



**UNIVERSIDAD MICHOACANA  
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO**



**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**LA CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES: IMPLICACIONES  
EPISTEMOLÓGICAS PARA SU ENSEÑANZA EN LOS PRIMEROS GRADOS DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
MAESTRA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**PRESENTA:**

**CECILIA CRISTERNA DAVIS**

**ASESOR:**

**DR. FRANCISCO JAVIER DOSIL MANCILLA**

**COASESOR:**

**DR. LUIS ARTURO TORRES ROJO**



**Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología**

**MORELIA, MICHOACÁN, FEBRERO DE 2017**

*Para mí, la historia es tiempo de posibilidad y no de determinación. Y si es tiempo de posibilidad, la primera consecuencia que surge es que la historia no sólo es libertad, sino que la requiere. Luchar por ella es una forma posible de, insertándonos en la historia posible, volvernos igualmente posibles. En lugar de ser persecución constante del pecado en la que me inscribo para salvarme, la historia es la posibilidad que creamos a lo largo de ella, para liberarnos y así salvarnos.*

Paulo Freire.

*Sólo si logramos convencernos de que pensar no es un signo de espíritus débiles o nostálgicos habitantes de un pasado superado, se dispersará la bruma agobiante del deterioro que nos envuelve.*

Guillermo Jaim Etcheverry.

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO I. UNA MIRADA A LOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO</b>	
1.1. Antecedentes de la educación básica en México.....	15
1.2. Reflexiones en torno a las contradicciones del proyecto pedagógico de la educación básica ..	28
<b>CAPÍTULO II. LAS NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	
2.1. El estudio del tiempo y el espacio y su evolución categórico-conceptual.....	90
2.2. El currículum de educación primaria y las nociones espacio-temporales .....	115
2.2.1. IMPORTANCIA DE PROPICIAR EL DESARROLLO DE NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	128
2.2.2. ORGANIZACIÓN POR CAMPOS DE FORMACIÓN .....	160
<b>CAPÍTULO III. ENSEÑAR NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES EN LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES</b>	
3.1. La Universidad Pedagógica Nacional y la formación de profesores .....	198
3.1.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS .....	211
3.1.2. ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES: ¿CÓMO ENSEÑAN HISTORIA Y LAS NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES?.....	220
3.2. Las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la historia y su relación con la construcción de nociones espacio-temporales.....	222
3.3. Notas sobre una encrucijada: el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la enseñanza de la historia.....	228
<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	245
<b>FUENTES CONSULTADAS</b> .....	256

## RESUMEN

Este documento presenta un análisis de las implicaciones epistemológicas para la enseñanza de las nociones espacio-temporales en los primeros grados de la educación primaria. El recorrido incluye un breve estudio de la educación básica y sus antecedentes y el lugar que ocupa en este sistema la educación primaria, se hace también una revisión de los programas de estudio de los tres primeros grados escolares del nivel y del lugar que en él ocupan las nociones espacio-temporales como objeto de enseñanza. Finalmente, el último apartado incluye los resultados de un acercamiento al estudio del pensamiento profesional de los profesores en servicio de educación primaria en el estado de Baja California Sur a través del análisis de sus sistemas de creencias epistemológicas y las teorías implícitas que les subyacen. El cometido fundamental es realizar un diagnóstico de las condiciones en que se presenta en la situación concreta escolar la enseñanza de las nociones de espacio y tiempo y su relación con el resto del plan de estudios, particularmente con la formación de pensamiento histórico, sus alcances y limitaciones.

Palabras clave: Enseñanza, nociones espacio-temporales, epistemología, pensamiento histórico, creencias epistemológicas, teorías implícitas.

## ABSTRACT

This paper presents an analysis of the epistemological implications for the teaching of spatio-temporal notions in the first grades of primary education. The course includes a brief study of basic education and its background and the place that primary education occupies in this system, also makes a review of the curricula of the first three school levels of the level and place that occupy in it The spatio-temporal notions as object of teaching. Finally, the last section includes the results of an approach to the study of the professional thinking of teachers in the primary education service in the state of Baja California Sur through the analysis of their systems of epistemological beliefs and implicit theories underlying them. The fundamental task is to make a diagnosis of the conditions in which the teaching of the notions of space and time and its relation to the rest of the curriculum, particularly with the formation of historical thought, its scope and limitations.

Key words: Teaching, spatio-temporal notions, epistemology, historical thinking, epistemological beliefs, implicit theories.

## INTRODUCCIÓN

La tarea educativa es un campo vasto que ofrece múltiples vías para el ejercicio de la investigación. Ésta, como práctica generadora de conocimiento, puede abreviar en el fecundo campo de la enseñanza escolar y contribuir en el desarrollo profesional de quienes participan en ella. Tal es el caso de este documento, que ha devenido en la problematización de la propia práctica académica desde tres principales vías: como profesora responsable de grupo en educación primaria, como académica universitaria que participa en la formación de profesores de educación primaria y como académica involucrada en la reflexión de la tarea educativa en general, como campo promisorio de respuesta a problemas sociales que afectan a nuestro país.

Para construir el objeto de estudio de este trabajo de investigación, se tomaron como punto de partida tres aspectos fundamentales: el interés personal para buscar explorar qué explicaciones se han dado y se están dando a los aspectos relacionados con la construcción de conocimiento por parte de los niños que están en edad escolar primaria, esto como resultado del ejercicio profesional de formación de profesionales de la educación y el involucramiento con ser responsable de impartir cursos de áreas específicas del conocimiento: lengua, geografía, historia, matemáticas, etcétera. Pero, a la vez, un elemento crucial para despertar este interés ha sido la propia experiencia docente en las aulas de primaria.

Al afrontar los retos que demanda la tarea docente en educación primaria, surgieron varios campos problematizadores que se constituyeron en ejes para la formación personal: había que leer más, explorar la experiencia de otros profesores, conocer el plan de estudios y

los programas de los diferentes grados escolares, explorar los materiales diseñados para los maestros y los alumnos, buscar opciones de formación continua para apoyar la reflexión sobre la práctica docente en el aula, investigar en la medida de lo posible las propias limitaciones experimentadas. En fin, la experiencia vivida durante diez años en la enseñanza en nivel primario llevó a corroborar el profundo interés por conocer más de la mente infantil, cómo construyen su conocimiento, qué les interesa, cómo relacionan la información, cómo desarrollan estrategias para responder a las pesadas demandas de un *curriculum* que los sancionará si no cumplen unos requisitos mínimos y que los frustrará si desean ir más allá de lo que el anquilosado dispositivo escolar les ofrece.

El segundo ingrediente involucrado en la construcción del objeto de investigación fue el asumir la responsabilidad reiterada de acompañar a docentes en formación para apoyar su reflexión sobre sus propias prácticas y lo agridulce que ese cometido puede llegar a ser al tratar de que problematicen su ejercicio profesional. El programa educativo en el que se ha tenido la oportunidad de participar respecto a esto es una Licenciatura en Educación Primaria que originalmente fue concebida para profesionalizar a los docentes que antes de 1984 egresaban de las escuelas normales con un título técnico para el ejercicio y que podían aspirar a obtener el grado de licenciatura si decidían tomar el programa citado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El contraste entre el a veces árido campo para la problematización de la práctica de otros docentes y la complejidad experimentada en la propia práctica que parecía conducir a un campo de conflicto continuo donde todo podía ser digno de estudio y análisis, produjo otros intereses investigativos relacionados con el modo de pensar de los profesores en ejercicio, por

qué actúan como lo hacen, cómo capitalizan su propia experiencia y de qué modo afrontan las situaciones críticas en la vida diaria escolar.

En los veinte años de experiencia como académica de la UPN sede 031, se ha participado en una formación continua en la propia práctica. Las oportunidades para incursionar en la investigación educativa han sido no solo muchas sino diversas. En el acompañamiento a los profesores estudiantes ha podido observarse que los problemas sobre los que ellos mismos deciden guiar sus indagaciones están referidos a campos más o menos congruentes con las políticas secretariales en turno: la comprensión lectora, los problemas matemáticos, la animación a la lectura, las relaciones escolares, la inclusión escolar. Tópicos todos que empatan con las tendencias que marca la reforma curricular en boga y que casi son impuestos como campos emergentes de estudio por la propia oficialidad. En cambio, hay poco camino construido en la exploración de problemáticas auténticas de los profesores, emanadas de una confrontación de cada uno con su hacer.

En UPN, con la Licenciatura en Educación, plan 1994, y con la variante de la misma llamada Licenciatura en Educación Primaria, plan 2007, el cometido del llamado eje metodológico es que desde primer semestre los estudiantes vayan haciendo una revisión de su práctica para identificar una problemática significativa, luego que hagan una propuesta de innovación sobre ella y que la apliquen y evalúen para que puedan emitir unos resultados. En UPN 031, durante las casi veinte generaciones emanadas de este programa educativo, hay muy pocos trabajos relacionados con la problematización de las prácticas de enseñanza de la historia en la escuela primaria y ninguno de ellos se refiere al estudio de la construcción de nociones espacio-temporales.

El elemento detonante para aprovechar la oportunidad que se vio con el programa de maestría en enseñanza de la historia, fue precisamente lo señalado en los dos aspectos anteriores: se experimentaron múltiples conflictos al tener que ejercer la docencia en primaria teniendo como formación previa una licenciatura en educación media con especialidad en el área de matemáticas, y aunque estos conflictos no se referían sólo a la enseñanza de la historia, sí representó ésta un campo problemático en el propio ejercicio docente y, por otro lado, el experimentar como académica formadora de profesores un desinterés de ellos por realizar investigaciones relacionadas con esta área de estudio.

Fruto de los años de experiencia como docente se han acumulado registros de observación, planes de clase, entrevistas, charlas informales, informes de cursos, registros de observación hechas por otros docentes, filmaciones de clases, audios, registros de participación en grupos de discusión, etcétera. Hay mucho material construido y mucho material por construir que hacían viable realizar un acercamiento a las prácticas docentes en la enseñanza.

Como profesora de matemáticas también se había experimentado en múltiples ocasiones el rechazo no sólo de los estudiantes, sino de los otros docentes sobre la materia, pero fue sorpresivo en la práctica encarnada en educación primaria, que este rechazo no era exclusivo por las matemáticas, sino que la historia comparte méritos a la hora de que los alumnos decidan qué asignaturas desearían no tener que estudiar y los profesores no impartir.

Un tercer aspecto involucrado fue la línea de trabajo que se sigue en las licenciaturas en educación de la UPN: hay una tendencia clara a explorar los aspectos epistemológicos de la enseñanza y del aprendizaje, campo que ha despertado el interés propio por la afinidad a la

reflexión acerca de cómo se construye el conocimiento en general. Así es como en todos estos años de ejercer en la UPN se ha podido advertir que muchos académicos evaden la responsabilidad de trabajar esos cursos con profesores en activo y surge un elemento de más para cuestionar ¿por qué si la educación es un campo que trata de la construcción de conocimientos, a la hora de profundizar en su estudio hay pocos académicos que acepten participar?

Quizá al inicio, como un producto amorfo de esa multiplicidad de factores, es que se decidió dar cabida a construir un objeto de investigación que relacionara varios de estos aspectos: las dificultades de los niños para comprender nociones de espacio y tiempo y su relación no sólo con la historia, sino con su vida en general; el casi nulo interés por aprender historia que muestran los niños, las actitudes explícitas de rechazo casi unánime por realizar tareas que requieren la abstracción, las dificultades de los profesores para enseñar estos temas, el rechazo de los académicos de UPN para involucrarse en la reflexión epistemológica, etcétera. Como ya desde hace cinco años no se ha vuelto a las aulas de primaria, terminó por diseñarse un trabajo de investigación que involucrara a los profesores y sus prácticas de enseñanza.

El interés central que llevó al diseño tiene que ver con profundizar en la constitución de sujetos como campo problemático y una de las vetas posibles es el estudio de las coordenadas espacio-temporales, ya que son eje vertebrador en las herramientas de la razón del ser humano. Se partía de la idea de que tanto el estudio de la temporalidad como el de la espacialidad ocupan un lugar importante en los *curricula* al uso para la educación primaria, pero se tenían elementos para sospechar que su abordaje en las prácticas concretas de enseñanza devenía superficial, generalizado, minimizado y quizá, hasta evadido.

De este campo problemático surgió la necesidad de construcción de propuestas para estudiar ese aparente divorcio entre el deber ser y la realidad, entre la teoría curricular y la práctica de enseñanza concreta, entre lo conceptual y su aplicación en procesos académicos reales y encarnados. El cometido fundamental era investigarlo para aportar criterios de reflexión en el contraste con lo que se estudiaría en el tránsito por el programa de maestría en enseñanza de la historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Con esta investigación se pretendió responder a interrogantes como: ¿qué disciplinas han contribuido a la construcción de las nociones de tiempo y espacio en el devenir histórico y cómo lo han hecho? ¿qué plantean los planes y programas de estudio vigentes sobre la enseñanza de las nociones de espacio y tiempo? ¿cómo están organizados esos planes y programas para su abordaje? ¿quiénes son los principales teóricos que en la actualidad estudian las nociones de espacio y tiempo y qué aportan para su enseñanza en la educación primaria? ¿qué piensan los profesores acerca de su papel para la construcción de nociones espacio-temporales y sobre la enseñanza de la historia en general? ¿qué relación existe entre las categorías básicas del pensamiento matemático y del pensamiento histórico en torno a la construcción de las nociones de tiempo y espacio? ¿qué requieren saber los profesores de educación primaria para contribuir al desarrollo de nociones de espacio y tiempo?

En el diseño de la investigación se consignaron los siguientes objetivos:

- Esclarecer los conceptos de espacio y de tiempo como nociones elementales para la formación de pensamiento histórico.

- Indagar la propuesta que se hace desde los materiales oficiales para la enseñanza en la educación primaria de las nociones de tiempo y de espacio.
- Revisar los planes y programas estudio de la propuesta curricular actual de la formación inicial de profesores en educación primaria para identificar qué aportes realizan a la reflexión sobre la construcción de nociones espacio-temporales.
- Identificar las categorías relacionadas con las nociones espacio-temporales y sus implicaciones para el desarrollo de pensamiento histórico.
- Buscar posibles alternativas a la propuesta oficial, desde una mirada desde las nuevas epistemologías, para la formación de profesores en relación a la reflexión de las nociones de tiempo y espacio, como vía para mejorar las prácticas de enseñanza de la historia con perspectiva integracionista.

Se partió de un supuesto de base: En la formación inicial, de actualización y/o continua del magisterio de educación primaria, hay carencias de carácter epistemológico que limitan las posibilidades de intervención didáctica en torno a la enseñanza de las nociones de espacio y tiempo y repercuten en los procesos de enseñanza de la historia y de otras disciplinas y en el apoyo al desarrollo de pensamiento histórico-social de los alumnos, pues se abordan desde una visión disciplinaria fragmentada.

En la metodología del trabajo de investigación se tuvo en cuenta que para la apropiación del conocimiento intervienen procesos complejos de pensamiento que pueden o no hacerse explícitos en la conciencia del sujeto y se vio necesario profundizar en la reflexión sobre la producción historiográfica que en relación con las nociones de espacio y tiempo han

contribuido a las que se tienen en esta época, procurando elucidar su entramado categórico conceptual.

Ya que las prácticas educativas también están encarnadas en un espacio y un tiempo, se decidió indagar en torno a cuál es el escenario que caracteriza a la educación primaria, por eso, el primer capítulo se nombró **Una mirada a los escenarios de la educación básica en México**. Aquí se hace un muy breve y esquemático recuento de la historia de la educación básica en nuestro país, con énfasis en identificar su finalidad en el devenir del proyecto de Estado y se exponen algunas de las tensiones y contradicciones que forman parte de la realidad educativa compleja en la que los profesores de educación primaria tienen que hacer uso de mucha creatividad para sortear las dificultades, los obstáculos y las muchas veces caóticas condiciones de operación del servicio educativo.

Hacer una investigación relacionada con la enseñanza implica no permanecer al margen de esta realidad diversa, muchas veces lastimada y menospreciada por parte de los decididores del rumbo educativo a gran escala. En este primer capítulo se exponen algunas de las contradicciones entre el deber ser anotado en la letra del *currículum* formal y, por otra parte, las intencionalidades de los grupos que lo formulan y que no siempre se discuten, quedando muchas veces implícitas o en claroscuros que pueden conducir a la confusión. Para ello se recurrió a revisar algunas de las ideas que los estudiosos del campo aportan para subrayar la alta complejidad de la tarea educativa. En este apartado la idea no era aportar novedades, sino poner en el centro del debate a manera de radiografía, cuál es el escenario en que se viven las prácticas encarnadas de enseñanza.

Por otra parte, hay un segundo apartado donde se abordan las **nociones espacio-temporales en la educación primaria**. En este capítulo se pretende exponer una síntesis de cómo el estudio del tiempo y el espacio ha devenido, principalmente desde el surgimiento de la ciencia moderna. Estas reflexiones giran luego hacia la discusión sobre la importancia que adquiere en la educación primaria el tratamiento pedagógico adecuado para la construcción de unas nociones claras, fuertes y bien cimentadas. En la investigación realizada se encontraron dos grandes extremos: por un lado, quienes sostienen que su estudio no es recomendable para las mentes infantiles porque son inalcanzables por su alta abstracción y quienes defienden a ultranza su inclusión en el curriculum de enseñanza primaria y son optimistas, pero con la reserva de un abordaje gradual en cuanto a complejidad.

Temporalidad y espacialidad parecen responder a las características de un metaconcepto, es decir, uno que engloba múltiples nociones pero que, al tiempo, más que definirlas y acotarlas, participa con ellas en la generación de una estructura. Es ese el sentido con el que se aborda la discusión en este segundo capítulo, para luego dar paso a una revisión de cómo están contenidas en la propuesta de enseñanza para los primeros grados de educación primaria y cerrar con algunos de los conflictos emergentes en el estudio, relacionados con las prácticas de los docentes, el deber ser curricular y las posibilidades de conocimiento por parte de los infantes.

En este apartado también se dedica un espacio a la discusión de la coexistencia de las prácticas tradicionales de enseñanza y las tendencias innovadoras, lo cual da lugar a una amalgama todavía amorfa sobre el camino que sigue la enseñanza de las nociones espacio-temporales, pero un aspecto nodal que se aborda es el cómo la práctica pedagógica no está exenta de sujetos que tienden a evadir la responsabilidad relacionada con el estudio de la

misma. El aspecto didáctico no siempre es un elemento de interés auténtico para los docentes de primaria, y cuando pareciera serlo, una buena parte de ese supuesto interés es más de orden instrumental y operativo que profundamente centrado en aspectos relacionados con la construcción de conocimiento y sus demandas, es decir, que privan los criterios de la didáctica como técnica/instrumental, más que los que atañen al sentido profundo de las relaciones entre aspectos epistémicos del aprendizaje. Hay una preocupación generalizada por los cómo en un sentido eminentemente operativo y de simulación más que un compromiso frontal hacia la elucidación de las condiciones para generar auténticos ambientes para la enseñanza y el aprendizaje.

El tercer capítulo se llama **Enseñar nociones espacio-temporales en los primeros grados de educación primaria: un acercamiento al pensamiento de los profesores**. En él, efectivamente, se expone un primer acercamiento al lugar desde donde se lanza la mirada interrogativa al objeto de estudio, fuente de problematización de los diferentes aspectos que componen este documento. Se trata de la UPN 031 y el despliegue de la actividad académica que se ha hecho durante dos décadas de trabajo continuo. En segundo lugar, este capítulo expone el ejercicio de acercamiento a las prácticas de los profesores en la enseñanza de la historia; para ello, se pusieron en juego todos los elementos construidos luego de múltiples experiencias de relación con profesores y con el ejercicio concreto de enseñanza en ese nivel que se tuvo durante diez años.

El constructo metodológico se centró en lo que de unas décadas a la fecha se ha denominado exploración de las creencias de los docentes y la metodología de las llamadas teorías implícitas. Además de explicar el procedimiento y las fuentes de la información, en el tercer capítulo se exponen los hallazgos más relevantes de esta investigación derivados del

acercamiento al pensamiento de los profesores, pero no como un punto de llegada, sino como un punto de partida para explorar nuevas vetas hacia la investigación educativa concreta, lugar privilegiado del hacer universitario que responde en una actividad de tres caras: investigación/docencia/difusión y extensión.

Así, lo que inició como una intencionalidad por esclarecer aspectos concretos relacionados con la enseñanza de las nociones espacio-temporales, la enseñanza de la historia y las prácticas de enseñanza en general, lejos de converger en una respuesta acabada, abre nuevas vías para un estudio de mayor profundidad y alcance, de modo que podría decirse que, si este trabajo condujo a un lugar, fue al de la exploración diagnóstica que busca esclarecer por donde ir para hacer investigación. Es indispensable señalar que los propósitos iniciales fueron cubiertos; no obstante, luego del ejercicio de dos años en esta tarea queda claro que hacer un ejercicio investigativo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje no tiene puntos finales, sino puntos suspensivos que invitan a reflexionar y profundizar en vetas que quizá al inicio de los ejercicios puedan parecer insospechadas.

## CAPÍTULO I

### UNA MIRADA A LOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

#### 1.1. Antecedentes de la educación básica en México

La educación primaria se inscribe en el sistema educativo nacional vigente como el nivel intermedio entre la educación preescolar y la educación secundaria. Aunque a las generaciones actuales nos parezca muy natural entenderla de este modo, nuestro país no siempre ha tenido una organización como la actual. De las escuelas de primeras letras hemos transitado, en un periodo de poco más de doscientos años de vida independiente, hacia una educación primaria compuesta por seis grados escolares y con una carga curricular muy exigente en cuanto a cantidad y variedad de contenidos, pero que además se ha convertido en un nivel de tránsito entre el preescolar y la educación secundaria.

Para los niños y jóvenes que habitan en zonas urbanas, el derecho a la educación básica y a la educación primaria puede parecerles un asunto trivial, tanto quizá como lo es el proceso de crecer. No hace mucho, Gimeno Sacristán señalaba atinadamente que “...damos por necesariamente existente algo que no lo es. Lo damos por definitivo, cuando es una creación histórica que surge por unas razones y cuyo mantenimiento será posible mientras sirva a las funciones por las que apareció como 'invento social', o bien porque sea capaz de asimilar otras nuevas que cualquier institución no cumpla en mejores condiciones y de manera más ventajosa.”<sup>1</sup> Aunque quizá los discursos actuales en la vida cotidiana hayan perdido de vista

---

<sup>1</sup> GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, p. 10.

que no sólo es un derecho, sino que es también una obligación, esta dualidad dota de un significado muy especial a la educación básica.

Indagar con una mirada más inquisitiva en el sentido que ha cobrado históricamente la configuración de un dispositivo como la escuela básica obligatoria responde a muchos intereses relevantes para comprender el modo en que a muchas décadas de distancia de su instauración se ha naturalizado como si su existencia fuera incuestionable, respecto a ello, cabría observar que

Varias son las razones por las que queremos volver a actualizar un debate que no está concluido y sobre el que ni siquiera hay conciencia de su necesidad. Primera, porque la educación obligatoria es la realidad en la que trabajan muchos profesores. El contenido de la profesión docente está o debe estar delimitado por múltiples determinaciones y valores. La función que tiene la educación obligatoria es una referencia básica para el profesorado, más allá de cualquier otra consideración. Segunda, porque es un fenómeno que, con su expansión a toda la población y con su prolongación hacia edades más tempranas y también hacia edades más avanzadas de la vida de las personas, está cobrando una importancia social de primer orden en la vida de los sujetos, de las familias y de la sociedad entera. Tercera, porque esa transformación afecta a las funciones que, de forma tradicional, venía desempeñando la familia. Cuarta, porque, como fenómeno institucionalizado que no está aislado ni es independiente de otros, se ve afectado por las cambiantes condiciones de la cultura y de la sociedad, siendo preciso sacar las consecuencias que se derivan de esos cambios. La educación obligatoria, progresivamente ampliada, es, cada vez menos, la única educación de los seres humanos (al menos de algunos). Quinta, porque en determinados sectores sociales y de opinión cobra presencia el discurso de la deslegitimación de lo que es todavía un bien no del todo logrado, reduciéndolo a mercancía que se puede comprar y vender, cuando se trata de un derecho universal.<sup>2</sup>

Conocer un poco más el modo en que este derecho ha evolucionado puede ayudar a comprender mejor el proyecto global educativo, si bien esto no es indispensable para obtener la certificación primaria, ni siquiera la certificación como profesor de educación primaria, involucrarse en ello puede ayudar a esclarecer los problemas que históricamente han aquejado

---

<sup>2</sup> GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, p. 12.

a nuestro sistema educativo, y, aunque no de forma mecánica, esto también puede ayudar a entender mejor los problemas que se enfrentan en la actualidad en el ejercicio educativo.

Si bien desde la segunda mitad del siglo pasado pareciera un derecho incuestionable el acceso a la educación básica y su responsabilidad gubernamental, esto no fue siempre así ni fue un logro fácil, es más, ni siquiera fue siempre un proyecto de Estado. Por eso es que Gimeno Sacristán, en un tratado sobre el sentido de la educación obligatoria, señalaba:

La construcción de significados y de motivaciones que se combinan en el proyecto de la educación obligatoria, así como en su implantación real en la práctica de los sistemas educativos, ha tenido una larga historia; no se trata de hechos naturales, sino realidades creadas por ciertas sociedades en determinadas circunstancias, de las que disponen los distintos colectivos humanos en muy desigual medida y en condiciones muy diferentes. Es decir, que estamos ante un derecho universal satisfecho parcialmente y en desigual medida.<sup>3</sup>

Un breve recorrido por el modo en que la legislación se ha modificado para dar cabida a las líneas generales que en materia educativa ha proyectado el Estado en distintas fases, puede ayudar a tener una idea general de esta evolución. Los albores de una idea de escolaridad datan desde la Constitución de Cádiz de 1812. Aquellos esfuerzos estuvieron más centrados en cuidar la erogación que significaban las escuelas de primeras letras y transitaban poco a poco a dar cabida a concepciones educativas más tendientes hacia el logro civilizatorio.<sup>4</sup>

Un móvil fuerte quizá era el tener más personas con capacidad de leer y escribir, requisito mínimo para el acceso a la cultura escrita, vía de central importancia para la difusión de las ideas por aquella época. No puede ignorarse el énfasis hecho en cuidar las escuelas de

---

<sup>3</sup> GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, p. 11.

<sup>4</sup> La Constitución de Cádiz, en su artículo 321º, apartado Quinto, mandaba: “Cuidar de todas las escuelas de primeras letras, y de los establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común.”. TENA. *Leyes fundamentales de México*, p. 97.

primeras letras en función de que eran un recurso cuyo mantenimiento imponía un esfuerzo pecuniario de todos los contribuyentes. Es decir, comenzaba a surgir una lógica racional entre cuyos imperativos pareciera verse a la educación como un recurso al servicio del poder.

Un poco más tarde, en el Decreto Constitucional para la libertad de la América Mexicana de 1814,<sup>5</sup> se anotó una alta prioridad concedida a la misión educativa: se consideraba una necesidad que debía observarse y cuidarse por todos los ciudadanos. Estas ideas previas a la constitución de México como república, se consolidan una vez lograda ésta, cuando el Congreso General asume como principios promover la ilustración en general, y respetar lo que las legislaturas estatales definieran para las entidades federativas.<sup>6</sup> Aunque lejanos, estos antecedentes pueden ayudarnos a comprender cómo en muy poco tiempo el proyecto educativo asentado en la letra jurídica reconocía la importancia de la educación como un recurso civilizatorio y de ordenación.

Como antecedentes relevantes de nuestro actual artículo 3º constitucional pueden observarse también, según Tena Ramírez, los esfuerzos dispuestos para legislar en materia de educación pública y el imperativo de poner escuelas de primera educación;<sup>7</sup> pero de forma

---

<sup>5</sup> El Decreto Constitucional para la libertad de la América Mexicana de 1814, en su artículo 39º señalaba que “La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder”. TENA. *Leyes fundamentales de México*, p. 35.

<sup>6</sup> La Constitución de 1824 se ocupa en el artículo 50, apartado I, “Promover la ilustración: asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras, estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros, erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas...” TENA. *Leyes fundamentales de México*, p. 241.

<sup>7</sup> Estos preceptos son emanados de la Constitución de 1836 en su Ley Sexta, artículo 14º, que a la letra señalaba: “Iniciar leyes relativas a impuestos, educación pública, industria, comercio, administración municipal y variaciones constitucionales, conforme al artículo 26 de la tercera ley constitucional. [...] III. Establecer escuelas de primera educación en todos los pueblos de su departamento, dotándolas competentemente de los fondos de propios y arbitrios, donde los haya, e imponiendo moderadas contribuciones donde falten.” TENA. *Leyes fundamentales de México*, p. 241. También del artículo 133º del proyecto de reforma de 1840, donde se señalaba, fracción II: “Establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos de su Departamento, y dotarlas completamente.” El mismo proyecto de reforma, artículo 142º, establecía que “Toca a los prefectos: [Fracción III] Cuidar igualmente, de que en todos los pueblos haya establecimiento público de educación.” TENA. *Leyes fundamentales de México*, pp. 279 y 282.

insoslayable, puede apreciarse que hubo una fuerte tendencia en el siglo XIX para que la recién nacida república tuviera bajo su poder la educación. Esto es: la educación se constituyó en un proyecto de Estado, pues uno de sus cometidos centrales en aquellas primeras décadas del surgimiento de lo que ahora conocemos como Estado Mexicano, fue usar precisamente a la educación como bastión para la construcción de un fuerte Estado-Nación. Esto puede observarse con mayor énfasis en el decreto de enseñanza pública que deriva de las Bases Orgánicas de 1843<sup>8</sup> y de los lineamientos firmes que se decretan en la Constitución de 1857,<sup>9</sup> donde se enuncia la enseñanza como libre, pero destaca un cometido fundamental: es el Estado el que determina qué y bajo qué condiciones.

Estos antecedentes permiten explicar la radical asunción del Estado de la responsabilidad de educar, manifiesta desde el 5 de febrero de 1917,<sup>10</sup> cuya esencia es el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, inculcar el amor a la patria, la solidaridad internacional, la independencia, la justicia, la democracia, el nacionalismo, la mejora de la convivencia humana y se enfatiza la obligatoriedad (al menos así se señalaba para la educación primaria en la versión original de 1917).

Los esfuerzos realizados a lo largo del siglo XIX en materia educativa parecieron coronarse con el establecimiento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917. De ese artículo 3º constitucional a la fecha, se pueden observar al menos nueve reformas, todas ellas con algún elemento importante para los gobiernos en turno, pero se hará

---

<sup>8</sup> En las Bases Orgánicas de 1843, es el artículo 134º, fracción VII, donde se impone como facultades a las asambleas departamentales: “Fomentar la enseñanza pública en todos sus ramos, creando y dotando establecimientos literarios, y sujetándose á las bases que diere el Congreso sobre estudios preparatorios, cursos, exámenes y grados.” TENA. *Leyes fundamentales de México*, p. 426.

<sup>9</sup> La enseñanza es libre de acuerdo con lo que se declara en el artículo 3º de la Constitución de 1857, y se agrega que “La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir”. TENA. *Leyes fundamentales de México*, p. 607.

<sup>10</sup> TENA. *Leyes fundamentales de México*, pp. 818-819.

un sucinto recorrido por las que de modo directo afectaron los mandatos sobre planes y programas de estudio y con lo que deriva de ellos en cuanto a métodos de enseñanza.

Reforma del 13 de diciembre de 1934.<sup>11</sup> La primera de estas reformas fue decretada en el Diario Oficial de la Federación (DOF, por sus siglas, como de aquí en adelante será mencionado) bajo el mandato de Lázaro Cárdenas. En esencia, esta reforma implicaba una radicalización en la responsabilidad del Estado para el ejercicio de la educación pública. Allí se mencionaba que la educación sería socialista y que combatiría cualquier forma de fanatismo y prejuicios, para brindar una educación de carácter racional y exacto del universo y de la vida social. Este giro es notoriamente un elemento que pone de manifiesto la fuerza ideológica del gobierno en turno. Martínez della Rocca dice que la intención de que quedara asentada en la Carta Magna el término socialista fue una respuesta contundente anticlerical, decididamente antirreligioso y con toda la intención de zanjar la relación iglesia y Estado quitando el poder a aquella para inmiscuirse en asuntos educativos. El mismo Martínez della Rocca señala que hubo francos opositores a una medida tan radical, pero que finalmente el Jefe Máximo, Plutarco Elías Calles, logra el consenso con lo cual sabía que tendría el apoyo de los miles de profesores rurales que se encontraban brindando el servicio educativo en todo el territorio nacional.<sup>12</sup>

También es vital esta reforma en cuanto establece que el Estado y sólo él, será el encargado de la formación de planes y programas de estudio, así como de los métodos de enseñanza. Subsume a los particulares, bajo autorización expresa, al apego irrestricto a lo normado por el Estado. Así vista, esta reforma reviste un particular interés, pues contribuye a

---

<sup>11</sup> *Diario Oficial de la Federación*, México, jueves 13 de diciembre de 1934.

<sup>12</sup> Martínez della Rocca dedica un apartado a exponer con detalle los pormenores de la decisión de esta reforma. Para seguir estas ideas, véase MARTÍNEZ DELLA ROCCA, *Estado, educación y hegemonía en México*, pp. 161-174.

concebir la singular tarea que entraña al gobierno en tanto el organizador pedagógico de las tareas de enseñanza.

Reforma del 30 de diciembre de 1946.<sup>13</sup> Realizada bajo el periodo presidencial de Miguel Alemán Valdés, en la en la que el artículo tercero constitucional vuelve a la esencia que tuvo en el original de 1917 y se quita el calificativo de socialista. En esta segunda reforma también se hace hincapié, en la fracción III, que los planteles particulares deberán ajustarse a lo expresado en las dos fracciones anteriores y que, de manera específica, los que brinden educación primaria, secundaria y normal, o bien a todos los niveles si brindan educación a obreros y campesinos, deberían obtener la autorización del Estado. Permanecen los criterios de gratuidad y obligatoriedad.

Reforma del 28 de enero de 1992. Llega con el mandato de Carlos Salinas de Gortari. En ella puede observarse un giro conceptual muy relevante en el artículo 24º, dedicado a la libertad de creencias, expresado en el artículo 3º con un carácter laico.<sup>14</sup> Además, esta reforma permite que los estados de la federación y los diferentes sectores sociales emitan sus opiniones para la determinación de planes y programas de estudio de educación primaria, secundaria y normal.

Reforma de marzo de 1993.<sup>15</sup> Ésta fue realizada bajo el mismo periodo presidencial y apenas un año después. En su letra se incluye por primera vez a la educación preescolar como

---

<sup>13</sup> *Diario Oficial de la federación, México*, lunes 30 de diciembre de 1946.

<sup>14</sup> Esta reforma señala en el artículo 3º: “I.- Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; II.- El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios...” *Diario Oficial de la Federación, México*, martes 28 de enero de 1992.

<sup>15</sup> La reforma al artículo 3º aquí expresada, dice a la letra: “Artículo 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria.

parte de la educación básica que el Estado en sus diferentes niveles debe impartir, aunque aún no se declara su carácter obligatorio. Observar esto lleva necesariamente a pensar cómo el Estado en la actualidad, a más de veinte años de distancia de esta inclusión del nivel preescolar como parte de la educación básica, no ha logrado consolidar una infraestructura educativa que lo lleve a cumplir adecuadamente un decreto constitucional. En este hecho puede observarse con claridad, de qué manera el establecimiento de un servicio como derecho no significa de forma literal su cumplimiento en los hechos.<sup>16</sup>

Reforma del 12 de noviembre de 2002.<sup>17</sup> Registrada por Vicente Fox Quesada. Allí, finalmente, se incorpora la educación preescolar a la educación básica y obligatoria. También es notable que en esta nueva reforma aparezca incluida la educación inicial como asunto de Estado. Al reflexionar sobre ello, bien podría decirse que el proyecto gubernamental, en respuesta a las condicionantes político-económicas, busca obligarse a prestar un servicio público que a su vez se pone al servicio del capital, en tanto es imperativo movilizar la fuerza productiva femenina para cuyo logro masivo es indispensable crear más espacios para el cuidado de los infantes antes de su escolarización básica. Esta política vino a reforzarse en el periodo calderonista, donde se impulsaron masivamente las estancias infantiles de la

---

La educación primaria y secundaria son obligatorias...” *Diario Oficial de la Federación*, México, viernes 5 de marzo de 1993.

<sup>16</sup> Gimeno Sacristán advierte este hecho cuando explica que “El ejercicio del derecho a la educación, convertido en obligación por la mayoría de los Estados, no se cumple por el hecho de enunciarse [...] Ha requerido, y todavía requiere, de condiciones materiales que lo hagan realidad: a) Que sea posible la accesibilidad material a un puesto escolar, garantía que compete asegurar al Estado. Los Estados suelen aceptar el derecho en sus legislaciones antes que proveer las condiciones necesarias para ejercerlo. b) Posibilidad de asistir con normalidad a las escuelas y permanecer en ellas durante la etapa considerada como obligatoria, sin obstáculos provenientes de las condiciones de vida externas o de las prácticas escolares internas que puedan abocar a la exclusión o deserción escolar. c) Posibilidad de prescindir del trabajo infantil para que se den las dos condiciones anteriores.” GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, pp. 17-18.

<sup>17</sup> Esta reforma dice: “Artículo 3°. [...] V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura...” *Diario Oficial de la Federación*, México, martes 12 de noviembre de 2002.

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), con un fuerte enfoque asistencialista más que educativo.

Estos antecedentes pueden apoyar la idea de identificar por qué en la reforma educativa formalizada en 2011 un cometido fundamental es la articulación de la educación básica. Esta educación básica, como puede derivarse de los párrafos precedentes, incluye la educación preescolar, la de nivel primario y la de nivel secundario, y en una reforma más reciente se incluye la intencionalidad de declarar también en el esquema básico a la educación media superior. No dejan de advertirse diferentes elementos en juego para entender este proceso histórico de incremento paulatino de contención social que significa la extensión asistencial de la obligatoriedad escolar, entre otros, Gimeno esgrime lo siguientes:

...a) La fundamentación de la democracia. b) El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto. c) La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general. d) La inserción de los sujetos en el mundo. A esta perspectiva positiva hay que añadirle una quinta función que, de facto, desarrolla con eficiencia, que es: e) La custodia de los más jóvenes, supliendo en esta misión a la familia; lo que convierte a la escolaridad en un espacio y en una oportunidad para realizar un control de la conducta y una eficaz labor para disciplinar. Distinguimos grupos de finalidades con la idea de alcanzar alguna claridad, aunque en la realidad, entre esos cinco conglomerados de objetivos, se establecen infinidad de apoyos recíprocos, de roces y de interferencias, según como interpretemos cada uno de ellos o de acuerdo con el peso que creemos que deben de tener.<sup>18</sup>

En cuanto a los planes de estudio, la Ley General de Educación dice puntualmente en el artículo 47 que los contenidos de la educación se definirán en ellos y que éstos deben establecer propósitos, adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas; contenidos fundamentales de estudio, secuencialidad a respetar, criterios y procedimientos para la evaluación y la acreditación. Por su parte, los programas de estudio han de establecer

---

<sup>18</sup> GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, p. 21.

los propósitos específicos de aprendizaje y podrán sugerir métodos y actividades para alcanzarlos. Es la Secretaría de Educación Pública quien ha de determinar los planes y programas de estudio para toda la República Mexicana para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y normal. De este modo, también quedan incluidos los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros.<sup>19</sup>

Antes de que México se conformara con una fuerte identidad nacional, no era México, sino un montón de asentamientos dispersos cuyos nexos estaban determinados sólo por algunos intercambios tipo “trueque”, pero la idea de conformar un Sistema Educativo Mexicano propiamente dicho no fue realmente consolidada sino hasta el primer tercio del siglo XX, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública. El sistema educativo mexicano surge en la tradición educativa emanada del proyecto revolucionario. Córdova señala que en realidad nuestra revolución, la de 1910, no fue realmente una revolución social, sino que fue una revolución política, pues afirma que “...una revolución política no implica una transformación revolucionaria de las relaciones de propiedad sino únicamente su reforma...”<sup>20</sup>

Aunque pueda parecer osada esta idea de Córdova, no puede dejarse de lado un supuesto básico de sus reflexiones: el naciente sistema educativo tendió a responder a intereses no necesariamente de distribución social de los bienes, como se ha supuesto en gastados discursos de mediados del siglo pasado, sino que la influencia liberal del régimen de Porfirio Díaz tuvo su alcance para penetrar el documento constitucional que aún está vigente en nuestros días. Como el mismo Córdova afirma: “...la Constitución de 1917 puede ser

---

<sup>19</sup> *Ley General de Educación*, consultado en Internet el día 28 de agosto de 2012, disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

<sup>20</sup> CÓRDOVA. *La formación del poder político en México*, p. 25.

considerada en más de un sentido como un documento que no se ha aplicado; pero también es verdad que la Constitución ha sido desde un principio un formidable instrumento de poder...<sup>21</sup>

Emanadas del sustrato ideológico que representa la Carta Magna, se perfilaron un conjunto de instituciones que vendrían a legitimar el Estado naciente y a legitimarse a sí mismas mediante el discurso arrollador de las reformas sociales, tan representativas de la época. Uno de los logros posrevolucionarios fue la educación popular, laica, gratuita y obligatoria, consignada en el artículo 3º Constitucional.

Desde entonces y hasta la fecha, la educación básica ha sido concebida socialmente con un fuerte contenido ideológico en el que descansa el ansiado derecho que nos reconocería a todos con igualdad de oportunidades de acceso.<sup>22</sup> Quizá este contenido es el que le ha permitido también ser usada como un instrumento político de los grupos en el poder. Los ideales educativos de ascenso social marcan la pauta que hasta la fecha sostiene a un sistema educativo cada vez más cuestionado pero vigente. Los ideales emanados de la confluencia de múltiples ideologías trazan el camino que habría de seguir el Estado en la consolidación de un sistema encargado de transmitir los valores dominantes. A la letra Córdova señala que

Por primera vez en la historia del país (y también del mundo) los derechos de los obreros a mejores condiciones de trabajo de los campesinos a poseer la tierra tenían acogida en un texto constitucional... tales reformas eran, ante todo y, sobre todo,

---

<sup>21</sup> CÓRDOVA. *La formación del poder político en México*, p. 17.

<sup>22</sup> Gimeno Sacristán apunta el hecho de que “Aún hoy, pese a que la escolarización es apreciada generalmente como un progreso, parece ser un fenómeno contradictorio: algunos la ven como imposición disciplinante, otros la aprecian, fundamentalmente, como 'capital humano' necesario para la productividad económica, otros la valoran como la fuente del saber redentor de la ignorancia y de la irracionalidad.” GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, p. 17.

armas políticas en manos de los dirigentes del Estado [...] En la práctica, las reformas sociales fueron empleadas como instrumentos de poder...<sup>23</sup>

Una característica que no puede dejarse de lado al analizar las condiciones en que emerge el sistema educativo mexicano es su fragilidad para dar continuidad a los proyectos numerosos, y casi accidentales que conforman su historia. A partir de 1917 la Constitución Política ha sufrido múltiples reformas, éstas parecen íntimamente relacionadas con las voluntades específicas de los gobiernos en turno. Las reformas sociales que se han ido haciendo a la letra constitucional explican el sello particular de la relación de cada nuevo presidente con los diferentes grupos sociales; es en estos pactos firmados y garantizados en las reformas constitucionales como se fue renovando lo que algunos denominan consenso el destino nacional y que también explica el que se hayan consolidado gobiernos fuertes, con capacidad de movilización política a través de las diferentes organizaciones obreras, campesinas y gremiales. Córdova aporta un elemento de peso para el análisis:

...el poder presidencial estaba provisto de una carta que desde un principio aprendió a jugar con maestría: la carta de las reformas sociales. Cada periodo presidencial se significa por su desempeño de diverso grado en la continuación de las reformas sociales; su realización es siempre parcial, pero está constantemente en juego. Es la verdadera línea de masas del gobierno, la que lo define y lo prestigia, pero sobre todo la que lo vigoriza y, como hemos visto, la que le permite mantenerse por sobre todos los grupos como el supremo árbitro de la nación...<sup>24</sup>

En el campo educativo, esas reformas sociales no fueron excepción. También la forma en que ha evolucionado la Constitución de 1917 nos permite dar un seguimiento a las intencionalidades en política educativa en el país. ¿No son acaso parte de estas reformas sociales los proyectos educativos que, una y otra vez apenas inaugurados como programas

---

<sup>23</sup> CÓRDOVA. *La formación del poder político en México*, p. 21.

<sup>24</sup> CÓRDOVA. *La formación del poder político en México*, p. 59.

propiamente dichos, se dejaron abandonados en el camino del nunca volver a andar? ¿no es contundente la explicación que Córdova aporta sobre este incesante aborto de reformas que lo mismo que en materia política y económica estuvieron impedidas para verse cristalizadas también en el terreno educativo?

Para comprender la evolución de la institucionalización de la escuela en un país como el nuestro, no puede soslayarse el análisis de aquellos aspectos en cuyo cruce emerge. Popkewitz sostiene al respecto que “...en el contexto de una organización institucional cambiante del conocimiento, empieza a ser posible hablar de cambio nacional, progreso social y escolarización de masas. La esperanza de la modernidad consiste en crear situaciones sociales más democráticas, justas y equitativas...”<sup>25</sup> Es esa transmisión de valores lo que sustenta el orden social y fue sin duda un mecanismo fértil en la consolidación de los gobiernos fuertes de las primeras décadas del siglo XX.

Analizar las tendencias implícitas en el proyecto educativo puede ayudar a esclarecer por qué la transmisión de unos valores se imponen sobre otros y por ello, analizar el discurso educativo en su propia letra y la que lo legitima a través de las normas de que se vale para la imposición no son actos ociosos. Es indispensable que cuando hablamos de educación nos interroguemos sobre de qué educación hablamos y, más restringidamente, cabe profundizar en comprender de qué procesos de escolarización se habla.

Este breve repaso por las reformas en materia educativa sólo es un paso pequeño para comprender el contexto de lo que hoy entendemos como educación primaria, materia fundamental de esta investigación.

---

<sup>25</sup> POPKEWITZ. *Sociología política de las reformas educativas*, p. 45.

## 1.2. Reflexiones en torno a las contradicciones del proyecto pedagógico de la educación básica

En lo coloquial se ha asociado el aprendizaje con los procesos formales educativos. Es muy frecuente que al cuestionar sobre lo que este proceso constituye, se responda que a la escuela se va a aprender, que es allí donde *ex profeso* se ha destinado un lugar y unos ciertos dispositivos físicos y de recursos humanos que permiten el aprendizaje. Habría que comprender que, en efecto, la escuela, la educación y el aprendizaje son unidad.

La educación es un concepto mucho más amplio que la escolarización. Hay quien afirma que el proceso educativo no es otra cosa que todas las prácticas sociales que sirven a fin de que la conciencia individual de cada sujeto incorpore la cultura,<sup>26</sup> y entre ellas, la creación de instituciones educativas ha sido una de las que mayor tradición ha construido.

La cooperación que implica el poder acompañar a cada nueva criatura de la especie en el alcance de su crecimiento y maduración trae a la mente el concepto de *continuum* de que habla la antropóloga Liedloff, no sólo como una constante que se habría de cubrir como simple transmisión, sino como un importante depositario de recursos para prevalecer como la especie que se asume “reinante” en la era actual.<sup>27</sup> Esto es, la formación de cada individuo de la especie depende de múltiples factores y de la participación de muchas personas, las primeras de ellas, desde luego, la familia. Los procesos de escolarización juegan un papel importante pero transitorio, es sólo una etapa la que cada infante, joven o adulto pasa en procesos educativos formales y, aun durante ellos, las horas del día dedicadas al estudio

---

<sup>26</sup> COVARRUBIAS VILLA. *Las herramientas de la razón*, p. 21.

<sup>27</sup> Se habla de la categoría *continuum* cuando se piensa en la necesidad de todo ser humano de experimentar las vivencias y fases de carácter adaptativo de la especie a lo largo de la evolución, para el logro de un desarrollo mental, emocional y físico completo, para seguir estas ideas, véase LIEDLOFF. *El concepto de continuum*.

formal en las escuelas ocupa una fracción del día. Es decir, los esfuerzos educativos se comparten no sólo por las acciones que formalmente el Estado determina según el grupo etario, sino la multiplicidad de relaciones que se construyen en día a día de cada individuo, dentro, pero principalmente fuera de la escuela.

Covarrubias Villa señala que el sujeto individual es “...una encarnación inmediata de su sociedad; es decir, de un tiempo social, una cultura, un proyecto histórico, un pueblo...”<sup>28</sup> Así se sustentan los modelos educativos actuales: nadie aprende de la misma manera, ni nadie es igual a otra persona. El extraño binomio carga genética-interacción con el medio hace más complejo entender el proceso de aprendizaje.

Desde una tradición clásica, a la educación se le ha definido como una tarea de carácter eminentemente social que tiene por objeto formar a las generaciones jóvenes y depositar en ellas toda construcción humana que se considere valiosa, desde la experiencia de las generaciones adultas, para que ayude en el encauzamiento de aquellas y sirva para la trascendencia.<sup>29</sup> En mayor o menor medida, el impacto de este aporte ha sido definitivo y definitorio de cómo se entiende a la educación en las esferas coloquiales. Resulta necesario reconocer que esta explicación es una de las que ha tenido mayor penetración, pues cuando las personas comunes piensan en educación, resulta frecuente que se responda con esta conceptualización. Pero sabemos por otras valiosas aportaciones que no sólo los adultos educan a los jóvenes, sino que la educación es un proceso multidireccionado y complejo.

Este concepto tradicional de educación apunta hacia una forma de concebir el devenir histórico bajo la premisa del progreso lineal, esto es, una generación educa a la venidera y así

---

<sup>28</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 21.

<sup>29</sup> DURKHEIM. *Educación y sociología*, p. 70.

sucesivamente sin aparente contradicción. Como diría Comte, “La historia humana, a decir verdad, muestra un progreso continuo e ineludible.”<sup>30</sup> Quizá debe ponerse en la discusión que estas ideas son herederas de la misma tradición platónica que más tarde acogiera Hegel y luego incorporara Comte. Esta advertencia ayuda a activar la mirada crítica, si con Onfray podemos ver que

Platón reina como maestro, pues el idealismo, al inducir a confusión entre la mitología y la filosofía, da ocasión para justificar el mundo tal como es, para invitar a alejarse de la vida terrenal, de este mundo, de la materia de la realidad, en beneficio de las ficciones con las que se amasan esas historias para niños a lo que en última instancia se reducen todas las religiones: un cielo de ideas puras fuera del tiempo, de la entropía, de los hombres, de la historia, esto es, un trasmundo poblado de sueños a los que se atribuye más realidad que a lo real, un alma inmaterial que salva al hombre del pecado de la encarnación, una posibilidad para el *Homo sapiens* que consagra escrupulosamente todo su ciclo vital a morir en vida, a conocer la felicidad angelical de un destino *post mortem*, y otras necedades que conforman una visión mitológica del mundo en la que todavía hoy mucha gente permanece atrapada.<sup>31</sup>

Este principio guarda una particular y nada trivial importancia, pues revela una continua reproducción que no admite estancos, ni saltos, ni mucho menos retrocesos, pues siempre es gradual y continuo. La influencia de esta forma de pensar ha tenido un impacto decisivo en el diseño de los sistemas educativos occidentales, en las decisiones curriculares y en el modo en que se prepara a los que ejercerán los esfuerzos educativos.<sup>32</sup>

Este concepto de educación es el que ha logrado penetrar a la mayoría de la población mexicana, pues al realizar el ejercicio de cuestionarlos sobre qué significa educar, la respuesta

---

<sup>30</sup> LARROYO. “Estudio introductivo. La filosofía positiva de Augusto Comte”, en: COMTE. *Filosofía positiva*, p. XVIII.

<sup>31</sup> ONFRAY. *Las sabidurías de la antigüedad*, pp. 19-20.

<sup>32</sup> Cabría entender este proceso en el marco de lo que propone Onfray: “Es verdad que Platón no es Descartes, ni éste es Kant, pero los tres, al repartirse veinte siglos de mercado idealista, monopolizan la filosofía, ocupan todo su espacio y no dejan nada al adversario, ni siquiera las migajas. El idealismo, la filosofía de los vencedores desde el triunfo oficial del cristianismo convertido en pensamiento de Estado -¡cuánta razón tenía Nietzsche en presentar el cristianismo como un platonismo para uso de la plebe!-, pasa tradicionalmente por ser la única filosofía digna de este nombre.” La escuela pública mexicana no ha podido sustraerse en su diseño ni en su evolución a la influencia de esta filosofía. Véase ONFRAY. *Las sabidurías de la antigüedad*, p. 20.

más acudida es la que refiere que educar es enseñar a los más jóvenes lo que las generaciones anteriores han logrado construir, no sólo como bienes tangibles, sino todo lo que emana de la producción humana, incluyendo los bienes intangibles. Bajo esta premisa, el contenido educativo va haciendo mayor conforme avanza la especie, es decir, impera la visión de un acervo creciente en cuanto a cantidad de conocimiento. Del mismo modo, se concibe que el aprendizaje para cada individuo ha de ser progresivo. Que debe no sólo intensificarse en variedad de contenidos, sino en su cantidad conforme se avanza en edad.

Al describir con detalle la concepción señalada de Comte, Larroyo agrega que bajo ella subyace una visión filosófica cuyo despliegue es aún posible identificarlo en muchas de las prácticas cotidianas de la actualidad, así dice que “La filosofía muestra que la actitud positiva del hombre es resultado de desarrollo histórico. La humanidad avanza, progresa. Transformación tal es la ley del progreso, que rige tanto en el dominio de la teoría como en los hechos de la vida general.”<sup>33</sup> Pareciera que en la ley del progreso hubiera pretendido Comte establecer un imperativo categórico que definiera de una vez y para siempre el deber ser del devenir histórico. Por eso subraya Onfray: “La filosofía, confiscada desde el idealismo alemán por la Universidad, el Templo de la Razón hegeliana, pasa la mayor parte del tiempo por ser una 'ciencia de la lógica’.”<sup>34</sup>

Ocupar la reflexión en tratar de comprender el escenario planteado por Comte nos llevaría a observar un destino manifiesto para la humanidad, que se mueve en tal armonía y precisión que todo el guion está ya escrito y preestablecido. Aunque pueda parecer ocioso encaminar la mirada a estos asuntos, se hace énfasis en ello porque resulta curioso observar

---

<sup>33</sup> LARROYO. “Estudio introductivo. La filosofía positiva de Augusto Comte”, en: COMTE. *Filosofía positiva*, p. XVIII.

<sup>34</sup> ONFRAY. *Las sabidurías de la antigüedad*, p. 20.

## RESUMEN

Este documento presenta un análisis de las implicaciones epistemológicas para la enseñanza de las nociones espacio-temporales en los primeros grados de la educación primaria. El recorrido incluye un breve estudio de la educación básica y sus antecedentes y el lugar que ocupa en este sistema la educación primaria, se hace también una revisión de los programas de estudio de los tres primeros grados escolares del nivel y del lugar que en él ocupan las nociones espacio-temporales como objeto de enseñanza. Finalmente, el último apartado incluye los resultados de un acercamiento al estudio del pensamiento profesional de los profesores en servicio de educación primaria en el estado de Baja California Sur a través del análisis de sus sistemas de creencias epistemológicas y las teorías implícitas que les subyacen. El cometido fundamental es realizar un diagnóstico de las condiciones en que se presenta en la situación concreta escolar la enseñanza de las nociones de espacio y tiempo y su relación con el resto del plan de estudios, particularmente con la formación de pensamiento histórico, sus alcances y limitaciones.

Palabras clave: Enseñanza, nociones espacio-temporales, epistemología, pensamiento histórico, creencias epistemológicas, teorías implícitas.

## ABSTRACT

This paper presents an analysis of the epistemological implications for the teaching of spatio-temporal notions in the first grades of primary education. The course includes a brief study of basic education and its background and the place that primary education occupies in this system, also makes a review of the curricula of the first three school levels of the level and place that occupy in it The spatio-temporal notions as object of teaching. Finally, the last section includes the results of an approach to the study of the professional thinking of teachers in the primary education service in the state of Baja California Sur through the analysis of their systems of epistemological beliefs and implicit theories underlying them. The fundamental task is to make a diagnosis of the conditions in which the teaching of the notions of space and time and its relation to the rest of the curriculum, particularly with the formation of historical thought, its scope and limitations.

Key words: Teaching, spatio-temporal notions, epistemology, historical thinking, epistemological beliefs, implicit theories.

cómo, a doscientos años de distancia, el discurso dominante, aún con los toques liberalistas que ha incorporado, no puede sustraerse a participar del entusiasmo que procura el fabricar el guion y querer adaptar la realidad, por multifacética, plural y contradictoria que sea, a él.<sup>35</sup> Aunque el discurso educativo nos hable de progreso, si buscamos profundizar un poco en qué significa ese progreso, no tardaremos mucho en observar que es este progreso de orden lineal el que se plantea.

Contenida en esta filosofía está la fuente de un proyecto educativo: ¿qué tipo de hombre se debe formar para que no contravenga estos fines? Si cada uno acepta sin más el lugar que le toca en la sociedad y se conforma con ello asumiendo que de su aceptación depende la consecución de los objetivos colectivos, es decir, replegándose al destino que le toca, no habrá contradicción alguna que ponga en riesgo este principio de organización humana.

La idea de un Estado positivo es fecunda para sentar bases hacia un modo de producción en que la actividad, la sumisión y el seguimiento absoluto a unas leyes que Comte llama naturales, son indispensables para garantizar el equilibrio del sistema. En Comte, educación equivale a control social, cuya finalidad última es la configuración del Estado positivo. El medio es la doctrina según la cual hay que vivir para el prójimo.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Por ello es que la crítica de Onfray se hace dura: “La gente bien educada, héroes y heraldos de la historiografía dominante, iconos de los programas oficiales, rompecabezas preferidos de los aspirantes al doctorado en filosofía o de los que anhelan ser catedráticos y gozar de buena reputación oficial, ese ganado, objetivo de caza de la lista de autores de programa, ¡en la práctica no pone en peligro el mundo tal como está!” Véase ONFRAY. *Las sabidurías de la antigüedad*, p. 21.

<sup>36</sup> Comte señalaba que “Estando nuestra existencia caracterizada principalmente por la unidad nuestro progreso debe esencialmente desarrollar la armonía humana. Así, toda la historia de la humanidad se condensa necesariamente en la de la religión. La ley general del movimiento humano consiste, bajo un aspecto cualquiera, en que el hombre se hace cada vez más religioso. Tal es el resultado final del conjunto de las apreciaciones dinámicas desde luego plenamente conformes a las nociones estáticas; la educación de la especie, como la del individuo, nos prepara gradualmente a vivir para el prójimo”, COMTE. *Filosofía positiva*, p. 303.

En este perfil de humano, lo que se requiere es: sumisión, obediencia, resignación, aceptación. Un ser desprovisto de oportunidades para repensar el mundo y accionar en consecuencia. Así es la visión fijo-fragmentarista de la educación, por cierto, no desaparecida, sino a veces potenciada por partidarios de ella aún en la actualidad. Ejemplo de su continuidad es la concepción de familia como referente cotidiano actual. No debe perderse de vista que la familia es una de las primeras instituciones educadoras por excelencia. La familia, tal cual la dibuja Comte empata con el molde monogámico instituido como base de una estructura socioeconómica que se subsume a la división social del trabajo: el hombre provee lo material, la mujer es el centro y base del hogar con su figura maternal y de esposa fiel y sumisa, y los hijos son la extensión de esa pareja para el aseguramiento de la perpetuación de la especie y, por supuesto, de la producción y de la propiedad privada.<sup>37</sup>

La visión que se refleja en los párrafos precedentes es la que denominamos fijo-fragmentarista, pero no es la única existente. Sostiene Covarrubias que “La educación es el ámbito de mediación entre la conciencia social y la individual y es, relevantemente, una relación de conocimiento.”<sup>38</sup> Al ser puesta en estos términos, la educación no es sólo un acto de reproducción, como puede derivarse de Durkheim, sino que es un proceso de construcción y de edificación social, y en ese sentido, no puede dejar de advertirse que en tanto ámbito de mediación, es ésta un instrumento social de penetración masiva, al menos en nuestra concepción moderna.

---

<sup>37</sup> Al respecto, Comte dice que la “...subordinación de los sexos es el principio esencial del matrimonio, y, por ello, de la familia. Se funda en la observación biológica, testimonio de la racionalidad más saliente del hombre, guía del grupo familiar. El régimen biológico ha de coordinarse con los instintos sociales o simpáticos, más caracterizados, por cierto, en la mujer. De ahí que el destino social esté inminentemente reservado a la mujer. Los hijos constituyen el segundo aspecto de la familia. En ésta aquéllos se incorporan a la vida social, cuyos sentimientos decisivos son la solidaridad, la obediencia y la previsión.” COMTE. *Filosofía positiva*, p. 120.

