fuentes: Consejo Nacional Técnico de la Educación, Plan de Estudio y Programas de la Educación Primaria, México, SEP, 1973, y Secretaría de Educación Pública, Informe de labores: 1981-1982, México, SEP, 1982, p.5.

Por otro lado, la masificación de la educación, la ingerencia trasnacional en la selección y difusión de contenidos educativos y la conformación de bloques homogenizadores que trascienden las fronteras nacionales son elementos que hacen

surgir nuevos planteamientos y problemas educativos. La transferencia tecnológica, a su vez, y la exigencia de nuevas actividades productivas hacen de la educación un nuevo producto del mercado internacional, sujeto y controlado –ahora-, por las empresas más que por el Estado: la prensa, los libros de texto, enciclopedias, novelas, libros técnicos, revistas, videos y la música; invaden por igual el mundo y con ello se impone un bagaje homogéneo de información. Este fenómeno de la invasión del mercado internacional, apunta a un nuevo problema referido a los centros de poder –consorcios internacionales- que tamizan y revisan lo que se puede conocer, lo que se debe leer.

En síntesis: la tendencia es “estandarizar” el conocimiento al nivel mundial. Ante tal diversidad de situaciones, la crisis educativa reviste múltiples facetas y escalas muy disímiles en el interior mismo de los países, ya que no en pocos casos, esta crisis parece ser reflejo de otras profundas crisis que tocan los terrenos de la identidad nacional, cultural, lingüística, personal, sexual, profesional y social. Lo cual, dificulta el establecimiento de fines claros de los proyectos educativos.

La atención puesta en actualizar a los maestros a la par de esta renovación curricular fue mínima: cursos y seminarios de muy diversa duración y calidad. En esto radica, desde nuestro punto de vista la causa principal de las limitaciones efectivas de la reforma educativa. La reforma no constituyó un plan integrado de acciones con programas y metas precisas. Más bien se fue elaborando y dando a conocer sobre la marcha, y por lo tanto no hubo efectos de la educación en la transformación social. Por lo mismo, su crecimiento siguió la misma configuración de los sistemas educativos en el ámbito mundial y se fortaleció con la expansión masiva y acelerada de los servicios.

En efecto, México, al igual que todos los países de América Latina, se integró al movimiento de universalización educativa. Alentando desde el exterior a través de diversos proyectos y compromisos que suscribía, desde mediados de los cincuenta inició un proceso de expansión y consolidación de un complejo sistema educativo, con sus propias características culturales, históricas y políticas. El cual debemos cuestionar, pues supone la privatización y descentralización de la educación; la configuración de un sistema de selección en el cual se dan cortes de discriminación social, en perjuicio de los sectores más desprotegidos, a los que precisamente se debe atender, a los que debería beneficiar el proceso modernizador de la educación. Esta implica transmisión, es decir enseñanza. Constituye por lo tanto, una herramienta, pero es en el aprendizaje de los atributos anteriores donde el vocablo educación cobra la más plena significación, en la medida que esta acción sea el resultado de la voluntad del individuo por lograr transformaciones interiores para la realización de valores. Educarse debe ser por tanto un acto reflexivo que provenga de la conciencia del individuo. Ayudar a estimular las capacidades del educando para que el individuo se eduque es pues la gran

responsabilidad de los encargados de la educación, y un compromiso prioritario elevar su calidad.⁸ De lo contrario, a nuestro juicio, México supuestamente un país multicultural, medio rural, con marcadas desigualdades saltaría de repente a otro estado, para convertirse en un país dominado por la lógica de la robótica y del automatismo, alineando totalmente, donde desaparece todo valor humano para imponer en nuestra cultura el valor de una razón fría y calculadora.

1.3. Primeras Incidencias Curriculares en la Escuela Primaria.

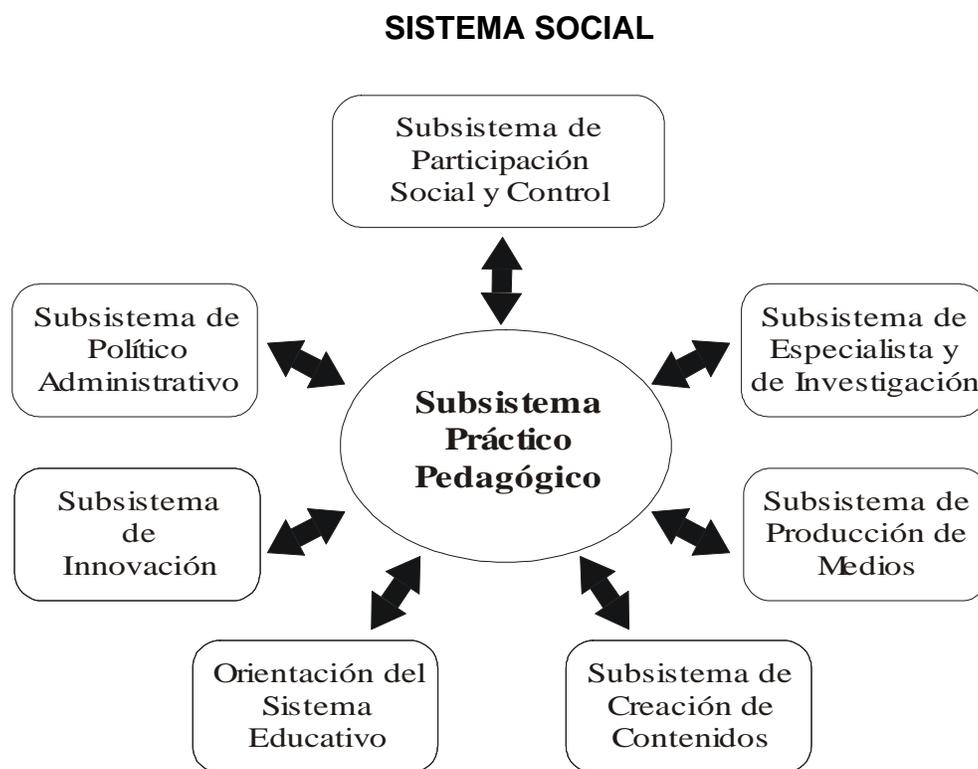
Dado que el propio Estado creó la educación de masas -extensión educativa-, impulsada por los objetivos planteados por el mismo, con su exigencia de normalización de la enseñanza y del contenido del currículo de acuerdo con los objetivos sociales y económicos. También, favoreció y favorece la generación de la teoría técnica del currículo -articulan el currículum y la instrucción-, concibiendo al currículo como una estructura de objetivos de aprendizaje que definen los resultados o productos como comportamientos específicos. Así es como el Estado más que los profesores y las escuelas, controla la naturaleza y los contenidos de la educación. Sin embargo, el docente juega un papel vital. En este contexto....., el currículo prescrito, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, da cuenta de algún tipo de orientación y prescripción de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se relaciona con la escolaridad obligatoria, y se convierte en un instrumento de la política curricular.⁹

La política curricular gobierna las decisiones generales y se manifiesta en una cierta ordenación jurídica y administrativa. Es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el currículo, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma. No sólo es un dato de la realidad curricular, sino que marca los aspectos y márgenes de actuación de los agentes que intervienen en la práctica.

El tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionado por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del currículo dentro del sistema escolar. Esa política que prescribe unos ciertos mínimos y orientaciones curriculares tiene una importancia decisiva, no ya para comprender el establecimiento de formas de ejercer la hegemonía cultural de un Estado organizado política y administrativamente en un momento determinado -como anteriormente lo hemos señalado-, sino como medio de conocer, desde una perspectiva pedagógica, lo que ocurre en la realidad escolar. Ordenar la distribución del saber a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad en grados y modalidades de intervención, según épocas y

modelos políticos, que tienen diferentes consecuencias sobre el funcionamiento de todo el sistema.

De esa forma, la administración ordenadora del currículo y la política sobre el mismo no pueden separarse. Significa, desentrañar la ordenación del contenido de la escolaridad a través de un sin fin de disposiciones administrativas sobre estos hechos, tras una larga etapa de centralización y de autoritarismo que ha llevado a un intervencionismo muy acentuado, y que se expresa de forma muy diferente en los distintos niveles del sistema educativo, de acuerdo con la importancia política del control en cada nivel y en función del grado de autonomía asignada a los profesores en cada uno de ellos.



De esta estructura social, se deducen dos efectos importantes, que dejan fuera de perspectiva al currículo escolar de nuestro tiempo y marca las primeras incidencias curriculares:

- 1) Cambiar la práctica educativa supone alterar la política sobre el currículo en tanto la afecta. Ya que, la renovación pedagógica tiene un componente político ineludible.

- 2) Por otra parte, se genera una dependencia del elemento técnico-pedagógico y de alguna manera también de todo el pensamiento sobre el currículo, que conlleva las decisiones administrativas que ordenan la realidad escolar; una vez que ese modelo de intervención genera un aparato burocrático, una determinada legalidad y hasta toda una mentalidad en profesores y en especialistas o técnicos, se llega a considerar el modelo de intervención como un dato de la realidad.

Por consecuencia, la política curricular dista en muchos casos de ser un planteamiento explícito y coherente, perdiéndose en una mentalidad difusa, asumida muchas veces como una práctica histórica configurada, dispersa en una serie de regulaciones desconectadas entre sí. Es más clara allí donde el control se realiza de modo explícito y donde se ejerce por mecanismos coercitivos que no se ocultan. Pero, en la medida en que el control pasa de ser coercitivo a tecnificarse y ejercerse por mecanismos burocráticos, se oculta bajo regulaciones administrativas y “orientaciones pedagógicas” con buena intención que tienen la pretensión de “mejorar” la práctica. La falta de claridad y de un modelo político en este sentido tiene también relación con la carencia de un sistema explícitamente planteado y asumido de control del currículo, y con la falta de consideración de la política curricular como parte esencial de la política educativa, instrumento para intervenir en la calidad de la enseñanza.

1.3.1. Incongruencias y Rupturas Curriculares

En la confirmación, de que el currículo actual de la escuela primaria, está fuera de perspectiva, nos lleva a hacer énfasis y sumar las rupturas e incongruencias del currículo –internas- detectadas hasta ahora, como consecuencia del modelo curricular existente en México.

Siempre preguntamos: ¿por qué la educación es de mala calidad, por qué el rezago educativo, por qué la deficiencia terminal de los alumnos, desde el nivel elemental hasta el superior, y, por qué la educación no cubre las expectativas del momento actual? Pareciera entonces, que las percepciones que sobre ella tiene la sociedad son correctas, pero eso no es todo. Los estudios reseñados aquí, así como los diversos a las universidades, evalúan la congruencia interna del currículo, es decir, no se pone en tela de juicio los propósitos y contenidos del plan y programas de estudio, pues parten del supuesto implícito, de que esas metas son en sí mismas legítimas y que satisfacen las necesidades de aprendizaje de quienes asisten a las escuelas.

Fuera de la lógica interna del currículo, relacionándolo con la práctica sucede lo increíble: se puede conjeturar que los contenidos son obsoletos, irrelevantes para

cuestiones prácticas y que, aun si se cumplieran todos los objetivos a cabalidad, la educación mexicana aún dejaría mucho que desear. Asimismo, se seleccionan solamente ciertos valores y orientaciones en detrimento o ausencia de otros, lo que en conjunto tiende a homogeneizar condiciones distintas. Como lo menciona Ornelas (1999):

“qué relevancia puede tener para los niños de zonas rurales alejadas, todos los elementos urbanos, fotos y litografías que nutren los textos de la escuela primaria. Aun en las escuelas citadinas o semiurbanas, cuál puede ser la pertinencia de la lógica matemática de los libros de 6º grado para resolver cualquier problema práctico? O de qué manera se pueden utilizar los fonemas y los lexemas para aprender un buen lenguaje hablado y escrito, cuando lo que se les pide a los niños es que memoricen, escriban 20 veces y repitan lo que está en los textos” (pp. 177-178).

Esto significa mayores presiones para el cambio en el Sistema Educativo. Por otro lado, el culto al currículo y textos son fuente de verdad, en cierta forma sacrílega el conocimiento que divulgan. Los maestros tienden a recalcar lo que en los libros se menciona y, salvo excepciones, tampoco ponen en duda la veracidad de los conocimientos. Esto refuerza que los alumnos dependan de la autoridad del maestro, pues se niega la experiencia de las personas y que se pueda aprender por medio de ella. En todo caso interesa demostrar la irrelevancia del currículo formal como un todo, tanto para los estudiantes y sus vidas futuras como para el desarrollo del país.

También ocurre, como en el caso de la Modernización Educativa en México (1989-1994); sus diversos proyectos privilegian contradictoriamente los dos sentidos de la información: por un lado, la función de retención de información a través del manejo que se hace del concepto “calidad de la educación”, con la propuesta de “medir la calidad” que finalmente se traduce en la promoción de exámenes nacionales de matemáticas, español, de ingreso a la universidad, etc.; mientras que por otro lado, la perspectiva más cognoscitiva se disimula cuando se le pide al maestro que centre su trabajo en una propuesta “cognoscitiva”, que en general no se le aclara, o cuando se le pide que diseñe instrumentos para la observación del desarrollo de habilidades cognoscitivas, aunque después contradictoriamente, se le exija que traduzca esas observaciones en un número.

El sistema escolar enfrenta pues, entre otras, una ruptura entre la creciente complejidad y aumento de los conocimientos y los métodos de enseñanza utilizados para transmitir aquellos a las nuevas generaciones, los materiales de enseñanza particularmente los textos, la formación de los maestros -sus valores, actitudes e ideología-, así como el complejo mundo de relaciones que se establecen entre los

estudiantes, los maestros, los sindicatos y la burocracia de la educación. En fin, se toma al currículo como una relación social y política y no sólo como el eje organizador del aprendizaje de los alumnos. Es decir, como parte de la disputa por la hegemonía.

Después del período de notable expansión de los servicios educativos - que abarcó desde mediados de la década de los cincuenta hasta inicios de los ochentas-, registrado en numerosos países, y del manifiesto aumento de recursos para ello; los sistemas educativos se vieron fuertemente cuestionados. Se afirmaba que la masificación reconocida como un logro, se había dado al precio de ciertos deterioros. En consecuencia, se desplazó la atención hacia la calidad de los servicios. Se señaló la escasa vinculación entre sistema educativo y sistema productivo y entre la escuela y la vida. Se pusieron en evidencia los problemas administrativos de los aparatos burocráticos -en particular la centralización- como obstáculos para ofrecer servicios eficientes y eficaces.

Al parecer la escolarización estatal y los enormes sistemas burocráticos -SEP- requeridos para coordinarla, regularla y controlarla, además de los profesores -y demás personas implicadas en la educación- perdieron el tipo de control local de su trabajo que era posible frecuentemente en las escuelas sometidas a control privado o local.

Las demandas del sistema eran tan abarcadoras y extensas que el mismo sistema comenzó a suponerlas como dadas de antemano. Así, se codificaron como el “sistema”; ya no se entendieron como relaciones humanas que afectaban a los participantes en el proceso educativo, sino como una entidad, enorme organización impersonal, compuesta por reglas, procedimientos, estructuras de autoridad y fórmulas características de funcionamiento; y es considerada por los participantes -magisteriales- como real, Kemmis (1988), lo menciona “tan real como los ladrillos y la argamasa de los edificios escolares y de las oficinas administrativas” (p. 98).

En este camino, hablamos de incongruencias cuando, plan y programas de estudio se quedan sólo como el discurso ideológico,¹⁰ del Sistema Educativo -Artículo 3º. Constitucional- ante el desarrollo de éstos. Contradicción que se establece entre el discurso ideológico del proyecto educativo -currículo- y el desarrollo de Plan y Programas de Estudio en la escuela primaria. Nos referimos a los propósitos y postulados filosóficos que guían a un sistema educativo -implícitos en el currículo, plan y programas de estudio-; éstos de forma habitual tienen su fundamento en las ideas generales que sobre la educación se elaboran en la sociedad y el Estado, así como sus relaciones en la economía que pernean a todo el sistema y a sus componentes, y señalan las líneas ideológicas sobre las que se funda la hegemonía. Estas orientaciones, a veces informales, son vigentes en cuanto se derivan de las prácticas educativas y de sus actores principales.

Por lo tanto, insistimos, mientras existan dos fuentes que inspiran la educación nacional provocan que en ocasiones un mismo proceso escolar persiga fines opuestos que generan paradojas. Mientras que las directrices políticas en sus prácticas y acciones pregonen la educación mexicana encaminada a producir habilidades y destrezas para el desarrollo económico. La Constitución acentúa la idea de que el sistema educativo debe, más que otra cosa, formar ciudadanos -desarrollo de valores éticos y morales-. Prevalciendo, a pesar del peso social que implica el de formar ciudadanos; formar el “capital humano que demanda el desarrollo”. Y por eso mismo, el dominio de esta tendencia, culpa a la escuela del desequilibrio, entre ella y el mercado laboral. Y como consecuencia de esto, se mantienen latentes incongruencias y rupturas en el ámbito pedagógico.

1.3.2. Las Reformas del Currículo: un mundo confuso de intenciones y de prácticas políticas

La transición del Sistema Educativo Mexicano hacia una educación más democrática y de mejor calidad, enfrenta obstáculos considerables. Falta garantizar que los propósitos expresados en las normas constitucionales y leyes encuentren un camino seguro de llegar a las aulas y cobren vigencia plena. Los impedimentos mayores, sin embargo, no se derivan de las actividades teóricas del currículo, sino de la tradición y la práctica educativa mexicanas que no cumple sus propósitos cabalmente. Los niños no se incorporan a la sociedad con todas las cualidades positivas que suponen deben asimilar en la escuela; pero tampoco reproducen rasgos de disciplina y homogeneidad, obediencia a las jerarquías existentes.

“El proyecto de una educación democrática persigue que el Sistema Educativo Mexicano acostumbre a los mexicanos a que aprendan a apreciar lo que hacen con su trabajo, a sentir satisfacción interna por lo realizado; que además tengan iniciativa personal e independencia de criterio” (Ornelas, 1999, p. 127).

A partir de las exigencias del hombre que se pretende formar -señalado ya en los fines de la educación en la época de la modernización educativa- educandos reflexivos, críticos, participativos y responsables de los actos y decisiones; llevar a efecto la articulación pedagógica con los niveles de preescolar y secundaria; adecuar sus contenidos a los requerimientos de la sociedad actual; asignar máxima prioridad a los grupos sociales y regionales más desfavorecidos; asegurar la permanencia y la conclusión en este ciclo de los alumnos; producir y distribuir oportunamente más y mejores materiales y apoyos didácticos que utilicen la tecnología moderna, como la televisión y la computadora y poner en marcha un vigoroso programa de bibliotecas escolares.

La educación se torna multireferencial y compleja, definida por Ardoino (1990), como una función social global, garantizada y traducida por un cierto número de prácticas, pertenece desde luego al conjunto más vasto de las ciencias del hombre y de la sociedad. Desde el punto de vista del saber, aquella compete, por consecuencia, tanto al psicólogo, al filósofo, como al historiador, etc. En el plano de la acción, son necesarias múltiples capacidades tanto para la comprensión práctica como para la gestión de situaciones concretas.

Sin embargo, en las reformas tienen cobijo infinidad de tipos de iniciativas y programas con muy diversos propósitos. A título de ejemplo, **se habla de reformas** cuando se quiere acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral, cuando se plantea un cambio de estructura de niveles o de ciclos con la finalidad de hacer el sistema más justo; **se trata de reformas** al descentralizar el gobierno del sistema, cuando se incorporan nuevos contenidos o nuevas tecnologías, al pretender mejorar los estilos pedagógicos dominantes, cuando se busca la transformación de los procedimientos de gestión interna de los centros, cuando se procuran cambios en la organización escolar o en los mecanismos de control; **se alude a la reforma** cuando se busca la mejora del rendimiento de los alumnos disminuyendo el fracaso, o cuando se dice incrementar la calidad de los profesores.

Así, todo programa de reforma encuentra ecos y esperanzas en los más interesados en la educación o, al menos, en los que viven de ella: los profesores. Interés que suele estar llamado a cierta inevitable decepción por haber puesto más fe en el discurso, más esperanza que análisis crítico y experiencia histórica. Bajo rótulos que anuncian propósitos loables muy variados de transformación y que no podemos olvidar, que en el lenguaje político las reformas tienen otra función: son argumento justificador de que existe una estrategia política para mejorar el servicio educativo, calificando cualquier acción sobre éste como un programa “de reforma”. Reformar denota remoción y eso da cierta notoriedad ante la opinión pública y ante los profesores, más que la que proporciona una política de medidas discretas pero de constante aplicación, tendientes a mejorar el servicio de la educación. Se crea sensación de movimiento, se generan expectativas y eso parece provocar por sí mismo el cambio, aunque en pocas ocasiones, al menos en nuestro contexto, se analice y se dé después, cuenta de los resultados obtenidos.

El simple aviso del movimiento se llega a presentar como sinónimo de la innovación: existen cambios si se proponen reformas, de lo contrario es como si no hubiese una política para la educación. Las reformas pueden acabar justificando la existencia de los reformadores, las medidas aisladas darían poca relevancia a su

existencia. -No podemos olvidar el elevado número de profesionales que justifican su existencia en las actuales políticas de reformas varias-. Este uso retórico político sobre las reformas hace que sean pocas las que dejen profunda huella en el sistema y, sin embargo, y que otras muchas pretendidas reformas no tengan otro valor que el ritual y litúrgico, a las que transcurridos poco tiempo les podemos preguntar qué han dejado además de confusión y desmovilización.

Aun así, reconocer ideales positivos en el lenguaje de las reformas, admitir que - como ocurre en nuestro caso-, se incorporan declaraciones de principios con los que es fácil estar de acuerdo, es difícil apreciarles en muchos casos méritos más allá de estimular el consenso en torno a ciertos ideales. En educación pervive en gran medida una forma de entender el cambio social que se nutre de un cierto mesianismo,¹¹ y de la mentalidad burocrática tradicional. Aquél consiste en atribuir fuerza transformadora de la práctica al discurso que se difunde y en el que hasta puede creerse, cuya realización se hará realidad por la propia fuerza de la evidencia de sus bondades y por las vías de la intervención administrativa. En el fondo es una concepción de la innovación que resulta poco costosa, requiere pocos medios, más allá de difundir la retórica; parece fácil y relativamente rápida.

Las reformas en política educativa coexisten y hasta sustituyen en muchas ocasiones las carencias de un sistema de innovación y puesta al día de una determinada sociedad. Desde esta perspectiva, el sistema educativo y su dinámica, como parte de la realidad social y cultural, no lo crean las leyes sobre la educación ni tampoco la ciencia o el conocimiento especializado de forma sustancial, sino que va fraguándose paulatinamente, se modifica parsimoniosamente, y las iniciativas y declaraciones que de forma ritual cada determinado tiempo se emprenden lo transforman, en realidad, muy poco. De ahí que unas reformas sucedan a otras, declarando prácticamente las mismas intenciones. El discurso educativo, en consonancia, adquiere un tono conservador y tecnocrático, perdiendo la carga ideológica y utópica proveniente de la ilustración, retomada y elaborada por los movimientos progresistas; para los que la educación es una oportunidad de mejorar las desigualdades sociales y el desarrollo del ciudadano. Así, por ejemplo, es mucho más probable encontrar argumentos en el discurso político-educativo sobre la “modernización” o sobre la actualización permanente, de una política “día a día” para mejorar las condiciones del sistema educativo. De esta suerte unas reformas seguirán a otras como si fuesen convulsiones periódicas. Se justifican, pues, en tanto el sistema educativo ha quedado abandonado así mismo, provocando medidas de choque reiteradamente. Al no abordarse las necesidades de forma cotidiana que aparecen de vez en cuando como intervenciones taumatúrgicas,¹² y milagrosas.

Las reformas regresan una y otra vez porque fracasan, porque los políticos yerran en el diagnóstico de los problemas, no extraen lecciones del pasado y no promueven las correctas soluciones. Al no partir de un análisis de la globalidad del sistema tienen un carácter fragmentario que no cambia sensiblemente el “todo” o encauza ese cambio.

Todo ello se constituye en un entramado con un cierto equilibrio no carente de tensiones y conflictos. Las políticas para incidir en esa cultura tienen que planearse a largo plazo y diversificarse en múltiples frentes coordinados. El cambio hay que pensarlo globalmente, aunque haya que realizarlo de forma progresiva. Incluir cuadro de la diferencias ente las perspectivas metateóricas de las distintas formas de elaboración de la teoría del currículum (Kemmis, 1988, p. 134).

La escuela mexicana, en consecuencia, debe incorporar en sus actividades teóricas y prácticas una ética acorde con el presente y el porvenir. El proyecto democrático debe encauzar la reforma profunda del Sistema Educativo Mexicano en marcha, para que paulatina pero rápidamente, se desmantele el autoritarismo existente en las aulas mexicanas. Pero sucede que en la realidad, las escuelas no siempre están funcionando en esa dirección. No siempre resulta bien equilibrado el compromiso entre el ámbito de los aprendizajes y el del desarrollo personal y de la calidad de la educación. Y sucede esto, porque a veces la escuela -en todos los niveles de la escolaridad- está más pendiente de las demandas sociales -lo que la sociedad exige en cada caso a las nuevas generaciones- y de sus propias condiciones institucionales -lo que la propia escuela y sus profesionales demandan para funcionar- que de las demandas personales que los propios sujetos plantean a la institución. Por eso se ha convertido más en una escuela de “exigencias” y de “selección”, en una escuela que “pone condiciones” -esto es, en una escuela selectiva- que en una escuela “enriquecedora” y de “apertura de nuevas posibilidades”. Una escuela inclusiva y orientada al desarrollo de los sujetos. Y esta contradicción nos sitúa, ante el reto de la equidad.

1.4. La Autoridad da Poder

La conciencia de tener una influencia sobre los hombres, de participar en el poder sobre ellos y sobre todo, el sentimiento de manejar los hilos de acontecimientos históricos importantes, eleva al político profesional incluso al que ocupa posiciones modestas – directores escolares, maestros y comunidad escolar-, por encima de lo cotidiano. El

autoritarismo es una constante en la historia de la educación mexicana. Esta importante proposición, puede por otra parte, ser establecida directamente en la escuela, el aula y en la comunidad escolar: de forma jerárquica con los supervisores, directivos, maestros y los alumnos. Pues, es por la autoridad hacer entender a los subordinados que el deber es el deber; es el tono imperativo el que habla a las conciencias, o el respeto que inspira a las voluntades y que las hace rendirse una vez que se ha pronunciado.

Este tipo de autoridad es la que ha hecho daño a la educación. Pues la autoridad implica la confianza y el niño no puede dar su confianza a alguien a quien ve dudar, tergiversar, volver sobre sus decisiones, por el poder que le confiere de ser el maestro. Y así sucesivamente y de forma jerárquica, a partir de un Sistema Educativo, hasta llegar a los consumidores –niños- que no pueden conocer el deber sino por sus maestros o por sus padres; sólo puede saber lo que es por la manera como ellos se lo revelan, por su lenguaje y por su conducta.

Se ha opuesto a veces la Libertad a la Autoridad, como si esos dos factores de la educación se contradijeran y se limitaran el uno al otro. Pero dicha oposición es verídica. En realidad, esos dos términos, más bien que excluirse, se implican. La libertad es hija de la autoridad bien entendida, no de la autoridad que rige a la educación. Pues ser libre no consiste en hacer lo que venga en gana, sino en ser dueño de sí mismo, en saber actuar según la razón y cumplir con su deber. Y justamente pensamos, que la autoridad del maestro debe emplearse en dotar al niño de ese dominio sobre sí mismo. La autoridad del maestro debería ser un aspecto de la autoridad del deber –moral- y de la razón.

Muestra de ello es que la educación ha sido bastante rígida y coercitiva; por medio del poder y la dominación, ejemplo de ello lo vemos desde el hogar: cuando los padres, al “educar” a sus hijos, los condicionan “si no haces lo que te ordeno no tendrás domingo”, “si no te apuras a lavar los trastes o a tender tu cama, no te voy a dejar ir con tus amigos”; o a lo más sólo dan las órdenes y se acabó, abusando de su poder ante el infante. En la escuela por consiguiente, la maestra dice: “el que no termine su trabajo, no sale al recreo”, “Si no traes la tarea llamaré a tus padres para que te castiguen o, igual la harás en la hora del recreo”. Si te portas mal, harás varias planas con la frase”: “debo portarme bien en la escuela”, “debo cumplir con la tarea”..etc. En la calle los policías amedrentando a los ciudadanos, en el cumplimiento de las normas de seguridad, tránsito, o cualquier tipo de indisciplina que se dan en la sociedad -se infrinja o no-. Y así podíamos mencionar infinidad de situaciones que denotan claramente las secuelas de la autoridad-poder en las instituciones sociales, emanadas del Sistema Educativo. Esto refuerza la tendencia hacia la dependencia de la autoridad del maestro en la escuela primaria y niega la experiencia de las personas en la enseñanza-aprendizaje del conocimiento.

La estructura del trabajo en el aula, la actividad central del maestro y el uso del currículo y libros de texto como fuentes únicas del saber, encaminan a los niños a adquirir conocimientos simples, elaborados de antemano por personas ajenas a su ambiente escolar o de su comunidad, que además no se producen en el aula con arreglo a una lógica que responda a las necesidades o demandas de los alumnos o siquiera de los maestros, sino a otra que emana de directrices burocráticas.

Más lejos de descorazonarnos, por no saber que hacer o por nuestra impotencia, tenemos más bien, motivos para asustarnos de la amplitud y enraizado poder heredado de nuestro Sistema Educativo. La autoridad bien entendida -no acatada-, constituye una fuerza que sólo puede manifestarse si se posee efectivamente. Ahora bien, ¿de dónde puede pues venir, será del poder material del que está subsumido el maestro, del derecho a castigar y a recompensar? No es de fuera que el maestro puede obtener su autoridad; es de sí mismo; sólo puede venirle de una reflexión interior. Es preciso que crea, no en sí mismo, sin duda, no en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su tarea y en la grandeza de su tarea.

1.4.1. Las Atribuciones Educativas Oficiales: burocratizan el hecho educativo

La crisis educativa que viven nuestras escuelas públicas tienen su origen en el sistema de subsidio directo. El sistema de subsidio -presupuestal, financiero- transforma a todo el personal educativo en burócratas del Estado: con sueldo seguro y carentes de interés por mejorar, innovar y dejar satisfecho al cliente -ciudadano-alumno-. Pues según ellos, ya no necesitan preocuparse por mejorar el nivel educativo de los niños, recibirán su salario simplemente por desarrollar el plan y programas de estudio ya establecidos. Considerando que los encargados de hacerlos o diseñarlos lo están haciendo bien.

