



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD AJUSCO

Análisis, Evaluación y Propuesta de Elaboración de Paquetes Didácticos Alternativos de la Asignatura Teoría Educativa, Correspondiente a la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de Jalisco

T E S I N A



QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

Licenciado en Pedagogía

P R E S E N T A :

Benito Navarro Robles

México, D. F., Marzo de 1992

"... No hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los 'descubrimientos' que desarrollaría la conciencia transitivo-crítica..."

Paulo Freire

DEDICATORIAS

A LA MAESTRA CLEMENCIA ISAURA CASTILLO:

Por su amistad y tiempo dedicado a la orientación metodológica y revisiones de asesoría de la presente Tesina.

A MIS ALUMNOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO:

Por su participación en las experiencias pedagógicas subyacentes en los productos de este trabajo.

A CARLOS CASTELAR:

Por su amistad y coherencia de su práctica docente con la Didáctica Crítica.

A GENARO ENRIQUE:

Por su amistad y estímulo para la realización de este trabajo.

INDICE

TABLA DE CONTENIDO

	PAGINA
INTRODUCCION.....	5
I.- ANALISIS DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS	
A. ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	26
1. Premisas conceptuales de análisis.....	26
2. Análisis del Plan de Estudios.....	35
B. ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.....	54
1. Teoría Educativa I (Epistemología)...	55
2. Teoría Educativa II (Sociología).....	64
3. Teoría Educativa III (Metodología).....	71
4. Teoría Educativa IV (Axiología).....	83
5. Teoría Educativa V (Teleología).....	97
6. Teoría Educativa VI (Antropología)....	112
II.- ANALISIS Y EVALUACION DE LOS PAQUETES DIDACTICOS	
A. ANALISIS.....	122
B. EVALUACION.....	153
III.- PAQUETES DIDACTICOS ALTERNATIVOS	
A. DEFINICION Y CARACTERISTICAS.....	162
B. COMPONENTES FORMALES.....	163
1. Presentación.....	164

	PAGINA
2. Estructura del Curso.....	164
a) Inserción Curricular.....	164
b) Modalidad Extraescolar.....	166
c) Programa Sintético.....	167
3. Actividades de Aprendizaje e Inves- tigación.....	170
a) Estructura Común en sus tres Uni- dades:	
1. Objetivo.....	170
II. Descripción.....	170
III. Lecturas.....	172
IV. Actividades de Unidad.....	173
b) Módulo:	
Investigación-Docencia-Servicio...	178
4. Plan de Evaluación y Acreditación del Aprendizaje.....	180
IV. SISTEMATIZACION DE LA PROPUESTA Y CONSIDERA- CIONES FINALES	
A. SISTEMATIZACION.....	183
B. CONSIDERACIONES FINALES.....	194
BIBLIOGRAFIA.....	200

INTRODUCCION

INTRODUCCION

La Escuela Normal Superior de Jalisco, tiene la función genérica asignada a las instituciones de su tipo en el país, de formar licenciados para la docencia y actividades afines en la educación media básica, en las especialidades de Español, Matemáticas, Inglés, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Psicología y Pedagogía; teniendo, sin embargo, las dos últimas su propia especificidad profesional, cuya definición desborda los límites del presente trabajo.

Los cursos de su Plan de Estudios, se desarrollan durante los ciclos lectivos regular y extraescolar. El ciclo regular corresponde a estudios escolarizados, de septiembre a junio y el ciclo extraescolar lo constituyen la fase abierta, que transcurre en el mismo lapso de los meses indicados, en que el alumno trabaja de manera autodidacta con base en los paquetes didácticos de cada asignatura, y la fase directa, correspondiente a estudios intensivos o de verano, en los meses de julio y agosto.

El sistema de paquetes didácticos, del cual se ocupa este informe en lo relativo a la asignatura de Teoría Educativa, empezó a funcionar en dicha institución a partir del curso de verano 1988 y, según se establece en

el documento "Material de Apoyo Verano 1988", éstos propiciarían en el alumno durante la fase abierta, el cumplimiento de los siguientes objetivos:

a) Participar en forma directa en su proceso de aprendizaje.

b) Organizar y estructurar su trabajo con base en su propio ritmo.

c) Participar en forma individual, y en lo posible, grupal, para ayudar a solucionar la problemática que enfrente durante el proceso de aprendizaje.

d) Conjugar la teoría y la práctica a través de estrategias de aprendizaje que le permitan construir su conocimiento.

e) Practicas técnicas y métodos de trabajo acordes con su futuro desempeño social.

f) Tomar conciencia de que él es un elemento importante en la interacción que se establece con los objetos de conocimiento, el que decide dónde, cuándo y cómo aprenderá, el que administra su tiempo, selecciona y rea-

liza las actividades de aprendizaje y no el receptor que escucha, que aprende sólo lo que el profesor le enseña - dentro de un horario rígido.

En síntesis, el objetivo general de los paquetes didácticos es el de dosificar en la Fase Abierta el - trabajo que hasta entonces se había acumulado en la Fase Directa y, al mismo tiempo, "promover la recuperación de la práctica docente del maestro-alumno, en el contexto - mismo donde se realiza, los problemas que enfrenta y las soluciones que implementa" (1).

Concluye el documento de referencia, señalando que los productos obtenidos por el alumno al final de la fase abierta se constituyen en materia prima para el análisis y discusión, con que se intente en la Fase Directa, - evidenciar la praxis personal "resultado del proceso práctica-teoría-práctica".

