

Programa de Estudios, 6° Semestre, Licenciatura en Educación Primaria

Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III

Introducción

Los seminarios de Temas Selectos tienen como propósito ofrecer a los alumnos normalistas la oportunidad de estudiar y comprender algunos de los momentos relevantes del desarrollo histórico de la educación. Asimismo, pretenden que los estudiantes conozcan las ideas y propuestas que los educadores de mayor influencia han planteado en torno a la formación sistemática de las nuevas generaciones. Los saberes que adquieran complementarán su formación profesional desde una perspectiva universal y les permitirán, entre otros aspectos, explicarse el origen de algunas formas, prácticas y tradiciones del quehacer educativo presentes en nuestra época y la diversidad con que ellas se expresan actualmente.

Para lograr estos propósitos, cada seminario tratará un número reducido de temas. Los estudiantes tendrán mejores posibilidades de entender el entorno social y cultural en el cual surgen y se aplican las ideas educativas y de conocer las finalidades, la organización y los medios que caracterizaron a las prácticas históricas estudiadas. También podrán identificar las relaciones que esas prácticas e ideas tienen con las creencias y valores dominantes en la sociedad de su tiempo, con los procesos de continuidad o de ruptura sociales, con el poder y con los conflictos políticos e ideológicos. Como se puede apreciar, la intención formativa es distinta a la que se persigue en un curso convencional de historia general de la educación o de las ideas pedagógicas, en el que se presentan panoramas históricos completos y secuenciales, aunque inevitablemente los temas sean tratados con superficialidad. En estos seminarios, la selección de temas permite un estudio de mayor profundidad, el ejercicio de la comprensión histórica, combinando fuentes de información de distinto tipo, y la reflexión sobre problemas y soluciones en el terreno educativo.

Al Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III, que la generación normalista de 1997 cursará en este semestre, se dedicarán tres horas de trabajo en el aula por semana.

Características del programa

- 1.** El programa tiene un carácter inicial y de acercamiento para que los estudiantes normalistas comprendan el sentido y la vinculación de los fenómenos educativos con: a) las creencias y valores de un grupo social, b) las tendencias de conservación o de cambio que se expresan en una sociedad y, c) con las concepciones sobre el ser humano que, de manera explícita o implícita, están en la base de todas las prácticas educativas.
- 2.** Los temas que se abordan en este programa se refieren a autores, procesos e ideas pedagógicas que se relacionan de diversas maneras con el mundo intelectual y político de su tiempo.
- 3.** Los temas del Seminario se eligieron bajo dos criterios: el primero se refiere a las prácticas sociales que, en ciertos momentos de la historia, han resultado más sistemáticas para la educación de las generaciones jóvenes o han tenido un impacto significativo en la enseñanza y el aprendizaje; el segundo tiene que ver con autores cuyo pensamiento ejerció o sigue ejerciendo influencia en la orientación del proceso educativo.
- 4.** Los temas a tratar se refieren a proyectos y experiencias de distintas épocas, que representan perspectivas pedagógicas o culturales diferentes. El análisis de la importancia de esos proyectos o experiencias para el presente deberá tener en cuenta el contexto histórico en el que se generaron y desarrollaron.
- 5.** Para el estudio de los temas se ha buscado remitir a las fuentes directas y, cuando esto no ha sido posible, se ha cuidado que las fuentes secundarias sean aquellas que permitan comprender de manera clara y fundamentada las propuestas originales.
- 6.** Cada tema ofrece los elementos básicos para que el estudiante normalista viva la experiencia intelectual de revisar, de manera directa, los aspectos más significativos de la obra del autor, la época o fenómeno social; sin pretender que esta revisión abarque toda la obra del autor o las aportaciones de la época que se estudia.
- 7.** La ubicación de los temas en una época y sociedad determinadas permite comprender con mayores elementos la vinculación de las propuestas educativas con los fenómenos reales y valorar de manera más objetiva su importancia.
- 8.** Con el propósito de orientar la reflexión y la discusión del Seminario, el programa sugiere, en cada uno de los temas, algunos aspectos de indagación, reflexión y discusión que podrán ampliarse a partir de los conocimientos, propuestas e inquietudes del maestro y de los estudiantes.

Orientaciones didácticas generales para el desarrollo del seminario

El seminario es una modalidad de trabajo académico que se caracteriza por su sistematicidad. En la clase organizada bajo esta modalidad de trabajo, el maestro y los alumnos se reúnen para reflexionar sobre un tema previamente acordado y sobre el cual se investigó, leyó y sistematizó información como base para exponer, opinar y debatir. Este ejercicio intelectual exige mejores competencias comunicativas y de estudio de los participantes y estimula el aprendizaje autónomo, al poner el acento en la búsqueda de respuestas y soluciones a sus inquietudes relacionadas con los temas de análisis. Para este momento de la licenciatura, los estudiantes normalistas cuentan con las habilidades suficientes para iniciarse en esta forma de trabajo, gracias al énfasis que se ha puesto en su formación lectora y su aprovechamiento con fines pedagógicos.

El estudio de los temas a través de esta modalidad representa retos importantes tanto para el maestro como para los estudiantes. Requiere, por parte de todos, un trabajo previo de lectura individual y la presentación de sus análisis y reflexiones por escrito; estos requisitos son indispensables para el desarrollo de las sesiones, sin ellos la modalidad no se cumple.