<sup>38</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 22.

De tajo, la visión planteada en estas líneas se contrapone radicalmente a la que se venía mostrando párrafos atrás. Aquí se piensa al ser humano como un sujeto en formación continua, la riqueza de esta figura de pensamiento no sólo reside en las palabras con que se objetiva, sino en el potencial que contiene para entender al hombre como un ser multideterminado, pero al tiempo multideterminante.

Todo acto en el cual el individuo se someta a la influencia social que moldea, desarrolla, suprime o minimiza sus potencialidades naturales, es de orden educativo, sea o no intencional, sea o no formal, sea o no consciente. Allí es donde reside la relevancia.<sup>39</sup> Cada nuevo individuo que viene al mundo implica una responsabilidad enorme para los que ya están sobre él: habría que propiciar las condiciones adecuadas para que la influencia que reciba sea para el desarrollo de sus potencialidades. De este modo, no hay posibilidad de pensar al proceso educativo, y mucho menos al escolarizado, como neutrales. Siempre se debe estar tomando decisiones sobre el qué, el cómo, el para qué, el cuándo y el dónde propiciar experiencias educativas que moldeen al ser sujeto de educación. Aún más allá, todos estamos expuestos a la educación como educadores y como educandos mientras dure el hálito de vida.

Contra el postulado oficial de la teoría del reflejo,<sup>40</sup> según el cual el aprendizaje consiste en el vaciado de la realidad en la conciencia en donde ésta opera como un simple espejo que es capaz de reflejarla íntegramente, hay muchas voces que se alzan para reconocer

---

<sup>39</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 17.

<sup>40</sup> Sobre este aspecto, Adam Schaff menciona que sin ser una idea nueva, no intenta más que recoger lo que es anotado por diversos eruditos como teoría mecanicista o del reflejo: “De acuerdo con esta concepción, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe que calificuemos de mecanicista este modelo.” SCHAFF. *Historia y verdad*, p. 83.

el potencial transformador de la educación. Una de tantas es la del mismo Covarrubias, quien propone que

Se forman sujetos distintos en un mismo ámbito social porque ese ámbito contiene múltiples posibilidades formativas de sujetos, que se expresan como diversidad referencial de posibilidades de articulación constitutiva de bloques individuales de pensamiento. El mismo referente es incorporado de distinto modo por distintos sujetos con base en lo constituido en su conciencia y no de acuerdo con la significación original del referente.<sup>41</sup>

Esto contraviene la tendencia educativa según la cual un contenido de la conciencia puede ser trasladado a otras con garantía de que todos habrán de incorporarlo a sus referentes del mismo modo. Nadie puede incorporar un referente tal cual aparece en la realidad, por más esfuerzos que se realicen para ello. Cada uno, en su individualidad, realiza una traducción o bien una adecuación para incorporarlo a su conciencia, la cual no es necesariamente clara para quien produce el referente ni para quien lo incorpora. Por esa razón es que la llamada teoría del reflejo se aprecia como un absurdo: cada conciencia es única y, por tanto, la realidad no es un bloque que se deposite en cada uno de la misma manera.<sup>42</sup>

Pensar en estas palabras puede apoyar la idea de que la visión tradicional de la educación, es decir, donde la educación se concibe como una mera reproducción de ideas, se queda corta para explicar la complejidad de la naturaleza del aprendizaje. Y esto poco o nada tiene que ver con modas discursivas, más bien es producto de los posicionamientos desde los cuales se analiza. Ya con Engels y Marx podíamos leer que si “...los hombres mismos comienzan a ver la diferencia entre ellos [...] Al producir sus medios de vida, el hombre

---

<sup>41</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 17.

<sup>42</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 16.

produce indirectamente su propia vida material.”<sup>43</sup> Esto es así porque el hombre es capaz de tomar conciencia de que es un ser que piensa y que, por tanto, al reflexionar sobre ello, tiene un potencial que lo diferencia sustantivamente de las otras especies animales. Es capaz de usar su pensamiento para traducirlo en acción que le permita modificar sus condiciones de vida de forma consciente y deliberada. Schaff apunta con vehemencia la lucidez de la aportación marxiana para entender la relevancia de este proceso de interacción, una visión de esta naturaleza

propone, en el marco de una teoría modificada del reflejo, una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad. Este modelo del proceso de conocimiento, a favor del cual me pronuncio, se concreta en la teoría del reflejo correctamente interpretada que desarrolla la filosofía marxista.<sup>44</sup>

La concepción materialista de la historia reconoce al hombre como productor de las condiciones de vida, pero, de forma simultánea y contradictoria, a las condiciones de vida como las productoras del tipo de hombre que es posible se cree en ellas. A quienes dan por llamar a esta forma de teorizar la historia de la humanidad como fatalista, habría que llevarles a la reflexión de que por contradictorio que parezca es una visión bastante optimista, pues en contraposición a las teorías deterministas de la historia, puede entreverse la posibilidad de transformación, de cambio y de ruptura. Aunque no pudiese concebirse, en sus modalidades más extremas, el cambio sin revolución, éste es, efectivamente, posible. De ahí la importancia de la toma de conciencia del lugar que se ocupa en el mundo y del potencial transformador de

---

<sup>43</sup> MARX y ENGELS. “Feuerbach”, p. 16.

<sup>44</sup> SCHAFF. *Historia y verdad*, p. 86.

la conciencia humana que, lejos de ser concebida como espíritu, Marx y Engels proponen como las formas de representación de condiciones concretas de vida y de relación.<sup>45</sup>

Ni siquiera los niños que recién ingresan al sistema escolarizado están desprovistos de conocimientos. Poseen ya herramientas de pensamiento variadas que le permiten incorporar los nuevos saberes. Piaget tiene una postura muy clara al respecto, pues de ningún modo concibe el proceso de conocimiento como simple copia de lo real, sino que para su definición incorpora la categoría de asimilación, la cual sustrae del ámbito de las ciencias biológicas y lo aplica para significar aquello que se integra en estructuras previas. En sus propias palabras dice que “...ningún conocimiento, ni siquiera perceptivo, constituye una simple copia de lo real, puesto que supone siempre un proceso de asimilación a estructuras anteriores.”<sup>46</sup>

El ser humano, no obstante su potencial influjo para transformar las condiciones de vida, no es omnipotente. Cuando llega al mundo se encuentra con condiciones ya creadas que o bien lo limitan o bien lo impulsan, pero no parte de la nada. Una porción importante de su vida será condicionada por los medios de vida con que se encuentre y que sea capaz de reproducir o de trascender.<sup>47</sup>

Para que el ser humano viva, dicen Engels y Marx, hay unas primeras condiciones que han de cumplirse y son, a saber, que las necesidades primordiales estén satisfechas.<sup>48</sup> Pero el hombre no solamente se mantiene vivo, sino que sobre el mundo de relaciones que derivan de

---

<sup>45</sup> MARX y ENGELS. “Feuerbach”, p. 39.

<sup>46</sup> PIAGET. *Biología y conocimiento*, p. 6.

<sup>47</sup> MARX y ENGELS. “Feuerbach”, p. 16.

<sup>48</sup> Sobre este asunto, los autores dicen: “...la primera premisa de toda existencia humana y también, por tanto, de toda historia, es que los hombres se hallen, para 'hacer historia', en condiciones de poder vivir. Ahora bien, para vivir hacen falta ante todo comida, bebida, vivienda, ropa y algunas cosas más. El primer hecho histórico es, por consiguiente, la producción de los medios indispensables para la satisfacción de estas necesidades, es decir la producción de la vida material misma, y no cabe duda de que es éste un hecho histórico, una condición fundamental de toda historia, que lo mismo hoy que hace miles de años, necesita cumplirse todos los días y a todas horas, simplemente para asegurar la vida de los hombres.” MARX y ENGELS. “Feuerbach”, pp. 26-27.

la satisfacción de estas necesidades primeras, crea otras nuevas, de modo que es así como el hombre hace su historia. Esta afirmación, que pudiera llevar a algún pensador trasnochado a suponer que es una exaltación del idealismo, no debe prestarse a confusión, pues con Schaff se sostiene que

Para el materialista [...] es indudable que el objeto de conocimiento, fuente exterior de las percepciones sensibles del sujeto cognoscente, existe objetivamente; es decir fuera e independientemente de cualquier espíritu cognoscente. Solamente pueden negar la tesis ontológica sobre el modo de existencia del objeto de conocimiento quienes se han perdido en el callejón sin salida de la especulación filosófica, aunque contradicen por otra parte necesariamente con su práctica cotidiana sus puntos de vista teóricos. No obstante, aun insistiendo en el objeto y sus implicaciones [...], el partidario del tercer modelo ve en el sujeto al término principal de la relación cognoscitiva. Este hecho está en relación estrecha con la introducción del factor antropológico en la teoría del conocimiento...<sup>49</sup>

En ese mundo de relaciones hay intercambios que, en una amplia acepción, podemos llamar educación. Este proceso, como ya se ha dicho, dura toda la vida, y ese cometido es una prioridad a tener en cuenta en la educación escolarizada de cualquier nivel. Indiscutible parece la postura de Freire cuando señalaba que

Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres “programados para aprender” no habría por qué apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación. Pero, por otra parte, tampoco habría por qué pensar en los educadores y las educadoras como sujetos. No serían sujetos, ni educadores, ni educandos...<sup>50</sup>

Una contradicción inherente a los procesos educativos formales es el origen de la institución escolar. Mientras que en nuestro imaginario este origen está relacionado con una idea romántica de oportunidades para el ascenso social, la institución escolar, según Covarrubias, surge como una necesidad de un modo de producción para alentar la

---

<sup>49</sup> SCHAFF. *Historia y verdad*, pp. 87-88.

<sup>50</sup> FREIRE. *Política y educación*, pp. 14-15.

incorporación de elementos comunes en una gran cantidad de personas. Es decir, tiene un móvil más relacionado con intereses económicos de clase que suelen ser poco visibles por el fuerte contenido ideológico del *curriculum*, que, en el caso de México, ya se mencionó en el apartado anterior, estuvo muy relacionado con las luchas sociales y las organizaciones gremiales y el modo en que encajaron en la definición del Estado Mexicano fuerte de la primera mitad del siglo XX.

Aunque se ha reconocido ya que por más esfuerzos que se realicen sería imposible lograr la homogeneidad en las conciencias, no puede tampoco dejar de admitirse que un dispositivo formal, con programas estandarizados de educación, con un dispositivo físico también estandarizado, con una organización temporal y de roles que cumplan ciertos propósitos, puede hacerse mucho más que con una educación espontánea y azarosa.

La escuela, el dispositivo creado para impulsar el orden social en función de un proyecto político, es un instrumento que se expresa a través de un elemento central: El llamado *curriculum* es el que condensa ese proyecto, allí se explicitan algunos elementos y otros más se dejan implícitos. Noriega Chávez explica de forma elocuente cómo en los esfuerzos de modernización, la institucionalización del dispositivo escolar ha jugado un papel determinante. Para ello ha sido un factor sustantivo la conformación de sistemas educativos que no sólo asientan, sino que organizan y dan coherencia y consistencia a la política educativa en turno:

El desarrollo de la institución escolar como un componente de la modernización y de la modernidad desde el siglo pasado combina lo que Shriewer denomina sus dimensiones esenciales... que se han reflejado en sistemas educativos isomorfos instaurados en numerosos países de todos los continentes. Con objetivos educativos y con

reglamentaciones y legislaciones que constituyen marcos semejantes de política educativa, siguiendo un modelo universalmente aceptado de institución escolar...<sup>51</sup>

Con sorprendente frecuencia se encuentran en los discursos referidos a la educación pretensiones de diferenciar lo político de lo educativo, o los problemas sociales de los problemas al interior de las aulas o de las escuelas. Si la educación es unidad con lo social, con lo político y con lo económico por derivar de ellos y por derivarse en ellos, no puede estudiarse como un fenómeno aislado, ya que, bien señalaba Noriega:

...la educación se halla integrada de raíz al proceso de la modernización. La escuela posibilita la secularización de la cultura y genera poblaciones con una visión secular disciplinaria de la realidad. A través de ella se inicia un periodo de movilidad social y de transformación del trabajo sobre la base de los nuevos aprendizajes. De modo que la escuela y el sistema educativo constituyen uno de los núcleos organizacionales de la modernidad...<sup>52</sup>

Es la institucionalización de la educación lo que viene a coronar "...las esperanzas, ambigüedades y contradicciones de la ilustración [que] se reflejan en las reformas sociales, políticas y educativas del S. XIX, de las que la escolarización de masas se constituye en reforma principal del periodo..."<sup>53</sup>

El control social adquiere mejores posibilidades en tanto la sociedad pase por ese filtro socializador de la escuela. Es tal la importancia de este hecho que se ha naturalizado en nuestras conciencias, que

Cuando hablamos de educación inmediatamente pensamos en la escuela; cuando se habla de represión, en la policía y el ejército. ¿Por qué sucede esto? Porque esas son las instituciones que privilegiadamente representan una situación o desarrollan una actividad. Sin embargo, no sólo la escuela educa ni sólo la policía reprime: educa,

---

<sup>51</sup> NORIEGA CHÁVEZ. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización*, p. 21.

<sup>52</sup> NORIEGA. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización*, p. 20.

<sup>53</sup> POPKEWITZ. *Sociología política de las reformas educativas*, p. 52.

reprime y corrompe la escuela, la familia, la Iglesia, la televisión, la radio, el cine, la prensa, los libros, las revistas y los amigos...<sup>54</sup>

¿De qué modo es que llega a convenirse en formas instituidas de educación, cuando ésta tuvo unos orígenes no tendientes a ello, mucho menos como uno de los servicios públicos que el recién emergido Estado-Nación considerase su responsabilidad? Resulta interesante esta forma de descubrir el origen de la educación instituida en el sentido moderno, pues según el autor citado por Noriega Chávez, Schriewer, las características de una institución escolar así entendida son:

- *Sistema escolar con orientación a la formación general o básica,*
- *Diferenciación en los papeles de profesor y alumno y agrupamiento en clases escolares,*
- *Regulación estatal o pública del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un currículum,*
- *El profesor con una profesionalización como sustento,*
- *Un marco administrativo general; y,*
- *La certificación como elemento de legitimación y de “pasaporte” entre diferentes niveles.*<sup>55</sup>

Al analizar cada una de estas características, puede afirmarse que en su conjunto conforman lo que viene a la mente al tratar de pensar en el referente compartido de institución escolar y de educación pública, que se ha construido desde que venimos al mundo, al menos las generaciones de este último siglo y el que apenas comienza.

Salta a la vista que lo así definido a partir de estas características es lo que conocemos como el sistema educativo, y en relación con éste, la tajante afirmación que hace Noriega

---

<sup>54</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 29.

<sup>55</sup> SCHRIEWER. “Sistema mundial y estructuras de interrelaciones”, Citado por: NORIEGA. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización*, p. 21.

Chávez no puede ser soslayada: “...un sistema educativo particular no puede explicarse sólo por los recorridos históricos ni por las condiciones, necesidades o coyunturas propias de su contexto económico, político o social, sino que tiene que analizarse también a la luz de este movimiento mundial de modernización...”<sup>56</sup>

La modernización es un eje en el análisis porque, retomando a Popkewitz, el proyecto de los Estados modernos apunta hacia una toma de conciencia por parte de los individuos de sus propias condiciones de vida; el propósito central era, justamente, sembrar los valores de la individualización, es decir, los valores liberales. En cuanto a la modernidad y su promesa, Popkewitz apunta que ésta

...consistía en hacer a las personas más responsables de sus condiciones sociales y en interesarlas más por ellas; la invención de la escolarización de masas destacó el proyecto de la ilustración, según el cual el conocimiento del propio yo y de la sociedad darían como resultado una sociedad mejor y más justa. Sus propugnadores justificaban la individualización del conocimiento afirmando que hacía accesible la educación a todos en vez de limitar ese acceso a una élite.<sup>57</sup>

En su devenir evolutivo, histórico y concreto, la pedagogía ha estado influida por condiciones económicas, políticas, culturales y sociales. El Estado cobra importancia en este proceso de regulación social, pues, como afirma Popkewitz, “...el Estado [es un] concepto que dirige la atención hacia las cambiantes relaciones de gobierno de las que la escolarización constituye un elemento importante...”<sup>58</sup> De esta forma, el resultado es una determinación del *corpus* cognoscente con el cometido de favorecer la apropiación, por parte del hombre, de la información requerida para el enfrentamiento exitoso de las situaciones cambiantes de su

---

<sup>56</sup> NORIEGA. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización*, p. 22.

<sup>57</sup> POPKEWITZ. *Sociología política de las reformas educativas*, p. 54.

<sup>58</sup> POPKEWITZ. *Sociología política de las reformas educativas*, p. 49.

entorno material y social, en consecuencia con sus propios intereses y en correspondencia con el beneficio de los demás, al menos así reza el discurso de los promotores de la modernidad.

En relación con las nuevas condiciones de regulación social, Popkewitz asegura que “Las reglas son dominios de la práctica [Sic] que parecen neutros y trascendentes de valores y conflictos sociales. La universalidad de los requisitos hace más difícil descubrir los valores o supuestos concretos sobre la sociedad que han de proporcionar a la escolarización objetivo y dirección.”<sup>59</sup> Es llamativa la postura de Popkewitz en cuanto a las reglas por varias razones: la primera es que alude a ellas como derivadas de escenarios concretos desde el poder, pero cuyos efectos rebasan el ámbito de esta esfera y se impregnan en la convivencia social del cada día. En este sentido la regla es el ejercicio del poder mismo enmascarado, como explica el autor en gran parte de su exposición, por el propio discurso con que finalmente ésta queda plasmada, un discurso “positivo” donde el reino de las contradicciones no tiene cabida ni medida. Por otro lado, la norma aparenta emerger del devenir sociocultural y político económico, inherente a una sociedad “cambiante y progresista”, de modo que el discurso subraya esa apariencia y la magnifica, haciendo aparecer la regla como una respuesta de justicia a ese devenir. El escenario derivado del efecto de la misma norma es entonces una realidad sin conflictos, lineal y, por consecuencia, hasta aparentemente propicia para pacificar las relaciones sociales. Pero como bien plantea el autor, este para siempre mundo tranquilo y feliz es el reino de nunca jamás, porque las limitaciones del discurso se evidencian tarde o temprano y surgen nuevas contradicciones que apelan a la construcción discursiva de nuevas reglas.

---

<sup>59</sup> POPKEWITZ. *Sociología política de las reformas educativas*, p. 213.

La educación, tejida por estos derroteros en el imaginario social, se hace no sólo deseable, sino indispensable, y el cometido principal para responder a la emergente necesidad de educar a todos es la cobertura de un *curriculum* mínimo común. Desde luego, y coincidiendo parcialmente de nuevo con Popkewitz, “...[la] preocupación por el Estado no sólo se refiere a las relaciones estructurales que existen entre la sociedad civil y la autoridad pública. Se ocupa también de cómo la gestión del Estado asume un papel crucial en la formación de la sociedad civil y de cómo la regulación social del yo es fundamental para la creación de la voluntad, el deseo y el valor en la sociedad.”<sup>60</sup> En consideración a estas reflexiones de Popkewitz, puede advertirse que en las tendencias pedagógicas están contenidas y se expresan las concepciones e ideas que, en correspondencia con acciones adecuadas, determinan con sus múltiples variantes y alternativas de organización que el proceso educativo resulte más eficaz para responder al proyecto histórico social.

Si atendemos a la remembranza de Covarrubias, puede rescatarse que el advenimiento de los procesos de escolarización masiva no es irrelevante para entender nuestro actual concepto de educación:

El régimen capitalista creó una institución preeminentemente formadora de conciencia: la escuela pública de masas. La emergencia histórica de la escuela capitalista conlleva por lo menos dos aspectos: 1) homogeniza en cantidad y tipo muchos referentes constitutivos de la conciencia y, 2) transmite principalmente referentes objetivos a los sujetos...<sup>61</sup>

Por tanto, es posible afirmar que además de la educación ser un medio de penetración de conciencia social, la escuela es el instrumento *ad hoc*, al menos hasta su emergencia, para

---

<sup>60</sup> POPKEWITZ. *Sociología política de las reformas educativas*, p. 49.

<sup>61</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 34.

su consecución. Cuando la educación se masifica a través de la escuela, se hacen necesarios elementos de control, sin dejar de lado que ésta es ya por sí misma un fuerte control social.

Un recorte clásico de la figura de pensamiento común al vulgo en cuanto se trata de evocar la noción de escuela quedó descrita desde el siglo XVII a través de Comenio, el “padre de la pedagogía”, del siguiente modo:

El deseo de aprender puede encenderse en los niños y ser fomentado por los padres, los preceptores, la escuela, las cosas mismas, el método y los gobernantes.

Por los padres, si con frecuencia ensalzan la erudición y alaban a los eruditos; si para estimular a sus hijos les prometen bellos libros, vestidos o alguna otra cosa agradable; [...] finalmente, si alguna que otra vez los envían al preceptor con algún encargo o regalillo, conseguirán con facilidad que acojan con agrado, no sólo la enseñanza, sino al preceptor mismo.

Por los preceptores, si son afables y bondadosos, sin espantar los espíritus con su sombría seriedad; atrayéndolos, por el contrario, con su paternal afecto, modales y palabras; si hacen agradables los estudios que emprendan por su importancia, amenidad y facilidad; si alaban y ensalzan a los más aplicados [...]. En una palabra: si tratan a los discípulos con amor...

La escuela misma debe ser un lugar agradable [...]. Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes [...]. Al exterior debe tener la escuela, no sólo una gran plaza donde expansionarse y jugar [...] sino también un jardín en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas...

Las cosas mismas animan a la juventud si están al alcance de su edad y se exponen con claridad [...]. Esto es, mezclar lo útil con lo dulce.

Para que el método excite el deseo de los estudios es necesario, en primer lugar, que sea natural... En segundo lugar, [...] es necesario suavizarle con cierta prudencia...

El Magistrado y los Rectores de las escuelas pueden también excitar la actividad de los que estudian si intervienen por sí mismos en actos públicos [...] y reparten sin favor entre los más aplicados alabanzas y premios.<sup>62</sup>

Al parecer, la influencia de Comenio en el dispositivo escolar de la época actual no puede quedar más claro que lo que se ha expresado recordando sus frases. Desde la configuración física hasta la intervención de las autoridades son elementos que conforman el *curriculum* y en todos y cada uno de ellos el autor citado encuentra que, bajo cierto modelo,

---

<sup>62</sup> COMENIO. *Didáctica magna*, pp. 74-75.

pueden contribuir a incitar el ánimo por el estudio en los jóvenes. ¿Habrá acaso una descripción más cercana a la escuela pública actual que esta que hace Comenio? Escuela básica obligatoria, legislación en materia urbana que prevé que en un radio de unos metros a la redonda no se establezcan centros de vicio (aunque no necesariamente se cumpla en lo concreto); cumplir los planes y programas como decreto (con la salvedad anterior); y, reglamentos escolares que evitan a los estudiantes salir en horarios de clases.

Si bien no es cometido en este escrito hacer un análisis pormenorizado de la obra de Comenio, no puede sustraerse el ánimo de plantear lo que ya en su tiempo, siglos atrás, se perfilaba como el dispositivo escolar que actualmente conocemos. No en balde *Didáctica Magna* era el vademécum de los profesores llamados tradicionalistas.

Más allá de esta visión casi romántica de Comenio, en la tarea de educar no sólo las escuelas llevan a la concreción prácticas sociales que transmiten la concepción hegemónica, sino que existen otras instancias educativas que reproducen esas prácticas: la iglesia, la familia, el club, los partidos políticos, los medios de comunicación, etcétera.

La educación es un proyecto cuyos fines van encaminados a legitimar un proyecto político y enormes contradicciones quedan expuestas al pensar cómo el escenario escolar descrito por Comenio y asumido en el imaginario social como un lugar para el ascenso social, puede en realidad, simultáneamente cumplir el propósito de generar orden social que podría ser pensado como dominación, porque es a través del *curriculum* como se distribuyen ciertos referentes que son el sustento de clase de quien lo ordena. Este proceso no es diferente a las batallas que se libran en la historia de las ideas, a propósito de lo cual cabe reflexionar con Onfray:

La historiografía compete al arte de la guerra. Por consiguiente, no es de extrañar el ambiente de secretos de Estado que impera en torno a ella. Así, la disciplina participa de la polemología: ¿cómo abordar el combate, medir las relaciones de fuerza, perfeccionar una estrategia, una táctica para alcanzar el objetivo, gestionar las informaciones, callar, silenciar, subrayar la evidencia, fingir, más todo lo que supone enfrentamientos incluso a la hora de determinar quién es el vencedor y quién el vencido? La historia es débil con los ganadores y despiadada con los perdedores.<sup>63</sup>

Una visión muy interesante para incluir en este análisis es la que presenta Michel Apple, quien subraya que la existencia de las escuelas además de cumplir múltiples funciones y de ser reproductoras como aseguran los estudiosos de la reproducción social, en tanto contribuyen a seleccionar y a través de las prácticas de segregación, mantener constante una fuerza de trabajo garantizada, van más allá, pues privilegian ciertos modos culturales y los erigen como aquello deseable de transmitirse y conservarse. Aún más, pues coincidiendo con Apple puede observarse que tener un lugar en el *curriculum* es representación clara de las tensiones producto de las luchas por distintos grupos, unos anteriores, otros emergentes, que pujan denodadamente contribuyendo a perpetuar los privilegios de algunos y las condiciones marginales de otros.<sup>64</sup>

Esta escuela, de la que habla Apple, es nuestra escuela pública, a la que sólo le ha quedado el nombre porque a través de un discurso legitimador consigue participar de una segregación constante. ¿Cuál es el papel que juegan los profesores en este escenario? Estas reflexiones apuntan a observar cómo si los referentes hegemónicos son los que corresponden a la clase que ostenta el poder y que son los que primordialmente se distribuyen a través del *curriculum* oficial y los sujetos que participan en los procesos educativos concretos no pertenecen a esa clase, existe una enorme contradicción en la tarea de los educadores, que suele permanecer oculta a su conciencia. Por un lado, reproducen o participan en la

---

<sup>63</sup> ONFRAY. *Las sabidurías de la antigüedad*, p. 15.

<sup>64</sup> APPLE. *Educación y poder*, pp. 54-57.

reproducción de los referentes que aseguran la hegemonía del grupo en el poder, pero por otro, contravienen sus propios intereses de clase.

Un profesor que no toma conciencia de este papel contradictorio que juega en el complejo entramado educativo, puede simplemente estar actuando de un modo enajenado. Podemos reflexionar sobre ello con estas palabras, que son un poco duras si nuestra postura es la de educadores: “Los sujetos participantes en los procesos educativos como educadores, de manera consciente pocas veces e inconsciente la inmensa mayoría de veces, transmiten los referentes hegemónicos porque en ocasiones es lo único que pueden transmitir y sólo esos referentes pueden transmitir porque sólo esos tienen en la conciencia.”<sup>65</sup> De allí que también es posible comprender el señalamiento que hace Ornelas<sup>66</sup> acerca de que los obstáculos más significativos para la cabal implementación del *curriculum* formal en la escuela mexicana, tienen que ver con la manera como se asume, desde la práctica educativa encarnada y que este *curriculum* real, por oposición al formal, constituye una fuerza a contracorriente cuya esencia es que “...la escuela mexicana no produce ni reproduce valores que enaltezcan el trabajo, la diligencia, la responsabilidad.”<sup>67</sup> De hecho, Jaim Etcheverry indica una figura de pensamiento que puede parecer estremecedora: “...los grupos más favorecidos por la sociedad transmiten a sus hijos, con el poderoso ejemplo de sus vidas, que el estudio, el esfuerzo y el trabajo importan poco para triunfar, triunfo que es interpretado como sinónimo de éxito económico.”<sup>68</sup>

Otra contradicción que se identifica en la figura escolar es que

---

<sup>65</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 24.

<sup>66</sup> Para comprender la tesis central de Ornelas, véase ORNELAS. “Cap. IV. Democracia y autoritarismo: el curriculum oculto del Sistema Educativo Mexicano”, en: *El sistema Educativo Mexicano*, pp. 127-167.

<sup>67</sup> ORNELAS. “Cap. IV. Democracia y autoritarismo: el curriculum oculto del Sistema Educativo Mexicano”, en: *El sistema Educativo Mexicano*, p. 160.

<sup>68</sup> JAIM ETCHEVERRY. *La tragedia educativa*, p. 62.

Hoy día, época del capitalismo, las instituciones educativas se han multiplicado y organizado en dos grandes grupos: las escuelas formadoras de dirigentes y las escuelas formadoras de dirigidos. La escuela pública es la destinada a formar a los futuros dirigidos y la escuela privada la destinada a la formación de los dirigentes de la sociedad.<sup>69</sup>

Desde luego, las posibilidades de acceso a unas y otras están condicionadas. En el caso de las primeras, los filtros principales son de orden económico. Pero esta brecha de acceso no es única. En el caso de las escuelas de dirigidos también se propicia la segregación social y hay quienes ni a éstas pueden acceder a pesar de que el discurso del estado de derecho hable de gratuidad, obligatoriedad y de laicidad. Por más que se pretenda adjetivarlas para anunciar la equidad de oportunidades que aparece como letanía en los discursos políticos, nunca se podrán enunciar exhaustivamente todos los adjetivos que se requerirían para que la cobertura fuera absoluta.

Revisar a Apple también contribuye a comprender esta contradicción de las instituciones educativas:

De nuevo señalo cómo funciona esto en los dos aspectos de la producción de las escuelas en su labor de generación de agentes para cubrir las necesidades de la división social del trabajo. Por un lado, aquellos individuos que no ‘parece’ que contribuyan a la maximación del conocimiento técnico-administrativo, son clasificados como marginales y son ordenados según normas y valores debidamente diferenciados. Por otra parte, se producen ‘expertos’ que cumplen una función ideológica. [...] La acumulación y el control de conocimientos técnicos están ligados estrechamente a la segregación, que como hemos visto es fundamental en la acumulación y el control del capital económico.<sup>70</sup>

Aunque en franco tránsito hacia variedades en su estructura y funcionamiento, todavía la escuela pública mexicana aparece descrita bajo una figura que responde a estos elementos para considerarla un instrumento de dominación social, pues como tal todavía se caracteriza en

---

<sup>69</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 30.

<sup>70</sup> APPLE. *Educación y poder*, pp. 65-66.

sus rituales más cotidianos: alumnos sentados y callados, lugares preestablecidos para alumnos, maestros y autoridades, formación militarizada (con toma de distancia, marcación de paso, etc.), alfabetización, rituales de adoración a himnos, banderas y otros símbolos, fomento a la interpretación de textos, sometimiento, entre otros aspectos. La escuela promueve, pues, un modelo de hombre y, desde luego, ese modelo no es el que cada quien escoge libremente para seguir, sino que es el que se le impone a través de la educación, por medio de todos sus instrumentos, donde como se ha insistido, juega un papel protagónico. Puede leerse en estas líneas a Foucault con la descripción del poder disciplinario, el cual endereza conductas, divide para vencer, multiplica y usa la fuerza, fabrica individuos, es de economía calculada, invade poco a poco, usa instrumentos simples: inspección jerárquica, sanción normalizadora, combina ambas en el examen, etc.<sup>71</sup>

Ornelas habla de cuatro propósitos básicos en la educación primaria y sendas antinomias que ponen en evidencia las contradicciones del sistema educativo mexicano. No hay que perder de vista que por un tiempo la educación primaria era el único componente de la educación oficial básica en México:

1) la promoción de pensamiento crítico y creador, que encuentra su antinomia en la ubicua y tradicional generación de relaciones de dependencia;

2) la promoción de la abstracción y el razonamiento, cuya antinomia presenta Ornelas como un producto reconocible por todas las aristas de análisis educativo en México: la generación de conocimiento memorístico, pasivo y conformista;

---

<sup>71</sup> FOUCAULT. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 175.

3) la promoción de afectividad y valores, ante el cual se opone de tajo el sistema de evaluación imperante que se encarga de exaltar el reconocimiento de los demás en lugar de una constitución de conciencia sobre el sí mismo que permita la construcción de proyectos personales de vida; y,

4) la promoción de la sociabilidad para la potenciación de capacidades, a cuyo enunciado opone el autor citado que en la asimétrica relación educativa el profesor es visto como patrón o supervisor, porque hay un autoritarismo estructural que acomoda la conciencia de los niños a la aceptación acrítica del estado de cosas imperantes, con la consecuente fragmentación en la conformación de la conciencia; hay una marcada formación para el individualismo egoísta, para la competencia entre pares y, por tanto, hay un debilitamiento progresivo y al parecer irreversible de los rasgos de solidaridad.<sup>72</sup>

De allí que no resulte extraño comprender cómo en el discurso curricular a lo largo de la historia del sistema educativo mexicano, palabras como formar personas críticas y reflexivas ha sido una constante, pero en los resultados hay una brecha que deja caer la amenaza de la imposibilidad de su logro. Para que pudiera remontarse el desfase entre el *curriculum* pensado y el vivido, haría falta que los referentes predominantes en la sociedad no fueran los de carácter práctico-utilitaristas, pero como se sabe, en el modo de producción capitalista, el modo de apropiación de lo real que se privilegia es el empírico, pues como apunta Covarrubias:

...el pragmatismo ha bañado a las otras formas haciendo preocupar al teórico, al artista y al religioso en la practicidad utilitaria de su producción. La centración utilitarista de

---

<sup>72</sup> Para más detalles en la exposición de Ornelas acerca de estos cuatro propósitos, ver ORNELAS. "Cap. IV. Democracia y autoritarismo: el curriculum oculto del Sistema Educativo Mexicano", en: *El sistema Educativo Mexicano*, pp. 127-167.

la producción reduce las posibilidades de enriquecimiento del producto y de los referentes generados por ella. El pragmatismo se revela como un ingrediente de todas las formas de la conciencia que reduce la existencia humana a la objetuación del sujeto que se autoconcibe como objeto y ve en los otros a objetos utilizables.<sup>73</sup>

La escuela, aquella que en el imaginario social se erige como la educadora oficial, la que permite escalar socialmente y que proporciona igualdad de oportunidades, de este modo se reconfigura y se piensa como la máquina que fabrica al hombre moderno que no es sino el sujeto-cosa al que alude el mismo Covarrubias Villa cuando se refiere a los criterios eficientistas en que se centra el proyecto educativo, que no es exclusivo de México.<sup>74</sup>

Producto de estas ideas, la escuela se devela como el instrumento de las clases dominantes que buscará la producción en serie de sujetos alienados, que viven atados al paradigma del hombre eficiente, el que produce y que consume lo que produce, encadenándose en una entrega sin fin a los capitalistas, porque lo que produce no le da los medios para consumirlo, así que tiene entregado hasta su futuro porque el salario que percibe le obliga a pedir por adelantado lo que no alcanza a cubrir en su presente. De este modo, es posible analizar con mayor detenimiento cómo la sociedad se constituye de una y no de otra forma a través de la educación y, particularmente, a través de la escuela.

Decía Comenio que “...tanto debe estimarse seriamente la docilidad del discípulo como grabar profundamente la idea en su entendimiento; de tal manera, que nadie pase al estudio

---

<sup>73</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, pp. 33-34.

<sup>74</sup> Los criterios eficientistas son detalladamente tratados por el autor. A la letra dice: “Desde hace varias décadas en Alemania, Estados Unidos y Japón se rinde culto al hombre eficiente; este paradigma de hombre empieza a depositarse en un número creciente de conciencias y amenaza con convertirse en predominante en la mayoría de los países del mundo. Se trata de un hombre especializado en un reducido tipo de tareas que sabe mucho de poco, que piensa al mundo como un conjunto de instalaciones 'que deben funcionar con eficiencia', que endereza su escasa capacidad de crítica, hacia los procedimientos y no al todo social, que se piensa a sí mismo como un conjunto de necesidades a satisfacer y a la sociedad como un sistema de necesidades y satisfactores, que se piensa viviendo en la comodidad material y ve su futuro como proceso de consecución de más satisfactores que le den más comodidad.” Para seguir estas ideas, véase COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, pp. 37 y siguientes.

más intenso de un arte o de una lengua, sin asegurarse antes de que ha sido bien concebida y arraigada la idea general de dicha enseñanza."<sup>75</sup> Con esta vieja recomendación didáctica, Comenio parece introducir como objetivo establecer un control que permita identificar si efectivamente alguien superó los propósitos de un nivel para poder acceder al siguiente. No indica, empero, el modo en que se realizaría este control.

Uno de los problemas más serios que ha de atenderse en la institución educativa en relación con la demanda de los *curricula* acerca de la formación de conciencias críticas y reflexivas, ha de ser el cerco que desde ellas mismas se tiende para cooptarlas.<sup>76</sup> Es así como es posible identificar una de las contradicciones más contundentes dentro del panorama escolar en cuanto a la activación de la conciencia:

...una vez que una conciencia es activada hace que el sujeto ejerza la libertad más allá de los límites deseados por el activador. El problema es que la activación de la conciencia genera la apertura de la razón y ésta anula el sentimiento de seguridad producido por el endurecimiento de las estructuras mentales desde cuya lógica se procesaba todo lo percibido. Ahora el sujeto no tiene de dónde asirse, todo tiene múltiples posibilidades interpretativas, lo real es percibido como multiplicidad incidental de procesos interminables cuya mutabilidad se antoja anárquica, el sujeto empieza a pensarse y el interrogatorio y la escasez y limitación de las respuestas se torna angustiante, lo que antes percibía de un sólo modo, hoy lo ve en múltiples dimensiones desconcertantes. Por esto es por lo que la libertad produce miedo y por esto es por lo que no se puede ser libre si no se sabe pensar.<sup>77</sup>

Los teóricos de la reproducción nos advierten acerca de la tendencia acomodaticia de perpetuar los rituales y los usos y costumbres porque con ello se evita la fatiga de asumir la

---

<sup>75</sup> COMENIO. *Didáctica magna*, p. 85.

<sup>76</sup> Al respecto, Covarrubias Villa señala atinadamente una paradoja que da al traste con los propósitos de formación en este sentido: "Obsérvese cómo, en su mayoría, los planes y programas de estudio, desde el bachillerato hasta el doctorado incluyen como objetivo principal el de formar conciencias reflexivas, analíticas y críticas y, sin embargo, en el momento en el que el alumno lo toma en serio es reprimido por el profesor y, cuando éste lo asume, es reprimido por la autoridad escolar." Ver COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 259.

<sup>77</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 260.

responsabilidad de crear formas inéditas de organización y relación. Onfray, al cuestionarse sobre el modo en que la historiografía muestra una tendencia clara hacia la elección de historias oficiales como recurso para garantizar unos mismos patrones de pensamiento en muchos, señala en su fervorosa crítica que no es extraño observar que con fines de mantener una sociedad tranquila, basta dar de beber

Los mismos autores, los mismos textos de referencia, los mismos olvidos, los mismos descuidos, las mismas periodizaciones, las mismas ficciones, sin duda asombrosas y que, sin embargo, han sido repetidas hasta la saciedad (por ejemplo, la existencia de un Demócrito presocrático, por definición anterior a Sócrates, pese a haberle sobrevivido nada menos que entre treinta y cuarenta años).<sup>78</sup>

La forma en que se conciben los diferentes elementos que componen lo pedagógico dependerá en gran medida de la concepción de individuo que se tenga. Los diferentes campos disciplinarios se perfilan a la luz de la necesidad de estudiar la realidad, inaprehensible en su totalidad para el ser humano. En el afán de atomizar el estudio de la realidad, nuestra especie ha creado parcelas que, en su especialización, han difuminado el propósito original con el que fueron concebidas. Y esto no es aleatorio, sino que como Covarrubias afirma: “La emergencia histórica del capitalismo implicó la división técnica, social y territorial del trabajo y ésta alcanzó a la producción científica...”<sup>79</sup> De este modo, la especialización es un subproducto del sistema económico que hemos adoptado. Esto lleva consigo un riesgo muy serio, pues como apunta el mismo autor, “La especialización cognitiva a veces se transforma en especialización existencial: de especialista del saber, se pasa a la especialización existencial, a la vida

---

<sup>78</sup> ONFRAY. *Las sabidurías de la antigüedad*, p. 17. Más adelante, el mismo autor nos lleva a profundizar en estos asuntos para comprender la importancia que tiene cuestionarlos: “¿Por qué esos instrumentos ideológicos que son siempre los manuales, las antologías, las historias y las enciclopedias que, por cierto, versan sobre las mismas opiniones, guardan silencio sobre las mismas informaciones? Lo que se omite en una publicación se omitirá siempre en las siguientes del mismo género, en el que por doquier impera el psitacismo. Por otra parte, se niegan informaciones importantes: ¿en qué reside el aspecto voluntario de esa ocultación? ¿Y en qué consiste el trabajo de un inconsciente historiográfico?” Véase ONFRAY. *Las sabidurías de la antigüedad*, pp. 17-18.

<sup>79</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 55.

dedicada únicamente a la investigación especializada”.<sup>80</sup> En este sentido, pero apuntando al carácter empírico de su tarea, puede comprenderse que un pedagogo se especializa tanto que pierde de vista que su propósito original, como estudioso de la realidad, es tratar de explicarse ésta, y se concentra y afina tanto su mirada en relación con un fragmento tan disímbolo de aquella, que poco o nada puede impactar su actuar en la totalidad.

Tales afirmaciones no terminan sino por confirmar que el individuo con una visión fragmentaria de la realidad y que emprende acciones sobre ella, dirigidas, pensadas, volitivas; hace correr a todos el riesgo de formarse una representación demasiado atomizada, y puede temerse que el tipo de individuo que un profesor presa de tal visión de la realidad puede formar no será sino una reproducción de sí mismo.

Por ello, la visión crítica de la educación supone una intervención que enriquezca los saberes por la influencia de todos y no sólo como una tarea dictatorial por parte del profesor. La figura del maestro como único referente para la enseñanza puede parecer absurda en la educación actual, pero no podemos perder de vista que muchas escuelas funcionan en nuestra diversa y polimorfa realidad con profesores que prestan su servicio en diferentes escuelas, o que tienen que dedicar parte de sus esfuerzos para obtener ingresos a actividades que no tienen que ver con la docencia, o a quienes incluso, las formas de contratación actuales no les brindan las suficientes oportunidades de generación de un sentimiento fuerte de pertenencia a la comunidad donde ejercen servicio educativo.

Aunque pueda parecer un tanto perturbador profundizar en estas ideas, no puede simplemente evadirse el esfuerzo porque el hacer educativo está justamente signado por el

---

<sup>80</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 56.

entramado de las prácticas concretas de sujetos encarnados en un modelo que no fomenta ni alienta la reflexión profunda, sino que lo atraviesa a través de la inculcación de unos valores que privilegian el oportunismo y la superficialidad.<sup>81</sup>

Nos movemos cada vez más en un modelo que trastoca nuestros valores y que afecta directamente el tejido social, volviéndolo más endeble y volátil. Este hombre moderno, producto de contextos globalizados en situación de desventaja social se forja a sí mismo a través de un sistema de exigencias "...que replantea la función de las instituciones sociales. En particular, este proceso reclama un nuevo tipo de conciencia. Una conciencia despojada de nacionalismo, de sentimientos de pertenencia familiar, barrial y regional, de pertenencia étnico-cultural..."<sup>82</sup> Desde luego, la creación de ese hombre moderno no puede ser la misma que la de un hombre surgido de un proyecto educativo tendiente a formar para construir nación. O para formar comunidad, o para aunar los lazos que fortalezcan un tejido social que soporte y de cuerpo a relaciones estables, solidarias y encauzadas a la convivencia comprometida.

Por esta razón es que Freire hacía un llamamiento a rebasar las tentaciones a que nos sujetaba la visión marxista y nos exhorta a que

En lugar del decreto de una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y

---

<sup>81</sup> Sobre esto se puede traer a la discusión el siguiente manifiesto: "Durante las últimas décadas se han construido discursos sobre las finalidades de la educación unidas al bienestar laboral y al fortalecimiento socio-económico de los países. Ello ha ocasionado una demanda de un marco profesional docente adaptado y postrado a una sociedad competitiva y consumista, donde el coste-beneficio y la ideología individualista están por encima de otras finalidades. La información y la formación son una mercancía preparada para consumir y los conocimientos sirven para la acreditación y la meritocracia." Véase RODRÍGUEZ e IMBERNÓN. "El necesario cambio de la profesión docente en el contexto actual", párr. 1.

<sup>82</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 40.

recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. Así restauraremos la significación profunda de la radicalidad.<sup>83</sup>

La escuela básica promueve un modelo de hombre y, desde luego, ese modelo no es el que cada quien escoge para seguir de un extenso catálogo que pueda revisar a conciencia para seleccionar el que le guste, o para armarlo a petición, sino que es el que se le impone a través de la educación, por medio de todos sus instrumentos, donde como se ha insistido, juega un papel protagónico. La escuela es un instrumento de reproducción y de selección social, ya que como sostiene Gómez:

La formación de la conciencia de clase... es un proceso determinado y mediatizado por las múltiples y diversas formas de comunidades de interés generadas por los desiguales intercambios culturales propios de la sociedad capitalista o de la socialista organizada jerárquicamente. La desigual distribución del capital cultural y físico, la segmentación de la estructura ocupacional, la masiva inculcación de la ideología y cultura dominantes a través de la escolaridad obligatoria y de los medios masivos de comunicación, son estructuras de formación de comunidades de conciencia diferente entre sí o subordinadas a la conciencia hegemónica...<sup>84</sup>

Los sistemas educativos aparecen dibujados como los que organizan y mediatizan el acceso a la escuela y, como una de sus consecuencias, el acceso a ciertos posicionamientos sociales asociados con ella. El discurso capitalista y neoliberal muestra sólo una de las muchas caras que componen esta realidad selectiva y disgregadora:

...el sistema educativo hace que la reproducción de las jerarquías sociales aparezca como basada en una jerarquía natural del talento y la inteligencia [...] cumple [...] la función técnica —objetiva y neutral— de certificar ante la sociedad la cualificación diferenciada de los individuos [...] la función tecnocrática oculta la verdadera función de violencia simbólica inherente a esa misma práctica educativa tecnocrática...<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> FREIRE. *Política y educación*, p. 17.

<sup>84</sup> GÓMEZ. “Acreditación educativa y reproducción social”, p. 161.

<sup>85</sup> GÓMEZ. “Acreditación educativa y reproducción social”, pp. 172-173.

Aunque el concepto de violencia simbólica no es precisamente uno con el que pueda crearse una sólida filia, pues tras ella se pretende ocultar el carácter violento de la acometida a través de modos diversos de opresión, y muchas ocasiones por la sutileza con que se ejerce tiene una impronta mucho más significativa y vejatoria que aquellas de la que busca diferenciarse conceptualmente (la violencia física, por ejemplo).

Así es como un instrumento de estado, el binomio educación-escuela, crea y recrea en las conciencias la imagen de legitimación sobre sí misma: la escuela es necesaria en tanto certifica y selecciona, de manera diferenciada por niveles educativos. Como se sabe, hay un potente discurso que sostiene y da forma a un aspecto contradictorio de la educación, por un lado, el discurso positivo de la misma como un derecho y, por consiguiente, lo que represente un derecho en un sentido hace una obligación por otro, así que el Estado otorga el carácter de obligatoriedad a la educación, al menos así oficializa el discurso en los niveles elementales. Por otra parte, no hay que perder de vista que la obligatoriedad lo es para los dos polos: para quien recibe y para quien brinda, para quien exige y para quien es responsable de cumplir. ¿Quién define que alguien puede o no continuar ejerciendo su derecho a la educación pública, gratuita, laica y obligatoria? ¿Y quién decide las sanciones por la incapacidad del gobierno para instrumentar y garantizar educación pública, gratuita, laica y obligatoria para todos, efectivamente? Esta incapacidad se traduce en una doble o triple sanción para los que son dejados fuera del sistema.

El concepto tradicional de escuela que había sido adoptado por las generaciones que nos antecedieron se ve radicalmente trastornado. Esa escuela, junto con el concepto tradicional de familia, no le es útil a este salvaje capitalismo. El mismo educador, producto de nuestro tiempo, no puede mover el mundo con un solo dedo. Ni a pesar de su pretendido estatus social,

otrora hegemónico, ahora en decadencia, ha podido ni puede contra el imperio de los imperios. Al menos no solo, no como instrumento de un *curriculum* que no sólo lo ve y lo usa como instrumento, sino que también lo sume en una vorágine que lo coarta, que lo subsume, que lo anula. Esto también puede encontrar explicación en el modo de producción que nos encadena.<sup>86</sup> Y todo esto, guste o no, tiene que ver con el poder, ese misterioso y muchas veces inadvertido elemento que determina nuestro hacer cotidiano, trivial o trascendental, si con Follari aceptamos que el poder es “...la posibilidad de imponer al otro una voluntad que le es exterior...”<sup>87</sup>

En los discursos educativos expresados en los currícula al uso falta poder atender a la diversidad. Voces frescas que nos hagan pensar en esta imponderable necesidad vienen bien para apoyar la reflexión. Chimamanda Ngozi Adichie, por ejemplo, en un comprometido discurso recela de las historias únicas por el alto costo que tienen para la construcción conjunta de realidad:

Es imposible hablar sobre la historia única sin hablar del poder. Hay una palabra del idioma igbo, que recuerdo cada vez que pienso sobre las estructuras de poder en el mundo y es *nkali*, es un sustantivo cuya traducción es ‘ser más grande que el otro’. Al igual que nuestros mundos económicos y políticos, las historias también se definen por el principio de *nkali*. Cómo se cuentan, quién las cuenta, cuándo se cuentan, cuántas historias son contadas, en verdad depende del poder.

El poder es la capacidad no sólo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa sea la historia definitiva. El poeta palestino Mourid Barghouti escribió que si se pretende despojar a un pueblo la forma más simple es contar su historia y comenzar con ‘en segundo lugar’. Si comenzamos la historia con las flechas de los pueblos nativos americanos, y no con la llegada de los ingleses, tendremos una historia totalmente diferente. Si comenzamos la historia con el fracaso del estado africano, y no con la

---

<sup>86</sup> Rodríguez e Imbernón sostienen que “La autonomía en educación, siempre se ha reivindicado como potenciadora de la innovación educativa y de la libertad para tomar decisiones sobre la gestión de la escuela y una de las claves para que se produzca cambio educativo. Las políticas neoconservadoras ponen grilletas al ejercicio de la autonomía proletarizando y desprofesionalizando el ejercicio docente para ejercer un control más eficaz sobre la educación.” Véase RODRÍGUEZ e IMBERNÓN. “El necesario cambio de la profesión docente en el contexto actual”, párr. 5.

<sup>87</sup> FOLLARI. *Práctica educativa y rol docente*, p. 20.

creación colonial del estado africano, tendremos una historia completamente diferente.<sup>88</sup>

Si contamos nuestra historia educativa a partir de acallar las voces de la pluralidad que exigen su lugar en esta historia, estamos poniendo en riesgo la verdadera y sustantiva atención a la diversidad que demanda un país como el nuestro. Suscribirnos a los modelos que se vitorean como los únicos posibles para estar en la competencia internacional, llevan a la sospecha de que cedemos escandalosamente a la visión de un México imaginario y que estamos olvidando el México profundo del que nos hablaba entrañablemente Bonfil Batalla.

El cuestionamiento es el modo en que los efectos de la globalización han dado en el centro mismo de nuestra civilización, la propuesta de Bonfil Batalla en este sentido está en hacer resurgir al México profundo, aquel que corresponde a nuestras tradiciones y valores, cuya formación data desde antes de la conquista y que aún permean a la mayoría de los pueblos indígenas, esos que se niegan a formar parte del otro México, el imaginario, porque se ven negados, relegados, olvidados en este proyecto neoliberal de nación. Este proyecto ha traído la ruptura de la civilización, nos ha creado individuos.<sup>89</sup>

El proyecto educativo expresado en el dispositivo escolar está en entredicho de unas décadas hacia la fecha. Muchos otros elementos que forman parte del dispositivo educativo están llevando al fracaso los esfuerzos que se realizan desde la escuela y desde otras instituciones educativas, como la familia y la iglesia. Parece que va quedando atrás el modo en que la televisión trastocó las formas de organización familiar, ahora tenemos fenómenos como

---

<sup>88</sup> NGOZI ADICHIE. “El peligro de la historia única”.

<sup>89</sup> Haciendo uso de sus propias palabras: “... la óptica del México imaginario sólo admite ver a los mexicanos como individuos, no como miembros de pueblos y sociedades forjadas a través de la historia. En el proyecto del México imaginario la gente concreta se transforma en recursos humanos, piezas intercambiables, aisladas, cifras que se pueden restar aquí para sumarse allá...” BONFIL BATALLA. *México profundo*, p. 226.

el de las redes sociales, el acceso masivo a internet y a modalidades de juego en línea, de interacción, de socialización y quizá hasta inéditas formas de relación de pareja.

Hay quienes han expresado el modo en que la influencia de *internet* ha tenido para la democratización del conocimiento; en acuerdo o no con esta vertiente, no puede dejar de advertirse que también ha tenido una innegable contribución a la cosificación y a la individualización. El producto cosificado de esos medios es el sujeto-cosa del que ya se hablara antes.<sup>90</sup>

Aunque cuestionada en cuanto a sus funciones originarias, la escuela continúa vigente aún en la segunda década del siglo XXI. Para entender esto, podría recurrirse a Gimeno Sacristán:

La escolarización masiva es una realidad o un ideal que define a las sociedades modernas como tales, y que se aprecia como una condición del progreso material y espiritual de los individuos y de la sociedad, apenas discutida por nadie. Se pueden criticar sus efectos negativos o la falta de cumplimiento de sus promesas, pero la crítica no la niega, sino que la pretende mejorar. En las sociedades o países donde no es una realidad, se pretende alcanzarla; allí donde se logra, se suele pretender mejorarla y prolongarla por más tiempo. La extensión de este fenómeno y la coincidencia casi general, aunque matizada, en la fe puesta en los efectos de todo tipo que produce, forman uno de esos raros consensos transculturales, aparentemente afianzados, que caracterizan al siglo XX, que en Europa se fraguó en los siglos XVIII y XIX y que parece ser un éxito en la evolución de las sociedades.<sup>91</sup>

Hay una curiosa forma de entender los cuestionamientos que se lanzan a la escuela en estos tiempos: el hecho de que no cumpla necesariamente con los fines que le son propios y

---

<sup>90</sup> Cuando se habla de sujeto-cosa, no debe olvidarse la posición marxiana al respecto. Covarrubias dice sobre ello que "...tiene un precio: el resultante de la suma de los precios de los objetos-mercancía que la sociedad reconoce de su propiedad. El sujeto-cosa es el modelo ideal de hombre en la concepción burguesa del mundo. En la sociedad capitalista los referentes teóricos y artísticos son los de menor difusión, porque son los que mayormente dificultan el proceso de constitución de conciencias pragmáticas. En cambio, los referentes empíricos y religiosos son profusamente presentes en todos los componentes del aparato de hegemonía porque son éstos los que hacen posible la conformación de sujetos-cosa." Para abundar en estos conceptos, ver COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, pp. 34 y siguientes.

<sup>91</sup> GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, p. 13.

explícitos en el *curriculum*, no equivale a suponer que la escuela ha perdido el efecto educativo. Guillermo Jaim Etcheverry denomina a esto *La tragedia educativa*,<sup>92</sup> el hecho de que los niños ya no aprenden en la escuela. La escuela continúa educando, pero quizá los efectos para los que fue originalmente pensada se dejan de lado o bien se contraponen intensamente con los del modo de apropiación práctico-utilitarista cuyos referentes predominan en la conciencia social. Esto es, si la escuela continúa vigente es porque aún cumple funciones que ninguna otra institución parece lograr con tanto éxito.

Estos avatares suponen una visión pesimista de la educación, pero no sólo desde la escuela. Se coincide con Covarrubias en tanto se reconoce que en la escuela las finalidades de propagación del modo teórico de apropiación de lo real han tenido rotundos fracasos. Pero si se piensa a la educación como un concepto que rebasa los límites del dispositivo escolar, puede apreciarse que lo mismo ocurre con la Iglesia como instancia educadora, las finalidades de inculcación de referentes del modo religioso de apropiación de lo real sucumben estrepitosamente ante la arrolladora acometida de los *mass media*. La familia, en quien por tradición se pensara para inculcar determinados valores, se ha visto corrompida en sus afanes por la emergencia de otros que corresponden con las necesidades actuales del proyecto político: formar seres consumistas, alineados, egoístas e incapaces de reflexionar profundamente acerca del sentido de su propia vida y la del resto de los congéneres.

En oposición al discurso de quienes emiten algunas severas críticas a favor de rescatar estas instancias como educadoras, es posible advertir otra vertiente al explicar el fenómeno educativo actual: no es que se conceda un escaso valor a lo educativo, el problema parece

---

<sup>92</sup> Esta tesis es defendida a lo largo de todo el texto, para seguir las ideas, véase JAIM ETCHEVERRY. *La tragedia educativa*.

radicar en los dispositivos y sus fines. No es que se conceda poca importancia a la educación y que por ello se invierta tan poco en comparación con el producto interno bruto, en contraste con países que apuestan a invertir más. El problema es que se está concediendo poca importancia a la escuela como el dispositivo *ad hoc* para el proyecto educativo de las políticas neoliberales, e incluso, parte del proyecto quizá sea justamente que los logros educativos del sistema educativo oficial sean los que son, un escandaloso fracaso.<sup>93</sup> Ante la apertura de los mercados mundiales para la conformación de bloques económicos allende las fronteras políticas previamente establecidas, se hace necesario trastocar los nacionalismos acendrados y crear otros nuevos para permitir la apertura.

En las últimas décadas el concepto de crisis ha invadido casi todas las esferas, principalmente la educativa. Con reiterada frecuencia y énfasis puede advertirse cómo el discurso oficial habla de una crisis educativa, transfiriendo en veces disimuladamente y otras de manera abierta la responsabilidad a la escuela. Y como la escuela no es un ente real actuante, los depositarios no ya de la responsabilidad mencionada en el discurso, sino de lo que explicita éste como culpa, por lo común, son los maestros. Sobre esto convendría revisar la crítica de Rodríguez e Imbernón hacia el modo en que el peso recae sobre los profesores, aunque el dato refiere a la condición educativa española, no hay diferencia con el modo que en México también se ha desplazado la responsabilidad a los maestros, corroborando la idea de

---

<sup>93</sup> También cabría anotar la reflexión de Gimeno: “La sociedad no es uniforme y las representaciones sociales que la educación despierta para cada sector no coinciden en cuanto a los significados y expectativas que le asignan. Gentes y grupos muy diversos esperan ver cumplidas sus esperanzas sobre esta invención histórica —la escolaridad— que parece contener las soluciones a muy diversos problemas, necesidades, ideales, carencias, etc. De ahí que, en sociedades plurales y democráticas, sea tan complicado desarrollar un sistema educativo que satisfaga en grado suficiente a gentes y a grupos que tienen sus particulares preferencias, intereses y modos de entender los valores esenciales por los que merece la pena tener un sistema educativo universalizado. Dificultad que se reproduce, a otra escala, en cada centro escolar y en cada aula.” Véase GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, p. 20.

que nuestro sistema educativo está signado por la contradicción y que su ejecución está pensada hacia una des-responsabilización creciente del Estado en materia educativa:

Los propios informes de la Unión Europea y de la OCDE reiteran que ‘si los alumnos no tienen buenos resultados es porque el profesorado no está bien preparado’, o sea, bien formado, desplazando la responsabilidad de los contextos sociales y económicos, de la procedencia del alumnado y de las propias políticas educativas. Convierten con ello a la formación del profesorado en un incentivo para la carrera docente y la unen a la evaluación y al desempeño del alumnado, responsabilizando indebidamente al profesorado de los resultados del sistema educativo y de la desigualdad social. La profesión docente está siendo orientada hacia la reducción de la formación permanente, la discrecionalidad en la forma de contratación del profesorado y en una gestión gerencialista, [...] y todo ello supone una precarización del profesorado en las relaciones con su trabajo que no aseguran los mismos derechos ni garantías, no solo en cuanto a la estabilidad, sino a la falta de autonomía, pues refuerza las relaciones jerárquicas y abre un espacio a la arbitrariedad en el acceso a la profesión docente.<sup>94</sup>

¿Qué es lo que hace la escuela ante ello? Pareciera que se ha quedado dormida y aletargada, sigue respondiendo como desde su tiempo Comenio lo prescribiera en relación con la función del profesor. En ningún lugar como éste ha sido más explícito lo que ese viejo autor demandara de esa función: no es sino un medio o instrumento para operar el método con los materiales ya diseñados al efecto. Cualquiera puede enseñar. La enseñanza escolar parece traducida así en una simple técnica que permite operar, además, con precisión de ingeniería, el método propuesto por el autor. Resulta engañoso tratar de comprender qué significan para Comenio los profesores; sin embargo, no puede evitarse centrar la atención en el carácter insignificante en cuanto a potencial profesión transformadora y pensante que le atribuye en estas líneas. Y no es muy diferente la concepción generalizada que sobre el tema se tiene en nuestros días. Pero el símil entre esta forma de entenderlo en la actualidad y lo que ya dijera Comenio a muchas décadas de distancia no podría quedar más claro. El dispositivo escolar ha sido diseñado y en él

---

<sup>94</sup> RODRÍGUEZ e IMBERNÓN. “El necesario cambio de la profesión docente en el contexto actual”, párrs. 3 y 4.

...todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuerzo lo que debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos, que asimismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano [...] ¿por qué no ha de poder el maestro de la escuela enseñar todas las cosas si tiene redactado como en un cartel todo lo que debe enseñar y los procedimientos para ello?<sup>95</sup>

No sólo en referencia al rol del profesor es que estas líneas son provocadoras y reafirman el modo en que se concibe desde muchos escenarios a maestros y escuelas. Reformas educativas más o menos, pareciera no haber cambio alguno en estas ideas.

El profesor se ve reducido, bajo esta visión, a un mero elemento operativo indigno de conocer siquiera el entramado que guardan los programas escolares o cómo se define el *curriculum*. Su función se orienta, si acaso, a transmitir saberes. Jaim Etcheverry anota la idea de que hay una pérdida en el interés por formar profesores que tengan una preparación sólida:

Los nuevos maestros son preparados para desconfiar de la autoridad y de la idea de que se espera que ellos sepan más que sus alumnos. El supuesto de que los maestros saben algo que los alumnos desconocen, en el que se sustentaban las clases tradicionales, es anatema para el igualitarismo escolar. Hasta el mismo término *maestro* está en retirada, y es reemplazado por el de ‘facilitador’, en parte guía y en parte testigo que observa al niño que se educa a sí mismo. Como resultado de esta formación posmoderna, cada día importa menos la competencia concreta de los docentes en los temas que, se supone, son los que deben enseñar.<sup>96</sup>

Pero hay otros modos de entenderlo y hay formas muchas en que las instituciones responsables de la formación de los profesionales de todos los campos —que genéricamente son educativos porque producen conocimientos—, y de modo particular los del campo de formación de profesionales de la educación, pueden responder. A las voces que nos niegan la

---

<sup>95</sup> COMENIO. *Didáctica magna*, p. 183.

<sup>96</sup> JAIM ETCHEVERRY. *La tragedia educativa*, p. 47.

palabra, que intentan amordazar la acción encarnada pensante y comprometida, se suma la de Freire, pero para contravenirlas y llamarnos a la concienciación:

Sólo en una perspectiva histórica en la que hombres y mujeres sean capaces de asumirse cada vez más como sujetos-objetos de la historia, vale decir, capaces de reinventar el mundo en una dirección ética y estética más allá de los patrones que están ahí, tiene sentido discutir la comunicación en la nueva etapa de la continuidad del cambio y de la innovación.<sup>97</sup>

Follari dice que “El poder 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 él-mismo-siendo. El poder no sólo está allá lejos; se ejerce diariamente entre nosotros, estalla en las entrañas de la práctica escolar rutinaria”.<sup>98</sup> Líneas más adelante vuelve la mirada hacia el maestro moderno: “...encontramos al docente representante de una autoridad jerárquica exterior, pero a la vez actor ineluctable y decisivo del proceso de sujeción de los alumnos, responsable directo y actuante del ejercicio del poder”,<sup>99</sup> en otras palabras, el profesor es el depositario en el escenario escolar de la figura de poder, aunque él mismo, muchas veces sin tomar conciencia de ello, es el instrumento de un poder mayor.

Cabría detenerse por un momento en esta reflexión a partir de una interrogante crucial: en esta disyuntiva de ser sujeto social y a su vez sujetar a otros, ¿qué es lo que tiene mayor peso para el docente? ¿cuál es su función real en este complejo mundo? ¿qué valores guían su hacer y qué prioriza en consecuencia? ¿tiene conciencia de su pertenencia de clase? ¿es capaz

---

<sup>97</sup> FREIRE. *Política y educación*, p. 40.

<sup>98</sup> FOLLARI. *Práctica educativa y rol docente*, p. 20.

<sup>99</sup> FOLLARI. *Práctica educativa y rol docente*, p. 21.

de comprender la complejidad de su tarea? ¿con qué actitud ética encara estas responsabilidades?

Muchas veces, la tarea educativa en las aulas se subsume a los referentes cotidianos como meta. Eso, según Covarrubias, tiene que ver con que

El aparato de conciencia casi no transmite conocimiento teórico y, cuando lo hace, lo presenta como saberes que, casi siempre, son incorporados a las conciencias simples como datos al lado de otros referentes de semejante naturaleza. Se supone que es a la escuela a quien corresponde la incorporación del conocimiento teórico a la conciencia, pero no sucede así la mayoría de las veces.<sup>100</sup>

Ello tendría serias implicaciones para cuestionar lo que se hace en la escuela. El hecho de que los alumnos memoricen datos no implica que estén generando conocimiento teórico, y aún más, ello es independiente de si la forma en que se transmiten los saberes adquiere una forma pasiva o activa por parte del estudiante. La fórmula de operación física en el dispositivo áulico pareciera no tener mayor impacto en el resultado final.

El trasvase de un conjunto de datos de la memoria del profesor (cuyo contenedor puede ser su mente o bien estar objetivado en un cuaderno de notas, el pizarrón, una presentación electrónica por moderna que sea, una hoja de papel *bond* de gran formato, etcétera) hacia la de los estudiantes, quienes también corresponderán con el formato de guardar (el cuaderno, una computadora portátil, una audiograbadora, una cámara fotográfica, etcétera) no tiene impacto alguno en la generación de conciencia crítica. En fin, lo que importa y lo que quizá menos se atiende, como pareciera advertirse, es propiciar que se activen las conciencias de los sujetos en formación para que desplieguen el potencial transformador que está contenido en ellos.

---

<sup>100</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 252.

Si se piensa que “Los individuos siempre han partido, siempre parten de sí mismos. Sus relaciones son relaciones de su vida efectiva. ¿Cómo resulta que sus relaciones adquieren una existencia independiente, que les es opuesta, y que las fuerzas de su propia vida se convierten en fuerzas que los dominan?”<sup>101</sup> Esta reflexión propuesta por Marx y Engels es una constante en el devenir de la humanidad: si el ser humano viene a un mundo donde ya hay unas condiciones de vida que le esperan, pero es capaz de trascender la aparente determinación y transformarlas, si es verdad que participa activamente en la generación de sus propias condiciones y de legar a sus descendientes otras en relación con aquellas que ha encontrado, si es depositario absoluto de ese poder que le confiere el ser pensante y saberse como tal, ¿cómo es posible que no con poca frecuencia se vea a sí mismo encadenado por las condiciones materiales de vida que produce y las relaciones que derivan de ello? Si se observa cuidadosamente, esta poderosa contradicción no tiene modo de disolución, acaso temporal y efímeramente en la historia humana pueda verse resuelta pero las nuevas condiciones que liberan de unas opresiones ya están condicionando otras. Es menester quedarse con ella como materia de reflexión, sobre todo en quienes participan en procesos educativos, si se sigue una vieja interrogante de Rousseau, quien de forma llana y aparentemente simple planteaba “¿Cómo es posible que un niño sea bien educado por uno que lo fue mal?”<sup>102</sup>

Por esto es que urge reflexionar sobre estas cuestiones en materia de enseñanza, de educación, de investigación que tenga que ver con lo escolar, con los profesores, con los estudiantes; es posible volver la mirada a Freire cuando vehemente nos dice que

Pensar la historia como posibilidad es reconocer la educación también como posibilidad. Es reconocer que si bien la educación no lo puede todo sí puede algo. Su

---

<sup>101</sup> MARX y ENGELS. “Feuerbach”, p. 81.

<sup>102</sup> ROUSSEAU. *Emilio o de la educación*, p. 16.

fuerza, como acostumbro decir, reside en su debilidad. Una de nuestras tareas, como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más ‘redondo’, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: **unidad en la diversidad**.<sup>103</sup>

Ya se ha visto que podemos entender a la escuela como un órgano legitimador (o deslegitimador) del estatus social porque certifica a todo aquel que haya cumplido sus requerimientos (formales o informales) y, por tanto, clasifica a sus certificados en posiciones sociales diversas, así como impide a los no certificados el acceso a esas mismas posiciones (algo que no es absoluto, porque hay otros mecanismos de acceso que no de forma mecánica empatan con el dispositivo de certificación escolar). Por ello quizá es que Gómez advierte que

...la posesión de un diploma no es una garantía suficiente en sí misma para lograr el acceso a las posiciones ocupacionales superiores, y evidentemente no es una garantía de acceso al poder económico. La función social de los títulos académicos consiste esencialmente en la legitimación de la transmisión cultural de la desigualdad social a través de un sistema educativo que mediatiza las relaciones entre las clases...<sup>104</sup>

Ese proceso de certificación tiene un precio alto, pues imprime una fuerza sancionadora que controla todo el mecanismo. Inherente a la educación es la evaluación, concepto que condensa el carácter selectivo de la educación.

Un elemento imposible de soslayar es que la escuela no lo enseña todo, sino que es selectiva en cuanto a lo que ha de transmitir en sus procesos educativos. El qué se selecciona y qué no, formal o informalmente (*curriculum* explícito, implícito o nulo) no es un proceso azaroso.<sup>105</sup> Además de las intencionalidades que subyacen a quienes tienen el poder de

---

<sup>103</sup> FREIRE. *Política y educación*, p. 40. [Las negritas son propias].

<sup>104</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 172.

<sup>105</sup> Es importante recordar que “...[El concepto de *curriculum* oculto] hace referencia a los efectos educativos derivados o secundarios permanentes que la escuela, sus métodos o los profesores provocan de manera encubierta en los sujetos que pasan por la experiencia escolar. Puede referirse a efectos positivos o negativos, aunque,

determinar el *currículum*, también las limitaciones humanas comparten créditos en cuanto a cuestionar lo que es posible brindar realmente en la educación escolarizada. No en balde dice Onfray que “Quienquiera que aborde el material lo hace con mentalidad e intención determinadas, nunca a partir de la benévola neutralidad de una lectura inocente.”<sup>106</sup>

Si fuera concluyente lo que señala Gómez, acerca de que “...la base del actual discurso técnico de la educación es la teoría del capital humano: a mayor educación, mayor desarrollo social...”,<sup>107</sup> entonces después de este análisis podría pensarse que la educación, desde sus orígenes hasta sus momentos actuales ha estado caminando de manera simultánea y alentando el progreso paulatino pero firme de la humanidad. Tal discurso, sin embargo, nada dice. Las preguntas siguen al aire, pues ¿de qué educación se habla? ¿de la que surge de un proyecto socio-histórico que aplasta, pero difumina o disfraza las diferencias? ¿la que condensa los proyectos del capitalismo salvaje y del neoliberalismo? ¿el arma sin freno que ha sido descrita en estas líneas? ¿la que segrega y rechaza, pero legitima su discurso con mecanismos sancionadores para sólo brindar oportunidades a unos cuantos bajo un esquema meritocrático, absurdo y denigrante?

Ya la experiencia ha conducido a no confiar ciegamente en la introducción de innovaciones en los materiales, cambios en los edificios, rupturas de paradigmas pedagógicos y reciclado de los actores, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas

---

generalmente, el concepto se utiliza más para aludir a los segundos [...]. Es preciso llamar la atención sobre ideologías latentes, finalidades encubiertas de las prácticas educativas, consecuencias no previstas, sobre las actitudes y valores que se adquieren sin que sean un objetivo buscado de la práctica. Esa realidad educativa no aparente nos da una imagen en negativo que puede contrastar con los propósitos loables y positivos en los que apoyamos los argumentos, al proponer un proyecto educativo, una visión de la educación o cualquiera de las prácticas metodológicas que se realizan. La perspectiva que nos da el análisis del currículum oculto es un complemento analítico más sutil para reflexionar e ir más allá de las apariencias de la realidad observable a primera vista.” GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, pp. 33-34.

<sup>106</sup> ONFRAY. *Las sabidurías de la antigüedad*, p. 33.

<sup>107</sup> GÓMEZ. “Acreditación educativa y reproducción social”, p. 149.

impuestas porque el *curriculum* y el proyecto educativo nacional, así lo establecen. Si además esas prácticas y acciones se disfrazan con atavíos lúdicos y tecnológicos, pero la esencia permanece incólume, cerrada, verticalista, instruccionalista, entonces, el cambio a que continuamente se alude en los discursos educativos de los gobernantes, sigue sin comprenderse en términos profundos y significativos, y sólo se aparenta y se finge. En el contexto inmediato, a estas prácticas se les conoce como simulación: dar la apariencia de un cambio en las formas, mientras el fondo permanece oculto, permanece en el más radical *lethos*.<sup>108</sup>

El potencial educativo de la escuela no puede negarse. Quizá uno de los elementos en el juego de la llamada *tragedia educativa* sea precisamente el que una escuela atendida adecuadamente para los fines explícitos del *curriculum* tendientes a la formación de conciencias críticas, reflexivas y que potencialmente puedan transformar la realidad es un peligro para el proyecto histórico vigente.

El juego está expuesto:

Al proletariado no se le educa para pensar teóricamente sino para actuar en la práctica laboral; al intelectual se le educa en el pensamiento teórico para reforzar y ampliar el aparato de hegemonía de la sociedad burguesa. Por esto es por lo que, crear un grupo

---

<sup>108</sup> Convendría no perder de vista que “La educación se percibe como instrumento difusor de significados, apreciaciones y valores coherentes con un mundo deseado, bien sea éste el proyecto de sociedad más justa, el modelo de sociedad integrada que defienden los Estados, bien se quiera instaurar una sociedad regida por un credo religioso, político o cultural. Incidir de manera cotidiana en las mentes y en los afectos de seres que pueden ser pensados como futuros ciudadanos, fieles de una religión o posibles militantes de causas diversas, es algo demasiado importante para no querer gobernar la influencia de la escolaridad de acuerdo con los modelos de esos mundos atisbados. No es extraño, pues, que los Estados y las religiones hayan utilizado el sistema educativo, y sigan haciéndolo, poniéndolo al servicio de causas legítimas y democráticamente defendibles, pero también al de otras de signo contrario.” Para revisar esta línea de reflexión, véase Gimeno Sacristán. *La educación obligatoria*, pp. 28 y siguientes.

de intelectuales orgánicos de las clases subalternas no es cosa fácil: demanda una enorme cantidad de esfuerzos.<sup>109</sup>

Ante la vorágine de acontecimientos que vilipendian la escuela, específicamente la pública, cabría preguntarse en profunda reflexión: ¿Qué cometido tiene la escuela en este momento histórico? La respuesta no es sencilla, ni aunque se haga un esfuerzo por simplificarla con unas cuantas palabras. Sabedores de que las fórmulas mágicas pertenecen al campo de la fantasía, convendría encaminarse a buscar las formas en que pueden activarse las conciencias, pero ello implica como primera tarea activar la propia, y este comentario no es vano, porque los profesores son herederos de una tradición formativa que no se ha caracterizado por su potencial crítico y reflexivo. Y como también se sabe, en la actualidad, los semilleros de formación de profesionales de la educación con tendencia crítica y contestataria, están desapareciendo bajo el criterio oficial de su incapacidad para adaptarse a las condiciones actuales.

En algunos momentos, este discurso pareciera volverse ácido y corrosivo contra el mismo gremio; más que eso, la invitación es a advertir esta contradicción: los programas escolares dicen que la escuela ha de formar sujetos críticos y reflexivos. ¿Pero cómo se puede formar a los sujetos de ese modo si quienes tienen la encomienda de hacerlo no son ni lo uno ni lo otro?<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 241.

<sup>110</sup> En defensa del cometido profundo de la educación, y particularmente de la educación escolarizada, Covarrubias dice: “Solamente la escuela se plantea el problema de la conformación sistemática, racional y crítica de las conciencias, aunque la mayoría de las veces no haya sabido lograrlo. La escuela debe enseñar a pensar. Ningún otro aparato constructor de conciencia asume esta función. Pero para enseñar a pensar es necesario saber hacerlo y para saber cualquier cosa es necesario aprenderla. En estos términos, la pregunta central que la investigación educativa debe hacerse en la siguiente: ¿Cómo enseñar a pensar? De esta pregunta pueden irse derivando otras que aluden a problemas más específicos y que tienen que ver con el qué, el cómo, el quién y el dónde, hasta llegar a grados de construcción de conocimiento que resuelva situaciones específicas.” Estos aportes

A pesar de que es aceptado el desfase del modelo tradicional de escuela como el ambiente educativo por excelencia según los preceptos actuales de la implementación de políticas de corte neoliberal, y de que se acepta también que ha sido desplazada en mucho por otras instancias sociales en lo que se refiere a la preferencia de los sujetos a educación, la tradición que la ha forjado podría salir a su rescate.<sup>111</sup> Teniendo en cuenta que el diseño de ambientes educativos involucra la respuesta a ciertas competencias específicas, tales como el planteamiento de problemas y propuestas y ejecución de programas que buscan resolverlos, trabajo en equipo para la toma de decisiones y la orientación del trabajo educativo, implementación de recursos evaluativos que den cuenta de las dificultades y tropiezos del proceso, así como de sus alcances, entre otros aspectos, no resulta difícil considerar que el ambiente educativo ideal persiste en el dispositivo que conocemos como escuela, aunque con reservas. Pero, de hecho, es el sujeto encarnado como profesional de la educación el que juega un papel determinante para potenciar el efecto educador, en un amplio sentido.

Elemento de peso para considerar en este análisis es el hecho de que la escuela sigue vigente y sigue siendo una necesidad social. Resulta difícil pensar que desaparezca del imaginario colectivo como la opción *sui generis* para allegar a los más jóvenes elementos de socialización y formación. La escuela todavía tiene una gran importancia y un peso social y cultural, y por ello merece caracterizarse y fundamentarse el problema en discusión desde ella misma.

---

son significativos porque hacen repensar en el cometido de nuestras actuales instituciones educativas. Para revisar esto pormenorizadamente, ver COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, pp. 246 y siguientes.

<sup>111</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, pp. 15-17.

Si como Grundy dice, el *curriculum* “...no es un concepto, sino una construcción cultural...”,<sup>112</sup> en la sociedad reside un poder *sine qua non* con carácter decisorio sobre el rumbo que sigue la educación. Conceptuar al *curriculum* como una construcción social y no como algo determinado por la naturaleza o algún otro sustantivo depositario de un casi místico poder superior, da fiel cuenta de la complejidad que despliega en su desarrollo, pero también abre vetas de exploración que convendría probar. Para concebirlo no bastaría con entenderlo de forma simplista, no es pues algo trivial hecho azarosamente por humanos, sino que entraña una complejidad plagada de contradicciones: valores, ideas, representaciones colectivas, posturas políticas, concepciones epistemológicas, disciplinas con su ejército de principios, todas las formas de opresión posibles, etcétera.

Si el *curriculum* no nos es ajeno a pesar de su complejidad, si no es un ente incorpóreo y etéreo cuyas dimensiones escapen a la terrenalidad humana, si está a nuestro alcance y somos partícipes de su construcción, ¿no nos corresponde retomar el rumbo y encararlo haciéndonos responsables de las prácticas sociales, educativas y evaluativas, que irrumpen en nuestro devenir? La firmeza al respecto en la posición covarrubiana, con la que se coincide en este sentido, es concluyente:

Si lo que se quiere es formar conciencias críticas en la escuela, por lo primero que habría que empezarse es por transformar a los profesores. ¿Cómo se puede enseñar a pensar a los profesores? Sometiéndolos a procesos de formación teórica e investigativa en los que se discutan las diversas teorías sociales y pedagógicas de manera rigurosa e implicando la práctica investigativa en su quehacer cotidiano.<sup>113</sup>

El lugar de la educación dentro de la producción de ideas y de conciencias se revela como privilegiado para la formación de sujetos pensantes, de ahí la importancia que se

---

<sup>112</sup> GRUNDY. *Producto o praxis del curriculum*, p. 43.

<sup>113</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, pp. 259-260.

concede a la escuela como lugar *ad hoc* para producir seres humanos que piensan sus propias condiciones de vida, que conocen y reflexionan sobre los problemas de su comunidad, que buscan formarse con los referentes necesarios para incidir en la transformación de su existencia y para generar lazos sociales que mantengan y refuercen sus vínculos con los otros. Se coincide plenamente en la trascendencia de la función educadora que debe, en primer lugar, tener profesionales de la educación que sepan pensar y leer, en el devenir de la humanidad, lo que debe ser transformado para actuar en consecuencia. Allí podríamos aplicar lo que a muchas décadas de distancia ya Marx y Engels señalaban:

La producción de las ideas, las representaciones y la conciencia aparecen, al principio, directamente entrelazada con la actividad material y el trato material de los hombres, como el lenguaje de la vida real. [...] Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero se trata de hombres reales y activos tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el trato que a él corresponde, hasta llegar a sus formas más lejanas.<sup>114</sup>

Quizá sabiéndose con este potencial, el maestro deje de desdeñar el de sus alumnos. Si ya desde el siglo XVIII y en los albores del XIX Pestalozzi enseñaba que la educación ha de servir para formar humanos para la vida independiente, esto es, el hombre no debe someterse a una obediencia ciega y a una dependencia prolongada. El hombre que haya recibido una buena educación será, entonces, el que pueda desplegar su potencial de forma autónoma y que sepa conducirse y gozar su vida, porque como él mismo decía: “...el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente.”<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> MARX y ENGELS. “Feuerbach”, pp. 20-21.

<sup>115</sup> PESTALOZZI. *Cartas sobre la educación de los niños*, p. 213.

Por las formas en que opera el pensamiento infantil es poco probable que pueda ocuparse de la generación de conocimiento propiamente dicho en el sentido que se habla de la producción de conocimiento científico de las diferentes disciplinas, pero no está negado el propiciar que las conciencias infantiles se abran a la reflexión, al cuestionamiento, a la búsqueda de respuestas, a la consolidación de preocupaciones investigativas que los muevan hacia el conocimiento, a la búsqueda de respuestas para sus necesidades afectivas, sociales, de vinculación con los otros y de generación de condiciones más prósperas y satisfactorias para un fuerte tejido social.

En forma contradictoria a su discurso, la escuela elemental pareciera haber diseñado un dispositivo que cierra en lugar de abrir conciencias. Se dice que

La escuela primaria se encarga de reprimir y, a veces, de destruir esas cualidades poseídas por el niño. La escuela se ha especializado en destrozarse hasta el ánimo natural por el conocimiento. El niño es sometido a una disciplina militarizada en la que hasta para ir al baño debe pedir permiso, ha de sentarse en el lugar que se le indique, debe leer lo que se le ordena, como se le ordena y cuando se le ordena, formarse, callarse, hablar cuando se le indique, decir y escribir lo que el profesor quiere oír y leer, etcétera. La escuela ha representado la negación exacta de la formación de los sujetos reflexivos, críticos y libres que formalmente dice formar. En la escuela básica no se enseña a pensar. Se enseñan saberes.<sup>116</sup>

Es posible que muy pocos profesores estén dispuestos a aceptar tan dura crítica, por ello, el llamado es justamente a su función para que al menos aspiren a convertirse en intelectuales comprometidos. Puede advertirse la intensa provocación que lanzan Marx y Engels al insistir en que las condiciones de vida no son producto de un orden absoluto que ya determinado cierra el paso a las posibilidades de cambio y admite sólo como acción humana la resignación. Muy por el contrario, estos dos pensadores expresan con vehemencia que “...de lo

---

<sup>116</sup> COVARRUBIAS. *Las herramientas de la razón*, p. 251.

que se trata en realidad [...] es de revolucionar el mundo existente, de atacar prácticamente y de hacer cambiar las cosas con que nos encontramos.”<sup>117</sup> Si bien el discurso de estos dos pensadores a veces es visto como viejo y rebasado, su esencia sigue tan vigente como en su momento lo fue para explicar la imperante necesidad de volvernos seres activos en la construcción del devenir.

Si bien el repaso por las reformas al artículo 3º constitucional y a lo legislado en materia educativa que se hizo al inicio del capítulo resultó en un recorrido esquemático, el propósito de incluirlo como antecedente es observar que lo que se entiende actualmente como educación básica, dentro de la cual la de servicios de nivel primario es un elemento sustantivo, no ha sido siempre lo que es hoy, que ha evolucionado a lo largo de doscientos años de vida de nuestro país y que ha venido respondiendo en momentos coyunturales a las modificaciones generales al proyecto de nación vigente. Por ello, reflexionar sobre el sentido que adquiere en función del proyecto de Estado en turno es elemental para comprender el proyecto pedagógico que se expresa en los cambios curriculares y también un asidero posible para observar de qué modo podemos traducir estos conocimientos en una praxis comprometida con el ser humano que deseamos ser y no el que se nos decreta en un *curriculum* al uso que, como hemos visto, no siempre responde a las necesidades auténticas de la población, sino a otra naturaleza de estímulos más relacionados con el *status quo* de los decididores políticos del rumbo del país.

A quienes enfrentamos la tarea educativa como parte de nuestro hacer profesional cotidiano, es deseable que llevemos la mirada a comprender cómo es que a finales del siglo XX y ya entrado el siglo XXI, la educación básica en México ha sufrido reformas sin precedentes, con la búsqueda de ajuste a las políticas internacionales y como un derivado de

---

<sup>117</sup> MARX y ENGELS. “Feuerbach”, p. 23.

los empréstitos que se han adquirido con organismos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Miranda apunta con esmero el énfasis central que las caracteriza, partiendo de la idea de que el sustento de la reforma actual de la educación básica no es aislado, sino que deviene a partir de la política que en materia de educación básica se está impulsando desde la década de los noventas:

...la reforma curricular de la década de 1990 fue un parteaguas en la historia moderna de la educación en nuestro país. Su importancia debe entenderse por la presencia más o menos articulada de varios elementos. Primero, porque se desarrolló en el marco de un pacto político fundamental que dio viabilidad a la [Sic] expectativas de cambio fijadas por un nuevo gobierno con aspiraciones modernizadoras. [...] Segundo, porque las aspiraciones de reforma se cristalizaron en importantes definiciones constitucionales y legales que dieron el suficiente soporte normativo [...]. Tercero, porque dicho pacto pudo articular y resolver razonablemente las tensiones entre el tema básico de la organización educativa nacional (el federalismo educativo) y diversas exigencias de modernización educativa asociadas de manera estrecha con varias demandas fundamentales de los maestros: capacitación, salarios e incentivos. Cuarto, porque los acuerdos básicos contaron con los recursos presupuestales para ser ejecutados y con los apoyos institucionales fundamentales en los ámbitos federal y estatal. Quinto, porque en el seno del acuerdo político se logró constituir una instancia sectorial (la Subsecretaría de Educación Básica y Normal) con la suficiente capacidad y autonomía académica, técnica e institucional para conducir los procesos sustantivos de la reforma, dentro de un esquema de coordinación basado en un liderazgo académico fuerte, compacto y centralizado. Sexto, porque permitió la inserción estructural de un grupo académico y técnico (el Departamento de Investigación Educativa) como el actor intelectual más importante que participó activamente, con sus redes nacionales e internacionales, en los diferentes procesos y ámbitos de la reforma educativa, en especial en lo relativo al cambio curricular.<sup>118</sup>

En seguimiento al análisis de Miranda, puede observarse que las principales características de la reforma de 1993 a planes y programas de estudio, son:

1) el regreso de la organización curricular al trabajo por asignaturas, bajo el argumento de que la enseñanza por áreas, principalmente en secundaria, era sesgada hacia la disciplina de

---

<sup>118</sup> MIRANDA. “La reforma curricular de la educación básica”, pp. 42-43.

especialidad de los docentes, acarreado con ello un problema en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes;

2) orientación hacia la formación por competencias, con énfasis en la enseñanza del español y matemáticas;

3) inclusión de contenidos transversales, dirigidos a la formación en valores y el desarrollo de actitudes abiertas a los temas de la agenda internacional: equidad de género, prevención de la salud, educación ambiental, sustentabilidad, educación sexual y desarrollo humano;

4) ampliación de la educación básica a diez grados y se deja como pendiente el consolidar la integración curricular formal de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria; e

5) inclusión de una estrategia que coordina esfuerzos hacia la reformulación de los materiales educativos, la inclusión de acciones concretas para la actualización docente y el impulso a criterios de gestión escolar.<sup>119</sup>

Con este antecedente, la reforma realizada en 2011 sólo viene a culminar un esfuerzo de coordinación entre los niveles que estaba en la agenda como un pendiente y que quizá, como pudo verse, tuvo un ligero tropezón con la prisa de la emisión de los planes y programas de 2009 para el servicio de la educación primaria. La presión de las reformas emitidas de forma aislada y emergente en preescolar en 2004, en secundaria en 2006 y luego en primaria

---

<sup>119</sup> MIRANDA. “La reforma curricular de la educación básica”, pp. 41-42.

en 2009, logró finalmente concretarse con una visión articulada de los tres niveles y puede enfatizarse la continuidad con lo emprendido en la década de los noventa:

- 1) trabajo por asignaturas,
- 2) formación por competencias,
- 3) contenidos transversales con un fuerte énfasis en la inclusión tecnológica y la enseñanza de una segunda lengua,
- 4) articulación de la educación básica en doce grados: tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria, con cuatro cortes evaluativos llamados ciclos: tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria; y,
- 5) reformulación de materiales educativos con una visión longitudinal a través de los doce años de la educación básica.

Los compromisos a que se sujeta la política pública que da forma a los criterios educativos han traído consigo la que se ha denominado reforma integral de la educación básica. Pero estas reformas tienen un significado que va más allá de los preceptos de carácter didáctico o pedagógico de su sustento, si es que lo tiene. Uno de ellos lo apunta Gimeno Sacristán cuando advierte el modo en que la contención creciente de los estudiantes ha sido una característica de la educación obligatoria:

La educación obligatoria, especialmente en su fase de la enseñanza primaria, tiene una función inevitable de custodia de la infancia; una función que se amplía en las sociedades desarrolladas hacia abajo (hacia la educación preescolar o infantil) y también hacia arriba (en la educación secundaria). La obligatoriedad de la educación durante las etapas primeras del desarrollo humano refleja una especie de contrato o de pacto entre el sistema escolar y la familia, entre ésta y el Estado. Un pacto que viene a

estipular algo así como: “usted nos deja al cuidado de su hijo, y nosotros se lo devolvemos educado, en condiciones que no están a su alcance”.<sup>120</sup>

Este elemento de vigilancia de la escuela como un contenedor social queda aún más visible cuando el mismo autor agrega: “La carencia de trabajo para los jóvenes en las sociedades más desarrolladas extiende esta función a través de una escolaridad cada vez más prolongada, que hace de la misma un espacio conflictivo y de retención de la inserción en el mundo, contradictorio con otras de sus funciones. Retiene en una situación de 'vigilancia' a individuos en realidad adultos.”<sup>121</sup> La incapacidad para generar fuentes productivas de empleo a cantidades cada vez mayores de jóvenes que se ven ceñidos por los lazos de la escolarización se refleja no sólo en la imperiosa necesidad de los países de enarbolar sistemas educativos con periodos ampliados de obligatoriedad.

Un elemento más para entender lo contradictorio de un sistema que sujeta a los estudiantes cada vez por más años, pero con un servicio también depauperizado de forma paulatina y a veces estrepitosa, es el que toca a la llamada calidad del servicio, palabra que ha sido utilizada en los discursos políticos desde las primeras décadas del siglo pasado para tratar de persuadir a los oyentes de la alta preocupación del Estado por brindar un servicio educativo para todos y con criterios mínimos de suficiencia y eficacia. Pero la realidad ha puesto en cuestionamiento los alcances reales del Estado para garantizar el acceso para todos a un servicio de calidad. Y como respuesta a los vacíos y olvidos del propio sistema, México ha venido respondiendo a los llamados internacionales con diferentes estrategias, entre las que destacan los programas con apego a políticas de tono focalizador. Según Margarita Noriega Chávez,

---

<sup>120</sup> GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, pp. 28-29.

<sup>121</sup> GIMENO SACRISTÁN. *La educación obligatoria*, p. 29.

[El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo] comparten como estrategias para el desarrollo las políticas focalizadas, es decir, concentran la asistencia hacia quienes menos tienen, así como la descentralización, la tendencia a la privatización, el impulso a la evaluación y el seguimiento y desarrollo de los sistemas de información, aunados a la rendición de cuentas. Mientras, la OCDE apuntala esa visión y retroalimenta con sus estudios, comparaciones, foros, etc. Así se hace el seguimiento de los indicadores para México y se le ubica con relación a los otros países miembros.<sup>122</sup>

En el contexto de estas reformas, pactos y nuevos programas, en cascada fue posible ver desde la década de los noventa un listado importante de programas de carácter asistencialista, cuyo objeto era centrar la atención en el diferente, en el necesitado o en el que tiene posibilidades más limitadas de acceso. Quizá con esto lo que se encubre es la incapacidad para garantizar el universal acceso a una atención especializada para cada joven, para cada infante en formación. Hay un oscuro escenario en el que caben muchas dudas respecto a la naturaleza de los propósitos de estas reformas; al menos es posible entrever sospechas respecto de si responden a un auténtico diagnóstico educativo en el que se incluyan y respeten el abanico caleidoscópico de nuestra realidad, diversa, diferente y muchas veces convulsa.

Estas políticas focalizadoras son un grave riesgo para la atención de la educación en un sentido amplio.<sup>123</sup> Uno de los problemas más serios al que se enfrenta un sistema educativo que decide focalizar, lo señala Noriega Chávez de manera contundente:

---

<sup>122</sup> NORIEGA CHÁVEZ. “Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales”, p. 665.

<sup>123</sup> Es posible entender con mayor profundidad los riesgos que encara el poner en práctica este tipo de políticas sin atender las brechas profundas en la desigualdad educativa, para un análisis más completo, cabría seguir a Noriega Chávez: “Una de las limitaciones que ofrece este enfoque [la autora se refiere al enfoque de focalización] es que mira la educación sólo como un proceso económico -no pretendo negar en absoluto su importancia-, pero hay que considerar que la educación no sólo tiene como fin formar para el trabajo, sino desarrollar las capacidades del ser humano en un sentido más amplio, y los procesos culturales están en el centro del quehacer educativo. De igual modo la visión es simplista al considerar las relaciones entre el mundo laboral y escolar como si hubiera una correspondencia directa y éstas fueran unívocas, pero cada uno de esos ámbitos tiene complejidades propias...”, NORIEGA. “Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales”, p. 665.

En esa concepción están ausentes variadas dimensiones de los procesos sociales y humanos en el sentido más amplio: historias nacionales, institucionales, imaginarios, mitos, creencias, tradiciones culturales, cultura política, etc., que revierten la lógica y las creencias, ideologías, supuestos y hasta imaginarios desde donde se conciben esos proyectos. Los actores, funcionarios, maestros, alumnos, trabajadores, asociaciones civiles y políticas, todos tienen intereses, ambiciones, creencias con respecto a cómo debe ser la vida en común, empezando por los actores protagónicos de los organismos internacionales. Éstos, mediante los préstamos, impulsan una forma de mirar la educación, como antes hemos señalado, pero también todos los mecanismos de control, seguimiento y evaluación están concebidos desde el mismo ángulo. Baste revisar los términos de referencia de las evaluaciones que imponen para comprender que el entramado social y la complejidad de la vida social y educativa están fuera de sus consideraciones.<sup>124</sup>

Estas palabras de Noriega son preocupantes en tanto es posible ver, por un lado, los discursos educativos de los funcionarios en turno que se vanaglorian de tener una reforma educativa, la del 2011, que es vitoreada como panacea para el rezago que acusa nuestro desempeño en la competencia internacional. Por otro lado, queda visible la enorme brecha entre el proyecto imaginario al que responde este *curriculum* y la realidad cotidiana de decenas de miles de profesores y estudiantes que tienen que enfrentar la imposibilidad de adecuarlo a las condiciones concretas de operación.

Según expresa la Secretaría de Educación Pública, la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)<sup>125</sup> tiene como eje central un alcance de larga cuña. Los impactos en ella vertidos tienen que ver con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB),<sup>126</sup> documento emitido el 19 de mayo de 1992 en el DOF, en cuyas páginas se trató de implementar una reorganización del sistema educativo nacional y que trajo consigo, entre 1992 y 1993, la descentralización educativa, cuyo cometido fundamental declaraba la

---

<sup>124</sup> NORIEGA. “Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales”, p. 678.

<sup>125</sup> Para mayores detalles véase Artículo consultado en Internet el día 28 de agosto de 2012, disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

<sup>126</sup> Este acuerdo fue expedido por el entonces presidente de México, Carlos Salinas de Gortari. Para mayores detalles ver *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, artículo consultado en Internet el día 3 abril de 2015, disponible en: <http://bit.ly/1aJfFgg>

mejora de la gestión de la educación básica. De hecho, en ella se centraba una buena parte de sus principios, pero como bien señala Noriega, esto lleva consigo un riesgo ineludible pues en la complejidad de las relaciones escolares existe una gran

...dificultad para alcanzar el objetivo de que los actores de la comunidad escolar, maestros, alumnos, padres, autoridades, logren construir una visión común y comprendan y consoliden formas y estrategias de planeación y de acción para lograr objetivos propuestos que garanticen además una rendición de cuentas claras. A esto se agrega [...] la falta de compromiso de la comunidad escolar, que se relaciona con problemas estructurales de funcionamiento de las escuelas, como la sobrecarga laboral y administrativa, la cultura del aislamiento, la exclusión en la información y decisiones clave, y la falta de liderazgo [...]. El problema de la escuela no sólo es un problema de gestión.<sup>127</sup>

Con un impacto importante en cuanto a la implementación de estas decisiones en materia educativa, se observa la llamada Alianza de la Calidad de la Educación (ACE), firmada el 15 de mayo de 2008, fruto de un pacto entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), aún representado por la profesora Elba Esther Gordillo. Esta alianza declaraba “...el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar.”<sup>128</sup>

Es relevante atender la severa crítica que sobre esta alianza ofrece Miranda, pues en ella se observa que el cometido de su firma, lejos de atender aspectos de carácter eminentemente educativos, develan el sustrato de juego de poder que opera en las decisiones que se toman en materia curricular de nuestro país:

---

<sup>127</sup> NORIEGA, “Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales”, p. 671.

<sup>128</sup> Ver el documento completo *Alianza por la Calidad de la Educación*, artículo consultado en Internet el día 19 de abril de 2015, disponible en: <http://bit.ly/1DBS0sk>

...[en la contienda electoral de 2006] el tema de la educación se hizo presente, aunque no por la discusión del papel que tendría en el desarrollo del país, sino por la actuación clave del SNTE y su brazo político-electoral –el Partido Nueva Alianza (Panal)– [...] A partir de ese momento, la conducción del subsistema de educación básica sería entregada al SNTE en una clara concesión por el apoyo electoral recibido y en términos de una alianza política fundamental para mantener el poder político durante el nuevo gobierno panista.<sup>129</sup>

La comprensión del carácter eminentemente político de esta alianza, se refuerza tras la insistencia de Miranda:

...[La ACE] fue un acuerdo político cupular que no sólo marginó a las diferentes fuerzas sociales y educativas presentes en el sector, sino que subordinó a los gobernadores y a las secretarías de educación de los estados a las líneas de acción, prioridades, tiempos de realización, metas nacionales y esquemas de financiamiento acordados por el Presidente de la República y la lideresa del SNTE.<sup>130</sup>

En este contexto de cuestionamiento hacia la esencia de los criterios de decisión, en donde los de carácter educativo en un sentido amplio se ven ausentes, y como consecuencia del ANMEB (1992), la Reforma de la Educación Preescolar (2004), la Reforma de la Educación Secundaria (2006), el Programa Sectorial Educativo (ProSeDu, como fue conocido) 2007-2012 y la ACE (2008), se decreta en México el Plan de Estudios 2011, que incorpora una visión de articulación curricular para la educación básica en sus niveles preescolar, primaria y secundaria.

Los criterios sustantivos de esta reforma, según el planteamiento oficial, son:

*Articulación de la educación básica.* Se hace un esfuerzo radical en la articulación entre los diferentes niveles que componen la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, y se declara un único perfil de egreso a lograr luego de transitados los tres

---

<sup>129</sup> MIRANDA. “La reforma curricular de la educación básica”, p. 46.

<sup>130</sup> MIRANDA. “La reforma curricular de la educación básica”, p. 46.

periodos educativos. Destaca la concepción de trayecto formativo como eje fundamental para aplicar los estándares de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y, en global, del desarrollo de competencias.

*Conservación de la transformación de enfoques a partir de la reforma de 1992-1993.*

Tras la publicación del ANMEB, en 1992, y la reforma de planes y programas de estudio de educación primaria derivados de él, se hicieron una serie de valoraciones y revisiones de los enfoques allí incluidos, pero se fueron realizando adaptaciones sustanciales para buscar empatar con las demandas de los estándares internacionales que exigen la correspondencia con los vertiginosos cambios sociales, culturales y científicos.

El acuerdo 592 sostiene que el ANMEB "...ha operado durante casi dos décadas, y si bien muchos de sus propósitos y supuestos se han fortalecido con el paso del tiempo, otros deben revisarse profundamente, desde la perspectiva de la necesidad de elevar la calidad en los procesos y resultados de la Educación Básica."<sup>131</sup> Por este motivo, no fue suficiente la reforma emanada del ANMEB, sino que se implementó la articulación curricular entre los tres niveles.

*Unificación del perfil de egreso de educación básica.* Luego de los ejercicios de reforma de 2004 en preescolar y de 2006 en educación secundaria, se advirtió la urgente necesidad de concebir a la educación básica como un trayecto formativo integral, cuyo perfil de egreso tendría que ser único. En este esfuerzo revistió un particular interés la educación primaria, como nivel intermedio de la educación básica en general, para hacerla empatar con los criterios de educación preescolar como antecedente y de educación secundaria como

---

<sup>131</sup> SEP. Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, p. 8.

consecuente. En respuesta a estas necesidades se vino en cascada una modificación sustancial a los planes y programas de estudio y al resto de los materiales educativos, coronados en la acometida del Plan de Estudios 2011, cuya emisión oficial de materiales aún no concluye y se prevé que lo haga acaso en dos años más. Pero al leer estas líneas podrá haber quien se entusiasme pensando en los alcances potenciales de nuestros egresados, haciendo quizá ilusiones por su nivel de competitividad. Para quienes hemos seguido de cerca la realidad de las aulas sabemos que hay mucho de vano en este discurso. Que la operación de un plan de estudios para el logro de un perfil de egreso como el que se propone, demanda muchas condiciones que México aún está muy distante de crear.

*Incorporación de las tecnologías de información y comunicación y de una lengua adicional.* Destacan como cambios sustantivos en este conjunto de modificaciones la implementación dentro del curriculum de educación primaria de asignaturas que atiendan la formación inicial en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como el manejo de una lengua adicional a la materna, que en el acuerdo 592 se establece que será el idioma inglés, con independencia de si la lengua materna es el español o alguna lengua indígena. Aquí es importante señalar que se prevé una atención pormenorizada de las necesidades de los hablantes de lenguas indígenas, así, por ejemplo, en el apartado “Evaluar para aprender” de este acuerdo, se incluyen recomendaciones para garantizar el acceso a la información de los criterios evaluativos a los niños con tales características.<sup>132</sup>

En la definición del perfil de ingreso, sin embargo, puede advertirse que parece darse por sentado que la lengua materna de todos los mexicanos es el español, o, tras una confusa redacción o una flagrante omisión, no se especifica qué ocurrirá con quienes tienen como

---

<sup>132</sup> SEP. Acuerdo número 592. *Por el que se establece la articulación de la educación básica*, pp. 23-27.

lengua materna una lengua indígena. El primer rasgo del perfil de egreso queda, en el acuerdo 592, redactado del siguiente modo: “Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.”<sup>133</sup> Si el lenguaje materno es una lengua indígena, ¿los niños y jóvenes no han de aprender el español, “idioma oficial del país”, sino el inglés?<sup>134</sup>

La visión de esta reforma ocurrida en 2011 a los planes y programas de estudio incluye lo que el propio acuerdo 592 establece:

Desde la visión de las autoridades educativas federal y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, así como de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia el 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI.<sup>135</sup>

Según el acuerdo 592, el Plan de Estudios 2011 para la educación básica incluye doce principios pedagógicos: 1) centrar la atención en los alumnos y en su aprendizaje, 2) planificar

---

<sup>133</sup> SEP. Acuerdo número 592. *Por el que se establece la articulación de la educación básica*, p. 32.

<sup>134</sup> Es indispensable revisar a profundidad cómo se plantea este asunto, pues parece haber una contradicción en lo que se perfila para los egresados de la educación básica y las intenciones curriculares que expresan puntualmente los criterios para garantizar la inclusión y la equidad de los niños en condición migrante o indígena, en atención a evitar la tradicional visión homogénea y urbana que aparecía en los programas de estudios anteriores, estas intenciones quedan consignadas en el apartado “VII. diversificación y contextualización curricular: marcos curriculares para la educación indígena” de las páginas 49-54 del documento. Los aspectos fundamentales de esta atención a la diversidad ocupan un espacio notable en el acuerdo 592, donde en lo que se denomina “marcos curriculares”, se expresa que “Cada nivel de la Educación Básica e inicial, indígena y para población migrante tiene su Marco Curricular, consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos, la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado, y el logro de competencias.” SEP. Acuerdo número 592. *Por el que se establece la articulación de la educación básica*, p. 50.

<sup>135</sup> SEP. Acuerdo número 592. *Por el que se establece la articulación de la educación básica*, p. 6.

para potenciar el aprendizaje, 3) generar ambientes de aprendizaje, 4) trabajo colaborativo para la construcción de aprendizajes, 5) énfasis en el desarrollo de competencias, 6) uso de materiales educativos para favorecer el aprendizaje, 7) evaluar para aprender, 8) favorecimiento de la inclusión para atender la diversidad, 9) incorporar temas de relevancia social, 10) renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, 11) renovar el liderazgo, y, 12) tutoría y asesoría académica a la escuela.<sup>136</sup>

Este recién terminado 2016 se hablaba de un nuevo modelo educativo, a menos de dos años de terminar el sexenio cabría repensar hacia dónde girará el rumbo nuestra educación básica, con otra reforma más que aún no termina de implementarse y con la incertidumbre de cuál será el tenor del siguiente sexenio, pero en un contexto cada vez más atribulado y golpeado por la cascada de reformas derivadas de las políticas públicas centradas, en una carrera por las vías del neoliberalismo avasallante.

---

<sup>136</sup> SEP. Acuerdo número 592. *Por el que se establece la articulación de la educación básica*, pp. 19-30.

## CAPÍTULO II

### LAS NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

#### 2.1. El estudio del tiempo y el espacio y su evolución categórico-conceptual

El ser humano, concebido desde sí mismo como materia que se piensa, hace una diferencia crucial que despliega potencialidades de la mente para hacer surgir referentes que, hasta donde se sabe, son únicos como especie: las nociones de espacio y tiempo y el conjunto de categorías y conceptos asociados con ellos, son un marco referencial que está siempre en construcción, tanto en nuestra evolución filogenética como en la ontogenética. Bien dice Norbert Elías que

Una de las propiedades por las cuales los hombres se diferencian de otros seres vivos estriba en que aquellos pueden y deben orientarse en su mundo mediante la adquisición de conocimientos: dependen totalmente para su subsistencia como individuo y grupo del aprendizaje de los símbolos sociales. El tiempo se encuentra entre los símbolos que los hombres pueden y, a partir de cierto grado de desarrollo de la sociedad, deben aprender como medio de orientación.<sup>137</sup>

Aunque las nociones de espacio y tiempo son fundamentales desde el proceso de constitución de sujetos y son, en conjunto, las coordenadas para la ubicación de los seres humanos en el mundo social, no puede negarse que en los contenidos escolares del *curriculum* formal de la educación básica en México han ocupado un lugar problematizador puesto que su estudio, desarrollo y abordaje didáctico-pedagógico desafían a los profesores, diseñadores

---

<sup>137</sup> ELÍAS. *Sobre el tiempo*, p. 30.

curriculares, pedagogos, investigadores educativos, padres de familia y a los propios estudiantes.<sup>138</sup>

Estas nociones tradicionalmente son asociadas con la enseñanza de la historia, pues a ésta se supone corresponden en el sentido de ser conceptos íntimamente relacionados con la ubicación del ser humano en el mundo, para su construcción de sentido. El trabajo con la enseñanza de la historia implica necesariamente la incorporación de una medición cronológica del tiempo y, con ella, el trabajo sobre otras categorías temporales como: simultaneidad, cambio, continuidad, causalidad, duración, sucesión, etcétera.

La educación primaria y su propuesta curricular para lo que desde el plan de estudios 2011 se denomina segundo periodo escolar, plantean el campo formativo de *Exploración y comprensión del mundo natural y social* para el estudio de las nociones asociadas con el pensamiento social. Esta visión educativa para los grados primero y segundo de educación primaria parece muy propicia para acercar a los niños en la reflexión sobre la vida misma, sin escisiones arbitrarias por separar la naturaleza y la sociedad, pues esta recomendación ya el mismo Elías la hacía al recomendar que no se opongán las nociones de tiempo físico y tiempo social, en tanto el ser humano no es ajeno a la naturaleza y es, a la par, ser social.<sup>139</sup>

Más adelante, en los grados de cuarto a sexto, se incorpora el estudio de las nociones espacio-temporales al campo disciplinario de la historia. No obstante, no ha de perderse de vista que los referentes asociados con el pensamiento matemático y su desarrollo a lo largo del

---

<sup>138</sup> Henaó Vanegas, por ejemplo, dice que “Las consideraciones filosóficas sobre el tiempo han girado en torno a dos ideas: el tiempo social como construcción del hombre, representación subjetiva que subyace como condición de toda experiencia humana, y el tiempo físico como algo que existe independiente del ser humano, hecho objetivo de la creación natural.”, para seguir estas ideas respecto a la trascendencia de la elaboración conceptual del tiempo puede verse. HENAO VANEGAS. “A propósito de la relación ciencias sociales-tiempo”, pp. 113-118.

<sup>139</sup> ELÍAS. *Sobre el tiempo*, p. 18.

devenir humano y de la ciencia en particular, han tenido hitos definitivos para el aporte de sentido a la construcción de entramados categoriales asociados con las nociones de carácter espacio-temporal, sobre todo desde el giro conceptual que trajo consigo la ciencia moderna y su fuerte influencia en occidente para privilegiar el pensamiento lógico-matemático sobre todos los demás.<sup>140</sup> Algo que puede verse aún en la desigual distribución horaria de los tiempos de estudio que se recomiendan para cada una de las asignaturas del *curriculum* escolar vigente.

En la vertiente tradicional de la concepción acerca de la educación básica, se ha considerado a las matemáticas como una disciplina abstracta, abonando con ello a perder de vista que cualquier referencia numérica está íntimamente ligada con algún objeto de la realidad, sea éste concreto o de una elaborada abstracción que, a fin de cuenta, también tiene que ver con cualidades acerca del mundo que nos rodea.

Los números, si bien son entes producto del pensamiento humano y, cuanto más compleja su elaboración conceptual, más despojados de los elementos a los que refieren, aluden características del mundo y, si se explora un poco sobre cómo surge la reflexión matemática, puede encontrarse que ha estado históricamente atada a actividades de orden comercial, de reparto de tierra y de construcción de referentes temporales con base en la observación astronómica. Con ello, se perfilaron de inicio necesidades concretas de la realidad vivida por el ser humano, quien en un esfuerzo de apropiación fue, poco a poco, elaborando entramados conceptuales más o menos abstractos, pero no por ello ajenos a los objetos reales

---

<sup>140</sup> Harvey sostiene que “Existen tres ideas dominantes sobre la naturaleza del espacio y el tiempo. La teoría absoluta es ampliamente asociada con la mecánica clásica y al nombre de Newton. La teoría relativa está altamente asociada a las propuestas de Einstein. La tercera es la concepción relacional que nos retrotrae a Leibniz pero que también tiene una representación más contemporánea en el trabajo filosófico de Alfred North Whitehead; sostendré también que Henri Lefebvre se inscribe firmemente en esta tradición.” Véase HARVEY. “La construcción social del espacio y del tiempo. Una teoría relacional”, párr. 21.

para cuya representación fueron contruidos. Esto es, los números, aunque construcciones de la mente humana, son en todo caso elementos representativos de cualidades de la realidad concreta.

En el proceso histórico de elaboración de la ciencia matemática hay tres esferas que destacan y las vetas a que han dado origen han traído consigo una gama amplia de abordajes que en la evolución del ser humano responden o buscan dar respuesta a problemas concretos de la existencia. Procesos de cambio, estudio de la estructura y el estudio del espacio han devenido en la creación de elaborados conceptos a los que el ser humano se ha dedicado a través de los siglos, construyendo a la vez nuevos conceptos cuyo desarrollo está en función directa de áreas problemáticas de la realidad a las que atienden, aunque éstas sean difusas o, en apariencia, inexistentes.

Así es posible ver que la reflexión sobre los pensamientos matemático e histórico no son absolutamente ajenos, a pesar de que la tradición científica con una fuerte carga disciplinaria nos haya llevado a construir las disciplinas como reductos aislados y aunque todo el aparato de escolarización clásica y el desarrollo positivo de la ciencia moderna nos pretendieran convencer de que lo natural es ver la parcelación del conocimiento debidamente organizado y ordenado por disciplinas del saber científico.

La nueva reforma educativa de 2011 no es ajena a esta tradición, pues se mantiene la parcelación disciplinaria como sustento del *curriculum* escolar. En el nuevo *curriculum*, tiempo y espacio son abordados a través de una lógica nomotética haciendo parcelaciones más especializadas, es decir, creando mayores fragmentaciones disciplinarias. Es el caso del segundo de estos conceptos, cuyo estudio se relaciona con la geografía como asignatura

escolar. En lo que toca a la construcción de la noción de espacio geográfico,<sup>141</sup> la propuesta pedagógica para los primeros años de escolarización primaria reconoce que el niño que ingresa al primer grado tiene una formación previa en la que seguramente ha constituido una noción básica sobre el espacio geográfico, definido en el documento como lo

...percibido, vivido, socialmente construido y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, los cuales se manifiestan de manera integrada en diversas categorías de análisis espacial: lugar, medio, región, paisaje y territorio.<sup>142</sup>

El enfoque con que se sugiere abordar esta noción en estos primeros momentos de la escolaridad primaria tiene un énfasis desde lo particular a lo general y la recomendación didáctica para su trabajo con los niños tiene que ver con la reflexión infantil acerca de los referentes geográficos inmediatos a través de sus propias observaciones y experiencias personales y familiares.

En el devenir histórico de la noción de espacio, éste no emerge como concepto puro, racional y abstracto, sino que de forma paulatina se va conformando y esto sólo como producto de prácticas encarnadas. Es un constructo racional, sí, pero emanado de complejos procesos que soportan lo potencialmente pensable en una imbricación indisociable con el hacer humano sobre el mundo sensible. La comprensión de esta racionalidad está instaurada en la lógica de organización curricular para el acercamiento paulatino de los niños a la comprensión de la dimensión espacial y su conceptualización.

---

<sup>141</sup> La lógica de organización en los tres primeros grados de primaria obedece a una lógica inductiva: "...los primeros grados de educación primaria se recuperan los aprendizajes logrados en educación preescolar para abordar el espacio geográfico en una secuencia gradual que va de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano, y de lo conocido a lo desconocido." Véase *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 98.

<sup>142</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 99.

En lo que se refiere a la construcción de la noción de tiempo, se reconoce en el programa de estudios que su complejidad obliga a un planteamiento didáctico en donde se apoye la elaboración de un ordenamiento temporal por parte de los niños.

El *tiempo histórico* se define como la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado y el presente de las sociedades se relacionan con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Su desarrollo es fundamental en los primeros grados de educación primaria, pues es el principio para organizar cuándo llevar a cabo diferentes actividades, entender la relación que existe entre los acontecimientos sociales y naturales e interpretar el acontecer de la humanidad.<sup>143</sup>

El programa de estudios da cuenta de la incorporación de la noción de *cambio* como un elemento sustancial para apoyar la comprensión del concepto de tiempo histórico. Del mismo modo, se reconoce la importancia de la familiarización con la forma convencional en la que se mide el tiempo, como elemento referencial que coadyuva en la introyección de tan compleja noción.

Puede observarse que hay formulada una propuesta de abordaje para el manejo y desarrollo de las nociones espacio-temporales, es decir, en el *currículum* de escolarización primaria queda explícita la relevancia que cobran estas herramientas de la razón y por ello ocupan un lugar entre los aprendizajes básicos que todo ser que reciba educación formal debe incorporar. Sin embargo, no debe perderse de vista que quizá la escolarización no sea una condición necesaria para desarrollar estas nociones, aunque, en definitiva, es en la escuela donde los niños desarrollan una formalización de ellas y deberían aprender a usarlas para representar el modo en que entienden su mundo espacial y temporal.

Pagès, por ejemplo, afirma que

---

<sup>143</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 100.

...la temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza, más concretamente, de la enseñanza de las ciencias sociales, en particular de la historia. Sin embargo, parece bastante evidente que ello no es así en bastantes de los *curricula* al uso. Al contrario, lo más frecuente es que la temporalidad se adquiera de forma espontánea e intuitiva al margen de la escuela. Inicialmente a través de la percepción de la constatación de unos ritmos subjetivos internos, biológicos y sociales, que caracterizan los primeros pasos de la vida de las personas. A medida que se va creciendo, con el descubrimiento de unos ritmos objetivos externos, de tipo cuantitativo (el calendario, por ejemplo), que se convierten en pautas y normas de conducta. Estas pautas y normas de conducta son básicas para regir la cotidianeidad de las personas de un mismo colectivo social, pero no necesariamente la explican.<sup>144</sup>

Este planteamiento sintetiza de modo brillante lo que ha ocurrido con estas nociones a lo largo del desarrollo de la humanidad y de la ciencia en particular y parece haber hitos de coincidencia entre el desarrollo filogenético humano y el ontogenético. Es decir, parece que hay coincidencias en cómo cada ser humano desde su nacimiento y durante su vida, va reproduciendo de algún modo las etapas del desarrollo sobre determinados hitos que la especie en su evolución de forma gradual ha ido construyendo.

También es posible advertir que hay elementos para afirmar que pensamiento matemático y pensamiento histórico, pese a ser abordados por la ciencia moderna como objeto de estudio de campos disciplinares disímboles, tienen cruces y mutuas dependencias conceptuales, cuya elaboración como constructo racional para pensar el mundo, ha generado parcelas que parecen distanciarse irremediablemente, pero que por su importancia en la génesis del conocimiento en general, se plantean como campos problemáticos en la propuesta de planes y programas de estudio vigentes y en las experiencias curriculares previas a la reforma de la educación básica de 2011.

---

<sup>144</sup> El análisis y reflexiones aportadas por Pagès en este sentido pueden seguirse en: PAGÈS BLANCH. “Aproximación a un *curriculum* sobre el tiempo histórico”, en RODRÍGUEZ FRUTOS. *Enseñar historia*, pp. 107-138.

Un escenario problemático persistente en la educación básica es la carencia de una sólida formación epistemológica en la profesionalización del magisterio.<sup>145</sup> En la formación del profesorado de educación básica, y más concretamente en el de educación primaria, como afirman Carretero y Montado en un trabajo reciente, se “...ha puesto de manifiesto que la epistemología disciplinar, como objeto de estudio en sí mismo, no ha sido valorada por los futuros maestros como un aspecto clave.”<sup>146</sup> Esto es, en el *currículum* de formación inicial del profesorado de educación primaria no se hace énfasis en la formación epistemológica.

Si los profesores de primaria no conocen a profundidad las teorías de construcción del conocimiento porque su formación enfatiza la intervención en la práctica, es decir, la visión técnico-pedagógica *versus* la formación disciplinaria y el dominio de los aspectos epistemológicos de la construcción de conocimiento, ¿cómo se espera que se atiendan las necesidades infantiles para la elaboración de sus nociones básicas, espacio-temporales o de cualquier tipo?

Es indispensable que los profesores tomen en cuenta el incorporar a sus referentes cómo es que se aprende. Shaver dice que

...la atención que los docentes presten a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera la enseñanza como algo más que el

---

<sup>145</sup> Sobre esta carencia problemática afirman Covarrubias y Cruz que la “...concepción de la realidad está integrada por una ontología y una epistemología, es decir, por una concepción del mundo y por una concepción de cómo se conoce ese mundo. El problema empieza en que esa concepción, casi nunca aparece de manera consciente en el científico, porque en su proceso de formación académica, fue formado sin que se le aclarara que es una de tantas racionalidades científicas existentes en la historia de la humanidad.” Para seguir estas ideas y profundizar en ellas, véase COVARRUBIAS VILLA y CRUZ NAVARRO. “La construcción de metarracionalidades teóricas”, p. 6.

<sup>146</sup> SUÁREZ. “Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros”, p. 91.

simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados.<sup>147</sup>

Y esta idea es crucial, porque hay en la práctica real de la docencia actual, una tendencia a la trivialización de estos aspectos nodales para comprender la amplia gama de problemáticas que revisten los asuntos de enseñanza y aprendizaje infantil.