Los llamados paquetes didácticos consisten, básicamente, en un documento de unas dos o tres hojas, que incluye una descripción de los objetivos del curso y de -

(1) DEP/Escuela Normal Superior de Jalisco. Documento Interno: Material de apoyo verano 1988 (mimeo).

las unidades programáticas, los contenidos y las actividades de aprendizaje; la indicación de las fuentes de consulta e información, como son libros, revistas e instituciones y organismos, y el señalamiento preciso de los productos de aprendizaje, que deberán presentarse al inicio de la Fase Directa y discutirse en su transcurso. En síntesis, el paquete didáctico así estructurado tiene gran similitud a lo que Gago Huguet llama carta descriptiva (2).

No obstante el tiempo transcurrido desde la implantación de estos paquetes didácticos, y el valor académico de acreditación asignado a sus productos de aprendizaje que es de un 20% de la calificación, su elaboración por el alumno ha sido insuficiente e irregular en las distintas especialidades y en particular en la del caso que nos ocupa, la licenciatura en Pedagogía, aduciéndose justificaciones de la más diversa índole entre las que figuran no haber encontrado la bibliografía en las librerías, no haber tenido tiempo para consulta en bibliotecas, trabajar lejos y no haber recogido a tiempo su paquete e incluso, no tener la posibilidad económica de comprar libros (3); por lo que persiste la actitud de asistir a las

(2) Gago Huguet, Antonio Elaboración de cartas descriptivas. México; Trillas, 1983.

(3) Estas respuestas y otras similares corresponden a experiencias de trabajo y de acopio de evidencias empíricas sobre la presente tesina, en los cursos de verano de 1989 y 1990 y respectivas asesorías de fase abierta en diciembre y marzo.

reuniones de asesoría académica sin dudas que plantear y sólo como un requisito institucional más, por el simple hecho de "cumplir", esperando según parece que las sesiones deriven en clases tradicionales expositivas por parte del "asesor" y que en la fase directa se desarrolle la totalidad de los contenidos de aprendizaje del programa.

Hasta ahora, entonces, los paquetes didácticos aludidos no han logrado satisfactoriamente el propósito fundamental para el que fueron diseñados: Promover en el estudiante el aprendizaje autodidacta y "de ser posible" el aprendizaje participativo grupal. En lugar de que las justificaciones dadas por los alumnos para la no elaboración de los productos de aprendizaje indicados, esclarecieran las causas del problema, éstas parecen ocultar y distorsionar los factores reales de su falta de compromiso al estudio independiente y dejaron abiertas en busca de respuesta, las siguientes preguntas que orientaron la investigación:

¿Dependerá la elaboración de los productos de aprendizaje indicados en los paquetes, de adecuaciones teórico metodológicas a los mismos, conservando su concepción tal cual?.

¿Se promueven durante la Fase Directa las condiciones didácticas para el aprendizaje participativo que lleven al alumno a un paulatino compromiso hacia el autodidactismo?.

¿Los estilos de docencia en la Fase Directa, están en oposición con el autodidactismo?.

¿Qué tan verdadera es la falta o escasez de la bibliografía sugerida, como limitante para la no elaboración de los productos de aprendizaje señalados?.

¿Será que los paquetes didácticos tal como están diseñados no corresponden al tipo de estudiante, formado bajo concepciones didácticas contrarias al autodidactismo?.

¿No será mejor propiciar una inducción paulatina al autodidactismo, con paquetes didácticos diseñados bajo una concepción diferente a los actuales?.

Por tanto, nuestro propósito fue instrumentar una propuesta teórico metodológica de elaboración de paquetes didácticos que indujera a un paulatino proceso de adquisición de compromiso hacia la participación autodi-

dacta en el aprendizaje, y para tal caso se eligió la - - asignatura de Teoría Educativa en sus seis cursos que son: Epistemología, Sociología de la Educación, Metodología, Axiología, Teleología y Antropología Pedagógica. Su elección se debió al criterio de homogeneidad que le da su inserción curricular como primero de los dos grandes bloques en que "se vertebra" la organización de las cuarenta y ocho asignaturas del Plan de Estudios y que respectivamente atienden "fundamentalmente los sustentos teóricos formales de la práctica" y "el acercamiento del alumno a la metodología, a la construcción y el manejo de recursos para llevar a cabo la teoría educativa"; articulándose, entonces, con estos bloques la relación de la teoría con la práctica, especialmente en los espacios curriculares de Laboratorio de Docencia en donde el aprendizaje grupal y la investigación participativa tienen por objeto la generación de propuestas pedagógicas renovadoras. El total de asignaturas del plan de estudios, se cursan en ocho semestres de la modalidad escolarizada y doce de la modalidad extraescolar.

El proceso de investigación y de elaboración de paquetes didácticos lo situamos en la perspectiva de la Didáctica Crítica, por lo que tratamos en todo momento ser coherentes y superar en lo posible los planteamientos

de la Tecnología Educativa, la cual reduce la problemática didáctica a un nivel instrumentalista que olvidándose de la teoría se preocupa principalmente de los requisitos formales de redacción de objetivos, la selección pragmática de contenidos, así como de la metodología, entendida como un conjunto ascético de técnicas para hacer más eficiente la enseñanza y de la sistematización de breves secuencias de actividades de aprendizaje, con la finalidad de que puedan ser "evaluadas" en términos conductuales; lo cual, a final de cuentas, se traduce en la constatación de aprendizajes memorísticos y fragmentarios, que hacen al sujeto perder la comprensión total del objeto de estudio y sus relaciones con la realidad social y natural. La Didáctica Crítica, reconociendo a la educación un carácter marcadamente ideológico y político, implica a la vez "una combinación de los niveles teórico, técnico e instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa" (4), en consonancia con una concepción de aprendizaje distanciada diametralmente del conductismo y que asume las siguientes explicaciones:

(4) Edelstein, Gloria y Azucena Rodríguez "El Método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica"; en Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Año IV, N°. 12, sep. 1974.