El seminario propicia la autonomía intelectual, el diálogo con el texto, la capacidad analítica; estimula la búsqueda de mayor información, la disciplina y el hábito de leer para fines de argumentación y debate. Los estudiantes podrán comprobar que para la discusión no es útil la transcripción literal de los textos, la repetición de lo leído o la respuesta rápida a las preguntas que se les formulan, sino que se requiere hacer esfuerzos de comprensión e interpretación para traer a nuestra época este legado pedagógico e histórico, del cual se apropien como guía o referencia en su futura labor docente.

Los estudiantes analizan todos los temas propuestos en sesiones planificadas con anticipación e indagan en fuentes de consulta de distinta índole. La discusión en clase se genera a partir de los escritos preparados por los participantes sobre la lectura de los materiales seleccionados (pueden ser fichas, resúmenes, esquemas, ensayos, artículos breves, mapas conceptuales, entre otros) y con actitudes de respeto a las diferentes opiniones y de colaboración hacia el trabajo intelectual, enriqueciendo el debate con aportaciones propias. Lo anterior exige tanto al maestro como a los estudiantes poner en acción sus habilidades para la comunicación oral, argumentar sus participaciones de manera informada, la disposición para escuchar y aprender de los otros y el esfuerzo por llegar a conclusiones sobre cada uno de los temas discutidos.

En particular, el maestro deberá coordinar adecuadamente la discusión, favorecer la participación de todo el grupo, intervenir para ampliar la información o sugerir la búsqueda de otros materiales con la finalidad de profundizar en el estudio de los temas, o bien, para resolver algunas dudas que presenten los estudiantes. Las siguientes orientaciones didácticas proporcionan a los maestros algunas sugerencias para la organización y desarrollo del seminario.

- *El trabajo individual* de revisión y análisis de textos es necesario para la organización de la información y para la presentación y discusión de ideas, elementos indispensables para el desarrollo del seminario. Adicionalmente, mediante la revisión de otras fuentes de consulta, los alumnos pueden adquirir mayor información, lo que redundará en un análisis mejor fundamentado.
- *El trabajo colectivo* se centra en la exposición y la confrontación de las ideas. En el debate se debe favorecer la participación de los estudiantes de manera ordenada y sustentada en argumentos. Es necesario que el maestro ponga especial cuidado para promover el intercambio, partiendo de los productos que presenten los estudiantes, como resultado de la lectura de los textos recomendados en la bibliografía.
- *El debate* en el grupo comienza con una exposición analítica y crítica del tema programado, por parte del profesor o de los alumnos, en forma individual o por equipos. La finalidad de esta actividad es suscitar el intercambio entre los estudiantes a partir de

un mismo referente. Si la actividad se realiza en equipos, se deberá evitar que los participantes trabajen con fragmentos aislados de los temas o de las lecturas. El trabajo en equipo significa que cada integrante domina el tema porque conoce el contenido de las lecturas y es corresponsable de una exposición fundamentada en colectivo.

- *En la puesta en común* de las críticas y aportaciones individuales, los estudiantes se apoyan en las reflexiones y puntos de vista que han plasmado en documentos previamente elaborados. Es importante que se promueva la crítica argumentada y las actitudes de respeto hacia las opiniones divergentes, así como la apertura para modificar, si es el caso, sus planteamientos iniciales.
- *La sistematización de la información* que los alumnos van adquiriendo y aportando durante el desarrollo del curso facilita la continuidad en el análisis de los aspectos que queden pendientes y la obtención de conclusiones colectivas. Con frecuencia estas conclusiones serán necesariamente provisionales o planteadas como hipótesis y preguntas para el estudio posterior. El maestro propiciará que los estudiantes utilicen diversas estrategias de estudio y de análisis y que compartan sus productos (reporte, minuta, relatoría) entre los integrantes del grupo.

Preparación del seminario

Antes de iniciar, es conveniente que los alumnos conozcan, en términos generales, cuál es la forma de trabajo que se seguirá. Para ello, el maestro organizará las actividades a realizar durante el semestre tomando en cuenta los propósitos, el enfoque, los temas de indagación, reflexión y discusión, así como los criterios para la evaluación de los aprendizajes. En la primera sesión, el profesor presentará un programa inicial de trabajo en el que recomendará fuentes de consulta para cada uno de los temas.

Desarrollo general del seminario

En la primera sesión del seminario, el profesor explica a los alumnos los propósitos y las características del curso, y presenta el programa tentativo de trabajo. En conjunto, lo revisan y toman acuerdos para desarrollar el seminario con un sentido formativo, de colaboración y creatividad, y se establecen los criterios de evaluación que se aplicarán durante el semestre. Conviene que los estudiantes, desde un inicio, comprendan la importancia del compromiso y dedicación que les corresponde asumir para realizar cada una de las etapas del trabajo académico.

Para el desarrollo del curso, se pueden considerar modalidades como:

- La revisión de un mismo tema, mediante participaciones individuales y la elaboración de conclusiones en grupo.
- La organización del grupo en varios equipos para revisar, de forma simultánea, los aspectos de un mismo tema. Las conclusiones de cada equipo se presentan al pleno del grupo en los tiempos establecidos.

Como actividad inicial de cada sesión conviene hacer la lectura de las conclusiones de la sesión anterior, a fin de que el grupo cuente con elementos para continuar la discusión. Es importante que en esta tarea participen rotativamente los alumnos, quienes deben presentar por escrito, de manera clara y sintética, las principales ideas y argumentos manejados, pues de esta manera se favorece el desarrollo de habilidades para la organización de las reflexiones colectivas en torno a los temas que se analizan. Resulta de gran utilidad que estos resúmenes se distribuyan a los integrantes del seminario, como un insumo para futuras actividades y con la finalidad de realizar escritos más claros y precisos a partir de las correcciones que en conjunto se detecten como necesarias.