El grado de control, de un centralismo -descentralizado-, inhibe la capacidad para innovar y eventualmente cambiar. Se establece una cultura del inmediatismo y se abandona gradualmente la visión prospectiva del futuro, se practica el reactivismo, es decir, la respuesta a lo que ya ocurrió y se ignora el proactivismo como la puesta en práctica de medidas estratégicas para alcanzar estados ideales correspondientes a futuros dinámicos e inciertos, pero deseables.

La administración burócrata moderna, se refiere a los contratos que se establecen con el Estado, para servir o dar un servicio en beneficio al desarrollo de los negocios del Estado en cualquiera de los ámbitos que él controla, como en el caso que nos ocupa, la educación. Es la influencia de los empleados públicos en los negocios o marcha del

Estado.

Max Weber (1994), en su obra “el político y el científico”, señala las características de la burocracia, aún vigentes en nuestro contexto educativo:

A) Rige el principio de las atribuciones oficiales fijas, ordenadas, por lo general mediante reglas, leyes o disposiciones del reglamento administrativo: a) distribución de las actividades metódicas, b) los poderes de mandos necesarios -medios coactivos- y, c) cumplimiento regular y continuo de los deberes; con vistas al nombramiento de personas con aptitudes bien determinadas. Que en el caso del docente se traslada en proporcionar la herramienta de trabajo -currículo escolar-, que le da el poder necesario para desarrollarlo, como ya lo vimos anteriormente por medios de control coercitivo. En el cumplimiento, asistencia y permanencia en el lugar de trabajo -institución escolar-; respaldados por un documento -título- profesional que determine su especialidad.

B) Rige el principio de la jerarquía funcional y de la tramitación: tanto en las organizaciones estatales y eclesiásticas como en todas las demás organizaciones burocráticas -partidos y empresas privadas-. Sin embargo, cuando el principio de las atribuciones ha sido llevado hasta sus últimas consecuencias y por lo menos dentro de los funcionarios públicos, la subordinación jerárquica no es equivalente al poder que tiene la instancia superior. La norma es lo contrario, y por eso el caso de quedar vacante una plaza ya establecida su reemplazo es inevitable. Lo que quiere decir, que una vez que el docente firma un contrato y éste por diversas circunstancias no cumple con lo establecido en el contrato, podrá ser destituido inevitablemente. Para ser ocupada por otro empleado de la misma jerarquía.

C) La administración moderna, se basa en documentos -expedientes-, que se encuentran en poder del órgano administrativo que controla la educación y se distingue a la oficina de la actividad burocrática, como sector especial, de la esfera de la vida privada, los medios y recursos oficiales de los bienes privados del funcionario. A través del documento, es como se da o quita; se controla y se conoce el grado de desarrollo, capacidad, eficacia y obediencia que el trabajador imprime a su tarea diaria. Y en algunos de los casos, también se le estimula -ascensos, o económicamente- y/o se castiga al empleado público. Independientemente de que esto sea justo o no. Así, es como El Sistema Educativo Nacional es el centro de las miradas y críticas de un sin número de estudiosos de la Política Educativa de nuestro país, y por consecuencia de otros países, puesto que estamos insertados como una parte, de un todo, que el mundo representa.

En el proceso de expansión educativa, nos acostumbramos a la coordinación y a la administración de la escolarización por el estado y sus organismos, y frecuentemente

actuamos dentro de estos sistemas como operarios o técnicos, sin la capacidad de cambiarlos, simplemente por su extensión. Por lo cual, las estructuras burocráticas han sido criticadas. Y, ha obligado a doctos, profesionales y especialistas de la educación a proponer nuevos paradigmas de la educación o del saber -cómo apropiarse y producir el saber-; que llenen las expectativas de una generación nueva -formación- que reclama: el equilibrio del “Deber Hacer” con “Deber Ser”.¹³ Que ha escapado, de las manos del Estado educador desde la posrevolución hasta llegar a la modernidad -Modernización Educativa-, de nuestros días.

1.4.2. La libertad da Autonomía (la descentralización)

Otra de las políticas que han venido a deteriorar al sistema educativo nacional, y por ende la eficiencia de éste; es la centralización, bajo la lógica del poder absoluto. Esta lógica del poder absoluto aclara por qué a pesar de una retórica pública de cambio, las organizaciones piramidales raramente producen la transformación prometida: La descentralización, es transferencia o retención del poder produce confusión en la cotidianidad para alcanzar los llamados objetivos formales, también conocidos como explícitos o esposados que definen el deber ser de la organización, ya que los procesos enmarcados en el alcance de los objetivos informales, que le dan vida a la agenda oculta de la organización, empiezan a predominar y a condicionar a los primeros.

Entonces al no haber modificaciones de fondo, los maquillajes del pretendido cambio dejan las cosas igual o peor que antes; o que es lo mismo “el caldo sale más caro que las albóndigas”, o “el remedio es peor que la enfermedad” (Prawda, 1989, pp. 221-222).

Este querer alcanzar objetivos formales y ocultos, generalmente incompatibles, genera fuerzas que con frecuencia apuntan en direcciones contrarias: unas favorecen la centralización de la organización, en tanto que otras desean la desconcentración, y otras más la descentralización.

Una organización centralizada es aquella que realiza sus funciones normativas - fijación de objetivos, políticas, estrategias, programas y tácticas-, operativas, administrativas, de planeación, de evaluación y de decisión, en el centro geográfico que concentra el poder mayoritario de la misma, es decir, en la cúpula.

En una organización desconcentrada, la cúpula ejerce las funciones normativas, de decisión y de evaluación, pero permite que las entidades geográficas que concentran

el complemento de ese poder realicen las funciones operativas, administrativas y de planeación.

En una organización descentralizada no existe un solo centro geográfico de poder, sino que éste ha sido distribuido eficazmente, no necesariamente de una manera uniforme, entre las varias entidades que conforman a la organización del Sistema Educativo Nacional. Estas entidades, al igual que en la organización desconcentrada, operan, administran y planifican, pero ahora además deciden y toman parte en el proceso de normatividad y de evaluación: la modalidad y envergadura de su inserción en el progreso de coparticipación en la normatividad, decisión y evaluación es a su vez un proceso de negociación con la cúpula de la corporación.

El manejo presupuestal, claro que a cargo de la cúpula –SEM-, que se convierte en un mecanismo muy importante de control para que previa negociación durante el ejercicio presupuestal, se distribuyan al antojo de la cúpula, al resto de las entidades que conforman la organización corporativa -los Estados de la Republica Mexicana-. Y no sólo eso, sino también el poder administrativo, diseño de plan y programas de estudio - La educación y sus fines- y libros de texto, queda en manos del Sistema Educativo Nacional. Se ha dado el primer paso para descentralizar al Sistema Educativo, más ésta no cumple con el objetivo real de lo que significa descentralizar, en este caso; por el contrario, sólo comparte con los Estados –32- y Municipios a medias, su papel dominante en la educación. La descentralización educativa significa:

“reconocer que la comunidad local -Estado o Municipio- puede tener autonomía: articular vida nueva, propia y original, a la educación en su ámbito, acorde a los valores de nuestra historia y a la meta de integración nacional. No se contrapone al cumplimiento del mandato constitucional de contar con una educación nacional, integradora a los servicios de los objetivos nacionales. Las bases de la unidad entre todos los mexicanos se enriquecen en el reconocimiento familiar de las tradiciones locales y de la vida cotidiana. El desafío exige un Sistema Nacional que desencadene las fuerzas de nuestra sociedad contenidas en todas las regiones del país” (SEP-USEDEM, 1991, p. 25).

Todo ello, conlleva a una serie de problemas, tanto administrativos como educativos en los diversos Estados de la república; pues la descentralización mal llevada que se ha generado en esta etapa modernizadora o mejor dicho posmoderna, ha sido un proceso particularmente difícil por las costumbres e intereses que prevalecen en el Estado, las resistencias que hay que vencer, los derechos de los trabajadores de la

educación que deberán de respetarse y en general, por la dimensión de los servicios educativos y la complejidad de la tarea que se realizaba.

Sin embargo, en su mensaje a la nación Miguel de la Madrid (1983), exhortó a que el proceso de descentralización se involucrara a los gobernantes y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación -hasta este momento, ignorando el modelo de descentralización, su calendario político, técnico y su cobertura-. Se desconocen los detalles jurídicos, laborales, administrativos y técnico-pedagógicos del modelo o modelos de descentralización. El proceso se ha iniciado y tendrá efectos irreversibles; más con la esperanza, de reconstruir un México fortalecido por la suma de entidades más poderosas y no por un gobierno central más controlador.

Para concluir este primer apartado sobre la Estructura Administrativa del Currículo Institucional señalamos que los retos que plantea la cultura y la sociedad moderna a la escuela, han de traducirse en la revisión no sólo del currículo, sino en nuevas formas de considerar su elaboración, implantación y desarrollo; que estén adecuadamente presentadas en las políticas de reforma curricular que hasta ahora son dominantes. Éstas se ven apremiadas por otras urgencias algo alejadas de los planteamientos más globales desde lo que sería necesario partir para reformular un proyecto cultural para las escuelas, que tenga como meta una mayor sustanciación cultural del currículo, una potenciación cultural y profesional de los profesores y una siempre difícil igualdad de oportunidades enfocadas desde las categorías clásicas de procedencia social y desde las más recientes de raza, pertenencia étnica y género.

Empezamos a pensar que no se nos pide ni una recreación crítica en cada generación, ni la discusión de su adecuación. Quizá no hemos aprendido a darnos cuenta de que nuestra propia participación y prácticas sostienen y perpetúan la educación. Por eso, sin la comprensión de tradiciones que han conformado la práctica actual, es dudoso que un profesor pueda exigir mantener valores educativos. “Y sin una comprensión histórica del desarrollo de la educación contemporánea y de los valores que la moldean, los profesores se ven privados de uno de los recursos más poderosos para cambiarla” (Kemmis, 1988, p. 142).

2. Institucionalidad y Escolarización
del Currículo Escolar

Entrar en discusión sobre los diferentes conceptos del currículo supone alejarnos de lo que aquí nos ocupa, por ello nos centraremos en lo que se denomina el currículo como documento escrito. Definido por Goodson (1991), como el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados por la retórica legitimadora de la escolarización, así como de su estructura institucionalizada.

Desde aquí, intentamos dar forma a un análisis básicamente foucaultiano de las relaciones entre saber y poder, pero que contempla la posibilidad de confrontarlo con otro tipo de análisis, considerando la necesidad de una triangulación de diversos puntos de vista. Tomando como referencia la ciencia histórica que apunta a la “construcción” y “reconstrucción” del pasado. Ya que dicho análisis no se puede realizar solamente a partir de unos textos –currículo, recursos y materiales-, pues se requiere de una aproximación compleja, que reúne principios y procedimientos de diferentes perspectivas, que para ello se reclama la globalización –visión unitaria del hombre en todas sus dimensiones- y la politización -lo que supone que detrás de toda interpretación histórica existe una visión política y hace consciente al estudioso, investigador, docente, etc- del alcance y compromiso de su trabajo-, aunque ello no se considere suficiente.

El saber académico, según Foucault (1971), tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: en todas las disciplinas, se nos pide saber un determinado número de cosas y no otras –o más bien un cierto número de cosas constituyen el saber en su contenido y en sus normas.

De esta manera, cabe especificar a la manera de Jones (1993), que el poder en Foucault no es una sustancia –no es algo que se pueda poseer- sino que se entiende como una relación, por ello debemos hablar del juego de relaciones y de las relaciones de poder que están presentes en todas las relaciones humanas. Esto nos lleva a tener que diferenciar las relaciones de poder –que constituyen cualquier relación- del ejercicio del poder, la dominación y el sometimiento –el peligro del poder-.

Otra característica importante es que los aparatos del estado o las instituciones no producen poder sino que recogen, redistribuyen, ordenan o cristalizan lo que por poder se produce. Llámese en este caso la institucionalización del currículo en la escuela primaria. Por último, la relación entre poder y verdad –saber-, es también una relación a

tener en cuenta, sin lugar a dudas. En Occidente, donde según Foucault el ejercicio de poder ha ido acompañado de la formación de saber.

Por lo tanto, vincular el análisis foucaultiano a las prácticas educativas puede entenderse a partir de la importancia de la escolarización en la construcción de la modernidad: que desempeñaron un papel fundamental en la creciente profesionalización y burocratización de la sociedad occidental, produciendo al fin un impacto directo, a través de la enseñanza de masas, sobre todos los sectores de la sociedad. Lugar suficiente “para demostrar que las prácticas educativas modernas proporcionaron las condiciones de surgimiento y existencia de nuevas formas de saber y nuevos modos de poder. Un nuevo campo del poder-saber” (Jones, 1993; citado en La Vasija, 1998, p. 88).

Por ello, Lundgren (1992), señala que la urgencia de situar el currículo como documento oficial en la enseñanza, es porque, el niño ya no participa de la producción del conocimiento y las destrezas. Para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados para ser utilizados en otro contexto.

Esa nueva conciencia social del propio papel de la educación, de los propios derechos, de las propias responsabilidades está tomando carta de naturaleza ciudadana. Más exigir que la educación sea de calidad, pertenece más al ámbito de la retórica social, de las plataformas políticas, que a la dinámica real de los casos educativos. Casi nadie se atreve a exigir cuentas a los profesores que no han podido ser competentes en el desarrollo del currículo escolar. Pues, ¿acaso el modelo cultural dominante en las aulas no ha perdido -si es que lo ha tenido, más allá de experiencias minoritarias- su atractivo y sustancia, enraizado todavía en el academicismo vacío y enredado en el enmarañado de la burocratización pedagógica, de los exámenes, controles y libros de texto al servicio de los ritos escolares? En este sentido, ordenar la práctica curricular dentro del sistema educativo supone indudablemente preconditionar la enseñanza, a través de la escolarización, como un esquema de control mucho más fuerte en su planteamiento que como compartida. Tiene la “virtud” de ser bastante ineficaz, si se plantea con intención de someter las prácticas escolares a los esquemas prescritos. Aun, concibiendo en la actualidad al currículo, como un tema de intervención social planeada, que surge precisamente por esa necesidad de intervenir en la resolución de los problemas y necesidades educativos de un país o de una comunidad. Es un cruce de intervenciones teóricas: filosóficas, políticas, económicas y sociales; psicológicas, biológicas y tradicionales.

Institucionalizar el currículo, significa dar legalidad al documento que determina qué enseñar, para qué y cómo; a través de la escolarización, en un lugar y espacio específico, la escuela. En donde el currículo da forma y contenido a un conjunto de

conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas, deforma a un cuerpo doctrinario de convicciones intelectuales y en menor medida ética que de manera ordenada y seriada conforman una fracción del saber y se concreta en el Plan de Estudios de un nivel educativo –preescolar, primaria y secundaria-, en unidades más pequeñas, estableciéndose así el currículo formal en la escolarización.

2.1. Implicaciones de la Institucionalidad del Currículo Escolar.

El currículo al institucionalizarse, a través de la escolarización conlleva varias y serias implicaciones: 1) la representación, 2) un diseño curricular 3) historicidad y control.

1) Implica el problema de la representación. Al respecto Lundgren (1983), dice que esta cuestión surge cuando una sociedad busca un punto desde el que pueda organizarse para asegurar que le llegará el conocimiento necesario a las generaciones futuras. La educación emerge como una tarea social característica, apareciendo aún, vagamente cierta institucionalización típica y especializada de los procesos educativos que los separa de los procesos generales de la vida social que constituyen la sociedad. Desde este momento, la socialización -aprendizaje de los procesos de la sociedad mediante la participación en los mismos- y la educación comienzan a distinguirse -aunque es importante señalar que la distinción es conceptual, sin reflejar necesaria ni precisamente una mera separación de lugares, tiempos o tipos de actividad-. La distinción se efectúa entre órdenes de estructuración de la vida social, no entre sus diferentes formas y en todo caso concreto se produce la confusión y solapamiento de estas ordenes.

Y señala, “que el momento en que los procesos de producción se separan de los procesos de reproducción, aparece el problema de la representación, o sea, el problema de cómo representar los procesos de producción de manera que puedan ser reproducidos” (citado en Kemmis, 1988, p. 11). Por consiguiente, si el aprendizaje del conocimiento y de las destrezas se decide llevarse a cabo en la escuela, aparte del contexto de producción, aparecen dos problemas: primero, el de la descontextualización del conocimiento y de las destrezas en relación con el contexto de producción -o sea, la elaboración de lo que son el conocimiento y las destrezas apropiados, y cómo pueden abstraerse a partir del contexto y de los procesos de producción en cuyo seno parecen evidentes-, segundo, el problema de recontextualización del conocimiento y de las

destrezas en la vida y el trabajo, en el marco del aprendizaje. Es decir, la elaboración concreta de cómo pueden disponerse de manera que puedan ser aprendidos en el contexto de aprendizaje, lejos del contexto y de los procesos de producción, en donde son evidentes.

Por otra parte, sabemos que los currículos son los textos producidos para resolver el problema de la representación. Es Lundgren, quien utiliza el término “textos” en un sentido amplio, incluyendo no sólo: el sentido obvio de materiales escritos para los estudiantes -libros de texto, materiales curriculares, fichas para los estudiantes, etc.-, sino también las instrucciones o consejos para los profesores; el “texto verbal”, aunque no escrito, de las exposiciones en clase o los patrones no escritos y no verbales de la actividad de clase o de la vida de la escuela. Por lo tanto, el currículo incluye:

- a) Una selección de contenidos y de objetivos para la reproducción social, es decir, selección de los conocimientos y destrezas que han de transmitirse mediante la educación.
- b) Una organización del conocimiento y de las destrezas.
- c) Una indicación de los métodos relativos a los contenidos que deben ser enseñados; su orden y control.

Lundgren (1983), plantea la construcción y representación del currículo a través de “Códigos” desde un “Código Clásico” hasta un “Código Oculto”. Y define al código como: “un conjunto homogéneo de principios, según los cuales se lleven a cabo la selección, la organización y los métodos para la transmisión. También establece una conexión lógica entre la teoría y la práctica educativa, problema central del currículo y por ende de nuestro estudio presente” (citado en Kemmis, 1998, p. 40-41).

-Código Clásico. De los griegos, adoptado más tarde por los romanos. Este existía en el período de formación de la escolaridad, mucho antes de la existencia de los sistemas escolares de masas, e incluso de escuelas que tuviesen algo que ver con la forma por nosotros conocida. Incluía un equilibrio entre la educación intelectual, física y estética, en el que el desarrollo intelectual del estudiante se lograba mediante el trivium: gramática, retórica y lógica; y el quadrivium: aritmética, geometría, astronomía y física. Equilibrándose este desarrollo intelectual con la educación física -especialmente, entrenamiento militar- y el desarrollo estético -sobre todo mediante la música-.

-Código Realista -revolución industrial-. Según el cual quedaban reforzados el conocimiento a través de los sentidos y el científico. Este código se asoció a la ampliación del acceso a la escolaridad y al nacimiento de las clases mercantiles y administrativas. El código realista del currículo fue superado, a su vez, por lo que Lundgren denomina

“código moral”. Este, nace a finales del siglo XVIII y principios del XIX, respondiendo a las necesidades que los nuevos estados nacionales tenían de una ciudadanía comprometida, con el fin de entrenar a los ciudadanos en relación con sus deberes en el contexto del Estado. El “código moral” se asoció al nacimiento de la educación de masas. Siguió a éste, el código racional.

-Código Racional. La educación se encargaría no sólo de formar ciudadanos para el Estado, sino también de inculcar los valores del liberalismo, valores bien ajustados a las demandas de las economías burguesas nacionales del mundo occidental. El código racional se construyó sobre la base de una filosofía pragmatista, que se interesaba por el individuo y por la ciencia, como fundamento de la organización racional de la sociedad. Quedó asociado a la expansión posterior de la escolarización y al sometimiento de la escolarización a los requerimientos del Estado y de la economía en relación con los trabajadores relativamente bien preparados.

-Código Oculto. En el que los ideales explícitos y las aspiraciones de códigos de currículos anteriores han quedado implícitos, en el que el control estatal de la educación y del desarrollo del currículo está suficientemente bien asentado, de manera que las cuestiones de valor clave de la educación han pasado a ser responsabilidad de los tecnólogos curriculares -encargados del currículo en las burocracias estatales de la educación-, como anteriormente ya se ha mencionado; dejando a los profesores y estudiantes con un currículo cuyos valores han sido predigeridos, apareciendo los currículos, en contraste con los de otros tiempos; relativamente neutros desde el punto de vista axiológico. O, más bien dicho, con fuertes rupturas, entre los que prescriben el currículo y los que lo desarrollan.

Así, el currículo como un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo y quizá controlando los procesos mediante los cuales eran educados los niños y jóvenes, adopta una determinada idea sobre el alcance de su desarrollo en determinados centros educativos. Cada uno de ellos tiende, así mismo valorar ciertos criterios especiales con relación a la secuencia, la continuidad y la integración y por consiguiente, modifica estas características de manera diferente.

2) Implica, un diseño curricular. El proyecto educativo concebido bajo un código curricular, se plasma en un diseño; el término diseño del currículo se reserva entonces para el proyecto que recoge, tanto las intenciones o finalidades más generales, como el plan de estudios. Por otra parte, la palabra diseño alude a boceto, esquema, plano, etc., es decir, a una representación -código- de ideas, acciones, objetos, de modo tal que

dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica. El desarrollo del currículo hace referencia a la puesta en práctica del proyecto curricular: la aplicación del currículo sirve para retroalimentar, rectificar, ratificar, etc., y de esta manera, ajustar progresivamente el currículo formal al currículo real, pero tratando al mismo tiempo, de tender al logro del currículo formal a medida que el diseño se ajusta y modifica.

Aunque estas reflexiones, no nos corresponde analizar -la tarea del diseño curricular-, pero se señala, porque dicho diseño no se da con independencia del currículo formal, sino que, delimitada por el complejo ámbito de la institución donde nace su desarrollo, se da en buena medida con referencia a dicho plan, ya sea complementándolo, rebasándolo, oponiéndosele o negándolo. Pues es un asunto de política educativa como ya anteriormente lo hemos señalado. Y que dentro de esta posición caen la toma de decisiones, los procedimientos para hacerlo y los encargados de tal tarea. Sin embargo, nos previene acerca de modelos de diseños atractivos por la sencillez de su propuesta metodológica. Sin embargo, un currículo no es un producto de alta calidad sólo porque el modelo de diseño que se propone para su elaboración presenta pasos claros y sencillos, por el contrario, lo que ocurre con esos modelos es que a poco de andar los diseñadores caen en la cuenta de que esos “pasos” no operan mágicamente y que de sus lineamientos no emana la luz que “ilumina” la tarea de diseño, en otras palabras no es un modelo útil. En síntesis, la utilidad de un diseño reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, sobre las condiciones contextuales en las que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quiénes va dirigido. Con la finalidad de ubicarnos en nuestro contexto escolar e identificar que modelo de diseño curricular se utiliza en nuestra región, mencionaremos algunos modelos de diseños existentes:

MODELOS DE DISEÑO CURRICULAR	ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
<p>1.-Por Conductuales. Modelos clásicos basados en objetivos (Bobbit-1918-1924). Se piensa que la educación como un medio para obtener fines. Tyler presenta una propuesta más completa. Y define un objetivo como un</p>	<p>-El diseño como conjunto de decisiones jerarquizadas.</p> <p>- Fines, alumno, cultura, contenido, experiencias educativas seleccionadas y organizadas, evaluación.</p>	<p>- El papel del maestro es instrumental. Útil en el entrenamiento de destrezas o retención de información (datos).</p> <p>- Objetivos terminales, conductuales, instruccionales operacionales.</p>

<p>enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido.</p>		
<p>2.- Modelo de proceso es una respuesta al modelo por objetivos. El argumento al respecto es que se pueden relacionar actividades que tienen un valor educativo intrínseco; en formular objetivos basados en actividades y situaciones consideradas valiosas en sí mismas. Posibilidad de derivar con mayor claridad los procedimientos para alcanzarlos. No pretende determinar la conducta que se espera exhiba el estudiante al término de su aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos expresivos, que describen una situación de aprendizaje. - El diseño como formulación de propósitos que se rehace en la acción y en la reflexión sobre la misma. - Naturaleza del conocimiento; proceso de socialización en la escuela (C. Oculto); proceso de aprendizaje (indiv. o grupal). 	<ul style="list-style-type: none"> - El papel del maestro es de consultor. - Útil en la comprensión de las relaciones de contenidos en un sector del conocimiento y de los modelos de pensamiento implícitos en ese sector. - Objetivos de proceso: heurísticos, expresivos y principios de procedimientos.
<p>3.- Modelo de Investigación (Stenhouse). El currículo está pensado más en términos hipotéticos que de producto acabado. Por lo tanto debe ser experimental, como cualquier proyecto de investigación que plantea problemas, dificultades. Revisiones, etc. El currículo que se elabora es evaluado</p>	<p>El currículo debe recoger las variables contextuales de la escuela y su medio ambiente. Modelo de diseño centrado en la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La participación del profesor es fundamental como base para el mejoramiento de la enseñanza. – Ellos mismos estudian su enseñanza.

<p>por su capacidad para hacer progresar el conocimiento del investigador en aquella área del saber en el que ha sido planeado.</p>		
---	--	--

Hoy en día el modelo de investigación de diseño curricular, se presenta en la escuela primaria como propuesta de aprendizaje, ubicando el aprendizaje en un nuevo sitio, que no sea el único y central. Las redefinidas relaciones sociales e institucionales irán demarcando su lugar. Relaciones que no sólo dependen de la escuela misma, sino de un entorno originario que es el de la Nación -suelo, patria, desde el que todo cambio se hace pensable y realizable-.

Con esta propuesta, generada como idea fundamental de la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, se reconoce que es a partir de las necesidades básicas de aprendizaje que se llevará a cabo la enseñanza de educación básica. Con una “nueva visión que define a la educación como llave dorada del bienestar individual y social” (Morales, 1990; citado en Torres, 1998, 47). Frente a esta situación, es importante reconocer que no hay alternativa metodológica que al omitir el tratamiento de la especificidad del contenido que se va a enseñar, resulte eficaz para promover el aprendizaje. Ya que las necesidades básicas de aprendizaje consideran: Conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo.

3) Implica historicidad y control. Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida -gobierno-escuela-: no pueden -crearse en un instante. Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son -productos. Es imposible comprender adecuadamente que es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo. Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano, estableciendo -pautas definidas de antemano -en el currículo escolar- que lo canalizan en una -dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente: desde un enfoque tradicionalista -racionalidad tecnocrática-, el conceptual -sentido común en relación entre significado y control social-, hasta el reconceptualista que reclama formas de currículo que vayan más allá de la apreciación del conocimiento, es una construcción social⁽¹⁴⁾, que implica dar legalidad al documento que determina qué enseñar, para qué y cómo; a través de la escolarización para señalar y determinar:

- a) Las relaciones entre proyectos educativos de la nación -fines y objetivos de la educación.
- b) Contenidos programáticos -por ciclos escolares-.
- c) Estrategias metodológicas -corrientes psicológicas- para la enseñanza.
- d) Recomendaciones didácticas para los procesos enseñanza-aprendizaje métodos y técnicas para el aprendizaje.
- e) Su relación con la práctica escolar cotidiana, amparada y protegida por una serie de tradiciones, ritos y creencias -situaciones psicológicas o psíquicas propias del individuo-, tal vez emanadas del propio sistema educativo nacional.

Causando, por lo tanto, procesos de habituación en las prácticas educativas que anteceden a toda institucionalización del currículo. Todo acto que se repite con frecuencia -poder, control y autoritarismo- crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos -en rutina de los procesos enseñanza aprendizaje- y que es aprehendida como pauta por el que la ejecuta -agentes educativos-. Además la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse -por futuros profesores- en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Sin embargo, el trasfondo de la actividad habitual abre un primer plano a la deliberación y la innovación. Como también, la presencia de la ley que es un núcleo muy importante en el funcionamiento del currículo institucional. Tan importante que cuando hay un vacío en la ley o cuando las normas son confusas, los actores institucionales dicen vivir en un caos. Y, efectivamente, caos significa confusión, desorden; es el estado confuso en que se encuentran las cosas, proviene del griego Kháos, que quiere decir hueco. Es decir, cuando existe un vacío de ley, hay un hueco, un agujero que produce un desorden.

Nos referimos a la ley cuando decimos: “no hay reglas claras”; “hay que poner límites”; “hay que elaborar un nuevo código de convivencia”; “a los chicos les hace falta hábitos”; “tenemos problemas de disciplina”; “hay trasgresión a las normas”; “no hay un respeto por el otro”; “no se tolerarán las diferencias”; etc. Pero también está presente la ley en el ordenamiento de los espacios -escuela-, la distribución de los tiempos, los horarios de descanso, lo que se debe aprender año por año, etc. Las leyes y normas en el espacio escolar remiten a diferentes órdenes y organizaciones:

- Las normas que regulan la organización del trabajo docente.
- Las normas que regulan la organización pedagógica.
- Las normas que regulan relaciones y vínculos.

Por qué este tema, porque el problema de la ley está presente en los escenarios concretos de las instituciones educativas, atraviesa todas las escenas, está en crisis, pero es muy poco discutido. Sin embargo, en el presente estudio, sobre las incongruencias y

rupturas del currículo y la práctica educativa ha tenido gran relevancia el tema mencionado. Ya que el desarrollo curricular se manifiesta a través de un proceso -práctica escolar-, en esencia autoritario. Pero paradójicamente, se persigue que la educación prepare a los ciudadanos del futuro para vivir en la democracia. El análisis de esta paradoja se apoya en una construcción analítica que en la literatura especializada se conoce como el currículo oculto. Que en contraposición con la noción de currículo formal, el currículo oculto no surge de los planes de estudio, ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales -con características singulares del sistema- que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas, actitudes y de conocimiento.

2.1. 1. Currículo Formal y Currículo Oculto: en la transmisión de conocimientos en la escuela primaria

Lundgren (1983), refiriéndose a estos nuevos desarrollos sobre las prácticas institucionales no inscritas en el currículo escolar dice: El auténtico concepto de educación de masas requiere que el Estado sea capaz de articular lo que es la educación con el fin de controlarla y cambiarla. Y la investigación educativa pasa a hacer entonces más que un interés de los sujetos individuales; llega a constituir un instrumento para el Estado mediante el que organiza sus intereses -preparación de la fuerza de trabajo, recursos humanos-

Esta aparición de textos: currículo, plan y programas de estudio y textos gratuitos obligatorios sobre educación. Y esta nueva dimensión ideológica sugiere la rectificación del currículo; así Kemmis (1988), lo describe como el período de la cosificación. Es más, sugiere que las estructuras anteriores de códigos del currículo -o paradigmas- no eran más evidentes que la de los códigos primitivos. Dado, que el control del currículo se consigue ahora aparte de los materiales del currículo, a los profesores, podemos hablar de la aparición de un código de currículo oculto (p. 53).