Desde el marco del Psicoanálisis, Bleger concibe el aprendizaje como la modificación más o menos estable de las pautas de conducta. Para él toda conducta humana nunca es fragmentaria (molecular), sino molar, es decir total y, por tanto, involucra todas las manifestaciones del ser humano en el área del mundo externo, área del cuerpo y área de la mente. En cita a Santiago Ramírez, - Angel Díaz Barriga (5) aclara la noción de pautas, transcribiendo: "En toda relación que un sujeto estructura, - tienden a repetirse en forma compulsiva sus pautas, es decir, transfiere en la nueva relación todas aquellas ansiedades, deseos de complacer, de engañar, de recibir, de reivindicar, etc., que en una ocasión experimentó en relación con sus objetos primarios y que ahora automáticamente repite". En el proceso de aprendizaje el sujeto, por tanto, no sólo confronta los elementos racionales, sino también los elementos irracionales, de su esquema referencial. Esto es, no hay aprendizaje que no movilice las estructuras afectivas; afectividad que al estar permeada por los valores del grupo social que que pertenece el sujeto, permite hablar de aprendizaje grupal. Existe aprendizaje grupal desde el momento en que estamos concibiendo al docente y/o al alumno como seres sociales que buscan -

(5) Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas, 1984. pág. 24.

el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, y se valora la importancia de la interacción con el objeto de conocimiento y con los otros; nos dice Edith Chehaybar - (6).

En la epistemología genética, desarrollada por Piaget, se define el aprendizaje como un proceso de sucesivas reestructuraciones de los esquemas internos del sujeto, en interacción con los objetos de conocimiento, y es en esa interacción sujeto-objeto que se efectúa una modificación recíproca (asmiliación-acomodación). Al respecto Díaz Barriga apunta: "Podremos apreciar la complejidad del proceso de aprendizaje porque el sujeto que construye los esquemas de acción, se ve precisado a actualizar su esquema previo y a confrontarlo con una nueva información (asimilación) y por tanto a modificar su esquema en el proceso de construcción de uno diferente (acomodación)" - (7). Esto es lo que hace que el aprendizaje sea significativo, no memorístico.

Se produce aprendizaje significativo, según Ausubel, cuando los nuevos contenidos de estudio pueden relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie

(6) Citada por Esther C. Pérez Juárez "Reflexiones críticas en torno a la docencia"; Perfiles Educativos N°. 29-30 julio-diciembre 1985. CISE.

(7) Díaz Barriga, Angel Ob.Cit., página 23.

de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así. Una manera de lograr este tipo de aprendizaje, asévera (8), es el uso de organizadores previos, es decir materiales introductorios presentados a "un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material de aprendizaje".

El aprendizaje significativo ocurre también de acuerdo con los postulados aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser formulados por la UNESCO en 1972 (9) dentro del concepto de educación permanente, que engloba como totalidad la formación inicial de jóvenes y la formación continua de adultos. El aprender a hacer se refiere a los aprendizajes necesarios para un quehacer profesional determinado (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes); aprender a aprender es la adquisición de la capacidad para resolver problemas, para encontrar por cuenta propia soluciones y alternativas, para investigar situaciones y para crear innovaciones. Se considera, entonces, como indispensables el cultivo de las ca-

(8) Ausubel, David P. y otros. Psicología Educativa; un punto de vista cognoscitivo 2a. edición. México: Trillas, 1983. página 157.

(9) Arredondo, Martiniano y otros "Notas para un modelo de docencia"; en Perfiles Educativos N° 3, enero-marzo 1979.

pacidades intelectuales-interpretación, análisis, creatividad y juicio crítico- y el desarrollo afectivo en cuanto a intereses, actitudes y valores. Se intenta, pues, en esta categoría, proporcionar elementos metodológicos e instrumentales que aunados a las habilidades intelectuales y al desarrollo de actitudes consideradas valiosas, permita a los sujetos una actuación relativamente autónoma en su contexto propio. El postulado aprender a ser - abarca aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos y relativos a la participación crítica en las transformaciones de la vida social; por eso:

El problema de la significatividad hace referencia al psiquismo del sujeto como al sistema social y, dependiendo de sus condiciones concretas de existencia podrá tener o adoptar tales o cuales representaciones de la realidad. (10).

Además de este enfoque teórico didáctico, el trabajo se guió por los siguientes objetivos:

- Analizar que elementos de la fundamentación teórico filosófica y pedagógica del plan y programas de estudios, se encuentran en los paquetes didácticos actuales e identificar la pertinencia de dicha fundamentación para la recuperación y explicación de la práctica educativa y docente.

(10) Idem.

- Identificar las relaciones entre las actividades de aprendizaje y evaluación del paquete didáctico, con el enfoque metodológico que se sugiere en los programas de estudios, para la conducción de los cursos y la manera en que este enfoque es llevado a la práctica por docentes y alumnos en la modalidad extraescolar.

- Analizar las relaciones de los contenidos de los paquetes didácticos de Teoría Educativa con la recuperación de la práctica del profesor-alumno, identificable en las funciones específicas del pedagogo indicadas en el Plan de Estudios, como son la planeación, desarrollo, investigación y evaluación de modelos educativos; y la producción de nuevos conocimientos.