No debe perderse de vista que un elemento distintivo de la función de los docentes no es solamente enseñar, sino que por la naturaleza de su función debieran estar expuestos de forma continua al aprendizaje. La función del maestro es de corte intelectual porque es un profesional del conocimiento, como señala Latapí Sarre. Esta peculiaridad en su profesionalidad debiera obligarlo a evolucionar conforme lo hace la disciplina profesional que le ocupa y, como dice este estudioso de la historia de la educación en México, “La pasión por conocer y por conocer cómo conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes es rasgo distintivo del maestro.”<sup>148</sup> Sin embargo, en la tradición magisterial mexicana, esto parece no ser más que un agregado a la esfera del deber ser, antes que un rasgo auténticamente distintivo de la profesión docente.

Aunque sea tentadora la idea de que participan varios pensadores sobre educación, acerca de que ésta es un proceso en el que todos podemos participar, con independencia de la edad, la condición social, el género, etcétera, responsablemente Savater nos llama la atención a reconocer que se requiere cierto grado de especialización para hacerlo de manera formal:

...el hecho de que cualquiera sea capaz de enseñar algo (incluso que inevitablemente enseñe algo a alguien en su vida) no quiere decir que cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa. La institución educativa aparece cuando lo que ha de enseñarse es un

---

<sup>147</sup> SHAVER. “La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales”, p. 41.

<sup>148</sup> LATAPÍ SARRE. *¿Cómo aprenden los maestros?*, p. 15.

saber científico, no meramente empírico y tradicional, como las matemáticas superiores, la astronomía o la gramática.<sup>149</sup>

Es justo en ese sentido que se concibe indispensable el abundar desde la epistemología el estudio de cuáles son las condiciones en las que se puede generar un aporte a la formación de los maestros que atienden la educación de nivel primario, pues se entiende que es a partir de la reflexión acerca de cómo se generan las bases del pensamiento histórico y qué relación guardan éstas con otras formas de conocimiento, por ejemplo, con la formación del pensamiento matemático, especialmente en relación con la elaboración de las nociones de espacio y tiempo, y en atención a las epistemologías alternativas a la visión tradicional, ya que no podrá soslayarse el integracionismo curricular como principal elemento de abordaje. El llamado enfoque globalizador llama la atención, de unos años a la fecha, de no pocos educadores e interesados por la investigación educativa, es el caso de Antoni Zabala, quien dedica uno de sus textos a explicar una propuesta concreta para la intervención en la realidad a partir de lo que denomina enfoque globalizador, consistente, según sus propias palabras en una

perspectiva que establece una dialéctica entre conocimiento psicopedagógico, opciones sociopolíticas y práctica educativa, evitando tanto las extrapolaciones y la supeditación jerárquica de algunos de estos componentes a los otros, como la idea naif e ingenua según la cual se puede proceder a una reflexión sobre la práctica exclusivamente desde la práctica.<sup>150</sup>

Las nuevas epistemologías plantean un regreso al integracionismo, es decir, parece haber un interés creciente en abordar los contenidos escolares desde una perspectiva problémica de forma tal que, en lugar de hacer énfasis en la escisión disciplinar tradicional, se planteen retos hacia los estudiantes de modo que éstos pongan en juego para poder responder a

---

<sup>149</sup> SAVATER. *El valor de educar*, p. 20.

<sup>150</sup> ZABALA VIDIELLA. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, p. 10.

ellos, todos sus recursos cognitivos, habilidades, destrezas y, sobre todo, una actitud propositiva y activa a fin de buscar soluciones plausibles no desde parcelas disciplinarias, sino como problemas complejos que en la realidad concreta se presentan.

Volver al integracionismo significa poner en el centro del debate educativo el cuestionamiento hacia la organización curricular por disciplinas, pues es interesante el apunte histórico que aporta Zabala cuando explica el modo en que desde el nacimiento de la Universidad y todavía en el Renacimiento, la visión integral de la enseñanza era un cometido fundamental, el cual se resquebraja apenas empezado el siglo XIX:

La institución universitaria, a partir del siglo XIII, confía a la facultad de las artes la gestión de los sistemas de las artes liberales, es decir, de las disciplinas garantizadas de la libertad de espíritu. El *trivium* (gramática, retórica, dialéctica) se articula con el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía, música) en el seno de un conjunto unificado que integra las letras y las ciencias. Esta pedagogía de la totalidad se renueva sin ruptura en el Renacimiento, época en la que se perpetúa bajo la forma del humanismo tradicional. Comenio (1592-1670), autor de la *Didáctica Magna*, está convencido de que existe una estrecha relación entre los diversos campos del saber (pansofismo) y afirma que si la enseñanza fracasa es por no saber relacionarlas y adaptarlas a la persona. Esta unidad de conocimientos se quiebra definitivamente cuando Napoleón, en 1811, organiza el sistema de enseñanza en Francia creando la Universidad Imperial, en la que por primera vez en la historia se diferencian las facultades de letras y las facultades de ciencias. Esta concepción se extiende a todo el mundo occidental con lo cual se conforma una diversificación intelectual al crear la necesidad entre el alumnado de escoger entre la cultura literaria y la cultura científica, ya que cada una de estas culturas es amputada de la otra. Esta compartimentación del saber provoca que un sector considerable del campo epistemológico se construya como si el otro no existiera.<sup>151</sup>

El fundamento central del estatuto epistémico del enfoque globalizador es aceptar que en la realidad concreta no se enfrentan problemas que vengan etiquetados para ser eminentemente contestados desde alguna disciplina del campo de las ciencias sociales, naturales o formales, sino que es la mente del ser humano quien, quizá en un esfuerzo

---

<sup>151</sup> ZABALA VIDIELLA. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, p. 15.

cognitivo, realiza una parcelación del corpus de conocimiento disponible y decide enfrentarlo desde una tradición que pueda ser etiquetada de tal o cual modo.

En seguimiento a las ideas de Zabala Vidiella, cabe aclarar que este enfoque involucra diferentes términos que es necesario conocer en cualquier emprendimiento de intervención educativa: Métodos globalizados son aquellos que buscan la ruptura de la visión de la enseñanza en segmentos de asignaturas y son ejemplos de ellos: métodos de proyectos, centros de interés, etcétera. Por otra parte, enfoque globalizador, aclara el autor, involucra una

Determinada forma de concebir la enseñanza, en el que el conocimiento e intervención en la realidad se realiza bajo una visión *metadisciplinar* y que puede comportar o no la utilización de *métodos globalizados* (todos los métodos globalizados tienen un enfoque globalizador) y que su desarrollo escolar siempre implica el uso, en un momento u otro, de *relaciones interdisciplinarias*.<sup>152</sup>

En este escenario, resulta particularmente relevante volver la mirada hacia un contenido de aprendizaje que no sólo ha estado en los discursos más polémicos de los pensadores que reflexionan seriamente sobre el proceso de educación: la habilidad de aprender a aprender. Es indispensable tener en cuenta que una de las aportaciones fundamentales para entender los giros epistemológicos de las teorías educacionales es justamente la idea de que más que contenidos que con el paso del tiempo se harán obsoletos, cada niño y joven en etapa escolar debiera sentar bases para gestionar su propio proceso de aprendizaje a lo largo no sólo de su vida como estudiante, sino durante el resto de su existencia. A esto nos llama Savater cuando pone en la discusión estas palabras:

La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y

---

<sup>152</sup> Zabala Vidiella. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, p. 24.

puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido. En una palabra, de actividad permanente del alumno y nunca de aceptación pasiva de los conocimientos ya deglutidos por el maestro que éste deposita en la cabeza obsecuente. De modo que, como ya tantas veces se ha dicho, lo importante es enseñar a aprender.<sup>153</sup>

Y en el lugar del aprender a aprender, la construcción de nociones espacio temporales juega un papel determinante. Son herramientas para pensar la realidad. El lugar del profesor en una teoría pedagógica centrada en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender no puede estar ya enfocado en los saturados programas de estudio a que había obligado la tradición de los nacionalismos, pletóricos de nombres y de fechas y de ‘hechos históricos’ cuya memorización hacían el tormento de miríadas de jóvenes que terminaron por aborrecer la historia.

La mirada se vuelca sobre los problemas que atañen a la configuración y operación del plan de estudios profesional de formación inicial del profesorado y los que se relacionan con la llamada formación continua y/o actualización, pues la emergencia de condiciones no previstas en las necesidades de formación de los sujetos implicados como estudiantes, lleva a pensar en la inminente necesidad de intervenir directamente los procesos de reflexión sobre la generación del conocimiento infantil y quizá responder desde las nuevas epistemologías al planteamiento de escenarios educativos en los que se promueva el pensamiento complejo como posible respuesta a los problemas de la realidad, y como una mirada alternativa a la exigencia tradicional de parcelación del conocimiento desde los primeros años escolares.

Uno de los asideros conceptuales para este análisis es la llamada teoría crítica, que supone que hay una realidad material concreta con independencia de si la pensamos o no, pero que los acercamientos cognitivos para explicarla tienen una base ideológica y demandan la

---

<sup>153</sup> SAVATER. *El valor de educar*, p. 23.

asunción de posturas por parte de quien la estudia, pues están involucrados los referentes que posee y no otros, esto es, negando la posibilidad de un conocimiento objetivo al modo como pretendidamente lo buscaba el positivismo.<sup>154</sup>

Por otro lado, y siguiendo a Elías, se hace indispensable señalar que también hay en este análisis la participación de una asunción de la totalidad como categoría sustantiva para pensar la realidad, en el sentido que nos lleva a comprender que una escisión entre la naturaleza y el hombre es imposible en la realidad concreta y no es sino un mero artificio producto del pensamiento humano.<sup>155</sup>

Uno de los ejes que guían el posicionamiento en relación con la enseñanza de las nociones espacio-temporales en este documento, se afilia a la idea que proponen Carretero y Montanero cuando explican que las tradiciones a que se ha sujetado la enseñanza de la historia (aunque se refieren a España no ha sido diferente en el caso mexicano), responde a dos idealizaciones: por un lado, la influencia de la ilustración y por otra el afán romántico de los nacionalismos acendrados. Pero ambas, explican los autores, han de ser trascendidas para llevar el problema didáctico del pensamiento histórico hacia un derrotero más afín con la construcción de sujetos que respondan, ante todo, a estas ideas:

Más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente. A lo largo de las últimas décadas el papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la Historia ha dejado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la Historia no se vertebra ya en torno a los personajes, las fechas y los eventos significativos del pasado. Se pretende que los estudiantes comprendan los

---

<sup>154</sup> Para abundar en estas ideas podría verse SHAVER. "La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales", pp. 45-47.

<sup>155</sup> ELÍAS. *Sobre el tiempo*, pp. 18-19.

procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a *pensar históricamente*. Se trata, como ya hemos anticipado, de una importante dimensión que enfatiza los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la Historia.<sup>156</sup>

En coincidencia con estos elementos para la reflexión, no puede dejar de advertirse que las transformaciones de la experiencia espacial y temporal son elementos fundacionales de los aspectos cognitivos y vivenciales, encierran en sus entrañas multiplicidad de fenómenos de comprensión desde la experiencia corporal hasta las formas de representación de la mente, nociones sobre lo que es propio y lo que no, lo que es de carácter público y las áreas que son de carácter privado, la ubicuidad del hombre en el espacio, la relación del hombre con respecto a su cosmovisión, las prácticas sociales que regulan los intercambios económicos y de mercancías, esto es, cómo funciona el mundo en el que nos desenvolvemos y el sentido profundo que esto implica para la potencialidad de nuestro hacer humano.

De ahí la importancia del estudio comprometido del modo en que nuestra especie construye las nociones espacio-temporales, pues de su configuración dependen múltiples concepciones que determinan nuestras experiencias. La mirada incluye y asume como relevante el modo en que estas nociones espacio-temporales son pensadas para integrarlas a la conciencia de las nuevas generaciones. Harvey subraya esta relevancia cuando advierte: “... si deseamos desafiar las relaciones de poder de nuestra sociedad, quizás una de las cosas que sea necesario hacer es tratar al espacio y el tiempo de una forma radicalmente diferente, moviéndose por el espacio en formas disruptivas, desobedeciendo los derechos de propiedad.”<sup>157</sup>

---

<sup>156</sup> CARRETERO y MONTANERO. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia”, pp. 134-135.

<sup>157</sup> HARVEY. “La construcción social del espacio y del tiempo. Una teoría relacional”, párr. 12.

La cuestión primordial desde la educación, y particularmente desde los aspectos relacionados con la enseñanza de la historia como campo de reflexión de este trabajo de investigación, es reconocer en concordancia con Prats y Santacana que “Un tipo de historia que esconda cómo se adquiere el conocimiento histórico, conduce a introducir simplemente un corpus de mitos más o menos históricos; ella no responde a las necesidades formativas de los jóvenes.”<sup>158</sup> ¿Qué lugar ocupan entonces los educadores en la función de construir escenarios posibles para la comprensión de quiénes son los alumnos y qué lugar ocupan en el mundo? ¿Es posible que los docentes se conviertan en docentes-historiadores que construyan para sí, y a la vez ayuden a construir mundos de explicación alternativa? Se sostiene, de la mano de Prats y Santacana<sup>159</sup> que la enseñanza de la historia debiera contribuir a la formación integral de los niños y los adolescentes, y esto se contrapone a la actual visión parcelaria en la enseñanza primaria. Pero hay más, esta concepción de formación integral debiera dejar de lado la tradición propedéutica que parece campar por las concepciones curriculares: cada sujeto es único en cada etapa de su vida y no puede estar siendo juzgado o negado en virtud de lo que por decreto el sistema educativo define como fin último de su alcance. Esto lo explica puntual y claramente Zabala Vidiella cuando dice que

La realidad en nuestro país, y en la mayoría de los países del mundo, ha sido la de considerar al sistema educativo, a pesar de declaraciones bien intencionadas, como un medio o instrumento, para conducir a las personas más “capacitadas”, a través de un recorrido hacia la universidad. [...] Lo mismo ocurre con el uso de la expresión “fracaso escolar”, que no se interpreta como la incapacidad de mejorar la formación de cada estudiante según sus capacidades sino como la no superación de unas finalidades educativas predeterminadas en uno de los sucesivos tramos de escolarización en el camino hacia la universidad. Aceptación totalmente perversa, ya que si aceptásemos este sentido estaríamos manifestando que sólo no han fracasado las personas que llegan a ser universitarias, sino la absurda conclusión de que todo aquel que no es universitario

---

<sup>158</sup> PRATS CUEVAS y SANTACANA MESTRE. “Principios para la enseñanza de la historia”, p. 21.

<sup>159</sup> Para una amplia explicación de cada uno de estos principios, *Vid.* PRATS CUEVAS Y SANTACANA MESTRE. “Principios para la enseñanza de la historia”, pp. 14-16.

es un fracasado escolar. En cualquier caso, esta concepción propedéutica dirigida hacia la universidad ha sido el referente prioritario en la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, que, siguiendo la lógica universitaria, están estructurados en asignaturas o materias, reflejo más o menos fiel de la organización en facultades o escuelas universitarias, o como resultado de las demandas de los conocimientos previos de las mismas.<sup>160</sup>

Cuanto más se compromete el pensamiento para ocuparse del tiempo y el espacio, más pareciera que los esfuerzos agobian por su carácter polisémico. El estudio de estas nociones y los esfuerzos cognitivos asociados con ellas recogen las construcciones explicativas presentes desde la Grecia clásica hacia nuestros días, con puntos de interés importantes que pueden situarse temporalmente en las épocas de finales del Medievo y en el Renacimiento, por la inflexión conceptual que allí se realizó.

Desde la antigüedad se ha reflexionado sobre las nociones de espacio y de tiempo como entramados categoriales que permitieran identificar coordenadas posibles para la ubicación sobre el mundo. En la historia de la ciencia y la filosofía encontramos antecedentes que nos llevan a entender que, desde que el hombre existe sobre el planeta tuvo necesidades de pensar su espacio y su temporalidad como herramientas de intervención sobre la realidad.

El Renacimiento, por ejemplo, fue escenario de formas paradójicas de concebir la noción de espacio y el salto cualitativo que significó el aporte de brillantes mentes en ese periodo, constituyó un hito para liberar la mente humana, dejando de lado la camisa de fuerza del lastre conceptual de la temporalidad aristotélica. La influencia marcada por el renacimiento trajo consigo desarrollos que no sólo impactaron un floreciente arte y el despunte sin precedente de disciplinas como la astronomía, las ciencias matemáticas y los desarrollos cartográficos, entre otros, sino que estas transformaciones supusieron un salto conceptual

---

<sup>160</sup> ZABALA VIDIELLA. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, pp. 16-17.

acerca del propio potencial humano, desbordando los límites que lo sujetaron durante largos siglos. Este impacto, desde luego, no resulta significativo pensando al individuo, que para la época apenas se atisbaba como categoría de análisis, pues la relevancia de estos rasgos vio serias y muy significativas repercusiones en torno a la concepción del individuo-sociedad.

Bien pensado, el motivo no es trivial, pues cabría profundizar en el sentido de una pregunta: ¿Qué imágenes del mundo y de qué modo han influido éstas en la experiencia del espacio y en la organización social que sobre ellas se establece? La amplitud y la complejidad de la respuesta a esto es por sí misma un valioso motivo para estudiar el devenir de estas nuevas concepciones espaciales y plantea algunas reflexiones que se consideran de capital importancia porque ante la imagen del mundo que en cada momento del devenir se construye, se involucra una concepción del espacio y ello repercute notablemente también en la concepción de quiénes somos y qué sentido damos a nuestra existencia.

No puede dejarse de lado recordar a Buckhardt cuando reflexiona en torno a cómo

...el espíritu de estos hombres aprende a conocer sus propios recursos internos, tanto los duraderos como los del momento; su propio disfrute de la vida aparece más identificado y concentrado por medios espirituales, para poder dotar así del máximo valor posible a un periodo –acaso breve– de poder y de influencia.<sup>161</sup>

Buckhardt indica que esto ocurría tanto con los déspotas como con el hombre común; el Renacimiento, sin duda, no dejó incólumes los ánimos humanos sin importar distinción por clase social. Como momento crucial de inflexión histórica, el periodo de cierre del Medioevo irrumpió en la apertura hacia nuevos mundos, expansiones territoriales, desarrollos imperiales y concepciones emergentes que resquebrajaron las antiguas representaciones de cuño

---

<sup>161</sup> BUCKHARDT. *La cultura del renacimiento en Italia*, p. 74.

aristotélico: la noción de esferas fijas transformada en la infinitud espacial recreada por la mente del hereje nolano, Giordano Bruno, creó inéditas configuraciones sociales del ser humano. De forma paradójica ello trajo consigo también un temor inusitado a la nueva libertad; el reto era ahora, en estos antes inconcebibles no-límites espaciales, poner control de inmediato a la potencialidad de la idea de espacio expandido.

La operación sobre el mundo está fuertemente anclada a la noción espacial; ésta es una herramienta de la razón para organizar conceptualmente muchas otras áreas del pensamiento humano. Las categorías asociadas suponen notables implicaciones porque es el lenguaje el que nos permite o limita la experiencia. La noción de tiempo, de igual modo, pero, sobre todo, de forma indisociable, configura formas categoriales que permiten la actuación sobre el mundo o la paralizan. Muy ilustrativo resulta Harvey cuando nos deja claro el camino hacia la “aceleración” del mundo por la vía de la construcción de categorías que permiten nombrar intervalos cada vez más pequeños y precisos, en absoluta consonancia con los instrumentos de medición asociados:

...la manera verdadera de construir el espacio y el tiempo es muy importante para mirar cómo nosotros, en nuestras circunstancias contemporáneas, estamos construyendo y sosteniendo ciertas nociones de espacio y de tiempo en detrimento de otras. Para darles un ejemplo simple, la hora fue inventada en el siglo XIII, el minuto y el segundo fueron invenciones del siglo XVII; sólo recientemente comenzamos a hablar de los nanosegundos. Lo mismo ha sucedido con el sistema métrico. De manera que las medidas de espacio y de tiempo, que hoy tratamos como condiciones naturales de la existencia, fueron de hecho productos históricos de un conjunto muy particular de procesos históricos específicos alcanzados dentro de un tipo de sociedad determinada.<sup>162</sup>

No sin importancia era la aseveración de San Agustín cuando decía sobre el tiempo que sabía lo que era, pero que si se le cuestionaba al respecto no sabía cómo explicarlo. El mismo

---

<sup>162</sup> HARVEY. “La construcción social del espacio y del tiempo. Una teoría relacional”, párr. 7.

Aristóteles, en la *Física*, menciona que cuando se piensa en el espacio todo es muy claro, pero si se realiza un esfuerzo para conceptualizarlo, para objetivarlo a través de palabras, la idea se difumina, se vuelve inasible y simple y llanamente, se escapa. En el prólogo de *Sobre el tiempo*, de Elías, se toma como punto de inicio esta misma idea, aunque no se aclara cuál es la fuente.<sup>163</sup>

En los albores de la ciencia moderna parece haber un detonante significativo en el ánimo de historizar los logros en la configuración de las actuales nociones de tiempo y espacio. Al buscar en las formas distintas de manifestación de estos cambios, sin duda alguna el arte ocupa un lugar muy particular. Fue uno de los disparadores más asertivos para promover los cambios vertiginosos que las nuevas concepciones sobre el espacio trajeron consigo. Artistas de la pintura, de la escultura y los grandes arquitectos renacentistas participaron con inusitado entusiasmo de la novedosa concepción del espacio infinito: Las innovaciones en las técnicas y conceptualizaciones, las nuevas oportunidades comerciales que acarrearón la expansión territorial y la aventura exploratoria del periodo, los reinos en crecimiento, la invasión de otras tierras y el establecimiento de nuevas colonias, el resquebrajamiento del camisón de fuerza que significó concebir un espacio infinito *versus* la herencia aristotélica, los desarrollos astronómicos de Galileo, Kepler y Tycho Brahe, el desarrollo de la teoría cartesiana del espacio, los despliegues keplerianos sobre las leyes del movimiento, el perfeccionamiento de instrumentos como el telescopio, los aportes galileanos a la explicación heliocéntrica, etcétera, desarrollaron insospechadas formas de concebir el universo, arrastrando consigo una potencialidad creadora y constructora sobre el mundo sin precedente.

---

<sup>163</sup> ELÍAS. *Sobre el tiempo*, p. 12.

Esta apertura al universo, inédita para la mente humana occidental, representó, al tiempo, el desarrollo de temores insospechados. La reflexión sobre estas derivaciones conceptuales planteaba nuevos escenarios epistémicos para el pensamiento. Los esfuerzos tendieron hacia la creación de nuevos sistemas de medición para sistematizar la experiencia cognitiva: hacerla aprehensible para la mente humana supone producir nuevos encuentros y nuevos retos: ¿podría ser posible acaso conocer con objetividad el universo?

Estas ideas traerían consigo también una ruptura que más tarde Koselleck denomina la construcción de la categoría de tiempo histórico:

Hasta el siglo XVIII, la prosecución y el cómputo de los sucesos históricos estaban garantizados por dos categorías naturales del tiempo: el curso de los astros y el orden de sucesión de soberanos y dinastías. Pero Kant, al desestimar toda interpretación de la historia desde datos astronómicos fijos, y al rechazar el principio de sucesión como contrario a la razón, renuncia también a la cronología habitual como hilo conductor analítico y teñido teológicamente.<sup>164</sup>

Esta idea trae consigo un inevitable punto de inflexión a partir de suponer a la historia no como la enseñanza sagrada que es determinante del futuro, porque ese futuro es modificable, no sólo por las acciones concretas humanas sobre el mundo, sino por el modo en que el propio discurso histórico va hilvanando el devenir. La aportación de Koselleck es fundamental para entender el giro conceptual que representó trascender la historia *magistra vitae*.

La incursión de un moderno concepto de historia viene de la mano de las reflexiones de Koselleck sobre el giro conceptual que él sitúa en el siglo XVIII, donde hay dos eventos de singular importancia: el surgimiento de un concepto que aglutina a la historia como ciencia y

---

<sup>164</sup> KOSELLECK. *Futuro pasado*, p. 59.

como acontecimiento y, por otro lado, la configuración de colectivos singulares, es decir, el agregado de historias individuales, que no es otra cosa, según parece, que el hecho de entender que la Historia es mucho más que las historias individuales, expresando con ello la comprensión de la alta complejidad de la realidad como campo y lugar de experiencia. Habría que comprender que la temporalización de la historia con Koselleck involucra básicamente la puesta en juego de tres aspectos: una Historia que trasciende las historias individuales, el optimismo por la plausibilidad de la verdad y la pretensión de la construcción de una Historia general.<sup>165</sup>

La revolución conceptual que esto impulsó ha tenido afectaciones en todas las formas de organización humana de quienes participaron en el convite intelectual. Los cambios fueron estrepitosos en algunos casos y en otros han sido de desarrollo lento y no necesariamente fluido y lineal. Las reconfiguraciones espaciales traen consigo implicaciones para transformar las mentalidades de los seres humanos.

Para entender este impacto, cabría revisar dos categorías sustantivas acuñadas en Koselleck: “espacio de experiencias” y “horizonte de expectativas”. Un ser humano que puede pensarse en una posición determinada, es decir, tomar distancia temporal y generar expectativas sobre su futuro no es uno estático y determinado, sino uno con un poder enorme para redimensionarse y actuar en el mundo y sobre el mundo. Al explicar la importancia de la experiencia y de la expectativa como categorías para la construcción histórica, Koselleck afirma que “...no existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren. Pero con esto aún no se ha dicho

---

<sup>165</sup> Una amplia explicación de estos aspectos puede ser seguida en: Koselleck. “Historia magistra vitae”, en *Futuro pasado*, pp. 41-66.

nada acerca de una historia pasada, presente o futura, y, en cada caso, concreta.”<sup>166</sup> Ambas categorías en lugar de ser dicotómicas como muchas otras de la comprensión histórica, son complementarias, pues como dice Koselleck, no existe una sin la otra. Para entenderlas mejor, cabría recurrir a sus propias palabras:

...la experiencia y la expectativa son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro. Las categorías son adecuadas para intentar descubrir el tiempo histórico también en el campo de la investigación empírica, pues enriquecidas en su contenido, dirigen las unidades concretas de acción en la ejecución del movimiento social o político.<sup>167</sup>

Así como el surgimiento de la historia y la categoría de tiempo histórico tienen un punto de partida y repercusiones en la construcción de sociedad, en general las nociones de tiempo y espacio han acarreado en su evolución múltiples formas de entenderse humano. Por ello la certera voz de Attali nos explica que

Cada sociedad tiene su tiempo propio y su historia; cada una se sitúa en una teoría de la historia y se organiza alrededor de un dominio del calendario; toda cultura se construye alrededor de un sentido del tiempo; todo trabajo del hombre es pensado como un tiempo cristalizado, como una aceleración del que sigue la naturaleza.<sup>168</sup>

Una de las repercusiones de estos desarrollos conceptuales es la tendencia hacia la matematización de la ciencia, un salto desde lo llamado cualitativo hacia lo cuantitativo: el ser humano ha logrado desdoblarse abstrayendo su espacio y su tiempo a través de mediciones y de elaboraciones conceptuales cuantificables, lo cual supone una separación del mundo en el que vive. El ser humano, así visto, es uno que se sabe materia que piensa y que se reconstruye

---

<sup>166</sup> KOSELLECK. *Futuro pasado*, p. 335.

<sup>167</sup> KOSELLECK. *Futuro pasado*, p. 337.

<sup>168</sup> ATTALI. *Historias del tiempo*, p. 10.

a través de la racionalidad. Una mente que se cierne sobre ejes que al mismo tiempo definirán la normalidad, los límites y su potencialidad. Así ha devenido la ciencia moderna.

Pero los encuentros y desencuentros entre las dos tradiciones más importantes para la época: la aristotélica y la platónica, tiñen con un particular matiz la comprensión de este proceso de secularización de la cultura:

En el caso de Galileo, por ejemplo, el enunciado platónico “el alma está escrita en lenguaje matemático” es substituido por “la naturaleza está escrita en lenguaje matemático”, lo cual implica el reconocimiento de la existencia de la realidad exterior al sujeto planteada por Aristóteles, la descalificación del planteamiento aristotélico de los sentidos como medio de reproducción de lo real como figura de pensamiento y la aceptación de la cuantificación platónica como medio más objetivo de construcción del conocimiento de la realidad exterior, cuyo carácter verdadero fue negado por el propio Platón.<sup>169</sup>

Una consecuencia para reflexionar sobre estas implicaciones es lo que se ha dado en denominar la domesticación del espacio, porque si pensar en el universo infinito ha supuesto una apertura *sine qua non* para la mente humana, la domesticación del espacio supone una domesticación de la mente y la relevancia de este análisis reside en que eso tiene ingentes repercusiones en la noción de sociedad y en la noción de hombre. Aunque hay muchos que han reflexionado sobre esto, la síntesis que hace Harvey es vital para comprender por qué este documento trata como elementos centrales las nociones de tiempo y espacio:

1) Aun cuando estemos trabajando con una construcción social no estamos tratando con algo puramente subjetivo o ideal, que está fuera del mundo material en que nosotros llevamos adelante nuestra existencia. En realidad, lo que hacemos es tomar un rasgo particular de este mundo material y tratarlo como si este fuera la forma de entender el espacio y el tiempo. [...] 2) La naturaleza no se presenta a nosotros de forma automática, con una medida natural del espacio y del tiempo, sino que ofrece un rango de posibilidades entre las cuales podemos elegir. El hecho de que la sociedad

---

<sup>169</sup> COVARRUBIAS VILLA, CRUZ NAVARRO y CHACÓN ÁNGEL. “De la física cualitativa basada en los sentidos a la matematización de la ciencia”, p. 11.

opte por una de estas posibilidades es lo que importa y esta elección es ampliamente un producto del mito y de la cultura (en la cual incluyo la cultura de la ciencia), al mismo tiempo que está fuertemente vinculada con la manera en que una sociedad particular desarrolla su modo de vida en su ambiente material. 3) Decir que algo es socialmente construido no significa que sea subjetivo y arbitrario. La elección que una sociedad hace sobre qué considera que es el espacio y el tiempo es fundamental para comprender cómo actúa toda la sociedad y, por lo tanto, cómo ella opera en relación con los individuos; esta actúa con toda la fuerza del hecho objetivo que nadie, en forma individual, puede escapar sin sufrir severas penalidades. [...] 4) La forma particular en que el espacio y el tiempo se determinan entre sí está íntimamente vinculada a las estructuras de poder y a las relaciones sociales, a los particulares modos de producción y consumo que existen en una sociedad dada. Por lo tanto, la determinación de aquello que es el espacio y el tiempo no es políticamente neutral, sino que está políticamente incrustada en ciertas estructuras de relaciones de poder. Considerar una versión del espacio y tiempo como “natural” significa aceptar el orden social que los corporifica como “naturales”, por lo tanto, incapaces de cambiar.<sup>170</sup>

Se construye así lo que conocemos como *realismo*, una forma de cuadricular el espacio a través del ejercicio de poner coordenadas limítrofes a la experiencia del espacio infinito, cuya repercusión más visible es la noción filosófica de la teoría del reflejo y una visión fragmentaria de la conciencia, que tan difícil es aún de trascender en las concepciones actuales.

Por tanto, convendría reflexionar a cabalidad en las siguientes interrogantes: ¿De qué modo estas concepciones acerca del espacio y del tiempo configuran la experiencia actual para comprendernos parte del mundo, sujetos cuya praxis está determinada y a la vez es determinante de otras? ¿Qué significados derivados de las nociones espacio-temporales influyen nuestro conocimiento del mundo y de qué modo los adquirimos? ¿Y qué hace la educación básica para sentar fundamentos sólidos en la construcción de estas nociones?

---

<sup>170</sup> HARVEY. “La construcción social del espacio y del tiempo. Una teoría relacional”, párr. 9.

## 2.2. El currículum de educación primaria y las nociones espacio-temporales

Para la apropiación del conocimiento intervienen procesos complejos de pensamiento que pueden o no hacerse explícitos en la conciencia del sujeto. Dice Covarrubias que “A todo constructo con pretensiones científicas corresponde una concepción ontológica de la realidad”.<sup>171</sup> Así dicho, puede comprenderse entonces que, cuando un sujeto reflexiona sobre sus formas de producción de conocimiento, está involucrando “...el conjunto de ideas que los hombres tienen respecto al ser y a sus formas de existencia.”<sup>172</sup>

En la educación básica, un eje fundamental en la concepción que se tiene sobre la educación de los infantes, planteada en los programas de estudios 2011, es que

...se pretende que los alumnos fortalezcan sus competencias mediante la exploración de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven, por lo que la asignatura presenta de manera integrada los propósitos y el enfoque que favorecen el desarrollo de competencias que en grados posteriores tendrán continuidad en las asignaturas de Ciencias Naturales, La Entidad donde Vivo, Geografía e Historia.<sup>173</sup>

Hay una notable intencionalidad por proponer un *currículum* integrado, por lo menos en lo que toca al denominado segundo periodo de la educación básica.<sup>174</sup> Se observa también una postura muy clara en el sentido de lo que Carretero denomina la organización curricular que va de lo cercano a lo lejano. Este estudioso de las implicaciones didácticas del tiempo histórico dice que hay cuatro modelos característicos para el diseño curricular en cuanto a la enseñanza de la historia:

---

<sup>171</sup> COVARRUBIAS. *La teorización de procesos histórico-sociales*, p. 113.

<sup>172</sup> COVARRUBIAS. *La teorización de procesos histórico-sociales*, p. 113.

<sup>173</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 89.

<sup>174</sup> A partir de la integración curricular de la educación básica, se organiza el *currículum* en cuatro periodos escolares: preescolar (los primeros tres grados de estudio de educación básica), primaria en dos periodos (de primero a tercer grado y de cuarto a sexto) y secundaria en un periodo (los tres grados). Para comprender mejor esta organización, véase *Plan de estudios 2011. Educación básica*, p. 45.

*El cronológico*, que está pensado para presentar la historia como una sucesión de acontecimientos en un estricto orden cronológico, de lo más lejano en el tiempo hacia lo más cercano a la época desde la que se estudia. Carretero señala que este modelo se ha generalizado más pero que también es uno que presenta graves problemas de comprensión sobre todo para los niños pequeños.

Un segundo modelo es el que el autor denomina *cronológico-temático*, que se diferencia del anterior porque, aunque se recurre al orden cronológico, éste está pensado para seguir una lógica que obedece a un campo temático, el cual se convierte en estructurador de cualquier periodización que se introduzca en el análisis.

Un tercer modelo es el que se menciona como *diseño curricular hacia atrás* y propone una lógica de aprendizaje que va avanzando tomando como referencia el momento actual desde el que se estudia y se va remontando hacia atrás en el tiempo. Este modelo empata con la idea que se tiene actualmente sobre el aprendizaje infantil en tanto posibilidad de ir de lo conocido hacia lo desconocido, de lo cercano a lo lejano, pero que de base trae consigo un problema epistémico: sólo parece centrarse en el tiempo histórico en cuanto a comprensión cuantitativa y no propone elementos para la comprensión de la duración o del horizonte temporal.

Un cuarto y último modelo explicado por Carretero consiste en el que denomina *diseño curricular temático*, el cual no incluye como eje el tiempo histórico, sino que, en su renuncia,

puede contribuir, según el autor, a un estudio más concienzudo de aspectos de orden temporal porque permiten incluir su abordaje explícito como recurso a subsanar la aparente ausencia.<sup>175</sup>

En el programa de estudios 2011 para los primeros tres grados escolares, no pretende haber aún una marcada segmentación por campos disciplinarios estrictos –aunque la haya– y se busca una comprensión de la realidad más cercana a cómo es pensada desde una mente que opera inmersa en la cotidianidad: la realidad es y no está parcelada por disciplinas científicas. Es decir, hay una tendencia a empatar con el tercer modelo que se exponía arriba, es decir, el diseño curricular hacia atrás. Esto revela un interés porque el acompañamiento se haga de manera lo más natural posible, siguiendo pautas que han sido estudiadas por personas como Carretero, Egan, Trepát y Comes, entre otros.

Otro elemento importante en cómo está pensada la organización curricular en educación primaria es la lógica con perspectiva sociocultural: hay una marcada tendencia a promover el aprendizaje colaborativo como una respuesta a la concepción escolar crítica, la escuela pública de masas no es un sitio manipulado artificialmente y en ella confluyen todo tipo de características que supone un grupo social cualquiera: hay fobias y filias, discriminación, solidaridad, agresión, violencia, exclusión, amor, odio, etcétera. Es decir, la escolarización primaria obligatoria reproduce los escenarios propios de la organización social a la que pertenece.

La formación en la democracia, en la cooperación y la colaboración son elementos presentes en el discurso curricular oficial. Así, por ejemplo, en primer grado de la educación primaria obligatoria en México, el programa de estudios 2011 para la asignatura de

---

<sup>175</sup> Para seguir estas ideas sobre los desarrollos curriculares y sus propuestas generales para la enseñanza de la historia, puede verse ASENSIO, CARRETERO y POZO. “Cap. V. La comprensión del tiempo histórico”, pp. 107-108.

Exploración y comprensión de la naturaleza y la sociedad, además del sugerente nombre con que se presenta, propone cuatro propósitos fundamentales, todos orientados a formar al estudiante en una comprensión de su lugar dentro de un grupo social determinado y con unas condiciones de sujeción que esto comporta, así como con un reconocimiento de los bienes naturales que como sociedad implican responsabilidades y compromisos.

Los propósitos señalados, a la letra dicen:

Con el estudio de la asignatura se pretende que las niñas y los niños: Reconozcan su historia personal, familiar y comunitaria, las semejanzas entre los seres vivos, así como las relaciones entre los componentes de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven. Explore y obtengan información de los componentes naturales, sociales y las manifestaciones culturales del lugar donde viven para describir y representar sus principales características y cómo han cambiado con el tiempo. Valoren la diversidad natural y cultural del medio local reconociéndose como parte del lugar donde viven, con un pasado común para fortalecer su identidad personal y nacional. Reconozcan la importancia de cuidar su cuerpo y de participar en acciones para prevenir accidentes y desastres en el lugar donde viven.<sup>176</sup>

El énfasis está centrado en la persona y su significado en el compromiso para sí y para con la sociedad y con la naturaleza. Si bien es posible observar cómo se tiende hacia el conocimiento del entorno, en el discurso parece no poder evitarse la separación entre naturaleza y sociedad, lo cual ya es un cometido desde estos primeros años de la educación primaria.

En lo global, el enfoque didáctico está sustentado en que

...las niñas y los niños, en los primeros grados de educación primaria, construyen sus conocimientos sobre los seres vivos, el lugar donde viven, la sociedad y el paso del

---

<sup>176</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 91.

tiempo por medio de distintas actividades como el juego, la interacción cotidiana con su espacio y la comunicación con sus pares y adultos.<sup>177</sup>

Líneas adelante, el cometido es aún más preciso: “El tratamiento de los contenidos en esta asignatura se orienta a sentar las bases para el desarrollo de la formación científica básica, el estudio del espacio geográfico y del tiempo histórico.”<sup>178</sup> Aranguren señala que la historia, en particular, tiene por función fundamental hacer un compromiso con todos los valores que se involucran en las relaciones humanas y en las condiciones de vida de los sujetos de educación, sin dejar de lado el modo en que esto se confronta con la vida social en su conjunto y que de algún modo está expresada en el aula.<sup>179</sup>

Cabe subrayar la importancia de este hito en el desarrollo curricular de la educación básica, puesto que la trascendencia de esta visión es una clave para comprender la necesidad de hacer un cambio drástico en lo que tradicionalmente se ha percibido desde las figuras con función directiva en los centros escolares de la educación básica, así como de los profesores y de los mismos usuarios. Esta relevancia queda ilustrada con un aporte de Aguirre y Cantón, quienes sostienen que la visión disciplinaria queda rebasada por la reflexión histórica, en tanto se asuma que ésta es un *continuum* de construcción-deconstrucción acerca del hacer humano. Entender el nodo tiempo-espacio como un *continuum* en las complejas organizaciones modernas lleva a repensar el estudio de la historia como un cuerpo disciplinario concreto y tiende a desdibujar fronteras derivadas de los afanes especializantes de los eruditos del todo y la nada, por eso ellos dicen que “...la historia es un campo de construcción y reflexión sobre los actos humanos y su ubicación en tiempo y espacio que trasciende, con mucho, la visión disciplinaria –sus miserias y rivalidades– y los escasos resultados que ésta produce cuando se

---

<sup>177</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 97.

<sup>178</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 97.

<sup>179</sup> ARANGUREN RINCÓN. “Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia”, p. 132

propone abordar los acontecimientos (siempre sociales, siempre complejos) de la vida de los sujetos”.<sup>180</sup>

Así que la comprensión de los ejes fundamentales del pensamiento humano: tiempo y espacio, no son parcela de alguna disciplina en particular, pese a que tradicionalmente se ha pensado que es desde la historia como disciplina que éstos se han de abordar. Por ello se busca encontrar un sentido al planteamiento de cómo se pretende educativamente intervenir a los infantes que pasan por la escolarización primaria para que accedan a una comprensión cabal de estas dimensiones, pues, como dice Carretero “...en realidad el aprendizaje significativo de la historia implica retos similares a aprender física u otros contenidos científicos o académicos, ya que ambos requieren que los alumnos superen sus concepciones de sentido común.”<sup>181</sup>

En la formación básica de los infantes en México, y de forma específica en el segundo periodo escolar, el estudio del espacio y del tiempo se aborda desde la propuesta de desarrollo en torno a la comprensión nocional de estos términos. El abordaje no impone rigores conceptuales, sino que deviene implícito en un conjunto de propuestas que están pensadas para acompañar el desarrollo infantil en torno a la estructuración de las convenciones referenciales que aluden a la ubicación espacial y temporal.

Esto parece empatar con la visión según la cual los logros en campo del pensamiento histórico están estrechamente vinculados con el desarrollo del pensamiento conceptual, que según Carretero y otros

---

<sup>180</sup> AGUIRRE BELTRÁN y CANTÓN ARJONA. *Inventio varia*, p. 10.

<sup>181</sup> CARRETERO [Et Al.]. “La construcción del conocimiento histórico”, p. 13.

...se refiere tanto al tipo de características o atributos con los que se definen los conceptos, como a las conexiones que se establecen entre ellos. El mismo progresa desde la comprensión de los conceptos a través de sus dimensiones más concretas, hasta la asignación de sus cualidades más abstractas.<sup>182</sup>

Según estas teorías hay un acercamiento gradual a la comprensión de la complejidad de la realidad. Los estudiantes más pequeños requieren un acompañamiento que entienda su necesidad de concreción para conocer qué son y cómo funcionan las instituciones sociales y la realidad en general. Esto se conoce como forma de comprensión ingenua, donde con un entramado narrativo es más viable que los pequeños puedan ir percatándose del modo en que está estructurada la realidad, con el uso de conceptos muy sencillos y simples. Más adelante, el avance en el desarrollo conceptual general irá permitiendo acercamientos a bloques no sólo cuantitativamente mayores, sino también más amplios y de mayor profundidad. Esto, sin embargo, todavía obedece a lógicas de bloque, como recortes con cierto estatismo y sin una cabal comprensión de la complejidad multidimensional de sus relaciones. No es sino hasta el logro conceptual dinámico que los estudiantes están en posibilidades de acceder a la multicausalidad y a otras nociones más complejas que ayudan a explicar la densidad y profundidad del mundo de relaciones sociales de las instituciones, de los diferentes grupos sociales y a poder acceder a una lógica dialéctica que permita entender la no necesaria linealidad, que la realidad también enfrenta estancos y posibles retrocesos en unas dimensiones aunque otras siguen un curso más o menos plausible en términos de progreso lineal, mientras otros aspectos pueden dar saltos cualitativos que escapan a las lógicas formales estrictas.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> CARRETERO [Et Al.]. “La construcción del conocimiento histórico”, p. 14.

<sup>183</sup> Estas ideas pueden seguirse en CARRETERO [Et Al.]. “La construcción del conocimiento histórico”, pp. 13-23.

El discurso mediante el cual se hace explícito lo que se desea formar en términos de nociones espacio temporales está propuesto en dos grandes vertientes: por un lado lo que toca a la formación científica del alumnado, esto es, la reconstrucción de los conceptos ateóricos, producto del lenguaje cotidiano, de modos de apropiación no teóricos o de cualesquiera otras vías que formen parte de los referentes previos que los niños desarrollan al margen de la influencia escolar, para su reconversión en saberes más estructurados y dotados de lógicas que rebasen el saber cotidiano o *doxa*. Por otro lado, está la vertiente de formación disciplinaria, que escindida como se propone en la segmentación por asignaturas impone lógicas que suponen un discurso fragmentario para comenzar la carrera de la especialización, producto como se sabe, de la ciencia moderna.

La educación como concepto que trasciende el reducto escolar tiene como finalidad la constitución de sujetos. En este sentido, cabe reflexionar a profundidad acerca de la constitución óntica, gnoseoepistémica y teleológica de la humanidad. En esta tarea la reflexión sobre la historia no es un asunto trivial de contenido, ni un listado de los diez más brillantes en la historiografía del paradigma hegemónico del momento, pues como arguyen Aguirre y Cantón,

...si afirmamos que la constitución de sujetos es el fin último del quehacer educativo y que tal fin se objetiva como un hecho cultural que, como tal, es historizable; y si llevamos esta afirmación hasta sus últimas consecuencias, podemos concluir que la educación –acción en el presente que es siempre transmisión de un proyecto realizado y de la imaginarización [*Sic*] de un proyecto por realizar– es un quehacer que ha de inscribirse en el campo (¿unidisciplinario?) de la construcción histórica.<sup>184</sup>

La asunción de un *curriculum* organizado por disciplinas del saber humano ha sido motivo de discusiones desde muchas perspectivas. En años recientes, por ejemplo, en la

---

<sup>184</sup>AGUIRRE y CANTÓN. *Inventio varia*, p. 10.

UNESCO se retomó como eje de la discusión en torno a lo deseable para la enseñanza elemental un planteamiento controversial: ¿pensar la enseñanza elemental en términos de necesidades básicas de aprendizaje supondría alejarse del modelo curricular por disciplinas? Rosa María Torres recupera ese tópico y señala que es un reduccionismo que el enfoque científico esté organizado en disciplinas ya que ello puede generar algunos conflictos porque se hace presente una necesidad de articular o de hacer agregados a través de enfoques multidisciplinarios. Pero particularmente llamativo resulta que Torres introduce en el discurso la llamada transdisciplinariedad, es decir, el enfoque que apuesta por el modo en que alguna disciplina incorpora aportes desde otra u otras más y que eso va modificándola.<sup>185</sup> Esto es, aunque el planteamiento curricular ha devenido organizado en disciplinas, no deja de advertirse como un imperativo que hay que fabricar algunos artilugios a fin de poder presentar los recortes de realidad en análisis de un modo más integrado. Este esfuerzo supone un desgaste adicional, que se vería minimizado si se pensara la educación con otra visión, más apegada a las propuestas más audaces que difuminan el concepto disciplinario y se atreven a postular otras estrategias de abordaje, las de organización por problemas o proyectos, por ejemplo, como metodologías específicas.

El señalamiento apuntado en el párrafo precedente exhibe una de los aspectos más asombroso del diseño curricular de la educación básica: se realiza toda una organización que responde a la lógica de escisión disciplinaria para luego imponer una carga a quienes realizan los esfuerzos en el aula para que busque una integración de contenidos. ¿No resultaría más económico en términos no sólo de planeación, sino de esfuerzos de todos los elementos involucrados (materiales, humanos, infraestructura, costos, etcétera) que la propuesta fuera

---

<sup>185</sup> Para seguir estas ideas se sugiere Vid. TORRES. *Qué y cómo aprender*, pp. 81 y siguientes.

justo al revés? Este paso, luego de todas las décadas de especialización en la fragmentación disciplinaria exigiría una inversión mayúscula en todos sentidos, pero quizá desahogaría el atolladero en que ha resultado en sus ánimos de llevar a una especialización abrumadora en estas primeras etapas de la educación básica.

Hasta donde se sabe, en este momento ya hay países que se están aventurando a probar con modelos pensados desde lógicas no disgregadas por disciplinas, como es el caso de España con la aventura que ha vivido un colegio Jesuita, donde se propicia "...un aprendizaje basado en el trabajo cooperativo que **huye de verdades absolutas y plantea preguntas abiertas** en un barrio de inmigrantes y familias humildes.”<sup>186</sup>

La plataforma Proyecta, que sigue el día a día en materia de innovación educativa, generalmente asociada con las tecnologías de información y comunicación (TIC), se explicaba en qué consiste el proyecto *Phenomenon Based Learning* (PhenoBL):

Este sistema **elimina las asignaturas** tradicionales para pasar a trabajar íntegra y exclusivamente **por proyectos**. Esto modifica la planificación de adquisición de conocimientos, competencias y habilidades otorgando al alumnado una posición activa respecto de su propio aprendizaje. Lo cual no implica que no exista en ningún momento la clase magistral, puesto que quizá algunos proyectos la requieran como punto de partida o resolución de dudas, pero no será la opción mayoritaria. Este cambio metodológico global ha venido **acompañado de formación global al profesorado**, algo imprescindible antes de comenzar cualquier cambio educativo.<sup>187</sup>

En México, el camino para pensar un cambio tan radical parece aún largo y sinuoso. No puede negarse, sin embargo, que en el programa de estudios 2011 para primer grado, en el

---

<sup>186</sup> Para seguir estas ideas, véase la nota de *El Mundo*. “Así se enseña sin asignaturas, sin libros de texto y sin exámenes”, artículo consultado en *Internet*, el día 26 de julio de 2016 y disponible en <http://www.elmundo.es/espana/2015/04/16/552eb3c9e2704e972c8b4578.html>

<sup>187</sup> “*Phenomenon Based Learning*: enseñar sin asignaturas”, artículo consultado en *Internet*, el día 26 de julio de 2016 y disponible en <https://www.plataformaprojecta.org/blog/phenomenon-based-learning-ensenar-sin-asignaturas>

apartado de guía para el maestro y específicamente en el que toca a la exposición de las recomendaciones para el campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social, el discurso subraya la necesidad de romper las ataduras de la escisión disciplinaria al menos en esta fase de introducción al pensamiento científico y social: “...el docente tiene la tarea de romper hábitos de pensamiento preestablecidos y prejuicios sobre los límites entre la ciencia y la vida social, para proponer situaciones de aprendizaje que logren articular el abordaje conjunto de temáticas cada vez más complejas.”<sup>188</sup> Sin embargo, hay un elemento que de tajo arroja una interrogante sustantiva: ¿por qué el programa de estudios, que hace énfasis en la articulación de temáticas y contenidos, presenta con claridad y especificidad los estándares deseados para ciencias naturales y no para el pensamiento histórico y el pensamiento geográfico? Hay una notable contradicción en el discurso que pretende anular los acartonamientos reduccionistas de la iniciación al saber escolarizado desde una óptica que disciplinaria, pero al momento de suscribirse a los acuerdos de competencia que se sabe tienen un orden internacional, hay una alineación que deja ver la naturaleza del peso que tienen unas disciplinas sobre otras.

Mientras que para ciencias naturales se presentan los estándares de desempeño, el desarrollo de las nociones de análisis social en cuanto a estándares de competencia no encuentran un lugar en el *curriculum*.

Las nociones espacio temporales son las coordenadas de anclaje del pensamiento humano para entender la realidad, y ésta no obedece los lineamientos de los esfuerzos de abstracción de los seres humanos que piensan su mundo en fragmentaciones disciplinarias, es decir, no está parcelada. De ese modo, resulta interesante indagar en qué forma se presentan

---

<sup>188</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 327.

las propuestas curriculares para el abordaje de las nociones de tiempo y espacio. Es claro, de entrada, que la propuesta se dirige en estos primeros grados de educación primaria a promover un acercamiento paulatino al análisis de la realidad. Así, se expresa que “...en el caso de las competencias científicas y sociales, más que el acondicionamiento físico y material de las aulas, los ambientes requieren el diseño cuidadoso de las interacciones entre los alumnos, con los recursos, el docente y la comunidad donde viven.”<sup>189</sup> Como puede observarse, la propuesta incluye el énfasis en la exposición a las condiciones en que ocurren las acciones del mundo. Las recomendaciones para los docentes se vuelven aún más precisas:

...el diseño de las situaciones de aprendizaje necesita colocar al alumno en el centro del análisis; esto es, implicarlo en la observación, aceptación y aprecio por el mundo que lo rodea, a partir de las relaciones espacio-temporales del propio cuerpo y el de los demás. Es en esos contextos que pueden cobrar sentido conceptos como identidad y cuerpo, ciclos y procesos, componentes y cambios de sí mismo y de la naturaleza, entre otros.<sup>190</sup>

Aquí la duda que surge es ¿Cómo empatar esta consigna con la realidad de un dispositivo escolar de paredes cerradas, con horarios fijos y separación por agrupaciones etarias? Se requiere mucha creatividad para responder a esta pregunta. Por ello es, quizá, que muchos profesores dicen que el *currículum* formal es casi letra muerta. De hecho, con sorprendente frecuencia es posible dialogar con profesores que no han concedido siquiera la dedicación para leerlo por completo. Hay un descrédito hacia lo que está allí escrito, ya que parece no estar formulado para representar las circunstancias en las que realmente operan las instituciones escolares.

---

<sup>189</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 335.

<sup>190</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 336.

Una de las nociones espacio-temporales que se destaca en los programas escolares de los primeros dos grados de educación primaria es la relacionada con el *cambio*. Al respecto, se pone en claro su relevancia y se aportan sugerencias para que en todo momento los profesores tengan presente que es sustantivo que apoyen a los infantes en el desarrollo de esta noción para ayudar a la evolución del pensamiento científico y social. De este modo, el programa de estudios 2011 para el primer grado, señala puntualmente:

Los ambientes de aprendizaje para comprender y usar la noción de *cambio* son de suma importancia para la formación científica, histórica y geográfica de los niños en el primer grado de primaria. En esta etapa de la formación escolar, los procesos de conceptualización de los niños dependen en buena medida del contacto con referentes ambientales, por lo que es importante usar el espacio físico del aula como fuente de información espacial, cronológica y material. La colocación intencionada de imágenes, palabras y símbolos sobre las paredes del aula facilita la ubicación constante de los alumnos, mientras describen y comparan las ideas que van aprendiendo y, al mismo tiempo, fortalecen los procesos de alfabetización inicial.<sup>191</sup>

Es curioso cómo se subraya la acotación áulica y cabrían muchas preguntas relacionadas con si no resulta artificioso el espacio áulico para reproducir condiciones que permitieran a los infantes comprender su ambiente, cuando ese ambiente sí está dentro del aula en tanto los alumnos son parte de *su* ambiente. Pero es lógico pensar que habría muchas otras oportunidades para que conozcan el ambiente en las condiciones en que naturalmente se desarrollan y no sólo entre las cuatro paredes frías que delimitan el espacio áulico.

Subyace en el diseño curricular un enfoque sociocultural, pues se explicita la necesidad de la interacción con los iguales, con los profesores y con el ambiente. A los profesores, por ejemplo, en este sentido, se les sugiere que "...al participar unos con otros, los niños aprenden a estar alerta a las ideas y experiencias de los demás y a 'verse a sí mismos' como individuos

---

<sup>191</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 336. [El subrayado es propio].

capaces y obligados a comprometerse en el análisis crítico y en la resolución de problemas de su entorno natural y social”.<sup>192</sup> Más adelante, incluso, se esgrimen argumentos a favor de la promoción del aprendizaje colaborativo, al cual se le encuentran muchas ventajas y se advierte que no sólo consiste en reunir por reunir a los estudiantes, sino que el diseño de las actividades a desarrollar por los estudiantes tendrían que estar elaboradas de un modo más complejo para que promuevan auténticas experiencias de aprendizaje. Entre las ventajas que se mencionan se encuentran: favorecer las dimensiones cognitivo-motora, afectiva, cognitiva y las habilidades sociales.<sup>193</sup>

#### 2.2.1. IMPORTANCIA DE PROPICIAR EL DESARROLLO DE NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El campo de estudio del tiempo y el espacio como coordenadas básicas de la experiencia y de la conciencia humana atañe al conocimiento en general, pero en su particularidad es abordado desde múltiples disciplinas. Los acercamientos conceptuales al respecto no han estado ajenos a contradicciones y a vacíos que aún esperan respuestas. En la evolución de estas nociones han estado involucrados muchos aportes que vuelcan de formas drásticas el enfoque con que se entienden.

Los desarrollos científicos y tecnológicos han traído en las últimas décadas agregados a la discusión que ponen en cuestionamiento lo que históricamente se ha acuñado al respecto. Ciertamente es que el sentido que damos al tiempo y al espacio se ve profundamente afectado por la incorporación de los medios virtuales, por ejemplo. En pocas palabras, nuestras concepciones

---

<sup>192</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 340.

<sup>193</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 341.

sobre estas nociones están fuertemente influidas por los cambios vertiginosos a que está sometida la ciencia y la tecnología. Busquets, por ejemplo, dice que

...ni la filosofía ni la física ofrecen a los profesionales de la enseñanza una única explicación de la naturaleza del espacio y del tiempo, y cuestiones tan trascendentes como discernir su carácter absoluto o relativo, o su existencia substantiva o mental, no tienen, de momento, una respuesta unánime. Por otra parte, una de las aportaciones más importantes en el campo de la física teórica sobre el espacio y el tiempo, la teoría de la relatividad, requiere un dominio profundo de las matemáticas y escapa a las experiencias de la vida cotidiana.<sup>194</sup>

La naturaleza de los recursos intelectuales asociados con la comprensión del tiempo y del espacio constituye un hito esencial en el desarrollo de los seres humanos y la etapa temprana de la vida tiene una crucial dependencia de la comprensión de estas nociones. El desarrollo de una clara conciencia sobre ellas es una base substantiva de ulteriores aprendizajes y del modo en que cada individuo elabora formas de adaptación al medio.<sup>195</sup>

Hay muchas dificultades implicadas en el proceso de incorporación de los conceptos espaciales y temporales, las cuales no obstante ser introyectadas y pasar a formar parte de los referentes inmediatos para la ubicación, no siempre forman parte de una toma de conciencia sobre el cómo se conforman, qué significan o cómo es que se aprehenden. Una de estas dificultades es descrita por Trepát, quien la expresa puntualmente en relación con un aspecto muy peculiar: por un lado, comprendemos el tiempo en tanto concepto abstracto que nos permite visualizar el cambio, un antes y un después, pero cuando es preciso expresar en qué consiste, cómo nombrar ese fenómeno y como explicarlo, tenemos problemas. Trepát indica que es difícil “...encontrar una definición correcta y racionalmente satisfactoria sobre una dimensión de la realidad –la temporalidad– que todo el mundo no sólo experimenta, sino que

---

<sup>194</sup> BUSQUETS. “Presentación”, p. 5.

<sup>195</sup> BUSQUETS. “Presentación”, p. 5.

parece conocer sin problemas. La segunda dificultad llega en cuanto queremos tratar de su naturaleza”.<sup>196</sup>

La tradición piagetiana para el estudio de la comprensión del tiempo en los niños tiene una visión pesimista respecto a las posibilidades de su realización. Carretero, sin embargo, luego de algunas reflexiones sobre los aportes piagetianos a la comprensión del desarrollo intelectual asociado a la temporalidad y la espacialidad, menciona que Egan hace unas propuestas todavía vigentes que contravienen esta visión pesimista sobre las posibilidades de la comprensión de las nociones asociadas con estas dos categorías y que depositan una responsiva sobre los profesores: “Egan, así como otros autores, plantean [...] que los niños más pequeños, de 3-6 años, pueden alcanzar un tipo de comprensión de la temporalidad superior [...] y que, por tanto, los problemas del aprendizaje de la historia no se encuentran en las capacidades cognitivas de los niños, sino en los contenidos seleccionados para la enseñanza y, especialmente, en su tratamiento didáctico”.<sup>197</sup>

Esta discrepancia crea un lugar para la duda. Durante muchos años se ha tenido la idea, como herencia directa de las aportaciones de Piaget y luego como resultado de los trabajos de seguidores de sus estudios, que el logro de los infantes en materia de comprensión del tiempo y el espacio era limitado en los primeros años escolares y que paulatinamente, conforme los hitos del desarrollo intelectual cruzaban la frontera de lo que en la teoría del suizo se denomina operaciones formales, se estaba en mejores condiciones para una incorporación comprensiva de estos conceptos.

---

<sup>196</sup> TREPAT I CARBONELL. “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales”, p. 12.

<sup>197</sup> CARRETERO. “Capítulo 2. Comprensión y aprendizaje de la historia”, p. 81.