La caracterización que da Lundgren del código de currículo actual; lo denomina código "oculto", en el que los ideales explícitos y las aspiraciones de códigos del currículo anteriores han quedado implícitos, en el control estatal de la educación y del desarrollo del currículo está suficientemente bien asentado, de manera que las cuestiones de valor clave de la educación han pasado a ser responsabilidad de los tecnólogos curriculares -encargados del currículo en las burocracias estatales de la educación, SEP-, dejando a los profesores y estudiantes con un currículo cuyos valores han sido predigeridos y apareciendo los currículos en contraste con los de otros tiempos. Que generaron, una serie de actitudes, creencias y tradiciones en el ámbito educativo.

Esto último, hace referencia a la ruptura –desarticulación– que se presenta cuando la relación entre la realidad escolar y las declaraciones curriculares, no contrastan entre sí. Es decir, la presencia del currículum oculto, en el desarrollo del currículum oficial o formal. La realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares. Donde enfrentamos la diferencia entre las declaraciones curriculares “oficiales” y la práctica en el aula entre lo formal y lo informal del currículum.

Se considera que el “currículo oculto”, identificado por Jackson (1968), incluye una enseñanza tan importante como la comprensión de orientaciones alternativas hacia el saber “oficial” de la escuela, cómo satisfacer las exigencias del maestro y cómo responder al contenido de conocimientos o normas en formas aceptables para los propios padres y para los propios maestros, lo que puede incluir el conocimiento acerca de cuándo engañar es algo tácitamente desaprobado.

La respuesta al currículum oculto puede ser por lo menos tan importante para la supervivencia personal del alumno como su respuesta al programa oficial. Y su importancia puede ser aún mayor para el docente ya que, sin el currículum oculto los maestros pueden llegar a darse cuenta de que sus alumnos deben “trabajar a reglamento” pues llegan a no poder hacer uso de la ayuda mutua antes de presentar su tarea -con lo cual es maestro se ve abrumado por un enorme trabajo de corrección- no poder discutir las respuestas adecuadas en los experimentos científicos.

La magnitud del ordenamiento no oficial, informal y oculto del currículum explica la razón por la cual en la definición que aquí se ofrece, y con la que procuramos proporcionar una idea sociológica útil, se omite la noción de “actividad organizada con un propósito”, tan común en las definiciones curriculares centradas en el docente. Si maestros y alumnos se ven involucrados en una interacción curricular, es decir, en una práctica que se define de manera diferente de lo que manifiestan las declaraciones oficiales, ésta es la definición que debe importar, aun cuando resulte considerablemente más difícil de identificar que los programas oficiales, propósitos expresados, etcétera.

Algunos han utilizado el término de “currículo oculto”, para referirse a lo que trasmite la escuela por debajo de lo que aparentemente se enseña. Explícitamente lo que se enseña son matemáticas, escritura, lectura, historia, geografía, ciencias naturales, etc., pero en definitiva, lo que se está enseñando y lo que se registra de forma más indeleble es que la actividad escolar consiste en aprender lo que otro sabe, de la misma manera que lo sabe, y sin necesidad de pensar sobre ello, además que el trabajo escolar es algo tedioso que tenemos que hacer frecuentemente en contra de nuestra voluntad, sometido a horarios y a disciplina. El escolar no tiene que construir sus conceptos sino

almacenarlos y repetirlos. Así, se produce una alineación respecto al conocimiento, que se considera como algo exterior, algo que viene de fuera, y no como un producto de la propia investigación y construcción, que va a servir para entender lo que sucede y para transformar la realidad.

Por otro lado, si la cultura del currículo es una cultura mediatizada, esto significa que la mediación se convierte en fuente de distorsión de los propósitos originales declarados desde fuera y de influencias añadidas, procedentes de los contextos y de las prácticas que intervienen en ese proceso. Para los alumnos, el contexto de mediación por excelencia de que reciben influencias es el ambiente escolar. Por eso resulta fundamental para clarificar el currículo real que recibe el alumno, considerar la dimensión siguiente: la realidad no se reduce a lo que parece evidente de forma más inmediata, es preciso escudriñar en ella, descubrir lo que no es manifiesto.

Considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden. Los tres aportan algo, pero unas imágenes son más ficticias que otras. El resultado que obtengamos de las dos primeras imágenes - lo que se dice que se enseña- forma el currículo manifiesto. Pero la experiencia de aprendizaje del alumno ni se reduce, ni se ajusta, a la suma de ambas versiones. Al lado del currículo que dice estar desarrollando, expresando ideas e intenciones, existe otro que funciona soterradamente, al que se denomina oculto. En la experiencia práctica que tienen los alumnos se mezclan o interaccionan ambos; es en esa experiencia donde encontraremos el currículo real.

El currículo oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de la socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. De hecho Gimeno y Pérez (1996), nos muestran que los análisis más certeros sobre el currículo oculto provienen del estudio social y político, de los contenidos y de las experiencias escolares. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición-colaboración, docilidad y conformidad son, entre otros, aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela que denotan un modelo de ciudadano.

Los mensajes que se derivan del currículo oculto, bien estén al margen en coherencia o en contradicción con las intenciones declaradas, no son ajenos a los conflictos sociales: los papeles de los sexos en la cultura, el ejercicio de la autoridad y del poder, los mecanismos de distribución de la riqueza, las posiciones de grupos sociales, políticos, raciales, religiosos, etc. Por ejemplo. Los que se denominan problemas de

inadaptación o de conducta son provocados en buena medida por la resistencia a esos sometimientos exigidos, ciertos casos de abandono escolar, parte del fracaso escolar son manifestaciones de resistencia pasiva y activa a la normativa del currículo oculto, el fracaso de la socialización que impone.

La diferenciación entre lo explícito u oficial –formal- y lo oculto del currículo real sirve para entender muchas incongruencias en las prácticas escolares. Son las declaraciones de objetivos explícitos, que dicen pretender algunos aprendizajes en los alumnos, pero que resultan contradictorios con las formas que se aplican para conseguirlos. Por ejemplo, el currículo formal tiene explícito el objetivo del aprendizaje de la escritura y el gusto por la lectura y para expresarse o el disfrutar de la ciencia; y después, vemos a los alumnos ocupados en ejercicios tediosos de repetición que generan actitudes negativas y contrarias hacia los objetivos declarados.

Así, la masificación, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículo oculto que cada alumno y cada profesor debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas del currículo formal u oficial, a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención.

Las exigencias del currículo oculto acechan en el fondo incluso cuando consideramos dificultades más profundas que suponen claramente un fracaso académico. Se reduce con frecuencia a no cumplir con las expectativas institucionales, a no llegar a dominar el currículo oculto. En suma, pensamos que el dominio intelectual requiere formas sublimadas de agresión más que una sumisión a las imposiciones.

2.1.2. El Currículo Oculto como Transmisión Social

Así como se espera que por medio del currículo formal u oficial, se produzcan en los estudiantes rasgos cognoscitivos y psicomotores esenciales para la vida. También se espera mirar al currículo oculto implícito en el primero; como una relación social para el desarrollo del individuo en sociedad, el desarrollo político y en los egresados de la educación superior, que les sirvan para la práctica profesional.

El currículo, también es una relación social que en la literatura especializada de la nueva sociología educativa se le conoce como currículo oculto. Al poner en práctica los métodos y técnicas de enseñanza que el Plan de estudios exige, intervienen personas y grupos con grados de conocimiento distintos y con intereses intelectuales que pueden ser disímiles, además de tener inclinaciones políticas variadas y diferentes formas de pensar

y ver el mundo. Y aunque estas varíen con el tiempo y el espacio, están sujetas a determinaciones materiales, distintas unas de otras, de manera tal que la reproducción de esos conocimientos es desigual, aun para los alumnos de un mismo salón de clases o los miembros de una misma profesión. Los estudiantes tienen niveles diferentes de percepción, inteligencia y motivación, lo que hace más desigual, esa reproducción del saber.

En el currículo oculto se aprende no por lo que en los libros o las lecturas de los maestros y los profesores se dice, sino por sus actitudes -de poder-autoridad- y por las relaciones escolares que establecen entre ellos -maestro sabe todo y es el que enseña, el alumno escucha, acepta y memoriza- establecidas por un status preestablecido. Nociones tales como pasividad, repetición y respeto a una jerarquía abstracta, no aparecen como elementos del currículo formal y, sin embargo, se producen en las aulas no por lo que se dice, sino por lo que se hace. Generalmente los maestros son los que tienen la parte activa y los alumnos la pasiva. Los maestros diseñan las tareas por realizar y los estudiantes las cumplen. Los maestros organizan el trabajo en el aula y los estudiantes se amoldan a la organización y al estilo de trabajo de los maestros. En suma los maestros deciden y los estudiantes aparentemente ejecutan.

Por lo tanto, como expresa Carlos Ornelas: El currículo formal y el currículo oculto como relación social coexisten y se retroalimentan y es frecuente encontrar contradicciones entre uno y otro. “Se puede sostener que las conductas, más que las lecciones de los profesores, repercuten con más fuerza en la mentalidad de los futuros profesionales. Lo mismo sucede en las aulas de cualquier escuela primaria, los niños no asimilan la predica separada del ejemplo” (1999, p. 51).

Así, en el supuesto sociológico, la relación más explícita entre el orden institucional y la organización del conocimiento estará en dimensión de la estratificación. Por lo tanto la estratificación del conocimiento está relacionada con la pautas de valores dominantes y con la distribución social del poder, así como con el currículo; la estratificación del conocimiento en el currículo permite que exista una clara distinción entre lo que se admite como conocimiento y lo que se excluye.

Por otro lado, Eggleston (1978), argumenta que “se apeló a la escuela y al currículo con el fin de que se transformaran en el instrumento esencial para la legitimación del conocimiento en la sociedad industrial. Para que se transformaran en los instrumentos del control social, su conocimiento, su status, su estratificación y sobre todo su poder” (p. 13).

En esta lógica el poder tiene un poder preponderante en dos niveles a saber: la ejecución de las decisiones que influyen en la tarea del maestro –enseñanza- y el control sobre los espacios a los que podrá acceder el alumno -escuela, aula-, y sobre sus logros.

Lo distintivo de la clase no es su función de enseñanza-aprendizaje, ni el contenido educativo, sino tres hechos que todo escolar tiene que aprender: el grupo, la evaluación y la autoridad. La vida escolar exige aprender a vivir en grupo, gran parte de las actividades que se hacen en las escuelas son colectivas. La escuela es fundamentalmente un lugar donde se evalúa la actividad del alumno; en la escuela se adquiere la convicción de la valorización externa -de los otros- de lo que uno hace, el alumno termina por acostumbrarse a ser evaluado constantemente. Por último Jackson (1975), “señala que en la escuela se establece una clara división entre débiles y fuertes, una de las expresiones más claras están en la autoridad, es decir el poder que el maestro tiene sobre los alumnos” (citado en Torres, 1998, p. 77).

Al respecto Elliott Eisner (1979), nos habla de tres tipos de currículos: explícito – institucional-, oculto o implícito y nulo o ausente. Aunque es paradójico escribir acerca del currículum que no existe, es necesario tomar en cuenta lo que las escuelas no enseñan. Sin pretender que en el currículum, incluya todo el conocimiento producido, pero no deja de ser cierto que la misión de la escuela es la de proporcionar conocimiento, debilitar prejuicios y desarrollar la habilidad para utilizar una variedad de modos de pensamiento. “Las dos dimensiones para identificar el currículum nulo son: los procesos intelectuales que las escuelas enfatizan o descuidan y las áreas de estudio contempladas y ausentes en el currículum escolar” (citado en Torres, 1998, p. 77-78).

Para Dreeben (1968), el currículum oculto implica dos elementos: los estudiantes aprenden con la experiencia social de la escuela además del contenido, ciertas disposiciones. El segundo elemento del currículum no inscrito, es el aprendizaje de lo no pretendido o previsto. De lo cual Dreeben deriva: que es irónica la relación que existe entre “nuestra familiaridad con las escuelas y nuestra ignorancia acerca de ellas” (citado en Torres, 1998, p.76).

2.2. Teorías del Currículo: varios opinan sobre el currículo escolar.

La institucionalización del currículo, así como está íntimamente relacionada con los enfoques o perspectivas del currículo, también éstos lo están con la(s) teoría(s). Y tomando en cuenta que la teoría del currículo es el sustento básico para echar andar cualquier propuesta curricular Kemmis (1986), demuestra que “...Las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades sobre el cambio en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y en particular con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad” (citado en Sacristán, 1988, p. 59).

Los medios que el Estado empleó para institucionalizar la educación a través de la escolarización –escuela- y los sistemas administrativos para el control de la misma son de interés central para la teoría del currículo, pues necesitamos considerar el estado y los medios sistémicos para la regulación del currículo, la naturaleza y la provisión de medios y recursos para las escuelas, la preparación del profesorado, los sistemas de exámenes, la inspección, los esquemas de evaluación y de responsabilidad, y otros aspectos análogos.

Las relaciones entre educación y sociedad, tal y como están institucionalizadas en los sistemas escolares estatales y en los currículos aprobados por el Estado, supone potencialmente retar a la autoridad del Estado. A través de sus mecanismos para regular la escolarización y el currículo, el Estado más que los profesores y las escuelas, pone en práctica su propia visión de la naturaleza y funciones de la educación.

Ahora bien, la enseñanza se preocupa del “deber hacer” es decir, de la prescripción de la enseñanza, de la intencionalidad expresada en un cuerpo de especificaciones normativas para ser ejecutadas en la práctica. Recordemos que la enseñanza es una actividad institucional intencionalmente planeada. Es decir, hay una voluntad institucional de decidir la forma que tomará esa enseñanza.

El currículo como instrumento prescrito de la enseñanza institucional, requiere que se estudien histórica y políticamente, tanto las propuestas curriculares que se han realizado como las perspectivas teóricas desarrolladas y, que han actuado como soportes de aquéllas. En este caso, no sólo como hechos históricos aislados, sino como procesos que intervienen directamente en la educación –formación- de los individuos, sus actitudes y comportamientos en la sociedad.

Tradicionalmente, se ha separado el ámbito de la decisión y la planificación educativa del de la investigación sobre la enseñanza, dando lugar a cuerpos teóricos distintos –especialistas-. La frase de Gimeno (1991), de “que unos estudian la educación, otros la deciden y otros la realizan”, vuelve a cobrar sentido. Y también un punto de reflexión acerca de lo pudiese generarse de esto.

Los especialistas en currículo se han preocupado muchas veces más de la elaboración teórica de la reflexión acerca de cómo habría que decidir la enseñanza, que de la auténtica decisión. Que ha quedado en manos de los políticos y administradores; que sólo se han limitado a mostrar derivaciones parciales para la práctica que se deducen de sus investigaciones.

Por supuesto, los problemas emparejados con tales decisiones son complejos y casi inacabables. Plantearse el qué y cómo enseñar da lugar a cuestiones acerca de la legitimidad de las propuestas que se hagan, cuestiones acerca de los responsables de esas decisiones, acerca de su viabilidad, de su logro, de sus repercusiones tanto políticas y sociales como personales, etc. Por este motivo, la decisión de la enseñanza, aun siendo un problema eminentemente práctico -la labor educativa del docente, que es el que menos interviene-, ha necesitado de una cobertura teórica, para fundamentar y argumentar las propuestas que se hicieran. Todo ello conlleva a detectar: de una parte, el desacuerdo teórico y conceptual en todo a lo referente a la teoría sobre el currículo; de otra, las dificultades para conseguir que las prescripciones realmente funcionen en la práctica. Pareciera ser, que el confusionismo en este campo curricular -la enseñanza- es a la hora de ponerse de acuerdo de qué entender por currículo, o por teoría del currículo.

Por un lado, hay una cierta confusión en el uso del término “teoría”, cuando lo

que está presente no es explicar, dar razón de algo, sino proyectar algo. Por otro lado, acordar qué es currículo también resulta problemático. ¿Hay que definirlo por lo que pretende, por lo que hace o por lo que consigue? Por lo tanto, “el currículo como campo de estudio e investigación no es fruto de interés meramente académico, sino de una preocupación social y política por tratar de resolver las necesidades y problemas educativos de un país. Es una conveniencia administrativa, no una necesidad intelectual” (Pinar y Grumet, 1981; citado en Contreras, 1990, p. 182).

Algunos otros teóricos dan su punto de vista, respecto a la teoría del currículo. McCutcheon (1982) señala: “La teoría del currículo es un conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones de los fenómenos curriculares” (citado en Contreras, 1990, 184). Dentro de estos fenómenos incluye las fuentes del currículo -los procesos de desarrollo, la política del currículo, la sociología del conocimiento, etc-, y el currículo en uso -la planificación de los profesores, cómo los profesores y los materiales, representan el currículo, el currículo que reciben los alumnos-. Y termina expresando que a toda teoría del currículo subyace una fuerte base valorativa, puesto que la razón de la teoría y la investigación en este campo es mejorar alguna cuestión relacionada con el currículo, y no describirlo o teorizar de una forma distante.

Para Hilda Taba (1974), una teoría del currículo es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución: en qué consiste, cuáles son sus elementos importantes, cómo son éstos elegidos y organizados, cuáles son las fuentes para las decisiones y cómo la información y criterios provenientes de estas fuentes se trasladan a las decisiones acerca del currículo. Además, considera que el currículo es un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo. El currículo supone la planificación racional de la intervención didáctica.

Cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y desde un punto de vista metateórico, toma partido en la cuestión de lo que significa definir el currículo como objeto de estudio.

Podríamos entonces, atrevernos a decir y respaldados por MacDonald (1978), que todas las teorías del currículo, una más y otras menos, son una combinación de proposiciones orientadas al conocimiento, en cuanto que toda concepción de currículo se pronuncia con respecto al desarrollo cultural acumulado de una civilización; proposiciones orientadas a expresar la concepción del currículo y el campo social, cultural y personal en el que éste existe, y proposiciones valorativas, que son las que expresan las intencionalidades y lo que se considera deseable. “Por tanto toda teoría del currículo se define en cuanto a la naturaleza del conocimiento, la manera de entender la

realidad del currículo y las opciones de valor” (citado en Contreras, 1990, p. 184).

La importancia de una teoría -o varias- del currículo, radica en el sustento histórico y científico, que reclama el qué enseñar y cómo hacerlo. El hecho de que el currículo se preocupe de la inmediatez de las necesidades sociales y educativas en materia de enseñanza y la necesidad de resolver problemas prácticos hayan restado profundidad, en muchas ocasiones, no impide que ante esa necesidad de proponer cambios en la enseñanza y por ende en la educación, se rechace el pasado, a base de ignorarlo, pues de lo contrario impediría comprender las limitaciones históricas de la práctica curricular, evitar errores ya repetidos y comprender el origen histórico de determinadas posiciones que, por no conocer sus orígenes, se entienden como necesarias. Por el lado científico, reconocer la validez de las propuestas sobre qué y cómo enseñar, implícitas en el currículo a través de una serie de teorías de las disciplinas -filosofía, sociología, sicología, antropología, economía, política, etc-, que constituyen el currículo. Claro está, con la finalidad de dar sentido lógico, social y político a la práctica y responder al ¿para qué enseñar? Y no sólo tener un acercamiento simplista a un problema tan complejo como lo es la enseñanza que en un sentido más amplio conforma la educación que se recibe en un determinado país, región o estado.

Toda teoría -aspecto sustantivo- sobre el currículo se define y responde en un continuo progresismo-conservadurismo- con respecto a las siguientes cuestiones:

- La concepción de conocimiento,
- El papel de la enseñanza y de la escuela en la sociedad,
- El papel de la enseñanza y de la escuela respecto a los individuos,
- La concepción de aprendizaje.

Basándonos fundamentalmente en Walker (1982), podemos diferenciar cuatro tendencias del aspecto formal del currículo:

1. La racionalización de programas. Este primer tipo de teoría propone y describe un programa en detalle y lo justifica dando razones de bondad y de las ventajas que tendría adoptarlo.
2. Racionalización de procedimientos. Se determinan los procedimientos que hay que seguir para la construcción de un currículum. Es el enfoque más usado y conocido, sobre todo en los círculos en los que se ha pretendido desarrollar una tecnología para el currículo.

3. Explicación de fenómenos curriculares. Este tercer tipo se caracteriza fundamentalmente por su interés que se reduce exclusivamente a la comprensión del currículo: cómo actúa, qué repercusiones tiene, etc., y no pretende hacer ninguna propuesta.

4. Investigación práctica. Esta forma de teorizar sería aquella que busca explicar y comprender los procesos de desarrollo del currículo desde su uso y análisis en la práctica, pero con objeto de influir en la propia práctica –Stenhouse-. Por último, en cuanto al aspecto práctico, éste se refiere a la manera en que la teoría del currículo concibe su relación con la práctica.(citado en Contreras, 1990, pp. 185-186)

Así, Lawrence Stenhouse (1975) define que “El currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (citado en Kemmis, 1988, p. 28). Se trata de una definición interesante porque pone énfasis en el currículo como un tipo de puente entre los principios y la práctica educativa, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos, así como para revisar los vínculos entre ellos en un sentido de escrutinio crítico que incluye la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica.

Carr y Kemmis (1989), afirman que: el problema central del estudio del currículo es el vacío existente entre nuestras ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlas operativas. En donde el término vacío ha sido reemplazado por relación; no existe relación entre la teoría y la práctica como si ambas perteneciesen a dominios separados o de desarrollo diferente, por el contrario la práctica educativa entendiéndola como educativa, siempre está enmarcada en una teoría y la teoría educativa siempre nace de la lucha para entender la educación como actividad práctica. Así, “teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa educación” (p. 29).

Lawrence Stenhouse (1981), manifiesta que “un currículo es el medio por el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenidos, sino también métodos y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo nacional. La propuesta curricular es una especificación provisional que los profesores deben someter a la práctica; se trata de que la investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor de que existen perspectivas para llevarlo a la práctica” (citado en Torres, 1998, p. 79).

Como hemos visto, la construcción de la teoría sobre el currículo es también ideológica y, simultáneamente, producto y productora de disposiciones educativas que

tienen efectos sociales y culturalmente reproductores y transformadores. Por lo cual, nosotros estando a favor de la elaboración de una teoría crítica del currículo; por ser autocrítica, consciente de su carácter ideológico, y de tratar de establecer una forma dialéctica de discurso teórico sobre el currículo -dirigido a la producción de formas generales y locales del currículo, orientadas a la acción y críticas de la ideología-, formas de organización comunitarias y participativas -la investigación cooperativa de la comunidad- y formas emancipadoras de acción que preparen a quienes participan en la actividad de elaboración del currículo -y en el trabajo curricular-. Pues coloca a los participantes en el proceso educativo, en el centro de este conjunto de relaciones, no simplemente como objetos de análisis, sino como sujetos cognoscentes activos; no sólo como productos de la historia educativa sino también como sus agentes.

2.2.1. Contenidos Programáticos y Transformación Educativa.

El currículum en su aspecto académico cumple con su papel social, un papel que va más allá de lo que generalmente se le atribuye, puesto que no sólo sirve de guía para el recorrido escolar y las actividades de recreación y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, ni tampoco es una serie de experiencias preparadas en la escuela para disciplinar a los niños y jóvenes en las formas de pensar y actuar en grupo. Sino también, el de penetrar en áreas del conocimiento socialmente objetivado, de normas, valores y emociones, es decir, se nos enseña lo que hay que experimentar y lo que no hay que experimentar. Es garantía de la ideología dominante.¹⁵

Por lo tanto, la escuela enfrenta otra contradicción entre la creciente complejidad y aumento de los conocimientos, los métodos de enseñanza utilizados para transmitir aquellos a las nuevas generaciones en dos sentidos: los materiales de enseñanza, particularmente los textos, la formación de los maestros -sus valores, actitudes e ideologías-, así como el complejo nudo de relaciones que se establecen entre los estudiantes, los maestros, los sindicatos y la burocracia de la educación, en tanto que los métodos -como ya lo dijimos- de enseñanza que descansan en el uso de la memoria, en ejercicios repetitivos, en relaciones jerárquicas y en una ausencia casi total de experimentación, dan forma al sentido opuesto. Métodos de enseñanza que no toman en cuenta la experiencia de los alumnos y en ocasiones ni la de los maestros y que, por regla general, se diseñan de manera tal que no permiten evaluaciones externas y se desconocen los resultados.

Por consecuencia, los alumnos no son agentes activos en el proceso de aprendizaje ya que no se les enseña a desentrañar los secretos de la naturaleza, las formas del lenguaje, los problemas de las matemáticas o los elementos que gobiernan a

la sociedad, sino que se les ofrecen recetas y fórmulas que deben aprenderse casi de memoria.. Y la memorización hasta donde se sabe, es lo único que se califica en la escuela. Lo peor los niños resultan reprobados.

La relevancia de los contenidos de la educación se desvanece porque en apariencia no sirven para otra cosa más que para “aprobar” exámenes, pasar a otro ciclo u obtener un diploma o certificado. Lo cual ciertamente es útil para ganarse la vida de una forma -u de otra- legítima. Más se puede preguntar uno, si vale la pena pasar tanto tiempo en la escuela si no se reproducen los valores a los que se aspira; si es conveniente pasarse años de la vida en el Sistema Educativo Nacional, si al final los conocimientos adquiridos no sirven para hacer esa vida más plena.

En el desarrollo presente de dicha investigación, se utilizaron cinco vocablos para calificar la irrelevancia de los contenidos y, en consecuencia empeorar la baja calidad de la educación: simpleza, desorganización, repetición, pasividad y egoísmo. Los antónimos de esas expresiones: abstracción, sistematización, experimentación, acción y colaboración, servirán de base para una propuesta más acabada de reforma profunda de los contenidos con el fin de alcanzar una educación más democrática y congruente con la realidad.

Pues, ciertamente como dijera Carlos Ornelas (1999), la rigidez de los contenidos, la disposición del trabajo en el aula, los usos del tiempo y, en fin, las relaciones sociales de los maestros, ofrecen determinadas condiciones materiales para que se reproduzcan ciertos conocimientos, valores y actitudes. En conjunto, esos elementos definen algunas características que conforman un método que destaca la enseñanza en detrimento del aprendizaje. Ya que esto también influye en la calidad de la educación. La peculiaridad preponderante de ese método es que enclaustra una serie de rutinas que restan dinamismo de la educación e induce a prácticas burocráticas. En general se penaliza la creatividad y lo que salga de la ortodoxia.¹⁶

La rutina que se deriva de la organización de los planes de estudio y la disposición del trabajo en el aula, quizá sea más estable en la primaria que en otros niveles. “A partir de la secundaria los horarios son discontinuos, hay descanso entre una clase y otra -y muchos otros más por el ausentismo de los maestros en bastantes escuelas-, existe la posibilidad de realizar ciertas prácticas de laboratorio y de ejercicios deportivos Pero si bien eso modifica las rutinas y hábitos de la primaria, no cambia su naturaleza. La rutina es una experiencia tan pesada que parece imposible cualquier intento de reforma o se intuye que ésta enfrentará una resistencia cerrada” (Ornelas, 1999, p. 181).

Por lo tanto, en términos generales, la calidad de la educación es mala y se expone con claridad porque los estudiantes no aprenden lo que se suponen deben aprender y

porque, además, los contenidos no tienen importancia inmediata ni relación con sus necesidades y aspiraciones. Lo cual se agrava porque los métodos de enseñanza son rutinarios, librescos, monótonos, inflexibles y aburridos. Lo más sustancial, no permite la incorporación de la experiencia de las personas –maestros, estudiantes- en sus actividades teóricas.

Sin embargo, la educación como disciplina científica –paradigma-, aparece en los años 80, cuando la planificación no da los resultados esperados, porque no fueron consideradas las demandas sociales y políticas; además, la tarea técnica se rompió y dio paso a la preocupación por los contenidos en el currículo, que según Torres (1992), originó tres líneas:

1. Teorizar los programas de estudio y los planes que privilegian el enfoque epistemológico de las disciplinas.
2. La intervención en formas de adquisición de los conceptos, principios y leyes de las disciplinas que tratan de garantizar la apropiación de los contenidos por parte del alumno,
3. El establecimiento de propuestas didácticas de acuerdo con los diversos campos disciplinarios para la adecuación de los programas de estudio -matemáticas, historia, biología, etc.- En la década de los 90 prevalece las perspectivas descritas, con el retorno al currículo básico.

Las imágenes sociales sobre la baja calidad de la educación, aunque no se usara el término calidad, no son novedosas, ni se remontan a las reformas del gobierno en turno o a los efectos de la crisis de la década de los ochenta; su historia es larga. La sensación que la sociedad manifiesta en el presente hace suponer que los viejos tiempos fueron mejores, que hubo una época de oro de la educación mexicana en la cual participaron las generaciones pasadas. Lo mismo repitieron los padres a la actual generación adulta, que asistió a la primaria en los años cincuenta y la universidad en los sesenta y casi con seguridad, ese mensaje se les envía a los niños y jóvenes de hoy en día.

Es difícil encontrar una definición completamente satisfactoria sobre lo que es la calidad de la educación, por tal razón casi todos los trabajadores que abordan el tema no se detienen en exposiciones detalladas sobre lo que ésta es. Se supone, con razón, que hay una convención social más o menos aceptada sobre los elementos que incluye. El más importante tal vez sea el del rendimiento escolar.

Ya que de los datos disponibles, se deduce que la eficiencia terminal en la escuela primaria de 1976 a 1990 mejoró al pasar de 42.6 al 57.1%. Por lo tanto, si mejora la eficiencia terminal, señala nuestro sentido común –y lo afirmaron algunos funcionarios-

significa que hay más niños que aprueban los cursos, que se incrementan los años promedio de educación de la población, que disminuye la deserción y que, en contraste, no se puede apuntar con precisión que la calidad vaya a la baja (Hayashi, 1992; citado en Ornelas, 1999, pp. 172-173).

Pues, las investigaciones empíricas más recientes de Pablo Latapí (1993) al respecto, señalan lo contrario al mencionar dos estudios: el de Guevara Niebla -muestra nacional- y de Sylvia Schmelkes -en el Estado de Puebla-; que ponen en duda la eficacia de tal medición.

Los dos estudios parten de la premisa de que el mero incremento en la eficiencia terminal no significa mejoras permanentes o establecidas en la calidad de la educación, simple y sencillamente porque los exámenes los realiza cada maestro, quien es el único que otorga la calificación y puede seguir instrucciones u obrar por sí mismo para evitar la repetición de alumnos. En consecuencia, los estudiantes son promovidos al año siguiente o al ciclo superior sin acreditar los conocimientos necesarios.