- Analizar las relaciones de los contenidos del bloque de asignaturas de Teoría Educativa entre sí y de éstas con las asignaturas dirigidas al desarrollo de las capacidades citadas, así como las relaciones entre sus paquetes didácticos respectivos.

- Identificar si los objetivos están enunciados de manera que hagan referencia a la comprensión total del objeto de estudio, tanto en los programas como en los paquetes didácticos respectivos.

- Analizar en los programas y paquetes didácticos, el grado de actualización de los contenidos y bibliografía, en relación con el estado actual del conocimiento pedagógico.

- Analizar si los paquetes didácticos vigentes de Teoría Educativa establecen actividades de aprendizaje que promuevan en el alumno la reconceptualización de las prácticas educativa y docente en términos de la Didáctica Crítica.

- Evaluar el grado en que se producen las transformaciones en el alumno, con las categorías de análisis propuestas y mediante la promoción de la reflexión individual y grupal dentro de un proceso didáctico de grupo operativo en la Fase Directa.

Asimismo, el análisis, evaluación y propuesta de elaboración de paquetes didácticos se basó principalmente en la metodología que para la elaboración de programas de estudio proponen respectivamente Azucena Rodríguez (11) y Angel Díaz Barriga (12), así como en una adecua-

(11) Rodríguez Ousset, Azucena. El programa como instrumento de trabajo. (Mimeo) México, 1979.

(12) Díaz Barriga, Angel. Didáctica y curriculum. México: Nuevomar, 1984.

ción de las ocho fases de la investigación acción participativa propuestas por Barbabtarlo y Theesz (13) y que más adelante se describen.

La fase inicial que Azucena Rodríguez expone en su trabajo, para la elaboración de un programa previo al contacto con el grupo de estudiantes, y que ella llama de "preplaneamiento y evaluación del contexto", se conjugó con otros requerimientos teórico metodológicos en lo que Díaz Barriga llama la "construcción de un marco referencial" y que en la propuesta de la autora da por resultado un programa sintético. El segundo momento de trabajo es el de programación y diagnóstico del grupo y en una y - - otro autores da por resultado la "elaboración de un programa analítico", en contacto real con el grupo de alumnos y, concluye esta tarea, con la implementación o puesta en ejecución del programa en correspondencia con la - tercera fase de trabajo que Díaz Barriga llama de "interpretación metodológica como programa guía".

De acuerdo con ésto el proceso seguido para la propuesta de paquetes didácticos alternativos, se basó en

(13) Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz "La investigación participativa en la docencia; dos estudios de caso"; Perfiles Educativos N°. 2 (1983). México, UNAM/CISE.

los siguientes momentos de trabajo:

1. Preplaneamiento y evaluación del contexto (construcción de un marco referencial).
 - Análisis de las características de la institución escolar, sus objetivos y planes de acción.
 - Análisis del plan de estudios, en particular la ubicación de la asignatura en el mismo.
 - Interpretación del enfoque didáctico y de la estructura conceptual básica de la materia.
 - Indagación verbal de los conocimientos, habilidades y destrezas previos del alumno.
 - Conocimiento de experiencias programadas para otros cursos, etc.
 - Análisis de los programas y paquetes didácticos.
 - Evaluación de actividades de aprendizaje en los paquetes, particularmente el de la muestra: Teoría Educativa
- III. Metodología.

- Diseño de paquetes didácticos preliminares, considerando:
 - . Selección y organización de objetivos y contenidos de aprendizaje.
 - . Textos de apoyo integrados.
 - . Actividades de aprendizaje.
 - . Plan de evaluación y acreditación.

En el nivel de la institución se consideraron - sus funciones sustantivas como parte del sistema de educación superior; mientras que el análisis del plan de estudios dio prioridad al eje de congruencia interna o relación que guardan los distintos elementos curriculares formales entre sí, para ocuparse el análisis de congruencia externa sólo de las condiciones teórico metodológicas de participación del alumno en acciones de transformación de su práctica cotidiana. Asimismo, se tomó en cuenta el - criterio acerca de que:

... a pesar de que el eje estructurante, decir, el elemento en función del cual - está organizado el plan de estudios, resulte ser los objetivos; el análisis de la congruencia interna a partir de los - contenidos ha demostrado una mayor signi- ficatividad para aquellos que realizan - el análisis y para los que lo van reto-- mando en el proceso (14).

2. Programación y diagnóstico del grupo (elaboración de - un programa analítico).

En asesorías de fase abierta:

a) Especificación de las principales caracterís- ticas del curso, de sus nociones básicas, de la relación de la materia con las anteriores y posteriores a ella, en términos de problemas concretos que ayuda a resolver.

b) Indicación precisa de resultados o productos de aprendizaje.

En curso de fase directa:

a) Evaluación de resultados parciales.

- b) Conducción de talleres.

(14) De Alba, Alicia "Evaluación de Planes de Estudio"; en Encuentro sobre Diseño Curricular. México: ENEP Aragón, 1982; página 87.

c) Inicio del rediseño de paquetes didácticos.

Los elementos centrales considerados en el rediseño fueron los de "organizador previo" de Ausubel y la teoría modular por objetos de transformación, a fin de promover el aprendizaje significativo tomando en cuenta que el módulo es un programa de investigación, que comprende:

la generación formativa de conocimientos y una acción de servicio, es decir, aplicación de esos conocimientos sobre un problema concreto de la realidad que hace posible la articulación de conceptos, métodos y técnicas que forman parte de la preparación profesional del estudiante...(15).