Para trabajar cada sesión, los estudiantes realizan una réplica con preguntas y comentarios que se discuten entre todo el grupo. El profesor promoverá la participación de los alumnos, sin que esto implique tomar el control de la sesión contestando a todas las interrogantes mediante exposiciones extensas. Así, los estudiantes encontrarán respuesta inicial a sus inquietudes con sus propios compañeros de clase.

Cada tema concluye con una sesión plenaria en la que se elabora un resumen de los aspectos más importantes del trabajo realizado. Asimismo, al finalizar el seminario, los estudiantes intercambian sus opiniones e integran un breve escrito en el que expresan sus reflexiones personales y las aportaciones del grupo durante las sesiones. Es conveniente enfatizar que los productos del trabajo desarrollado durante el semestre deben ser revisados sistemáticamente por el profesor de la asignatura, a fin de ofrecer una retroalimentación a los estudiantes y para incorporar dichos productos a los elementos de evaluación de los desempeños individuales y del grupo.

Evaluación

Por las características del seminario, la evaluación se concibe como un proceso continuo y permanente para identificar los logros alcanzados y las dificultades en la formación de los alumnos, situación que también favorece el fortalecimiento y la incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje o ajustes a las técnicas en la organización y desarrollo del seminario. Además, la evaluación brinda información valiosa respecto al desempeño del profesor como asesor y coordinador general de las actividades.

Para generar un ambiente que estimule el aprendizaje durante el desarrollo de los trabajos, es importante que los alumnos conozcan desde el inicio del curso los criterios y el procedimiento que se tomarán en cuenta para la evaluación, así como los compromisos académicos que adquieren con su participación en el seminario, tanto en términos personales como colectivos.

La definición de los criterios y procedimientos para la evaluación del desempeño de los estudiantes deberá considerar, además de los contenidos de los temas, los aspectos metodológicos sugeridos mediante la modalidad de seminario, tales como: el manejo de fuentes de consulta; la capacidad para seleccionar, organizar y utilizar información; la elaboración de resúmenes, informes y ensayos; la preparación y exposición de trabajos; la participación efectiva en las actividades de discusión y debate en equipo o grupo (argumentación de ideas, formulación de juicios propios, etcétera); las actitudes de colaboración, respeto y tolerancia a las ideas de los compañeros; y la receptividad a la crítica. Asimismo, conviene que el proceso de evaluación considere el compromiso, la dedicación y el esfuerzo de los alumnos por mejorar su preparación profesional.

El profesor de la asignatura cuidará la congruencia entre los procedimientos de evaluación utilizados y las orientaciones académicas del Plan de Estudios y el programa de la asignatura correspondiente, desechando cualquier intento de evaluación en el que solamente se destaque el nivel de información que adquirió el estudiante. La autoevaluación y la coevaluación son estrategias idóneas para que los alumnos hagan el balance de los principales logros obtenidos durante el seminario, tomando como referentes los propósitos formativos del curso.

Descripción general de los temas de estudio

Este programa incluye cinco temas de estudio de carácter histórico, que han sido escogidos porque permiten el análisis de varios procesos de relevancia actual y que corresponden tanto al terreno de la política educativa como al de los contenidos y las prácticas escolares.

Los tres primeros temas se refieren a un proceso central en el desarrollo moderno de la educación: la creación y consolidación de los grandes sistemas nacionales de educación básica. Este es un proceso que se desenvuelve en diversos países a lo largo del siglo XIX, sobre todo en su último tercio, y que en algunos casos se extiende hasta los primeros años del siglo XX. Para conocer este proceso, se han seleccionado tres ejemplos nacionales, muy distintos entre sí: el de Francia al crearse la Tercera República, tras el derrumbe del imperio de Napoleón III; el de los Estados Unidos, en particular durante la segunda mitad del siglo XIX; y el de Japón, al iniciarse hacia 1870 la gran acción de modernización que los historiadores llaman Restauración Meiji. Más adelante se describirán las particularidades de cada caso nacional.

El propósito del estudio de estos casos es que los estudiantes perciban que, aunque la educación formal es una institución muy antigua, los sistemas educativos nacionales son un fenómeno relativamente reciente, que no tiene más de 150 años. Tal como los alumnos han estudiado en el curso anterior, distintas formas de organización escolar, así como propuestas contrastantes sobre cómo y para qué educar, han existido desde tiempo remoto. Sin embargo, los sistemas son algo distinto, porque significan concebir la educación como servicio público que dispone de recursos otorgados por los gobiernos, ya sea a nivel nacional, regional o local; que implica también una organización común en grados y niveles; unas normas, metas y contenidos análogos; carácter obligatorio para las familias; la profesionalización creciente de los educadores y el desarrollo de una administración de personal y mecanismos burocráticos.

Los estudiantes advertirán que el surgimiento de los sistemas nacionales se relaciona en todas partes con ciertos factores comunes, como el despliegue del capitalismo industrial, la complejización del trabajo y de la técnica, la urbanización, la competencia y rivalidad internacionales, pero que cada caso nacional responde también a necesidades particulares y a tradiciones y conflictos históricos que le dan a cada sistema nacional un carácter distintivo y único. Una derivación interesante del estudio de estos casos, es contrastarlos con la constitución del sistema en nuestro país, que los estudiantes analizaron en semestres anteriores.