Sin embargo, hay quienes argumentan en contra de estas pruebas empíricas y generalmente arriban a tres sugerencias: **El primer elemento** que puede refutar los resultados que ofrecen ambos estudios, consiste en poner en tela de juicio la confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados para hacer las mediciones. **El segundo factor** que acaso atenúe los resultados de esas pruebas es que los niños y jóvenes mexicanos no están acostumbrados a responder a exámenes estandarizados y que la presencia de extraños en el salón de clase al momento de realizar la prueba, quizá intimidó a los niños y los inhibió a responder adecuadamente. **La tercera sugerencia** es que dado que el porcentaje de reprobación es tan alto, entonces significa que los objetivos, los materiales y los textos, en fin, el currículo, está por encima de las capacidades de los niños y jóvenes mexicanos. Insinúan que tal vez se les reclama mucho y que lo que está mal es el currículo y el nivel de exigencia.

En consecuencia, lo que en el fondo se aconseja es que se reduzcan los contenidos y que se regrese a lo básico, a lo fundamental y entonces sí, los resultados de los exámenes serían mucho más satisfactorios. Esa es una concepción minimalista de lo básico y una presunción que tal vez no tenga fundamento. Mas, saliendo de la lógica interna del currículo, se puede conjeturar que los contenidos son obsoletos, irrelevantes para cuestiones prácticas y que, aun si se cumplieran todos los objetivos a cabalidad, la educación mexicana aún dejaría mucho que desear.

Otro reto importante es la reforma profunda del Sistema Educativo Nacional. Los debates actuales sobre el desarrollo, es que el conocimiento ya no se puede entender

fuera de los marcos globales y su uso como fuerza productiva. Interesa destacar aquí, como lo pregonan algunas voces vanguardistas, que el conocimiento tal vez será más valioso que el capital físico en el futuro mercado mundial. Y si esto es correcto -y hay muchos elementos para pensar que si lo es- México necesita avanzar más rápido que en el pasado en la transmisión y generación de ese conocimiento.

2.2.2. El Proceso del Cambio Educativo.

Las formas que asume el currículo son muy variadas y constituyen otros tantos modelos; desde el concepto más estrecho -qué es, cómo se le concibe en la escuela primaria- de una serie de contenidos que componen un plan de estudios y que implícitamente equivale a un simple listado de materias hasta aquel que hace explícita toda una filosofía educativa, una política institucional de educación y una postura político ideológica y social que fundamenta el perfil del egresado. En la relación de ambos conceptos de estos modelos curriculares, está precisamente enfocada nuestra atención en esta investigación; pues nos permite determinar de manera más clara y precisa las rupturas e incongruencias que se generan con el rompimiento entre ambos modelos curriculares en la práctica cotidiana en la escuela primaria.

Atendiendo, a que todo currículo declarado, escrito y autorizado se considera como el currículo formal, pero no es el único. Como ya se ha comentado. A su lado y a veces en su lugar se constituye el currículo real -oculto-, entendiendo con este término aquel que se lleva a cabo en el trabajo cotidiano del aula incluyendo lo familiar, no plasmado en documento alguno, pero que es determinante en las actividades escolares.

Al respecto, Comboni y Suárez (1990), declaran que esto da origen a las formas específicas de organización de los diferentes elementos, constituyendo en la práctica modelos curriculares según las posibilidades que ofrecen a los alumnos, de acuerdo con la concentración de los contenidos, su organización y congruencia. De ello deducimos que (pp. 21, 25):

- a) De acuerdo con las posibilidades que ofrecen a los alumnos: cerrado, que impone una lógica específica, en donde el alumno carece de opción para elegir los contenidos. Descarta la actividad fundamental del alumno, -aprendizaje por descubrimiento- es obligatorio, totalmente seriado sin posibilidad de intervenciones.
- b) De acuerdo con la concentración de contenidos: enciclopédico; que se caracteriza por el intento de abarcar todas las áreas del conocimiento. De allí que implique una gran cantidad de contenidos, y por tanto numerosas asignaturas. En este tipo

de currículo interesa más dar información que formar al alumno. Y globalizante, que parte del principio de que la realidad se presenta como una gran cantidad de fenómenos concomitantes. Por ello en el diseño curricular incorpora información muy amplia y elementos contextuales. Sin embargo, al tratar de conjuntar la totalidad se corre el riesgo de dispersarse, puesto que se supone que el alumno debe aprender conforme a su capacidad de asimilación de la realidad; el manejo de la información ocasiona que el alumno tenga dificultad para procesarla, impidiendo no sólo la interrelación de las disciplinas, sino el mismo razonamiento dentro de cada una de ellas.

- c) De acuerdo con la organización y congruencia, el currículum puede ser: vertical, en donde la secuencia de los contenidos va de lo simple a lo complejo en un proceso gradual, en el cual se da la continuidad y un orden lógico. Se argumenta que esta relación está fundamentada en el hecho de que lo complejo se compone de elementos simples, de tal forma que los contenidos deben gradar esta relación.

Los modelos curriculares a los que nos hemos referido, surgen de la tradición educativa. Sin embargo, se observa un marcado cambio de lo tradicional. En cuanto al ámbito educativo que se ocupa de la descripción del mundo por medio de las ciencias empíricas y de la tecnología, el cambio viene a mostrarse, como progreso del conocimiento y de la práctica, bajo el punto de vista de la verdad no existe en él ninguna alternativa de valor parecida.

Pues de lo contrario, sería irracional querer partir de cero y encontrar por uno mismo todo aquel saber concerniente a la descripción del mundo y a la técnica conseguido por la experiencia de las generaciones que nos han precedido. Ya que un cambio curricular demasiado exigente y excesivamente rápido produce inseguridad, riesgo y desarraigo. Provocando deterioro e inconvenientes. Lo que importa, del cambio curricular, es más bien sus repercusiones prácticas en la vida escolar cotidiana.

CAPÍTULO 3
ESTRUCTURA OPERATIVA
DEL CURRÍCULO ESCOLAR

3. Contexto Escolar de la Escuela Primaria.

Describimos el contexto escolar de la escuela primaria “Emiliano Zapata”, desde diversos aspectos: geográficos e histórico y poblacional; social y económico. Ya que algunas características de este, son condicionantes para los sujetos -maestro-alumno- porque deben atenderse a ellas. Como también lo son para el desarrollo del currículo escolar.

1. En el aspecto geográfico e histórico, la escuela primaria “Emiliano Zapata” se encuentra ubicada en el centro de Tulpetlac, Ecatepec de Morelos. Al Norte del Distrito Federal en la Ciudad de México, que política y administrativamente corresponde al Estado de México.

En la época prehispánica, Ecatepec se ubicaba en la ribera del lago Xaltocan, ocupando una posición estratégica, pues en unión con Chiconautla, dominaba el paso a la región septentrional de la Cuenca del Valle de México. Ecatepec de Morelos es un pueblo con gran tradición histórica que extiende sus raíces hasta la actualidad. Su nombre deriva del Nahuatl, y significa “Lugar del cerro del viento”. Es uno de los 121 municipios en que se divide el Estado de México.

Como centro de trabajo e institución educativa, la escuela es una forma social viva donde las fuerzas histórico-sociales existen y trascienden por medio de sus protagonistas: director, maestros, alumnos y padres de familia entablando relaciones, desarrollando prácticas y tejiendo procesos con sentidos diversos, en torno a un modo particular de brindar el servicio educativo. En este sentido, pensamos que es fundamental reconocer la situación de la escuela, ya que se presentan una serie de factores y cuestiones exteriores a ella, que afectan, tanto la práctica cotidiana del docente –en el desarrollo del currículo escolar- como el aprendizaje de los alumnos (as). Para ello, encontramos diversas expresiones por parte de los habitantes más viejos de la localidad que muy atinadamente nos hacen un relato breve acerca de la institución, como es el caso de Doña Rosita:

Mujer de 85 años de edad, originaria del pueblo de Tulpetlac, lugar donde se ubica la escuela en cuestión, que dice: -que primero se construyó la escuela “Abel C. Salazar”, y enseguida, se construyó la escuela primaria en cuestión “Emiliano Zapata”, con el apoyo del Gobierno del Estado de México, en la época de Miguel de la Madrid y de la Junta de Colonos del Pueblo de Tulpetlac, Ecatepec. Estado de Méx. La escuela se encuentra ubicada en el centro de Tulpetlac, el lugar más accesible del poblado. Se ha considerado una escuela de mucha lucha política y social, donde el maestro ha

sabido defender sus derechos laborales a costa de su propia estabilidad profesional. Cuatro de sus hijos –los mayores- asistieron a la primera escuela mencionada anteriormente y los otros tres asistieron a esta escuela, pues la considera la mejor del rumbo- (Sra. Rosa Ana, habitante de Tulpetlac, 15 de Febrero de 1999).

La escuela primaria “Emiliano Zapata”, data del año de 1957. Su construcción abarca una superficie irregular de aproximadamente ocho kilómetros cuadrados, sobre una orografía accidentada que la enmarcan los dos cerros de la Sierra de Guadalupe -datos inscritos en la placa de inauguración, colocada en el patio de la institución-. Este espacio es compartido por otras 3 escuelas en ambos turnos, por tanto, se brinda servicio educativo en cuatro centros de trabajo –escuelas-.que pertenecen a la Zona Escolar 13 del Sector Escolar V.

Tulpetlac cuenta con todos los servicios públicos elementales: luz eléctrica, agua potable, drenaje, carreteras, transporte vial; clínicas del ISSTEE, centro de salud, Seguro Social, correo, biblioteca, cines, deportivo, etcétera. Las casas habitación de los pobladores más cercanos a la escuela, están bien edificadas y habitadas casi en su gran mayoría por gentes originarias del poblado o descendientes de ellos.

De una actividad agrícola intensiva predominantemente, pasa a ser una zona semi-urbana e industrial que cuenta con fábricas que producen: cemento, ladrillo, chiles, jabón, gas doméstico, etc. La escuela, se sitúa en un lugar privilegiado, precisamente en el centro del pueblo de Tulpetlac, ahora el sitio más antiguo y urbanizado del lugar, en comparación con otros lugares del rumbo donde se encuentran más escuelas.

2. Las condiciones sociales y económicas. En comparación con la gran masa de población que ha invadido estas dos últimas décadas -80-90- los cerros que circundan al centro del poblado, encontramos que se vive muy precariamente, en situación insalubre, ya que no se cuenta con lo más elemental como lo es el agua potable y falta del drenaje en varias colonias nuevas.

Las condiciones laborales de los padres de familia son variadas, los hay desde profesionales –los menos- , comerciantes –la gran mayoría- , trabajadores por su cuenta: carpinteros, mecánicos, herreros, plomeros, albañiles, etc., hasta desempleados, que los ha llevado a vivir del robo y otras acciones nada recomendables, para la educación de sus hijos. Pero al fin y al cabo, la población escolar que asiste a la escuela cuestionada se conforma con dichas poblaciones. Sin embargo, en su gran mayoría asisten niños y niñas de lugares mucho muy alejados de la institución y los menos que viven en el centro. Pero sobre todo, “atendiendo a lo establecido por la Declaración Mundial sobre “Educación para todos”, en Marzo de 1990 (SEP-USEDEM, 1991, p. 5).

Por lo tanto, existe una gran diversidad y diferencia entre estos y aquellos que presentan mejores condiciones de vida. Así, la condición social y económica de la población, la constituyen familias de nivel económico bajo, sin llegar a ser paupérrimo; aunque la población que es originaria del pueblo tiene una posición más desahogada; viven en casas bien cimentadas y construidas. En relación con la gente que desde hace menos de dos décadas han llegado a este lugar, más bien, alrededor –en las faldas y hasta la punta del cerro-, viviendo en casas más improvisadas. Y así, en comparación con los primeros, se observa una gran diversidad y diferencia entre ellos y los que presentan mejores condiciones de vida.

Las características del “modus vivendus” de los habitantes de Tulpetlac, constituyen también un indicador de la diversificación del ingreso a la familia y por ende la ocupación que practican que va desde: comerciantes ambulantes y fijos, oficios que desarrollan por cuenta propia -albañilería, carpintería, mecánica, fontanería, zapateros, herrería, plomería-; hasta los menos como profesionistas-técnicos y universitarios: enfermeros, secretarías, maestros, abogados, médicos ingenieros y muchos políticos. Esta complejidad se manifiesta en la escuela.

La maestra Lolita (10 de Marzo de 1999) que trabaja en esta escuela y que además vive en el poblado nos dice: -tratar con la gente de aquí es difícil, hacerle entender su responsabilidad con su(s) hijo(s) otro poco. Y aunque hay gente con dinero, también hay gente pobre, pero de veras muy pobre-. -Además, hay un sector de la población sin oficio ni beneficio adictos y viciosos –alcohol o drogas- familias desintegradas, madres solteras y parejas donde ambos trabajan o todo lo contrario, desempleados-. Aun cuando el propósito de nuestro estudio no se centra en estos aspectos, creemos necesario mencionarlos, ya que sí repercuten en la formación de los alumnos a nuestro cargo. Son factores que alteran las prácticas educativas y el aprendizaje de los alumnos y alumnas de la institución. Pues tenemos por un lado, el incumplimiento y desatención del Padre de Familia por la educación de sus hijos, tanto económica como afectivamente, ya por ignorancia, falta de tiempo o simplemente descuido, niños abandonados y mal alimentados.

Por otro lado, la masificación educativa, hace resaltar otra incongruencia en el desarrollo del currículo. Ya que éste, demanda una educación de calidad –casi individual- y la política educativa, promueve: cobertura educativa total, que pareciera contradecirse e imposible de lograr con grupos como con los que presenta la escuela primaria “Emiliano Zapata”. Al respecto la Profra Bety nos dice: -Yo prefiero pagar una escuela privada para mi hija; porque ahí le exigen más a los maestros. Y además tienen menos alumnos, y se les puede atender mejor-. No cabe duda, que la posibilidad

de elegir escuela se abre o se cierra conforme a la situación económica de sus habitantes con menos o más recursos.

Así vemos que la cobertura total de alumnos inscritos en la escuela aludida es de 796 alumnos y 485 padres de familia, durante el ciclo escolar 1999-2000. Misma que se distribuye la siguiente manera:

**POBLACIÓN ESCOLAR POR GRADO Y GRUPO DE LA ESCUELA PRIMARIA
“ EMILIANO ZAPATA”. CICLO ESCOLAR 1999-2000**

GRADO	GRUPO	ALUM. POR GRUPO Y GRADO				TOTAL
		A	B	C	D	
1°	3	33	47	44		124
2°	3	46	45	45		136
3°	3	49	40	40		129
4°	3	45	45	49		139
5°	3	36	42	45		123
6°	4	35	32	40	38	145
TOTAL	19	244	251	263	38	796

Datos tomados del concentrado estadístico de educación preescolar, y primaria- INEGI- de fin del curso escolar 1999-2000

Los datos estadísticos son la prueba fehaciente, del desarrollo inadecuado del currículo escolar en esta institución. Primero, porque no coincide el número de alumnos que debe atender el profesor, bajo los fundamentos curriculares, que marca que deberá atender a un grupo no más de 25 alumnos (as). Como también lo estipula la metodología constructivista, implícita en el currículo sobre los procesos enseñanza-aprendizaje. Situación o factor, que muchas veces no están en manos del profesor resolver. Segundo, y con justa razón, los docentes que atienden dicha población escolar también hacen referencia de la actitud del Padre de Familia y confirman lo expuesto al respecto, cuando expresan: que el apoyo que los padres brindan a sus hijos (as) no es suficiente, tal vez por: incapacidad tanto económica como afectiva. Ya sea por ignorancia o falta de tiempo -papá y mamá trabajan- o, en muchos de los casos falta el padre o la madre y/o, son hijos de madres solteras; niños abandonados con parientes cercanos o lejanos, familias desintegradas y niños mal alimentados-.

Pareciera entonces, que el docente no siempre es el único responsable o culpable de las deficiencias educativas que presentan los educandos. Pero tampoco, deberá ser un escudo para no esforzarse y reflexionar sobre estas cuestiones, de una manera realista, sí, pero más humana y participativa.

3.1. Demanda Escolar y Exigencias Educativas en la Escuela Primaria.

Algunos padres de familia piensan que la demanda escolar que se mantiene en la institución “Emiliano Zapata”, se debe y como ellos mismos lo expresan: no hay de otra, que es la más cerca a su domicilio, es buena escuela, todos mis hijos han asistido a esta escuela o para que todos vayan juntos, no tienen para una de paga, es una de las mejores del rumbo, los maestros no faltan tanto, etcétera. Y otros más se refieren a los primeros lugares obtenidos por la institución a nivel sector, durante tres años consecutivos -1997-1999-, en diversas actividades: concursos de himnos -Nacional y del Estado de México-, escoltas y diversas campañas de ecología, salud, etc. Pero expresando en muchos de los casos que “los alumnos salen sin saber nada”. No se dan cuenta que ellos mismos sostienen esta situación, y por lo tanto, los grupos de la escuela –sobrepoblación escolar- no cubre con ciertos requisitos indispensables –pocos alumnos por grupo- para desarrollar el currículo escolar de la educación primaria.

Sin embargo, la decisión de los Padres de Familia por inscribir a sus hijos en esta institución, de alguna manera explica la importancia que adquiere la escolarización y la prontitud e interés –aunque sólo sea al principio- de los padres por que su hijo no se quede sin escuela –mas no, sin estudiar-. Ya que otra de las cosas que no toman en cuenta, al inscribir a sus hijos en una institución educativa oficial cuesta, pues durante el año escolar no afrontan los costos –mantenimiento del edificio escolar y materiales didácticos para sus hijos- que requiere la permanencia de su hijo en el plantel escolar.

Y sin dudar, la mayoría de ellos, acuden al servicio educativo local, aun notándose que se atiende con más fuerza a la competencia física; y artística de los alumnos, a través de un trabajo individualista del profesor en el plantel. Cada –profesor (a)- quien se esfuerza por el triunfo, como puede. Dejando un poco de lado, el desarrollo de competencias cognitivas -contenidos programáticos- para la formación integral de los alumnos (as).

Pocos son los padres de familia, entre algunos contamos con los mismos profesores de dicho plantel, que mandan a sus hijos a escuelas privadas, fuera de esta periferia, puesto que consideran que las escuelas públicas –incluyendo en donde laboran- de la región no cumplen con las expectativas adecuadas para la formación de su (s) hijo (s), aún a pesar que ello, implica gastos extras: transporte y comidas.

Por otro lado, las dinámicas de industrialización y urbanización y el incremento de la instalación y operación fabril, es acompañado de concentración poblacional, como

sucede en esta zona donde se encuentra ubicada la institución “Emiliano Zapata”; lo que a su vez requiere, de servicios públicos: entre los cuales, están los servicios educativos que demandan una serie de exigencias. Que desde nuestro punto de vista cubre la institución en estudio:

- a) Es de organización completa. Es decir, hay personal asignado por la SEP, encargados de realizar los quehaceres educativos pertinentes: Un director, 19 docentes con grupo, un profesor comisionado en informática (RADA), y un asistente de servicio al plantel. Sin embargo esto, no es garantía de atención a la tarea educativa.
- b) Pertenece al sistema federal, de tipo urbano y cuenta con la posibilidad de la integración de los profesores por conjuntar sus esfuerzos individuales, para cumplir con el objetivo institucional. Aun a pesar de estar viviendo por la desestabilización laboral de los docentes.
- c) La forma de asumir el cargo directivo y otros aspectos organizacionales no respetan un perfil psicogeográfico adecuado y pertinente con las reformas educativas. Ya que se toman diversos aspectos de compadrazgo, más no un perfil propio para tal designación.
- d) Permanencia laboral. Los maestros que laboran en esta institución tienen una antigüedad que fluctúa entre 15 y 25 años de servicio. Sólo dos de ellos tienen, uno 3 años y otro 5 años de servicio en la SEP. Y por ende en la escuela aludida.

Refiriéndonos a su aspecto físico, se encuentra muy deteriorada -por las inclemencias del tiempo-, a pesar del mantenimiento permanente que le proporciona el municipio, a solicitud de la misma. Sin embargo, los esfuerzos por mantenerla en las mejores condiciones son de admirarse. Ya por parte del personal de intendencia, ya por la serie de campañas que promueven los docentes encargados de la conservación del edificio escolar y/o a través del apoyo del padre de familia.

Aunque pocos son los que están dispuestos a cooperar en la limpieza de la escuela, se ha logrado que sean ellos, los que pinten tanto muros, como el mobiliario en cada uno de los salones, según corresponda a donde asisten sus hijos. Los alumnos, de 1° a 6° grado apoyan en esta misión de mantener su escuela limpia y bonita, a través de guardias a la hora del recreo que duran una semana por grupo. Situación que observamos gozan mucho los alumnos, porque se les toma en cuenta y se sienten importantes cuando solicitan de sus demás compañeros que no tiren papeles en el patio y que cuiden a los más pequeños. Pero a decir verdad, gozan más los alumnos de grados superiores (4° a 6° grado), pues los más pequeños sienten miedo cuando les solicitan a los más grandes que deban cumplir con las normas de limpieza en la escuela. Para ello

los profesores que asisten la guardia, están al tanto para darles la confianza suficiente y puedan realizar su cometido.

En la imagen de la escuela Primaria “Emiliano Zapata”, en un día de labores normal, vemos que luce limpia y en buen estado. Sus patios, aunque no precisamente están sobre un terreno regular, se puede hacer uso de ellos para que los niños puedan disfrutar su descanso a la hora del recreo. Aunque para ellos no es suficiente el espacio, pues la mayoría se dispersa al patio de la escuela contigua, que tiene mucho más extensión que esta.

ESCUELA PRIMARIA “EMILIANO ZAPATA”



Vista panorámica de la escuela “Emiliano Zapata”. En la ilustración, se observa con dirección hacia el **Oeste** el patio pequeño, donde están ubicados grupos de 1° grado en las diferentes aulas. Hacia el **Norte** encuentran los grupos de 2° grado. En esa misma ala, pero hacia el **Sur**, se encuentran ubicados los salones de 3°. Enfrente está otro grupo de 1° grado y la dirección y el aula de maestros encerradas con una elipse, y al lado el aula que ocupa la dirección de la escuela y el aula de juntas para maestros. Enseguida se encuentran más grupos de 3° grado.



Hacia el **Este** de la escuela se encuentran los demás grupos de 3° y 4° grado. En la parte de arriba hacia el Norte, un grupo de 5° grado y las oficinas de la Supervisión Escolar. En esta misma dirección, en la planta baja se observan los baños de los alumnos.



Por último las aulas de 6° grados se encuentran arriba
En la parte Sur de la escuela. Y en la planta baja más aulas
de 4° y 5° grado.

3.1.1. El Director y Personal Docente de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”.

Las relaciones humanas que se manifiestan en esta escuela, entre los docentes y el C. Director incluyendo a Padres de Familia, marcan determinadamente el rumbo y la labor educativa. Con ello, queremos dar a conocer otra de las facetas a favor de nuestro estudio presente. Pues si no hubieran existido dichas relaciones humanas, simplemente no se hubiese logrado llevar a cabo nuestro trabajo de investigación.

El Director de la escuela ha mostrado su liderazgo en este ámbito, ya que es una persona dinámica, entusiasta, trabajadora y excelente compañero como muchos de los docentes lo afirman; además de ser responsable y puntual. Pero sobre todo, ha logrado separar la labor educativa de los docentes de las posturas ideológicas y políticas muy marcadas en algunos profesores, que en años pasados todavía la entorpecían. Por lo tanto, es claro cuando señala que mientras los docentes cumplan con lo establecido en El Plan y Programas de Estudio respecto a la enseñanza y el aprendizaje, habrá respeto entre ellos, a cualquier condición ideológica y política que se asuma. Pues el respeto se da, pero también se exige.

Otro rasgo muy peculiar que muestra las buenas relaciones que existen en esta institución es la permanencia del personal docente en ella. Y por ende la facilidad que como agente externo se me permitió realizar el presente estudio en un ambiente cordial y de camaradería; dispuestos siempre a mejorar su práctica docente para beneficio de la educación de los alumnos (as) a su cargo. Esta situación ha venido a romper con los continuos cambios de adscripción de los docentes permitiendo permanencia, que en muchas otras instituciones de la región no se da. Esto indica que no ha sido necesario buscar mejor ubicación y mejor ambiente de trabajo -esto también reza con nosotros como investigadores-, como lo vemos en el siguiente cuadro:

**PERMANENCIA DEL PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA
“EMILIANO ZAPATA”**

En la SEP	Docentes	%	Zona	%	escuela	%
Más de 20 años	12	60	9	45	6	30
Entre los 10 y los 20 años	8	40	9	45	11	55
Menos de 5 años	--	--	2	10	3	15
TOTAL	20	100	20	100	20	100

Sin embargo, se destaca que los 6 maestros que han permanecido en esta escuela por más de 20 años y los 11 que llevan más de 10 años, han formado un grupo fuerte de dominación, para todos los que van llegando. Es decir, ni las innovaciones de los docentes con otro tipo de formación académica, ni las reformas políticas y sociales actuales han logrado cambios en la forma adoptada por la escuela para desarrollar el currículo escolar. Por ello, me pareció interesante como se fue desarrollando nuestro trabajo al respecto, ya que se lograron algunos cambios que más adelante se detallaran con más amplitud.

El Director se encuentra en un caso intermedio, ya que llegó con 15 años de experiencia en el ámbito educativo, y en la escuela aludida sólo lleva al frente de ella 8 años consecutivos. Con la ventaja, de conocer a todos los docentes, pues él, antes estaba inscrito en la Supervisión Escolar de la Zona 13, a la cual pertenece la escuela “Emiliano Zapata”, y que actualmente representa:

- La Profesora. Susana y el Director fueron colegas hace 15 años, mientras que las profesoras. Rosita, Lulú y el director, se conocieron hace 13 años, como profesores de grupo en otra escuela del poblado;
- En tanto que los profesores y profesoras: Bety, Carmen, Patricia, Roberto, Juan, Martha, Dora y León trabajan también en el turno vespertino del mismo edificio donde se instala la escuela “Emiliano Zapata”, desde hace más de cinco años. -El profesor Eduardo, Pedro y el director se conocen hace 11 años.

Así de esta forma, fuimos dándonos cuenta de la importancia que reditúa para la institución educativa, el establecer las buenas relaciones humanas entre el personal docente que en ella participa. Y que si no es el hilo negro de esta investigación, si lo fue para implementar una forma de encuentro con la escuela a través de la investigación-acción. Pues la disposición y la interrelación de unos con los otros favorecieron la comunicación y el diálogo con los docentes, al tratar el tema que nos ocupaba en nuestra investigación: “Incongruencias y rupturas del currículo escolar y la práctica docente en el contexto de una experiencia de la escuela primaria”.

También, el conocer la situación laboral de los docentes, permitió establecer los tiempos que se requerían para el encuentro con ellos, en el espacio que la escuela nos brindó. Ya que:

- Ocho profesoras y cinco profesores, trabajan turno vespertino, en mismo edificio escolar que ocupa la escuela de nuestra investigación en el turno matutino.
- Dos maestras, también trabajan doble turno, sólo que en otra institución.:-
- Tres profesoras, sólo trabajan en el turno matutino, es decir sólo en esta institución.
- Otro de los profesores, es director de otra institución escolar, en el turno vespertino.
- Y el director en el turno vespertino sigue apoyando a la supervisión escolar 13, comisionado como Apoyo Técnico Pedagógico.

Como vemos la gran mayoría de los profesores tienen como actividad central en su vida profesional a la docencia en sus diversos matices y puestos. Sin embargo a ello se suma, un proceso de fuga entre los maestros, que combinan el trabajo de la escuela con estudios: sobre fotografía, mecánica y agricultura; que de alguna manera ponen en práctica en sus tiempos libres: noche, sábado y domingo, pues a la vez les reditúa una entrada más a su fondo económico familiar. En cambio las maestras, que en esos tiempos libres, atienden su hogar y a su familia. Con ello, pudimos constatar la declaración del mercado laboral cuando declara: -que la profesión docente es predominantemente femenina-.

Pero lo que más ha repercutido en nuestra investigación ha sido, el entender la postura del docente que en la mayoría de los casos, le pregunta a las autoridades y no sólo a ellas, sino a todo aquél que quiere capacitarle: **¿en qué momento quieren que nos preparemos o que nos actualicemos?** Y ha sido admirable el gran esfuerzo que llevaron a cabo los docentes del plantel educativo aludido, para involucrarse en nuestro trabajo de investigación, con el afán de seguir sosteniendo el prestigio social de dicha escuela; a pesar del poco tiempo que les permitía la situación anteriormente mencionada; demostrando una vez más su deseo por salir adelante en el trabajo educativo y darse un tiempo para reflexionar sobre el currículo, como una de las herramientas principales del trabajo docente. A lo cual nosotros agregamos, lo imprescindible que resulta el currículo como herramienta para llevar a efecto los procesos: enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria.

También ha sido de suma importancia conocer todos estos aspectos, rasgos y características del plantel que presenta esta escuela; ya que nos permitió abordar nuestra propuesta de la investigación-acción como una metodología para nuestro estudio, con cierta cautela y con mayor posibilidad de éxito.

La propuesta del docente-investigador se inscribe en el campo del conocimiento sociopsicopedagógico y deriva de la necesidad de que éste capte su problemática, como sujeto histórico, a partir de las relaciones y formas de actividad que mantiene con los demás hombres, para conocer e interpretar el mundo educativo y social. Para lograr cuestionar el quehacer pedagógico desde la reflexión y revisión constante de su práctica educativa, fue necesario el trabajo de equipo ya que mediante el intercambio de experiencias se puede construir-reconstruir y volver a construir conocimientos de la práctica para la práctica misma. Situación que resultó difícil, ya que nuestra formación nos ha orientado a desarrollar habilidades individuales, de tal forma que podamos competir y obtener “éxito” en nuestra vida profesional de manera aislada.

3.2. Perspectivas del Desarrollo Curricular en la Escuela Primaria.

Como ya bien es sabido, el desarrollo del currículo escolar se concreta a través de la práctica escolar cotidiana. Es decir, el currículum se socializa, y el docente y discente, asumen roles “distintos”, uno enseña, el otro aprende. Sin embargo, en la aplicación del

currículo prescrito estos roles se unifican para presentar en ambos –docente-discente- la sumisión y obediencia: del primero, para cumplir con su práctica educativa de lo ya establecido y lo que se cree más conveniente sobre qué y cómo enseñar; del segundo, para acatar y obedecer las disposiciones del profesor para su aprendizaje, también creyendo, que es la forma más adecuada -la sumisión y la obediencia-.

Sin embargo la educación primaria está fundamentada sobre diversas expectativas al respecto. Y como primera instancia, **tenemos al maestro:** que ya no es posible seguir considerándolo como el depositario único del saber y la autoridad máxima dentro y fuera del aula; sino como promotor del saber en el proceso educativo. Luego entonces, la escuela, ya no es la única forma por la cual se obtiene información.

Al igual, que **al alumno:** es imposible reconocerlo como el ente pasivo, ignorante cuya actividad se limita a escuchar, aprender, repetir y obedecer. El alumno se presenta, ahora, como un agente dinámico que interactúa con una serie de materiales y experiencias para lograr objetivos de aprendizaje generales y específicos. La información, entregada en el aula, tenía valor absoluto, incuestionable por el alumno, que debía reproducirla tal cual para ser considerado como un alumno inteligente, estudioso y responsable. Sin embargo vemos que el alumno adquiere información de varias fuentes y no sólo del maestro.