3. Interpretación metodológica del programa analítico (paquetes didácticos alternativos).

Entonces, los mencionados momentos de trabajo quedaron integrados en una reinterpretación que realizamos de las ocho grandes fases de la investigación acción propuestas por Barabtarlo y Theesz y que como recurso de

(15) U.A.S. "El sistema modular de la Escuela de Medicina, Veterinaria y Zootécnica de la Universidad Autónoma de Sinaloa; Foro Universitario N°. 9 agosto 1981. México: STUNAM.

reflexión e interpretación grupal se caracterizan por: - Partir de situaciones problema, elaborar hipótesis, definir conceptos, analizar elementos involucrados, proponer alternativas y evaluar resultados.

Las fases originales son:

- Formación del equipo de investigación.
- Elaboración del Marco Teórico.
- Selección del área específica a investigar.
- Investigación de la problemática.
- Confrontación de los elementos de información con el Marco Teórico sobre la educación (proceso enseñanza-aprendizaje).
- Elaboración del programa pedagógico.
- Irradiación de la acción educativa.
- Elaboración de los proyectos y sus requerimientos.

Reinterpretadas estas fases para los fines de nuestro trabajo, quedaron como sigue:

- 1.- Elaboración del Marco Teórico y Referencial.
- 2.- Elaboración de paquetes didácticos "muestra" alternativos.
- 3.- Investigación de resultados parciales.

- 4.- Confrontación de resultados con el Marco Teórico y Referencial.
- 5.- Rediseño y entrega de paquetes didácticos alternativos.
- 6.- Evaluación de resultados y procesos.
- 7.- Elaboración de paquetes y propuesta "final".

CAPITULO I

I. ANALISIS DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS

A. ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS

Este apartado tiene el propósito de ubicar los programas de Teoría Educativa en el plan de estudios del que forman parte, el de la licenciatura en Pedagogía, y dentro del amplio marco de referencia formado por las funciones sustantivas de la Educación Normal Superior y la teoría curricular en su estado reciente de desarrollo. Para ello nos basamos en los siguientes elementos de fundamentación teórica:

1. Premisas conceptuales de análisis

Con la asignación de las funciones de investigación y difusión cultural y de servicios que sumadas a la docencia constituyen, a partir de 1984, las tres funciones sustantivas de las instituciones de educación normal del país, la investigación empieza a considerarse una indispensable estrategia para la producción de nuevos conocimientos, la profundización en los ya existentes y la solución a los problemas educativos y de apropiación del conocimiento que se van generando en el trabajo académico cotidiano; tareas que en su conjunto propician la transformación de las prácticas tanto del maestro como del alumno; al comprometerse en acciones de investigación en-

marcadas en las propuestas teórico metodológicas de la investigación acción participativa.

En esta doble perspectiva del docente-investigador y el alumno-investigador, los espacios naturales de reflexión para la recuperación y/o transformación de las prácticas, son las aulas de la Escuela Normal y las de los centros de trabajo escolar en que labora el alumno-maestro, tomando en cuenta las determinaciones, conflictos y contradicciones que tienen su origen en el contexto social en que se enmarcan las respectivas instituciones y aplicando un proceso didáctico de grupo operativo.

Pero, la acción educativa de todo docente-investigador y alumno-investigador se encuentra necesariamente enmarcada dentro de un planteamiento curricular. Es en los supuestos curriculares concretos, donde las acciones de docencia, investigación y tareas afines, encuentran su fundamentación y explicación, que le sirven de marcos de referencia racional. Por lo que el curriculum provisionalmente podría concebirse como una instancia de intermediación entre la totalidad educativa institucional y la práctica profesional concreta del docente, entendiendo a ésta en el sentido en que Follari y Berruezo clasifican las -

prácticas profesionales, como "decadentes, dominantes y emergentes" (16).

Es en este planteamiento donde, a nuestro juicio, encuentra pertinencia lógica el concepto de curriculum que nos da Follari (17), al decir:

entendemos el currículo como el conjunto de prácticas de carácter académico que se realizan en toda institución escolar, incluyendo el proceso de planificación de tales prácticas(...) La interesante distinción entre curriculum pensado y curriculum vivido, no se hace patente, sino en la práctica misma de la vida académica. El curriculum es, por tanto, una práctica. Es a partir de allí que se hacen pensables problemas como el de la participación sistemática de todos los implicados (profesores y alumnos) en el proceso de su planificación y en su evaluación.

Lo dicho hasta aquí nos conduce a considerar a la práctica como criterio de verdad en el curriculum y a puntualizar a la vez el carácter polisémico de este concepto, según se inscriba en posiciones de compromiso o pretendida neutralidad que se adopte desde un punto de vista filosófico, epistemológico, sociológico y psicológico

(16) Follari, Roberto A. y Jesús Berruezo C. "criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio"; en Revista latinoamericana de Estudios Educativos - Vol. XI N°.1, 1981. México, C.E.E. A.C.

(17) Follari, Roberto "El currículo como práctica social" en Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP Aragón, 1982.

co; es decir, según sea la adscripción filosófica -dialéctica materialista, idealista o positivista- que permea a las respuestas que se den al problema del conocimiento, - la educación, el aprendizaje y las relaciones sociales en la vida escolar, se tendrán distintas definiciones del - concepto curriculum, las cuales oscilan desde las que lo conciben como "el proceso continuo que refleja la reali--dad educativa en todas sus manifestaciones, compuesto de dos momentos interrelacionados: dimensión formal y dimen--sión real" (18), hasta las que lo reducen al concepto tra--dicional de "plan de estudio, programas e incluso a la - instrumentación didáctica" del mismo, como advierte Margari--ta Pansza (19).