El siguiente tema tiene un propósito diferente, ya que promueve la reflexión sobre la influencia que la adopción de una determinada tendencia de la psicología del desarrollo humano puede ejercer sobre las prácticas educativas y las expectativas de los maestros y los especialistas en organización curricular.

También es un asunto moderno, pues la psicología científica, en sentido estricto, apenas rebasa los 100 años de existencia, ya que anteriormente las ideas sobre la mente y el aprendizaje humano, por muy agudas que hayan sido, eran producto de la reflexión filosófica.

Como un ejemplo muy estimulante, se propone analizar algunas de las ideas centrales del psicólogo ruso [Lev S. Vigotsky*](#), quien, a pesar de que murió en 1934, ejerce hoy en día una notable influencia y es el punto de referencia de una importante corriente mundial de psicólogos, muy cercanos a las cuestiones educativas.

Orientado por la filosofía marxista, Vigotsky pensaba que el origen de todo conocimiento, incluida la competencia lingüística, radica en la experiencia social de las personas, en las relaciones que éstas establecen entre sí y que surgen en contextos culturales e históricos específicos. Dado que la escuela es un ámbito social de relaciones interpersonales y una institución cultural, los planteamientos de Vigotsky abren un espacio particularmente amplio al análisis de las experiencias y las prácticas educativas.

El último tema propone el análisis de una de las más importantes corrientes de la crítica a la escuela, que se desarrolla en los Estados Unidos en la década de 1960 y a la que puede darse el nombre de "reformismo radical". Su figura más importante es Paul Goodman, filósofo y crítico social, y en ella se ubican educadores y ensayistas como George Dennison, John Holt, Neil Postman y Charles Weingartner.

A diferencia de otras tendencias críticas de aquella época, la corriente aquí mencionada no considera que la institución escolar sea por naturaleza dañina y destructiva para las potencialidades humanas de sus alumnos. Lo que denuncia son las deformaciones y la pérdida del sentido liberador del conocimiento. Por esa razón y a pesar de que sus críticas son con frecuencia violentas en su lenguaje y terminantes en sus juicios, los representantes de esta corriente siempre dejan abierta la posibilidad de una reforma profunda de la escuela.

Análisis de los temas y sugerencias para la indagación y el análisis

En esta sección se presenta una revisión más detallada de cada tema de estudio, se precisan las razones que justifican su inclusión en el curso, se señalan las bibliografías básica y complementaria y se sugieren orientaciones y preguntas que ayudan a guiar el trabajo de los estudiantes, en lo individual, en equipos o en el grupo en su conjunto.

Debe insistirse en que, en la modalidad académica del seminario, la actividad de los estudiantes fuera de la clase tiene una función insustituible. Ello implica que la bibliografía básica debe ser objeto de un estudio cuidadoso, que se realicen indagaciones temáticas selectivas y que los estudiantes analicen y escriban los resultados de su reflexión y sus lecturas. El trabajo de clase estará orientado a la exposición y la discusión informada, la clarificación de dudas y la organización de las actividades subsecuentes. La evaluación, más que verificar si los estudiantes poseen la información necesaria sobre los temas, debe centrarse en la calidad de la participación en el grupo y de los productos escritos, individuales o de equipo de trabajo. El maestro deberá revisar esos productos, en su caso sugerir correcciones o ampliaciones e invariablemente comentarlos con los autores, para quienes es indispensable la retroalimentación que obtengan del maestro.

Tema 1. La educación primaria en Francia en la década de 1880. La organización de un sistema nacional como servicio público, laico, obligatorio y gratuito.

Este tema ha sido seleccionado porque ejemplifica una de las formas típicas de organización estable del servicio educativo como responsabilidad del Estado y que progresivamente se sujetará a normas y programas de carácter centralizado y nacional, aunque en la prestación directa del servicio tengan una intervención directa las autoridades regionales y sobre todo las locales o cantonales.

El contenido del tema corresponde a las acciones adoptadas por los gobiernos de la Tercera República Francesa, que se crea en la década de 1870, a raíz del rápido derrumbe del imperio encabezado por Napoleón III, como resultado de la fulminante derrota militar que éste sufrió ante el reino de Prusia. La década analizada -la de 1880- corresponde a gobiernos republicanos de orientación liberal y progresista, anticlerical y con la confianza en el conocimiento científico y en sus efectos morales que se desprenden de la filosofía positivista. En esos años se establece la gratuidad de la enseñanza primaria pública (1881), se regula la formación de maestros y se extienden las escuelas normales (1879 y 1881), se hace obligatoria para el Estado y para los padres la educación de los niños y las niñas entre seis y 13 años (1882), se suprime la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas, sustituyéndola por la instrucción moral y cívica (1882) y se dispone el relevo progresivo de los maestros que pertenecen a congregaciones religiosas por maestros laicos.

Estas medidas dieron lugar a polémicas y conflictos intensos y duraderos entre los grupos y partidos políticos (republicanos liberales o conservadores, monarquistas moderados y de extrema derecha), así como entre los partidarios de la política gubernamental y distintas corrientes de la Iglesia y de la opinión pública católica. Cuestiones como si el laicismo es antirreligioso y ateo, si es posible una moral sin fundamento religioso, si la escuela está obligada a obedecer las preferencias de las familias en materia de creencias, si la educación debe ser pagada con recursos públicos, fueron algunos de los temas de ese prolongado debate.

Un asunto que fue especialmente debatido fue el de la educación de las niñas. En la década analizada, las mujeres tienen en primer lugar oportunidades educativas mucho menores que las de los hombres, pero además ellas representan una proporción muy alta de los alumnos atendidos por las escuelas religiosas. De ahí que la intención del gobierno de avanzar en la equidad educativa entre los sexos y dentro de la escuela pública motivase una discusión particularmente intensa.