Respecto al método: utilizado con base a una transmisión oral –exposición magisterial-, con el único auxilio del gis y pizarrón, ha pasado a la historia; en cambio nos enfrentamos a una metodología, donde el alumno basa su actividad en la búsqueda de información por lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo de la escuela primaria.

En cuanto a **la evaluación:** ya no es concebida a juicio del maestro, quien elabora los instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Ya que generalmente no existen objetivos, por lo cual la evaluación reside en la repetición de los contenidos más importantes del grado o nivel escolar según el profesor –y el currículo-, pues se corre el riesgo de caer en el subjetivismo. La Evaluación se da en términos de objetivos y el grado en que los alumnos lo hayan logrado. A través de un trabajo continuo, donde interactúa el docente y el estudiante para revisar y supervisar procedimientos, conceptos y valores; sumando a ello, pruebas objetivas. Para valorizar el manejo de hechos y conceptos.

Por último, y, como consecuencia de estos cambios conceptuales tenemos que también hay una transformación en **los procesos educativos:**

La enseñanza, es un proceso que resalta la relación maestro-alumno, y aunque se insiste en la repetición de la información transmitida por el maestro, sólo para estar

seguro de lo que ha presentado a los alumnos ha sido efectivamente entendido y aprehendido por ellos. La enseñanza es una de las formas de la instrucción; ya que esta indica la trasmisión de la información. Haciendo hincapié sobre lo que se comunica y su importancia a través de su repetición. Aunque en principio no se pone el acento sobre el instructor es claro que se le otorga un peso fundamental en el proceso de instrucción. Más, aludiendo a lo anterior, Mannheim (1976) afirma, que la enseñanza presupone un interés por el proceso de aprendizaje de los alumnos y la identificación mental del maestro y la enseñanza. Es de esperar que la importancia en este intercambio recaiga ahora sobre el maestro en lo que tiene que decir; pero además en el alumno, por su desarrollo y su iniciativa mental para comprender, captar y transformar cuanto se le presente.

El aprendizaje, como el proceso psicológico por el cual el educando hace suyo los conocimientos generados en su propia experiencia y de aquellos que le son transmitidos en un proceso educativo. Sin embargo este proceso va acompañado de un aspecto social por el cual el alumno puede discernir los conocimientos útiles en término de control de su propia realidad y de interpretación y acción sobre la realidad circundante.

Todo ello, nos permite hablar de un **proceso de enseñanza-aprendizaje**, en el cual tanto el educador como el educando participan en la circulación y apropiación del conocimiento establecido y en la generación de nuevos conocimientos, a partir de su actuar sobre la realidad en la que se encuentran, del diálogo con los educandos y el educador y la confrontación con los eventos sociales concomitantes a su proceso educativo. Por tanto, no basta la trasmisión de conocimientos sino que es necesaria la incorporación de sus propias vivencias, de su experiencia cotidiana sea en el campo intelectual o ideológico, como en el económico, político y del cultural con una visión crítica y en permanente diálogo para socializar el conocimiento. Pero también, establecer la distinción entre: a) información y b) la formación.

a) La Información: por ella se entiende la cantidad de conocimientos más o menos integrados que obtienen los educandos en el proceso educativo, pero cuya labor de integración global y de comprensión queda en la capacidad de cada alumno. Con la información se forman mentes enciclopédicas con un sinfín de conocimientos, pero dispersos y difícilmente recuperables en la puesta en acción para solucionar los problemas a los que se enfrenta cotidianamente.

b) En cambio, la formación: mira más al aspecto psicosocial del individuo e intenta capacitarlo para servirse de los conocimientos adquiridos en la solución de los problemas a los que se enfrentan en su labor o en su vivencia diaria. Trata de darle los elementos morales para normar su comportamiento personal en el grupo de pertenencia y en el

conjunto de los ciudadanos con los que vive. Intenta, pues, dar una educación en y para la solidaridad social, con la integración al mismo tiempo de su personalidad en tanto que individuo. La formación, pues, no manifiesta sino que favorece el desarrollo individual sin detrimento de los colectivos.

Por lo tanto, **la educación** la identificamos como el proceso social –colectivo-, mediante el cual cualquier sociedad transmite la cultura propia, los valores fundamentales sobre los cuales se asienta y las maneras de comportamiento aceptadas y legitimadas por la tradición y el proyecto de nación propio de las clases sociales de una formación social determinada.

Los cambios en el ámbito educativo, nos reflejan que la escuela primaria, tiene que cambiar, relacionarse más con la comunidad, con la sociedad. Pero también se debe ir entendiendo no sólo como aquella donde se desarrolla el trabajo escolar desligado de; sino que debe establecerse una estrecha relación entre: escuela-comunidad y sociedad; ya que siempre dicha relación entre la escuela y la comunidad se ha visto un tanto separada de las finalidades de la escuela. De alguna manera su relación va en función de proporcionar sólo información sobre los trámites escolares; y creo necesario e importante trabajar un poquito más esta relación entre docente-comunidad. El impacto de la relación e influencia de lo que puede proporcionar la comunidad a la escuela es muy importante, porque la comunidad cuenta con una serie de experiencias que pueden ayudar en la formación de los hijos y en los cambios del proceso educativo.

Sin embargo, las circunstancias políticas y económicas influyen para que no responda a las exigencias y necesidades de la sociedad mexicana en la actualidad. Ya que el desarrollo del currículo institucional implica: más infraestructura –planteles educativos y profesores que las atiendan -; que tener un grupo de no más de 35 alumnos, acorde a las necesidades propias de los procesos enseñanza-aprendizaje. Falta que los propios agentes educativos, desde los que integran el Sistema Educativo Nacional, hasta los docentes de grupo atiendan la parte formativa del educando para poder cumplir con exigencias de las demandas actuales.

En estos momentos, la sociedad lleva un desarrollo muy aventajado con respecto a la escuela. Sentimos que la escuela se ha quedado a la zaga. El desarrollo tecnológico y científico ha influido más en la sociedad que en la propia escuela, de manera tal, que podemos contemplar que esta desfasada, esta siendo superada por los medios de comunicación. Y esto hace que nuestros alumnos vivan dos mundos diferentes: un mundo de instrucción y un mundo de los medios de comunicación que supera y con mucho, lo que no podemos aportar en las instituciones educativas.

Los retos a los que se enfrenta la escuela primaria son innumerables y pertenecen a diversos tipos: económicos, políticos, pedagógicos y sociales; y vemos que influyen poderosamente en la organización, funcionamiento y desarrollo del currículo. En cuanto al desarrollo institucional. Entre los más sobresalientes tenemos:

- a) La sobre población escolar o masificación de la educación: “Educación para Todos”.
- b) La desnutrición de los alumnos, la pobreza –falta de empleos-, etc.
- c) El bajo presupuesto que se brinda a la Educación en nuestro país;
- d) La formación deficiente del docente y la poca motivación para actualizarse.
- e) La desvinculación del ideal educativo –Estado-gobierno- con los requerimientos de una realidad de la vida en sociedad.

Como vemos, estas cuestiones, señalan una serie de preocupaciones que vivimos en carne propia. La escuela se percibe todavía como un órgano administrativo en el que se van ventilando rupturas relacionadas con: ausencias de situaciones, que deberían estar prevaleciendo, en lugar de, errores y problemas personales que obstruyen y separan a los alumnos de su educación con los contenidos programáticos y su vida cotidiana. Sin embargo, en ellos está el deseo de cambio, en cómo debería ser la escuela, con todo y las atenuantes que esto significa en un Sistema Educativo que es un control.

Estas expectativas sobre la escuela, dan muestra del sentir del docente que ha vivido en carne propia ciertas situaciones escolares, como también lo demuestra una serie de respuestas de los docentes de la escuela seleccionada para nuestro estudio presente, que a través de su experiencia nos señalan lo qué significa la escuela para ellos:

- La institución que forma y educa a niños y niñas que asisten a ella.
- La que brinda educación a todos los niños en edad escolar, que lo solicitan.
- Apoyo al desarrollo integral del educando.
- La preparación de personas para un futuro mejor.
- El mejor camino para el alumno.
- La educación de calidad.
- El centro de la transformación educativa.

En cierta forma estas sencillas expresiones, dan cuenta de lo que se estipula en los documentos educativos que norman la educación en México: Art. 3° Constitucional, Ley General de Educación y que los docentes no las desconocen. Y por consecuencia la escuela primaria es vista como una instancia social, cuyos mecanismos propician un tipo de reproducción cultural y social, que demandan y expresan mandatos de una parte de la sociedad, la clase dominante a través del Proyecto Nacional de Educación.

La reproducción cultural y social realizadas en la escuela primaria “Emiliano Zapata”, se dan a través de actividades cotidianas como:

1. Registro de entradas y salidas del personal docente, en el libro de asistencias.
2. Verificación de las órdenes e indicaciones del día;
3. Elaboración de documentos –que no se especifican.
4. Trabajo con el grupo: motivar amena o lúdicamente el inicio del tema por materia, revisión de libros y cuadernos, pasar lista, tomar lectura, revisar tareas, explicar el tema que se va a dar.
5. Vigilar a los alumnos dentro y fuera del aula, en su comportamiento
6. Verificar que el proceso enseñanza-aprendizaje sea asimilado por los alumnos. Y advertir, que alumnos no lograron el aprendizaje, y explicar nuevamente.
7. Evaluación del trabajo diario.
8. Observación y coordinación del desempeño de los alumnos en clase.
9. Buscar el diálogo, con los alumnos para inspirar confianza y conocerlo mejor.
10. Retroalimentar los conocimientos de los alumnos –los que lo necesiten- de forma individual durante el recreo –a voluntad del alumno (a).
11. llevar a cabo los contenidos planeados: aprovechando las experiencias de los alumnos antes de iniciar un tema,
12. Encaminar al alumno para que él construya sus conocimientos.

En cuanto a las reuniones organizativas de la institución se dan a través del “Consejo Técnico Consultivo”, aunque los profesores (as) señalan que se reúnen sólo cuando:

- a) Lo solicita el director de la escuela.
- b) Llega información de las autoridades educativas superiores.
- c) Se quiere acordar algo. -reuniones extraordinarias)
- d) Llegan convocatorias de cualquier tipo: campañas ecología, cruz roja, concursos de olimpiada, etc.
- e) Se pide documentación diversa.
- f) Se organiza alguna actividad de carácter social en la escuela -con algunos días u horas antes del evento-

La funcionalidad del Consejo Técnico queda reducida solo para cumplir con las tareas asignadas a la escuela primaria. Más no, para plantear problemas pedagógicos que se presentan en los procesos enseñanza-aprendizaje durante el ciclo escolar. Por lo tanto, la planeación institucional, en la escuela, está carente de los elementos técnico-pedagógicos que brinda el currículo escolar para organizar y planear el acto educativo

de forma integral y formativa. Que no sólo implica cumplir con lo establecido por las autoridades educativas; sino también, de la participación de todos los docentes que laboran en esta escuela, en la distribución de tareas, organización de los recursos económicos, materiales y herramientas que apoyan el desarrollo de la escuela, en beneficio del nivel de aprovechamiento de los educandos que asisten a ella.

3.2.1. Incongruencias y Rupturas en el Desarrollo del Currículo: en la escuela como espacio de encuentro.

Es el momento de inscribir las grandes incongruencias –contradicciones- y rupturas –separaciones- entre el currículo escolar y las prácticas docentes, tal como se conciben o perciben en la escuela primaria “Emiliano Zapata” como espacio de encuentro entre ambos. Del docente en función y del currículo en desarrollo. Sin dejar de lado que a pesar de los esfuerzos realizados en esta institución por un cambio a favor del quehacer educativo; vemos que:

La escuela sigue siendo una escuela de espaldas a la vida que trata de construir su universo pedagógico fuera de la realidad. Nuestra escuela continúa impregnada de este defecto de origen, hace esfuerzos por mantenerse alejada de la realidad y penetra permanentemente en los estudiantes. Dicha realidad conlleva añoranzas del ayer, que hace difícil y absurdo el aprendizaje de los estudiantes en el presente. Los métodos siguen siendo escolásticos⁽¹⁶⁾, cuando no caóticos, y los contenidos programáticos librescos; en general, tienen la finalidad de rehacer una perspectiva cultural que no es congruente con los avances tecnológicos, sociales ni económicos del país; frente a la imposibilidad de mirar más allá.

También observamos que “las reformas educativas de fin de siglo se centran en los contenidos; aunque se declara que tienen por objeto desarrollar procesos de comprensión, en el fondo el establecimiento de sistemas de medición de calidad de la educación tiende a centrar el problema de la educación en sus resultados, y no en sus procesos” (Díaz, 1997, p. 114). La escuela en tanto, medio esencial del moldeado ideológico para el mantenimiento de las estructuras sociales existentes, es objeto de presiones constantes por parte del Estado, que trata e intenta reorganizar su reajuste en función de las necesidades económicas y políticas.

Esta situación marca determinantemente una de las rupturas e incongruencias más relevante en el ámbito educativo que prevalece en dicha institución: desvinculación de la teoría con la práctica. Respecto al docente, no hace lo que sabe -teoría, conceptos- y debe hacer -práctica- frente al currículo, pues no lo desarrolla tal y como está prescrito. Por lo tanto, no se es congruente con lo que se dice y se hace.

Sin embargo, el currículum en su aspecto académico y operativo, cumple con su papel social, un papel que va más allá de lo que generalmente se le atribuye, puesto que no sólo sirve de guía para el recorrido escolar y las actividades de recreación y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, sino como una serie de experiencias preparadas en la escuela para disciplinar a los niños y jóvenes en las formas de pensar y actuar en grupo. Asimismo, se indaga sobre las formas de reproducción de la organización social del conocimiento y su carácter ideológico. Más aún, la escuela se establece como lugar de violencia simbólica. Ya que persisten condicionantes --castigos y amenazas- en la formación de los alumnos de la escuela primaria mencionada. Muestra de ello, nos la dieron algunos alumnos de diversos grados, cuando platicábamos a la hora del recreo sabiendo de antemano, que es el momento favorito de ellos, de su estancia en la escuela:

Alumnos Roberto Sánchez (1er grado), Jorge Olvera (2° grado), 12 de febrero de 1999.
Maestra-Investigadora: - ¿A qué les gusta jugar a la hora del recreo?-

R: - Yo no juego a nada, porque los niños grandes me tiran; pero me gusta platicar con mis amigos y mis amigas y comer-.

M.I: - Pero entonces, ¿por qué no te quedas en el salón?-

R: - porque, la maestra sólo deja en el salón a los niños que no terminan su trabajo o a los que no le enseñan la tarea-.

J: - Maestra, a mi si me gusta jugar a las carreras y a las escondidas, pero siempre me llevan a la dirección porque ando corriendo-.

Alumnos: Mary Carmen González (4° grado), Antonio López (6° grado), 12 de febrero de 1999.

MC: -Si es cierto maestra, no podemos jugar casi a nada porque nos tiran o nos castigan en la dirección-.

M.C: - Mi maestro nos dice que si queremos jugar con pelota, será en deportes, pero en

el recreo no, porque le pegamos a los compañeros-.

M.I: - Pero, yo veo que preparan botellas de refresco desechables, para jugar con ellas, como si fueran pelotas. ¿ no creen que es más peligroso así?-.

A: - ¡Ah! Bueno, es que si no le hacemos así, nos aburrimos en el recreo, porque no nos prestan pelotas-.

M.I: - ¿Entonces prefieren que les llamen la atención los profesores e incluso les castiguen por no obedecerlos?-;

A: - Pues sí..... -

Nos percatamos que lo que manifiestan los alumnos, es su forma de percibir la disciplina y el orden; es decir la ley exterior a ellos, que el docente impone, en todo caso recurriendo a la salida de culpar a la institución como si él no la constituyese.

Ante esta realidad, tenemos que en general, no se implementan innovaciones pedagógicas desde hace tiempo –desde la década de los años 70 u 80- a pesar, nuevamente insistimos, de los cambios y reformas realizados en el currículo escolar desde la década de los 90.

Encontramos **al docente**: hablando pues, “hay que enseñarle al alumno”; siguiendo la prescripción -órdenes, instrucciones- institucional del Plan y Programas de Estudios, pero con la facultad de elegir el contenido del programa.

Al alumno: recibiendo la enseñanza de forma pasiva. Es decir, al profesor como sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje y, al alumno como su objeto. En una palabra, las incongruencias y rupturas entre la aplicación de un proyecto político-educativo tradicionalista y obsoleto hasta nuestros días y las prácticas que demandan calidad educativa. Nos señalan que, los docentes enseñan como fueron enseñados –por tantos años- y por tanto se resisten a aceptar lo desconocido -cambios educativos-. Por otro lado, hay inconformidades sociales y económicas -falta de reconocimiento al trabajo docente-, injusticias ante la inmovilidad magisterial -ascensos inadecuados y prestaciones económicas de poco monto monetario-. Y por si fuera poco, el desinterés de los docentes por su función pedagógica, al hacer a un lado la teoría pedagógica implícita en el currículo escolar de la escuela primaria. Ateniéndose a la experiencia que dan los años en el magisterio.

Por lo tanto la escuela “Emiliano Zapata” como espacio de encuentro entre el currículo –teoría- y las prácticas educativas, se configura como la institución típica de control y burocratismo educativo, bajo tres situaciones, que se producen simultáneamente y se condicionan mutuamente:

1. Como acción socializadora y enriquecedora, donde el currículum oculto hace su aparición. Al respecto, Phillip Jackson (1968) reconoce que los niños pasan mucho tiempo en las escuelas. Un elemento distintivo de los salones de clase es su carácter de espacio físico estable que ofrece un contexto social constante, donde los niños y los maestros ocupan lugares que confirman sus roles, estatus y funciones sociales. Además señala otros dos elementos característicos del salón de clases, la intimidad social y la uniformidad. Esta, se expresa por el carácter ritual de las actividades cíclicas que se realizan en la clase. Las actividades de enseñanza no son tan variadas, éstas se realizan de acuerdo con normas muy claras, que los alumnos deben comprender y obedecer.

Aquí aparece el primer gran punto de reflexión sobre el tipo de contexto que la escuela ofrece a los escolares. No son pocos y entre ellos nos incluimos nosotros, los que denuncian un fuerte desequilibrio -presencia de las incongruencias y rupturas que ya anteriormente hemos tratado- entre ambas tendencias escolares. La escuela en la actualidad persiste en atender más el papel socializador que el papel de reforzadora de la autonomía individual (Zabalsa, 2000).

2. Las prácticas escolares -enseñanza aprendizaje- como proceso regulado. La escolarización, tal y como la conocemos ha sido posible únicamente porque fue desarrollada y planificada de forma sistemática. En el proceso de expansión, nos hemos llegado a acostumbrar a la coordinación y a la administración de la escolarización por el estado y sus organismos, y frecuentemente actuamos dentro de estos sistemas como operarios o técnicos, sin la capacidad de cambiarlos, simplemente por su extensión. Demasiado a menudo nos constituimos en trabajadores alienados dentro de ellos; reconociendo que, durante los pasados 5 o 10 años mediante la activa organización de los docentes en relación con los problemas del currículo han ofrecido una respuesta a esta alienación. A la cual, nos hemos unido en el análisis del estudio que nos ocupa sobre el desarrollo del currículo escolar, respecto a las prácticas educativas y la calidad educativa. Aunque muchas veces, nos veamos limitados en nuestra capacidad y nuestro entusiasmo para el debate crítico sobre estas cuestiones.

3. Desarrollo y formación del educando. En este aspecto, las características más sobresalientes de la organización escolar se revelan cuando el proceso de escolarización es visto cuando se inicia con los niños pequeños y termina con los adultos participando en los campos profesionales o políticos. Y se le conoce como socialización, y la escolarización es sólo una parte de ella. Las escuelas están integradas a una gran

empresa instruccional que abarca otras instituciones y actividades -museos, librerías, bibliotecas, los viajes y los contactos personales-, por lo tanto las escuelas están lejos de tener un monopolio como agente institucional.

Al respecto, señala el sociólogo italiano Volpi (1987) que la escuela desarrolla una doble función básica: una vinculada a los procesos de socialización de los escolares -momento objetivo-institucional- y la otra orientada a su desarrollo personal --momento subjetivo-innovador-. La primera de esas dimensiones ha sólido constituir el cometido fundamental de las escuelas: formar a los sujetos para que estén en disposición de integrarse adecuadamente en su grupo social -para responder adecuadamente a las exigencias y condiciones que éste les plantea-. La segunda de ellas -lo que las escuelas aportan a la autorrealización de los sujetos- se refiere a las corrientes psicológicas del aprendizaje, que resulta menos fácil de identificar y constituye, con frecuencia, un punto débil de la actual dinámica escolar. De todas maneras, este encuentro posee una característica muy particular, se trata de un encuentro, y una relación forzada. Los sujetos -maestro-alumno- no la escogen se ven forzados a mantenerla: no se escogen a los profesores, o alumnos, no se escogen a los compañeros, ni los aprendizajes ni las experiencias. Esta sensación de imposición puede acabar malogrando buena parte de la satisfacción que los encuentros y las actividades escolares serían capaces de generar por sí mismas.

4. Finalmente, el estudio del currículo, como puerta abierta al entorno. No es fácil para la escuela resolver el dilema entre imposición y la libre opción. Es cierto que esa misma situación puede convertirse en una nueva ocasión para ampliar el espectro de modalidades de relación. Pero lo es también, que impone la necesidad de reforzar la sensibilidad institucional y de los educadores para intentar equilibrar la situación y aproximarse -en la adaptación de la oferta formativa, en la dinámica de funcionamiento, etcétera- a las circunstancias individuales de los niños a los que se atiende.

Sin embargo, como ya hemos expresado, está cambiando la sociedad, está cambiando los patrones económicos, políticos, sociales, culturales y filosóficos y no nos queda otro remedio que analizar esos patrones y percatarnos cómo nuestra instancia mediadora, que es la actividad educativa -escuela-, responde a las demandas de esas exigentes organizaciones.

Entonces ¿Es este un universo cerrado?, ¿no hay forma de sustraerse? Al respecto, se dan respuestas de diversa índole: Los inconscientes afirmarán que la partida está perdida y no modificarán nada; hay quienes esperan la llegada de cambios sociales estructurales, para modificar una institución concreta como el caso específico que nos ocupa a nosotros con la escuela primaria “Emiliano Zapata”; otros sencillamente no

quieren abandonar sus privilegios de docentes tradicionales o modernizadores: son éstas formas diferentes de mantener la propia posición en la pirámide institucional.

Pero aún con todo eso, creemos que sí se puede cambiar, creemos que sobre la distinción de tres niveles, diferentes funcionalmente, pero unificados en una fuerte unidad orgánica, impensables sin su interacción dialéctica, que los hace incompletos el uno sin el otro: a) al interior del grupo operativo docente; b) en el interior de la escuela; c) en la lucha política estructural.

Hay que destacar que este último punto no puede entenderse aislado de los dos anteriores: quien crea que en éstos no se hizo referencia “política”, todavía no comprende el rol del cambio social cotidiano en la lucha por la hegemonía social.

3.3. La Realidad Educativa en la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”.

Nuestra realidad educativa, es decir el momento actual de la educación en México, sometida a los sucesivos programas de apoyo al desarrollo del currículo de la escuela primaria; y a los cambios educativos, detectados en el proyecto educativo de nación en este ámbito. No desprovee a los docentes de su autoridad –poder- en lo que hace con los alumnos; ésta se mantiene inconsciente en el rol del docente –y tal vez más problemática al ser menos visible-. Y encontramos que:

- a) La autoridad acontece, se ejerce sobre el alumno en el aula misma, a través de un docente que no sólo es el representante de una entidad jerárquica que está más allá – Estado, clase-, sino también de él mismo. El poder – gubernamental - no sólo está allá lejos; se ejerce diariamente entre nosotros, estalla en las entrañas de la práctica escolar rutinaria (Follari, 1995, p. 20).
- b) No hemos aprendido o darnos cuenta, de que nuestra propia participación y prácticas, sostienen y perpetúan la educación relacionada especialmente con el pensamiento burocrático y administrativo, inscrito en el currículo escolar. Y nos inclinamos a pensar y actuar instrumental y técnicamente dentro de la trama burocrática, sin combatirla de un modo crítico, ni actuar positivamente para transformarla.

En cuanto a la noción de aprendizaje que está ligada constitutivamente a la escuela, se va aprender, aprender justamente los comportamientos necesarios para la reproducción del aparato de acumulación. Pero también la noción de revolución está en retirada: clase obrera integrada, disgregación estrepitosa del socialismo real, crítica del Estado y de la productividad sistemática como motores de una sociedad alternativa, aparición de sujetos inesperados de la alternativa al sistema. Por lo tanto, esto reclama por lo menos tres elementos básicos a tener en cuenta para estructurar la práctica escolar:

1. La metodología en el aula, totalmente diferente al método de exposición clásico.
2. El valor de la teoría frente a la tecnología creciente de las profesiones: a favor de profesionales lúcidos sobre las posibilidades y límites de “su hacer” y sobre su propio rol personal y social.
3. La cultura popular: se recuperará como clave de intelección diferente del mundo, con la intención de ponerse en contacto con sectores populares que quieran aprender. Pues

esta cultura está en relación de integración-negación con la cultura hegemónica del sistema; mantiene muchos elementos propios, mezclas de afirmación y alineación (Follari, 1995, p. 69-70).

Pues no se puede decir que la masificación por sí misma haga disminuir los niveles de la educación escolarizada, sino que es preciso buscar nuevos métodos y técnicas para salvaguardar la individualidad sin menoscabo de la solidaridad, ni del nivel y calidad de la educación. Es decir: **OTRA FORMA DE APRENDER Y SOCIALIZARSE.**

Al respecto, y teniendo como referencia nuestra formación como docentes señalamos que las características de la socialización actual presentan dos estados:

La Socialización Primaria: tiene lugar en la familia o en el escenario vital que rodea a los niños, donde se incorporan procesos, las rutinas, códigos, las formas de ser y de actuar dominantes en ese espacio social cercano y en el contexto global en el que se sitúa su escenario vital. A través de los intercambios espontáneos, desde los más incipientes a los más desarrollados, los niños van desarrollando formas de sentir, de pensar y de actuar. Podemos decir que estas formas de pensar, sentir y de actuar es errónea, están cuajadas de contradicciones, de errores, de lagunas, de mitos, pero son las que han servido para construir sus esquemas de pensar, de interpretar la realidad, de situarse ante ella y responder a ella. Esta socialización primaria es la responsable de fundamentar básicamente los esquemas y comportamiento de los individuos adultos.

En cambio, **la Socialización Secundaria:** tiene lugar en la escuela, que transmite la cultura pública dominante de la sociedad en donde se sitúa la escuela, intentando compensar desigualdades y cumplir con su función educativa. “La función educativa de la escuela, es una función que se sustenta y apoya en la función socializadora, pero da un paso más, pues apuesta por el individuo. Pero un individuo autónomo y reflexivo. Apuesta por construir la identidad subjetiva de un individuo que piensa que reflexiona, que discute y que elige de manera relativamente independiente o autónoma” (Román Pérez, 2000, p. 62).

Por tanto la función educativa de la escuela tiene que provocar que el individuo ponga entre paréntesis los influjos que ha recibido en sus procesos de socialización primaria o secundaria, dándole una oportunidad para que repiense, reformule y reconstruya los influjos que ha recibido en su vida previa y paralela a la escuela y a su vez en la escuela misma.

Lo que se precisa, señala Licia Magnani (1990), es una “escuela que acoja” realmente a los sujetos que acuden a ella -la scuola accogliente, como la llama ella-.

En opinión de esta autora, incluso por “ritos de acogida” actualmente existentes responden a esa tendencia de la escuela a imponer su propio modelo por encima de cualquier consideración más sensible a las demandas reales de los sujetos.

Muchas escuelas han establecido rituales de acogida a los niños en sus primeros días de instancia en la escuela. Pero si se analiza lo que sucede en esos días podemos constatar dos hechos igualmente contradictorios:

- Que se trata de un tipo de actuación episódica y puntual. Dura sólo unos días y trae consigo escasas consecuencias para el funcionamiento real de la institución ya planificado con anterioridad.
- Que en realidad los sujetos son receptores pasivos de la acogida: se les muestra la institución, se les explican sus normas, se les presenta a los profesionales, se les entregan documentos de apoyo, etc.

Nos señala Román Pérez, que no hay nada previsto –planeado- sobre la posibilidad de que los nuevos ingresados especifiquen cuales cuáles son sus necesidades y expectativas.

Los docentes abusan de su poder, lo cual agrava la desigualdad educativa; en su salón de clases se le apuesta más a las técnicas tradicionales de enseñanza, en donde la rutina y la mecanización del aprendizaje no motivan al alumno a su participación.

El uso que se hace del currículo cada día abre más brecha entre sus contenidos, enfoque, metodología y propósitos con la práctica educativa, las causas son varias, entre ellas se observaron:

*Falta de planeación, desconocimiento de materiales de apoyo o todo lo contrario, exceso de los materiales de apoyo, que han bombardeado al docente en la última década. Donde les muestran qué y cómo enseñar, perdiendo el sentido de lo que lleva a cabo. Y alejándoles del currículo escolar. Es decir del Plan y Programas de Estudio.

3.3.1. Impacto del Currículo en las Prácticas Escolares.

Michel Apple y Nancy King (1979), agregan al problema de qué se enseña en la escuela, una forma de distribución más amplia de los bienes y servicios de la sociedad; además es necesario; más allá de la dimensión oculta, responder a las siguientes preguntas: qué significados subyacentes se negocian y transmiten en la escuela tras el “material” formal real o contenido curricular? Qué sucede cuando se filtra el conocimiento a través de los

profesores?, ¿A través de qué categorías de normalidad y desviación se filtra? ¿Cuál es el marco de referencia básico y organizativo del conocimiento normativo y conceptual que pueden obtener realmente los estudiantes?

Enseñar es tratar deliberadamente de fomentar ciertos aprendizajes. Cuando intervienen otros factores que impiden dichos aprendizajes, la enseñanza fracasa. Algunas veces los factores están en el maestro, otras en el alumno y otras más en el aire mismo que ambos respiran, pero mientras el esfuerzo exista, hay enseñanza.

Para Taba (1974), el contenido curricular, o bien, ha desempeñado una función netamente informativa - lo que se traduce en exigir a los alumnos que lo memoricen-, o bien se ha dirigido al desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al sujeto realizar producciones originales y adaptar los significados al mundo que lo rodea. En el manejo de esta discrepancia, Taba recupera un dilema clásico en la historia de la educación: Educar para ¿“llenar cabezas” o para “que cada sujeto desarrolle sus propias ideas”?