Los dos momentos dialécticos, el formal, que - enuncia los lineamientos institucionales, y el real, que es producto del proceso histórico vivido en la institu--ción, se manifiestan de diferentes modos: como plan de - estudios (explicitación formal de los propósitos educati--vos, así como de la organización pedagógica del contenido

(18) Ruiz Larraguivel, Estela "Reflexiones sobre la reali--dad del curriculum"; en Perfiles Educativos N°.29-30 julio-diciembre 1985. México, UNAM/CISE.

(19) Pansza, Margarita "Notas sobre Planes de Estudios y relaciones disciplinarias en el curriculum"; en Perfiles Educativos N°.36, abril-junio, 1987. México, - UNAM/CISE.

disciplinario a aprender); como oculto (curriculum implícito y latente en todo momento) que expresa el proyecto ideológico y social pretendido, y como currículo vivido, o sea la manifestación de las interrelaciones de las distintas instancias formales y reales que constituyen una institución escolar: alumnos, maestros, currículo oculto, plan de estudios, políticas institucionales, etc.

En su acepción formal, el curriculum es el proyecto que la institución propone para llevar a cabo la formación de profesionistas. Contempla en su discurso, en un documento oficial, los propósitos y fines educativos a alcanzar e igualmente específica una estrategia que vincula a las estructuras académicas y administrativas con los recursos y formas operativas que permiten su instrumentación; siendo esta vinculación lo que a final de cuentas hace que el curriculum formal sea el producto resultante de un proceso de planeación educativa.

La planeación del curriculum generalmente incluye diferentes fases de elaboración que, a grandes rasgos, comprenden una primera fase de fundamentación teórica, en la que se contemplan los elementos y factores "exógenos" al mismo y que ayudan a su contextualización y justificación, así como una segunda fase, que tiene que ver con la expli

citación de los propósitos y objetivos curriculares, con la selección y organización de contenidos y las formas de enseñanza aprendizaje de esos contenidos. A estas se - - agrega una tercera fase que está dedicada a los servicios y recursos que apoyan la operacionalización del proyecto curricular, y, por último, la cuarta fase que se refiere al establecimiento del sistema de evaluación del curriculum.

A nivel particularizado, la fundamentación del curriculum formal consta de un marco legal y del quehacer profesional; marco teórico disciplinario y marco teórico pedagógico.

El marco legal y del quehacer profesional, está representado por las normas de política educativa que dan legitimidad al plan de estudio. Implica, también, la especificación de la razón científica de la institución y, dentro de ella, la ubicación disciplinaria o científica - de la carrera.

El marco teórico disciplinario explicita las - perspectivas conceptuales desde las cuales se aborda la - formación del profesionista, en el caso que nos ocupa, el pedagogo.

El marco teórico pedagógico, con base en una clara perspectiva filosófica, implica la concepción que se tenga sobre educación y la finalidad de ésta; sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones contenido-método, relación docencia investigación y sobre difusión.

La teoría pedagógica comprende, entonces, una filosofía educativa, así como los roles de educando y educador; una teoría del aprendizaje a la que son subyacentes una teoría del conocimiento y de los principios rectores del método, y una teoría de la organización de las experiencias de aprendizaje, que constituye la base de la planeación educativa del propio proceso pedagógico (teoría curricular: Asignaturas, áreas, módulos).

A partir de estos elementos de fundamentación, que dan idea de la visión global que se tenga respecto al currículo, el papel de la educación en la sociedad y la forma de concibir: Ciencia y conocimiento; hombre, aprendizaje y papel del docente y la instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje; podemos determinar si un currículo es tradicional, tecnocrático o crítico.

A la segunda fase de composición del curriculum corresponde, asimismo, la inclusión de lo que se llama el

perfil profesional, elemento que está estrechamente vincu-
lado a los objetivos curriculares o de carrera y está com-
puesto por el conjunto de actitudes, aptitudes, conoci-
mientos y habilidades que, en el plano de la teoría, pre-
figuran la práctica de un profesional en un campo de cono-
cimiento específico y que se constituyen en criterios im-
portantes de análisis y evaluación del curriculum.

En esta tesitura, el proceso evaluativo supone
una estrategia de investigación que abarca las siguientes
dimensiones:

- Evaluación de los contenidos curriculares y de la es-
tructura del plan (organización, secuencia y actualiza-
ción de contenidos).
- Evaluación de las condiciones de ejecución del plan de
estudios, como son:
 - a. Recursos materiales disponibles e infraestructura pa-
ra la consecución de los objetivos planteados.
 - b. Evaluación del perfil de docentes y alumnos, de la
coherencia de su formación con los objetivos que se
propone el plan de estudios.
- Evaluación de la práctica docente.

El traslado del curriculum de su dimensión formal a su dimensión real se realiza en la práctica docente, mediante la interpretación y aplicación por parte de maestros y alumnos de los distintos elementos del plan de estudios y de las normas de la institución escolar, así como de los contenidos subyacentes que junto con la enseñanza tácita de normas, valores, principios y actitudes no explicitados en el curriculum formal, constituyen el llamado curriculum oculto.