Bibliografía básica

Prost, Antoine (1968), "De las leyes fundamentales a la guerra", "... que la mujer pertenezca a la ciencia o que pertenezca a la Iglesia" y "Las concepciones y las prácticas pedagógicas", en *Historia de la enseñanza en Francia 1800-1967 (Histoire de L'enseignement en France 1800-1967)*, Tatiana Sule (trad.), París, A. Colin, pp. 191-204, 268-269 y 278-282.

Bibliografía complementaria

Bowen, James (1992), "Francia: conflicto entre la Iglesia y el Estado en el ámbito de la educación" y "Francia: conflicto entre conservadores y liberales en el ámbito de la educación", en *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, t. III, Barcelona, Herder, pp. 402-409.

Bruun, Geoffrey (1995), "Materialismo científico y *Realpolitik* (1867-81)", en *La Europa del siglo XIX (1815-1914)*, México, FCE (Breviarios, 172), pp. 123-149.

Duby, Georges y Robert Mandrou (1981), " 'La Francia positivista' (1850-1900)", en *Historia de la civilización francesa*, México, FCE, pp. 446-479.

Entre los temas de indagación, reflexión y discusión que se sugieren para este apartado están los siguientes:

1. Los grupos gobernantes en la década analizada aspiran a consolidar una democracia parlamentaria y a alejar el riesgo de un régimen monárquico. ¿Qué representa en esta aspiración el desarrollo de la educación popular de carácter básico?
2. Una idea dominante en la época estudiada es que la desigualdad social debe disminuirse a través de la evolución gradual y no mediante la revolución social. ¿Qué papel se espera que cumpla la educación?
3. En la época, está vivo el recuerdo de la humillante derrota sufrida por los franceses ante Prusia en 1870. ¿A qué debilidades nacionales se atribuye esta derrota? ¿Cómo se espera que la educación contribuya a superar esas debilidades?
4. Para Jules Ferry, Ministro de Educación, la desigualdad educativa entre los géneros es más profunda y resistente que la que existe entre las clases sociales. ¿Por qué lo cree así? ¿Cuál es su idea de la mujer y de los efectos que puede tener su educación? ¿Qué diferencias se pueden identificar entre esas ideas y las que predominan hoy en día sobre el papel y los derechos de la mujer?
5. ¿Cuáles son los principales puntos de conflicto entre el gobierno y la Iglesia en materia de formación moral, enseñanza de la religión, derechos de las familias y libertad religiosa?
6. ¿Qué analogías pueden encontrarse entre la política educativa republicana de la década de 1880 y las propuestas hechas 90 años antes, durante la Revolución Francesa, por el Marqués de Condorcet.
7. Los programas de estudio de la educación elemental de la época proponen métodos avanzados. Sin embargo, las prácticas educativas reales siguen siendo tradicionalistas. ¿Qué factores pueden explicar esa contradicción?

Tema 2. La construcción de un sistema escolar público en los Estados Unidos a lo largo del siglo XIX

La educación primaria en los Estados Unidos se transforma de manera profunda, pero gradualmente, durante el siglo XIX, sobre todo en su segunda mitad. A diferencia del caso de Francia, no existen grandes reformas legales que den origen a un sistema nacional centralizado con características comunes a todo el país, puesto que en Estados Unidos la autoridad educativa más influyente no ha sido el gobierno federal, sino que ésta es compartida por los órganos de cada Estado de la Unión y por los cuerpos colegiados que se fueron constituyendo en centenares de distritos escolares.

Con ese rasgo distintivo, también en Estados Unidos se constituye, con diferentes ritmos y modalidades, en cada Estado, un sistema de control descentralizado que adquiere rasgos comunes en aspectos esenciales de la organización, los propósitos y los contenidos educativos.

En la primera parte del siglo XIX, lo que existe es un numeroso grupo de escuelas elementales, poco formales en su funcionamiento, cuyo control y sostenimiento depende en lo fundamental de las comunidades locales. Estas escuelas son un apéndice del hogar y son adecuadas para un país que es entonces predominantemente rural.

Sin embargo, las grandes transformaciones sociales y económicas que se aceleran conforme avanza el siglo, ponen en evidencia que ese tipo de escuela ya no es suficiente. El crecimiento del capitalismo industrial da origen a una clase obrera que requiere competencias y hábitos de trabajo nuevos. Al mismo tiempo, se dispara un desordenado proceso de urbanización alimentado por grandes oleadas de inmigrantes europeos.

Para la población ya establecida y para los grupos dominantes, los cambios demográficos y culturales representan un gran reto de integración de los inmigrantes y de los grupos más pobres, cuyas estructuras familiares y formas de trabajo se están modificando. La necesidad más evidente es la incorporación a un idioma común, pero se le da también gran importancia a la adopción de valores morales y formas de conducta ligados a la ética protestante, a los cuales se considera la única garantía contra la supuesta amenaza de la delincuencia, los vicios y el desorden social.

Los materiales sugeridos en este tema permitirán analizar cómo fue que los factores antes mencionados llevaron a los gobiernos estatales a asumir como propia la tarea de la educación elemental, creando sistemas escolares institucionalizados, sostenidos con recursos públicos y que otorgan una gran importancia a la profesionalización del personal docente, de los métodos didácticos y de la supervisión escolar. Esta tendencia no se impone sin conflictos, pues se enfrenta con las tradiciones de la democracia comunitaria y de los particularismos religiosos y culturales. La institucionalización se establece primero en las ciudades y más adelante domina también en el medio rural, en el cual la identidad localista y las formas de vida y de trabajo le ofrecen mayor resistencia. Una consecuencia de estos conflictos es que en el gobierno de la educación pública se preserve una intensa participación social, que se expresa por medio de comités electos a nivel estatal y distrital.