La práctica escolar habitual, fundada en una enseñanza colectiva y uniforme, desconoce los caracteres tanto, como, las preocupaciones y los objetivos individuales de los alumnos. Pero, como es sabido, cada uno percibe el mensaje del educador en función de las aspiraciones o de las disposiciones actuales, de las necesidades y de las motivaciones, así como de las experiencias anteriores.

En la práctica tradicional, el profesor apremiado por comunicar un contenido intelectual voluminoso a los alumnos, apenas tiene posibilidad de ponerse a la escucha de sus necesidades y de interesarse por su capacidad intelectual. A causa del carácter poco dialéctico de la relación pedagógica, el maestro está mal informado de las diferencias entre los sujetos, y nada tiene de sorprendente que continúe atendiéndose a una enseñanza colectiva conforme a la línea general de los programas. Los alumnos son los que deben adaptarse, por tanto, a la enseñanza, en lugar de ser la escuela quien intente colocarse al nivel de cada uno. Hay inadaptaciones escolares que se imputan a las variaciones del ritmo de trabajo o a las diferencias existentes entre las aspiraciones del medio familiar y las de la escuela.

Existen contradicciones entre la experiencia de los niños y la ideología del ambiente, éstas no se consideran, sin embargo como tales: **Las contradicciones pueden ser vividas durante largo tiempo** -y lo estamos viviendo en carne propia, actualmente- antes de ser identificadas. Incluso no siempre son necesariamente identificadas. El conformismo de muchos de los niños nace a partir de las dificultades que tienen para discernir las contradicciones entre lo que viven y la imagen que se les da de ellos.

El impacto que causan las prácticas escolares es demasiado efímero; en el caso que existiera, y de hecho hemos visto que sólo al iniciar un curso escolar se intenta en muchas de las veces impresionar a los chicos los primeros días de clase, para después volver a la rutina de siempre. Causando muchas de las veces el desinterés por la escuela, en muchos niños. Lejos de constituir un grupo democrático cuyo avance está fundado en la acción decidida por sus miembros, en la participación constructiva de éstos la clase se semeja mucho a esas reuniones “ de juntas de Consejo Técnico” en las que el director tiene una solución ya preparada, que hace aceptar a los docentes, quienes ignoran que las jugadas se han efectuado de antemano.

¿Resultado de todo esto? responde Liliane (1983), un escolar triste. El escolar que se aburre, existe desde que hay escuelas. Pero nunca ha sido tan aburrida la escuela como hoy en día, de rechazo pasivo: inercia, inhibición, ensueño y ausencia al rechazo activo: agresividad, escándalo, rebelión; brota toda una gama de comportamientos de rechazo individuales o colectivos. La carga emocional que acompaña a estos comportamientos de rechazo y los conflictos que surgen alrededor de ellos -con los maestros, con los padres de familia- tienen efectos a corto o largo plazo sobre la psique del niño.

La reflexión sociológica procedente de pedagogos, psicólogos o sociólogos conduce a las contrataciones siguientes: las prácticas no están adaptadas a las necesidades actuales, no responde a lo que de ellas se espera, la causa de la mayoría de los males que sufren los escolares está en las mismas prácticas. A causa de la enseñanza que propaga, a causa de su estructura y su arquitectura, a causa del tipo de relaciones que se desarrolla entre alumnos y maestros, a causa del gran sistema de selección que se desarrolla en la clase: el burro, el que no sabe, el aplicado. La escuela sólo puede engendrar aburrimiento y rebeldía.

3.3.2. ¿Qué Hacer ante Prácticas Escolares Adoquinadas por el Tiempo?

Para comprender el desinterés por la escuela, causado por las prácticas tradicionales, hay que tener en cuenta la motivación para aprender, los objetivos y los modelos que la sociedad impone y que los padres y maestros refuerzan actuando directamente sobre los individuos. Pues el desinterés puede deberse a la ausencia de la motivación, puede ser también el efecto negativo de los modelos propuestos -currículo- e incluso una reacción frente a la falta de un enlace explícito entre los modelos sociales y los contenidos del aprendizaje escolar. ¿Existen modelos -explícitos, o subyacentes- que podamos desprender del sistema escolar más allá de las opciones pedagógicas. La

elección de métodos -nuevos o tradicionales-, la etiqueta de la escuela privada o pública, la ideología y la práctica?

Es viable hacer un cambio. En primer lugar, revalorizar el aspecto utilitario de la enseñanza elemental, renovar la pedagogía de los mecanismos: lectura, escritura, cálculo, sin ver en ello una automatización cualquiera del pensamiento sino muy al contrario, la condición para su emancipación. En segundo lugar, permitir que los niños forjen realmente los útiles intelectuales indispensables para su autonomía intelectual a fin de que puedan no solamente descifrar sino leer comprendiendo lo que leen. Que los maestros también sean capaces de escribir para recrear sus experiencias y sus prácticas. Pero esto no puede hacerse sobre la base de decretos, “los educadores deben tener conciencia de lo que se juega realmente en los primeros aprendizajes y deben prestarle la máxima atención. Ya que es necesario - y seguramente esto es lo más difícil- que los niños acepten el esfuerzo de aprender” (Liliane, 1983, p. 55-56).

El docente, el niño y los aprendizajes curriculares vienen a constituir la parte medular dentro del currículo, como “el centro del saber”, alrededor del cual giran los procesos educativos: enseñanza-aprendizaje. Y es un punto clave en el que confluyen los valores –la cultura institucional- y el sistema de poder de la escuela y la sociedad. Los maestros.

El maestro es quien enfrenta -las incongruencias y rupturas - las diferencias entre las declaraciones curriculares “oficiales” y la práctica en el aula entre lo formal y lo informal del currículo. Hasta llegar a considerar el “currículum oculto”, identificado por Jackson (1968), que incluye una enseñanza tan importante como la comprensión de orientaciones alternativas hacia el saber “oficial” de la escuela, cómo satisfacer las exigencias del maestro -en la enseñanza- y cómo responder al contenido de conocimientos y normas en formas aceptables para los propios padres y para los propios maestros.

Es decir, la consideración del currículo oculto, puede ser por lo menos tan importante para la supervivencia personal del alumno como su respuesta al programa oficial. Y su importancia puede ser aún mayor para el docente ya que sin el currículum oculto los maestros pueden llegar a darse cuenta de que sus alumnos deben “trabajar a reglamento, por ejemplo: maestros y alumnos se ven involucrados en una interacción curricular, es decir, en una práctica que se define de manera diferente de lo que manifiestan las declaraciones oficiales, ésta es la definición que debe importar, aún cuando resulte considerablemente más difícil de identificar que los programas oficiales, propósitos expresados, etcétera” (Eggleston, 1978, p. 22, 23, 24).

El concepto del currículo oculto es potente -tanto analítica como prácticamente- en la medida que nos vuelve concientes de procesos que antes éramos incapaces de percibir. Descubrirlo constituye parte de la operación de desactivarlo, en la medida que esta concientización se extiende a aquellos que supuestamente sufren sus efectos: los estudiantes. Así, el docente emprende su trabajo de todos los días en la clase partiendo de la idea de que lo que enseña es bueno para los alumnos y además que tiene derecho a enseñarlo. El sistema de valores -la cultura institucional- y el poder de la escuela ofrece apoyo para estas ideas o, dicho de otro modo legitimizan su rol.

Otros aspectos que vienen a consolidar las prácticas adoquinadas por el tiempo es el centralismo educativo y la falta de precisión sobre las habilidades técnico-profesionales que son específicas de la profesión docente, ya que conducen a la idea, de que al maestro sólo le corresponde “ejecutar” un programa escolar, esto es, llevarlo a la práctica; que en el mejor de los casos se piensa que su función es “dosificarlo” ante sus estudiantes. No se considera que la docencia implica una función profundamente intelectual, que el maestro es un intelectual y que, en este sentido, corresponde una función histórica estrechamente vinculada a la selección y organización de contenidos.

La globalización del sistema económico ha ido avanzando y ha traído consigo un proceso similar en el ámbito de la educación: con ello se ha perdido de vista la dimensión intelectual del trabajo docente y se ha terminado por considerar que el profesor es un mero ejecutor de programas. Sus énfasis determinantes se pueden encontrar en varias reformas de la década de los 70 y los 80 y en la profundización de las mismas bajo los programas de modernización educativa gestados en el marco de las teorías del mercado que, usando criterios del “eficientismo” -un pragmatismo que se convierte en tecnocracia-, se encargaron de minimizar notoriamente la función intelectual del docente, para dejarlo simplemente como un operario del acto educativo. Reconocer el sentido intelectual del trabajo docente supone la obligación de definir cuales son los espacios profesionales en los que le compete intervenir con los conocimientos técnico-profesionales. En la profesión docente es necesario determinar hasta dónde pueden existir prescripciones curriculares formales, y hasta dónde corresponde al docente presentar su propia interpretación del contenido, de la cultura y de las estrategias de aprendizaje.

Esta situación demanda una redefinición de la formación del docente, que ponga énfasis en su formación conceptual, en el saber educativo y, específicamente en lo didáctico. La formación no puede soslayarse, pues corre el riesgo de adiestrar al maestro, sólo en un conjunto de cuestiones técnicas que no resuelven la problemática educativa. Con esta formación, el docente podrá cuestionar su práctica, basándose en los fundamentos conceptuales que en ella se concretan.

Una lectura a los trabajos de Freinet (1973), señala el papel que tiene la sensibilidad docente ante compromisos no deseables en los estudiantes, pero que finalmente se manifiestan, por ejemplo, el aburrimiento, una falta de compromiso ante lo que realizan, y la pérdida de sentido y significado de la tarea emprendida. La idea de tener una percepción directa de los efectos del trabajo educativo ha sido desarrollada por varios autores en el campo de la didáctica, sin embargo, en general no se considera en los cursos de formación de docentes (citado en Díaz, 1997, p. 141-142).

Piaget (1979) recuerda que “Claparede afirmaba, que en la formación de maestros debería reservarse un tiempo suficiente para ejercicios de amaestramiento de animales, pues cuando el amaestramiento fracasa, el experimentador sabe muy bien que la falla es de él, mientras que en la educación de los niños los fracasos siempre se le atribuyen al alumno”. Sin duda, el fracaso en la enseñanza es multifactorial, esto es, depende de una serie de aspectos cuya modificación no siempre se encuadra al alcance del docente: nutrición, cultura, entre otros. Sin embargo, es necesario insistir en que corresponde a cada docente, como profesional de la educación y de la enseñanza, analizar hasta dónde puede intervenir con los instrumentos técnico-profesionales que tiene a su disposición - y los que pueda generar, en la creación de mejores condiciones para el aprendizaje.

Otra de las crisis que hoy en día atraviesan los maestros queda reflejada en su impotencia para transmitir los conocimientos. Es pues consecuencia del tipo de transmisión tradicional -conductista- que hasta ahora se ha ejercido en el ámbito educativo. Cambiar este tipo de transmisión no significa simplemente cambiar la técnica pedagógica. Sería necesario que los maestros cambiasen el concepto que tienen de los niños, del conocimiento, la educación y su propia postura, y de la inteligencia. En tanto el maestro no acepte la idea de que primero debe cambiar él mismo, chocará con las contradicciones de las cuales ya hemos hablado hasta el cansancio.

Por otro lado, el poder del maestro se manifiesta en la nota, en la clasificación, en la evaluación que él mismo lleva a cabo: son los medios llamados objetivos de los que dispone para expresar su valoración con respecto al trabajo del niño. Aún más insidiosos son sus medios subjetivos, que generalmente no controla, pues no trata de cobrar conciencia de ellos. Estos medios se manifiestan en los juicios -eres un burro, no sirves para nada, etc.-, las recriminaciones, las impaciencias, las mímicas despreciativas, los arrebatos, la irritación. También “se manifiestan en el olvido, en el abandono, en la falta de consideración hacia seres humanos tan valiosos como cualquier otro, pero a quienes no se respeta. Allí se sitúa el exceso de poder del maestro, que no pone en duda su infalibilidad” (Lurcat, 1983, p. 17-18).

Hoy resulta preocupante que el docente experimente frustración frente a su trabajo cotidiano. La UNESCO, ha promovido recientemente una serie de investigaciones sobre el docente en América Latina en las que manifiesta su preocupación por el nivel de frustración que expresan los docentes ante su trabajo. Es innegable que un sujeto que expresa este sentimiento negativo no se encuentra apto o en las mejores condiciones de motivación para realizar los esfuerzos que reclama la tarea educativa.

Los mecanismos son complejos, son el resultado de procesos económicos y políticos que ponen en entredicho que la docencia sea una profesión que reúna las características de las profesiones modernas. Corresponde a cada docente conocer los mecanismos que subyacen en tales procesos, con el fin de generar una profilaxis personal que evite el desarrollo de tal proceso en uno mismo; sin embargo, corresponde a las instituciones educativas, a los sindicatos, a la política educativa, atender este alarmante problema.

La recuperación de la profesionalidad -pasión por enseñar- sin duda va más allá, reclama que todo docente examine profesionalmente los resultados y los obstáculos de su labor, que analice cuáles son los aspectos que tiene que modificar en su método de trabajo, en su actitud o en donde él lo crea conveniente, con la finalidad de modificar la enseñanza. No obstante, sería falso decir que en nuestra época no existe un auténtico deseo de aprender. Nunca, quizás, la curiosidad política y social ha sido tan grande entre la juventud escolarizada y maestros como lo es ahora.

La función de los docentes seguirá siendo insustituible, aún en la perspectiva de avances notables en el uso de la informática y la comunicación a distancia como medios educativos. Entre los factores con mayor influencia en el desempeño de los educadores se encuentra: una formación inicial sólida y congruentes con las necesidades del trabajo, y en un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización -como hasta ahora se ha venido dando- y el perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio. En ambos aspectos, la situación en general no ha sido satisfactoria por lo que su transformación en el futuro inmediato constituirá una de las más altas prioridades de la política educativa del gobierno federal y de los gobiernos estatales, los cuales poseen facultades concurrentes en este terreno.

El camino es largo y hay que intentar formar conciencia crítica en los docentes. Para formar la conciencia crítica resulta necesario cambiar también, los ambientes educativos diversos en los que aprendemos a ver de un modo u otro: a callar, a “etiquetar”, a generalizar sin razón suficiente, a ser rígidos, desconfiados y superficiales.

O, por el contrario, a no solicitar soluciones absolutas e irrevocables para cada problema. En este contexto, lo importante se centra en los métodos y técnicas para descubrir problemas y darles alguna solución, una respuesta. Así se pretende que la educación que el currículo propaga inculque un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan la acción organizada sobre el mundo para interpretarlo y transformarlo.

3.4. Conocimiento Escolar y Aprendizaje de los Alumnos.

En la década de los setenta, el paradigma del currículo como plan de aprendizaje, introduce la diferencia entre el plan de estudios y el desarrollo curricular propiamente dicho. Los aprendizajes curriculares, se refieren al conjunto de conocimientos que de manera explícita intenta fomentar un sistema educativo, bien sean derivados de una práctica profesional determinada, o bien para el establecimiento de metas generales de un sistema de formación particular. No desconocemos que el proceso de aprendizaje escolar en todas las ocasiones rebasa las determinaciones curriculares establecidas, sin embargo, intentamos subrayar que, en un curso específico, se deben propiciar ciertos aprendizajes mínimos derivados del dominio de un contenido específico.

En la década de los 80 la lógica de la racionalidad técnica se rompió y dio paso a la preocupación por los contenidos en el currículo originándose tres líneas:

1. El enfoque epistemológico de las disciplinas;
2. Formas de adquisición del alumno, que garantizaran la apropiación del conocimiento –contenidos-;
3. Propuestas didácticas, para la adecuación de los programas de estudio –diversos campos disciplinarios-.

Ante este panorama, el niño está tratando de entender cómo funcionan las cosas que tiene a su alrededor y construyendo representaciones de la realidad, tanto física como social, lo más adecuadas posibles, lo más exactas, y que funcionen lo mejor posible. Si se le estimula a ello y se le anima a su actividad, su curiosidad y sus preguntas serán incesantes, de ese modo va descubriendo lo que sucede en una tienda cuando se va a comprar, cómo funcionan los autobuses, para que sirva un banco, qué pasa cuando calentamos agua, cómo tenemos que dar una patada a una pelota para que llegue a la portería, cómo tenemos que comportarnos sobre la bicicleta para no perder el equilibrio, en fin más que eso cómo relacionar nuestros aprendizajes del aula -o de cualquier otra instancia- en la vida diaria. Descubriendo todas estas cosas los niños encuentran un enorme placer y cuando encuentran su apoyo en su entorno su actividad se ve multiplicada y tratan de saber más. El niño está entonces conociendo, construyendo y

descubriendo cosas, de una manera natural, que le son útiles para su vida tanto actual como futura, y encuentra placer en el propio aprendizaje.

Pero ¿qué sucede en la escuela? En ella el conocimiento tiene unas características muy diferentes. Mientras lo que aprende fuera de la escuela lo ve como algo aplicable, práctico, algo que le sirve para la vida, y que es diversión más que trabajo -de lo que apenas es consciente-, pues lo aprende sin sentimiento de esfuerzo. El niño no logra entender para que sirven los conocimientos -contenidos del currículo- de la escuela, pero lo paradójico es que lo único que considera como conocimiento, lo único que considera como un trabajo valioso, es lo que realiza la escuela -desarrollo del currículum oculto-. Lo que se hace fuera de la escuela, que se hace sin esfuerzo aparente, se considera como algo poco valioso -porque está habituado a que se le reconozca a través de ritos y creencias-, no es aprender.

El conocimiento escolar tiene unas características muy peculiares, que lo distancian de lo que se entiende por conocimiento entre los que lo producen. En primer lugar es un conocimiento estático, lo contrario del saber científico. La idea que transmite la escuela es que el conocimiento está ahí, almacenado en algún sitio, es algo objetivo y permanente y la función del alumno es incorporarlo de una manera pasiva, hay que aprenderse las cosas de la escuela y es secundario entenderlas.

El conocimiento está ligado a la autoridad, el que posee el conocimiento es el maestro, o el libro de texto, que son depositarios de ese saber absoluto y exacto, que no contiene errores. La función del alumno es tratar de reproducir lo más fielmente posible lo que dice la autoridad, sin desviarse. Por lo cual deducimos, que aprender es un acto de sumisión a la autoridad, porque buena parte de las cosas que se aprenden no se entienden, y es un acto de fe que se basa en la confianza en el maestro o en el libro. Lo que más se promueve de esta forma es la aceptación de lo que dice otro. Esto lleva también a desconfiar de la propia capacidad para producir conocimiento.

Por lo tanto, el conocimiento es entonces, reproducción y no-creación. El alumno poco puede hacer para producir conocimiento, porque esos conocimientos están ahí desde siempre y su tarea es reproducirlos de la forma más exacta. El aprendizaje no es una tarea creativa. Pero, contrariamente, el conocimiento es considerado como un problema individual y no social. Al considerar el conocimiento como estático y no participar para nada en su producción, los niños tienen una idea muy confusa acerca de cómo se producen nuevos conocimientos. O bien, piensan que se ha sabido de siempre, o piensan que a un señor muy listo de pronto se le ocurre algo y hace un descubrimiento. Desconocen entonces el aspecto de construcción social que tiene la producción del saber

y cómo es resultado de la colaboración y la cooperación entre muchas gentes que están estudiando problemas semejantes y que forman una comunidad.

Estos y otros rasgos semejantes que se podrían enumerar hacen que el conocimiento que se trasmite en la escuela sea algo completamente alejado de lo que es el conocimiento auténtico y que se pone ya incluso a lo que los propios niños están haciendo en la escuela y fuera de ella. Porque sabemos que todo conocimiento que se adquiere es una reconstrucción y que el niño tiene que reelaborar lo que le estamos transmitiendo. Por eso reciben el conocimiento escolar de manera muy distinta de como se les enseña y cometen errores y deformaciones que están ligados a su nivel de desarrollo intelectual.

El reto educativo de la escuela es transformar la cultura social en una cultura educativa. Los niños aprenden en los escenarios de socialización no porque les obligues con componentes artificiales, sino porque están viviendo una cultura. Una cultura con todas sus ventajas e inconvenientes. Los niños aprenderán y se motivarán cuando vivencien una cultura; no cuando estén sufriendo un aprendizaje artificial y académico para el cual no encuentran ningún sentido. Vivir una cultura en la escuela significa crear un espacio de vida de la cultura, ¿pero qué cultura será nuestra herramienta de trabajo? No la cultura social sino la cultura que denominábamos la cultura crítica. Esta es nuestra herramienta más poderosa. Los docentes debemos ser portadores de la cultura crítica, debemos ser unos enamorados de ella. Pero, ¿qué es vivir artificialmente la cultura?

Significa obligar a los niños a que aprendan de memoria las lecturas del rincón de la lectura, de cualquier autor con sus nombres, apellidos, sus características. Vivir la cultura es gozar junto con los niños de la maravilla literaria que han creado esos autores. Cómo es posible que enseñemos a los niños todo lo relacionado a los autores, sin haberlo leído o interpretado? Vivir la cultura no es desgajarla de los sentimientos y las emociones y convertir a los productos de la cultura en objetos fosilizados de una cultura también fosilizada. Es algo más, que haga vibrar todas las sensaciones del ser humano para su transformación.

3.4.1. Base y Condiciones de la Transformación de los Niños: en la construcción de los conocimientos de la escuela primaria.

¿De qué modo plantea el currículo la evolución psicológica del niño, en el proceso de aprendizaje? Qué es lo que hace que un niño crezca y se transforme de modo progresivo en un adulto? Cuáles son las causas de su transformación psicológica?

Existen multiplicidad de autores, que han tratado de combatir el autoritarismo y /o algunos de sus elementos implícitos en la enseñanza “verborreica”, memorística y repetitiva. Este movimiento tiene como precursor a Rosseau y ha sido impulsado en mayor o menor medida por autores como: Froebel, Montessori, Decroly, Clapared, Freire, Wallon, Freinet, Vigotsky, Ausubel y por supuesto Jean Piaget.

Esencialmente la nueva pedagogía pretende una educación no impositiva, no verbalista, no memorística, más sí, basada en la motivación a través de los juegos con los niños. En cuanto a los docentes deben lograr que los educandos aprendan de manera agradable y mejor lo que la “sociedad”, o mejor dicho lo que el Estado considera que deben aprender, o bien lo que corresponde de acuerdo al esquema de desarrollo normal que se conoce a partir de los que antes ya han transitado el mismo camino.

Piaget (1981), cuenta con amplia difusión actual y sus conceptos han sido incorporados en buena parte en el currículo de educación básica –preescolar, primaria y secundaria-. Es bien conocido, que la preocupación principal y los intereses de Piaget se dirigieron sobre todo al terreno de la epistemología, ya que la meta constante a lo largo de su vida, fue tratar de explicar cómo se generan los conocimientos y cómo se incrementan éstos. Aunque su obra científica se extendió por diferentes campos del saber, sus investigaciones más influyentes y conocidos fueron las consagradas al estudio “del desarrollo del pensamiento del niño”.

Para este autor “el estudio de la psicogénesis de los conocimientos constituía una vía principal para entender cómo se generan los conocimientos humanos, no sólo en el niño sino en el adulto e incluso en la historia. En ese terreno la influencia de su obra ha sido enorme y toda la psicología actual, a favor o en contra de sus posiciones, se ha visto afectada por sus enfoques y descubrimientos” (citado en Delval, 1996, p. 6- 7). Naturalmente, la génesis del conocimiento es un asunto que guarda estrecha relación con la educación. La psicología de orientación empirista consideraba el aprendizaje, sobre todo por transmisión verbal directa, como la forma fundamental de adquisición del conocimiento, pero Piaget, ha tratado de mostrar que esa transmisión directa es un fenómeno limitado y que el aprendizaje está directamente conectado al desarrollo del sujeto. Esto tiene profundas implicaciones en el terreno educativo, y sobre todo desplaza el centro de interés del proceso educativo, que estaba situado en la materia a enseñar, en el maestro o en las condiciones ambientales, hacia el alumno que aprende.

Piaget convierte al niño en el protagonista principal del aprendizaje; su influencia en el campo educativo se debe como decimos, a las implicaciones que tiene su trabajo epistemológico y psicológico para fundamentar y mejorar la práctica educativa, considerando:

- **La construcción de los conocimientos.**

Ya que, concibe al ser humano como un sujeto activo que construye sus conocimientos en interacción con el medio, partiendo de su dotación inicial que es hereditaria. La construcción de la inteligencia es un proceso que está regido por las mismas leyes de funcionamiento que los restantes seres vivos siguen para sobrevivir en su ambiente, básicamente la adaptación y la organización. Así, la construcción de la inteligencia se concibe como una prolongación o una fase más de la adaptación biológica. Pero, al mismo tiempo que el sujeto construye su inteligencia -es decir sus instrumentos para conocer-, construye representaciones o modelos de la realidad que le permiten actuar dentro de ella y que son una de las claves de su éxito en la teoría de la adaptación.

- **Entender qué es lo que sucede en el organismo que aprende.**

Cómo podemos mejorar el aprendizaje y las formas en que se realiza; por qué unos sujetos aprenden mejor que otros; cómo es posible organizar las situaciones de aprendizaje y las instituciones que se ocupan de promoverlo -la escuela-. Nos lleva, fundamentalmente a comprender de qué manera tiene lugar el proceso de construcción de los conocimientos, tarea a la que Piaget dedicó gran parte de sus esfuerzos. El conocimiento del desarrollo psicológico no puede decirnos para qué debemos educar ni que tipo de personas es más deseable producir, pero si puede ayudarnos a organizar la actividad educativa -práctica docente-.

Piaget (1979), plantea tres problemas claves en la enseñanza:

- 1.Cuál es el fin de la enseñanza, acumular conocimientos útiles, en qué sentido. Aprender a Aprender, Aprender a innovar, a producir algo nuevo en cualquier campo, tanto cómo a saber. Aprender a controlar, a verificar o simplemente a repetir.
2. Una vez escogidos estos fines -por quién o con el consentimiento de quién- hay que determinar después cuáles son las ramas -o sus particularidades- necesarias, indiferentes o contraindicadas, para alcanzarlos: ramas de cultura, de razonamiento y, especialmente -lo que queda fuera de un gran número de programas- , ramas de experimentación formadoras de un espíritu de exploración y control activo.

3. Cuando se han escogido estas ramas es necesario, finalmente conocer las leyes del desarrollo mental, para encontrar los métodos más adecuados al tipo de formación educativa deseada.

Por lo cual, sólo si tiene en cuenta la realidad escolar de los estudiantes puede el docente estructurar una serie de actividades de aprendizaje. La perspectiva intelectual del docente implica la necesidad de tener un dominio del contenido en un nivel tal, que ese saber se convierta en un atractivo y tenga poder de convocatoria sobre los estudiantes. Corresponde al docente elaborar determinadas síntesis de información; así mismo su formación psicopedagógica le permitirá fundamentar las estrategias de enseñanza a las cuales recurrirá y su inserción en el mundo social ayudará a transmitir, en las actividades de aprendizaje, una idea de mundo, de sociedad, de valores, etc. En esto se basa Giroux cuando señala que el docente es un intelectual crítico-transformativo.

Sin embargo, también se reconocen algunos principios psicopedagógicos en el desarrollo del currículo escolar señalados por Ausubell (1977) y Vygotsky (1934). El primero nos señala, que el aprendizaje significativo se da a través de reconocer los conocimientos previos pertinentes del alumno; ya que se toman en cuenta para el establecimiento de secuencias de aprendizaje, pero también para la metodología de la enseñanza y para la evaluación. Este autor, también nos habla de la competencia cognitiva y conocimientos previos simultáneamente; esto significa, lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado, por sí solo. Como exponente de su grado de desarrollo personal, pues supone que la educación promueve dicho desarrollo personal mediante: el aprendizaje previo y mediante la asimilación de destrezas, habilidades, conceptos, etcétera.

Por otro lado, Vygostky se acerca y le interesa el nivel de desarrollo efectivo y nivel de desarrollo potencial -zona de desarrollo próximo-. Ya que piensa, que la educación o el desarrollo del currículo escolar debe partir de ese nivel, no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo -hacer y aprender con la intervención de otras personas: observándolas, imitándolas, etc. Delimita el margen de incidencia de la acción educativa-.

Atendiendo a estos teóricos para tener impacto sobre el desarrollo personal del alumno y por ende en los aprendizajes escolares deberemos:

- a) Promover aprendizajes significativos, que el contenido curricular debe ser potencialmente significativo -estructura interna lógica asimilable, elementos pertinentes y que se relacionen-.

- b) Que tengan funcionalidad: es decir, que puedan ser utilizados cuando las circunstancias en las que se encuentre el alumno así lo exijan. Cuanto mayor sea el grado de significado del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad, abriendo un abanico más amplio de nuevas situaciones. En otras palabras, presentar una actitud favorable, y motivar al alumno para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.
- c) Promover una intensa actividad de parte del alumno, que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya contenidos en su estructura no cognoscitiva. Esta actividad es de naturaleza fundamentalmente interna.
- d) Desechar la memorización mecánica y repetitiva -de escaso interés para el aprendizaje significativo-, de la memorización comprensiva como punto de partida para realizar nuevos aprendizajes significativos.
- e) Aprender a aprender: importancia que debe otorgarse en el aprendizaje escolar a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad.
- f) Atenderemos el desarrollo de la estructura cognitiva o esquemas de conocimiento -conjunto organizado de conocimientos-. Son estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria, aplicables a objetos, situaciones, sucesos y secuencias, etcétera; éstos pueden mantener entre sí relaciones de extensión y de complejidad diversa. La nueva información aprendida se almacena en la memoria -constructiva- mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas, y se distorsiona la nueva información para acomodarse a sus exigencias. Los esquemas integran conocimientos puramente conceptuales con destrezas, valores y actitudes.
- g) Reconoceremos la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno, su revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva. Tomándose en cuenta como objetivo de la educación escolar. La exigencia de romper el equilibrio inicial -conflicto cognitivo- del alumno, remite a cuestiones clave de la metodología de la enseñanza.

Todo lo anterior traducido a la escuela nueva, que el sistema educativo propone, a través del currículo escolar lleva implícito. **Para qué Enseñar:** Para asegurar las condiciones óptimas para que los alumnos desplieguen las potencialidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizajes. Es entonces, cuando tenemos que reconocer que como profesores no sólo promueven el conocimiento estrictamente académico -hechos y conceptos-, sino también somos promotores de habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, entre otras.