El curriculum oculto presenta varias funciones, entre las que destacan la inculcación de la ideología dominante, la subordinación a la autoridad, el entrenamiento para la obediencia y la fácil adaptación al sistema, etc. En este sentido, la existencia de un curriculum oculto en el curriculum formal y su interpretación en la práctica docente, tiene que ver con las relaciones sociales y las estructuras de poder que se observan en el aula. Las fundamentaciones ideológicas que subyacen en los contenidos seleccionados, las formas "intuitivas" que asume el profesor para la transmisión/apropiación de los conocimientos y, sobre todo, el tipo de expresiones lingüísticas y relaciones de significación que se manifiestan en el proceso enseñanza-aprendizaje son ámbitos donde opera el curriculum oculto.

El estudio de curriculum oculto, puede abordarse analíticamente al nivel del aula, con base en las posibilidades de orientación teórica que el psicoanálisis y - una psicología social ofrecen para descubrir pautas y modelos de relación y acción social que obstaculizan lo que en muchos currículos se manifiesta como "formación de una actitud científica y/o crítica en los alumnos" (20).

El planteamiento de estas premisas conceptuales permiten enfocar el análisis del plan de estudios de la - Licenciatura en Pedagogía y los programas de Teoría Educativa, desde la doble perspectiva del curriculum formal y del curriculum real a partir de la experiencia vivida en los últimos dos años de servicio docente en la Escuela - Normal Superior de Jalisco.

2. Análisis del Plan de Estudios

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de las Escuelas Normales Superiores, se fundamenta jurídicamente en los postulados establecidos en el artículo 3° Constitucional y en su ley reglamentaria, la Ley Federal de Educación; misma que establece, entre otras, las

(20) Pansza, Margarita, op. cit.

siguientes finalidades de los procesos educativos escolares (21):

- Vigorizar los hábitos intelectuales que permitan el análisis objetivo de la realidad.

- Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura.

- Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente.

- Infundir el conocimiento de la democracia como forma de gobierno y convivencia que permita a todos participar - en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad.

La misma Ley marca que, para lograr estas finalidades, los procesos educativos deberán cumplir las siguientes condiciones (art.44):

- (21) Muñoz Izquierdo, Carlos "cumplir en efecto nuestras leyes", en El problema de la Educación en México: - ¿Laberinto sin salida?. México, Centro de Estudios Educativos. 1983.

- Que se basen en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educando y educadores.

- Desarrollen la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos.

Es por esto que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía destaca la necesidad de promover en el alumno una actitud nacionalista que lo induzca a "participar eficaz y críticamente en los proyectos educativos del país, dentro del contexto social que exige la participación en el proceso de planeación democrática y en la búsqueda de una sociedad más justa. (22).

Acorde con esta orientación, la concepción antropológica del Plan, es aquella en la que el hombre es reconocido plenamente en su calidad de persona y vincula su "praxis educativa" con un proyecto histórico concreto, que contrarreste el pragmatismo eficientista que hace a la educación un fenómeno ajeno a la circunstancia histórica"; aseveración asentada en el perfil profesional y que pare-

(22) SEP, Dirección General de Educación Normal. Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. México, 1984.

ce entrar en contradicción con lo sostenido en el segundo párrafo de la fundamentación del plan; en donde, entre - las cualidades del ejercicio profesional del licenciado - en pedagogía, estarán las de eficacia, racionalidad y sus tentación en modelos teórico normativos.

En la racionalidad técnica, "la razón deviene - razón pragmática, razón de medios en relación a fines" y se elimina toda posibilidad de reflexión en torno a éstos; con lo que la ciencia en su especificidad teórica, va - siendo relegada por las aplicaciones tecnológicas (23).

Por otra parte, la sustentación del ejercicio - profesional del pedagogo en modelos teóricos normativos, como indica el Plan de Estudios, se inscribe en la tradición idealista herbartiana de la pedagogía como "ciencia normativa" que fundamentándose principalmente en consideraciones éticas sobre fines deseados (ideal de Hombre y - sociedad), se ocupa de la determinación del deber ser educativo elaborando modelos teóricos especulativos compuestos por las leyes generales que explican el comportamiento humano y definen una racionalidad moral capaz de guiar la práctica educativa; justificando la adaptación ideoló-

(23) Follari, Roberto A. op. cit.

gica del educando, mediante trabajo psicológico, a los valores socialmente legitimados desde la clase dominante, - ya que como expresa Broccoli desde la óptica del materialismo histórico:

...en esta dimensión de la relación educativa se pasaba por alto hechos extremadamente importantes, como la historia del - hombre, de su volición, su predisposición a la educación. Pero lo que desaparecía - de manera aún más burda eran las relaciones del hombre con su ambiente (social), - mejor dicho estas relaciones eran de sometimiento, desde el momento en que la ética ... , estaba ubicada por encima del hombre. (24).

En lo tocante a las funciones del campo profesional del licenciado en Pedagogía, éstas aparecen expresadas en la fundamentación del Plan de Estudios como generalizaciones abstractas traducidas en supuestos, no con base en investigaciones sobre los requisitos teóricos y "requerimientos concretos de la práctica profesional" para la que el referido plan prepara (25) y con el consiguiente riesgo de no diferenciar el ejercicio profesional del pedagogo respecto a otras profesiones en apariencia afines, pero dirigidas a la capacitación o al adiestramiento. La fundamentación del Plan de Estudios, es más -

(24) Broccoli, Angelo. Marxismo y Educación. México, Nueva Imagen, 1980, p. 40.