Bibliografía básica

Katz, Michael B. (1987), "Contexto de la educación pública", "Capitalismo, democracia y la expansión de la enseñanza" y "Los propósitos de la educación pública inicial", en *Reconstructing American Education*, Beatriz González-Casanova F. (trad.), Cambridge, Mass., Harvard University Press, pp. 6-23.

Tyack, David B. (s. a.), "El sistema mejor y único en un microcosmos: comunidad y consolidación en la educación rural", en *The One Best System. A History of American Urban Education*, Mónica Utrilla (trad.), Massachusetts, Harvard University Press, pp. 13-25.

Bibliografía complementaria

Mann, Horace (1997), "Informe de la Junta de Educación de Massachusetts", en Daniel J. Boorstin (comp.), *Compendio histórico de los Estados Unidos. Un recorrido por sus documentos fundamentales*, México, FCE, pp. 278-290.

Nevins, Allan y Henry Steele Commager, con Jeffrey Morris (1994), "La aparición de los modernos Estados Unidos", "Los trabajadores y la inmigración" y "El Oeste llega a la edad adulta", en *Breve historia de los Estados Unidos*, México, FCE, pp. 238-256, 279-297 y 298-312.

Como temas de indagación, reflexión y discusión sobre este proceso, se sugieren los siguientes:

1. La expansión del trabajo industrial y en la empresa moderna está asociada al crecimiento del sistema escolar. ¿En qué sentido puede sostenerse que hay congruencia entre los hábitos requeridos por este tipo de trabajo y la socialización que promueve la escolaridad formal?
2. Durante el siglo XIX se generaliza en Estados Unidos el derecho al voto para los varones de raza blanca. ¿Qué relación se puede establecer entre una democracia electoral de alta participación y el crecimiento de la educación?
3. ¿Cuál es la imagen que los grupos más acomodados y con mayor educación tienen de los inmigrantes y de los más pobres, así como de la necesidad de su educación moral?
4. ¿Con qué factores puede relacionarse el hecho de que al avanzar el siglo XIX, la docencia en la escuela básica de Estados Unidos se convierte en una labor predominantemente femenina?
5. ¿Cómo describiría el estado de las escuelas elementales en el medio rural, bajo control comunitario? ¿Qué dificultades presentó su funcionamiento regular como instituciones públicas?
6. ¿Qué transformaciones de la familia influyen sobre la extensión de las oportunidades escolares?

Tema 3. Modernización económica y científica y creación de un nuevo sistema educativo. Japón en la época Meiji. 1868-1912

El propósito de este tema es mostrar un caso ejemplar de relación entre una política deliberada de modernización económica, científica y militar y la creación de un nuevo sistema de educación universal de nivel básico. El caso escogido es el de Japón en el último tercio del siglo XIX, a partir de que en 1868 una corriente política de la nobleza restablece en el poder político al Emperador, que había sido convertido en una figura solamente simbólica. Esta época, que por el hecho antes mencionado es conocida como Restauración Meiji, constituye en realidad una era de intensas transformaciones, que conducen a que una nación, que durante varios siglos se mantuvo cerrada sobre sí misma, se convierta rápidamente en un país moderno y en una agresiva potencia mundial.

Un primer objeto de reflexión para los alumnos es la imposibilidad de que una nación pueda subsistir y desarrollarse en el aislamiento. El grupo político que conduce la Restauración Meiji llegó a esa conclusión y diseñó una estrategia para incorporar los avances científicos y tecnológicos de Occidente, para tomar parte en el intercambio económico mundial y para inducir importantes cambios culturales. El rasgo que los estudiantes deben observar es que los gobernantes Meiji trataron de realizar una modernización controlada, que al mismo tiempo que fortalecía al Japón, preservara los valores esenciales de su cultura y fuera compatible con un gobierno fuerte, de rasgos marcadamente autoritarios.

La organización de un nuevo sistema educativo fue una pieza clave en ese proyecto de cambio. Las escuelas que existían hasta entonces eran en su gran mayoría anexos de los templos y su función instructiva era muy elemental. Para establecer una escuela capaz de impulsar la modernización, los educadores japoneses probaron varias alternativas, las primeras muy liberales, hasta que en 1890 dieron forma a un sistema que perduraría hasta la Segunda Guerra Mundial.

Un rasgo característico de ese sistema fue de la diferenciación de sus funciones sociales. Por un lado, se creó un modelo de educación primaria muy eficaz, para niños y niñas, que rápidamente alcanzó una cobertura casi universal. Por el otro, las instituciones de nivel medio superior y superior, especialmente las universidades imperiales, fueron altamente selectivas y su población escolar fue reclutada, casi sin excepción, de familias de la antigua aristocracia y de los dirigentes empresariales. De esa manera, se buscaba elevar el nivel básico de capacitación de toda la población, mientras se mantenían bajo control los mecanismos escolares para la formación de las clases dirigentes.

En ese sistema, al mismo tiempo que se buscaba alcanzar un nivel sólido de formación científica y técnica, se promovían con gran fuerza los valores morales tradicionales y códigos de conducta que destacaban la lealtad al Emperador y al Estado, la disciplina laboral y el respeto al orden y a las jerarquías familiares y sociales.