Arista Trejo suscribe la idea tradicional de que la complejidad de la construcción de significados temporales y espaciales es mayúscula y que no podría exigirse a los niños pequeños grandes logros al respecto. Ella dice que “...los conceptos espacio y tiempo son de una enorme complejidad, requieren de un trabajo docente sistemático para lograr su manejo y comprensión entre niños y jóvenes. Estos conceptos aportan los insumos necesarios para poder contextualizar acontecimientos o procesos históricos, ya que los ubican en el cuándo y dónde.”<sup>198</sup> Pero como puede verse, también participa de la idea de que se requiere un alto compromiso por parte de los docentes en el modo en que diseñan sus clases para facilitar estos aprendizajes.

En la revisión realizada acerca de libros o revistas especializadas que abordan este problema, fue posible advertir estas dos grandes posturas. Predomina la visión piagetiana y su influencia en la decisión sobre la ordenación y los contenidos escolares de los *curricula* al uso. Sin embargo, algunas voces más recientes comienzan a hacerse oír poniendo un toque de optimismo al respecto, un optimismo que busca trascender la visión predominante, es decir, la piagetiana.

Si se observa con cuidado la realidad inmediata, si se aguzan los sentidos y si se busca comprender el significado que el tiempo y el espacio tienen para la mente infantil, con toda seguridad podrá caerse en la cuenta de que los asideros más cercanos para pensar la espacialidad y la temporalidad para los niños están depositados en una noción central, cuyo contenido es accesible a la mente infantil y que forma parte del modo más cotidiano de pensar el mundo: la noción de cambio.

---

<sup>198</sup>ARISTA TREJO. “Capítulo 3. Cómo se enseña la historia en la educación básica”, pp. 110-111.

La importancia de estas nociones las explica de modo contundente la siguiente idea:

...en nuestro mundo actual encontramos muchos niños que no tienen vivencias prácticas de realizar actividades en diferentes espacios y ante distintas situaciones por lo que presentarán dificultades para enfrentar las circunstancias que diariamente acontecen. Ello puede dar lugar a dificultades en el aprendizaje de los trazos en pre-escritura, la formación, la ordenación, e incluso en la lectura, ya que se basa en una ordenación espacio-temporal, siguiendo una dirección determinada (izquierda-derecha) y una sucesión temporal de letras y palabras, una razón bastante plausible para poner en valor su estimulación desde la etapa preescolar.<sup>199</sup>

Trepát sostiene que, en el ejercicio de acercamiento de las nociones a los niños en edades tempranas, un propósito ineludible es el que toca al sentido, al significado de las cosas para que sea, no sólo accesible sino por añadidura atractivo lo que se desea enseñar.<sup>200</sup> En su discurso, Trepát apunta cómo

...para plantear cualquier didáctica, y la del tiempo en las ciencias sociales [...] no es una excepción, estamos condenados a intentar previamente atribuir un sentido y a dotar de significado a aquello que queremos hacer aprender. Por tanto, hemos de adquirir en primer lugar algunas ideas claras sobre el tiempo en general y, en segundo lugar, sobre la dimensión temporal de la existencia humana y social.<sup>201</sup>

No es extraño pensar en que la noción de cambio puede ser un asidero sustantivo para que los niños vayan familiarizándose con otras nociones temporales o espaciales. El cambio es claramente visible por los niños, incluso los muy pequeños. Por eso resulta ilustrativo el modo en que Pagès y Santisteban abordan el asunto:

---

<sup>199</sup> SÁNCHEZ CASADO Y BENÍTEZ MERINO. “Nociones espacio-temporales y bimodal”, p. 167.

<sup>200</sup> Orradre menciona al respecto que “Todo alumno posee, acerca de la mayoría de los temas que se enseñan en las escuelas, ciertas aproximaciones, supuestos y saberes (prácticos o conceptuales) que son 'construcciones personales' elaboradas a lo largo de la vida en diferentes instancias educativas (en el hogar, con otros chicos, a través de los medios, en la escuela, etc.). Muchas veces estos saberes pueden carecer de pertinencia científica, pero para él son 'verdades' genuinas porque le han servido para comprender de alguna manera el medio social donde vive (e incluso alguna realidad lejana en el tiempo o en el espacio).” Estas ideas y otras asociadas con las reflexiones sobre los componentes centrales en la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela, son planteados por ORRADRE DE LÓPEZ PICASSO y SVARZMAN. “Capítulo IX. ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?”, p. 219.

<sup>201</sup> TREPAT I CARBONELL. “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales”, p. 12.

¿Cómo sabemos del tiempo? Sabemos que el tiempo pasa porque observamos los cambios en nuestro cuerpo o a nuestro alrededor. El tiempo es indisoluble con el espacio, tiempo y espacio no se pueden separar. Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación. La enseñanza del tiempo histórico debe hacerse teniendo en cuenta estas relaciones. Y lo mismo podemos decir de la enseñanza del espacio geográfico.<sup>202</sup>

Como puede leerse en estas líneas, es la noción de cambio el eje para identificar el modo en que los acontecimientos devienen, en las transformaciones del espacio.

Pluckrose participa de la idea de que a los niños pequeños les resulta difícil y casi imposible el poder construir ciertas nociones relacionadas con el tiempo. Este autor se suscribe a la idea de que esta dificultad habría de tenerse en cuenta para la decisión sobre los contenidos escolares, su apunte destaca no sólo a nociones de orden temporal, sino a la naturaleza del contenido histórico en general:

...los elementos cruciales para un entendimiento de la historia resultan demasiado abstractos para que los comprenda un niño pequeño. Es poco probable que con sólo 5 años (y al que sólo le es posible recordar un período de vida considerablemente inferior) posea un “concepto del tiempo” en cualquier sentido histórico (es decir de un tiempo que se encuentre más allá de su propia experiencia o de su recuerdo personal). Igualmente sería necio afirmar la posibilidad de inducir a unos niños pequeños a cuestionar los “datos” históricos.<sup>203</sup>

Lo interesante de leer estas líneas de Pluckrose es que la dificultad pareciera estribar en pretender que los niños construyan un concepto de tiempo, cuando en realidad lo que necesitamos es acercarles nociones que los ayuden a nombrar la experiencia que ellos tienen y que podría sentar bases para la construcción posterior de otras más elaboradas. No se trata de que los niños de cinco años posean un concepto de tiempo, se trataría de que sean capaces de usar su lenguaje para poder expresar cómo experimentan el cambio y la sucesión de hechos. De hecho, en sus reflexiones, un poco adelante opina que

---

<sup>202</sup> PAGÈS y SANTISTEBAN. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, p. 282.

<sup>203</sup> PLUCKROSE. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, p. 30.

Si bien puede que los niños pequeños sean incapaces de captar las divisiones establecidas por el tiempo del reloj o una cronología ordenada que se prolongue hacia atrás en el pasado, sería falso suponer que, dentro de cada grupo de edad de una escuela, todos tienen un sentido del tiempo poco desarrollado. Aunque el trabajo con niños pequeños puede muy bien centrarse en las particularidades inmediatas de la vida cotidiana, algunos chicos son también capaces de captar el tiempo en un nivel más profundo.<sup>204</sup>

En este modo de entender estas dificultades es que encuentra explicación el hecho de que se decida que los primeros grados de educación primaria no son propicios para la enseñanza de la historia. Prats y Santacana dicen respecto de la inclusión de la historia en el curriculum de los primeros años de educación básica:

Para cuestionar su papel formativo se suele aducir que los niños difícilmente conceptualizan el tiempo y que, por lo tanto, no pueden comprender el pasado. También suele afirmarse que el conocimiento del pasado precisa de una fuerte capacidad de abstracción, ya que la historia habla frecuentemente de mundos que ya no existen y son una entelequia, una idea, a menudo abstracta. Y, por último, hay quien cuestiona el estudio de la historia en esta etapa amparándose en una supuesta formación pragmática.<sup>205</sup>

Porque la enseñanza de la historia en la escuela primaria tiene un cometido fundamental asociado a la construcción de sentido, Pagès y Santisteban sostienen que “...se desea que la historia tenga significado para los niños como una herramienta para comprender mejor el presente de un pasado y aprender a intervenir en el futuro de un presente”.<sup>206</sup> Y Castro Bustamante explica que inicialmente ese sentido no es tal, pues al inicio, en los primeros años de vida, no se logra siquiera diferenciar entre tiempo y espacio; ella dice que “...en un principio nuestra percepción muestra entremezclada las nociones temporales y las espaciales. Así, por ejemplo, una persona alta representa a un adulto, mientras que una persona baja representa un niño; es decir, en nuestra percepción el tiempo y el tamaño (espacio) se asocian indisolublemente”.<sup>207</sup>

---

<sup>204</sup> PLUCKROSE. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, p. 38.

<sup>205</sup> PRATS [Et Al.]. “Por qué y para qué enseñar historia?”, p. 37.

<sup>206</sup> PAGÈS y SANTISTEBAN. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, p. 281.

<sup>207</sup> CASTRO BUSTAMANTE. “El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial”, p. 163.

La enseñanza de la historia en la escuela primaria parece no aportar significativamente a la construcción de un pensamiento histórico propiamente dicho. Algunos de los aspectos en juego para que esto sea así quizá residen en el modo en que se privilegian unos recursos en contraste con otros para la enseñanza, el modo en que se seleccionan los contenidos mínimos indispensables, las creencias o representaciones de los propios profesores sobre lo que ha de enseñarse y aprenderse sobre la historia, etcétera.

Son Pagès y Santisteban quienes resumen un escenario no precisamente congruente con lo planteado en los *curricula* vigentes sobre los resultados esperados en cuanto a los campos de dominio en historia:

Parece que al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso. Es como un cajón donde lo guardamos todo mezclado, donde tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos.<sup>208</sup>

Las razones por las que parece crucial centrar más el cometido de la enseñanza de la historia en cuanto a las nociones espacio-temporales como herramientas de pensamiento y menos en el sentido estricto del dominio de unos cuantos contenidos factuales históricos, obedecen a que estas dimensiones se muestran inasibles conceptualmente, pero tienden hacia la omnipresencia en la experiencia sensorial y racional sobre la existencia humana. Quizá por ello, Pagès y Santisteban, explican que

La enseñanza de la historia en la escuela primaria ha de mostrar a los niños y niñas que el tiempo está presente en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje y en nuestras narraciones. La construcción de la temporalidad, sin embargo, se realiza durante toda la vida. La escuela puede ayudar a

---

<sup>208</sup> PAGÈS y SANTISTEBAN. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, p. 285.

que los niños y niñas formen estructuras temporales cada vez más ricas y funcionales. En la educación primaria se establecen las bases del conocimiento histórico como conocimiento de la temporalidad, de la comprensión de los antecedentes, del pasado, que nos ayudan a comprender el presente y que, inevitablemente, nos ayudan a proyectar el futuro...<sup>209</sup>

Estas dos intervenciones de Pagès y Santisteban son determinantes en el análisis para defender un punto central: No es que se espere que los niños de los primeros grados de educación primaria construyan un complejo concepto de tiempo y de espacio, sino que es indispensable no soslayar las oportunidades que enriquezcan la experiencia sensorial y de reflexión de los niños acerca de su realidad, a través de la escucha de una narración, en una charla con adultos o con personas que realizan un oficio, en el goce de una proyección de un video, de la lectura de una historieta, en la participación en la germinación de una semilla, en fin, en cualquier oportunidad que les permita exponerse a la experiencia de cambio. El hecho de negar estas ocasiones aduciendo que son asuntos de una gran complejidad para su mente significa menospreciar la capacidad de aprendizaje de una mente infantil, es casi como segarla de forma anticipada.

Una herramienta indispensable en el desarrollo de la comprensión de la realidad, sin duda, es el lenguaje. Incluso en este sentido es que resulta de importancia mayor poner al alcance de las niñas y de los niños un repertorio verbal útil para nombrar su mundo, y la familiarización con nociones y conceptos espaciotemporales no es la excepción. Si bien en el ámbito familiar y desde edades muy tempranas los niños están participando activamente de un intercambio lingüístico que favorece la incorporación de palabras para nombrar espacios, objetos, temporalidades y más, es en el ámbito escolar donde se tiene un lugar privilegiado

---

<sup>209</sup> PAGÈS y SANTISTEBAN. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, pp. 286-287.

para favorecer una elaboración conceptual más compleja y que atienda entramados formales que ayuden a la elaboración de ulteriores aprendizajes.<sup>210</sup>

Pese a que tiempo y espacio y su asequibilidad cotidiana parecen ser referentes casi universales para nuestra ubicación en el mundo, resulta interesante un llamado de atención que hacen Prats y Santacana sobre el cuestionamiento a lo que entendemos por estos conceptos.<sup>211</sup> La advertencia, no obstante ser apropiada, quizá tenga unos alcances poco relevantes para efectos de las decisiones curriculares en los primeros grados de la educación básica. Más bien, la reflexión resulta más propicia cuando se atiende a la sugerencia de Pagès y Santisteban en relación con el desarrollo de un repertorio verbal suficientemente amplio y diverso para nombrar el mundo y nuestras relaciones espacio-temporales en él:

En nuestras descripciones o en nuestras explicaciones aparecen verbos, adverbios, adjetivos, nombres, locuciones o frases hechas relacionadas con la temporalidad, que matizan en cada caso la idea de tiempo que queremos expresar o que ordenan los acontecimientos que estamos relatando. Este vocabulario es necesario para realizar narraciones coherentes y bien estructuradas, para ubicarnos en nuestra sociedad y poder comunicarnos con otras personas. La riqueza de estas narraciones aumentará cuando los niños y niñas adquieran un lenguaje más sofisticado, con más términos, con

---

<sup>210</sup> Sobre este asunto, Pagès y Santisteban señalan que “Los niños y niñas necesitan de un cierto lenguaje temporal para hablar o escribir de manera correcta, para explicar lo que han observado, lo que les ha sucedido en el pasado o para indicar sus deseos o sus necesidades de cara al futuro. Las primeras frases en la infancia están relacionadas con la comprensión de un cierto orden temporal en la narración oral.” PAGÈS y SANTISTEBAN. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, p. 287.

<sup>211</sup> El apunte a que se hace referencia como una acotación a la pretensión de universalizar los conceptos de tiempo y espacio como si significaran lo mismo siempre y en todo lugar, dice a la letra “...la concepción del tiempo que ha ido generando la cultura occidental —como un proceso lineal y progresivo, dotado de un principio y un final— ha facilitado el desarrollo de una concepción de la historia dotada asimismo de un origen, un desarrollo y un final. Sin embargo, esta concepción del tiempo es eminentemente cultural y no todas las civilizaciones perciben el tiempo histórico de la misma forma; podríamos plantear la existencia de un tiempo cíclico, sin principio ni final, tal como han hecho muchas culturas, entre ellas la India, que admite la reencarnación, entendida como el mito del eterno retorno. De hecho, la aparición de nuestra concepción lineal del tiempo y, por lo tanto, de la historia se vincula con el desarrollo de la idea de progreso y con el análisis del comportamiento de las sociedades a lo largo del tiempo.” PRATS [*Et AL.*]. “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, p. 19.

más elementos para la concreción de los hechos y con más posibilidades de combinación.<sup>212</sup>

Cuando se establece una charla con niños de entre cinco y siete años, a veces resulta sorprendente observar que poseen criterios muy claros en cuanto a la concepción temporal relacionada con periodos definidos más en términos de tiempo percibido que de tiempo cronometrado. Por ejemplo, al conversar con un niño que cursaba el tercer grado de educación preescolar y cuestionarle acerca de cómo podía saberse que ha pasado el tiempo, de forma espontánea él respondió que porque la gente se hace vieja. Al cuestionarle después sobre cómo se podía saber cuándo alguien se hace viejo, el niño no dudó en responder que su abuelo era un ejemplo claro: “era muy antiguo”. Se le insistió preguntándole si su papá y su abuelo eran iguales de antiguos, el niño sin vacilar dijo que no, que su abuelo era antiguo y su papá era grande. También dijo que sabía que su abuelo era antiguo porque tenía muchas arrugas y porque tenía el cabello blanco, es decir, puede observarse que el niño tiene una clara noción de que hay cambios reconocibles en su abuelo y su padre que lo hacen pensar con claridad en elementos de orden más cualitativo para comprender el paso del tiempo y no tanto en criterios cuantificables.

La exploración del pensamiento infantil es una tarea que además de ofrecer una amplia gama de oportunidades de aprendizaje, sin duda apunta hacia un ingrediente de fascinación para mentes abiertas y dispuestas a la gran demanda intelectual, y supone abrirse a la prístina y sorprendente capacidad de respuesta de los cerebros ágiles y jóvenes. Por los aportes que a la construcción de asideros conceptuales hace la historia, es que se coincide con Prats y Santacana cuando dicen que

---

<sup>212</sup> PAGÈS y SANTISTEBAN. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, p. 287.

El estudio de la historia desde edades tempranas es un excelente medio para desarrollar el intelecto; especialmente algunas de las *abilities* más interesantes en el desarrollo intelectual de las personas. Trabajar la historia desde el planteamiento que considere este aprendizaje como un proceso activo de descubrimiento y de indagación requiere trabajar en las aulas observaciones racionales, entre las que destacan la capacidad de clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar las ideas, etcétera.<sup>213</sup>

Una alternativa más coherente con los enfoques críticos de la enseñanza de la historia es el uso de la estrategia de la periodización como esfuerzo cognitivo para dimensionar la temporalidad, pues como explican Pagès y Santisteban

...la periodización histórica corresponde a una representación cualitativa del tiempo, ya que los períodos históricos no son regulares, es decir, no tienen una duración equivalente. [...] Lo que marca el paso de un período histórico a otro son cambios que afectan las estructuras sociales existentes, la organización política, la economía, la cultura y la vida de las personas en general. La periodización es una parte de la construcción de la historia que ayuda a estructurar también la narración histórica. Comprender la periodización también es una forma de dominio o de control sobre el tiempo histórico.<sup>214</sup>

Pero hablar de esta periodización para la enseñanza de la historia en los primeros grados de la escuela primaria no es recurrir al concepto que los adultos formados en otros planes de estudio concebimos: no es adherirse a la periodización tradicional de exposición de contenidos históricos, sino que se trataría de que los niños generen su propia periodización, es decir, que construyan su propio recurso para ir construyendo la narrativa de lo que para ellos significa su historia.

En 2014 se presenta el manifiesto para la enseñanza de la historia, del que se inspiran Aceituno e Iglesias para declarar en relación con la enseñanza de la historia: “La cronología constituye [...] un aspecto prioritario de su enseñanza, aunque no siempre llegue a generar los

---

<sup>213</sup> PRATS [Et Al.]. “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, p. 35.

<sup>214</sup> PAGÈS y SANTISTEBAN. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, p. 296.

aprendizajes deseados. La preponderancia de lo cronológico y la corta duración ha dominado la enseñanza de la historia, saturándola de relatos, descripciones y episodios”.<sup>215</sup>

Uno de los problemas con esta tendencia es que es una cronología impuesta, no construida con los alcances de lo que los niños pueden construir. A inicios de 2016 se realizó un ejercicio con 28 profesores que estudiaban el curso *construcción del conocimiento de la historia en la escuela*, de la licenciatura en educación primaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto ocurrió en la sede 03A, La Paz, Baja California Sur. El ejercicio consistió en pedirles que hicieran una descripción tipo cronología de los acontecimientos más relevantes en los últimos cincuenta años, con énfasis en relación consigo mismos. Invariablemente la periodización que construyeron comenzó de lo lejano temporalmente a lo más reciente. Los primeros acontecimientos se tendieron a agrupar en intervalos de diez a cinco años, pero en la descripción de la década más cercana a la actualidad los acontecimientos que anotaron se diferenciaban por pocos años, meses o incluso semanas y días y hasta ocurrió que algunos anotaran eventos de apenas unas cuantas horas de sucedidos. El cometido era luego reflexionar sobre sus propias experiencias pedagógicas con los niños que han atendido y la recientemente vivida por ellos mismos. Los profesores expresaron sus puntos de vista que podrían redondearse en las siguientes ideas:

1) La exigencia, por decreto, a la realización de ciertas actividades que para los niños pueden no tener sentido. Esta idea la expusieron varios profesores cuando decían que les fue difícil decidir cómo organizar la información: si en décadas, lo cual les parecía que eran lapsos demasiado amplios; de año en año, lo cual suponía que algunos años quizá se quedarían sin ningún referente y otros quizá con muchos o dando prioridad a los acontecimientos más

---

<sup>215</sup> IGLESIAS y ACEITUNO. “La enseñanza de la temporalidad en el mundo escolar *The History Manifesto*”, p. 44.

relevantes en cuanto a su biografía: cuándo se conocieron sus padres, cuándo se casaron, cómo y cuándo fue que ellos aparecen en escena, sus primeros años escolares, etcétera. En cuanto este tipo de reflexiones, cabría señalar que la intención de la actividad era justamente que empatizaran con las dificultades que pueden enfrentar los niños al imponerles una periodización ajena por completo a los hechos más significativos en su propia existencia.

2) La dificultad para establecer un orden cronológico claro, pues había eventos que les resultaban difíciles para situarlos porque no entendían si habían ocurrido antes o después de otros. Esta fue una de las dificultades que expresaron con mayor vehemencia a la hora de expresar sus frustraciones y temores para realizar la actividad. Advirtieron lo difícil que resulta atender un orden cronológico preciso e insistieron en la idea de que si eso ocurre con hechos que les son muy familiares: un nacimiento, un bautizo, una boda, la muerte de un ser querido, etcétera, seguramente podría ser aún más difícil para hechos que son lejanos temporal o espacialmente y que resultan ajenos a la propia experiencia de vida. Un ejemplo puesto por una de las profesoras ilustra muy bien esta preocupación expresada: ella decía que ahora entendía cómo sus propios alumnos cometían tantos errores a la hora de hablar de acontecimientos tales como la revolución mexicana, o la independencia de México, o la Reforma, o los esplendores de las civilizaciones prehispánicas de Mesoamérica, si todos ellos eran acontecimientos que nada tenían que ver con los referentes inmediatos que los alumnos tienen y que son más bien hechos que les son relatados por otros o por los libros pero que difícilmente logran fijar algún elemento significativo para usarlo como guía a la hora de elaborar una enumeración cronológica de los eventos que los caracterizaron; y que si un niño a la hora de describirlos se equivoca en el orden de uno o más elementos, no resulta tan

significativo como el que comprendan los elementos cualitativos que lo explican más que la ordenación cronológica.

3) El tercer grupo de ideas giró en torno al temor que experimentaron a ser juzgados por cometer errores en la ubicación de algún acontecimiento social o político, por lo cual sólo algunos incluyeron referentes tales como: “el inicio del mandato de Salinas”, o “cuando se cayó el muro de Berlín”, o “cuando por primera vez perdió el PRI la presidencia”, etcétera. Este asunto resultó muy llamativo para todos, advirtieron cómo prefirieron utilizar frases relacionadas con la intimidad de su vida, pues suponían que si cometían algún error no sería tan fácilmente identificable para los otros, mientras que si decidían incluir alguna referencia que otros pudieran conocer mejor, podrían ser señalados por los demás. Este asunto provocó risas que parecían más bien disipadoras de tensión, bromas y que la charla comenzara a girar sobre otros aspectos. Se tuvo que realizar una intervención para volver a encauzar sus reflexiones sobre aquello que se deseaba ellos comentaran: ¿cómo podían relacionar aquella experiencia con la que viven sus estudiantes cuando se les propone alguna actividad semejante? Luego de vacilar, algunos expusieron cómo ellos mismos, con el libro de texto en la mano, con alguna nota o con un referente del que echar mano para auxiliar la memoria, habían llegado a poner en una situación difícil a más de un estudiante por cometer algún equívoco cronológico, es decir, habían olvidado la empatía como herramienta fundamental para propiciar aprendizaje y se habían centrado más en una actitud sancionadora. Lo importante de esto, es que luego de cruzar algunas ideas varios de ellos expresaron un fuerte cuestionamiento a la utilidad pedagógica de una actividad como esta.

Por muchos años, los ejercicios de periodización arbitraria o clásica han constituido verdaderos dolores de cabeza para los estudiantes. No se niega su utilidad para favorecer el

pensamiento lógico, pero en cuestión de los llamados “hechos históricos” que suelen estudiarse en la escuela, poco o nada favorecen la comprensión de la temporalidad por el mero acto de enumerar en un orden o en otro una sucesión de eventos que no tienen un significado profundo para los estudiantes. Aceituno e Iglesias dicen que

En lo que respecta a la enseñanza de la historia, el cortoplacismo ha predominado siempre. Dicha enseñanza ha identificado el tiempo histórico con lo cronológico y con la periodización, que se abordan más desde una óptica procedimental que conceptual. Utiliza el corto tiempo, la corta duración para ubicar los hechos, pero no los considera un elemento clave en los contenidos conceptuales. Asimismo, bajo esa concepción subyace la idea de que la coyuntura constituye una realidad objetiva que los estudiantes deben aprender; y no unas construcciones históricas o historiográficas que, por lo tanto, pueden ser analizadas, valoradas o deconstruidas.<sup>216</sup>

Una de las nociones temporales que ofrece mayor dificultad para la comprensión infantil y para su abordaje didáctico es la duración. Pensar en la noción de cambio supone quizá menores dificultades cognitivas, pues en la realidad es posible observar evidencias cotidianas de cómo las cosas cambian alrededor y cómo el propio ser se va modificando con el tiempo, el nacimiento, desarrollo y muerte de una planta, por ejemplo. El desgaste de los útiles escolares, el desarrollo físico de una mascota, las marcas del calendario que contabilizan los días que faltan para ciertas fechas especiales: un cumpleaños, el fin de curso, el inicio de las vacaciones o una celebración familiar como puede ser la navidad.

Un niño en crecimiento puede tener elementos tangibles de su propio cambio: los pantalones le van quedando cortos, puede ver con claridad cómo va dejando sin uso la ropa porque ya no le queda, tiene probablemente muchas fotografías que su familia conserva y le son mostradas a menudo, en ellas puede observar sus propios cambios físicos, los cambios en las personas con que convive con frecuencia, incluso, los que ya no están porque han

---

<sup>216</sup> IGLESIAS y ACEITUNO. “La enseñanza de la temporalidad en el mundo escolar *The History Manifesto*”, p. 45.

trascendido la vida, etcétera. La representación de estas evidencias son cosa de todos los días para los niños de preescolar o primaria. Pero, ¿qué ocurre con la noción de duración? Su aprehensión y su potencial representación involucran hitos cognitivos que parecen llegar más tarde.

Comprender la duración implica una síntesis de una multiplicidad de relaciones entre conceptos que no se logran ver con facilidad para una mente infantil de cinco o seis años, más bien hay que esperar bastante para que los niños desplieguen con soltura las habilidades para hacer evidente su capacidad de comprensión sobre la duración y aún más para pensar en el modo de cómo representarla. Pagès y Santisteban dicen que el uso de líneas de tiempo como recurso para facilitar esta tarea tiene un potencial elevado de éxito en el contexto escolar.<sup>217</sup>

Del mismo modo que ocurre con las nociones temporales, la experiencia cotidiana escolar en relación con la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico como categoría central en las ciencias sociales y su estudio, muestra múltiples formas de abordaje y supone un problema didáctico, puesto que las prácticas han estado plagadas de modos anquilosados de tratamiento y se ha caído, no con poca frecuencia, en el estudio mecánico y sin sentido de las nociones básicas implicadas.

La experiencia cotidiana escolar en relación con la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico como categoría central en las ciencias sociales y su estudio, por ejemplo, parece mostrar múltiples formas de afrontamiento y su problematización didáctica no queda ajena a la reflexión en las siguientes líneas por la importancia que reviste en cuanto a si debe o

---

<sup>217</sup> PAGÈS y SANTISTEBAN. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, p. 305.

no concederse importancia al estudio de estas nociones en la educación básica y, particularmente, en las edades más tempranas de la escolarización primaria.

El estudio de la espacialidad, como el referido al tiempo, supone un problema didáctico y esto es así, entre otras muchas causas, por una que hace centrar la mirada en la naturaleza de las prácticas pedagógicas que no han estado exentas de una rutinización que amenaza la reflexión y el despliegue comprometido del profesionalismo de los maestros en servicio. Este efecto ha llevado, no con poca frecuencia, a que el estudio de los conceptos relacionados con la historia se vuelva mecánico y muchas veces sin sentido de las nociones básicas implicadas.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de las nociones básicas de espacio, destacan por su contradictoriedad aquellas relacionadas con una visión dinámica de las sociedades complejas. Muchas generaciones han sido formadas bajo el criterio de marcos conceptuales estáticos y correspondientes con una visión lineal de la historia y de las sociedades. Al respecto, por ejemplo, Daniel Llançavil sostiene que

Los paradigmas dominantes en la enseñanza de la geografía son incompatibles con la complejidad del espacio geográfico. Para que nuestros estudiantes desarrollen un pensamiento geográfico y adquieran competencias geográficas se requiere pensar en un nuevo tratamiento didáctico para el espacio geográfico. Este es una construcción social que abarca mucho más que una dimensión física y natural. Es el resultado de las múltiples interrelaciones entre el medio ambiente y los seres humanos, las cuales construyen y configuran el espacio.<sup>218</sup>

Pensar en la forma de acercar las nociones elementales del espacio geográfico a los niños de los primeros grados de educación primaria parece a todas luces una tarea de una alta demanda para la planificación, para el diseño y para la instrumentación. Si ahora mismo se realizara un paseo por algunas aulas para observar el modo en que en ellas se plantean

---

<sup>218</sup> LLANCAVIL. “Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico”, p. 16.

situaciones de aprendizaje para las categorías básicas del análisis geográfico, sin duda se comprobaría cómo Llancavil tuvo razón cuando afirmó que los “...métodos que se trabajan en el aula son fundamentalmente de localización, descripción y memorización de saberes, sin el marco explicativo ni comprensivo requerido para entender y analizar el espacio geográfico”.<sup>219</sup>

Las tareas escolares que suelen implementarse en el aula para que los niños vayan identificando, se familiaricen e incorporen al repertorio lingüístico los conceptos elementales para la alfabetización espacial, se quedan, si bien va, en el nivel más simple de las propuestas didácticas planteadas por Trepát para el aprendizaje de la cartografía.<sup>220</sup> Y aún más, muy probablemente apenas en algunas de ellas.

Sin duda, en el esfuerzo que se realiza desde las aulas para el trabajo con los estudiantes de 6 a 8 años de edad, no se deja de lado la referenciación mediante el trabajo en el espacio que proporciona el libro de texto y el trabajo en el cuaderno. Esto es, en la educación primaria en México, y concretamente en los primeros dos grados escolares, una buena parte del tiempo dedicado al estudio de los conceptos espaciales se realizan en el lienzo que forman el cuaderno y el libro. Resulta sorprendente que esto ocurra así, si se coincide con Comes cuando afirma que el ser humano está de forma continua afrontando situaciones que le demandan una organización y estructuración espacial que nos involucran como un todo y, por

---

<sup>219</sup> LLANCAVIL. “Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico”, p. 15.

<sup>220</sup> Al respecto, Trepát propone: “...hemos definido seis estrategias básicas relacionadas íntimamente con el aprendizaje de la cartografía: 1. Situación y orientación en el espacio, 2. La lectura del plano según el punto de vista, 3. La lectura del plano según la medida y representación de la distancia (utilización de la escala gráfica y numérica), 4. La representación del relieve, 5. La utilización de los signos convencionales y de la leyenda de los mapas, y, 6. Uso general del mapa. Estas estrategias aparecen enunciadas por orden lógico de dificultad. No cabe duda de que uno de los primeros aprendizajes sobre el espacio consiste en situar y situarse respecto del espacio circundante. Y también resulta obvio que en la utilización general del mapa ya se pueden activar simultáneamente más variables.” [En la enumeración las comas son propias]. Para seguir estas ideas, véase TREPAT I CARBONELL. “Cartografía y categorización del espacio”, pp. 1-2.

tanto, esto va más allá del reducto de la hoja sobre la mesa de trabajo. Verónica Arista, dice que

En el caso del concepto de espacio, su manejo no debe limitarse a la localización de elementos en un mapa; si bien las habilidades cartográficas son fundamentales, también se debe promover el trabajo con la causalidad para establecer la dinámica que se conjuga entre los elementos de la naturaleza y los seres humanos. Este trabajo corresponde a la primera competencia establecida en los programas de estudio y se ubica en la parte cognitiva: la comprensión del tiempo y del espacio históricos.<sup>221</sup>

El asunto no es trivial si atendemos el imperativo que supone pensar al espacio como un estructurador de base de nuestro pensamiento, así es visto por Pilar Comes, quien sostiene que “La solución de muchos de los problemas, tanto cotidianos como de carácter más científico dependen de la representación que nos hagamos del espacio.”<sup>222</sup> Esto es así porque el espacio se constituye en una categoría vertebradora fundamental para el pensamiento humano, es una de las más importantes herramientas de la razón que se construye a lo largo de la vida y que no está en dependencia directa de un campo disciplinar o de un programa educativo escolar concreto.

Al reflexionarlo bajo los términos anteriores, cabría preguntarse si la importancia que se concede en estas líneas al desarrollo de las nociones espaciales se corresponde con el modo en que actúan los profesores responsables del diseño e instrumentación de las situaciones didácticas para el aprendizaje relacionado con el espacio en la escuela primaria. Hay una sacudida a la conciencia cuando advertimos la singular expresión que explica que

En lo que respecta a la enseñanza de los conceptos matemáticos y más específicamente de las nociones referidas al espacio, tradicionalmente las actividades de enseñanza han quedado, en muchos casos, restringidas exclusivamente a experiencias de carácter

---

<sup>221</sup> ARISTA. “Capítulo 3. Cómo se enseña la historia en la educación básica”, p. 111.

<sup>222</sup> COMES. “El espacio en la didáctica de las ciencias sociales”, p. 127.

euclidiano; es decir, a aquellas relativas al mundo de las medidas, las distancias, los ángulos subsumiéndose allí los aspectos proyectivos y topológicos que configuran, en unión con lo euclidiano, el ‘espacio total’ sobre el cual se debe desarrollar nuestra capacidad de ubicación en el espacio.<sup>223</sup>

En una experiencia signada por el trabajo con profesores en servicio de educación primaria con los que se estableció relación durante dos semestres debido al acompañamiento que se realizó en dos cursos consecutivos sobre investigación de la práctica docente de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2007, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 031, se tuvo la oportunidad de realizar diecisiete registros de observación de clase relacionadas con el desarrollo de las nociones espaciales en diferentes momentos y cuyo abordaje se hizo desde diferentes campos disciplinarios. Con un enfoque etnográfico, se buscó el registro de las experiencias en un esfuerzo conjunto de observación no participante y participante, esfuerzo realizado por pares y por dos académicos responsables de los cursos. Sin intención de abundar en los detalles metodológicos, cabe aclarar que se realizaron muchos más registros de observación pero que se mencionan estos diecisiete por coincidir con el hilo temático de este documento.

En el análisis de lo allí obtenido y en el contraste con diferentes posturas teóricas que explican la apropiación de los conceptos espaciales, hay en ese material mucho más por rescatar, pero fundamentalmente interesa aquí el planteamiento de algunas ideas de interés en relación con el espacio geográfico como eje temático y problemático de análisis.

*El libro de texto como único referente.* Las diecisiete clases observadas y registradas estuvieron enfocadas en el desarrollo de nociones espaciales con un abordaje centrado en el libro de texto como fuente y guía, de carácter referencial prácticamente único. Por ejemplo:

---

<sup>223</sup> CASTRO. “El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial”, p. 163.

nociones tales como: arriba, abajo, derecha, izquierda, delante, detrás, etcétera, fueron abordadas usando como referente el libro de texto e ilustraciones en él contenidas.

Ejemplo 1. La clase observada tenía por móvil una ilustración que aparecía en el libro de texto, en ella un sujeto en el centro de la página. Los niños debían ubicar qué se encontraba (con respecto a la figura en el papel) delante o detrás, arriba o abajo, a la izquierda o a la derecha. Una dificultad observada y registrada fue el referente: ¿se trataba del sujeto en la ilustración o del sujeto que veía la ilustración? Y aún más: ¿la derecha o la izquierda del profesor que se encontraba de frente a la clase? Las respuestas iniciales de los niños eran variopintas. Con el transcurrir de los minutos la cosa no se aclaró, más bien el profesor se acercaba a algunos alumnos, les indicaba como si fuera muy fácil de advertir para ellos, frases como “...mira, esta es la derecha (levantando su propia mano derecha), entonces, ¿qué está a la derecha de Juan (refiriéndose al sujeto en el dibujo), la caja o el juguete?”, “¿qué no ves que arriba de Juan está el sol?”, “a-b-a-j-o se encuentra el zacate”, etcétera.

La actividad se prolongó hasta que el profesor revisó uno por uno los libros de los niños. En pocas palabras, la actividad no terminó hasta que el profesor consideró que todos habían cumplido la consigna de identificar lo que el libro de texto planteaba. No hubo más. En una entrevista posterior a esta experiencia, se cuestionó al profesor la razón de utilizar este apoyo didáctico como único referente y la respuesta no logró satisfacer una explicación que fuera más allá de una especie de inercia en el discurrir pedagógico del aula. Pero cabría reflexionar lo que Pilar Comes advierte cuando explica que el espacio es una “...representación, fruto de las construcciones mentales de los individuos, basadas en las

representaciones mentales que nos hacemos de la realidad.”<sup>224</sup> Y asalta una duda brutal al interrogarse sobre si las decisiones pedagógicas que se toman están o no intrínsecamente relacionadas con las representaciones que los profesores, adultos con una carga de referentes propia y conformada a lo largo de muchos años de formación no necesariamente pedagógica, hacen sobre la realidad. Esto es, ¿en qué medida esta clase del ejemplo fue diseñada bajo el esquema planteado debido a que la representación mental del profesor que la pensó está constreñida a la realización espacial que permite el lienzo tamaño carta del libro de texto? De entrada, se asume aventurada una explicación de apariencia tan sencilla, pero no parece incoherente cuando la explicación que el profesor hace de su propia decisión a la hora de estructurar la dinámica de la clase queda anclada en la siguiente respuesta: “...para los niños es más fácil ver las imágenes en el libro y luego ver cuándo algo está arriba o está debajo de alguna cosa. El dibujo del libro es muy claro y creí que a los niños se les iba a hacer más fácil así...”<sup>225</sup>

Si se piensa con detenimiento en este ejemplo, puede encontrarse también un despropósito en relación con el ideal que se pregona actualmente sobre el deber ser de la práctica de los profesores de primaria. Lejos de ser una actividad atractiva y retadora para el intelecto del niño, más parece una práctica anquilosada y reduccionista. Por eso conviene reflexionar sobre lo que Lima Muñoz escribe sobre una situación casi paradójica en cuanto al modo en que los profesores suelen pensar la enseñanza de la historia:

...los docentes se preocupan porque sus alumnos no manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje de la historia. Una posible explicación del desinterés del alumnado radica en la forma de enseñanza del docente, centrada en los procesos enunciativos, de

---

<sup>224</sup> COMES. “El espacio en la didáctica de las ciencias sociales”, p. 128.

<sup>225</sup> Recorte de entrevista al profesor Joaquín. 19 de mayo de 2015.

repetición y no de reflexión y construcción; de memorización pasiva donde el análisis y la contextualización se dejan de lado.<sup>226</sup>

Al tratar de indagar con mayor profundidad en la concepción espacial del maestro, pudo advertirse un apego a la noción aristotélica que describe Pilar Comes al explicar con detalle cómo uno de los cometidos principales está relacionado con la ordenación y, por consiguiente, con la geografía. Por ello, esta autora señala la relevancia que adquiere la cartografía como centro del estudio del espacio geográfico en las escuelas. En ese sentido el profesor entrevistado explicaba, un poco después, que ese ejercicio que él aplicó con sus estudiantes estaba dirigido a irlos allegando a la lectura de los croquis y mapas, y que le parecía muy importante que los niños aprendieran a identificar el norte (que señalaba en la hoja hacia arriba), el sur (señalando en la hoja hacia abajo) y las cosas que quedaban hacia la derecha o hacia la izquierda de algo. Insistió, incluso, cuando se le cuestionó sobre por qué no usar ejercicios corporales y la ubicación en el espacio áulico, o en el patio, en que esos eran ejercicios para el jardín de niños y que los infantes de primer grado de primaria tenían que “...ir aprendiendo a ubicar las cosas en las formas que se las presentan los libros, en los dibujos y también a dibujarlas en su propio cuaderno.”<sup>227</sup>

Si bien se coincide en cuanto a que el profesor parece manifestar una preocupación por la alfabetización cartográfica, no puede dejarse de lado el hecho de cómo se supone que tal alfabetización puede ser realizada y, cabría preguntarse en un serio intento por dilucidar la pertinencia del uso casi universal de los mapas impresos o dibujados/copiados para el efecto,

---

<sup>226</sup> LIMA MUÑOZ, L. “Necesidades de formación y actualización continua de maestros en servicio”, p. 174.

<sup>227</sup> Recorte de entrevista al profesor Joaquín. 19 de mayo de 2015.

si necesariamente el dispositivo de acercamiento al lenguaje cartográfico es único e inflexible.<sup>228</sup>

Ejemplo 2. Otro de los registros de clase involucra una experiencia didáctica sobre la comprensión de las nociones de lejos y cerca. El recurso que la profesora usó para el estudio de esta noción, ese día de clase a la que se dedicó casi una hora, consistió en una ilustración de un libro de texto que representaba un paisaje. En primer plano aparecía una familia y al fondo unos niños jugando, un agricultor trabajando y una señora con un cántaro en el hombro. La actividad tuvo una consigna muy simple: consistió en indicarles que observaran la imagen y que contestaran unas preguntas: ¿qué está más lejos de...? ¿qué está más cerca de...? La consigna no varió. La maestra recorrió las mesas de trabajo y cuando algún niño respondía dudoso, de forma equivocada o no respondía, ella insistía en las dos preguntas, siempre las mismas. Aquí el propósito de la maestra fue simplemente obtener una respuesta preconcebida y como casi tenía un carácter dicotómico, rápidamente se fue consiguiendo que los niños no cometieran errores, pues si no era una cosa, era la otra.

Para ayudarse a pensar en esta experiencia, puede recurrirse de nuevo a Llancavil cuando asegura que el centro del trabajo áulico parece dirigirse a la memorización de saberes sin un amplio marco de comprensión que permita un análisis real del espacio geográfico.<sup>229</sup> En la charla posterior a la clase, la profesora argumentó sentirse limitada por la presión que

---

<sup>228</sup> No puede dejarse de lado el reconocer con Arista que “Los mapas son un apoyo para desarrollar la noción de espacio. A través de su lectura e interpretación se puede obtener y organizar la información histórica, describir relaciones espaciales y acercarse a comprender por qué un evento se produce en un lugar específico. También sirve para visualizar de manera sintética los cambios en el espacio. El uso de los mapas actuales, complementado con la información proporcionada por los atlas históricos, representa un recurso importante porque facilita a los alumnos visualizar los escenarios de la historia. en el trabajo con los mapas en los niveles de educación básica es importante considerar el grado de complejidad para su lectura, es recomendable que no esté saturado de datos; también hay que aprovechar los conocimientos geográficos de los alumnos: el uso de las escalas y de los símbolos cartográficos.” En apoyo de estas ideas puede seguirse a ARISTA. “Capítulo 3. Cómo se enseña la historia en la educación básica”, p. 121.

<sup>229</sup> Ver LLANCAVIL en las páginas previas.

experimentó al ser observada en su práctica, pero lo que realmente resultó de interés para quien observaba fue su explicación de por qué seleccionó esa actividad para promover el desarrollo de esas nociones espaciales y no otra que involucrara quizá el movimiento, el desplazamiento y la experiencia concreta espacial y corporal: "...se tiene que trabajar con el libro porque estos niños se toman el pie si les das una mano... ¿qué voy a hacer con todos los niños levantados y corriendo por aquí y por allá? Se podrían golpear y luego, ¿cómo le hago para que se calmen y se pongan a hacer el trabajo en el libro?"<sup>230</sup> El criterio, como puede observarse en estas líneas, está muy alejado de un carácter didáctico-pedagógico orientado al desarrollo de nociones espaciales y está más relacionado con un asunto de control de grupo o con una visión muy esquemática sobre el deber ser de la clase.

En uno y otro ejemplos mostrados, no obstante la diferencia sustantiva a que obedecen los criterios en el diseño e instrumentación de la actividad, el centro de ésta se deposita en el libro de texto como único referente. El primer ejemplo se toma de una primaria urbana del centro de la ciudad de La Paz, Baja California Sur. El segundo es de una primaria multigrado de un ejido de no más de doscientos habitantes en los meses que no son de mucha actividad agrícola y que llega hasta los 2500 en las épocas de mayor demanda laboral relacionada con los cultivos.

Si con apoyo en Comes, se sostiene que "La vida cotidiana nos hace aprender a pensar en términos espaciales, pero la instrucción específica nos puede ayudar a desarrollar estrategias que enriquezcan nuestro pensamiento espacial, lo hagan más experto y por tanto más eficaz y consciente de lo que hacemos y de por qué lo hacemos..."<sup>231</sup> la reflexión sobre

---

<sup>230</sup> Entrevista a la profesora Martha. 13 de septiembre de 2015.

<sup>231</sup> COMES. "El espacio en la didáctica de las ciencias sociales", p. 128.

el modo en que los profesores diseñan las estrategias para el abordaje del espacio como herramienta de pensamiento, puede bien ser enriquecida o adecuada para potenciar el ser mismo.

En todos los casos registrados, la actividad fue de carácter áulico y con el libro de texto como material didáctico único. En una encuesta dirigida a los profesores cuyas prácticas se observaron, la explicación al uso del libro de texto como referente principal, se identificaron tres principales códigos de respuestas:

1) Es un recurso con que todos los niños cuentan.

2) Es un organizador de las actividades porque se sigue la secuencia temática en él indicada.

3) Facilita la tarea de la planeación y la toma de decisiones para el profesor.

En ninguno de los tres primeros lugares por orden de frecuencia de aparición de estas frases-código derivadas de las respuestas de los profesores encuestados (59 en total), se entrevé una que tenga relación al potencial de facilitador de construcción de conocimiento por parte de los infantes, sino más bien, un facilitador para el maestro en la estructuración de la clase.

En contraposición a los criterios para el diseño de las clases presentados sucintamente en los dos ejemplos mostrados en los párrafos anteriores, cabría pensar en una alternativa que cobra cada vez mayor relevancia en el diseño pedagógico actual y que es presentada por Frida Díaz Barriga a partir "...de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto

de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza”.<sup>232</sup> Esto, como ella misma señala, se opone de modo frontal a toda postura que suponga que el aprendizaje puede ser abstracto, ajeno al concreto donde se pretende generar y aplicar.

Los elementos fundamentales que caracterizan al enfoque de la cognición situada, señala Frida Díaz, son: preponderancia de la actividad y el contexto; integración a la comunidad o a las prácticas sociales; diada aprender-hacer, y pertinencia de los contextos para el aprendizaje.<sup>233</sup> De entrada puede advertirse la radical oposición que este enfoque supone en relación con los ejemplos descritos breve y escuetamente líneas arriba.

En una especie de muestreo teórico, la autora señala las antinomias que se presentan en la cultura escolar tradicional, esto es, lo que se opone a este modo de entender el aprendizaje. Por ejemplo, se destaca en el texto el que las escuelas tradicionales realizan rituales sin significado para el aprendizaje, haciendo que éste sea no natural y neutral. Estos rituales parecieran estar signados por el uso del libro de texto como eje y motor de la actividad áulica: los niños toman el libro, lo abren en la página indicada, deben leer o atender la consigna indicada por el profesor y deben desplegar la actividad que se indica, ni más ni menos. Aquí parece no importar de modo alguno que el niño pequeño requiere mucha actividad motriz para el logro de los hitos del desarrollo, no parece tener cabida preocupación alguna por la comprensión de la realidad concreta en cuanto a la capacidad para ubicarse en el espacio siempre y cuando se responda correctamente la consigna simplificada que manda el profesor. Lejos de ser una actividad retadora, atractiva, diseñada coherentemente de acuerdo con lo que los mismos profesores muestran saber sobre el desarrollo infantil, es un diseño que pensado o

---

<sup>232</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, p. 2.

<sup>233</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, pp. 2-3.

no, planeado o no, contraviene la vehemente postura de Prats y Santacana cuando defienden que

Entre los 4-5 años y los 10-12 años se producen los procesos de aprendizaje más importantes de los seres humanos; son los periodos en los cuales el cerebro desarrolla la concepción espacio-temporal, las etapas en las que se desarrolla intensamente nuestra inteligencia emocional, y los momentos en que se crean estereotipos en la mente que perduran a lo largo de toda la vida. Periodos en los cuales se desarrolla nuestra capacidad de inducción y nuestras primeras deducciones.<sup>234</sup>

Contra el ritual mecánico del uso del libro como rector de la actividad áulica, el enfoque de la cognición situada promueve un involucramiento con la cultura, con las prácticas encarnadas de sujetos históricos que forzosamente tienen un sentido de pertenencia a una comunidad, a unas prácticas sociales y culturales que los sitúan con un posicionamiento y una toma de decisiones fundados en los valores sociales que los representan. Esto, desde luego, supone una capital diferencia con las prácticas desarraigadas a que somete un *curriculum* oficial generalizado y unos educadores que lo asumen como un manual ajeno y vacío o desvinculado de su práctica. Esas diferencias destacan aún más cuando Díaz propone que “...desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas”.<sup>235</sup>

Estas cualidades, lejos de ser un discurso vacío, están cargadas de significado. Y aún más: la autora presenta también que una particularidad del enfoque de la cognición situada consiste en que la unidad básica de análisis no recae en el individuo, sino en sujetos que actúan en condiciones concretas de acción cuyo sentido está dado por las determinaciones contextuales y, por ello mismo, se habla no de simple actividad, sino de sistemas de actividad.

---

<sup>234</sup> PRATS [Et Al.]. “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, p. 38.

<sup>235</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, p. 3.

Este giro conceptual no es baladí. No es la acción de sujetos individuales actuando como ínsulas lo que importa, sino el sistema de acciones que sujetos actuando en conjunto generan para el logro de propósitos que sin duda trascienden su calendario y su geografía porque sólo es posible ser en comunidad.

La Dra. Díaz explica que, bajo esta perspectiva teórica, “...el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción”.<sup>236</sup>

Sorprendente resulta en este hilo de ideas, que el papel del profesor se ve comprometido con una concepción que rebasa el facilismo que parecía existir en lo que muchos denominan constructivismo mal entendido: la banal función de “facilitador” que denigra la función docente y que la hace aparecer como carente de sentido en una tendencia educativa que parece orientada a prescindir de ella.

No es el ánimo discurrir sobre los supuestos de ocurrencia en la aplicación de este enfoque a los dos ejemplos esbozados líneas arriba, pero la reflexión se asume provocadora cuando se piensa desde los términos de este asidero conceptual, toda vez que dos situaciones de aprendizaje muy parecidas (ambas centradas en el libro de texto y guiadas por la visualización de una imagen, signadas por la instrucción de ubicación espacial: arriba, abajo, izquierda, derecha, lejos, cerca), y a la vez muy diferentes (una en un contexto citadino, escuela urbana de organización completa, y la otra en un contexto rural y de organización

---

<sup>236</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, p. 4.

multigrado) se antojan de oportunidades múltiples para un diseño comprometido con la cosmovisión de los estudiantes, en el despliegue espacial potencial con el que cuentan y con la implicación de los valores compartidos y en tensión que les caracterizan a los estudiantes de uno y otro contexto.

Sin duda, estas ventajas son insoslayables como argumentos para propiciar decisiones pedagógicas sustentadas en los enfoques cognitivo e instruccional situados. Sin embargo, la idea que Díaz Barriga Arceo desarrolla al final del texto es aún más interesante: el desarrollo del facultamiento o empoderamiento como eje sustantivo del enfoque y su impronta instruccional. Como ella dice, con sus propias palabras:

...estrategias como las aquí planteadas serán más efectivas, significativas y motivantes para los alumnos si los facultan (los “empoderan”) para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes. En particular, destacaría la posibilidad de una experiencia y actuación consciente en su comunidad orientada a una mayor comprensión y mejora.<sup>237</sup>

Este es el mejor aporte que hace la autora en este texto. Esta concepción de potencial empoderamiento que supone el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque cognitivo situado, es a todas luces un hito esperanzador para los tiempos que se viven en torno a la educación en general y en torno a la escolarización en particular. Es la develación de un arma poderosa para la transformación auténtica y sentida, como el enfoque dice, “situada”.

¿Por qué, cabría preguntar, los profesores omiten pensar al espacio como categoría sustantiva en el diseño de sus actividades pedagógicas? ¿Por qué se ignora la maravillosa oportunidad de empoderar al estudiantado mediante la incorporación de nociones que les permitan identificar su cuerpo en un espacio, que lo construyan conceptualmente como “su

---

<sup>237</sup> DÍAZ BARRIGA ARCEO. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, p. 11.

espacio” en el entendido de que son capaces de desplazarse, moverse y ordenarlo y manejarlo, es decir, poseerlo?

Pilar Comes es incisiva y comprometedora cuando nos explica que el espacio pensado desde las ciencias sociales

...remite básicamente al ámbito, los lugares, en los que se desarrollan las actividades humanas. [...] Si la noción de cambio es básica para tener conciencia del tiempo, para el espacio entendemos que la diversidad, la no homogeneidad, los cambios en el paisaje, hacen que tengamos conciencia de los lugares y por tanto del espacio físicamente observable, empírico, como un rompecabezas complejo y diverso.<sup>238</sup>

Es obvio, no obstante, que aquí podría plantearse una pregunta crucial con la que se introduce Pilar Comes en sus reflexiones sobre el espacio como constructo categórico-conceptual escolar: “¿De qué espacio hablamos? Ésta es la pregunta preliminar que deberíamos tratar de aclarar [...] antes de iniciar reflexiones y propuestas didácticas más concretas”.<sup>239</sup>

Y la pregunta es crucial porque lleva a sugerir quizá que el espacio del que hablan los profesores es conceptualmente distinto al que los observadores de las prácticas descritas párrafos atrás podrían estar pensando, o bien, porque la estructuración de esas clases observadas llevan a la conceptualización de un espacio, un reducto situado en un esquema de veintiuno por veintiséis centímetros de una hoja de papel, quizá cuadrículado, quizá delimitado de suerte que se creen y recreen sujetos en el absurdo de la Planilandia,<sup>240</sup> sujetos

---

<sup>238</sup> COMES. “El espacio en la didáctica de las ciencias sociales”, p. 128.

<sup>239</sup> COMES. “El espacio en la didáctica de las ciencias sociales”, p. 128.

<sup>240</sup> En el mundo de Planilandia ocurren cosas no muy diferentes de las que ocurren para las mentes estrechas, “En Planilandia podíamos escapar de una prisión bidimensional pasando brevemente a la tercera dimensión y saliendo de ella al otro lado de la pared de la cárcel. Pero eso es porque esa tercera dimensión es espacial. Nuestra cuarta dimensión, el tiempo, aunque sea una verdadera dimensión, no nos permite escapar de una cárcel tridimensional. Nos permite salir, pues si esperamos pacientemente a que pase el tiempo, nuestra condena se habrá cumplido y

encerrados en el reducto del lienzo sobre la mesa de trabajo y mentes atadas a esos reductos, incapaces de suponerse corporalmente poderosas para pensar y mucho menos actuar la transformación y el cambio.

### 2.2.2. ORGANIZACIÓN POR CAMPOS DE FORMACIÓN

Hay cuatro campos de formación propuestos en la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y el de desarrollo personal y para la convivencia. Para cada campo formativo se contempla la inclusión de disciplinas que fortalezcan áreas del conocimiento asociadas.

De ese modo, podemos observar que en la educación primaria, para el caso de lenguaje y comunicación hay dos disciplinas: español y una segunda lengua (inglés); en el caso de pensamiento matemático, sólo hay una: matemáticas para todos los grados; en el caso del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social, hay para primero y segundo grado una sola disciplina: exploración de la naturaleza y la sociedad; para tercer grado hay dos: ciencias naturales y la entidad donde vivo; para cuarto, quinto y sexto grado hay tres disciplinas: ciencias naturales, geografía e historia; el último campo formativo, desarrollo personal y para la convivencia, se organiza en tres disciplinas para todos los grados: formación cívica y ética, educación física y educación artística. Esto puede verse en el siguiente esquema:<sup>241</sup>

---

nos pondrán en libertad. Pero no es posible una fuga, claro está. Para fugarnos debemos viajar a través del tiempo hasta un momento en que la cárcel esté abierta de par en par o en ruinas o no se haya construido aún; y entonces, una vez hayamos salido, debemos invertir la dirección de nuestro viaje en el tiempo para volver al presente.” Para seguir estas ideas, véase ABBOTT. *Planilandia*.

<sup>241</sup> Gráfico de construcción propia a partir del mapa curricular de la educación básica 2011 que aparece en *Plan de estudios 2011. Educación básica*, p. 45.

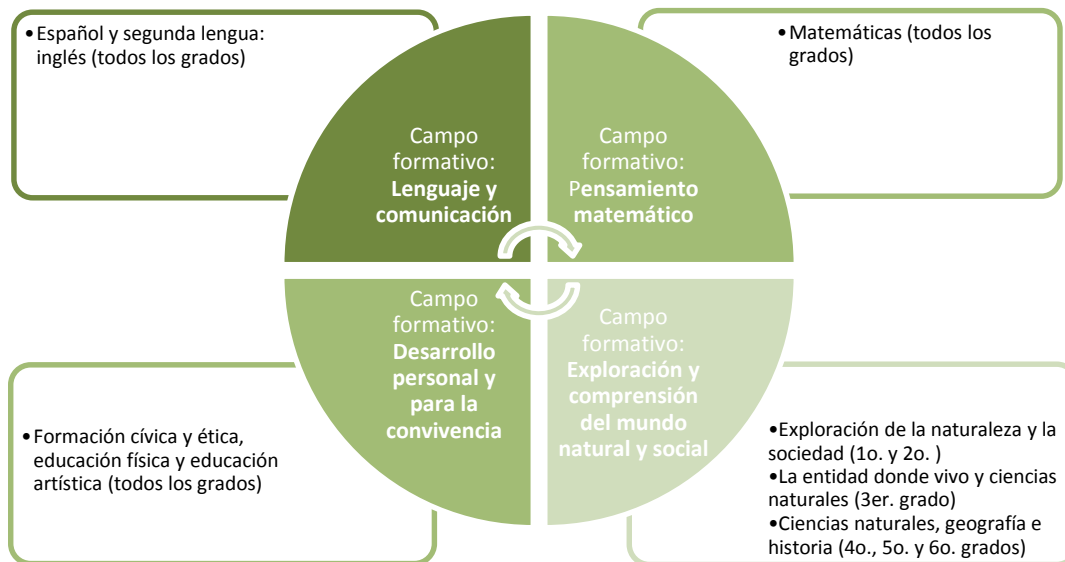


Gráfico 1. Organización por campos formativos y disciplinas asociadas según el grado de la educación primaria.  
Fuente: Construcción propia a partir del mapa curricular de la educación básica 2011.

### *Las disciplinas que se ocupan del desarrollo de nociones espacio-temporales*

Si bien el programa de estudios para primer grado involucra un enfoque interdisciplinario para el abordaje, hay una segmentación por disciplinas que estructura la iniciación en el desarrollo del pensamiento científico y social. Aunque las nociones espacio-temporales se pueden encontrar en cualquier campo del saber humano, aquí se mencionan aquellos campos disciplinarios que de forma explícita se proponen su abordaje en términos didáctico-pedagógicos.

De ese modo, podemos observar que en el campo formativo de lenguaje y comunicación y, específicamente, en el área de español, no hay alguna alusión directa a las nociones espacio-temporales, pero sí podemos encontrarlas en la propuesta curricular en otras disciplinas. Para los efectos de esta investigación, sólo se realiza la exploración en lo que corresponde al segundo periodo escolar de la educación básica, que corresponde a los tres primeros grados de la educación primaria.

### *Campo formativo de pensamiento matemático*<sup>242</sup>

En este campo se encuentra, como se dijo líneas arriba, una sola asignatura a lo largo de toda la escuela primaria: matemáticas. Está organizado en tres ejes: sentido numérico y pensamiento algebraico, manejo de la información y forma, espacio y medida. Sólo en este último eje es donde se hace una referencia directa a las nociones espacio-temporales, por eso es el único que ocupa un lugar en el gráfico No. 2, donde se presenta la organización por campo formativo y los lugares donde se explicita una alusión a la formación en las nociones espacio-temporales.

En **primer grado** de primaria puede advertirse un acercamiento cuidadoso a las primeras nociones espacio-temporales, relacionadas fundamentalmente con la medida. Ya que la medida consiste en la comparación entre un patrón y el objeto del que se quiere obtener su medida, podrá observarse que el punto de partida está situado en las unidades no convencionales.

La asignatura de matemáticas para primer grado de primaria sólo incluye tres aprendizajes esperados donde se involucran estas nociones de forma directa: registro de actividades en un espacio de tiempo determinado, comparación y orden entre magnitudes y medición de longitudes con unidades arbitrarias, como se puede apreciar en el gráfico No. 2, donde se incluye el eje, los fines, el bloque y el tema y contenido específico, tal como puede observarse enseguida:

---

<sup>242</sup> Su inclusión como campo de saber en educación primaria obedece a una lógica signada por la idea de que "...los procesos de estudio van de lo informal a lo convencional, tanto en términos de lenguaje como de representaciones y procedimientos. La actividad intelectual fundamental en estos procesos se apoya más en el razonamiento que en la memorización." *Plan de estudios 2011. Educación básica*, p. 48.