CAPÍTULO 4

ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

4. Marco metodológico de la Investigación-Acción.

Cuestionar el quehacer pedagógico –prácticas docentes- desde el desarrollo del currículo escolar en la escuela primaria “Emiliano Zapata” a través de la investigación acción nos llevó a transitar por tres momentos diferentes de su aplicación:

1. Momento Inicial, fundamentalmente centrado en la organización y el diseño de nuestro modelo de investigación. La investigación-acción, como un proyecto colectivo, que atiende a cuatro cuestiones básicas:

a) **¿Cómo nos organizamos?**, señalando finalidades, objetivos y/o propósitos:
identificando incongruencias y rupturas del currículo con las prácticas docentes.

b) **¿En torno a qué problemática o asunto pedagógico trabajamos?**, contenidos
y problemas: sobre el currículo de la escuela primaria y las prácticas docentes.

c) **¿Cómo trabajamos?**, implantando un método: La investigación-acción.

d) **¿Cómo ajustamos el diseño con la realidad?**, a través de la evaluación:
mediante un proceso cíclico y dialéctico:

ACCIÓN-INDAGACIÓN DE HECHOS-PLANEACIÓN

Dentro de este marco metodológico, la investigación-acción se dio mediante un proceso de reflexión interno y externo. Mediante una práctica social reflexiva, intencional, grupal y participativa. Pero además con la posibilidad de aportar alternativas o estrategias para modificar, enmendar o en el último de los casos conservar dichas prácticas y lograr un bien común. Por ello, ha sido fundamental integrar el trabajo grupal o colegiado como un nivel analítico de lo escolar y de esta forma, acercarnos de manera general a las problemáticas generadas en el desarrollo del currículo escolar y por consiguiente relevar el ámbito preciso de relaciones en que los sujetos particulares – docentes- involucrados en esta experiencia experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar.

2. Un momento intermedio, centrado en pasar a la acción e intercambio de experiencias.

Esta estrategia metodológica de la investigación-acción ha favorecido a la creación de un espacio para la reflexión, donde se da oportunidad de poner en discusión ideas sobre algún acontecimiento, fenómeno social o situación problemática de la institución, que en nuestro caso muy específico ha sido el currículo y la práctica educativa, con la seguridad de que en las discrepancias que resultaron se generaron cambios en la propia práctica docente, atendiendo con certeza a la teoría que la fundamenta. Por ello, decimos que esta herramienta nos permite construir este tipo de conocimiento pedagógico, porque al asumir nuestro objeto de investigación-acción como un proceso permanente, cíclico y progresivo de planificación- acción -observación- reflexión, “nos parece estar encontrando realmente -por aproximaciones sucesivas- la solución al problema –permanente- de la relación entre práctica y teoría en educación. Esta solución pasa por reconocer que teoría y práctica son dimensiones diferentes de una sola unidad, de un solo hecho, el acto de educar” (Flores, 1998, p. 101).

La oportunidad de intercambiar experiencias a través de la metodología empleada investigación-acción ha hecho posible en nuestro estudio de casos, desarrollar las potencialidades creativas de los docentes, resultando ser modelos de creatividad para los alumnos. Aunque, pensamos que esto no es suficiente, pues de acuerdo con lo señalado por Ornelas vemos que:

“Tal vez la consecuencia que más se destaca, al realizar este trabajo bajo la metodología de la investigación-acción; es la urgente necesidad de que el sistema educativo, junto con el resto de las instituciones sociales -familia, iglesia, asociaciones, etc-, forme a millones y millones de mexicanos que sepan identificar problemas, desarrollar métodos para resolverlos y que tengan voluntad de hacerlo; que además estén conscientes de su función en la sociedad, que sean buenos ciudadanos y excelentes trabajadores, en fin, que no sólo sean diplomas, sino que sean cultos. Propósito principal de la educación” (1999, p. 26).

Esta propuesta teórico-metodológica de investigación implica pensar en la posibilidad de una ciencia social crítica, cuyo objetivo “no es sólo describir e interpretar las formas de dominación y poder, sino, y principalmente, considerar cómo pueden modificarse sus procesos constitutivos, sin olvidar que el mundo social es dinámico, complejo y contradictorio dentro del cual el hombre desempeña un papel activo y no pasivo” (Salazar, 1991; citado en Flores, 1998, p. 102).

3. Un último momento, que se caracteriza por la reflexión de diversos procesos cíclicos implícitos en la Investigación-acción (I-A). Se reconoce que la aplicación de la investigación-acción no es la solución a todos los problemas que aquejan a la educación de nuestro tiempo, pero si es una propuesta y respuesta a las inquietudes por adoptarla, recalcando que es solo el inicio de muchas otras acciones que se pueden derivar posteriormente. Lo importante es partir de lo que realmente preocupa o satisface al docente y favorecer la perseverancia y la confianza para mantener activo ese proceso de investigación en su práctica.

No ha sido tarea fácil. El maestro siempre exaltado en los discursos de política educativa y situado en los proyectos de reforma como el pilar de los esfuerzos por transformar la educación, suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras. Los programas de apoyo a los maestros en ejercicio se basan en propuestas que no provienen de las necesidades de su quehacer cotidiano; por eso el maestro ha sido sujeto ausente en esos programas de formación.

Pero, como señala Cecilia Fierro (1995), en la medida en que sus preocupaciones, problemas y saberes no sean tomados en cuenta en el diseño de dichos proyectos y, mientras no viva un proceso de revisión crítica de lo que hace que le permita desarrollar el convencimiento y el deseo de cambiar su manera de trabajar, su participación en ellos no irá más allá de ser un mero “aplicador”, ni actuará como protagonista, o como agente capaz de construir los cambios necesarios de una manera crítica, entusiasta y comprometida.

4.1. Un Escenario Diferente para el Desarrollo del Currículo Escolar en la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”.

Hablamos de un escenario diferente, para la escuela, a partir de la presencia, de todas y cada una de las propuestas oficiales del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 como el “Programa Nacional de Actualización Permanente” (PRONAP), Cursos

Nacionales de Actualización (CNA), Centro de Maestros, Programa de Carrera Magisterial. Que reclaman el trabajo colegiado; mismo que está implícito en la metodología de la investigación-acción, utilizada en nuestro trabajo presente, aunado a la Propuesta de “TEBES” del programa “Transformación Básica desde la Escuela”, que especifica de manera clara y precisa dicha metodología.

Visualizar un escenario diferente, implica como lo señala Torres (1989), pasar de una visión de la formación docente como bloques estancos -plan, programa, proyecto, determinado período, determinado número de cursos y horas- a una visión estratégica, en la cual la propia formación docente pasa a ser diseñada como una estrategia de esfuerzos sistemáticos y sostenidos a lo largo del tiempo. Hemos unido esfuerzos para superar el individualismo, el tecnicismo, el modelo trasmisor y favorecer procesos de valoración de las experiencias, conocimientos del docente, el aprendizaje autónomo, el trabajo cooperativo. Pero también, se ha logrado sustituir la visión que tiende a deslindar, a separar los espacios formativos de los espacios donde se ejerce el trabajo docente. Por espacios del aula y del grupo, del contexto escolar y extraescolar, que dan cuenta de la multidimensionalidad de este trabajo. Pues tendrán que ser estos espacios los que deberían ser problematizados, reflexionados, recuperados por los maestros que los viven.

La integración de los docentes a este tipo de trabajo, no fue nada fácil, ya que fue necesario realizar una serie de negociaciones. Primero, con las autoridades superiores correspondientes. El Jefe del Sector V, a falta del Supervisor de Zona Escolar 13 -que en esos momentos no estaba nadie asignado en dicho lugar- y el Director del plantel educativo como candidato para realizar la investigación “incongruencias y rupturas del currículo escolar y las prácticas docentes en el contexto de una experiencia de la escuela primaria”. A través de la investigación-acción.

Antes de llegar a nuestra primer reunión, nos dimos a la tarea de intercalar las observaciones pertinentes a la escuela -ubicación, contexto social y económico-; a los maestros - directivo y personal docente-; y a la comunidad escolar -alumnos y padres de familia- como miembros de la institución para darlas a conocer -lo cual se ha hecho patente en la primera parte del tercer capítulo de nuestro trabajo-. Todo ello con la finalidad de detectar las circunstancias, situación actual respecto al desarrollo del currículo escolar, e interés por participar en este trabajo de investigación. Con la viabilidad de intervención para llevarlo a cabo en esta institución y la posibilidad de identificar las incongruencias y rupturas del currículo escolar en la práctica del docente. Lo cual nos llevó a:

Las Primeras negociaciones:

Se nos brindó la oportunidad de reunir a los docentes dos veces por mes de 11:00 a las 12:30. A partir del mes de Junio de 1999. Se realizaron doce sesiones -ver anexos-, de las cuales tres sesiones fueron de información, organización y planeación. Con los propósitos de:

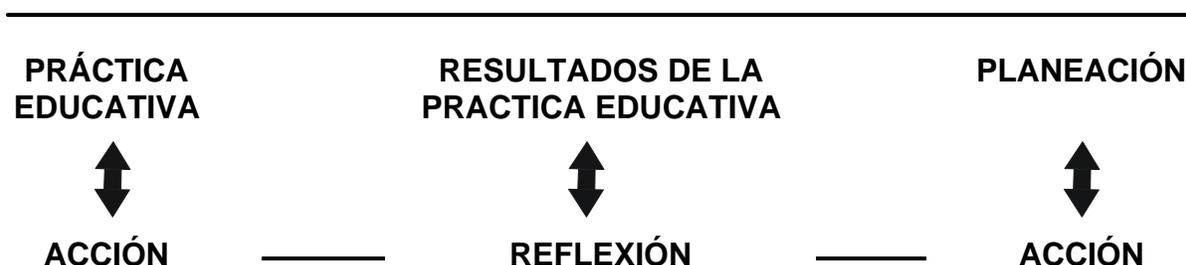
1. Presentar el proyecto de investigación, "Incongruencias y rupturas del currículo y las prácticas docentes en el contexto de una experiencia de la escuela primaria".
2. Información sobre la metodología propuesta de la Investigación-acción.
 - Etapa de sensibilización.
 - Diagnóstico operacional de la escuela.

Ahora, creemos que este punto de partida, fue fundamental, ya que se crearon compromisos y responsabilidades en todas y cada una de las otras nueve sesiones, como:

- Organización del trabajo colegiado.
- Uso del diario de campo, no sólo a las sesiones, sino en todo momento de su práctica educativa.
- El compromiso de participación continua y permanente en cada una de las nueve sesiones restantes.
- Realizar las tareas encomendadas por el grupo colegiado.
- Ser puntual y no faltar a las sesiones de trabajo, ya que consideraron que esta era una oportunidad que se les estaba brindando para mejorar la práctica escolar.
- Comprender que en cada una de las sesiones, se debería cubrir el ciclo de planificación de la Investigación-Acción, que se da en tres momentos

ACCIÓN- INDAGACIÓN DE HECHOS-PLANIFICACIÓN

Que traducido al ejercicio de las prácticas educativas queda así:



Por lo tanto, involucrar al personal docente de la institución en este tipo de trabajo, motivo hasta llegarse a interesar por un trabajo de grupo, de equipo o trabajo colegiado, que orientaba su deseo por salir adelante en el ejercicio de su práctica docente. Sabíamos que nos enfrentábamos a un fuerte problema de relaciones humanas entre profesores, aun a pesar de que la actitud del director había sido neutral. Sin embargo, nos animó la actitud de respeto y disciplina con que accedieron a formar parte de esta investigación. Pues para nosotros, lo importante -por el momento- era la disposición ante tal propuesta.

Además los docentes que conforman la plantilla del personal en la escuela primaria “Emiliano Zapata”, están concientes de que la escuela no sólo es la instancia donde se encuentran los maestros y los alumnos. La escuela, la conforman todos los sujetos: docentes, directores, supervisores, etc., y materiales: aulas, mobiliario, instrumentos y herramientas involucrados y utilizados en y para la educación de nuevas generaciones de jóvenes.

4.1.1. Presencia en el Escenario

Se nos designó una de las aulas ubicada al norte, en la planta baja del edificio, equipada con mesa bancos binarios –no muy accesibles para el trabajo en equipo-; sin embargo nos la ingeniamos para lograr la integración grupal y en equipos con buenos resultados. Es un aula con ventanas en ambos lados, lo cual permite la entrada de bastante luz. Se contó con materiales suficientes: retroproyector, dos pizarrones, colocados en el salón de clases, uno al frente de otro; papel bond, papel tamaño carta, formatos fotocopiados, plumones, gis y materiales didácticos según las necesidades presentadas en cada sesión. Sin embargo, como eran las últimas hora de clase, dejaban muy sucia el aula – a diferencia de la presencia de la escuela en general- con papeles en el piso y desperdicio de alimentos que los chicos de tercer grado que asisten a dicha aula tiran, esconden o simplemente no quieren.

En cuanto a los participantes; tenemos que la gran mayoría de los 20 docentes, incluyendo al director de la escuela, se presentó desde un inicio con puntualidad. Sólo que algunas de las veces no se cumplía con los compromisos creados en sesiones anteriores, por ejemplo hacer **la lectura del diario de campo** –pensamos que era natural , pues era una actividad nueva para ellos y no tenían el habito de hacerlo permanentemente- a la sesión correspondiente. Siempre escudándose por el poco tiempo que había para hacer tal o cual actividad; o que había mucha documentación que entregar, o que ya los exámenes se presentaban, etc.

Lo anterior sólo ocurrió en las primeras reuniones, de nueve, pues conforme se fue tomando conciencia de su compromiso y responsabilidad su participación se fue mejorando en éstos aspectos; incluso se nos permitió hacer observaciones de la práctica escolar en el aula y en algunas ocasiones con Padres de Familia; con la finalidad de verificar lo que ellos de alguna manera registraban en el diario de campo para después comentarlo en cada sesión, respecto al desarrollo del currículo escolar y las problemáticas que ello implicaba: de qué y cómo enseñan. Percatándonos y reflexionando sobre:

- a) El desinterés del niño (a) por asistir a la escuela.

- b) La poca atención en clases, principalmente en los ciclos inferiores (1° y 2° grado).
- c) Deserción y bajo aprovechamiento escolar.
- d) Reprobación e indisciplina escolar

El docente frente al grupo es otro, no es el que discute por lo que está mal en la educación, sólo ordena lo que se deberá hacer en el aula, e incluso fuera de ella. Abusan de su poder, agravando la desigualdad educativa en su salón de clases, se le apuesta más a las técnicas tradicionales de enseñanza, donde la rutina y la mecanización atrofian la participación de los alumnos para su aprendizaje.

Por lo tanto, el uso que se le da al Plan y Programas de Estudio cada día abre más brecha entre sus contenidos, enfoque, metodología y propósitos con la práctica educativa. Muchas de las veces por la falta de planeación, otras por el desconocimiento de estos materiales de apoyo. Y otras, por el uso excesivo e inadecuado de materiales de apoyo didáctico, que ya les dicen qué y cómo enseñar; perdiendo el sentido del documento institucional educativo como lo es el currículo escolar o mejor dicho el Plan y Programas de Estudio de la escuela primaria.

En cuanto al currículo escolar; se concluye, que una de las herramientas básicas de la escuela primaria es el currículo. Y los docentes lo definen así:

- Como el eje, que permite darle un sentido claro al trabajo escolar.
- Se concreta en el plan y programas de estudio de primaria.
- Como una propuesta de apoyo, que sirve para planear y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, lo señalan, como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que se encuentran contenidos en el Plan y Programas de Estudios y que se pretenden lograr al término del ciclo escolar en cada uno de los seis grados de la escuela primaria.

A partir del concepto anterior, se inició una serie de análisis y reflexiones sobre el currículo escolar, su estructura, contenido y funcionalidad en la escuela primaria aludida, en nuestro presente estudio. Y encontramos, que el currículo escolar sólo ha sido desarrollado en un solo sentido, para trabajar sobre los contenidos que marcan plan y programas de estudio, pero dejando de lado: el enfoque, la metodología y la evaluación propias del proceso enseñanza aprendizaje que el mismo plan y programas lleva implícito. Por lo cual, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes han quedado en segundo término; aún a pesar de contar con diversos apoyos didácticos -libros de texto, libros del rincón, apoyos didácticos y libros para el maestro- y técnicos -metodologías,

estrategias y programas colaterales de la educación- inscritos bajo una perspectiva constructivista.

Marcando por lo tanto incongruencias y rupturas , que de ello emana. Ya que el desarrollo del currículo escolar, no sólo depende de un buen diseño del currículo, como prescripción de o que se deba enseñar, cómo y para qué; también depende de todos los que participan en los procesos enseñanza-aprendizaje, con la posibilidad de intervenir a través de la reflexión individual y colectiva sobre el desarrollo del currículo salvaguardando la autonomía para tomar decisiones al respecto, en la intención de promover el desarrollo del proyecto educativo de la nación, comprometidos con metas y objetivos educativos. En un ámbito colegiado de acción. Que además de la libertad de pensamiento permita la reflexión crítica sobre las diversas condiciones en que el docente desarrolla su práctica docente en todas y cada una de las dimensiones: sociales, culturales y políticas, con la finalidad de lograr una vinculación con lo ya establecido en Plan y Programas de Estudio.

En este sentido, la propuesta curricular en la escuela primaria justificará la educación escolar. Y además deberá concretar y precisar los aspectos del desarrollo personal del alumno, a través de aprendizajes significativos. Por consiguiente, se insiste en la importancia que reditúa, la reflexión sobre el desarrollo del currículo escolar en la escuela primaria. Ya que representa una mayor posibilidad de rescatar y vivir los valores del compromiso, responsabilidad y la solidaridad.

Primero para desarrollarnos como personas y profesionales de la educación; y, segundo, para identificar y atender a las rupturas e incongruencias de las que ya hemos venido hablando hasta el momento. Con la doble intención de: formar a las nuevas generaciones integralmente y de generar una nueva cultura para el desarrollo del currículo escolar, que se relacione y se apegue más a la realidad. Es decir a la vida cotidiana del individuo.

Por lo tanto, aquí es pertinente subrayar y resaltar la importancia de esta tesis, que se deriva de estas cuestiones y que además sustentan que: **Mientras el sujeto no relacione e interaccione con el mundo sus conocimientos y experiencias; a través de la reflexión y el diálogo, no estará en posibilidades de ampliar sus horizontes cognitivos; a favor, tanto individual como en grupo –colectivo-. El confrontar, comparar, distinguir y experimentar el conocimiento y la transición del Sistema Educativo Nacional, le permitirán conocer y comprender los cambios curriculares, para cambiar sus estructuras mentales en el tiempo y en el espacio, y modificar sus hábitos y actitudes, y por ende lograr la calidad educativa, a la cual aludimos en este trabajo de investigación, como uno de los objetivos del currículo escolar de la escuela primaria.**

4.2. Logros, Alcances y Limitaciones de la Investigación-Acción en la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”.

Situándonos en los logros obtenidos en esta investigación a través de la metodología antes mencionada, haremos referencia de ello, como una experiencia escolar única. Ya que una experiencia escolar es selectiva y significativa; aunque no determinante en la formación de los que participan en la escuela.

Fueron muchos los esfuerzos que se hicieron por ambas partes -investigador-docente- para poder aplicar dicha metodología de la investigación-acción, ya que el docente no está habituado a que se le cuestione, acerca de su trabajo y mucho menos, de darle la oportunidad de reflexionar sobre estas cuestiones.

La actitud que se observó en el grupo fue: Primero, de molestia y confusión, ya que pensaron que esta propuesta estaba determinada por las autoridades superiores, y ellos, francamente expresaron que no querían nada que viniera de ellos. “Ya que siempre es lo mismo”, “Pues siempre sólo nos dan pura teoría”, y más trabajo, etc. Sin embargo algo que llamó mucho nuestra atención fue, que cuando se dieron cuenta de que se trataba de un trabajo que tendía a mejorar su práctica educativa en beneficio del aprendizaje de los alumnos, decidieron poner todo de su parte para participar con nosotros.

Uno de los logros que consideramos de los más importantes, fue precisamente la disposición del docente para enfrentar, diversas dudas acerca del currículo escolar, herramienta imprescindible para la enseñanza. Dudas que fueron despejándose al cuestionar entre otras muchas cosas: ¿si era suficiente con planear y diseñar nuestra clase con base a los contenidos que el alumno debe saber, de acuerdo al Plan y programas de Estudio o de alguna asignatura?, ¿cómo podríamos lograr aprendizajes significativos donde el estudiante participe en la construcción de su aprendizaje?, etc.

Todo ello, propició el momento para entablar un diálogo abierto sobre el currículo escolar. Y después, de una serie de reflexiones al respecto, fue posible la identificación de una serie de incongruencias y rupturas del currículo escolar con la escuela primaria. Y en el interjuego de las prácticas del docente, se fueron perfilando algunas problemáticas -incongruencias y rupturas-, que han repercutido en el desarrollo del currículo escolar como:

- desconocimiento del fundamento filosófico y teórico del currículo escolar de

la escuela primaria. Y por ende, del desequilibrio de la enseñanza-aprendizaje.

- Desvinculación de la teoría-práctica en el ejercicio docente.
- Uso de un enfoque conductista en contra de otro constructivista que se percibe en el Plan y Programas de Estudio vigente, para su desarrollo.
- Evaluación del aprendizaje –obsoleta-, fuera del contexto formativo, es decir basada en números fríos –cuantitativa-, que no da cuenta de los avances de los procesos de aprendizaje del educando. Sólo interesa qué tanto sabe y no, que le falta para lograr los contenidos curriculares.

Algunas de las incongruencias y rupturas más sobresalientes de las prácticas docentes, que han afectado el aprovechamiento escolar del educando y por ende la calidad educativa son:

- El ejercicio pedagógico, bajo un enfoque conductista-positivista;
- Formas de enseñanza, a través de métodos y técnicas tradicionalistas -obsoletas en nuestros días: Expositivas, Autoritarias, Controladoras y Arbitrarias.

Formas que no son congruentes con el nuevo enfoque constructivista que presenta Plan y Programas de Estudios. Por consiguiente, tenemos el poco uso o el uso inadecuado de los libros de texto y material didáctico con que cuentan los docentes, ya que estos quedan fuera del contexto en el cual estos se desenvuelven en la escuela primaria aludida, para transmitir el conocimiento a los alumnos.

Se ha observado que el material didáctico, se usa muy poco, o más bien no se le da el uso adecuado, según los docentes por varias causas, entre ellas tenemos:

- Falta de tiempo -se llevan mucho tiempo al usarlos-
- Si los usan, no alcanzan a estudiar todos los contenidos que señala Plan y Programas de Estudio;
- No existen suficientes materiales para todos los alumnos;
- O simplemente por desconocimiento y falta de organización del material didáctico existente en la escuela.

Por consiguiente, en todas y cada una de los nueve talleres, siempre se vieron curiosos e inquietos por saber, investigar y comentar todo lo referente al currículo escolar. Y de reconocer que existen una serie de rupturas e incongruencias entre el currículo escolar y las prácticas docentes, que hasta el momento no se habían percatado. Pero que estaban dispuestos a enfrentar. Comprometiéndose a:

- a) Intentar rescatar el enfoque constructivista acorde al Plan y Programas de Estudio vigente.
- b) Emplear una metodología que dinamice la clase y logre el interés y la participación de los alumnos (as).
- c) Rescatar a la evaluación escolar como un proceso continuo y permanente que dé cuenta de los procesos enseñanza-aprendizaje, que concuerde y cumpla con lo establecido en Plan y Programas de Estudio vigentes. Para tratar de equilibrar los discursos de la Política Educativa y los fines y objetivos de la educación -filosofía educativa- en los diversos grados de la educación primaria.

No sólo es importante tomar en cuenta las expectativas y experiencias de agentes educativos en otros niveles, cuando expresan acerca de los principales problemas de la escuela en cuanto a su organización, funcionamiento y desarrollo del currículo, y dicen: - que los principales problemas se atribuyen al aspecto económico-, es decir, a la falta de recursos materiales y tecnológicos en las escuelas de educación primaria. Y por otro lado, a la incapacidad que muestra el director de la escuela para organizar y promover el desarrollo del currículo a través de una nueva metodología (I-A), para el trabajo colegiado.

Otra de las rupturas más fuertes que se presenta en la escuela primaria “Emiliano Zapata”, se refiere a la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje. Dicha planeación además de no tomar en cuenta el desarrollo evolutivo del alumno, tampoco toma en cuenta el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, como base para la construcción del conocimiento o contenido que marca el currículo escolar, en el grado académico correspondiente. O para la formación integral del sujeto –alumno-. La planeación se toma como un requisito administrativo más, que el docente cumple para justificar el desarrollo del currículo escolar –que va a enseñar cada semana o quincena al alumno-; lo que sólo implica “asegurar” el logro de los objetivos y la memorización de los contenidos escolares, determinados en cada grado escolar de la escuela primaria.

Por otro lado, enfrentamos una serie de limitaciones, que sin llegar al extremo de la situación, obstaculizó nuestro trabajo y nos dio muy poca oportunidad para ver realmente mejores resultados, entre ellas podemos citar:

- Tiempo insuficiente para realizar actividades de reflexión con el grupo colegiado. Ya que muchas veces no era posible la participación de todos y cada uno de los 20 participantes (docentes) de la escuela primaria “Emiliano Zapata”.
- El poco conocimiento del trabajo en equipo.

- La incertidumbre, que se manifiesta por una situación desconocida por completo, en este caso el estudio del currículo escolar por los docentes, que no están acostumbrados o preparados bajo ciertos preceptos –del currículo-, que se quieren cambiar o modificar en las clases al ejercer sus prácticas escolares.
- La simultaneidad, se refiere a que todo se quiere atender y resolver a la vez –en clases, o en el equipo-, pues antes de reflexionar sobre la situación o el caso que nos compete, ya queremos estar dando y haciendo estrategias para la solución de algo que todavía no tenemos muy claro.
- Inmediatez, ritmo rápido para el aprendizaje, omitiendo intereses y necesidades de los alumnos o alumnas que conforman un grupo específico de la escuela primaria. O también en caso del trabajo en equipo, sin considerar los intereses y necesidades de los participantes.
- Imprevisibilidad, hacerle frente a sucesos que no están previstos: distracciones, interrupciones, como el caso cuando se les entregaba su pago y tenían además que firmar nóminas, ir a cambiar, a pagar, entre otras.

En efecto, estas son algunas de las situaciones que obstaculizan de cierta forma el trabajo colegiado. Ya que crean presiones sobre la planificación y decisión del docente, como también, condicionan en mayor o menor medida las interacciones y actividades de la enseñanza-aprendizaje.

Otro tipo de limitaciones que obstaculizan la práctica del docente, se refieren a la teorización del currículo. Ya que el docente entiende que:

- a) La teoría es realizada sólo por expertos, que legalizan la práctica educativa.
- b) Surge como amenaza; por realizarla personas ajenas a las realidades concretas que se viven en las aulas, alejados de las preocupaciones cotidianas sentidas por el docente.
- c) Presenta el conocimiento y la información bajo la forma de generalizaciones. Que limitan al docente en su experiencia.
- d) Ideal de la práctica perfecta -currículo oculto-, donde no hay relación con lo que se enseña en las clases.

Todo ello, nos explican algunas de las incongruencias y rupturas del currículo y las prácticas del docente: errores y adversión entre la teoría –currículo- y la práctica docente -desarrollo del currículo-. Y como consecuencia la escasa calidad de la enseñanza a través de una concepción individualista del docente. Ante tales situaciones surge la necesidad de replantear la formación del docente para: promover el trabajo colegiado en el contexto escolar de la escuela primaria, y por ende en el aula, con la idea de que el docente pueda tomar decisiones propias al respecto.

En cuanto a los alcances, de la aplicación de la investigación-acción en este estudio, deja en nosotros una esperanza, de que hay muchas posibilidades de lograr alcances mucho más significativos en este aspecto, y, aunque tal vez sea muy pronto para mencionarlos. Si creemos que la aplicación de dicha metodología podrá rebasar a la institución, para cubrir más espacios de reflexión en las demás escuelas de educación primaria. Ya que el primer paso se ha dado, al menos en la escuela primaria “Emiliano Zapata”. Pues todo cambio, implica el paso por diversas etapas: de sensibilización, transición y consolidación.

Al respecto, podríamos asegurar que se ha superado la primera etapa de sensibilización, que no sólo representa el interés por la participación en este estudio, sino, que el docente se reconoce como el responsable directo de la formación de los niños y niñas a su cargo en cada ciclo escolar. Como también, se ha iniciado con la etapa de transición. Etapa medular en esta investigación, ya que el docente se ha dado a la tarea de identificar las incongruencias y rupturas del currículo con su práctica, a través de la reflexión de la misma. Aceptando el compromiso de modificarla si fuese necesario. Pero sin ningún resultado al respecto hasta el momento, aun después de haber identificado rupturas e incongruencias del currículo con su práctica. “Pues del dicho al hecho hay mucho trecho”. Como vemos, **la etapa de transición significa ser coherente con lo que se piensa, se dice y se hace**. Sin embargo, el docente aun a pesar de estar conciente de las incongruencias y rupturas del currículo y las prácticas docentes que ellos ejercen, no logran hasta el momento concebir por lo menos, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde otra perspectiva. Situación que hace aún más difícil esta etapa, ya que sabemos, que todo ello implica cambios profundos en las estructuras mentales, que exige enfrentar los cambios propuestos en Plan y Programas de Estudio en acción, es decir, poner en práctica todos los cambios que presenta el currículo escolar desde 1993. Pues de lo contrario seguiremos sólo simulando: el maestro que enseña y alumnos que aprenden. Y por ende que las evaluaciones, se reflejen en simples calificaciones –mediciones- que determinan el grado de aprovechamiento escolar del educando.

Para ello, el docente deberá esforzarse por adoptar otra metodología para la enseñanza diferente a la que actualmente ejerce. Una metodología de la enseñanza donde converjan los principios lógicos del contenido –conocimiento- y las características psicológicas del alumno; posibilitando una mayor manipulación del contenido por parte del sujeto que aprende –alumno- y ajustada a sus capacidades.

De lo expuesto, se deduce que la estructura metodológica de un cuerpo de conocimiento no es absoluta, sino relativa, ya que por demás que considerásemos al

contenido como inalterable, su estructuración con fines de aprendizaje variaría según las capacidades del que aprende. En este sentido, podemos decir que el interés estará fijado no sólo en el “producto” a alcanzarse -nueva estructuración cognoscitiva-, lo que se logra aprender, sino al proceso donde se irán poniendo de manifiesto las estructuras cognoscitivas –habilidades, destrezas y actitudes- del sujeto y las posibles alteraciones que de acuerdo a este, sufra la estructura metodológica, sin perder sus principios lógicos a fin de facilitar la comprensión y asimilación del contenido curricular concreto.