Bibliografía básica

Anderson, Ronald S. (1975), "La evolución de la educación desde la época feudal hasta los tiempos modernos", en *Education in Japan. A Century of Modern Development*, Juan Correa (trad.), Mónica Utrilla (rev. técnica), Washington, D. C., U. S., Government Printing Office, pp. 15-31.

Beasley, W. G. (1995), "Los préstamos culturales (1860-1912)", en *Historia contemporánea de Japón*, Madrid, Alianza, pp. 133-157.

Hall, John Whitney (1997), "Las reformas modernas y la influencia occidental", en *El imperio japonés*, México, Siglo XXI (Historia Universal Siglo XXI, 20), pp. 262-269.

Bibliografía complementaria

Landes, David S. (1999), "La restauración Meiji", en *La riqueza y la pobreza de las naciones*, Barcelona, Javier Vergara Editor, pp. 473-488.

Para orientar las actividades de los estudiantes, se sugiere tomar en cuenta las siguientes cuestiones.

1. Uno de los rasgos distintivos de la modernización japonesa fue la capacidad de adaptar innovaciones de origen extranjero a las necesidades y cultura del país. ¿Cómo podemos diferenciar la adaptación de la simple adquisición? ¿Qué ejemplos se pueden señalar de una y otra forma de cambio cultural?
2. ¿Bajo qué esquema se organizó la educación japonesa al avanzar la época Meiji? Ese esquema, ¿era centralista o se caracterizaba por la autonomía local? ¿Por qué?
3. ¿En qué forma contribuía la organización del sistema educativo a reproducir las diferencias entre las clases sociales?
4. Según R. S. Anderson, ¿qué evolución siguen los modelos pedagógicos llevados a la práctica a lo largo de la época Meiji?
5. ¿Qué relaciones pueden encontrarse entre el régimen de gobierno establecido en Japón y las formas de socialización moral y cívica que se implantaron en el sistema educativo?
6. ¿Qué funciones debería cumplir el nuevo sistema educativo frente a las necesidades de fuerza de trabajo para empresas industriales que tenían como meta ser altamente productivas?

Tema 4. Las corrientes psicológicas y su impacto sobre las concepciones educativas. El caso de la obra de Lev S. Vigotsky

La obra de Lev S. Vigotsky constituye, por varios motivos, un ejemplo excepcional entre las más influyentes corrientes actuales de la psicología del desarrollo cognoscitivo de los niños. En primer lugar porque Vigotsky murió en 1934 y su obra permaneció virtualmente ignorada en Occidente hasta la década de 1960. Cuando su pensamiento se fue divulgando, despertó de inmediato el vivo interés de muchos psicólogos y educadores, como alternativa al conductismo que, en la versión de B. F. Skinner, ejercía una poderosa influencia, también interesó a quienes no dejaba satisfechos la teoría de Jean Piaget, que en esa época se desarrollaba con energía y obtenía una intensa difusión.

Entre los educadores es particularmente fuerte el interés por las ideas de Vigotsky y por las de quienes, a partir de sus ideas, desarrollan nuevos planteamientos. Dicho interés se explica porque esa corriente le concede un espacio grande a la intervención pedagógica en el proceso del desarrollo de los niños. Otras propuestas, que consideran que los niños "maduran" siguiendo una secuencia uniforme de logros, como lo sostuvo Arnold Gessell hace unas décadas, o que colocan el eje de desarrollo en procesos internos que pasan necesariamente por grandes estadios evolutivos, como señala Piaget, implican una restricción, de grado variable, para las posibilidades de la acción educativa. Vigotsky, en cambio, si bien reconoce que el desarrollo constituye un proceso que alcanza progresivamente grados y capacidades más complejas, plantea que el desarrollo es generado a partir de la experiencia social y por lo tanto puede ser inducido y estimulado. Es por eso que Jerome Bruner ha afirmado que en la psicología de Vigotsky existe también una teoría de la educación.

Bibliografía básica

Kozulin, Alex (1995), "Vygotsky en contexto", en Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 30), pp. 9-40.

Meece, Judith L. (1997), "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky", en *Child and Adolescent Development for Educators*, Eliane Cazenave-Tapie (trad.), Nueva York, McGraw-Hill, pp. 149-164.

Vygotski, Lev S. (1979), "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Silvia Furió (trad.), Barcelona, Crítica (Estudios y ensayos, 60), pp. 123-140.

Bibliografía complementaria

Bruner, Jerome (1996), "La inspiración de Vygotsky", en *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, pp. 80-87.

Wertsch, James V. (1995), "Apuntes biográficos", en *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 17), pp. 21-32.

En el trabajo con este tema, después de que los alumnos hayan logrado suficiente conocimiento y comprensión de las ideas básicas de Vigotsky y en especial hayan realizado una buena lectura del texto de Judith Meece, es conveniente que el maestro las oriente hacia una reflexión abierta sobre algunas implicaciones de esas ideas sobre la actividad del profesor y de los niños en el salón de clases. Por ejemplo:

1. Si la experiencia social de los niños de un grupo escolar es diversa, también lo es en un momento determinado su dominio de las "herramientas" psicológicas de aprendizaje. ¿Qué debería hacer un maestro para conocer la diversidad de sus alumnos?
2. En la perspectiva de la diversidad ¿cuáles serían los rasgos característicos del trabajo del maestro en un grupo escolar?
3. ¿Qué importancia adquiere en esta línea tener un conocimiento adecuado y una relación sistemática y fluida con las familias de los niños?
4. ¿Cuáles serían los principios básicos para organizar el trabajo colaborativo de los niños?
5. Dado el papel central que el lenguaje desempeña en el desarrollo del pensamiento, ¿qué principios debería seguir el maestro en relación con los diversos usos del lenguaje en el grupo de clase, incluida la relación oral del maestro hacia los niños?
6. Si se asume la diversidad infantil y la individualidad, siempre en transformación, de la llamada *zona de desarrollo próximo*, ¿qué problemas plantea una evaluación que fija logros comunes para todos y momentos preestablecidos para alcanzarlos? ¿En qué criterios podríamos pensar como alternativa a ese tipo de evaluación?