Campo formativo: <b>pensamiento matemático (primer grado de primaria)</b>			
Eje	Fines	Bloque	Tema y contenido
Forma, espacio y medida	El conocimiento de los principios básicos de la <i>ubicación espacial</i> y el cálculo geométrico.	Bloque I <b>Aprendizaje esperado:</b> Calcula el resultado de problemas aditivos planteados de forma oral con resultados menores que 30.	<b>Tema:</b> Medida <b>Contenido:</b> Registro de actividades en un espacio de <i>tiempo</i> determinado.
		Bloque III <b>Aprendizaje esperado:</b> Utiliza la sucesión oral y escrita de números, por lo menos hasta el 100, al resolver problemas.	<b>Tema:</b> Medida <b>Contenido:</b> Comparación y orden entre longitudes, directamente, a ojo o mediante un intermediario.
		Bloque IV <b>Aprendizaje esperado:</b> Utiliza unidades arbitrarias de medida para comparar, ordenar, estimar y medir longitudes.	<b>Tema:</b> Medida <b>Contenido:</b> Medición de longitudes con unidades arbitrarias.

Gráfico 2. Relación entre campos formativos, ejes, fines, bloques, aprendizajes esperados y temas y contenidos con lo que se refiere a nociones espacio-temporales. (Construcción propia a partir de programas de estudio 2011, primer grado).<sup>243</sup>

En **segundo grado** de primaria en la asignatura de matemáticas se contempla una continuidad en relación con lo que se viene manejando desde primer grado, los contenidos que involucran nociones espacio-temporales están principalmente referidos a medida y figuras y cuerpos. De los cinco bloques en que están organizados los aprendizajes, se dedican cuatro contenidos: dos para tiempo y dos para espacio. Esto puede observarse con claridad en el gráfico No. 3, donde también puede identificarse que lo relacionado con el tiempo tiende a introducir unidades de medidas de tiempo, convencionales y no convencionales. En lo que corresponde a espacio los contenidos se orientan a la discriminación de figuras y cuerpos, su comparación y la identificación de semejanzas y diferencias.

Campo formativo: <b>pensamiento matemático (segundo grado de primaria)</b>			
Eje	Fines	Bloque	Tema y contenido
Forma, espacio y medida	El conocimiento de los principios básicos de la <i>ubicación espacial</i> y el cálculo geométrico.	Bloque I <b>Aprendizaje esperado:</b> Determina la cardinalidad de colecciones numerosas representadas gráficamente.	<b>Tema:</b> Medida <b>Contenido:</b> Comparación entre el tiempo para realizar dos o más actividades. Medición del tiempo para realizar actividades con diferentes unidades arbitrarias. <b>Tema:</b> Figuras y cuerpos <b>Contenido:</b> Identificación de semejanzas y diferencias entre composiciones geométricas.
		Bloque II <b>Aprendizaje esperado:</b> Identifica las características de figuras planas, simples y	<b>Tema:</b> Figuras y cuerpos <b>Contenido:</b> Identificación y descripción de las características de figuras por la forma de sus lados.

<sup>243</sup> Esta tabla mantiene las nomenclaturas textuales incluidas en el programa. Para seguir con puntualidad estos elementos, *Programas de estudio 2011. Educación básica. Primaria. Primer grado*, pp. 81-86.

		compuestas.	
		Bloque V <b>Aprendizaje esperado:</b> Resuelve problemas que implican el uso del calendario (meses, semanas, días).	<b>Tema:</b> Medida <b>Contenido:</b> Análisis y usos del calendario (meses, semanas, días).

Gráfico 3. Relación entre campos formativos, ejes, fines, bloques, aprendizajes esperados y temas y contenidos con lo que se refiere a nociones espacio-temporales. (Construcción propia a partir de programas de estudio 2011, segundo grado).<sup>244</sup>

Las nociones espacio-temporales están contempladas en la asignatura de matemáticas en **tercer grado** en cuatro bloques, correspondiendo, tal como ocurriera en segundo grado, con los temas de medida y figuras y cuerpos.

Puede observarse, no obstante, un incremento graduado en la complejidad y un mayor acercamiento a modos convencionales de medición de tiempo y de espacio. Por ejemplo, es posible observar que se involucra la lectura del reloj en comparación con la medición no convencional, se incorpora la regla graduada y el uso de la balanza para contrastar estimaciones. Hay pues, un salto cualitativo dirigido a la familiarización con unidades convencionales y eso supone también la incorporación de novedades en el repertorio verbal, o al menos su uso más acorde con el modo convencional. Esto puede observarse en el gráfico No. 4.

Campo formativo: <b>pensamiento matemático (tercer grado de primaria)</b>			
Eje	Fines	Bloque	Tema y contenido
Forma, espacio y medida	El conocimiento de los principios básicos de la <i>ubicación espacial</i> y el cálculo geométrico.	Bloque I <b>Aprendizaje esperado:</b> Resuelve problemas que implican la lectura y el uso del reloj.	<b>Tema:</b> Medida <b>Contenido:</b> Lectura y uso del reloj para verificar estimaciones de tiempo. Comparación del tiempo con base en diversas actividades.
		Bloque II <b>Aprendizaje esperado:</b> Resuelve problemas que implican multiplicar mediante diversos procedimientos.	<b>Tema:</b> Medida <b>Contenido:</b> Estimación de longitudes y su verificación usando regla.
		Bloque IV <b>Aprendizaje esperado:</b> Resuelve problemas que	<b>Tema:</b> Figuras y cuerpos <b>Contenidos:</b> Identificación de ángulos como resultado de cambios de dirección. Obtención

<sup>244</sup> La tabla es de construcción propia a partir del apartado “organización de los aprendizajes”, para dar seguimiento a estas ideas, *Programas de estudio 2011. Educación básica. Segundo grado*, pp. 81-86.

		implican identificar la regularidad de sucesiones con progresión aritmética.	de ángulos de 90° y 45°, a través de doblado de papel. Reproducción de los ángulos en papel.
		Bloque V <b>Aprendizaje esperado:</b> Utiliza unidades de medida estándar para estimar y medir longitudes.	<b>Tema:</b> Medida <b>Contenidos:</b> Comparación por tanteo, del peso de dos objetos y comprobación en una balanza de platillos. Trazo de segmentos a partir de una longitud dada.

Gráfico 4. Relación entre campos formativos, ejes, fines, bloques, aprendizajes esperados y temas y contenidos con lo que se refiere a nociones espacio-temporales. (Construcción propia a partir de programas de estudio 2011, tercer grado).<sup>245</sup>

*Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social*

En este campo hay una diferenciación en cuanto a las asignaturas que lo componen. En primero y segundo grado, sólo aparece la asignatura de Exploración de la naturaleza y la sociedad; en tercer grado pueden encontrarse: ciencias naturales y la entidad donde vivo y en los últimos tres grados, pueden encontrarse tres asignaturas: historia, formación cívica y ética y ciencias naturales.

En **primer grado**, en la asignatura Exploración de la naturaleza y la sociedad, se promueven tres competencias: 1) Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo, 2) Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, y, 3) Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad.

El enfoque didáctico propuesto subraya dos aspectos fundamentales: el espacio geográfico y el tiempo histórico.<sup>246</sup> La asignatura se organiza en competencias, aprendizajes esperados y contenidos, además se incluye una referencia tipo efeméride en un apartado

<sup>245</sup> La tabla es de construcción propia a partir del apartado “organización de los aprendizajes”. Para ver el contenido completo del apartado *Vid. Programas de estudio 2011. Educación básica. Primaria. Tercer grado*, pp. 71-76.

<sup>246</sup> El espacio geográfico está definido como “...el espacio percibido, vivido, socialmente construido y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, los cuales se manifiestan de manera integrada en diversas categorías de análisis espacial: lugar, medio, región, paisaje y territorio.” En cuanto al tiempo histórico, éste se define “...como la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado y el presente de las sociedades se relacionan con nuestra vida y el mundo que nos rodea.” Para revisar con mayor profundidad estos conceptos se remite al lector al apartado “enfoque didáctico” de los *Programas de estudio 2011. Educación básica. Primaria. Primer grado*, pp. 97-105.

intitulado “Cómo celebramos”, propuesto para la reflexión sobre el pasado y el modo en que se celebran las fechas históricas.<sup>247</sup>

Hay tres ideas sustantivas en esta propuesta: una relacionada con el sentido del sí mismo, una apertura a la exploración espacial de los elementos cercanos y que se relacionan con el sujeto mismo y una marcada tendencia a generar la comprensión de la temporalidad en términos convencionales y asociados con actividades de la vida cotidiana del propio sujeto y de quienes se relacionan directamente con él. Salvo el caso de las actividades promovidas para destacar efemérides, todas las otras están directamente asociadas con la vida cotidiana del sujeto en formación. Puede advertirse, por tanto, un acento puesto en la modalidad inductiva: de lo cercano a lo lejano, de lo fácil a lo difícil y de lo concreto hacia niveles sencillos pero orientados a la abstracción.

En el gráfico No. 5 se presenta el extracto del programa para la asignatura que plantea la Secretaría de Educación Pública:

Campo formativo: <b>exploración y comprensión del mundo natural y social (primer grado de primaria)</b>		
<b>Competencias que se favorecen:</b> 1) Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo. 2) Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información. 3) Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad.		
<b>Bloque</b>	<b>Aprendizaje esperado</b>	<b>Tema y contenido</b>
I	• <i>Relaciona actividades cotidianas con el día, la noche y los días de la semana y las ordena secuencialmente.</i>	Qué hago en la semana.
	• <i>Describe características del lugar donde vive y lo compara con otros lugares que ha visitado o conoce por imágenes y narraciones.</i>	Cómo son el lugar donde vivo y otros lugares.
	• <i>Representa en dibujos y croquis lugares que le son significativos y los localiza a partir de referencias básicas (derecha, izquierda, cerca o lejos).</i>	Dónde están mis lugares favoritos.
	• <i>Identifica cómo y por qué se celebra el inicio de la Independencia y valora su importancia para los mexicanos.</i>	Cómo celebramos: Miguel Hidalgo y la Independencia.
II	• <i>Distingue cambios en la naturaleza durante el año debido al frío, calor, lluvia y viento.</i>	Cambios en la naturaleza del lugar donde vivo.
	• <i>Identifica cambios de plantas y animales (nacen, crecen, se reproducen y mueren).</i>	
	• <i>Identifica cómo y por qué se celebra el inicio de la Revolución</i>	Cómo celebramos: El inicio

<sup>247</sup> Programas de estudio 2011. Educación básica. Primaria. Primer grado, pp. 107-108.

	<i>Mexicana y valora su importancia.</i>	de la Revolución Mexicana.
III.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ubica el día y mes de su cumpleaños y el de sus compañeros y compañeras de clase en el calendario.</i></li> </ul>	Cuándo cumplimos años.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Narra acontecimientos personales significativos empleando términos, como antes, cuando era pequeño, cuando tenía, y reconoce que tiene una historia propia y una compartida.</i></li> </ul>	Mis recuerdos más importantes.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describe los cambios que ha tenido su familia a lo largo del tiempo empleando términos, como antes, ahora y después.</i></li> </ul>	Mi familia ha cambiado.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identifica cambios y permanencias entre los juegos y juguetes del pasado y del presente.</i></li> </ul>	Los juegos y juguetes de ayer y hoy.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describe costumbres y tradiciones del lugar donde vive y reconoce su diversidad.</i></li> </ul>	Nuestras costumbres y tradiciones.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identifica cómo y por qué se celebra la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y valora su importancia.</i></li> </ul>	Cómo celebramos: La promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Distingue diferentes tipos de vivienda en el lugar donde vive y los materiales con que están hechas.</i></li> </ul>	El lugar donde vivo y sus casas.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identifica en un reloj con manecillas las horas en que se realizan algunas actividades del lugar donde vive.</i></li> </ul>	Los horarios de trabajo y esparcimiento en el lugar donde vivo.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describe actividades de las personas, los lugares donde las realizan y su importancia para la comunidad.</i></li> </ul>	Actividades de las personas.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Reconoce la importancia de los transportes para las actividades diarias que se realizan en el lugar donde vive.</i></li> </ul>	Transportes del lugar donde vivo.
V	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identifica cómo y por qué se celebra el natalicio de Benito Juárez y valora la vigencia de su lema en la actualidad.</i></li> </ul>	Cómo celebramos: Por qué recordamos a Benito Juárez.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Representa en dibujos y croquis zonas de seguridad cercanas.</i></li> </ul>	Los riesgos y las zonas de seguridad cercanos.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Participa en actividades para la exploración y promoción del lugar donde vive.</i></li> </ul>	Proyecto: “Así es el lugar donde vivo”.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identifica cómo y por qué se celebra la Batalla del 5 de mayo y valora su importancia para los mexicanos.</i></li> </ul>	Cómo celebramos: Quiénes lucharon en la Batalla del 5 de mayo.

Gráfico 5. Campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social y nociones espacio-temporales. Primer grado. (Construcción propia a partir de Programas de estudio 2011).<sup>248</sup>

En el caso de **segundo grado**, la asignatura es la misma que en primero: exploración de la naturaleza y la sociedad, que se propone favorecer tres competencias: 1) Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo. 2) Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información. 3) Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad.

<sup>248</sup> Tabla de construcción propia a partir de la selección de los lugares donde se explicitan aspectos relacionados con nociones espacio-temporales y competencias, aprendizajes esperados y contenidos propuestos en *Programas de estudio 2011. Educación básica. Primaria. Primer grado*, pp. 107-113.

En este grado puede advertirse una notoria modificación en cuanto al énfasis por favorecer nociones espacio-temporales. Todos los bloques involucran aprendizajes esperados fuertemente vinculados con el desarrollo de la comprensión y el manejo de nociones espaciales y temporales. Puede advertirse también un diseño orientado al despliegue visomotor de las representaciones mediante croquis (no hay que olvidar que empatan con las relacionadas con el acceso a la lecto-escritura y la coordinación motriz necesaria para su logro).

La carga de actividades para este grado escolar no es sólo cuantitativamente mayor, sino que despliega una diversidad de contenidos que apuntan al desarrollo de una orientación clara en el espacio y un manejo más fluido de la temporalidad vía las mediciones y nomenclaturas convencionales. Esto puede observarse con claridad en el gráfico No. 6 que se muestra a continuación.

Campo formativo: <b>exploración y comprensión del mundo natural y social (segundo grado de primaria)</b>		
<b>Bloque</b>	<b>Aprendizaje esperado</b>	<b>Tema y contenido</b>
I	• <i>Describe cambios físicos de su persona y los relaciona con el proceso de desarrollo de los seres humanos.</i>	He cambiado.
	• <i>Identifica cambios en su vida escolar y los compara con el año anterior.</i>	Mi regreso a la escuela.
	• <i>Representa, en croquis, recorridos de lugares cercanos con símbolos propios.</i>	Mis recorridos en el lugar donde vivo.
	• <i>Reconoce que el lugar donde vive se encuentra en una entidad de México.</i>	El lugar donde vivo está en México.
	• <i>Identifica cómo y por qué se celebra la defensa del Castillo de Chapultepec y valora su importancia para los mexicanos.</i>	Cómo celebramos: La defensa del Castillo de Chapultepec.
II	• <i>Describe y registra algunas características que percibe del Sol, las estrellas y la Luna, como forma, color, lejanía, brillo, cambio de posición, visible en el día o la noche, emisión de luz y calor.</i>	Qué hay en el cielo.
	• <i>Distingue diferencias entre montañas y llanuras, así como entre ríos, lagos y mares.</i>	Cómo son las montañas, las llanuras, los ríos, los lagos y los mares.
	• <i>Identifica los estados físicos del agua en la naturaleza y los relaciona con los cambios ocasionados por el frío y el calor.</i>	Cómo cambia el agua.
	• <i>Describe, tomando en cuenta el frío, el calor, la abundancia o la escasez de agua, las características de los lugares donde viven plantas y animales silvestres.</i>	Cómo son los lugares donde viven plantas y animales silvestres.
	• <i>Identifica diferencias y semejanzas entre plantas y animales del</i>	Cómo son plantas y animales

	<i>medio acuático y terrestre.</i>	del medio acuático y terrestre.
	• <i>Reconoce cómo y por qué se celebra el inicio de la Revolución Mexicana y valora la importancia de la participación del pueblo.</i>	Cómo celebramos: El inicio de la Revolución Mexicana y la participación del pueblo.
III	• <i>Distingue semejanzas y diferencias entre las plantas y animales, viviendas, construcciones y actividades del campo y de la ciudad.</i>	El campo y la ciudad.
	• <i>Identifica cambios en su comunidad a través del tiempo.</i>	La historia de mi comunidad.
	• <i>Reconoce cómo han cambiado las festividades, las costumbres y tradiciones del lugar donde vive a través del tiempo.</i> • <i>Compara costumbres y tradiciones de su comunidad con las de otras comunidades de México.</i>	Costumbres, fiestas y tradiciones de mi comunidad y del país.
	• <i>Reconoce que en su comunidad existen personas provenientes de diferentes lugares y otras que se van a vivir a distintas ciudades, municipios, entidades o países.</i>	La migración en mi comunidad.
	• <i>Reconoce cómo y por qué se celebra el Día de la Bandera Nacional y valora su importancia para los mexicanos.</i>	Cómo celebramos: El Día de la Bandera Nacional.
IV	• <i>Identifica cambios en la elaboración de productos cotidianos como resultado de los avances científicos y tecnológicos.</i>	Productos del campo y de la industria.
	• <i>Distingue cambios y permanencias en los trabajos de las personas de su comunidad en el presente y en el pasado.</i>	Los trabajos de hoy y ayer.
	• <i>Reconoce cómo y por qué se celebra la expropiación petrolera y valora su importancia para los mexicanos.</i>	Cómo celebramos: La expropiación petrolera.
V	• <i>Previene accidentes al identificar el movimiento y la trayectoria de los objetos y las personas, al jalarlos, empujarlos o aventarlos.</i>	Prevención de accidentes.
	• <i>Participa en acciones que contribuyen a la prevención de desastres ocasionados por incendios, sismos e inundaciones, entre otros.</i>	Prevención de desastres.
	• <i>Reconoce que quemar objetos y arrojar basura, aceites, pinturas y solventes al agua o al suelo, así como desperdiciar el agua, la luz y el papel afectan la naturaleza.</i>	Cuidado de la naturaleza.
	• <i>Participa en acciones que contribuyen a mejorar el lugar donde vive.</i>	Proyecto: "Mejoremos el lugar donde vivo".
	• <i>Reconoce cómo y por qué se celebra el Día Internacional del Trabajo y valora su importancia para los mexicanos.</i>	Cómo celebramos: El Día Internacional del Trabajo.

Gráfico 6. Tabla de construcción propia (adecuación) de las competencias, bloques, aprendizajes esperados y temas y contenidos y su relación con las nociones espacio-temporales incluidos en el apartado "Organización de los aprendizajes" de Programas de estudio.<sup>249</sup>

El **tercer grado** de la educación primaria para este campo formativo, como se ha dicho líneas arriba, involucra dos asignaturas: ciencias naturales y la entidad donde vivo. La primera en presentarse es la de ciencias naturales, que tiene una carga de contenidos muy relacionados con el fomento del pensamiento científico, que, como se sabe, está fuertemente impregnado de la temporalidad y la espacialidad como nociones centrales.

<sup>249</sup> Extraído de Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Segundo grado, pp. 107-113.

Los propósitos que se persiguen para este grado escolar están todos, invariablemente, signados por la noción de cambio como eje conceptual que subyace para el despliegue del conocimiento del sí mismo, del espacio, de los otros, de las características de materiales, del reconocimiento de lugares y sus modificaciones temporales o asociadas con fenómenos naturales, etcétera.<sup>250</sup>

Destaca entre el modo que se hace la presentación curricular, el énfasis puesto en los estándares de ciencia como eje que da coherencia y sentido a los aprendizajes esperados y los contenidos propuestos. La significación de aquéllos deja entrever una tendencia decidida hacia que la escolarización promueva la incorporación de unos estándares que deben ser entendidos como:

Adquisición de un vocabulario básico para avanzar en la construcción de un lenguaje científico. Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales. Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.<sup>251</sup>

El lenguaje científico demanda claridad conceptual, convencionalidad en la expresión y por supuesto involucra la construcción de conocimiento desde los ejes espacial y temporal como fuente, origen y guía para el pensamiento. Pero, además, supone una iniciación a la comprensión de conceptos clásicos como el movimiento y la relación que se establezca con el entorno, para cuyo logro, en definitiva, es una necesidad básica el desarrollo de nociones para pensar, comprender y nombrar claramente el espacio y el tiempo percibidos. Ya que estos elementos involucran una modificación sustantiva del modo en que se venía operando el

---

<sup>250</sup> Para observar con detalle lo que persigue la asignatura en educación básica y en tercer grado de primaria en particular, véase *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Tercer grado*, pp. 79 y 80.

<sup>251</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Tercer grado*, p. 81.

aprendizaje escolar desde preescolar y durante los dos primeros grados escolares, el programa de estudios, en la guía para el maestro incorpora algunas recomendaciones entre las que destaca el favorecer las habilidades siguientes:

Búsqueda, selección y comunicación de información. Uso y construcción de modelos. Formulación de preguntas e hipótesis. Análisis e interpretación de datos. Observación, medición y registro. Comparación, contrastación y clasificación. Establecimiento de relación entre datos, causas, efectos y variables. Elaboración de inferencias, deducciones, predicciones y conclusiones. Diseño experimental, planeación, desarrollo y evaluación de investigaciones. Identificación de problemas y distintas alternativas para su solución. Manejo de materiales y realización de montajes.<sup>252</sup>

Al presentar sucintamente las bases en las que se sustenta el programa de la asignatura, la intención es observar cómo, si bien se hace poco explícita la asociación con nociones espacio-temporales, éstas están involucradas en la comprensión de los fenómenos, los sucesos, la conformación corporal y fisiológica, la transformación de la materia, el movimiento asociado con la vida biológica, etcétera. Así que, aunque no estén explicitados, se suponen una base conceptual indispensable para el desarrollo ulterior de conceptos cada vez más complejos.

En el gráfico No. 7 se han incluido algunos de los temas y contenidos que han sido seleccionados porque, aunque puedan no aludir directamente nociones espacio-temporales, involucran una potencial contribución al desarrollo de nociones como: cambio, continuidad, simultaneidad, causa, efecto y duración.

Campo formativo: <b>exploración y comprensión del mundo natural y social (tercer grado de primaria)</b>		
Asignatura: Ciencias naturales.		
Bloque	Aprendizaje esperado	Tema y contenido
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describe cómo los seres humanos transformamos la naturaleza al obtener recursos para nutrirnos y</li> </ul>	<p><b>¿Cómo nos relacionamos los seres humanos con la naturaleza?</b></p> <p>- Relación de la satisfacción de necesidades de nutrición</p>

<sup>252</sup> Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Tercer grado, p. 86.

	<p><i>protegerlos.</i></p>	<p>y protección con la extracción de recursos: costos y beneficios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de beneficios y costos de la satisfacción de necesidades.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica la relación entre la contaminación del agua, el aire y el suelo por la generación y manejo inadecuado de residuos.</li> </ul>	<p><b>¿Cómo nos relacionamos los seres humanos con la naturaleza?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origen y destino de los residuos domiciliarios e industriales.</li> <li>- Valoración del impacto de la generación de residuos a nivel personal y en la naturaleza.</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica que los materiales son todo lo que le rodea, independientemente de su estado físico.</li> </ul>	<p><b>¿Cómo son los materiales de mi alrededor?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación de estados físicos de diferentes materiales.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica que las propiedades de las mezclas, como color y sabor, cambian al modificar la proporción de los materiales que la conforman.</li> </ul>	<p><b>¿Qué y cómo son las mezclas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentación con mezclas para identificar cambios en color y sabor de acuerdo con la proporción de los materiales.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona los cambios de estado físico (líquido, sólido y gas) de los materiales con la variación de la temperatura.</li> </ul>	<p><b>¿Por qué cambian los materiales?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentación de los cambios de estado de diversos materiales con aumento o disminución de la temperatura.</li> <li>- Relación de los cambios de estado físico (líquido, sólido y gas) con la temperatura.</li> </ul>
IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona la fuerza aplicada sobre los objetos con algunos cambios producidos en ellos; movimiento, reposo y deformación.</li> </ul>	<p><b>¿Cuáles son los efectos de la fuerza en los objetos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentación con los efectos de la aplicación de una fuerza: cambio en el movimiento y deformación.</li> <li>- Fuerza: interacción de objetos y sus efectos.</li> <li>- Aplicación de fuerzas en el funcionamiento de utensilios de uso cotidiano.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica la secuencia del día y de la noche y las fases de la Luna considerando los movimientos de la Tierra y la Luna.</li> </ul>	<p><b>¿Por qué se producen el día y la noche y las fases de la luna?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos de rotación y traslación de la Tierra, y el movimiento de rotación de la Luna.</li> <li>- Explicación con modelos de las fases lunares y la sucesión del día y la noche.</li> <li>- Aportaciones de algunas culturas para medir el tiempo considerando la periodicidad del ciclo lunar.</li> </ul>

Gráfico 7. Asignatura de ciencias naturales para tercer grado y su relación con las nociones espacio-temporales. (Construcción propia a partir de Programas de estudio 2011).<sup>253</sup>

Si hay un lugar curricular que por excelencia se ocupe del desarrollo de las nociones espacio-temporales, sin duda alguna, éste lo ocupa en tercer grado de primaria, la asignatura de la entidad donde vivo. Dos de sus tres propósitos generales están dedicados a la construcción de claridad en las nociones de espacio geográfico y tiempo histórico:

<sup>253</sup> Para este gráfico se han seleccionado los bloques, temas y contenidos que, aunque no estén explícitamente relacionados con las nociones de espacio y tiempo, contribuyen por su complejidad al desarrollo de algunas de estas nociones sustantivas, con independencia que se señale o no en su enunciación. La tabla fue construida a partir de la organización de los aprendizajes, véase *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria, tercer grado*, pp. 93-106.

1) Identificar temporal y espacialmente características del territorio y de la vida cotidiana de los habitantes de la entidad a lo largo del tiempo.2) Emplear fuentes para conocer las características, los cambios y las relaciones de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos de la entidad.<sup>254</sup>

En esta asignatura, además, se explicitan las categorías centrales que se han de buscar desarrollar para dotar a los niños con herramientas para pensar su realidad, la sugerencia didáctica no puede ser más clara. Hay una propuesta que supone que el profesor ha de estar preparado para comprender cómo evoluciona el pensamiento infantil para adecuarse a una incorporación paulatina de conceptos, para llevar al niño de la comprensión de lo inmediato a lo que le resulta más lejano en el tiempo y en el espacio.

El programa indica que el abordaje ha de ser gradual, en un sentido inductivo: de lo que es cercano a lo que es más lejano, de lo que es particular a lo que es general y que vaya desde lo que para el niño resulta familiar y conocido hacia lo que le resulta desconocido o ajeno. También se dice en el programa que esto debe trabajarse así “...al considerar que los componentes se manifiestan de manera integrada en diversas categorías de análisis espacial: lugar, medio, región, paisaje y territorio, colocando a la entidad como el referente de estudio”.<sup>255</sup> Además se propone una definición de espacio geográfico: “...espacio socialmente construido, percibido, vivido, y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos a lo largo del tiempo”. Concepto que como puede advertirse es complejo, íntimamente relacionado con la noción de cambio, con la idea de acción del hombre sobre la naturaleza y de una demanda de comprensión que rebasa por mucho las nociones esquemáticas que en otras perspectivas teórico-pedagógicas se proponen. Este simple concepto trasciende las viejas nociones

---

<sup>254</sup> *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria, tercer grado*, p. 111.

<sup>255</sup> Para seguir estas ideas y estudiar esta propuesta, *Vid. Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria, tercer grado*, p. 113.

tradicionales y positivistas e involucran un significado relacionado con la praxis humana y con una visión dialéctica de la realidad.

En buena medida coincide esta visión planteada en el programa de estudios con la propuesta de Llançavil, quien sostiene que

Uno de los desafíos para la didáctica de la geografía es incorporar nuevas metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza del espacio geográfico donde los estudiantes asuman un rol protagónico en la construcción de su aprendizaje. En este sentido, la metodología indagatoria favorece la construcción de un conocimiento geográfico alrededor del espacio donde el estudiante habita y la adquisición de aprendizajes significativos. Por otra parte, las salidas a terreno son adecuadas para el estudio del espacio geográfico ya que vincula a los estudiantes con lugares cotidianos de su ciudad y les permite contrastar lo aprendido en las clases.<sup>256</sup>

Para sentar aún más claridad en torno a la relevancia de estas nociones, el programa incluye sus definiciones. Puede advertirse, por tanto, el lugar central que se concede al enfoque y al esfuerzo expositivo para procurar que los docentes se apoyen en el desarrollo de sus decisiones pedagógicas con apego a la propuesta. Se sabe que, en la vida cotidiana, estas categorías suelen usarse indistintamente y su esclarecimiento y comprensión son fundamentales para la elaboración de constructos mentales formales para el dominio espacial.<sup>257</sup>

En cuanto al concepto de tiempo histórico, el programa también dedica especial interés en dejarlo claro y lo define en términos de devenir, la relación de las sociedades con el pasado,

---

<sup>256</sup> LLANCAVIL. “Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico”, pp. 20-21.

<sup>257</sup> Para observar estas precisiones en la propuesta de enfoque didáctico se recomienda revisar el apartado “espacio geográfico”. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria, tercer grado*, pp. 113-114.

con la vida cotidiana y con lo que está alrededor. Particular importancia revisten las nociones de causalidad, cambio y continuidad.<sup>258</sup>

En **tercer grado** son tres las competencias que se pretenden favorecer con la asignatura La entidad donde vivo: 1) Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico. 2) Manejo de información geográfica e histórica. 3) Aprecio de la diversidad natural y cultural.<sup>259</sup> El modo en que a través de los aprendizajes esperados y contenidos se aporta para el avance en estas competencias queda explícito en el diseño. Como esta asignatura es donde se aborda con mayor presteza y relevancia lo que toca al desarrollo de las nociones espacio-temporales, en este caso, en lugar de hacer una búsqueda y selección en los cuadros descriptivos por bloque de contenido, se tomarán cada uno de los bloques tal cual están diseñados en el programa de estudios del grado.

*El cuadro correspondiente al primer bloque se muestra a continuación (gráfico No. 8).* En este primer bloque, como puede advertirse, hay un diseño orientado a la relación espacio-tiempo, pero en un nivel de concreción de mayor complejidad de como se había abordado en los cursos precedentes (Exploración de la naturaleza y la sociedad) de primero y segundo grados. En este curso la unidad de observación espacial es la entidad federativa, a su representación y lectura en mapas, así como su observación directa para la identificación de cambios. Aquí la comprensión de la temporalidad involucra la observación inmediata y a lo largo de periodos que suponen meses o quizá años con el apoyo de fuentes de diversa índole.

---

<sup>258</sup> El tiempo histórico y la vida cotidiana son conceptos medulares en el enfoque didáctico-pedagógico que se incluye en el programa de estudios de la educación básica, por ello, para observar su planteamiento y definición, se sugiere revisar el apartado “tiempo histórico”. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Tercer grado*, p. 114.

<sup>259</sup> El programa define cada una de las competencias, para más información, véase *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Tercer grado*, p. 115.

## Bloque I. Mi entidad y sus cambios

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico • Manejo de información geográfica e histórica • Aprecio de la diversidad natural y cultural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localiza los límites territoriales de la entidad y el municipio donde vive.</li> </ul>	MI ENTIDAD, SU TERRITORIO Y SUS LÍMITES.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe la distribución de montañas, ríos, lagos, mares, climas, vegetación y fauna de la entidad.</li> </ul>	LOS COMPONENTES NATURALES DE MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue características de la población de la entidad y sus principales actividades económicas.</li> </ul>	CARACTERÍSTICAS Y ACTIVIDADES DE LA POBLACIÓN EN MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce regiones representativas de la entidad, su localización y principales características.</li> </ul>	LAS REGIONES DE MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce cambios en los paisajes y la vida cotidiana de la entidad a lo largo del tiempo.</li> </ul>	MI ENTIDAD HA CAMBIADO CON EL TIEMPO.

Gráfico 8. Organización de los aprendizajes. Fuente: programas de estudio 2011.<sup>260</sup>

El gráfico No. 9 presenta la propuesta para el segundo bloque, en donde hay un giro importante en las nociones temporales. Aquí se demanda un alejamiento en el tiempo de suerte que pueda llevarse a los niños a comprender que hubo en la entidad unos habitantes originarios y esto supone la comprensión de nociones como: antes, después, durante, tiempo convencional: siglos, décadas, lustros, años, meses, semanas, días; cambio y continuidad, etcétera.

<sup>260</sup> Tabla de organización de competencias, bloques, aprendizajes esperados y contenidos de la asignatura *La entidad donde vivo*, Cfr. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Tercer grado*, p. 123.

## Bloque II. Los primeros habitantes de mi entidad

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico • Manejo de información geográfica e histórica • Aprecio de la diversidad natural y cultural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica a los primeros habitantes y culturas prehispánicas de la entidad.</li> <li>• Reconoce características de los lugares de la entidad donde se establecieron grupos prehispánicos.</li> </ul>	LOS PRIMEROS HABITANTES DE MI ENTIDAD Y EL ESPACIO EN QUE HABITARON.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue características de la vida cotidiana de los primeros habitantes que se establecieron en la entidad.</li> </ul>	LA VIDA COTIDIANA DE LOS PRIMEROS HABITANTES DE MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la visión de la naturaleza y la sociedad de los pueblos prehispánicos de la entidad.</li> </ul>	LA VISIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL DE LOS PUEBLOS PREHISPÁNICOS. MITOS Y LEYENDAS.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la importancia del legado cultural de los grupos y culturas prehispánicas de la entidad.</li> </ul>	UN PASADO SIEMPRE VIVO: ¿QUÉ CONSERVAMOS DE LOS PUEBLOS PREHISPÁNICOS?

Gráfico 9. Bloque, competencias, aprendizajes esperados y contenidos correspondientes al segundo bloque de la asignatura La entidad donde vivo. Fuente: programas de estudio 2011.<sup>261</sup>

La naturaleza de los contenidos de este bloque involucra un nivel de complejidad mayor al inmediato anterior, supone, de hecho, al menos en la secuencia tal como se ha venido planteando en este capítulo, uno de los primeros ejercicios de distanciamiento temporal por parte de los infantes, del mismo modo que suponen un ejercicio de imaginación histórica para el que se propone recurrir a mitos y leyendas como elementos de acercamiento a la comprensión de hechos y sucesos ocurridos en la lejanía del tiempo y en otras condiciones espaciales. Las nociones de cambio y de continuidad están referidas directamente porque se

<sup>261</sup> Cuadro de organización de aprendizajes para el segundo bloque. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Tercer grado*, p. 123.

busca que los infantes contrasten qué hay de igual y de diferente entre los modos de organización de los primeros grupos humanos en la entidad y el modo en que se vive ahora.

En los cursos precedentes se buscaba avanzar en el desarrollo de la comprensión de los niños en la vida cotidiana, en su familia, su espacio de vida: casa, barrio, localidad. En este tercer grado hay un salto cualitativo hacia la comprensión de un espacio más amplio, pero además involucra la comprensión de otra naturaleza de conceptos, asociados con la temporalidad y la espacialidad: la demarcación territorial involucra decisiones políticas y de organización social. Esta sugerencia didáctica queda de forma explícita en el mismo programa de estudios.

En el bloque III, mostrado en el gráfico No. 10, el contenido está referido de forma directa a la reflexión sobre el pasado por parte de los infantes, pues busca que ellos ejerciten la imaginación histórica para que establezcan comparaciones y desarrollen un repertorio verbal comprensivo de nociones tales como *antes*, *después*, *cambio*, *continuidad*, *causalidad*, etcétera.

Sin embargo, en el caso de entidades como Baja California Sur, hay pocas oportunidades para que los niños puedan visitar espacios que les permitan recrear esa imaginación, al menos ese ejercicio sería un poco más artificioso en tanto en la entidad, los habitantes originarios prehispánicos eran cazadores y recolectores y, por tanto, no hay edificaciones, ni ruinas de ellas, que permitan comprender la conquista y la época colonial en el sentido que aparece en los libros de textos. No obstante lo anterior, el trabajo de los misioneros ha dejado una ruta posible para apoyar la imaginación de los infantes. A lo largo

de la geografía estatal pueden verse los edificios (o ruinas de ellos) que la conquista espiritual dejó en estas tierras.

### Bloque III. La Conquista, el Virreinato y la Independencia en mi entidad

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico • Manejo de información geográfica e histórica • Aprecio de la diversidad natural y cultural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las principales características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad.</li> <li>• Localiza los principales pueblos y ciudades virreinales de la entidad, e identifica sus características.</li> </ul>	LA CONQUISTA, LA COLONIZACIÓN Y EL VIRREINATO EN MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los cambios en el paisaje y la vida cotidiana de la entidad a partir de la incorporación de nuevas actividades económicas en el Virreinato.</li> </ul>	NUEVAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS: CAMBIOS EN LOS PAISAJES Y EN LA VIDA COTIDIANA DE MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe características de la sociedad y del gobierno de la entidad durante el Virreinato.</li> </ul>	GOBIERNO Y SOCIEDAD EN LOS PUEBLOS Y LAS CIUDADES VIRREINALES.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce en el legado del Virreinato rasgos de identidad cultural en la entidad.</li> </ul>	EL LEGADO CULTURAL DEL VIRREINATO EN MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica cambios en la vida cotidiana de la entidad a causa del movimiento de Independencia.</li> </ul>	LA VIDA EN MI ENTIDAD DURANTE EL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA.

Gráfico 10. Bloque, competencias, aprendizajes esperados y contenidos correspondientes al tercer bloque de la asignatura La entidad donde vivo. Fuente: programas de estudio 2011.<sup>262</sup>

Hay un claro incremento de complejidad conceptual en relación con los bloques precedentes, pero se continúa en la línea de encontrar estos elementos a partir de la observación de los lugares que rodean al infante, del paisaje y de posibles edificaciones que hayan sobrevivido a la época en análisis.

<sup>262</sup> Cuadro de organización de aprendizajes para el tercer bloque. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Tercer grado*, p. 124.

## Bloque IV. Mi entidad de 1821 a 1920

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico • Manejo de información geográfica e histórica • Aprecio de la diversidad natural y cultural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordena cronológicamente acontecimientos que transformaron la entidad, desde el México independiente a la Revolución Mexicana.</li> <li>• Reconoce cambios territoriales y las ciudades importantes de la entidad de 1821 a 1920.</li> </ul>	EL ACONTECER DE MI ENTIDAD EN EL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XX.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe características de la vida cotidiana en el campo y la ciudad de la entidad durante el siglo XIX.</li> </ul>	LA VIDA COTIDIANA DEL CAMPO Y LA CIUDAD EN MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica actividades económicas, comunicaciones y transportes que cambiaron la entidad durante el Porfiriato.</li> </ul>	LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS Y LOS CAMBIOS EN LOS PAISAJES DURANTE EL PORFIRIATO.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe consecuencias de la Revolución Mexicana en la vida cotidiana de la entidad.</li> </ul>	LA VIDA COTIDIANA EN MI ENTIDAD DURANTE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia el patrimonio cultural de su entidad, del México independiente a la Revolución Mexicana.</li> </ul>	EL PATRIMONIO CULTURAL DE MI ENTIDAD: del México independiente a la Revolución Mexicana.

Gráfico 11. Bloque, competencias, aprendizajes esperados y contenidos correspondientes al cuarto bloque de la asignatura *La entidad donde vivo*. Fuente: programas de estudio 2011.<sup>263</sup>

En el bloque IV, que se muestra en el gráfico 11, se introducen aspectos relacionados con la periodización, es decir, hay una carga de contenidos tendientes al desarrollo de nociones temporales y la nomenclatura asociada con la periodización de más alcance que la que se había desarrollado en los dos grados escolares previos: se introducen el siglo y la década como categorías temporales, lo cual supone una mayor demanda cognitiva para su comprensión.

<sup>263</sup> Cuadro de organización de aprendizajes para el cuarto bloque. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Tercer grado*, p. 124.

Otro aspecto más a observar es la inclusión de la demanda de ordenación cronológica de acontecimientos relativamente distantes en el tiempo. Quizá sea cuestionable la pretensión de un abordaje relacionado con la entidad, toda vez que las diferentes regiones del país no experimentaron de forma homogénea el periodo en análisis: de 1821 a 1920, supone un alejamiento temporal con respecto al aquí y ahora del sujeto en formación y podría resultar artificioso el esfuerzo por conectar los sucesos de este periodo histórico con lo ocurrido en la entidad, y aún más en cuanto a su posible influencia en la vida actual.

Cabría reflexionar acerca del cometido del estudio de este periodo, pues para los alcances cognitivos que supone la edad por la que atraviesan los niños de tercer grado, a saber, entre 9 y 10 años, se corre el riesgo de no estar sino propiciando un acercamiento a un tipo de historia que contraviene el propio enfoque de enseñanza que el programa escolar dice impulsar.

En estas líneas de lo que se habla es de cuestionar qué tipo de historia es la que se podría estar buscando enseñar con un bloque diseñado como propone el que se muestra, pues, siguiendo a Henao Vanegas, no hay que perder de vista que

Hasta inicios del siglo XX, el tiempo histórico se concebía cronológicamente: los acontecimientos se hilaban linealmente, la sucesión expresaba el acontecer histórico y las explicaciones intencionales eran las únicas que definían la historia. El tiempo lineal muestra a la historia en un progreso hacia la perfección o en un regreso desde una perfección inicial, en donde se debía entender el futuro como inferior o como superior al pasado. De allí resulta la división de la historia en edades, épocas, siglos y periodos, que ‘encierran’ en estancos los acontecimientos cercanos que presentan características comunes, pero que difícilmente pueden generalizarse.<sup>264</sup>

---

<sup>264</sup> Para seguir estas ideas, véase HENAO. “A propósito de la relación Ciencias Sociales-Tiempo”, pp. 115-116.

Para el siguiente bloque, el V, el cometido es la reflexión sobre el pasado reciente con respecto a la vida cotidiana del niño de tercer grado, pues es el periodo de vida de los seres que le dieron vida o de la generación inmediatamente mayor: los abuelos. En ese sentido, parece que podría suponer una disminución en la exigencia cognitiva, aunque involucra las nociones de *causalidad, secuencia y cambio*.

## Bloque V. Mi entidad de 1920 a principios del siglo XXI

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico • Manejo de información geográfica e histórica • Aprecio de la diversidad natural y cultural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordena cronológicamente acontecimientos que transformaron el paisaje y la vida cotidiana de la entidad en el siglo XX y en la actualidad.</li> </ul>	EL SIGLO XX Y EL PRESENTE DE MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la importancia de la conservación del patrimonio cultural y natural de la entidad.</li> </ul>	EL PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL DE MI ENTIDAD: su importancia y conservación.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone acciones para el cuidado del ambiente en la entidad.</li> </ul>	EL AMBIENTE: LA IMPORTANCIA DE SU CUIDADO Y CONSERVACIÓN.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica riesgos frecuentes en la entidad y acciones para la prevención de desastres.</li> </ul>	LA PREVENCIÓN DE DESASTRES EN MI ENTIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en el desarrollo de un proyecto que contribuya a valorar la entidad donde vive.</li> </ul>	PROYECTO: "LOS ROSTROS DE MI ENTIDAD".

Gráfico 12. Bloque, competencias, aprendizajes esperados y contenidos correspondientes al quinto bloque de la asignatura *La entidad donde vivo*. Fuente: programas de estudio 2011.<sup>265</sup>

En este bloque V, además, hay un desafío relacionado con el desarrollo de conciencia histórica, pues se solicita que los alumnos participen en la elaboración de un proyecto que contribuya a la valoración de la entidad. Esto, por simple que pueda parecer en este grado

<sup>265</sup> Cuadro de organización de aprendizajes para el quinto bloque. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Tercer grado*, p. 124.

escolar, ha de suponer el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, pues relacionar información, discriminarla, seleccionarla y organizarla con un propósito como el que se indica tiene un nivel de exigencia que podría ser viable si los aprendizajes esperados de los bloques anteriores han sido logrados. A pesar de esto, también es importante tener en cuenta que los aprendizajes esperados no son una simple acumulación de aprendizaje que luego puedan, como piezas de rompecabezas, simplemente tenderse unos al lado de otros para formar el todo que demanda el proyecto.

En este sentido, el programa está dando por supuesto que los estudiantes han desarrollado habilidades en las diferentes asignaturas que podrían llevar a un despliegue potencial de habilidades, destrezas, saberes y conocimientos que en conjunto resulten en posibilidades de proyectar la importancia de la entidad que el alumno recién ha aprendido a conocer.

Para finalizar este apartado, no puede dejar de anotarse el contraste que representa la carga cronológica que se incluye sobre todo en este tercer grado de educación primaria, en relación con lo que se buscaba en los primeros dos grados. Aunque no es cometido de este documento dar cuenta de lo que ocurre en los siguientes grados escolares primarios, no hay que perder de vista que el salto hacia cuarto grado implica aún más: la revisión de las culturas prehispánicas, con la consecuente carga cognitiva adicional que demandaría un salto no sólo cualitativo, sino cuantitativamente tan significativo no sólo en el aspecto de temporalidad, sino de espacialidad, sobre todo para los infantes que viven más alejados de los lugares en donde aún quedan vestigios de esas culturas.

La descripción pormenorizada en estas páginas de lo que proponen los planes y programas de estudio en relación con la enseñanza de las nociones espacio-temporales ha sido incluida aquí porque la demanda a la preparación de los profesores para dar seguimiento no sólo a los contenidos propuestos, sino a los enfoques con que se propone el abordaje y la disparidad entre ellos que ya había sido anotada antes, mencionando a Carretero y su descripción sobre los enfoques curriculares para la enseñanza de la historia, merece unas líneas de reflexión adicional.

Si se hace una revisión superficial del programa de estudios para los grados primero y segundo, bien podría identificarse que cumplen algunos de los elementos indispensables, según Pluckrose, quien propone que las estrategias concretas para el trabajo didáctico con el tiempo, con la secuencia y con el cambio, son:

- a) Cronología
- b) Manejo de la identificación histórica
- c) Comprensión
- d) Uso de testimonios históricos
- e) Estimular la comprensión causa-efecto
- f) Entender el *curriculum* en espiral

Durante el ejercicio lectivo 2012-2013, se registraron algunas experiencias didácticas específicas en el trabajo con niños de educación primaria. Una de las principales preocupaciones en ese momento era identificar qué actividades se proponen para facilitar el

aprendizaje, así como la sugerencia sobre el tipo de recursos que pueden agenciarse a fin de promover la comprensión de las principales nociones del tiempo histórico: continuidad, cambio, simultaneidad, etcétera. Sobre la experiencia concreta con estas actividades, se ejemplificará el uso de tres:

Ejemplo 1. ¿Qué sugiere el programa?: “Objetos de uso cotidiano presentes o pasados. Existe una gran variedad de objetos como juguetes, instrumentos de trabajo o muebles a través de los cuales los niños pueden conocer las propiedades de los materiales con que fueron hechos o el uso que se les da o dio en el pasado.”<sup>266</sup>

¿Qué se hizo en clase? Se solicitó a los niños que pidieran a sus familiares que les prestaran objetos de uso personal o enseres domésticos y que se enteraran cuál es/era su uso, quiénes los usaban y para qué, cómo los usaban, etcétera.

Lo que resultó: Los niños durante varios días fueron trayendo al salón algunos de los objetos y cuando los entregaban se iban depositando en unos estantes que se acomodaron para el efecto, con una tarjeta que dijera de quién era, para qué se usaba y cómo los usaban. Por una semana se reunieron varios objetos, algunos antiguos ya en desuso y otros que aún se utilizan o son servibles, otros más modernizados o sofisticados, otros de uso simple y cotidiano como un peine de plástico, por ejemplo. La siguiente semana, cada niño iba presentando a los demás los objetos y además de las preguntas que los otros niños hacían, se planteaban otro tipo de interrogantes para apoyar la reflexión del exponente como del resto de los compañeros en relación con los cambios y la paradoja de que habla Pluckrose: cuando hay cambio, sin embargo, también hay continuidad. El efecto fue muy exitoso en cuanto al interés de los niños,

---

<sup>266</sup> SEP. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, pp. 103.

al manejo de algunos términos con los que se pretendía se fueran familiarizando: antes-ahora, viejo-nuevo, cambio-continuidad, ayer-ahora, etcétera.

### Ejemplo 2. ¿Qué dice el programa?

Visitas y recorridos a lugares cercanos para observar plantas, animales, los paisajes, edificaciones, actividades económicas, o conocer las tradiciones del lugar donde viven. Estas visitas permiten a niñas y niños establecer relaciones entre la naturaleza y la sociedad; dan oportunidad de acercarse a los objetos y edificaciones de otras épocas; reconocer lo que todavía está vigente y percibir de manera directa los elementos que conforman el patrimonio cultural y natural del lugar en que viven.<sup>267</sup>

Lo que se hizo en clase: Se planteó desde el inicio del ciclo escolar a los padres de familia que se realizarían tres visitas durante el año a un rancho cercano a la ciudad. La idea era que los niños, junto con sus padres, pudieran visitar un rancho donde hay animales, plantas, se siembran hortalizas, hay árboles frutales y donde se procesan algunos productos de consumo local: como conservas de frutas, jugos, mantequilla, queso, machaca, etcétera. Los niños debían platicar con los trabajadores clave del rancho: con el que ordeña las vacas, con los que siembran las hortalizas, con los que cosechan la fruta, con los que procesan el jugo, con los que procesan la machaca, con los que preparan las conservas, etcétera.

En cada una de las visitas, se propiciaban tres momentos de reflexión: ¿qué pensaban que iban a encontrar? ¿qué encontraron? ¿qué es lo que les gustó más o lo que menos les gustó? Esto debían platicarlo con los papás para que les ayudaran a anotarlo o bien, si era posible, a grabarlos.

Lo que resultó: Con el apoyo de los padres de familia fue posible realizar la actividad y los propósitos se rebasaron, pues los niños pudieron advertir cambios significativos en el

---

<sup>267</sup> SEP. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 103.

lugar, en las plantas, árboles y hortalizas, así como en los animales. La primera visita se realizó en septiembre, la segunda en enero y la última en mayo. Las actividades dieron motivo de sobra para la comprensión de los conceptos de cambio, continuidad, simultaneidad, secuencia, tiempo cronológico, reflexión sobre procesos de identificación, estímulo a procesos de comprensión y empatía, análisis de causa-efecto, etcétera.

### Ejemplo 3. ¿Qué dice el programa?:

Historia oral. Los mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación, ayudan a recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) de diversas personas y aproxima a los alumnos a un pasado vivo, ya que son los protagonistas de los hechos los que platican o transmiten experiencias pasadas de viva voz. Entrevistar a familiares y vecinos del lugar donde viven propicia en los alumnos el interés por la investigación, y les da la certeza de que ellos pueden generar conocimiento al preguntar cómo era la vida de las personas en otras épocas y cómo es ahora.

Lo que se hizo en clase: La actividad que se propuso como actividad permanente es platicar con personas de la comunidad, de su barrio o de su cuadra, en particular. Muchos de los niños conocían al de la tiendita, al señor que se sienta en su banqueta, a la señora de las tortillas, al que vende agua, a sus vecinos, a sus parientes, etcétera.

Con frecuencia se propició que algunos de los niños platicaran con algunos de estos personajes para preguntarles cosas sobre el lugar donde viven, sobre las historias de algunos de los lugares más representativos para su colonia o de la ciudad, esto último sobre todo en el caso de los niños que no tienen un arraigo profundo en un sitio específico por una mudanza reciente o por alguna otra circunstancia. Los relatos, las historias, las leyendas y los mitos surgidos de estos ejercicios que se procuraron hacer al menos cada dos semanas durante el ciclo escolar, dieron lugar a algunas antologías que luego se distribuyeron entre los mismos niños.

Lo que resultó: En el caso de la experiencia concreta con el grupo atendido con estas actividades, pudieron observarse dificultades para conseguir este tipo de información en contextos más urbanos en donde la vinculación con el otro (vecinos, personas del barrio, etcétera) se reduce a un simple saludo y no hay una creación de redes de relación interpersonal que sean relevantes o significativas. Esto trae consigo, por lo que pudo verse, que a los niños les cueste sentirse parte de un lugar, de una familia, de un barrio o de una comunidad, con las consecuencias que son obvias en tales circunstancias.

Los ejercicios fueron exitosos en aquellos casos de niños cuyas familias tienen ya un tiempo establecidas en la ciudad o en su barrio/colonia y han creado relaciones que aportan un sentido de identidad y de pertenencia a los niños. Con todo, las actividades fueron fructíferas y significativas, sobre todo para propiciar un sentido de pertenencia y para significar el lugar donde viven. De forma añadida, a los niños se les solicitaba que hicieran algunas representaciones gráficas: dibujos, croquis, que tomaran fotografías o que buscaran fotografías de los lugares que visitaban o de los que les daban información sus padres/familia, los conocidos o las personas del barrio/colonia del lugar al que perteneciera el relato. Una limitante que se enfrentó en el caso de algunos niños es la dificultad para recibir apoyo de parte de padres que están comprometidos con largas jornadas laborales y poco tiempo para dedicarlo al apoyo de las tareas escolares encomendadas para estos fines.

Luego de revisar estos tres ejemplos, puede afirmarse que los planes y programas de estudios 2011 incluyen esas y otras estrategias para lograr, en fases cada vez más complejas e incluyentes, la comprensión del tiempo histórico, y sus conceptos y categorías asociados. Como ejemplos de ello, se puede apreciar que el programa de estudios para primer grado de primaria, sostiene que los estudiantes de este nivel de estudios no vienen en blanco, sino que

traen un bagaje significativo que puede potenciar su comprensión sobre conceptos indispensables para la comprensión de las nociones temporales:

En primero y segundo grados de educación primaria se pretende que los alumnos fortalezcan sus competencias mediante la exploración de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven, por lo que la asignatura presenta de manera integrada los propósitos y el enfoque que favorecen el desarrollo de competencias que en grados posteriores tendrán continuidad en las asignaturas de Ciencias Naturales, La Entidad donde Vivo, Geografía e Historia.<sup>268</sup>

Son dos los propósitos que desde la disciplina de Conocimiento y exploración de la naturaleza y la sociedad atienden esta preocupación fundamental:

Reconozcan su historia personal, familiar y comunitaria, las semejanzas entre los seres vivos, así como las relaciones entre los componentes de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven.

Explore y obtengan información de los componentes naturales, sociales y las manifestaciones culturales del lugar donde viven para describir y representar sus principales características y cómo han cambiado con el tiempo.<sup>269</sup>

Por un lado, hay una discrepancia en el propio enfoque: en los primeros dos grados escolares se recomienda un tratamiento de *diseño curricular hacia atrás*, esto es, de lo más cercano a lo lejano tanto en tiempo como en espacio. Se parte de la idea de un involucramiento directo con el medio social, esto involucra las prácticas sociales de relación y las condiciones de intercambio que habrían de potenciar el conocimiento infantil. Se propone partir de la experiencia de los infantes en su entorno, pero como se ha explicado en algunos ejemplos de la vida concreta en las aulas, los profesores no siempre atienden con la importancia debida esta recomendación.

---

<sup>268</sup> SEP. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 89.

<sup>269</sup> SEP. *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 91.

Por otra parte, el propio diseño curricular involucra el trabajo áulico como el referente primordial y hay una escisión disciplinar expresada claramente desde el primer grado de educación primaria. Ello contrasta con el sentido profundo del enfoque que se recomienda seguir.

A partir del tercer grado, aunque se sigue una lógica *hacia atrás*, se implica ya el salto cuantitativo hacia épocas remotas que en el caso de algunas entidades federativas, como sucede con Baja California Sur, no guardan vestigios de los grupos originarios que alguna vez habitaron el territorio. En todo caso, si bien la experiencia de visita a museo podría apoyar la comprensión infantil de estas épocas, hay poca información en las familias para apoyar el estudio de este tipo de temas. Otra circunstancia relevante que puede actuar como obstáculo epistémico es la alta movilidad que tienen las familias jóvenes y que impiden el arraigo a un barrio, a una calle, a un hogar.

Por otro lado, los profesores de educación primaria entrevistados, encuestados u observados, tienden a menospreciar las oportunidades de acción en el espacio que lleven a los niños a moverse, a realizar visitas a lugares que sean fuera de la escuela, aunque sean cercanos, o bien porque les involucra en un trámite burocrático que prefieren evitar, o bien porque demanda una energía que prefieren ahorrar el tener que generar estrategias para “control de grupo”.

Pero hay algo más importante, invariablemente muestran falta de dominio o muestran franco desinterés por comprender las implicaciones específicas que involucra el manejo de uno u otro enfoque (el *curriculum hacia atrás* o el *cronológico*). O bien lo desconocen o bien no consideran necesario realizar adecuaciones, no parecen mostrar una preocupación por

comprender la diferencia que supone usar un enfoque adecuado para el logro de los aprendizajes.

En el siguiente capítulo se expondrán algunos hallazgos en relación con las creencias de los profesores acerca de la enseñanza de la historia, allí podrá observarse con mayor detalle cómo parece haber una discrepancia entre lo que proponen los planes y programas y lo que los profesores entienden o piensan en relación con la enseñanza de la historia en la escuela primaria, pero desde la propuesta curricular podrían derivarse algunas reflexiones que parecen interesantes para cerrar este apartado:

En el primero y segundo grado de educación primaria, hay una franca tendencia a incursionar en el aprendizaje de la naturaleza y la sociedad desde una perspectiva muy centrada en el mundo de relaciones inmediato para el niño, las prácticas cotidianas de la familia, las prácticas culturales de los grupos sociales en los que se relaciona, la exploración del medio físico, la búsqueda de información con los padres, los abuelos o las figuras que significan su vida infantil. Esto es, en todo momento se busca que a través del intercambio con otros el niño vaya construyendo nociones que le permitan estructurar su espacio y su tiempo.

Lo que dice Trepát al respecto es por demás relevante. Él sugiere rescatar la cultura del relato como una de las principales vías para promover la comprensión histórica en unos términos que permitan la sensibilización, la comprensión profunda y la empatía como recursos que conmuevan la conciencia y la mente. En ese sentido, la historia y la interpretación de hechos históricos para Trepát alude a la formación de la persona como un sujeto que piensa, que siente y que es capaz de aprender a respetar a los otros en la diferencia y de construir también un complejo sentido de respeto de sí mismo en esa diversidad. Por eso, el autor nos

dice que “...las interpretaciones que surgen del aprendizaje de lo histórico son, por necesidad, plurales. Los hechos que se estudian, una vez concretado el objeto de indagación, deben establecerse con rigor”.<sup>270</sup> Unas líneas arriba, él mismo había dicho algo que resulta muy relevante para entender el sentido profundo que se adjudica a las explicaciones: “...es necesario dar explicaciones de la historia y, a la vez, debemos facilitar la construcción progresiva de los sistemas de identificación de las causalidades y las consecuencias de los hechos sociales en el tiempo”.<sup>271</sup> Quizá por ello, Trepát recomienda que debemos fomentar el relato, el que incluya a personajes de carne y hueso, de aciertos y errores, de virtud y de maldad, para que sólo encarnando en la comprensión de la historia como una construcción emanada de seres humanos que viven, que piensan, que deciden y que se arrepienten o se ufanan, pueda propiciarse el comprenderse a sí mismo como sujetos históricos que también experimentan dudas, dolor, alegría y fracasos.

Esta forma de plantear la historia como el relato vivo de lo humano es lo que en Trepát vendría a justificar la propuesta de enseñanza de la historia como una carga formativa para comprender el sentido de lo humano, a través de la formación de actitudes, tolerancia y respeto. La visión aquí expuesta empata con lo que sugiere Matozzi:

Para la escuela primaria los conocimientos serán apropiados si presentan un coeficiente bajo de operaciones cognitivas, si se adecúan a los procesos de aprendizaje “espontáneos” de los niños, y si son manipulables con simples operaciones de temporalización por estar unidos al sistema.<sup>272</sup>

Aquí convendría introducir el concepto de empatía como una fuente fecunda para el desarrollo del pensamiento histórico, tal como lo presenta Trepát. El único vehículo para que

---

<sup>270</sup> TREPAT. “Explicaciones y empatía en la historia”, p. 279.

<sup>271</sup> TREPAT. “Explicaciones y empatía en la historia”, p. 278.