Dicho estudio, representa la posibilidad de enfrentar con cierto éxito -por el interés que despertó este estudio- la identificación de Incongruencias y rupturas del currículo con prácticas docentes, ya que de algún modo, les concierne, como actores principales del hecho educativo, y que se reconoce además, que ellos mismos han incurrido para que subsistan y persistan en el ámbito educativo. Todo ello, es un alcance bastante considerable, ya que ha impactado, tanto la aplicación de la metodología propuesta -Investigación-acción-; como la identificación de las problemáticas del currículo y la práctica escolar donde se involucra el docente totalmente. Y lo compromete a enfrentar dichas incongruencias y rupturas a las que nos hemos referido. Creando espacios de reflexión, crítica y análisis, que apoye al trabajo colegiado. Y aunque cada escuela es única, tiene identidad propia y es distinta de las demás. Se abre la posibilidad de reencontrarse con el Consejo Técnico Consultivo; como el lugar para reflexionar sobre los problemas concretos a que se enfrentan en el aula, y sobre el desarrollo del currículo como punto central de esta tesis. Dando pauta para planear el trabajo; fijando metas; considerando el liderazgo del director, el trabajo colectivo y la creación de un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Para que la escuela cumpla cada vez mejor con su misión. Pues como dijera Paulo Freire:

**“LA EDUCACIÓN VERDADERA ES PRAXIS, REFLEXIÓN Y
ACCIÓN DEL HOMBRE SOBRE EL MUNDO PARA TRANSFORMARLO”**

En fin, creemos que se logró más de lo que se pensaba, ya que los profesores fueron capaces de intervenir en los cambios curriculares, exponiendo sus experiencias de la práctica docente en la misma práctica. Es decir, aprendiendo a criticar y analizar su propia práctica, para poder modificarla. A través del diálogo, la interacción de experiencias y de la Identificación de incongruencias y rupturas del currículo con las prácticas docentes en el contexto de esta experiencia escolar. Y sobre todo, considerando que esta experiencia se cristalizó, por medio de un proyecto titulado: **“Escuela en proceso de cambio para la enseñanza activa”**, que el colegiado atinadamente se propuso para llevarlo a cabo, para el ciclo escolar entrante (2000-2001).

Y por nuestra parte, ofrecemos esta propuesta metodológica a los profesores para debatirla, cuestionarla y, sobre todo, para superarla. Es el producto de un proceso de

construcción pedagógica que no está terminado; aspira a proseguir su construcción y perfeccionamiento con las iniciativas de más y mejores colectivos de profesores que pretendemos construir en nuestras escuelas, a mediano y largo plazo, una nueva cultura de emancipación escolar, entendemos que los caminos y tiempos pueden ser diversos, que no es sencillo lograrlo, pero que vale la pena que lo intentemos.

CONCLUSIONES

Y, Para Concluir.....

Te voy a presentar al grupo colegiado de la escuela primaria “Emiliano Zapata”, que participó en nuestro trabajo de investigación, así, como colectivo, como un grupo que ha sobresalido en las diversas actividades inherentes al hecho educativo y todavía más, por su participación en este trabajo, ha sabiendas de que es necesario esforzarse para cambiar las prácticas educativas en nuestro ámbito escolar. Ya que:



“El Maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal. Los hábitos de libre examen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia; el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia y de la solidaridad sociales, y la adhesión al régimen democrático y a la república”.

GREGORIO TORRES QUINTERO

Hemos llegado al término de la investigación “Incongruencias y rupturas del currículo escolar y la práctica docente en el contexto de una experiencia de la escuela primaria”. Con resultados, que sabemos que son únicos. Sin embargo, representan una gama infinita de posibles retos, transformaciones y por que no, de soluciones que podríamos llevar a cabo en diversas escuelas primarias; aún a pesar de que el dilema o la investigación sólo sea semejante al nuestro. Se llevó a cabo durante 1999-2000, es decir, durante todo un ciclo escolar, en la escuela primaria “Emiliano Zapata”, situación que nos permitió fortalecer las relaciones con el grupo de 5 profesores, 14 profesoras y el director del plantel escolar.

El establecer un ambiente de cordialidad y respeto desde el principio del trabajo de investigación nos parece imprescindible, ya que se desarrolla confiabilidad y veracidad en las participaciones y en los resultados obtenidos. Desde esta perspectiva, el maestro ya se reconoce como parte fundamental del cambio educativo.

Sin embargo, la práctica docente es más que eso, está ligada a aspectos culturales, institucionales, curriculares, organizativos, políticos, etcétera. Por ello no podemos definirla sólo como las acciones pedagógicas que se practican en el aula; comprenderla y analizarla no ha sido fácil. Pues precisamente, uno de los obstáculos al que se enfrenta el maestro frente a grupo, es el no darle la debida importancia a todos los significados, percepciones, acciones de ellos mismos, alumnos y autoridades educativas que convergen en la práctica docente. Lo cual, denota carencias en la formación y actualización de los maestros, para reconocer y tomar en cuenta elementos teórico-metodológicos al menos para el estudio de nuestra incumbencia; el currículo.

Por lo tanto, registramos que la mayoría de los maestros -3 de 20-, demostraron poco interés en modificar la práctica docente, ya que los cambios traen inseguridad, compromiso y reflexión de qué, cómo y para qué enseñar.

Así, el objeto de estudio -currículo escolar-, aquí atendido, se manifiesta sólo como el Plan y Programas de Estudio (1993) de la escuela primaria, -es decir qué enseñar-; más no, como el proyecto educativo nacional inscrito, en la Política y la Filosofía Educativa, para caer en:

- Un diseño clásico, donde se determinan metas o intenciones generales y se pasa al desarrollo de programas educativos que se aplican y evalúan cuantitativamente.
- Un desarrollo curricular tradicionalista –empírico-, donde se siguen prescripciones curriculares supuestas e impuestas. Donde las acciones docentes son poco edificantes y carentes de fines educativos. Teniendo como resultado un:

MAESTRO (A): autoritario, operario del currículo prescrito, transmisor de contenidos programáticos y consumidor de prácticas adoquinadas y obsoletas en nuestro tiempo del año 2000.

ALUMNO (A): receptor y pasivo del conocimiento, desinteresado, aburrido incluso indisciplinado, memorístico y excluido por la escuela permanentemente.

Y por lo que a la educación se refiere, se señala un: a) deterioro cultural, b) fracaso escolar y c) analfabetismo funcional, como resultado de la escolarización.

Pero todavía aún más, identificando y marcando incongruencias y rupturas en el desarrollo mismo del currículo escolar, a las que nos venimos refiriendo desde el inicio de este trabajo como parte central de la presente tesis:

1. La producción de saberes de nuestra sociedad –cultura-, muchas de las veces rompe o separa –ruptura- con lo establecido por el “deber ser” por el “deber hacer”, a través de la tríada: PODER-CENTRALISMO- BUROCRACIA. Características de nuestro Sistema Educativo Nacional.
2. Aun a pesar de considerar al “deber ser”, como la parte moral de la educación donde entran en juego una serie de valores, actitudes y aptitudes, que no se toman en cuenta al desarrollar el currículo escolar.
3. La incongruencia, que existe entre el currículo escolar prescrito y la evaluación del aprendizaje, al no respetar enfoques y metodologías inscritas en Plan y Programas de Estudio, desde la cúspide educativa como mucho más, desde la práctica docente.
4. La falta de vinculación de la teoría curricular con la práctica docente, presenta otra ruptura en el desarrollo de los contenidos programáticos de Plan y Programas de Estudio, que no están de acuerdo a las necesidades económicas y sociales del país. Es decir, la separación Escuela-Sociedad. Pues la práctica escolar, a la que se refiere el currículo es una realidad previa muy bien acentuada, a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etcétera detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales esquemas de racionalidad, creencias y valores que condicionan la teorización del currículo.
5. Asimismo, encontramos rupturas e incongruencias en el desarrollo del currículo, respecto a la práctica docente, cuando se sigue manteniendo una forma

tradicional en la enseñanza contra la forma crítica y constructivista que presenta el currículo escolar actual. Desarrollando el currículo oculto, inmerso en rituales, tradiciones y costumbres. Para lograr los contenidos programáticos del currículo escolar.

6. Los docentes se enfrentan a su práctica como consumidores del currículo escolar, estableciendo una ruptura entre la planeación y su creatividad para diseñar el currículo –según necesidades e intereses del grupo que atienden. Por lo general se acomodan a los materiales ya elaborados -textos, guías, material impreso, etc- y a las sugerencias, más que a lanzarse a la tarea de construir materiales nuevos o de acomodar los existentes a las necesidades reales de la situación en que habrán de desarrollar la enseñanza –los contenidos curriculares-. Pues según Tyler (1973), el estudiante debe vivir ciertas experiencias satisfactorias de participación que le permitan actuar de acuerdo con los objetivos o contenidos programáticos. Ya que la planeación, resulta ser sólo un requisito administrativo más, que deja mucho que desear del proceso enseñanza-aprendizaje, generando así una separación o ruptura en la relación maestro-alumno.

Por otro lado, la experiencia en el trabajo de equipo -Consejo Técnico-, no ha sido del todo positiva ni frecuente, ya sea por ignorar las dinámicas de estas modalidades de trabajo o por la falta de experiencias previas de este tipo. Se observa que en las relaciones de trabajo se mantiene la dependencia hacia las autoridades o hacia el docente líder. Por consiguiente, se manifiesta apatía por discutir asuntos pedagógicos y para exponer ideas o dudas que en determinado momento les lleve a ser criticados, situación a la que no están acostumbrados. Además de requerir tiempos y espacios específicos para tal acción, que en muchas ocasiones en esta escuela no se dan o se limitan. Otra dificultad, con la que nos encontramos, es que tampoco se cuenta con una cultura para leer y actualizarnos, tendemos más a conseguir recetas o tips que a construir estrategias y socializarlas.

En contraste con lo expuesto, y al aplicar la investigación-acción como metodología para el desarrollo de nuestro estudio, observamos que favorecen el trabajo en grupo, la empatía, la amistad, el compromiso y el hecho de ver a la actualización como un proceso formativo, donde todos somos parte importante y activa, lo que da seguridad e impulsa a asumir retos y responsabilidades en el trabajo, potenciando nuestra formación y revalorización como docentes.

Los colectivos presentan la oportunidad de irnos asumiéndonos como sujetos históricos. Y educar a la vez que educamos, como lo señalaba Freire (1990) siempre

mediados por el mundo inmediato y mediato, al que nos empeñamos en transformar a pesar de las adversidades que esto conlleva.

Por lo tanto, la Investigación-Acción, representa para nosotros una de las formas más idóneas para enfrentar problemas educativos, realizar investigaciones o simplemente para organizar y planear el trabajo educativo, ya que en este estudio de casos los resultados fueron sorprendentes:

- a) Permitted acercarnos a la problemática curricular desde dentro, para verla y vivirla tal como los propios maestros lo hacen, para entenderla junto con ellos y medir la distancia que separa a cada uno de ellos del verdadero maestro.
- b) El estudio sobre el currículo fue asimilado por los profesores de acuerdo a sus propias construcciones sociales, que en interacción con otros sujetos –profesores, alumnos, padres de familia- dentro y fuera de su actividad profesional iba generándose, para establecer un acercamiento y reflexión sobre el currículo institucional, y Plan y Programas de Estudio, ya no como un recetario o norma a seguir, aunque todavía, como estrategias que le apoyasen en la enseñanza. Lo cual denota que todavía falta mucho trabajo por hacer, para no depender tanto de lo prescrito y poder llegar a la construcción y diseño del currículo escolar.

Otro de los propósitos logrados en esta investigación, fue documentar el proceso por el que los profesores transitaron desde la elaboración del proyecto de investigación en el colectivo, hasta la aplicación de la propuesta en las aulas. Al respecto hemos podido reconocer ciertos momentos por los que hemos transitado al realizar el proyecto, por un lado observamos una serie de problemas y dificultades, y por el otro, avances y nuevos cuestionamientos a los que hemos llegado. En dicho proceso se distingue que:

1. Se pudo reconocer que en la integración y formación del colectivo se manifestó un gran entusiasmo, la idea de cambiar las cosas atraía a todos. Lo nuevo, y el reconocimiento de una problemática, nos llevó a formar un grupo que estrechó los lazos académicos y personales.
2. Al emprender algunas acciones relacionadas con el objeto de estudio empezaron a aparecer las dificultades: no todos los profesores que formaban el colectivo, tenían las mismas capacidades, la misma experiencia ni la misma formación. Aunque esto enriquecía la discusión, también marcaba grandes diferencias entre todos. Todo ello nos permitió ver la investigación desde diversos ángulos, sorprendiéndonos al reconocer que individualmente teníamos una visión limitada

sobre el currículo y sobre la práctica docente, y de ahí la importancia de trabajar en equipo.

3. Por otro lado, el objeto de estudio que en un principio parecía claro, empezó a desdibujarse, aparecieron las confusiones y las contradicciones. Llevar el proyecto a la práctica reflejaba una concepción distinta de cada una de los participantes. Algo que nos llevó a la confusión, al conflicto era, cómo equilibrar el peso político del currículo con el peso filosófico de la educación, una vez identificada esta ruptura; o cómo convertir nuestra planeación educativa en acciones productivas y formativas, y no sólo administrativas, siendo que se encontraban en un contexto donde todavía no se habían creado estos espacios. Sin embargo, se manifestó nuevamente el sentido del proyecto, de lo que nos habíamos propuesto y se cuestionó el procedimiento para llevarlo a cabo.
4. Todo lo anterior aparece alrededor del proyecto y determina la acción. Sin embargo hay un margen de lucha y una intención original de buscar el cambio, pero ¿qué pasa cuando se pretende llevar a la práctica el proyecto? Se reconoce que los niños están abiertos a los cambios, están dispuestos y entusiastas a participar en lo que se les propone, pero también se reconoce que cuesta trabajo experimentar con algunos niños que son inseguros o temerosos.
5. Lo más importante de todo esto es que las intenciones investigador-profesor son auténticas, se ha querido aprender y cambiar, se van teniendo experiencias en cada ciclo escolar, que nos permiten crecer. Sin embargo, los resultados no son inmediatos, finalmente, el reconocimiento que se hace después de un ciclo escolar con relación al proyecto es que lo emocional repercute más en la vida de los individuos que lo académico, y queda la pregunta abierta. “Si yo hubiera actuado de forma diferente”, en fin, podemos reconocer que, sin saber totalmente las consecuencias del cambio, el proyecto me ha cambiado y mis compañeros cambiaron junto conmigo.

Todas las reflexiones las hemos hecho juntos, en colectivo, ello nos lleva a identificar -no sólo incongruencias y rupturas del currículo y la práctica docente- que no ha sido fácil entrar en un proceso de investigación. Pensamos que jugar a “ser investigadores” sería más fácil, nos damos cuenta de que requiere de un gran compromiso, pero continuamos y esperamos que al compartir estas inquietudes, nos apoyen para superarnos. En este proceso, se requiere aprender a convivir con las ansiedades y éstas no deben bloquear la acción, sino convertir la ansiedad en propulsor de las acciones innovadoras; asimismo a saber eliminar la pereza, a vivir en las precariedades materiales para el trabajo investigativo en cualquiera de los contextos escolares.

A casi dos años de haber iniciado esta experiencia, podemos decir que es más rica, pues fuimos los pioneros del trabajo colegiado que tan en boga está actualmente y porque tiene una dirección más satisfactoria. Vamos conociendo los resultados de manera sistematizada, los propósitos son más, ya que encontramos en el colectivo los espacios de formación e intercambio que nos están ayudando a avanzar.

También hemos comprendido la necesidad de empezar a hacer, sin que sea por obligación o por compromiso, sino porque del interior vaya surgiendo ese deseo como respuesta a la necesidad de aprender, de nuestros niños, que van a tener la responsabilidad de nuestra sociedad futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardoino , J . & Mialaret , G . (1990) . La intelección de la complejidad hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas. Trad . Ducoing & Londesmann (comp.) , (1993) . “Las nuevas formas de intervenir en educación” . Francia : Editorial AFIRSE / De Hidalgo.

Barabtarlo , A . & Zedansky , T . (1995) . Investigación-acción , una didáctica para la formación de profesores. UNAM Centro de investigaciones y Servicios Educativos , México : Castellanos Editores.

Comboni . S . & Suárez . J. M . (1990) . Política educativa y práctica educativa: notas sobre el problema del currículum. Reflexiones Universitarias , cuadernillo 4 . México : Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Contreras , D . J . (1990) . Enseñanza , currículum y profesorado.

(Introducción crítica a la didáctica) . Madrid : Editorial Akal.

Delval , J . (1999) . Los fines de la educación. 7ª ed . en español , México : Siglo XXI editores S. A . de C.V.

_____ . (1996) . La obra de Piaget en la educación. Cuadernos de pedagogía N° 244 febrero , editorial Fontalba , S. A . Barcelona España : en PRONALEES , revista de publicación trimestral , elaborada por la Unidad coordinadora del “Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica” , julio-septiembre . Año 2 , N° 3.

Dewey , J . (1964) . Capítulo 1 . La educación como ciencia . En la ciencia de la educación. Buenos Aires : Editorial Cosada.

Díaz , B . A . (1997) . Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio , ed. Corregida y aumentada . México D . F : Piados editores.

Durkheim , E . (1980) . Educación y sociología. Cap . I. “La educación su naturaleza y su función” . Colombia : Linotipo.

_____ . (1979) . Naturaleza y método de la pedagogía. En educación y sociología . Bogotá , Colombia : Linotipo .

Eggleston , J . (1980) . Sociología del currículo escolar. Buenos Aires: Troquel , S.A.

Eisner , E . W . (1987) . Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar , Barcelona : Martínez Roca , S. A .

Elliott , J . (1997) . La investigación-acción en educación. Madrid : Morata, S . L .

_____ . (1996) . El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid : ediciones Morata , S. L.

_____ . (1991) , en Sacristán & Pérez . Comprender y transformar la enseñanza. Madrid : ediciones Morata , S.A .

Enríquez , D . A . (1999) . Planeación y política educativa . (ensayo) , en Rama , Germán . Educación , Participación y Estilos de desarrollo en América Latina .

Fierro , R . C . & Fortoul , L . B . (1995) . Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente . México , D . F : 3ª ed . Centro de estudios educativos , A.C.

Flores , M . A . & Cordero , A , G . (1998) . Reflexiones y prácticas sobre el cambio en educación básica. Foros para la transmisión educativa México : UPN .

Follari , A . R . (1995) . Práctica educativa y rol docente. Instituto de Estudios y Acción Social , Buenos Aires : colección cuadernos . Aique , grupo editor . S.A.

Foucault , M . (1969) . La arqueología del saber. México : Siglo XXI.

_____ . (1971) . Más allá del bien y de mal . en “Microfísica del poder” , Barcelona : la Piqueta .

Gimeno , S . J . (1999) . Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. Departamento de didáctica y organización escolar , Universidad de Valencia . Madrid : Akal.

_____ . & Pérez , G . (1996) . Comprender y transformar la enseñanza. Colección Pedagogía . Madrid : ediciones Morata , S. L.

_____ . (1988) . El currículum , una reflexión sobre la práctica. Madrid : ediciones Morata , S.A.

Glazman , R . & De Ibarrola , M . (1987) . Planes de estudio , propuestas institucionales y realidad curricular. México : Nueva Imagen.

Goodson , I . (1991) . La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación en la historia del currículum . México : en Revista de Educación , N° 295 .

Gómez , P . M . (1996) . Vigotsky y Freinet . en PRONALEES , revista de publicación trimestral , elaborada por la unidad coordinadora del “Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica” . N° 4 , Oct/Dic.

Hermoso , N . S . (1969) . Legislación educativa. México : ediciones Oasis , S. A .

Jackson , Philip . W . (1968) . La vida en las aulas. 2ª Edición . Trad . al español por Torres , J . (1991) . Madrid : Morata .

Jones , D . (1993) . Prácticas sociales y saber científico. En Ball , S . J (comp) . en La vasija , revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre . (1988) N° 2 , p . 88 .

Kemmis , S . (1988) . El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid : Morata , S. A .
_____ . & Carr , J . (1989) . Ciencia crítica de la educación. Madrid : Morata , S.A .

_____ . (1986) . Teoría crítica de la enseñanza. Madrid : Ediciones Martínez Roca .

Latapí , S . P . (2000) . La educación en la transición, (parte 1 - 2) en Proceso , revista de información y análisis. México : 5 Nov. N° 1253 , pp. 57-58. N° 1254 . pp. 58-59.

_____ . (1998) . Un siglo de educación nacional , una sistematización. en Un siglo de educación en México , CONACULTA . México : FCE . Biblioteca Mexicana.

Lucart , L . (1983) . El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Trad. Goma , Eulalia . México : Gedisa Mexicana , S.A.

Lundgren , U . P . (1992) . Teoría del curriculum y escolarización. (capítulos I, II, III) . Madrid : Morata.

Mannheim , K . (1976) . Introducción a la sociología de la educación. Revista de Derecho Privado , Madrid : Akal.

Merani , A , L . (1969) . Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Herry Wallon , colección pedagógica . México : Grijalbo , S. A.

Mercado , M . L . (2002) . Dilemas y representaciones en torno al programa escolar . Estudio con profesores de primaria. (ensayo) . Institución Benemérita , Escuela Nacional de Maestros , México.

Ornelas , C . (1999) . El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo . Centro de Investigación y Docencia Económicas , Nacional Financiera . México : F C E.

Palacios , G , J . (1980) . La cuestión escolar. Críticas y alternativas . Madrid : Editorial Lara , S. A.

Pansza , M . (1986) . Pedagogía y Currículo. 3ª ed. México : Garnica .

Piaget , J . (1981) . Psicología y Pedagogía. México : Editorial Ariel.

_____ . (1979) . A dónde va la educación. México-Barcelona-Bogotá : Editorial Teide , S. A.

_____ . & Séller , J . (1968) . La autonomía en la escuela. Publicaciones de la revista de pedagogía , 6ª ed. Buenos Aires: Losada , S.A.

Prawda , J . (1984) . Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. México : Grijalbo .

_____ . (1989) . Logros , inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano. Colección Pedagógica , México : Grijalbo .

Román , P . M . (2000) . Cómo ordenar el desván curricular en Novedades Educativas , revista latinoamericana . Buenos Aires : ediciones , novedades Educativas 2000 . N° 114. p. 62.

Salinas , de G , C . (1991) . Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. en Renovación , revista . Órgano de Información Pedagógica “Hacia un modelo educativo” . SEP-USEDEM. Coordinación Estatal de Prueba Operativa , N° I , Octubre . pp. 28-29 .

SEIEM . (1996) . Programa de desarrollo educativo 1995-2000 en Gaceta, Órgano Oficial de Información de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México : Año I , N° I . Enero-Marzo. p. 1

SEP. (1993) . Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación. Oficialía Mayor , México: Secretaría de Educación Pública.

_____ . (1993) . Programa del desarrollo educativo 1995-2000. Estructura y Organización del Sistema Educativo , en los capítulos III , IV , V.

Stenhouse , L . (1991) . Investigación y desarrollo del currículo. 3ª ed. Madrid : Morata , S. A.

_____ . (1987) . La investigación como base de la enseñanza. Trad. Guillermo , Solana . Madrid : Morata , S. A.

Taba , Hilda (1974) . Elaboración del currículo. Teoría y práctica . Capítulo 21 , “Modelos corrientes para la organización del currículo” . Buenos Aires : Troquel.

Torres , H . R . (1998) . Paradigmas del currículo. en La Vasija , revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre . Año I , Vol I , N° 2 abril-julio . pp. 69, 81.

_____ . (1989) . Qué y cómo aprender. Biblioteca para la actualización del maestro . México : SEP.

UNESCO. (1981) . Finalidades de la educación. Estudios y encuestas de educación comparada , publicado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación , la Ciencia y la Cultura.

Zabalza , M . A . Equidad y calidad en la educación infantil. Una lectura desde el currículum; Simposio Internacional –Congreso- , discurso en la Universidad de Santiago Compostela : 20 de enero del 2000.

_____ . (1987) . Diseño y desarrollo del currículo. Para profesores de educación básica . Madrid : Morata .

1. El estudio de casos nos muestra no la unicidad ni la repetibilidad del acontecimiento, sino la síntesis particular de diversos procesos en la escala de lo cotidiano (Ezpeleta, 1991; & García y Vanella, 1992).
2. La Investigación-Acción es una propuesta metodológica, que implica pensar en la posibilidad de una ciencia social crítica, cuyo objetivo “no es sólo describir e interpretar las formas de dominación y poder, sino, y principalmente, considerar como pueden modificarse sus procesos constitutivos, sin olvidar que el mundo social es dinámico, complejo y contradictorio dentro del cual el hombre desempeña un papel activo y no pasivo” (Salazar, 1991. citado en Flores, C. 1998, p. 102).
3. La transgresión se refiere a la conducta indisciplinada, del individuo, donde se quebranta un precepto, orden o disposición.
4. Quizá, si se discute brevemente la noción de hegemonía se puedan definir mejor conceptos que sean críticos y prepositivos a la vez. En oposición con la noción tradicional de hegemonía, que expresa la idea de dominación económica y política. Gramsci amplió su significado para abarcar cierto orden en el cual es dominante un modo determinado de pensar y vivir. Al interior de ese orden predomina una visión del universo y la realidad que se difunde a la sociedad en todas sus dimensiones -político, sociales, y culturales- impregnando con su esencia los gustos, los hábitos, principios políticos y éticos, y toda una gama de relaciones sociales, especialmente respecto a sus implicaciones intelectuales (Gramsci, 1976). La hegemonía, pues, es una manifestación social que articula y da coherencia a un conjunto de ideas en tiempos y espacios determinados.
5. Dentro de este esquema explicativo el Estado se convierte en el agente más activo de la generación y reproducción de la hegemonía. No sólo en los aspectos políticos, sino también en la definición de la cultura dominante, la “cultura nacional”, y los aspectos más sobresalientes de la ideología dominante.
6. Cuando se hace referencia al propósito de equidad, significa distribuir los bienes y servicios educativos conforme al principio de justicia, es decir, dando trato desigual a los desiguales. O, sea que la igualdad de oportunidades educativas resulta arbitraria en términos de justicia social y de distribución de bienes intelectuales, habilidades cognoscitivas y la asimilación de rasgos personales necesarios para una vida más plena de cada ciudadano, así, como de mayor solidaridad social.
7. La palabra paradoja, se refiere a un asunto extraño u opuesto a la opinión común. Aserción inverosímil o absurda, que aparenta ser verdadera. Figura consciente en emplear que envuelven contradicción. Proposición, que siendo verdadera y debido a la forma en que se enuncia, parece inverosímil a primera vista.
8. La calidad de la educación, está determinada por el grado en que permite al individuo que se educa, reconocer valores para saber qué le conviene, adquirir conocimientos para saber cómo lograrlo, desarrollar habilidades para poder alcanzarlos, asumir actitudes y adquirir hábitos para querer y poder lograrlo.
9. La política curricular es un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículo dentro del sistema educativo, clarificando el poder y autonomía que diferentes agentes tienen sobre él. Interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar e incidiendo en la práctica educativa, en tanto, presenta al currículo, a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo. Es toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículo; desde las instancias de decisión política y administrativa. Estableciendo las reglas del juego del sistema curricular. Es un primer condicionante directo del currículo.

10. Cuando hablamos de los aparatos ideológicos del Estado y a sus prácticas, nos referimos a que cada uno es la realización de una ideología y que la unidad de esas ideologías -regionales-, religiosas, morales, jurídicas, estéticas, etc, estaba asegurada por su impresión en la ideología dominante. Así cada existe siempre en un aparato o sistema y en su o sus prácticas. Y en los individuos que viven en la ideología, es decir, en una determinada representación del mundo, cuya deformación imaginaria depende de su relación imaginaria con sus condiciones de existencia, es decir en última instancia con sus relaciones de producción y de clase ideológica. Por lo tanto el discurso ideológico depende de la relación imaginaria con las relaciones imaginarias reales. Solamente desde la perspectiva de clases, es decir, desde la lucha de clases se puede dar cuenta de las ideologías que existen en una formación social.

11. El mesianismo nos conduce a otorgar confianza suficiente en algún agente bienhechor esperado, que en este caso es la educación, como un bien para el ciudadano.

12. En el ámbito pedagógico la palabra taumaturgias, alude a persona o personas, sistemas que realizan cosas estupendas y prodigiosas en pro de la educación.

13. Acepciones referidas a la teoría, implícitas a los discursos tanto políticos - proyectos educativos- como ideológicos – fines, metas y objetivos de la educación- que la sociedad demanda. Que es lo mismo, desvinculación -ruptura- entre el “deber hacer” y el “deber ser” en la práctica misma.

14. La racionalidad tecnocrática ha dominado el campo del currículo desde su inicio y puede encontrarse en formas variadas en el trabajo de Tyler, Taba, Saylor y Alexander Beauchamps y otros. William F. Pinar sostiene que entre 85 y 95% de aquellos que trabajan en el campo comparten una perspectiva que está atada o estrechamente relacionada a la racionalidad tecnocrática dominante además ha evolucionado de una manera paralela al movimiento de dirección científico de los años veintes. En Cambio al referirnos al enfoque conceptualista los conceptos están ligados de manera inexplicable a juicios de valor -acerca de estándares de moralidad- y cuestiones concernientes a la naturaleza de la libertad y control.. Estas suposiciones no sólo representan un conjunto de ideas que los educadores utilizan para estructurar su perspectiva del currículo, también representan un conjunto de prácticas materiales, embestidas de rituales y rutinas, pensadas como hechos naturales y necesarios. De esta manera se han convertido en formas de historia sedimentadas, suposiciones de sentido común que se han separado del contexto histórico del cual se desarrollaron. Desde la perspectiva reconceptualista, los nuevos críticos proponen una revisión completa de la relación entre el currículo, las escuelas y la sociedad; esta revisión se enfoca en dos interrelaciones amplias: político o ideológico, y las relaciones sociales y cotidianas del salón de clases. Lo que subyace a ambos aspectos es un interés profundamente asentado en la relación entre significado y control social (Giroux, 1981, pp. 350, 353).

15. Althusser es el principal representante y generador de la teoría de la Reproducción, su influencia predomina en autores como: Baudelet y Establet, Pierre Bordieu y J. Passeron.

16. La ortodoxia, señala conformidad con el dogma católico y, por extensión con la doctrina esencial de cualquier sistema sus necesidades y aspiraciones. Lo cual, agrava la educación, porque los métodos de enseñanza son rutinarios, librescos, monótonos, inflexibles y aburridos y por ende “dogmáticos”. Lo más sustancial, no permite la incorporación de la experiencia de las personas – maestros, estudiante- en sus actividades teóricas.

ANEXOS:

- Cuadro 1, 2 y 3. Relación del Personal Docente de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” Ciclo Escolar 1999-2000.**
- Cuadro 4. Concentrado Estadístico de Inicio de Cursos 1999-2000.**
- Cuadro 5. Concentrado Estadístico de Fin de Cursos de la Escuela Primaria.**
- Cuadro 6-13. Talleres Realizados en la Aplicación Metodológica de la Investigación-Acción.**
- Cuadro 14. Resultados del Grupo Colegiado de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”.**
- Cuadro 15. Reconocimiento Otorgado a todos y Cada Uno de los Participantes en la Presente Investigación.**