Tema 5. La crítica a la escuela. El radicalismo norteamericano en la década de 1970

Para comprender el sentido de la profunda crítica que hace esta corriente a la escuela, que se expresa en los tres documentos incluidos en el programa, es necesario tener una idea general del ambiente cultural y de los conflictos sociales y políticos que se desarrollan en la sociedad norteamericana en la década de 1960.

Después de una etapa de progreso económico sin precedentes que se inicia al término de la Segunda Guerra Mundial, a finales de los cincuenta los norteamericanos han creado la primera gran sociedad de consumo de la época contemporánea. Se impone una cultura centrada en los valores del éxito y el bienestar material individuales y en unas relaciones sociales y políticas conformistas y aparentemente estables.

La década de 1960 lleva a la fractura de ese clima de orden y optimismo como consecuencia de fenómenos que se refuerzan entre sí. Estallan los movimientos contra la discriminación racial y por los derechos de las minorías. Crece la oposición a la guerra de Vietnam -sobre todo entre los jóvenes- y aparece una desconocida violencia social, incluidos los asesinatos de grandes figuras públicas, que sacuden al país. Hay una acelerada modificación de la cultura de la vida cotidiana, en la cual juega un papel central el creciente aparato de los medios de comunicación de masas. Surgen nuevas formas de moral sexual, de música, de comportamientos contrarios a los modelos y valores establecidos. En la segunda mitad de la década, se hace evidente que la sociedad está dividida.

En ese contexto, se entiende que la escuela, que hasta entonces es una de las instituciones más legítimas y confiables, se convierta en objeto de denuncia y de crítica. Los autores aquí incluidos la consideraron uno de los medios que genera la mediocridad y el conformismo, que impide la adquisición de la independencia y la originalidad de pensamiento y que contribuye a la injusticia social y a la discriminación.

A pesar de la radicalidad de las críticas, estos autores creen que es posible, así sea remotamente, que la escuela sea distinta, si los que actúan en ella la transforman. Eso los distingue de pensadores de esa misma época, como Ivan Illich, que propugnaba una sociedad sin escuelas y capaz de educar por otros mecanismos colectivos; o como Paulo Freire, que cree en una educación basada en las necesidades y la "pedagogía del oprimido", y no en un conocimiento que es definido por otros como válido.

Bibliografía básica

Dennison, George (1985), "Las vidas de los niños", en Olac Fuentes Molinar (comp.), *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*, México, SEP/El Caballito, pp. 121-130.

Goodman, Paul (1985), "Un caso común, nada especial", en Olac Fuentes Molinar (comp.), *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*, México, SEP/El Caballito, pp. 83-88.

Patterson, James (1999), "Estados Unidos desde 1945", en Michael Howard y W. Roger Louis (eds.), *Historia Oxford del siglo XX*, Barcelona, Planeta, pp. 265-283.

Postman, Neil y Charles Weingartner (1985), "El medio es el mensaje, evidentemente", en Olac Fuentes Molinar (comp.), *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*, México, SEP/El Caballito, pp. 107-115.

Bibliografía complementaria

Hobsbawm, Eric (1998), "La revolución cultural", en *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, pp. 322-345.

Morison, Samuel Eliot, Henry Steele Commager y William E. Leuchtenburg (1997), "De Camelot a Reagan", en *Breve historia de los Estados Unidos*, México, FCE, pp. 849-892.

Para orientar la lectura, la reflexión y la discusión de los alumnos, se sugieren al maestro las siguientes cuestiones:

1. El alumno que describe Paul Goodman es un buen estudiante, pero su aprendizaje carece de vitalidad, de relación con la realidad que vive y la que probablemente vivirá en el futuro. Ese estudiante ¿representa un caso que también existe entre los alumnos de la Escuela Normal? ¿Qué habría que hacer para recuperar la relación entre la formación y la motivación de la práctica real?

2. Neil Postman y Charles Weingartner sostienen que la organización escolar, sus normas, los métodos que se usan y las conductas que se practican en la escuela educan, al margen de qué contenidos deliberados y explícitos se pretendan transmitir. Individualmente o por grupos, los alumnos pueden reflexionar y redactar un texto, a propósito de instituciones y experiencias escolares que conocen, tratando de identificar efectos educativos o "mensajes" que provienen de:

a) La organización escolar.

b) Determinados métodos y formas de trabajo pedagógico.

c) El ejemplo y la relación con determinados tipos de directivo escolar y de maestro.

d) Determinadas prácticas de evaluación y de sus resultados.

3. José, el alumno portorriqueño que describe George Dennison, ha perdido, quizá definitivamente, la confianza en que podría lograr algo positivo en la escuela. Con él, la institución escolar ha mostrado que puede ser más dura con quien es más vulnerable. ¿Por qué José es más vulnerable en su escuela de la gran ciudad? ¿Podemos imaginar que José podría haber tenido una experiencia escolar distinta? ¿Cómo debería haber sido esa experiencia?