<sup>272</sup> MATOZZI. “Los ‘contenidos’ en la enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria”, p. 176.

el estudiante de historia pueda comprender en una dimensión más justa la información histórica, es que aprenda a empatizar con los personajes que la protagonizan. Dice luego Trepát: “Los alumnos infantiles, púberes y adolescentes –casi tanto como nosotros los adultos– tienen una experiencia permanente de lo personal como vehículo de lo político y social. En definitiva, vivimos cotidianamente el fenómeno del liderazgo”.<sup>273</sup> Por eso resultaría relevante que los diseños de las actividades didácticas giraran más en torno al intercambio social entre los iguales, con adultos, con personas del barrio y en las condiciones más naturales posibles, a apego a como ocurre el mundo de relaciones allá, allende las fronteras escolares.

Se sigue la explicación de Trepát porque aporta fundamentos de calidad para entender la importancia de la situación didáctica de interacción real para poder desarrollar un sentido auténtico de empatía:

... se comprende y se explica un concepto histórico, es decir, se le dota de vida, cuando, dentro de una perspectiva definida por el contexto de valores, creencias y visiones del mundo de la época, somos capaces de meternos en la piel de los protagonistas que lo encarnan. La empatía sería, pues, la habilidad de “meterse dentro” de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones. No se trata, por supuesto, de justificar dichas decisiones ni de identificarse con ellas o con los personajes, sino de imaginar su punto de vista.<sup>274</sup>

En contraste, al explorar el pensamiento de algunos profesores en relación con cuál es el sentido de que los niños estudien en los primeros grados de educación primaria estos asuntos, entre las respuestas, destacan las siguientes:

“Reforzar los conocimientos adquiridos”

---

<sup>273</sup> TREPAT. “Explicaciones y empatía en la historia”, p. 286.

<sup>274</sup> TREPAT. “Explicaciones y empatía en la historia”, p. 301.

“Tener conocimiento de lo que pasó”

“Para conocer nuestra patria”

“Sirve para saber la vida de nuestros antepasados”

“Conocer nuestro pasado”

“Estar informado de los nombres y fechas de los héroes sobresalientes”

“Conocer más del territorio mexicano”

“Para reconocer, comprender a nuestros antepasados y personajes históricos que marcaron con un acontecimiento importante que marcaron a nuestra nación”

“Le da identidad a un País, Estado o nación”

“Conocer la trayectoria de instituciones o personalidades relevantes para la cultura de la sociedad”

“Puede llegar a cambiar nuestra cultura en base a la disciplina como ciudadanos”

La pregunta concreta, en este caso era: ¿por qué crees que el programa de estudios de primero y segundo grado de primaria incluye una asignatura para el estudio del medio natural y social?

Como puede observarse, de los veintiséis profesores encuestados, estas respuestas dan cuenta de la formación previa que ellos tienen, parece muy centrada en la educación social nacionalista. El resto de las encuestas, o no respondieron esta pregunta, o explicaron que no conocen el programa de estudios de esos grados escolares.

Parece haber una brecha significativa entre las demandas curriculares y los intereses, aptitudes y actitudes de los profesores en servicio. Esta brecha puede encontrar explicación, en primer lugar, en las condiciones reales de operación del sistema educativo y los problemas educativos que enfrenta nuestro país, asunto del que se habló en el capítulo previo. Además, el diseño curricular también incurre en contradicciones que no permiten un esclarecimiento en el salto entre enfoques de enseñanza en los diferentes grados, si bien hay una descripción del enfoque, más bien puede verse como una prescripción. Curiosamente, tras el análisis de los enfoques de enseñanza de la historia y de la asignatura de exploración y conocimiento del medio natural y social, algunos de los profesores en servicio que participaban del curso *construcción del conocimiento de la historia en la escuela*, comentaron que les parecía muy bonita la propuesta, pero que cuando a sus alumnos les aplicaban los exámenes tipo ENLACE<sup>275</sup> o PLANEA,<sup>276</sup> lo que les preguntaban eran hechos históricos y nombres y fechas, el cuestionamiento en el aire era, ¿para qué se propone enseñar de una forma si se evaluará de otra? Y alguno de ellos agregó: “mejor enseño tal como está en el libro y se acaba el problema”.

Algo que queda muy claro en el planteamiento curricular de los primeros tres grados de educación primaria es que ni los programas de estudios para los tres grados ni el plan de estudios 2011 explican a cabalidad el tránsito entre enfoques. A lo sumo, se deja ver alguna palabra relacionada con que en el caso de los niños de tercer grado ya están en condiciones de comprender conceptos más complejos, pero esto no se fundamenta de modo alguno. Pareciera continuarse en la lógica del desarrollo intelectual piagetiano que ha campeado por el *curriculum* desde hace muchos años. Santisteban explica que

---

<sup>275</sup> Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares.

<sup>276</sup> Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.

La obra de Piaget sobre el tiempo tuvo una gran repercusión en la enseñanza de la historia. Este autor organizó por primera vez una teoría global del desarrollo de la temporalidad, siguiendo el esquema de su modelo general evolutivo. Pero debe tenerse en cuenta que sus estudios se basaban en las interrelaciones entre los conceptos de tiempo, espacio y velocidad, con un papel muy importante para este último concepto.<sup>277</sup>

Como resultado de estas experiencias, cabe preguntarse qué ocurre en la mente de los profesores cuando diseñan sus clases, pues pareciera que o bien están limitados por la propia prescripción curricular, o lo estarían por falta de herramientas para pensar modos alternativos de enseñanza, que de forma creativa les lleven a pensarse como potenciadores de las capacidades de sus estudiantes usando como referente mínimo el *currículum*, pero enriqueciéndolo con base en su aporte como profesionales de la educación. Parece, empero, que este último es el grave problema, los profesores en servicio difícilmente se asumen como profesionales de un campo abierto a la reflexión y a la transformación, más bien parecen percibirse como herederos de un camisón que los constriñe y limita.

Otro elemento destacable en la exploración de los programas escolares es que hay una ruptura significativa en el tratamiento de los primeros dos grados y el tercero que no sólo está expresada en términos del enfoque de abordaje del estudio de tiempo y espacio históricos. Matozzi contribuye a reflexionar en torno a por qué ocurre esto y su aporte, si bien no referido exclusivamente al *currículum* mexicano, sí ayuda a entender estos saltos, rupturas y huecos identificados:

La fidelidad imposible al eje cronológico, está motivada por la idea de rendir cuentas sobre el desarrollo de la humanidad occidental. Esto da lugar a un sistema que aparece continuo y completo sólo gracias a los trucos del lenguaje y de la organización discursiva. En realidad, esto está caracterizado por la intermitencia temática y por lo

---

<sup>277</sup> SANTISTEBAN FERNÁNDEZ. “Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico”, p. 20.

incompleto del trato de los temas individuales. Éstos cambian frecuentemente y de forma incoherente la escala espacial y la temática.<sup>278</sup>

La carga curricular comienza a centrarse en la perspectiva científicista, la carga en ciencias naturales para el estudio de la noción de cambio y otros aspectos relacionados es dispar en relación con la que se relaciona con el estudio de los contenidos de los dos grados previos. De hecho, esta carga diferencial se expresa también en las horas sugeridas para el estudio y se hace aún más dispareja en los siguientes tres grados escolares.

En las escuelas de tiempo completo, la distribución indica que para primero y segundo grados, de un total de 35 horas semanales, 12 se dediquen a español, 9 a matemáticas y 3 a exploración y conocimiento de la naturaleza y la sociedad. Para tercer grado la distribución indica 8.5 horas para español, 7.5 horas para matemáticas, 5 para una segunda lengua, 4 para la entidad donde vivo y 4 para ciencias naturales (no se anotan todas las asignaturas, sólo es un esquema comparativo).

Para las escuelas de jornada ampliada, la distribución en primero y segundo grados obliga al estudio de 11 horas de español, 7 de matemáticas, 3 para exploración y conocimiento de la naturaleza y la sociedad, de un total semanal de 30 horas. En el caso de tercer grado se indican 8 horas para el estudio de español, 6 para matemáticas, 3 para la entidad donde vivo y 4 para ciencias naturales.

---

<sup>278</sup> MATOZZI. “Los ‘contenidos’ en la enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria”, p. 171.

## CAPÍTULO III

### ENSEÑAR NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES EN LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES

#### 3.1. La Universidad Pedagógica Nacional y la formación de profesores

Al estudiar el modo en que piensan los profesores de educación primaria, puede obtenerse una explicación sobre las decisiones que se toman para la enseñanza de los contenidos o para el diseño de las intervenciones pedagógicas que realizan. En el análisis de la construcción de nociones espacio-temporales y sus implicaciones para la enseñanza en general y para la enseñanza de la historia en particular, objeto de estudio cuya investigación es el eje de este documento, resulta indispensable estudiar el pensamiento del profesor, como punto de partida y centro de las experiencias pedagógicas estudiadas.

Si bien resulta deseable realizar estudios extensivos para comprender el pensamiento del profesorado, este estudio estuvo dirigido a tomar como referencia profesores en formación en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 03A, con sede en La Paz, Baja California Sur. Esto como resultado de las funciones de docencia e investigación que son inherentes a todo académico universitario.<sup>279</sup>

---

<sup>279</sup> Todo miembro del personal académico de la UPN está obligado a realizar docencia, investigación y difusión, como lo señala el artículo 3º del Decreto de Creación. Vid. DOF. “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, publicación del martes 29 de agosto de 1978, artículo consultado el domingo 26 de junio de 2016, disponible en <http://cort.as/i4M7>

Desde su creación, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN en adelante) ha tenido como cometido la profesionalización de los docentes en ejercicio y desde su fundación en el estado de Baja California Sur hasta la fecha, han egresado al menos 37 generaciones de Licenciados en Educación, de los planes 1979, 1984, 1994 y 2007. Durante este trayecto institucional, se ha transitado por el estudio de diferentes teorías que explican el proceder pedagógico y que están orientadas hacia la búsqueda de mecanismos para la mejora de las prácticas docentes de los profesores en ejercicio. Ya Miranda ha advertido sobre la relevancia de invertir en la formación de los profesores cuando dijo que

Ninguna transformación educativa de envergadura se puede lograr sin modificar la formación y actualización de profesores. Los contenidos de enseñanza y sus orientaciones pedagógicas y didácticas -cualquiera que éstas sean- son asimilados y puestos en práctica por los docentes. En consecuencia, la política curricular debe contemplar la forma en que los candidatos a ejercer la docencia son entrenados, al igual que la forma en que los docentes en servicio son actualizados, para enfrentar los desafíos que presenta la enseñanza de ciertos contenidos y las orientaciones pedagógicas y didácticas que los acompañan.<sup>280</sup>

En el informe 2015 sobre formación de profesores en México, se apunta sobre la evolución de la UPN como institución formadora de docentes:

...se distinguen tres periodos importantes: el primero, de 1978 a 1983, estuvo marcado por la creación de 74 sedes regionales en un contexto de auge económico en el país. El segundo, de 1983 a 1991, estuvo caracterizado por el cambio en la política de formación de profesores —elevándola a nivel de licenciatura—, el cierre de normales, la merma presupuestal a las instituciones formadoras de docentes, y la marcha atrás en los compromisos de aumento salarial a los profesores de educación básica en función de sus estudios en la UPN. En el tercer periodo, iniciado en 1992, en el marco de la descentralización que incluyó a las unidades y subsedes de la UPN en los estados, se inicia el desarrollo del Sistema Nacional de Formación Continua, se instala el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) para la recuperación salarial selectiva, y se opta por el desarrollo de cursos de capacitación cortos —con validez

---

<sup>280</sup> MIRANDA. “La reforma curricular de la educación básica”, p. 55.

para Carrera Magisterial (CM)—, posicionando a los Centros de Maestros como los espacios privilegiados de atención...<sup>281</sup>

Desde 2010 a la fecha, las generaciones que transitan por las aulas de la UPN 03A han visto reducida su matrícula de profesores que realmente ejerzan como docentes titulares al servicio de la atención de la niñez de educación básica. Poco a poco se han ido incorporando personas que, sin tener una formación docente previa en una escuela normal, desean acceder a la formación profesional como licenciados en educación primaria o en educación preescolar, llevando a UPN a pensarse no sólo como actualizadora de docentes egresados del sistema de educación normal, sino también en formadora de egresados de bachillerato, previsión hecha atinadamente desde su decreto de creación.<sup>282</sup> Esto ha tenido serias repercusiones en el perfil real de los ingresados: hay profesores de educación secundaria especializados en alguna de las asignaturas básicas, de educación primaria y de educación; del mismo modo, UPN ha atendido históricamente a los jóvenes que incursionan en la educación comunitaria brindada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quienes traen consigo una formación antecedente de bachillerato o de alguna carrera trunca. También se incorporan a los programas de Licenciatura en Educación Primaria o en Educación Preescolar jóvenes que no han tenido experiencia alguna en la docencia, pero que desean participar en la educación formal que los lleve a ser profesionistas en el campo y que tienen empleos totalmente ajenos al ejercicio educativo público o privado. La diversidad de formaciones previas de los estudiantes acarrea consigo una riqueza en el encuentro de múltiples formas de pensar y pensarse, motivo por el

---

<sup>281</sup> INEE. *Los docentes en México. Informe 2015*, pp. 108-109.

<sup>282</sup> El artículo 4º del Decreto de Creación, dice a la letra: “Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato”. Cfr. DOF. “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, publicación del martes 29 de agosto de 1978, artículo consultado el domingo 26 de junio de 2016, disponible en <http://cort.as/i4M7>

cual, para el académico responsable de cualesquiera de los cursos del plan de estudios de la UPN es una necesidad estudiar de cerca el pensamiento de los profesores-estudiantes.

Los programas de estudio a los que la UPN 03A dirige sus esfuerzos educativos son aquellos referidos a formar Licenciados en Educación Primaria y Licenciados en Educación Preescolar, esto a partir de 2007, y antes lo había sido formar Licenciados en Educación con algún perfil terminal en primaria, preescolar o gestión. Es decir, la UPN no se dedica a formar profesores especialistas en alguna disciplina específica, sino que forma profesores cuya responsabilidad será la docencia a través de los diferentes campos formativos de los planes de estudio de preescolar y primaria que contempla el *curriculum* de educación básica.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y el de la Licenciatura en Educación Preescolar están organizados en cuatro líneas de formación: eje metodológico, línea psicopedagógica, línea de ámbitos de la práctica docente y línea socioeducativa. Las cuatro líneas se dirigen hacia el análisis de la práctica docente del sujeto en formación/actualización. Este análisis se realiza transversal y verticalmente a través de nueve cursos de lo que se denomina eje metodológico, línea en la que los estudiantes han de realizar un análisis de su propia práctica desde la revisión de sus saberes, la incorporación de técnicas y métodos de investigación, el análisis a través de diferentes métodos de su propia práctica docente, la realización de un diagnóstico pedagógico, la construcción de un problema formal de investigación y luego el diseño de una intervención pedagógica que responda al problema central identificado en la práctica.

Luego de una experiencia profesional de casi veinte años en el ejercicio académico en la institución, ha podido observarse una tendencia en las generaciones en formación a llevar el

análisis de su práctica docente hacia campos específicos de la docencia en educación básica relacionados con la enseñanza de la lengua, la enseñanza de las matemáticas, de aspectos relacionados con las interacciones escolares, la organización escolar, la formación de valores, el juego infantil, estrategias didácticas, etcétera. Pero ha resultado interesante observar que los campos problemáticos de la disciplina histórica y su enseñanza han sido minoritariamente abordados.

De hecho, a lo largo de casi dos décadas de estar operándose la Licenciatura en Educación en la Unidad 03A de la UPN, entre los egresados solamente cinco han dedicado su trabajo recepcional a algún aspecto relacionado con la historia.

Como parte de las responsabilidades académicas, se ha dicho, todo profesor universitario adscrito a la UPN debe buscar el equilibrio entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión. Esto ha llevado al planteamiento de un ejercicio de exploración de qué ocurre en las decisiones que los estudiantes de UPN 03A toman para evitar el análisis de su práctica docente en relación con la enseñanza de la historia, la vía para hacerlo es buscando un acercamiento al pensamiento de los estudiantes en relación con un aspecto fundamental para la formación del pensamiento histórico infantil: las nociones espacio-temporales y sus implicaciones para la enseñanza.

Para el abordaje de esta investigación, se recurrió a una metodología que buscaba indagar en las creencias de los profesores, a través de un esfuerzo por explicar sus teorías implícitas. Cabe aclarar que todos los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2007, (LEPprim), han de tener algún ejercicio que los relacione de forma directa con la docencia: o son docentes formalmente contratados para el efecto con responsabilidades ante

grupo, o son jóvenes involucrados con el servicio comunitario adscritos al CONAFE, o si no tienen una contratación formal como docentes, deben buscar el modo de participar en una formación *in situ*, para lo cual deben buscar acomodo en el servicio educativo como auxiliares, lo cual se realiza las más de las veces de manera informal, por acuerdo mutuo entre los jóvenes en formación y algún docente que los ayuda a participar con prácticas relacionadas con la docencia y que, a la vez, les permite la aplicación de instrumentos de investigación: realizan observación de clases, levantan diarios de campo, aplican encuestas y entrevistas, hacen charlas informales y dialogan con padres, profesores, alumnos, participan en el diseño de algunas secuencias didácticas o bien aplicando algunas diseñadas por el profesor titular, etcétera. Todo esto ha de ser resultado de un ejercicio, idealmente cuanto más prolongado mejor, de observaciones de clase que se registran en diarios de campo, cuyo análisis posterior permite observar incidentes críticos sobre la práctica docente y que permiten problematizarla para la generación de un diagnóstico pedagógico.

Profundizar en el estudio de qué piensan nuestros propios estudiantes acerca de sí mismos en relación con sus decisiones sobre la práctica docente que ejercen es no sólo una tarea de los estudiantes en su tránsito por los nueve cursos del eje metodológico de la LEPprim, sino que es una responsabilidad de los académicos que se involucran en la formación de su pensamiento profesional.

La exploración del pensamiento de los estudiantes viene a formar parte de una estrategia contestataria a la tradición ejercida en la formación de docentes que explica Perrenoud:

...uno se hace formador para lo mismo que se hace enseñante: para hablar y no para escuchar. [...] Ceder la palabra a los enseñantes en formación continua es una empresa de alto riesgo en otro sentido: éstos muestran los estados de ánimo y los sufrimientos con los que el formador no sabe qué hacer; critican el sistema, los programas, la jerarquía, sus condiciones de trabajo y obligan así al formador a defender el sistema o a ser cómplice de la crítica; plantean problemas éticos e ideológicos insolubles; establecen relaciones sistemáticas con otras dimensiones de su práctica que llevan al formador a los límites de lo que conoce.<sup>283</sup>

Hay muy poca, si no nula, investigación por parte de los académicos de la UPN 03A en torno a la formación profesional de los estudiantes, los esfuerzos investigativos formales han estado más encaminados a apoyar los procesos de obtención del grado académico. En la coordinación de investigación de la unidad UPN estatal hay sólo un proyecto de investigación dirigido a estudiar la constitución de sujetos, en él se incorporan varias vetas para el efecto y a él pertenece la iniciativa de la realización de esta investigación.

Debido a las ausencias expresadas líneas arriba y siguiendo a Plá y Latapí no puede sino reforzarse el interés por explorar el pensamiento del profesorado en formación:

Es notable la escasa presencia de investigaciones que trabajen directamente con los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, e incluso con el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Las formas de interacción del conocimiento dentro del salón de clases, las significaciones del pasado de los alumnos en los ejercicios escolares o las concepciones de didáctica y conocimiento histórico del profesor vistos desde su práctica.<sup>284</sup>

La UPN 03A carece de una planta académica con perfiles deseables para la formalización de proyectos de investigación autofinanciables, así que los esfuerzos son aislados, limitados y, sobre todo, producto de la iniciativa personal de algún que otro académico. También es forzoso decir que salvo los trabajos poco numerosos de los estudiantes en sus esfuerzos por la obtención del grado profesional de licenciatura o de maestría por la vía

---

<sup>283</sup> PERRENOUD. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, p. 22.

<sup>284</sup> PLÁ y LATAPÍ ESCALANTE. "VII. La construcción de un campo de investigación", p. 207.

de la elaboración de tesis o tesina en sus diferentes modalidades, no hay en el acervo documental o bibliográfico universitario registros de investigaciones referidas a la enseñanza de la historia, ni mucho menos a la exploración sobre la construcción de nociones espacio-temporales y sus implicaciones epistemológicas. Por eso es interesante lo argüido por Plá cuando sostiene que

...la investigación en enseñanza de la historia ha sugerido, por lo menos en los últimos 40 años, transformaciones a los objetivos, a los tipos de contenido y a las formas de enseñanza, y por tanto de evaluación, que han ocasionado la renovación de sus prácticas dentro del aula. Hoy día se sabe que la historia en las escuelas ha tenido una lógica particular que difiere de otras asignaturas y se aleja de la ciencia histórica; pero que la proximidad o la distancia entre la ciencia histórica y su enseñanza depende de procesos de transposición didáctica, por lo que implica vínculos de derivación con la historiografía profesional pero que construye de manera particular sus significados dentro del aula y que en estas interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela, la identidad infantil o adolescente es fundamental.<sup>285</sup>

La construcción del objeto de estudio de este trabajo de investigación derivó principalmente de tres fuentes:

Primero. El interés personal por comprender los aspectos epistemológicos de construcción de conocimiento en los infantes de educación primaria, tanto por el ejercicio profesional de formación de profesores y el acompañamiento académico en cursos de líneas específicas asociadas con la construcción de conocimiento matemático y de construcción de pensamiento histórico, como por el propio ejercicio docente como responsable de grupos de educación primaria, donde hay que participar en la educación de niños desde la aportación de diferentes disciplinas.

---

<sup>285</sup> PLÁ. “¿Sabemos Historia en educación básica?”, pp. 141-142.

Segundo. La responsabilidad reiterada de guiar cursos del eje metodológico, donde el acompañamiento como docente se dirige a provocar la reflexión de los profesores en formación sobre sus propias prácticas y sobre la problematización de estas prácticas para identificar un problema viable de intervención educativa por la vía de la acción docente, de la intervención psicopedagógica o desde la gestión escolar. En este sentido, el eje metodológico, se compone por nueve cursos que se organizan y distribuyen en ocho semestres:

Primer semestre. *El maestro y su práctica docente*. Dirigido al reconocimiento de los saberes de los profesores a través de una metodología que pone en valoración los referentes teóricos y ateóricos que los docentes ponen en juego para la construcción de sus propios mecanismos de respuesta en el ejercicio de la docencia.

Segundo semestre. *Análisis de la práctica docente propia*. Los profesores-estudiantes durante las semanas que estudian y analizan su práctica docente, van incorporando herramientas metodológicas como la entrevista, el diario de campo, los cuestionarios, etcétera. El cometido fundamental es dotar a los profesores con técnicas y métodos plausibles para el rescate y sistematización de su experiencia docente.

Tercer semestre. *Investigación de la práctica docente propia*. En este semestre se recuperan los registros realizados en los dos semestres anteriores y se analizan para identificar problemáticas significativas que inciden en la práctica docente propia, además, se vincula esta problematización con un enfoque investigativo para estructurar una metodología que permita profundizar en el estudio de la práctica docente propia.

Cuarto semestre. *Contexto y valoración de la práctica docente*. En este curso se pretende que los profesores, utilizando las herramientas metodológicas estudiadas en los

semestres previos y haciendo acopio de los aportes que el conjunto de cursos del programa de estudios le ofrece, logre hacer un análisis para la contextualización de su problemática significativa, esto es, realizando un diagnóstico pedagógico situado de la experiencia docente frente a grupo, poniendo énfasis en la problemática significativa, para a partir de allí plantear un problema sustentado de la práctica.

Quinto semestre. *Hacia la innovación*. Durante este semestre los profesores deben pensar en un diseño de un proyecto que contribuya a innovar su propia práctica docente, a fin de ofrecer una respuesta plausible, novedosa y rigurosamente fundamentada, al problema construido a través del diagnóstico pedagógico realizado el semestre inmediato anterior.

Sexto semestre. *Proyectos de innovación*. Durante las dieciséis semanas que dura el semestre, los estudiantes han de diseñar pormenorizadamente la alternativa de innovación que comenzaron a proyectar el semestre anterior. Igualmente, el diseño ha de contemplar el esquema de evaluación coherente con la alternativa.

Séptimo semestre. *Aplicación y evaluación de la alternativa de innovación*. Durante este semestre los estudiantes deben llevar a la concreción el proyecto de innovación diseñado durante los dos semestres anteriores y deben, además de documentar la experiencia, evaluarla para revisar su pertinencia, su congruencia, su eficacia y su efectividad, así como su potencial sostenibilidad.

Octavo semestre. *La innovación y seminario de formalización de la innovación*. El cometido del primero es hacer el análisis de los alcances y limitaciones de la alternativa de innovación. El segundo, como el nombre lo indica, tiene por cometido la elaboración formal

del informe de resultados del proceso investigativo realizado durante los ocho semestres que dura la licenciatura.

Curiosamente, durante la trayectoria en el desempeño profesional en la UPN 03A han sido muy pocos los trabajos recepcionales que los estudiantes elaboran que sean producto de la problematización de la enseñanza de la historia en la escuela primaria y ninguno de ellos ha referido al estudio de la construcción de nociones espacio-temporales. Quizá esta experiencia no sea única de la UPN en general, ni de la UPN 03A en particular. Plá y Latapí escribieron sobre la investigación en materia de enseñanza de la historia y sus hallazgos son no sólo sorprendentes, sino desalentadores:

Las reflexiones sobre la enseñanza de la historia de México se remontan a la introducción del positivismo a finales del siglo XIX y principios del XX. En los últimos cincuenta años, los trabajos han sido por lo general escasos, desarticulados y en respuesta a reformas educativas, es decir, han sido fundamentalmente coyunturales...<sup>286</sup>

Después de numerosas charlas con profesores-estudiantes se logró observar que la historia, tanto o más que las matemáticas, es una disciplina que no goza de particular popularidad, ni el ejercicio docente, ni en la experiencia de ellos como estudiantes, ni en la construcción de un alto perfil profesional docente, ni en la exploración de las situaciones problemáticas de su propia práctica. Esta falta de interés constituyó un detonante del interés investigativo y una de las estrategias utilizadas para atenderlo fue incorporarse en el ejercicio áulico docente con el único curso del plan de estudios relacionado con la enseñanza de la historia.

---

<sup>286</sup> PLÁ y LATAPÍ. “VII. La construcción de un campo de investigación: La enseñanza de la historia en México”, p. 193.

Otro elemento de peso lo fue conocer los abrumadores resultados que se observan en las evaluaciones externas para los estudiantes de educación básica: “...los resultados de historia en primaria están por debajo de español y matemáticas y muy por debajo de los resultados de ciencias en 2008 (48.3 por ciento entre insuficiente y elemental) y de formación cívica y ética en 2009 (28.7 por ciento por debajo de lo satisfactorio).”<sup>287</sup>

Luego de muchos años de ejercicio en el campo de las matemáticas había sido prácticamente natural el convencimiento de que los estudiantes detestan, evaden o prefieren no estudiar matemáticas, pero la llegada a los grupos de educación primaria y el descubrimiento de que la historia podía incluso rebasar esa aversión fue un hallazgo inesperado. Eso dio pie a múltiples interrogantes del tipo: ¿por qué a los estudiantes les disgusta tanto el estudio de la historia? ¿qué hacen los profesores de primaria para abordar los contenidos de historia y propiciar el logro educativo en término de los *curricula* al uso? ¿qué hace una institución como UPN en la formación o actualización del magisterio para contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la historia?

Tercero. La propia experiencia docente como profesora de educación primaria, cuando la formación de base fue obtenida en una normal superior, en el campo de especialización de la enseñanza de las matemáticas. El ejercicio profesional docente con niños de los diferentes grados de educación primaria llevó a la documentación de varias situaciones problemáticas,

---

<sup>287</sup> Unas cuantas líneas adelante, se dice que es en la década de los noventa cuando en México “...se comienzan a aplicar con regularidad los exámenes del *Programme for International Student Assessment* (PISA) gestionado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Al paso de pocos años se sumaron las evaluaciones del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y se funda en 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Cada institución tiene un examen particular: la OCDE hace el PISA, CENEVAL aplica el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1) y el INEE instrumenta los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). En 2005, para cerrar este panorama de por sí bastante recargado, se llevó a las aulas de educación básica el ENLACE, a cargo de la SEP.” PLÁ. “¿Sabemos Historia en educación básica?”, pp. 139-140.

pero una de las que tuvo una mayor incidencia y que suscitó un interés más profundo, fue el referido a las dificultades de los estudiantes para comprender las nociones espacio-temporales asociadas con el estudio de la historia, el disminuido interés que muestran por el aprendizaje de esta disciplina, el rechazo casi omnipresente a las tareas de aprendizaje que requieren niveles de abstracción crecientes y que entrañan una alta complejidad porque demandan el dominio de ciertas nociones temporales como el cambio, la continuidad, la duración y la capacidad de comprender las lógicas de periodización que han caracterizado al ejercicio oficialista de la historia y su enseñanza en la educación básica.<sup>288</sup>

Que haya prácticas que evaden o ignoran las nociones espacio-temporales como eje para la enseñanza reflexiva de la historia resulta relevante y digno de investigarse, pues al hacer una revisión del plan de estudios y de los programas 2011 puede observarse que el hilo conductor del enfoque de la enseñanza de la historia tiene, en la letra, una carga que pone como prioridad la comprensión del tiempo y el espacio como ejes para la construcción de pensamiento histórico.

---

<sup>288</sup> Plá explica que ya que las prácticas docentes en educación básica están fuertemente orientadas hacia la rendición de cuentas en los ejercicios de evaluación externa, es ésta una posible veta explicativa de por qué las nociones espacio-temporales no son un elemento sustantivo en las prácticas pedagógicas del profesorado: “El espacio histórico, al igual que el tiempo histórico —como dimensión cognitiva o como competencia para resignificar la realidad social a partir de interpretaciones del pasado—, no son evaluados en ENLACE. En el caso del espacio histórico tenemos ejercicios de localización en mapas anacrónicos, presentistas, que no permiten observar si los estudiantes comprenden las interrelaciones entre espacio y sociedad como construcción cultural. Ningún examen de estas dimensiones podrá alcanzar este conocimiento, pues tendrían que hacerse evaluaciones cualitativas para responder si hay un aprendizaje sobre el espacio histórico.” Unas páginas adelante, también ejerce una severa crítica a la forma en que ENLACE evalúa las competencias de historia: “...la concepción de historia que predomina en ENLACE no es otra que la de una ciencia factual y memorística en la que los alumnos son incapaces de desarrollar interpretaciones personales, objetivas y profundas sobre el pasado. El problema está en este tipo de evaluación como control de contenidos.” Para seguir estas ideas, véase PLÁ. “¿Sabemos Historia en educación básica?”, pp. 148-150.

Estos tres ejes centrales de interés investigativo, constituyen, al tiempo que un referente sobre la identidad profesional/personal un hito en la propia profesionalidad, pues con Perrenoud se sostiene que

Reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones. [...] La formación debe dotar a la mirada sobre uno mismo de un poco de sociología, un poco de psicoanálisis, y, sobre todo, debe proporcionar un estatus profesional, claro y positivo. Ni narcisismo, ni autodesvalorización, sino un intento de comprender de dónde provienen nuestras relaciones con los demás.<sup>289</sup>

### 3.1.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS

El estudio del pensamiento de los profesores, desde sus inicios como tendencia investigativa ha tenido como ocupación el buscar elucidar qué procesos de pensamiento ocupan a los profesores mientras realizan sus actividades de enseñanza, es decir, qué pasa por sus mentes mientras están en plena actividad profesional y cómo estas ideas orientan su acción educativa de una u otra forma.

Los profesores son profesionales que reflexionan, que ponen en juego su racionalidad para la toma de decisiones y que para hacerlo responden a un sistema de creencias el cual depositan en el despliegue de sus rutinas profesionales. Muchas de estas creencias son respuestas que en el ejercicio cotidiano surgen en automático, pero que al explorarlas dan lugar al descubrimiento de las teorías implícitas que sustentan las decisiones tomadas en ejercicio.

---

<sup>289</sup> PERRENOUD. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, p. 58.

Estas ideas han sido estudiadas en profundidad por diversos investigadores preocupados por la formación de profesores. El asunto no es trivial: miles de profesores son formados en el país cada año, y está demostrado que la inversión en la formación docente tiene un impacto muy significativo en la calidad de la educación básica, lugar de ejercicio profesional de los egresados de las escuelas formadoras de docentes. De algún modo, esta idea de la profesionalización del magisterio nacional explica a la UPN como formadora de docentes.<sup>290</sup>

Para la exploración de las teorías implícitas de los profesores en formación, se recurrió a la propuesta de Marrero, cuya orientación se dirige a provocar la reflexión y hacer consciente en el profesor por qué hace lo que hace en su ejercicio docente, para ello se le interroga de forma que se haga posible la identificación de sus creencias.<sup>291</sup>

Se parte del supuesto fundamental de que el pensamiento del profesor tiene fuertes implicaciones epistemológicas para la enseñanza en la construcción de nociones espaciales y temporales por los niños de los primeros grados de educación primaria: esto es, que las creencias de los profesores ejercen un peso en el modo en que toman decisiones pedagógicas que repercuten en la construcción de nociones espacio-temporales. Por eso reviste capital importancia hacer una revisión de qué piensan los estudiantes de la LEPprim sobre estos asuntos y obtener información de ello es un cometido fundamental para el ejercicio de la docencia en una Institución de Educación Superior (IES), porque allí docencia, investigación y difusión son una tríada irreductible.

---

<sup>290</sup> La UPN, “Si bien surge como una propuesta del SNTE, que pretendía contar con una institución a la que tuvieran acceso los maestros en servicio, la SEP la concebía como un centro de formación de docentes, investigadores y administradores de alto nivel...” INEE. *Los docentes en México. Informe 2015*, p. 108.

<sup>291</sup> MARRERO ACOSTA. “Las teorías implícitas del profesorado”, pp. 95-122.

Un elemento central en la formación de profesores es tratar de profundizar acerca de cómo cada persona es capaz de dar coherencia y estructura a lo que sabe al tiempo que participa de la integración de nuevos conocimientos. Pero como Perrenoud advierte, “Sólo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente *profesional*”.<sup>292</sup> Pero este proceso no ocurre por generación espontánea, remite a una explicación que ha de dar cuenta de un periodo de vida que abarca no sólo su momento actual, sino prácticamente su biografía. Otro aspecto relevante es que las concepciones así construidas forman un cuerpo de referentes relativamente estable, tanto, que el sujeto difícilmente toma conciencia de ellas, por lo tanto, no son fáciles de expresar, en cierto sentido, se naturalizan.<sup>293</sup>

Estos aportes son interesantes para reflexionar la práctica propia debido a que durante décadas se ha apostado mucho en México a la capacitación o actualización docente. Sin embargo, parece que la carrera emprendida por acumular curso tras curso poco o nada aporta para transformar sustantivamente las prácticas sociales de enseñanza. Esto es, un profesor puede tomar uno o más cursos sobre, por ejemplo, estrategias didácticas para la enseñanza de la historia en la escuela primaria, con mayor o menor grado de especialización, con duración de muchas o pocas horas, con un anexo de manual de dos mil técnicas didácticas, etcétera, pero realmente de eso poco se incorpora al bagaje pedagógico que habrá de ponerse en

---

<sup>292</sup> PERRENOUD. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, p. 10.

<sup>293</sup> “Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para una [*Sic*] tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un amplio saber académico, saber especializado y saber experto.” Para seguir estas ideas, véase PERRENOUD. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, pp. 10 y ss.

práctica para la toma de decisiones reales en el ejercicio concreto docente. Esto podría tener muchas explicaciones, la que mayor peso ocupa luego de muchos años de interacción con profesores en ejercicio y de ser, al tiempo, profesora en ejercicio, reside en que muchos de estos cursos están diseñados con una mera razón instrumental y, a veces por ello, son recibidos con júbilo por los profesores con la esperanza de que han de acumularse al repertorio de “recetas” con las que resolver la carga laboral de su práctica docente. Pero luego el manual de las recetas es fácilmente olvidable porque, o bien ya viene el siguiente curso, o bien se ha tenido frustración al querer fabricar algo con una receta cuyos ingredientes no empatan ciento por ciento con los que se tienen en “mi situación concreta”.

La experiencia también dice que un repertorio de recetas de este tipo, más o menos nutrido, nada aporta en los críticos momentos en que los profesores realmente deben enfrentar una práctica pedagógica auténticamente problematizada, con los retos y las dificultades que encara el docente reflexivo para la toma de decisiones pedagógicas que mejor puedan responder a los escenarios siempre inéditos de la educación real.

Por ello, conviene reflexionar en lo que explica Pozo cuando advierte que

...la investigación realizada por la psicología cognitiva en estas últimas décadas ha mostrado de modo convincente que esa supremacía de lo teórico sobre lo práctico, de lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, aunque pudiera ser deseable en algunos ámbitos (¡pero no en todos!) está muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual, natural, de la mente humana, donde más bien tiende a suceder lo contrario: los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir, suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales incongruentes con ellos.<sup>294</sup>

---

<sup>294</sup> POZO, SCHEUER, MATEOS y PÉREZ ECHEVERRÍA. “Cap. 3. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”, p. 97.

Para el estudio de lo que piensan los profesores, este enfoque de las teorías implícitas, que se refiere a la forma en que las concepciones que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, parece oportuno porque podría ayudar a explicar cómo es que esas creencias o teorías pueden resultar en elementos de peso para que los profesores, a pesar de muchos cursos de actualización o capacitación, e incluso luego del tránsito por programas educativos más prolongados, se resistan a modificar el modo en que a la hora de afrontar las problemáticas cotidianas de su práctica, toman sus decisiones.

En esta línea pueden encontrarse los hallazgos de Pozo, quien explica que

...las teorías implícitas son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto, inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias...<sup>295</sup>

Para aclarar más cómo estas llamadas teorías implícitas influyen el modo de proceder de los profesores, Antón Nuño luego de una revisión de las explicaciones teóricas sobre ellas, aporta una síntesis interesante para caracterizarlas:

1) Tienen un carácter implícito, es decir, no son fáciles de reconocer porque no se presentan de forma inmediata o espontánea.

2) Son producto de una construcción mental, representacional, esto es, tienen una función útil para representarse la realidad, lo cual las dota de sentido de ubicación y de un

---

<sup>295</sup> POZO [Et Al.] *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, p. 24.

referente para la acción. Esto permite hacer descripciones detalladas o generales de la realidad y coadyuvando en las formas de respuesta relativamente estables ante el ambiente.

3) Son esquemas afectivos como respuesta a la representación que sintetiza el mundo de respuestas afectivas generando patrones que se añan a las de tipo racional.

4) Forman estructuras coherentes que cumplen una función organizativa de los conceptos y de los contenidos, de forma que se establecen redes fuertes y resistentes, por lo cual se explica cómo es que sin un soporte para resistir cualquier intromisión o contaminación con otros conceptos y contenidos.

5) Son estables al mantener cualidades descriptoras de la identidad, de este modo se forman patrones de consistencia para guiar las acciones y las tomas de decisiones. Como son el resultado muchas veces de construcciones acríticas, se naturalizan y parecen inevitables y hasta invisibles, creando un patrón de respuestas muchas veces también acrítico: no se reflexiona sobre ellas para buscar discernir si su contenido es verdadero o válido, o si es un conjunto de conjeturas sin sentido. Son simples, su carácter general las hace operar casi al nivel de un dogma, son casi incuestionables y funcionan casi como estructuras dicotómicas: todo o nada, siempre o nunca, cierto o falso, bueno o malo.

6) Tiene un margen de flexibilidad suficiente para hacer ajustes a las condiciones emergentes o inéditas que el sujeto afronta.

7) La estructura que mantienen les permite priorizar aspectos. Pueden conceder importancia capital a unos aspectos sobre otros, en función de las necesidades de atención.

8) Poseen distintos niveles de generalización al ayudar a delimitar campos de dominio.

9) La lógica organizativa que mantienen es de orden inductivo: parten de lo inmediato, de lo cercano, de la vida cotidiana y muchas veces no se alejan de allí para desplegar un esquema de respuesta.

10) Son producto de la construcción personal y por tanto las teorías implícitas de un sujeto asemejaría un mapa mental de un orden y composición exclusivo. Cada quien tiene sus propias teorías implícitas.<sup>296</sup>

Derivado de esta descripción de lo que son las teorías implícitas, puede observarse que para efectos de analizar qué piensan los profesores, lo que importa no es si lo que dicen es una verdad/conocimiento o una creencia, más bien lo que importa sería observar cómo el conjunto de estas creencias, de las suposiciones y de los conocimientos, intervienen en la construcción de decisiones sobre la actuación en la práctica docente. Por esta razón fundamental es que se seleccionó esta metodología de análisis, pues se parte de que lo que para un profesor es la historia puede ayudar a explicar cómo enseña la historia, sobre sus creencias de cómo se aprende, los profesores deciden hacer un diseño de sus clases o tomar las decisiones sobre lo que no se tenía previsto.

Otro elemento involucrado en el análisis es la reciente tendencia a estudiar las creencias de los profesores como una fuente interesante para explicar cómo conciben sus propias prácticas de enseñanza. En esta línea, una de las aportaciones más relevantes es la que ofrece Schommer-Aikinsal proponer que las creencias de los profesores tienden a organizarse como un sistema, pero con áreas relativamente independientes. Es decir, por una parte, puede ser pensado como sistema en tanto no se compone de una única creencia, sino que es un

---

<sup>296</sup> ANTÓN NUÑO. *Docencia Universitaria*, pp. 39-41.

conjunto de ellas, pero, al tiempo, guardan cierta autonomía o independencia, puesto que algunas de las creencias pueden estar más elaboradas y otras se estructuran de modos realmente simples.<sup>297</sup>

Para hacer los hallazgos relacionados con las creencias de los profesores se hicieron búsquedas mediante la aplicación de entrevistas, registros de diario, revisión de planeaciones, etcétera. Cuenta todo aquello que pueda llevar a los profesores a rescatar de su experiencia de vida: su vida de estudiante, la formación académica, la experiencia profesional y el conocimiento profundo del contexto, todo aquello que le ayude a descubrir y hacer consciente su propio sistema de creencias, sus teorías implícitas y cómo esto se relaciona con sus decisiones como docente.

Para los fines de este trabajo de investigación, el énfasis se ha puesto en la enseñanza de la historia, destacando el modo en que en ella se involucra la construcción de nociones espacio-temporales. Así que se ha buscado cuáles son las teorías implícitas de los profesores acerca de estos procesos, la importancia que esto supone está asociada a lo que Schön sostiene: No es sólo que las teorías implícitas actúan como referentes que los profesores usan para comprender e interpretar lo que viven en su ejercicio docente, sino que son los asideros a los cuales recurren para la puesta en acción dentro del aula, esto es, explican las decisiones pedagógico-didácticas que toman en su experiencia docente cotidiana. Es más que eso: hay un fuerte vínculo entre pensamiento y acción, por eso Schön asegura que hay que buscar en los recónditos parajes epistémicos del arte de la enseñanza cuando ésta lleva a los profesores a responder en situaciones de un alto margen de inestabilidad, de incertidumbre, de

---

<sup>297</sup> SCHOMMER-AIKINS, BEUCHAT-REICHARDT y HERMÁNDEZ-PINA. “Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores”, pp. 466-467.

contrastación de valoraciones y de especificidad.<sup>298</sup> Aunque Schön es muy socorrido cuando se trata de estudiar al profesor en su reflexión en la acción, cabría considerar la contundencia de las palabras de Perrenoud: “En un momento u otro todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo”.<sup>299</sup> Este llamamiento no es menor si tenemos en cuenta que solemos pensar que porque alguien reflexione en su actuar cotidiano ya puede ser considerado como un profesional que reflexiona, pero Perrenoud se muestra muy crítico ante asumir una consideración como esta y nos explica que no necesariamente es así, alguien puede reflexionar en la acción pero no ser realmente un practicante profesional reflexivo.

La forma en que Schön concibe la importancia de la revisión de las teorías implícitas también empata con la visión de Marrero, quien las entiende como formas dinámicas de respuesta, resultado de las abstracciones que hacen los profesores sobre las situaciones de enseñanza y su experiencia sobre ellas, que tratan de estar a la altura de las condiciones emergentes con la carga emocional, teórica y práctica que caracteriza a la realidad concreta: mutable, inédita y efímera. La alta demanda del afrontamiento de estos factores fuerza a la elaboración de diagnósticos emergentes que ofrecen una rápida evaluación para la toma de decisiones.<sup>300</sup> Esto es una veta interesante para explicar el modo en que los profesores deciden actuar como lo hacen.<sup>301</sup>

---

<sup>298</sup> SCHÖN. *El profesional reflexivo*, pp. 15-78.

<sup>299</sup> PERRENOUD. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, p. 12.

<sup>300</sup> Perrenoud se muestra particularmente crítico ante la postura de quienes hablan sobre la reflexión en la acción de los profesores, por ejemplo, dice que “...el concepto de reflexión en la acción está relativamente *vacío de contenido*. No dice *sobre qué ni cómo* el practicante reflexiona como tal, ni tampoco especifica los efectos de esta reflexión. Esta entrada en materia, lejos de ser un punto débil, se muestra como lo más interesante del concepto, si éste se toma como símbolo, paradigma global que delimita una problemática y un campo conceptual todavía pendientes de construir.” Estas y otras ideas sobre el tema pueden seguirse en PERRENOUD. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. p. 14.

<sup>301</sup> MARRERO. “Las teorías implícitas del profesorado”, pp. 95-122.

### 3.1.2. ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES: ¿CÓMO ENSEÑAN HISTORIA Y LAS NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES?

#### a. Encuentros cercanos con profesores en formación

En el *curriculum* de la LEPprim, en la línea de formación socioeducativa está incluido un curso denominado *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela*. Este curso tiene por propósito que “El profesor-alumno, a partir de su experiencia profesional y del análisis y crítica de contenidos teórico-metodológicos, reconocerá la pertinencia de favorecer la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria”.<sup>302</sup>

Se trabajó de cerca con un grupo de veintiséis profesores que cursaban el quinto semestre la LEPprim, durante diecisiete semanas. Para efectos de estudio, se tomaron en cuenta producciones escritas, bitácoras, diarios de registro de observación, charlas informales y dos entrevistas a estudiantes. Esta información se recuperó a lo largo del semestre comprendido entre agosto de 2015 y enero de 2016.

#### b. Encuentros con la práctica *in situ*: visitas a las aulas de primaria

En el ejercicio profesional académico en la UPN 03A ha habido múltiples oportunidades de observaciones de clases efectivas en las aulas de educación primaria. En este entendido, no sólo se propiciaron nuevas visitas, sino que se buscó en la documentación de experiencias de observaciones de clases y lograron encontrarse diecisiete registros referidos a situaciones áulicas cuyo eje temático era el estudio de nociones espacio-temporales. Cabe aclarar que estos diecisiete registros son una selección de muchos más. La selección se hizo bajo el criterio de interés fundamental en esta investigación: la forma en que, en la práctica concreta

---

<sup>302</sup> *Construcción del conocimiento de la historia. Guía del estudiante*, p. 8.

en el salón de clases, los profesores asumen la enseñanza de nociones espacio-temporales, no necesariamente desde la enseñanza de la historia. Sobre todo, hay que tener en cuenta que los registros fueron seleccionados usando como criterio discriminador el que fueran clases de los primeros tres grados de la educación primaria.

c. Encuentros con profesores expertos: lo que opinan algunos profesores reconocidos

Para indagar sobre la experiencia profesional de docentes con años de experiencia en la educación primaria y que además cuentan con una opinión favorable de estudiantes de la UPN 03A acerca de sus cualidades para la enseñanza de la historia, se decidió realizar tres entrevistas a profundidad a sendos profesores. Las entrevistas fueron realizadas y grabadas con el consentimiento explícito de los entrevistados.

Luego de las grabaciones, las entrevistas fueron transliteradas para facilitar su análisis usando como herramienta de apoyo el *software* Atlas.Ti, lo cual facilita la construcción y clasificación de códigos en esquemas de representación por redes y nodos conceptuales que facilitan la organización de los elementos relevantes.

d. Encuentro con opiniones diversas: rescatando la voz de profesores en servicio

En aprovechamiento de la participación en un proceso de evaluación externa a tres proyectos emanados del Departamento de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del estado de Baja California Sur y de la oportunidad de al menos tres visitas a campo durante el ciclo escolar 2014-2015 y otras tres visitas en el ciclo escolar 2015-2016, se decidió elaborar una encuesta dirigida a profesores de los primeros grados de educación primaria acerca de sus concepciones sobre las implicaciones de las nociones espacio-temporales para la enseñanza de

la historia y de otras disciplinas. Cabe aclarar que se evitó asociar directamente las nociones espacio-temporales con la enseñanza de la historia de forma explícita en el cuestionario diseñado, a fin de recuperar las creencias y concepciones de los profesores sin rebuscamientos. Durante los meses de enero a junio de 2015 y de enero a junio de 2016 se aplicaron un total de 24 encuestas las cuales fueron procesadas mediante una matriz en hoja de cálculo a fin de facilitar su lectura, concentrando la información por pregunta, para su debida codificación usando el *software* Atlas.Ti.

### **3.2. Las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la historia y su relación con la construcción de nociones espacio-temporales**

Tras la fase de investigación de campo, que incluyó encuestas, entrevistas, observaciones de clases y el seguimiento de un grupo de profesores en formación, se realizó el análisis de los datos obtenidos a través del uso de Atlas Ti, el apoyo tecnológico sólo es un coadyuvante en el proceso de reflexión sobre el contenido empírico, es un facilitador de la obtención de códigos significativos como resultado de una lectura comprometida de la información recabada.

Se construyeron cinco códigos eje del análisis del discurso:

A. La enseñanza de la historia, donde se clasificaron los datos que se refieren a la enseñanza de la disciplina histórica como contenido y que arrojaron respuestas tipificadas en un segundo nivel con dos subcódigos: disciplina difícil de aprender y altos índices de reprobación.

B. Estilos de enseñanza, donde se clasificaron los datos que hacen referencia a las formas en que se ejerce la docencia de la historia, esto es, las características más relevantes

que definen los modos de enseñanza en esta disciplina. Los subcódigos se agrupan en torno a enseñanza tradicionalista, método memorístico, aprendizaje de profesores de la época de estudiantes, carencia de expectativas para analizar las prácticas propias.

C. Creencias sobre los buenos profesores de historia, donde fue contemplado todo aquello que se refiere al imaginario de los docentes sobre quién es un buen profesor de historia, cómo se caracteriza y cuáles son sus procedimientos típicos; sobresalen la enseñanza divertida, el dominio didáctico y la personalidad atractiva.

D. La enseñanza de las nociones espacio-temporales, donde se clasificaron los datos referidos a la construcción de nociones de espacio y tiempo y qué creencias tienen los docentes al respecto; lo ven como un contenido inadecuado, no propio de la historia, descalifican la teoría y unos cuantos lo consideran, al menos en el discurso, básico para el conocimiento histórico.

E. La práctica docente del profesor de historia, clasificación que contiene los datos que aluden a las creencias sobre las prácticas típicas de los profesores de esta disciplina; los resultados resaltan que es una práctica desactualizada, fuera de contexto y aislada. En el gráfico 13 se resumen los códigos y subcódigos construidos.

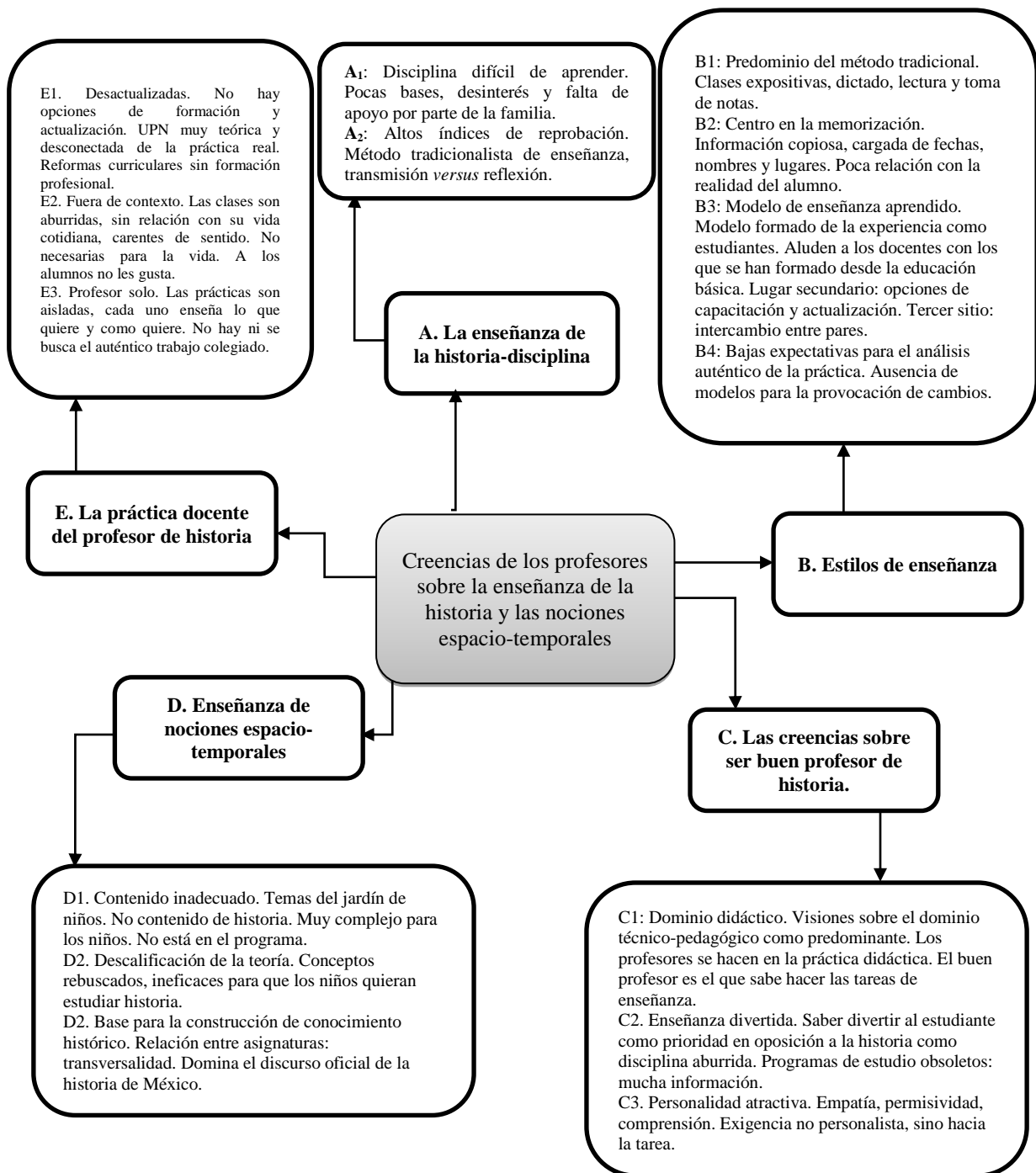


Gráfico 13. Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la historia y las nociones espacio-temporales. Construcción propia.

Esta clasificación se caracteriza por ser multirrelacional, es decir, en ningún momento debiera entenderse que el código general se relaciona de forma lineal con los subcódigos y éstos a su vez con los códigos de tercer nivel. Un código de segundo tipo puede relacionarse a

su vez con uno o más de los del tercer tipo, sean o no de su propio brazo en el esquema. Se atiende como eje de análisis la propuesta de Shulmann, quien "...plantea que para ubicar el conocimiento que se desarrolla en las mentes de los profesores, habría que distinguir tres tipos de conocimiento: (a) conocimiento del contenido temático de la materia, (b) conocimiento pedagógico del contenido (CPC), 'el tema de la materia para la enseñanza', y (c) conocimiento curricular".<sup>303</sup>

El esfuerzo cognitivo asociado con la organización de la información producto del análisis del dato empírico reveló interrelaciones relevantes en la información; por ejemplo, en la clasificación referida al dominio del contenido, se encontró que hay un saber común referido a quién domina o no el contenido de historia para poder enseñarla. Así, los profesores novatos y expertos creen que un profesor domina el contenido si recuerda con facilidad fechas, si puede expresar una explicación estable sobre lo que denominan un hecho histórico, esto es, si el mismo profesor, ante diferentes oportunidades de "enseñar" un mismo contenido, es capaz de armar un discurso semejante y no cambiante. Esto último se interpreta como "no saber" historia. También resulta relevante en las creencias de los profesores saber poner ejemplos relacionados con la vida cotidiana de los alumnos, saber fechas, saber ubicar sitios históricamente relevantes en un mapa, conocer las propiedades de documentos históricos de periodos específicos: la Carta Magna de 1857 o la de 1824 o 1917, el acta de independencia, el tratado de Guadalupe-Hidalgo, etcétera.

En cuanto al conocimiento especializado, son reconocidos como ejemplares los profesores que dominan la periodización histórica (aunque con excepción de un solo profesor entrevistado, todos aludían a la periodización tradicional que enseñaron los próceres de la

---

<sup>303</sup> GARRITZ Y TRINIDAD-VELASCO. "Editorial. El conocimiento pedagógico del contenido", p. 2.

construcción del Estado-Nación: época precolombina, conquista, colonia, etcétera); los profesores que son capaces de contar detalles o anécdotas históricas (biográficas, geográficas o referidas a otros campos del conocimiento); y los que siempre tienen la respuesta precisa o ampliada, a demanda de los interlocutores, ante cualquier pregunta sobre el tema, dando muestra de un dominio que es inalcanzable para el profesor común.

Cuando los profesores expresan sus creencias sobre el buen profesor de historia, aluden también a aspectos relacionados con el cómo enseñar historia: son los que pueden prever las respuestas de dominio común: fechas, lugares, nombres de personajes. También aludían a profesores que son capaces de anticipar respuestas erróneas; que demuestran capacidad para escuchar y hacer interpretaciones del pensamiento histórico; que muestran habilidad para promover a través de preguntas lo que los estudiantes parecen olvidar; que presentan el contenido en orden cronológico (casi todos los informantes observan con menosprecio a quienes utilizan otros criterios para presentar el contenido, dicen que vuelven confusa la materia); los que prefieren “explicar” o “exponer” un tema que suponen complicado, porque se anticipan al hecho de que será complejo para el nivel de los estudiantes, etcétera. Lo cual pareciera revelar un tono narcisista en la relación educativa: los temas difíciles deben ser abordados por los maestros para evitar que los alumnos se confundan, y que podría también ser leído como: el profesor asume que es el único capaz de entender temas de alta complejidad y el único, por ende, capaz de “explicarlos”, por cierto, algo no muy diferente de lo que ocurre en la educación matemática.

Otro tipo de conocimiento destacado por los profesores ante la descripción del “buen profesor de historia”, es el referido al dominio curricular. En el discurso de los profesores, tanto los que están en formación como los que recién comienzan o los que tienen muchos años

de servicio, se hace poco evidente este tipo de conocimiento. Algunos llegan a expresar que son buenos profesores los que saben qué enseñar y dicen que también saben lo que los estudiantes deben aprender, incluso, aunque esos contenidos “no son de los que vienen en el libro”.

También describen como buenos a los profesores que saben el contenido de los libros de texto y que han acumulado también los contenidos de los libros que ya no están al uso, con una curiosa tendencia a juzgar más conocedor a los que dominan los contenidos pasados: de otros libros ya en desuso, de otros programas de estudio ya rebasados, de otros referentes obtenidos por tradición oral.

Resultó relevante que hay un reconocimiento explícito al profesor que carga con los libros de texto que ya no son los oficiales, pero más aún el que los usa. Sin ánimo de hacerlo aparecer mecánico, en la creencia de muchos profesores hay una evidencia de ser buen profesor en el que “reta” a la autoridad usando los libros que ya fueron descartados. Son reconocidos también los profesores que saben la organización de los temas y que pueden prever qué sigue en el temario del ciclo escolar y de los subsiguientes.

El conocimiento de los buenos docentes también involucra, desde la creencia de los profesores estudiados, formas motivantes de presentar los contenidos, capacidad para saber lo que se hizo, lo que falta y lo que se hará para cubrirlo; los que asignan tareas extraclase; los que tienen un dominio de técnicas de control disciplinario; los que son capaces de atraer la atención de los estudiantes hacia el contenido de estudio; los que son hábiles para convencer a los estudiantes de que un “tema complicado” puede ser alcanzado por ellos, desde luego, con

la intervención del profesor mediante; los que interrogan a los estudiantes para monitorear su avance.

### **3.3. Notas sobre una encrucijada: el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la enseñanza de la historia**

Luego de procesar la información cualitativa obtenida tal como fue descrito en los apartados previos de este capítulo, puede observarse que la enseñanza de la historia en la educación primaria está fuertemente signada por las creencias que los profesores han construido a lo largo de su formación no sólo de orden profesional, sino la personal, que la carga de referentes que arrastran consigo tiene una fuerte tendencia a conceder importancia en su propia toma de decisiones profesional a lo que han abrevado en la vida cotidiana, a su propia experiencia como estudiantes, lo que otros les dicen acerca de su propia experiencia práctica, etcétera.

El primer hallazgo que se considera relevante sobre las creencias y teorías implícitas de los profesores de primaria en relación con la enseñanza de la historia fue codificado como **la enseñanza de la historia como disciplina**. El título del código se anotó así debido a que los profesores tienden a pensar en que la historia es una disciplina muy específica, que tiene sus propias formas de organización del conocimiento y que demanda una forma de enseñanza muy especial, aunque no atinen a definirla, es decir, en el discurso de los profesores queda claro que identifican que la historia tiene particularidades en cuanto a cómo debe ser enseñada, pero en la abundancia de material recabado y analizado, no logra identificarse que se precise, por parte de los profesores, cómo es que debe ser enseñada.

En este código de segundo nivel identificaron dos principales subcódigos:

A1. *Disciplina difícil de aprender.* Los profesores piensan que la historia es difícil de aprender para los estudiantes, incluso, hay algunos de ellos que dicen que es más difícil de aprender que las matemáticas o las ciencias naturales. Al explorar a qué se debe esta creencia, pudieron encontrarse tres principales explicaciones: la primera es que hay pocas bases de las cuales pueden valerse los estudiantes para elaborar conocimientos nuevos, es decir, los profesores piensan que, con independencia del grado escolar, a los estudiantes les queda poco de lo que hayan estudiado previamente sobre la asignatura y eso no ayuda a que puedan elaborar, sobre las endebles bases, conocimiento nuevo. Así parece cuando uno de los profesores expresó: “es que los alumnos no pueden memorizarlo todo, y si el año anterior no se aprendió lo que se tenía que aprender, llegan casi en blanco otra vez y hay que comenzar de cero para poder hacer que entiendan algo...”.<sup>304</sup>

La segunda explicación está relacionada con el desinterés. Los profesores piensan que los contenidos relacionados con la historia que deben ser enseñados provocan que los niños no quieran aprender. Una de las estrategias para rescatar las creencias de los profesores fue preguntarles por qué debía fomentarse el pensamiento histórico en la escuela primaria. Una maestra anotó: “En la escuela primaria no debería estudiarse nada que tenga que ver con la historia, son temas que son completamente ajenos a la realidad que los niños enfrentan. Saber esas fechas y aprenderse largas listas de nombres de personajes que no tienen que ver con su vida, de nada sirve para lo que ellos la verdad enfrentan en su vida diaria”.<sup>305</sup> Es llamativo observar, no sólo en lo que dice esta maestra, sino en la opinión generalizada de los diferentes maestros y por las diferentes vías con que se obtuvo la información, que suele suponerse que la carga de contenidos relacionados con la historia sigue siendo la que hubiera en décadas

---

<sup>304</sup> Encuesta a estudiante del curso *construcción del conocimiento de la historia en la escuela.*

<sup>305</sup> Registro de clase. *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela.* 26 de octubre de 2015.

anteriores. Aquí es necesario observar que otro aspecto interesante es ver que una parte importante de estos profesores observados, encuestados, entrevistados y que formaron parte de la experiencia pedagógica, no conocen en su totalidad el programa de estudios del grado escolar que imparten, no sólo para la asignatura de historia o de exploración y conocimiento del medio natural y social o la entidad donde vivo, sino para el resto de las asignaturas. Resulta interesante observar que al indagar cómo es que utilizan estos materiales para hacer sus planificaciones, responden que recurren a los cuadros de organización de contenidos y utilizan como apoyo para realizar su diseño de secuencias didácticas, el libro de texto para el alumno. Este asunto puede ayudar a entender por qué prevalece la creencia de que la carga de contenido del área de historia es abrumadora: no se toman en cuenta ni el enfoque ni las recomendaciones didácticas, sino que se utiliza el contenido.

La tercera explicación relevante para este subcódigo sobre la historia como disciplina difícil, tiene que ver con el modo en que los profesores perciben que hay falta de apoyo por parte de la familia: lo dicen principalmente en cuanto a tiempos de dedicación: “los papás no apoyan a los niños cuando tienen que hacer las tareas en la casa”, “los niños no traen los materiales a la escuela porque los papás no se los compran”, “la niña me dijo que ni siquiera ha visto a su papá porque llega muy tarde del trabajo, que por eso no trajo la tarea”. Hay una idea generalizada de que, si los niños no hacen las tareas o no cumplen con ciertos materiales escolares, será difícil que los esfuerzos de ellos como maestros pueda tener buenos frutos, es decir, parece haber una descarga de la responsabilidad hacia los padres de familia.

El otro subcódigo construido en relación con la enseñanza de la historia-disciplina, tiene que ver con una claridad en los profesores sobre altos índices de reprobación en historia, pero, curiosamente, hay una tendencia a asumirse como mediadores entre la que se considera

*difícil* disciplina de la historia y los niños. Hay una extraña relación en donde los profesores asumen que es indispensable que ellos suavicen, maticen o medien entre el “difícil contenido” y la “poca capacidad del alumnado para entender”. Un aspecto interesante en este sentido fue observar que los profesores piensan que la historia se hace difícil porque se ha venido enseñando con métodos ya rebasados, que enuncian como “tradicionalistas”, pero casi todos asumen que son los otros quienes lo trabajan así, es decir, cuando dicen “... es que la historia se hace muy enfadosa porque los profes la enseñan así”, “los pobres chamacos qué van a entender si se están durmiendo en las clases de historia”, “cada grupo nuevo que tengo pasa lo mismo: odian la historia porque les han enseñado que es aburrida y cansada”, etcétera. En casi ninguna parte del discurso donde se expresaron estas ideas y otras afines, se pudo encontrar que los profesores dijeran que ellos mismos experimentaban problemas para hacer diseños que superaran esto.

Otro elemento relevante en este sentido fue encontrar que los profesores piensan que la historia se trata de conocimientos a manera de bloques que hay que transmitir y que ya todo está dicho, es decir, se concibe que la enseñanza de asuntos relacionados con la historia está fundamentada en la transmisión *versus* la reflexión y que eso hace que los niños no puedan tener éxito escolar para aprobar esta asignatura. Es curioso, al tiempo, observar que los profesores se asumen como los salvadores de los niños en este sentido: “pues yo les pongo a veces una película porque así a los niños se les hace más fácil entender y luego los evalúo con que me pongan qué entendieron, así les va mejor que si les pusiera un examen lleno de nombres y fechas”.<sup>306</sup> Otros profesores expresan que tienen que dedicar un tiempo a hacerles resúmenes a los niños para que se les haga más fácil entender, porque los libros a veces traen

---

<sup>306</sup> Entrevista realizada a un profesor “experto”. 26 de abril de 2016.

mucha información o, como dicen algunos, “información muy elevada” que luego les da problemas para comprender.

Lo expresado en el párrafo anterior llama al interés por tratar de explorar más qué hay allí, ¿será que los propios profesores experimentan dificultades para comprender algunos aspectos de la historia y entonces asumen que para los niños será difícil? ¿será que hay poco interés en los profesores por explorar sus propias problemáticas en la acción docente y prefieren un abordaje centrado en la transmisión sin mayor cuestionamiento? Lo evidente en el material analizado es que hay casi unanimidad al percibir a la historia como una asignatura difícil y que, al menos por lo que los profesores dicen, si no fuera por su intercesión los índices de reprobación serían mucho más altos.

Con base en el material empírico, se construyó un segundo subcódigo: **estilos de enseñanza**. En este código se agrupó la información que tiene que ver con el modo en que los profesores describen cómo se enseña la historia, esto es, los métodos, los dispositivos, los mecanismos y los procedimientos con que los profesores creen que suele enseñarse la historia y que en su discurso parece definir estilos claramente diferenciables entre sí. Aquí pueden agruparse cuatro principales caracterizaciones: B1. Predominio del método tradicionalista, B2. Memorización como centro, B3. Se enseña como se aprende, y, B4. Bajas expectativas para analizar la propia práctica.

Los profesores describen que la enseñanza de la historia suele asumirse con métodos que denominan tradicionales: un profesor explicando, los alumnos obligados a escuchar y anotar. Tanto en las encuestas como en las entrevistas se buscó explorar un poco más allá de esta descripción, preguntando a los profesores por qué es que ellos piensan que suele ser así.

Las explicaciones que se encontraron no abundan mucho en los por qué. Más bien se centran en la descripción casi fenomenológica de lo que ocurre. Esta representación parece ser producto de una síntesis desinteresada por describir cómo es que se enseña la historia, las respuestas parecen más bien estereotipadas y no tanto descriptivas de las prácticas concretas. Aun aquellos profesores que de modo más entusiasta relatan que tuvieron buenos profesores de historia, suelen declarar que la enseñanza de estos catalogados como buenos profesores se centraba en la conferencia: un profesor explicando o relatando y los estudiantes escuchando. Por ello es que este subcódigo quedó definido como: predominio del método tradicional. Clases expositivas, dictado, lectura y toma de notas.

Por otro lado, se construyó otro subcódigo: centro en la memorización. La gran mayoría de los profesores participantes como informantes para esta investigación parecen abrigar la idea de que los estilos de enseñanza para la historia tienen un destino manifiesto: centrarse en la memorización de datos y fechas porque eso es lo que compone la historia como disciplina o los temas que tienen que ver con ella. Un profesor de tercer grado anotó en una encuesta: “es que los programas están cargados de contenido, si apenas es una hora por semana no me alcanza el tiempo y tengo que dictarles a los niños o lo que hago para que se les haga más fácil es darles un cuestionario, así se aprenden lo importante y en el examen ya no batallan tanto”.<sup>307</sup>

Una charla informal con una profesora dejó ver que ella ve poca relación entre los contenidos que tienen que ver con la historia y la vida real de los niños: “a los chiquitos se les hace bien difícil, por ejemplo lo de las efemérides, a los niños ni los llevan a esos festejos como el del 16 de diciembre y lo tenemos que ver en la escuela, los pobres niños de primero ni

---

<sup>307</sup> Encuesta a profesor en servicio. Curso: *construcción del conocimiento de la historia en la escuela*.

saben de qué se trata, cuando mucho piensan en que se trata de una fiesta en la que ni van a estar”. Y más adelante señaló: “pues yo lo que hago es ponerles una lámina bien bonita donde se ve algo relacionado con el 16 [de septiembre] y luego anotamos algunas cosas importantes pero como todavía todos no saben leer, pues pegan estampas en su cuaderno y les doy algún dibujo para colorear, así cumplo con que vean el tema y no los hago sufrir con cosas que pasaron hace ya tanto tiempo”.<sup>308</sup>

En el análisis también fue posible observar cómo para definir el estilo de enseñanza en la asignatura de historia, cobran particular importancia las propias experiencias que los profesores tuvieron como estudiantes, o lo que recuerdan de ellas, quizá algunas veces idealizando y otras magnificando los modelos observados. Pero muchos de ellos expresan que en la configuración de su propio estilo para enseñar historia hay elementos constitutivos principalmente de dos fuentes: lo que sí se debe hacer y lo que no se debe hacer. Unos y otros derivados de lo que ellos, en su etapa de estudiantes dicen haber amado y odiado de los profesores de historia que tuvieron. Un profesor, al preguntarle “¿Cómo has hecho tú para decidir cómo enseñar historia?”, respondió “en secundaria tuve un profesor pésimo para dar la materia, todos lo odiábamos, desde entonces me dije que nunca quería ser como él y hasta la fecha, hago todo lo posible por nunca caer en lo que ese profe hacía”.<sup>309</sup>

En dos de las entrevistas realizadas a profesores “expertos” hay coincidencias en cuanto a la huella que dejaron profesores que consideraron muy buenos para enseñar historia. Una de las maestras expresó que antes de la preparatoria odiaba la historia, se le hacía no sólo difícil concentrarse sino imposible de retener, que siempre sus resultados habían sido

---

<sup>308</sup> Charla informal con profesora de primer grado en relación con las efemérides. 14 de octubre de 2016.

<sup>309</sup> Encuesta a profesor. Curso *construcción del conocimiento de la historia en la escuela*.

frustrantes y que había ido pasando las materias de primaria y secundaria pero que no soportaba la idea de tomar ni una clase más de historia hasta que un día, en su primera clase de la preparatoria, se encontró un mundo que describió como “absolutamente diferente a todo lo que antes había vivido”, el maestro que le tocó, dijo, desde aquel momento y hasta el de la entrevista, había sido el hombre que más admiraba porque logró transformar su odio en amor por la asignatura. Se le cuestionó que si qué características tenía la práctica de aquel profesor para haber provocado tal impacto en su persona y ella dijo que no podría explicar en qué consistía, que su forma de enseñar era a través de exposiciones verbales pero que eran, así lo dijo, simplemente fascinantes.<sup>310</sup>

Uno de los maestros, justo al contrario, vivió una experiencia que lo hizo transitar de una relación sin pena ni gloria con respecto a la historia durante la primaria, la secundaria y casi toda la preparatoria, a una especie de reto personal, luego de haber sufrido, según dijo, una de las peores experiencias de enseñanza de la historia con un profesor que calificó de despótico. Al preguntarle cuál había sido su propia experiencia en la vida de estudiante en cuanto a la asignatura de historia, él dijo: “la verdad que la historia no se me hacía ni fácil ni difícil, casi podría decir que no me quitaba el sueño, pero casi para terminar la prepa me tocó un profesor terriblemente malo para enseñar historia, me hizo sudar la gota gorda. Era un déspota: las cosas se tenían que hacer como él decía y para cuando él mandaba. Todos mis compañeros y yo realmente batallamos mucho, pero no sé por qué a mí se me metió como una espinita por hacer algo diferente y, aunque cuando terminé la prepa no pensaba estudiar para maestro... [ríe un poco], pues aquí estoy, había empezado en la UABCS [Universidad Autónoma de Baja California Sur] a estudiar y luego lo dejé y me metí a la normal superior,

---

<sup>310</sup> Entrevista a profesora de primaria “experta”. 14 de julio de 2016.

cuando todavía estudiabas para profe de ciencias sociales, pero desde que comencé allí siempre la materia que más me gustó fue la historia. Como que me entraron las ganas por aprender mucho para que mis alumnos nunca dijeran que yo era un mal profesor...<sup>311</sup>

En ambas entrevistas, se incluyó una pregunta sobre cuál era la estrategia que más usaban o con la que sentían que creaban un mejor ambiente para el aprendizaje con sus estudiantes. Los dos coincidieron en que su estrategia estrella es la exposición bien preparada, con muy poca diferencia las dos descripciones dibujan a un profesor que capta la atención de los estudiantes a través de su capacidad para representar lo que están platicando, hacer inflexiones de voz, usar el lenguaje corporal, desplazarse en el aula y utilizando el suspenso y el factor sorpresa como elementos para mantener a los alumnos atentos e interesados. Esta descripción es semejante a la que ellos mismos hacen de los profesores que usan como modelo positivo para inspirarse y en el caso del segundo profesor, es el contraejemplo del que lo llevó a decidir que tenía que ser mejor que eso.

Al entender los estilos de enseñanza como un conjunto de factores más o menos estables que caracterizan los recursos que un profesor pone en juego a la hora de su actuar pedagógico concreto, un aspecto significativo que resultó de este estudio tuvo que ver con que los profesores no creen en que haya aspectos que puedan aprender si se ponen a analizar sus prácticas con la intención de mejorarlas. Por un lado, porque parece que son optimistas al suponer que el modo en que ellos enseñan es bueno y no está en su naturaleza de ejercicio profesional problematizarlo, es decir, muchos de ellos no se cuestionan si sus formas de enseñar son buenas o no, dan por supuesto que lo son y que no requieren ser modificadas. Por otra parte, porque no confían en lo que otros puedan aportarles para la mejora de sus prácticas,

---

<sup>311</sup> Entrevista a profesor de secundaria “experto”. 20 de marzo de 2016.

menos si se trata de un libro, un investigador, un experto en la disciplina, etcétera. En todo caso, suelen confiar más en lo que los pares les recomiendan porque dicen que lo han puesto en práctica y les funciona. Aquí parece que hay una desconfianza por parte de los profesores en ejercicio de que otros, que no están enfrentados a dar clases en un aula de primaria, puedan decirles sobre cómo enseñar, y suele haber un recelo sobre lo que realmente pueda aportarles “la teoría” para satisfacer lo que ellos realmente necesitan.

Al iniciar el curso *construcción del conocimiento de la historia en la escuela*, se preguntó a los profesores qué expectativas tenían. Las respuestas fueron, de forma sintética, las siguientes: que hubiera pocas lecturas, que hubiera muchas oportunidades para aprender formas diferentes de enseñar, que pudieran ver lo que hacían el resto de sus compañeros para enseñar y que no fuera a ser muy teórico. Aquí cabe aclarar que luego de preguntarles qué entendían por “muy teórico”, algunos de ellos expresaron que en la UPN se veían muchas teorías pero que no servían de nada para la práctica, con lo cual queda claro que los profesores estudiantes se muestran reacios a abrirse al análisis de las teorías pedagógicas que se proponen para el análisis, y que consideran que la práctica docente es un algo ajeno a la teoría, es decir, separan teoría y práctica como si fueran conjuntos mutuamente excluyentes. Como resultado de esta experiencia y de otros elementos del material empírico, el último subcódigo que se construyó en relación con los estilos de enseñanza de la historia fue el de bajas expectativas para el análisis auténtico de la práctica.

El tercer código construido fue el de **las creencias sobre ser buen profesor de historia**. Aquí se agruparon los contenidos del material empírico que se relacionaban con lo que los profesores consideran una buena práctica para enseñar la asignatura. Y destacan tres

principales subcódigos: el dominio didáctico, hacer divertida la enseñanza y los aspectos relacionados con una personalidad atractiva de los profesores.

En cuanto al dominio didáctico, los profesores reconocen que una buena práctica de enseñanza de la historia está estrechamente vinculada a un amplio repertorio de estrategias por parte del docente para hacer que los estudiantes no se aburran; destaca que consideran que no hay otro modo de aprender a tener una buena didáctica que estando en la práctica concreta de la enseñanza. Hay un sentir generalizado expresado con palabras más o menos diversas pero que tienden a confirmar ese lugar común que dice que “los profesores se hacen en la práctica”, dejando poco sitio a los aportes de capacitaciones, cursos de actualización, licenciaturas, diplomados, posgrados, etcétera. Para el grueso de los maestros, su dominio didáctico viene de la acumulación de experiencia que tienen y del repertorio de respuestas que han construido con base en ello.

Un elemento más para la buena práctica de la enseñanza de la historia, piensan los profesores, reside en que debe intervenir el factor diversión. Si el profesor es hábil para que los estudiantes no se aburran y se concentra en que, además, se diviertan, seguramente será un buen enseñante de historia. Aquí llama la atención que no importa si la estrategia en lo general es la misma: expositiva. Lo que importa es lograr atraer la atención de los estudiantes; incluso, predomina la idea de que además los niños tienen que reír, que sentirse contentos y si para ello el profesor debe contar un chiste, platicar una anécdota hilarante, un pasaje incluso bochornoso, pues el profesor tiene que aprender a hacer esto y parece que la única forma de lograrlo es decidirse a hacerlo.

Cuenta un maestro en un intercambio por equipos de experiencias exitosas para enseñar historia: “yo siempre había sido muy agrio, por más que trataba de contar las cosas de forma que provocaran risa, todos se reían, pero de lo malo que era para contarlas. Una cosa que hice fue comenzar a buscar anécdotas interesantes de los personajes de los libros, por ejemplo, que si Santa Anna era medio gallina, que si Maximiliano se les cayó del carruaje, que si las mujeres lloraron porque se murió y querían una gota de su sangre...”; luego añade un poco más tarde: “no sé cómo, pero ahora cuando me toca la clase de historia los niños me dicen ‘ándeles, profe, cuéntenos una de esas historias que usted nos platica’ y pues yo que ya sé que me van a pedir, ya llevo preparada una que otra mentira, pero eso sí, se las cuento como si fuera verdad”.<sup>312</sup> Como puede verse, aquí no importa ni la rigurosidad ni el propósito, ni el aprendizaje esperado, ni la competencia a desarrollar. El único cometido es que los alumnos no se aburran en la clase, que se haga divertida.

Aunado a lo descrito en el párrafo anterior va el tercer subcódigo, donde se dice que un buen enseñante de la historia se caracteriza por tener una personalidad atractiva. Son muchos los calificativos que se usan para ello: que si el buen profesor es empático, que si logra un equilibrio entre ser condescendiente y ser exigente para un buen control de grupo, que si se ocupa de ser comprensivo, que si atiende lo que los estudiantes quieren, pero sin salirse de lo que debe ser. Pero lo que destaca entre todo lo que se dice respecto de la personalidad del profesor de historia y su calificación de buen enseñante, es algo que se resume del siguiente modo: los profesores piensan que una buena práctica de la enseñanza de la historia tendría que estar adherida a un patrón de exigencia sobre la clase (sobre el grupo) sin señalamientos hacia estudiantes específicos, una exigencia que mantenga el ritmo para el cumplimiento de las

---

<sup>312</sup> Registro de clase. *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela*. 17 de octubre de 2015.

tareas pero sin caer en la personalización y las acusaciones o los reclamos que personalicen y lastimen o laceren a estudiantes concretos. Esto resultó llamativo porque pareciera que los profesores quisieran un buen dominio de grupo, pero con un método aséptico, es decir, que no manche su buena presencia, que no los señale como abusivos, controladores, mandones, etcétera. Al tratar de entenderlo casi pareciera como si desearan que hubiera una presencia metafísica que impusiera un orden al trabajo para que se cumpliera, pero sin tener que ensuciarse las manos o la boca para mantener ese control, que un ente ajeno a ellos ejerciera ese control y ellos disfrutarlo junto con los estudiantes.

El cuarto código construido se denominó **enseñanza de las nociones espacio-temporales**. Aquí se agruparon tres grupos de observaciones: las que se refieren a un contenido inadecuado, las que descalifican la teoría y las que reconocen que son base para la construcción de conocimiento histórico.

En el primer grupo intervienen las creencias de los profesores acerca de qué hablar de tiempo y el espacio en educación primaria es algo muy difícil. Unos profesores refieren que no pertenece al campo de la historia, sino al de las matemáticas y generalmente en los primeros años para que los niños aprendan a leer el reloj y el calendario; también refieren que tiene que ver con lo que se hace para que los niños sepan utilizar el cuaderno: los márgenes, los renglones, que la escritura va de izquierda a derecha, etcétera. Hay quienes opinan que tiene que ver con psicomotricidad: la consolidación de la lateralidad, la identificación clara de qué es izquierda y derecha, delante y detrás, y que todo ello toca a preescolar, no a primaria, aunque se toleraría que en primer año todavía se tuvieran que hacer prácticas para reforzar estos conceptos.

Cuando se trató de la noción de cambio, los profesores de inmediato refieren asuntos relacionados con las ciencias naturales y con la geografía: el crecimiento corporal, el aumento de talla, los cambios relacionados con la adolescencia, el desarrollo urbano, las crecientes y los cauces de los ríos, las mareas, los ciclos lunares, los movimientos de los astros, pero por iniciativa propia, sólo cuatro profesores en los registros aparecen haciendo una relación directa con las nociones espacio-temporales y los contenidos relacionados con exploración y conocimiento del medio natural y social y con la entidad donde vivo e historia.

Habría que recordar que párrafos atrás se aclaró que en relación con este tema se buscó no inducir las respuestas de los profesores, sino que se tomaron registros ya realizados, charlas informales, las entrevistas y los registros de clase para analizarlos y buscar de qué modo estaban pensando las nociones de espacio y tiempo y su relación con la enseñanza en la educación primaria.

Otro subcódigo construido, el de descalificación de la teoría, se logró al agrupar las opiniones de los profesores que dicen que hay conceptos que son muy rebuscados, que son demasiado teóricos para que despierten el interés de los niños para aprender, no ya sólo historia, sino cualquier disciplina.

El tercer subcódigo está referido a las nociones espaciotemporales como base para la construcción de conocimiento histórico, porque lograron recogerse algunos elementos, principalmente en las charlas informales con cinco profesores a quienes se les pidió que diseñaran una clase modelo de historia: tenían que hacer el diseño de la secuencia didáctica, fundamentarla con base en el programa de estudios, ponerla en práctica (que sería filmada) y luego tener una charla para analizar la clase grabada, la planeación y los registros de

observación de cuatro personas: el mismo profesor, un par, el director de la escuela y un observador externo (a veces dos).

Esta experiencia fue muy significativa, porque los profesores voluntarios para participar en ella son entusiastas y están abiertos al diálogo y se caracterizan por apoyarse en diferentes fuentes para preparar sus clases. Lo que se rescata para el hilo de este documento es que los profesores involucrados hacen un buen manejo de los enfoques educativos para el diseño, logran llevar a la práctica lo que se proponen y luego, en la discusión posterior a la puesta en práctica de la clase filmada, con apoyo en el video logran identificar con claridad fortalezas y debilidades en relación con los aprendizajes esperados, haciendo uso de un vocabulario que integra los requerimientos de planes y programas, subrayando los aspectos relacionados con aspectos transversales de los contenidos de enseñanza y muestran un dominio sobre el discurso oficial de la historia. Aquí cabría subrayar que la experiencia fue con participación voluntaria por invitación expresa. Se invitó a ocho estudiantes a participar de los que accedieron cinco a experimentar el proceso, los otros tres participaron luego como observadores para registrar la experiencia y más tarde en las charlas de discusión posterior a la filmación de la clase. Como puede observarse, aunque es parte del material analizado, no corresponde a prácticas cotidianas de enseñanza de la historia, sino a un diseño artificioso a manera de clase modelo. Esta experiencia no alcanzó a socializarse con el grupo con el que se trabajó el curso de *construcción del conocimiento de la historia en la escuela*; apenas en estas líneas se ha compartido un poco de ella, pero es de pensarse que su potencial para la reflexión no reside en lo exitoso de la experiencia concreta, sino en su análisis para contrastar las prácticas reales de clase y las reflexiones de los profesores enfrentados a ellas.

El quinto y último código construido fue el de **la práctica docente de profesor de historia**, en el que destacan tres subcódigos: prácticas desactualizadas, prácticas descontextuadas y la soledad del profesor.

Los profesores conciben que el ejercicio docente para la enseñanza de la historia está no sólo desfasado, sino absolutamente desactualizado, y esto, piensan, deriva de tres principales fuentes: no hay opciones novedosas para actualización y/o capacitación, las que existen, como el caso de UPN tienden a la teoría sin comprender lo que realmente ocurre en las aulas, y por otro lado, los profesores están sometidos constantemente a unos planes que cambian y cambian (reformas) sin que se atienda la capacitación para entender de qué van estas.

Por otra parte, los profesores piensan que los contenidos a enseñar en el área de historia, están puestos en los programas de estudio sin contemplar la relación con la vida concreta de relación de los estudiantes. Eso, piensan, hace que a los alumnos no sólo la historia les parezca poco atractiva, sino que se les hace aburrida, sin sentido, innecesaria para aprender lo que han de requerir realmente en su vida. Así que la enseñanza de la historia no les gusta a los estudiantes.

Un tercer elemento que caracteriza la enseñanza de la historia, según los profesores, es el que tiene que ver con su aislamiento. Esto es, hay una tendencia a pensar que en la práctica real, cada quien resuelve sus asuntos como mejor puede, que no hay condiciones para un intercambio auténtico de experiencias que incluya la comprensión de lo que hacen los otros para afrontar las situaciones que a veces ellos tienen que vivir. Cuando refieren al trabajo en consejo técnico, quienes lo hacen suelen subrayar que no hay lugar allí para discutir aspectos

relacionados con la enseñanza de la historia, pareciera que es la gran olvidada de la agenda porque se privilegian otros asuntos: la convivencia escolar, la enseñanza de las matemáticas, el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, etcétera. La enseñanza de la historia no es un asunto que pueda platicarse con otros, es más bien una práctica cerrada que el profesor vive encerrado en el aula y que resuelve con sus propios recursos, cuando no la evaden escudados en que no alcanzó el tiempo, que ya viene el examen ENLACE/PLANEA, que ya tocó reunión y obturó la clase, etcétera.

## **REFLEXIONES FINALES**

Este estudio inició como el resultado del cruce de diversos intereses investigativos derivados de la experiencia académica relacionada con la formación de profesionales de la educación y como profesora de educación primaria. Una vía para obtener un acercamiento a las prácticas de enseñanza relacionadas con las prácticas de enseñanza de las nociones espacio-temporales en ese nivel educativo fue la exploración de las concepciones que algunos profesores tienen para tratar de elucidar cómo esto influye en sus decisiones didáctico-pedagógicas.

El recorrido ha sido largo, a veces sinuoso, pero siempre se ha mantenido el hilo conductor del interés por profundizar en el modo en que las prácticas educativas acontecen, no sólo desde la perspectiva de las políticas educativas en turno que se vuelcan en la prescripción curricular, sino desde un acercamiento más sentido y comprometido con la exploración de lo que los profesores piensan sobre su propio ejercicio docente.

El proceso vivido en la construcción del primer capítulo fue de mucha ayuda para no perder de vista que las prácticas docentes ocurren en un tiempo y un lugar y que están fuertemente signadas por las políticas que perfilan el tipo de alumno que se quiere formar y que también prescriben un tipo de profesor que ha de ejecutar el cometido educativo para lograrlo. Aunque no se comparte la idea de que todo está ya construido y decidido, sino que la realidad educativa involucra la posibilidad de construcción cotidiana producto de las interacciones que tienen lugar en las aulas, no deja de advertirse que el margen de acción está acotado oficialmente a la prescripción curricular. Hace falta la toma de conciencia sobre el potencial transformador de los agentes educativos para poder capitalizarla.

El escenario educativo mexicano en la formación del nivel básico está fuertemente afectado por contradicciones que pueden ser incluidas en la problematización de las prácticas de enseñanza, pero que muchas veces se dejan de lado por considerarlas campo de reflexión de la política, por ejemplo, como si la educación no fuera una política de Estado con la cual se busca una ordenación social. Al hacer un rastreo acerca del origen de la escuela primaria en México pudo encontrarse que ha evolucionado desde unas intenciones iniciales de tipo alfabetizador hacia un complejo entramado cuyos propósitos y orientaciones se ciñen a los mandatos de la competencia internacional derivada de las presiones de la globalización económica.

Reconocer en la escuela primaria un instrumento de Estado, lejos de tener una intención catastrofista, lo que aportó fue traer al presente el papel decisivo que los docentes tenemos a la hora de encarar la alta responsabilidad de la tarea educativa, observar el riesgo de ser un mero instrumento si nos dejamos llevar por el diseño ya establecido y comprender que no hay posibilidad de transformación de las condiciones concretas de existencia si no tomamos la rienda haciendo lo que nos toca hacer: asumir un rol más participativo y comprometido con las más sentidas necesidades de nuestros estudiantes.

Pareciera que la historia de la educación en México puede tejerse a la luz de sus reformas. Lejos de quedarnos con el reducto instruccional de los manuales curriculares, cabría que el profesorado asumiera un papel más activo en entender a qué obedecen esas reformas y cómo es que afectan la calidad de su servicio, la definición del hombre a formar y el rumbo que se está trazando con su implementación. Leer acerca de lo que los estudiosos de la política educativa han escrito al respecto, ayuda a situarnos en la compleja realidad que debemos enfrentar como profesores, pero también ayuda a entender cómo es que la calidad de la

educación, en cuestionamiento desde hace varias décadas, no parece sino un discurso con el que se pretenden justificar los recortes en inversión en materia educativa, las políticas que cuestionan y vilipendian al magisterio, los avatares relacionados con el menosprecio laboral que recientemente se enfrentan, el trastoque de valores que está en el eje de las problemáticas de las familias y el alumnado, etcétera.

Una mirada a estos elementos no viene mal si lo que intentamos es acercarnos a la comprensión de las prácticas de enseñanza, puesto que estas están cada vez más enajenadas como producto de la mercantilización del propio ejercicio profesional docente. Los profesores, muchas veces enfrentados a las lógicas impuestas por el mercado, no atinan a comprender en dónde reside su falta de tiempo para atender los asuntos verdaderamente importantes, porque están enfrentados a resolver lo emergente, lo que impone la dictadura del capital.

Del mismo modo, el recorrido por las aportaciones de quienes se han ocupado por estudiar a profundidad la temporalidad y la espacialidad como categorías sustantivas del devenir humano, ha traído consigo una mayor comprensión acerca de por qué parece haber rupturas claras entre lo que por un lado se propone en los programas de estudio y, por otro, lo que realmente ocurre en las aulas para su abordaje o su omisión.

Al hacer una revisión exhaustiva de los programas de estudio de los tres primeros grados de educación primaria, fue posible advertir algunas contradicciones en el diseño que pueden explicar, por un lado, la falta de congruencia de la propuesta de contenidos y aprendizaje esperados con respecto al enfoque con que se proponen y, por otro, pese a los novedosos enfoques incluidos en los programas, la incapacidad para presentar una propuesta que no plantee una parcelación disciplinar. En su lugar, lo que se propone es un enfoque

globalizador a través del aprendizaje basado en proyectos que, por cierto, no logra la articulación desde el diseño, sino que lo expone como tarea de los docentes a la hora de hacer su planificación concreta. En el programa de estudios de los tres primeros grados de primaria el modelo de aprendizaje basado en proyectos sólo está explícitamente planteado para la asignatura de español. En el caso de otras asignaturas se propone acaso como un ejercicio de cierre de bloque o simplemente, está ausente.

Así puede verse como en el *currículum* de educación primaria mexicano aún prevalece la lógica disciplinaria; es más, no sólo prevalece, sino que se promueve con criterios científicistas desde primer grado, pero con un rotundo énfasis a partir del tercer grado de educación primaria. No solo hay una fragmentación disciplinaria, sino que los actuales programas de estudio insisten en conceder mayor relevancia a unas asignaturas sobre otras, perdiendo de vista la riqueza potencial de plantear un diseño orientado a proyectos o a problemas desde su base, en donde las aportaciones disciplinarias sean un instrumento y no un objetivo en sí mismas. Nuestro diseño curricular se queda a medio hacer incorporando unas innovaciones, pero mostrándose incapaz de abandonar otras tendencias en una extraña mezcla que confunde no sólo al estudiante sino a los profesores. Y cuando las personas enfrentan prácticas que no entienden pero que deben hacer, no es difícil observar que simular es una salida fácil al conflicto.

Hacer esta exploración en los programas en relación con el objeto de estudio, contribuyó a ganar en profundidad en la reflexión acerca de las concepciones previas sobre la propia práctica docente, pero también a enriquecer la mirada a la hora de buscar entender la de los profesores-estudiantes a quienes toca acompañar como académica de una institución formadora de docentes.

Hacer un estudio de cómo las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje influyen en las decisiones didáctico-pedagógicas de los profesores en servicio que cumplen el doble rol de también ser estudiantes, contribuye a buscar otros terrenos para el encuentro entre lo que ellos necesitan y lo que es posible brindarles en asesoría, en apoyo y en el aprendizaje compartido de vivir cada día condiciones inéditas para el intercambio de experiencias.

Incursionar en la aplicación del enfoque investigativo de las creencias epistemológicas de los profesores y de las teorías implícitas fue una experiencia realmente muy reveladora que permitió comprender mejor por qué hay tanta resistencia para el cambio de los docentes. Aunque se habían superado ya las ilusas suposiciones mecanicistas según las cuales cursar un proceso de actualización tendría que derivar en la transformación de la práctica, seguía y continúa siendo un misterio el por qué a pesar de en el discurso haber hitos significativos de una potencial transformación de las prácticas, a la hora de volver al aula, muchos profesores no recurren a las herramientas recién obtenidas, sino que recurren a sus viejos patrones de respuesta una y otra vez. Aunque estos acercamientos suponen una novedad, no constituyen en sí mismos un punto de llegada. Desde la perspectiva con la que se efectuó este trabajo, en realidad esta exploración no es sino un proceso más en el diagnóstico de las problemáticas educativas que hay que atender. Pero los hallazgos son relevantes para tenerlos en cuenta en el *continuum* que representa el trabajo académico universitario.

Puede observarse que este estudio ha tenido un fuerte impacto en la experiencia personal y profesional, ha constituido un parteaguas para la modificación de algunas concepciones propias y, a su vez, estas han acarreado algunas modificaciones en la práctica profesional. El ejercicio investigativo ha logrado generar un aprendizaje porque se incursionó en el proceso de escuchar, leer y dar seguimiento a las voces de otros. Ha resultado

sorprendente y muy edificante advertir cómo al ponerse en diálogo con otros sobre los temas de interés compartido en el campo profesional se contribuye a conocer no sólo más de ellos, sino conocerse más a sí mismo y a las propias motivaciones, aspiraciones y dudas.

Una experiencia inédita ha sido la negociación de significados profundos que se ha entablado al hacer un ejercicio de análisis del discurso. El reto no ha sido fácil, pero ha resultado realmente enriquecedor y ha contribuido a enriquecer el acervo metodológico para encarar la investigación educativa. Es verdad, estas variantes metodológicas tienen una existencia mayor a la de la vida de quien estas líneas escribe, pero la apertura a explorar su potencial apoyo como herramental investigativo ha supuesto un hallazgo insospechado en la formación profesional personal.

No puede resistirse la tentación de expresar que, en alusión a las propuestas de Morin, ha sido revelador aceptar que es posible la coexistencia en uno mismo de diversidad de enfoques y teorías sobre los aspectos educativos y que, aunque entren en conflicto, se experimenta aún una imposibilidad de entender cuál es la racionalidad que se erige como dominante. Y aún más, este conflicto epistémico acerca del propio conocimiento provoca un interés creciente porque mueve muchos de los referentes que se creían poseer.

Puede entenderse, luego de este recorrido investigativo, que se tienen más elementos para comprender algunas de las razones que explican el frontal rechazo de los profesores acerca de la teoría; rechazo que se expresa frecuentemente en la alusión a separar teoría y práctica, desdeñando la primera y magnificando la segunda, como si realmente fueran entes ajenos.

Pudo observarse que la mayoría de los profesores que participaron en el estudio no sólo rechazan, sino que desconocen y no tienen interés por conocer las teorías que podrían ayudarlos a mejorar su hacer docente. Si bien hay múltiples explicaciones causales relacionadas con ello, parece que una de las más relevantes tiene que ver con que no logran identificar qué utilidad pueden tener. Esto es, la no incorporación de estas teorías tiene una explicación en el predominio de la lógica pragmática en la función docente. Así se expresa en las aportaciones de los profesores participantes en el estudio. Ellos rechazan hasta el lenguaje de los estudiosos de la teoría de la educación y califican sus producciones como inútiles e innecesarias en su función docente.

De lo hasta aquí estudiado puede concluirse que, por un lado, el ejercicio docente comprometido demanda un profesional reflexivo que sea capaz de tomar conciencia de las condiciones reales en que opera el sistema educativo mexicano y de resignificar su lugar en el entramado para trascender la mera tarea de instrumento pedagógico. Por otra parte, la formación inicial de los profesores en ejercicio no contribuye a crear las condiciones para esa reflexión, puesto que la docencia es vista como un ejercicio eminentemente técnico-didáctico.

Ha sido posible identificar que un factor relevante en el desencanto de los profesores por las innovaciones pedagógicas y las teorías en las que se expresan está relacionado con las frustraciones experimentadas por ellos mismos o por personas cercanas, al tratar de incursionar en ellas y encontrar que muchas veces los contextos no ayudan mucho para la puesta en práctica y por el sentimiento de soledad que los invade al no encontrar eco en los padres de familia para que apoyen el proceso.

Otro elemento relevante que se encontró en el proceso investigativo es la representación que los profesores de educación básica tienen del académico universitario de UPN 031. Aunque haya más diversidad en los modos de representación, destacan dos principales: en una clasificación están los que son vistos como poseedores de muchos conocimientos y que pueden o no tener dificultades para comunicarse, pero que descalifican porque dicen que no pueden opinar sobre mejorar la práctica docente de los profesores de básica si nunca han estado en un aula de ese nivel. Otro grupo claramente identificable en sus representaciones es el de los académicos de UPN 031 que son simultáneamente profesores de básica y que ejercen la docencia universitaria; en este caso, la descalificación viene dada por un descrédito del aporte que puede hacerles alguien que no tiene más formación que ellos mismos.

Sería deseable explorar más estas representaciones para poder estudiar el modo en que la universidad pudiera contribuir con mayor credibilidad a la formación profesional que ofrece. Aunque en el horizonte cercano la licenciatura en educación primaria va de salida, hay otros programas educativos que también están orientados a la formación de profesionales de la educación y que demandan otros niveles y lógicas de reflexión que podrían beneficiarse de estudiar a mayor detalle el perfil profesional del académico universitario.

En relación con las implicaciones epistemológicas para la enseñanza de las nociones espacio-temporales, esta investigación arroja resultados que no son muy distantes de los estudios que se han revisado. La carga curricular relacionada con estos aspectos aparece a veces difusa y otras inconexa en los programas de estudio, pero aparece.

La formación inicial para los profesores de primaria adolece de la falta de una formación disciplinaria y está principalmente centrada en la formación didáctica; es decir, a los profesores en formación se les incluyen cursos para que aprendan el cómo, pero el qué se queda reducido a los referentes previos a la educación profesional, es decir, se toma como base lo que traen como bagaje de la educación básica y de la preparatoria.

Si se trata de matemáticas, por ejemplo, no hay cursos en la formación profesional donde estudien contenidos de las matemáticas, pero sí se incluyen, al menos en la licenciatura en educación primaria de UPN, dos cursos de reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas: *construcción del conocimiento matemático en la escuela y problemas matemáticos en la escuela*. En el caso de la historia hay un solo curso para el estudio de la enseñanza de la historia: *construcción del conocimiento de la historia*, pero no hay otro lugar en el plan de estudios que involucre el estudio disciplinario o de campo.

En la primaria, en cambio, la carga se pone en la información fáctica antes que en los contenidos conceptuales o procedimentales, pero, ¿cómo se podría garantizar que el profesorado domine el contenido fáctico, conceptual y procedimental? Este es un problema que amerita una profunda revisión.

Hay graves contradicciones en el diseño curricular que se manifiestan por la confusión que hacen los docentes de sus contenidos; los profesores de los primeros grados de educación primaria mezclan en su discurso las fechas cívicas, las efemérides y los contenidos de la historia nacional. Los profesores refieren personajes y fechas que están relacionados con las efemérides del calendario cívico. Esto es, ellos saben que en primero y segundo grado no hay un espacio curricular exclusivo para la historia, pero piensan que su lugar en la asignatura

referida a la exploración y conocimiento del medio natural y social es el que ocupan las efemérides, que allí es donde los niños han de estudiar la “dosis” de historia que les toca.

Esto pone en relevancia el cuestionamiento de si una de las dificultades de la comprensión de la dimensión de temporalidad histórica no estriba en el modelo de historia centrado en el calendario cívico y en la historia patria que rompe la lógica articuladora curricular de *curriculum hacia atrás* o de *curriculum cronológico*. Los profesores suelen explicar la historia centrados en una narrativa que exalta a los buenos *versus* los malos y que los hace suponer que a partir de ello se está contribuyendo a la formación de un sólido pensamiento histórico. No hay lugar para las nociones espacio-temporales ni para la reflexión sobre su importancia en el decir de los maestros. Para que estas nociones ocupen un lugar en su discurso es necesario inducir su aparición.

Aunque el enfoque actual expresado en los programas de estudio de primero, segundo y tercer grado de educación primaria pone un fuerte énfasis en las nociones espacio-temporales, los docentes parecen no darse por aludidos y esto obedece a estos factores principales: las carencias de referentes que les permita ver su importancia, producto de una formación profesional ayuna de formación epistemológica; ausencia de formación disciplinar básica, no sólo de la historia; prevalencia de una lógica pragmática en el ejercicio de la docencia; inconsistencias e incoherencias en el enfoque planteado en los planes y programas; uso de los libros de texto para el diseño de las clases como referentes principales y, con frecuencia, únicos; desconfianza en las investigaciones educativas por considerarlas desconectadas de sus necesidades reales; apatía por involucrarse en el estudio serio de su propia práctica docente; incremento en las presiones propias de la profesión y del campo laboral a partir de las incertidumbres que corren como eco de la última reforma.

El aporte más significativo de esta investigación es justamente la virtual expansión de la mirada para entender la complejidad de las prácticas docentes encarnadas y los contrastes que se producen al tratar de dilucidar vetas posibles para la investigación. No puede dejar de advertirse una sensación de soledad en la tarea pues en la UPN 031 no hay líneas de investigación institucionales, ni cuerpos académicos. La investigación que se emprende es más por iniciativas aisladas y responde, como es este caso, a preocupaciones investigativas muy personales de los sujetos que las emprenden. No obstante lo anterior, este trabajo abre la posibilidad de su continuidad a través de los propios hallazgos que pueden ser tomados como diagnóstico de base para dar continuidad a la tarea investigativa.

## FUENTES CONSULTADAS

- ABBOTT, E. A. *Planilandia*, ed. Torre de Viento: Barcelona; 1999, 69 pp.
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, artículo consultado en Internet el día 3 abril de 2015, disponible en: <http://bit.ly/1aJfFgg>.
- AGUIRRE BELTRÁN, M. y V. CANTÓN ARJONA. *Inventio varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México, Tomo I*, ed. UPN: México; Col. Textos, No. 9, 1999, 200 pp.
- Alianza por la Calidad de la Educación*, artículo consultado en Internet el día 19 de abril de 2015, disponible en: <http://bit.ly/1DBS0sk>
- ANTÓN NUÑO, M. A. *Docencia Universitaria: Concepciones y Evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos. (Tesis doctoral)*. Universidad de Burgos, Burgos, 2012.
- APPLE, M. *Educación y poder*, ed. Paidós-MEC: Barcelona; col. Temas de educación, 1997, 209 pp.
- ARANGUREN RINCÓN, C. “Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia”, en *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, Mérida-Venezuela, enero-diciembre, 2002, No. 7, pp. 129-142.
- ADICHIE, C. “El peligro de la historia única”, charla TED, consultada el 21 de octubre de 2016 y disponible en <http://cort.as/s0A6>
- ARISTA TREJO, V. “Capítulo 3. Cómo se enseña la historia en la educación básica”, en Prats, J. [Et Al]. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, ed. Secretaría de Educación Pública: México; 2011, pp. 105-154.
- ASENSIO, M., M. CARRETERO y J. I. POZO. “Cap. V. La comprensión del tiempo histórico”, en M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO (comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, ed. Visor Aprendizaje: Madrid; 1997<sup>2</sup>, pp. 103-137.
- ATTALI, J. *Historias del tiempo*, ed. FCE: México; 1985, 287 pp.
- BONFIL BATALLA, G. *México profundo. Una civilización negada*, ed. Grijalbo-CONACULTA: México; 1989, 250 pp.
- BUCKHARDT, J. *La cultura del renacimiento en Italia*, ed. Porrúa: México; Col. Sepan Cuántos, 1984, 342 pp.
- BUSQUETS, J. “Presentación”, en TREPAT I CARBONELL, C. y P. COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, ed. Graó: Barcelona; Col. Materiales para la innovación educativa, No. 12, 2000, pp. 5-6.
- CARRETERO, M. [Et Al.]. “La construcción del conocimiento histórico”, en *Propuesta Educativa*, Núm. 39, año 22, junio de 2013, Vol. I, pp. 13-23.
- CARRETERO, M. “Capítulo 2. Comprensión y aprendizaje de la historia”, en PRATS, J. [Et Al]. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, ed. SEP: México; 2011, pp. 69-104.
- CARRETERO, M. y M. MONTANERO. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, en *Cultura y Educación*, 2008, vol. 20, núm. 2, pp. 133-142.
- CASTRO BUSTAMANTE, J. “El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial”, en *Revista Acción pedagógica*, Vol. 13, Núm. 2, 2004, pp. 162-170.
- COMENIO, J. A. *Didáctica magna*, ed. Porrúa: México; Col. Sepan Cuántos, No. 167, 2008, 198 pp.

- COMES, P. "El espacio en la didáctica de las ciencias sociales", en TREPAT y COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, ed. Graó: Barcelona; Col. Materiales para la innovación educativa, No. 12, 2000, pp. 123-190.
- COMTE, A. *Filosofía positiva*, ed. Porrúa: México, col. Sepan Cuántos, No. 340, 2003, 344 pp.
- Construcción del conocimiento de la historia. Guía del estudiante*, ed. SEP-UPN, 1994.
- CÓRDOVA, A. *La formación del poder político en México*, ed. Era: México; Serie popular, 1982, 99 pp.
- COVARRUBIAS VILLA, F. *La teorización de procesos histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica*, ed. UPN: México, Col. Teoría, No. 4, 1995, 361 pp.
- COVARRUBIAS VILLA, F. *Las herramientas de la razón. La teorización potenciadora intencional de procesos sociales*, ed. UPN-SEP: México; 1995, Col. Textos, N° 3, 277 pp.
- COVARRUBIAS VILLA, F. y M. G. CRUZ NAVARRO. "La construcción de metarracionalidades teóricas", en *Cronos. Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Año 8, Núm. 15. Julio-diciembre, 2008, pp. 48-75.
- COVARRUBIAS VILLA, F., M. G. CRUZ NAVARRO y P. CHACÓN ÁNGEL. "De la física cualitativa basada en los sentidos a la matematización de la ciencia", en *Paradigmas*, ene.-jun., 2011, Vol. 3, Núm. 1, pp. 9-29.
- Diario Oficial de la Federación*, México, jueves 13 de diciembre de 1934.
- Diario Oficial de la federación*, México, lunes 30 de diciembre de 1946.
- Diario Oficial de la Federación*, México, martes 28 de enero de 1992.
- Diario Oficial de la Federación*, México, viernes 5 de marzo de 1993.
- Diario Oficial de la Federación*. "Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional", publicación del martes 29 de agosto de 1978, artículo consultado el domingo 26 de junio de 2016, disponible en <http://cort.as/i4M7>
- Diario Oficial de la Federación*, México, martes 12 de noviembre de 2002.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Artículo consultado en Internet el día 19 de octubre de 2015 y disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- DURKHEIM, E. *Educación y sociología*, ed. Colofón: México; 1991<sup>3</sup>, 240 pp.
- ELÍAS, N. *Sobre el tiempo*, ed. FCE: Madrid; 1989, 218 pp.
- FOLLARI, R. *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*, ed. Rei: Argentina; 1990, 78 pp.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, ed. Siglo XXI: México; 1996, 340 pp.
- FREIRE, P. *Política y educación*, ed. Siglo XXI: México, 1997, 132 pp.
- GARRITZ, A. y R. TRINIDAD-VELASCO. "Editorial. El conocimiento pedagógico del contenido", en *Educación química* 15, abril de 2004, pp. 98-102. Disponible en Internet el día 26 de febrero de 2016, disponible en [garritz.com/andoni\\_garritz\\_ruiz/documentos/Edit\\_cpc.pdf](http://garritz.com/andoni_garritz_ruiz/documentos/Edit_cpc.pdf)
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, ed. Morata: Madrid; 2005<sup>3</sup>, 127 pp.
- GÓMEZ. "Acreditación educativa y reproducción social", en: DÍAZ BARRIGA, A. [Comp.] *El examen. Textos para la historia y debate*, ed. CESU-UNAM-Plaza y Valdez: México, 2001, pp. 149-196.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*, ed. Morata: Madrid; 1998, 280 pp.

- HARVEY, D. “La construcción social del espacio y del tiempo. Una teoría relacional”, en conferencia presentada en el Simposio de Geografía Socioeconómica celebrada en la reunión plenaria celebrada en la Asociación de Geógrafos Japoneses el 15 de octubre de 1994 en la Universidad de Nagoya. Artículo consultado en *Internet* el día 26 de mayo de 2015 y disponible en: <https://goo.gl/MgdZIO>
- HENAO VANEGAS, B. “A propósito de la relación ciencias sociales-tiempo”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquía: Medellín; Vol. XIV, No. 34, mayo-agosto, 2002, pp. 113-118.
- IGLESIAS, R. y D. ACEITUNO. “La enseñanza de la temporalidad en el mundo escolar *The History Manifesto*”, en *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm. 83, abril de 2016, pp. 43-49.
- INEE. *Los docentes en México. Informe 2015*, ed. INEE: México, 2015, 206 pp.
- JAIM ETCHEVERRY, G. *La tragedia educativa*, ed. FCE: Buenos Aires; 2001, 231 pp.
- KOSSELLECK, R. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, ed. Paidós: Barcelona; 1993, 368 pp.
- LARROYO, F. “Estudio introductorio. La filosofía positiva de Augusto Comte”, en: COMTE, A. *Filosofía positiva*, ed. Porrúa: México, col. Sepan Cuántos, No. 340, 2003, pp. XIII-XLVI.
- LATAPÍ SARRE, P. *¿Cómo aprenden los maestros?*, ed. SEP: México; Col. Cuadernos de Discusión, No. 6, 2003, 30 pp.
- Ley General de Educación*, consultado en Internet el día 28 de agosto de 2012, disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- LIEDLOFF, J. *El concepto de continuum. En busca del bienestar perdido*, ed. OB Stare: España; 2006.
- LIMA MUÑIZ, L. “Necesidades de formación y actualización continua de maestros en servicio”, en PRATS [Et Al.]. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, ed. SEP: México; 2011, pp. 166-178.
- LLANCAVIL, D. “Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico”, en *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm. 81, octubre 2015, pp. 15-21.
- MARRERO ACOSTA, J. E. “Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”, en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, ed. Visor: España, 1993, pp. 243-276.
- MARTÍNEZ DELLA ROCCA, S. *Estado, educación y hegemonía en México*, ed. Línea-Universidad de Guerrero-Universidad de Zacatecas: México; 1983, 214 pp.
- MARX, K. y F. ENGELS. “Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista”, en *La ideología alemana*, tomo I de las obras escogidas, ed. Progreso: Moscú, 1974, pp. 11-81.
- MATOZZI, I. “Los ‘contenidos’ en la enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria: el problema de su selección y de su organización en secuencias”, en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, ed. Díada-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 167-184.
- MIRANDA LÓPEZ, F. “La reforma curricular de la educación básica”, en ARNAUT SALGADO, A. y S. E. GIORGULI SAUCEDO [Coords.]. *Educación*, ed. El Colegio de México: México; 2010, pp. 35-60.
- NORIEGA CHÁVEZ, M. “Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el

- Desarrollo Económico”, en ARNAUT SALGADO, A. y S. E. GIORGULI SAUCEDO [Coords.]. *Educación*, ed. El Colegio de México: México; 2010, pp. 659-682.
- NORIEGA CHÁVEZ, M. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, ed. UPN-Plaza y Valdez: México; 2000, 240 pp.
- ONFRAY, M. *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía I*, ed. Anagrama: Barcelona; 2008<sup>2</sup>, 330 pp.
- ORNELAS, C. *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, ed. FCE: México; Col. Educación y Pedagogía, 1995, 371 pp.
- ORRADRE DE LÓPEZ PICASSO, A. M. y J. H. SVARZMAN. “Capítulo IX. ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?”, en AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI [Comps.]. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, ed. Paidós: México; 1997, pp. 205-247.
- PAGÈS BLANCH, J. “Aproximación a un *currículum* sobre el tiempo histórico”, en Rodríguez Frutos, J. [ed.]. *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, ed. Laia-Cuadernos de Pedagogía: Barcelona; 1989, pp. 107-138.
- PAGÈS BLANCH, J. y A. SANTISTEBAN FERNÁNDEZ. “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, *Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 30, Núm. 82, septiembre-diciembre, 2010, pp. 281-309.
- PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, ed. Graó-Colofón: México; Col. Crítica y fundamentos, Núm. 1, 2007, 224 pp.
- PESTALOZZI, J. E. *Cartas sobre la educación de los niños*, ed. Porrúa: México; Col. Sepan Cuántos, No. 308, 2003<sup>7</sup>, 93 pp.
- Phenomenon Based Learning: enseñar sin asignaturas*, artículo consultado en *Internet*, el día 26 de julio de 2016 y disponible en <https://www.plataformaprojecta.org/blog/phenomenon-based-learning-ensenar-sin-asignaturas>
- PIAGET, J. *Biología y conocimiento*, ed. Siglo XXI: México; 2008.
- PLÁ, S. “¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010”, en *Revista Perfiles educativos*, Vol. 33, Núm. 134, 2011, pp. 138-154.
- PLÁ, S. y P. LATAPÍ ESCALANTE. “VII. La construcción de un campo de investigación: La enseñanza de la historia en México”, en PLA, S. y J. PAGÈS [Coords.]. *La investigación de la enseñanza de la historia en América Latina*, ed. Bonilla Artigas editores-UPN: México; Col. Educación Pública, Núm. 2, 2014, pp. 193-216.
- Plan de estudios 2011. Educación básica*, ed. SEP: México; 2011, 92 pp.
- PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, ed. Morata: Madrid; 2000<sup>3</sup>, 223 pp.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, ed. Paidea-Morata: Madrid; Col. Educación crítica, 1997, 296 pp.
- POZO, J. I., N. SCHEUER, M. MATEOS y M. DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA. “Cap. 3. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”, en POZO, J. I. [Et AL.] (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*, ed. Graó: Barcelona; 2006, pp. 95-132.
- PRATS CUEVAS, J. y J. SANTACANA MESTRE. “Principios para la enseñanza de la historia”, en *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, ed. Junta de Extremadura-CECT: Mérida; Col. Recursos didácticos, 2001, pp. 13-34.

- PRATS CUEVAS, J. [Et Al.]. “Por qué y para qué enseñar historia?”, en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, ed. Secretaría de Educación Pública: México; 2011, pp. 18-68.
- Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, ed. SEP: México; 2011, 404 pp.
- Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Segundo grado*, ed. SEP: México; 2011, 433 pp.
- Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Tercer grado*, ed. SEP: México; 2011, 465 pp.
- RODRÍGUEZ, C. Y F. IMBERNÓN. “El necesario cambio de la profesión docente en el contexto actual”, en *El diario de la educación*, artículo consultado en *Internet*, el día 22 de octubre de 2016 y disponible en <http://cort.as/trZs>
- ROUSSEAU, J. J. *Emilio o de la educación*, ed. Porrúa: México, Col. Sepan Cuántos, No. 159, 2009.
- SÁNCHEZ CASADO, J. y J. M. BENÍTEZ MERINO. “Nociones espacio-temporales y bimodal: análisis de una implementación educativa para alumnado de 3 años”, en *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, Vol. 3, Núm. 1, 2014, pp. 165-178. Artículo consultado en *Internet* el día 20 de mayo de 2015 y disponible en [dehesa.unex.es/handle/10662/1813](http://dehesa.unex.es/handle/10662/1813)
- SANMARTÍN, O. R. “Así se enseña sin asignaturas, sin libros de texto y sin exámenes”, *El Mundo*, 16 de abril de 2015. Consultado en *Internet*, el día 26 de julio de 2016 y disponible en <http://www.elmundo.es/espana/2015/04/16/552eb3c9e2704e972c8b4578.html>
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. “Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico”, en *Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 6, 2007, pp. 19-29 Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Artículo disponible en <http://projecteuclid.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626003>
- SAVATER, F. *El valor de educar*, ed. Ariel: Barcelona; 1997<sup>2</sup>, 232 pp.
- SCHAFF, A. *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*, ed. Grijalbo: México; 1982<sup>11</sup>, 382 pp.
- SCHOMMER-AIKINS, M., M. BEUCHAT-REICHARDT y F. HERNÁNDEZ-PINA. “Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores”, en *Anales de psicología*, 2012, vol. 28, n° 2 (mayo), pp. 465-474. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*, ed. Paidós: Buenos Aires; 1998, 320 pp.
- SEP. *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, ed. SEP: México; 2011, 630 pp.
- SHAVER, J. P. “La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales”, en ARRONDO, C. y S. BEMBO [Comps.]. *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*, ed. Homo Sapiens: Argentina; 2001, pp. 41-59.
- SUÁREZ, M. A. “Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros”, en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Núm. 26, 2012, pp. 73-93.
- TENA RAMÍREZ, F. *Leyes fundamentales de México. 1808-2002*, ed. Porrúa: México; 1998, 1180 pp.
- TORRES, R. M. *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, ed. SEP-Biblioteca para la actualización del maestro: México; 1998, 190 pp.
- TREPAT I CARBONELL, C. A. “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales”, en TREPAT I CARBONELL, C. y P. COMES SOLÉ. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias*

*sociales*, ed. Graó: Barcelona; Col. Materiales para la innovación educativa, No. 12, 2000, pp. 7-122.

TREPAT I CARBONELL, C. A. “Cartografía y categorización del espacio. Una propuesta de secuenciación procedimental”, en *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No. 13, pp. 7-18, versión electrónica, 1997, artículo disponible en línea en la página <http://iber.grao.com/revistas/iber/013-la-cartografia/cargografia-y-categorizacion-del-espacio>.

TREPAT I CARBONELL, C. A. “Explicaciones y empatía en la historia”, en *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, ed. ICE-Universidad de Barcelona-Graó: España; Col. MIE, No. 10, pp. 277-315,

ZAVALA VIDIELLA, A. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, ed. Graó-Colofón: México; Serie didáctica. Diseño y desarrollo curricular, No. 139, 2013, 202 pp.