(25) Nos referimos a la clasificación de las prácticas propuesta por Follari y Berruezo; en ob. cit.

bien una justificación que toma por base la noción univer-salista, genérica, de la carrera de pedagogo, no la del -egresado de una institución de educación normal; por eso el plan se sustenta sólo en el "supuesto" de que el peda- gogo es el profesional que incursiona en el campo de la -educación, al planificar, desarrollar, investigar o eva- luar el fenómeno educativo, que participa en la solución de los problemas que de éste se derivan y construye nue- vos conocimientos pedagógicos.

Sin definir con claridad el concepto educación y la explicitación de sus funciones desde posturas socio- lógicas, en el plan de estudios se considera que: Siendo el fenómeno educativo el objeto de estudio de la Pedago- -gía, el campo de acción de quien cursa esta carrera profe- sional comprende "los campos" en los que se realizan ta- reas educativas. Los problemas que confronta se relacio- nan fundamentalmente, con el ejercicio de la investiga- -ción, docencia y difusión en instituciones de educación - superior(...); participará, asimismo, en el diseño y eva- luación de modelos educativos, en el asesoramiento pedagó- gico a instituciones públicas y/o privadas, en proyectos de investigación educativa y en otros programas que se - lleven a cabo según las distintas modalidades educativas escolares o abiertas en las que se desenvuelva profesio-

nalmente; funciones éstas que en lo general resultan válidas, pero tal como están expresadas aluden también al ámbito de la capacitación laboral para la generación de plusvalía y denotan un dudoso interés de las autoridades educativas de renovar la educación básica con el apoyo a proyectos pedagógicos bien definidos.

Justificado así el Plan de Estudios en las posibles funciones laborales del licenciado en Pedagogía en sentido amplio, sin dejar claramente sentada una conceptualización del estatuto teórico de la educación que la inscriba en el campo de las ciencias sociales, y de los distintos enfoques desde los cuales puede abordarse su estudio en cada una de las funciones indicadas; deja abiertas las más ambigüas interpretaciones acerca de las tareas educativas, las cuales a nuestro juicio deben distinguirse de las actividades de capacitación y adiestramiento a las que en la mayoría de los casos queda reducida la función de "asesoramiento pedagógico" en las instituciones privadas, en las que la función educativa es más una excepción que una generalización.

- Esta ausencia de conceptualización, que permita dar cuenta de las perspectivas teórico disciplinarias desde las cuales sea posible abordar la formación del pedagogo-

go, vale decir, de la orientación epistemológica, sociológica y psicológica de la carrera; se traslada asimismo al enfoque metodológico del Plan de Estudios, el cual se apoya también en un inventario de "supuestos" que reagrupados y sometidos a trabajo de interpretación, conforman el siguiente marco teórico pedagógico:

La cultura, la ciencia, no son un todo acabado que pueda transmitirse mecánica y pasivamente en situaciones de docencia, el conocimiento se va construyendo dentro de un proceso dialéctico de interacción, de alternancia entre teoría-práctica, práctica-teoría; en torno a situaciones problemáticas que se dan en la práctica social; por lo que "la praxis pedagógica, requiere de la teoría - para fundamentar sus modelos y optimizar sus logros y la teoría necesita de la experiencia sistemática para ratificar o rectificar su avance" (26) y de esta manera, indica el plan, se contrarresta el tratamiento abstracto de los contenidos programáticos y se les imprime significado y utilidad.

Dentro de estos criterios, la participación, la

(26) SEP, Dirección General de Educación Normal. op.cit. apartado de "Fundamentación Teórica".

investigación, la autodeterminación y la toma de decisiones, son tareas importantes que en el modelo de docencia perfilado, atañen no solo al conductor, considerado como un facilitador del aprendizaje, sino al alumno, entendido como sujeto constructor de su propio conocimiento. Rogers en quien según advertimos se sustenta psicológicamente el enfoque metodológico del plan, define el aprendizaje como un acto en el que la persona:

pone en juego aspectos afectivos y cognitivos y que, por tanto, posee una cualidad de compromiso personal. El aprendizaje es autoiniciado y el significado del descubrimiento, de logro, de captación y comprensión se originan en el interior del sujeto. El mismo alumno lo evalúa; sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber. Este tipo de aprendizaje adquiere significado dentro de la experiencia global del alumno...(27)

La pregunta más importante a la que en situación de docencia se tratará de dar respuesta no es ¿cómo vamos a enseñar?, sino cómo vamos a promover el aprendizaje?. Cada una de las personas aprende por si misma aquello que es significativo para ella; por eso Rogers, en El Proceso de convertirse en Persona (28) apunta que "cuando

(27) Rogers, Carl R. Libertad y Creatividad en la Educación. B.Aires, Paidós, 1975. p. 90.

(28) Ob. cit. B. Aires, Paidós, 1984, p. 255.

se hallan en contacto real con los problemas de la vida, los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y también crear".

Una gran cantidad del aprendizaje significativo se adquiere "haciendo"; por esto es necesario colocar al estudiante en una confrontación personal con problemas - prácticos, concretos y vitales, con problemas sociales re- levantes, con inquietudes personales y con problemas a in- vestigar.

Desde el punto de vista social, el aprendizaje más útil, es el aprender a aprender, lo cual implica una continua apertura a la experiencia y una incorporación - dentro de uno mismo del proceso de cambio. Se trata de - que el estudiante se involucre activamente en su proceso de aprendizaje. Que sea él quien individualmente o en co- laboración con otros, rebase los contenidos curriculares propuestos y establezca lo que quiere aprender, planifique sus actividades, las lleve a cabo y evalúe los resultados finales, así como el proceso mismo.

- "Hacer para aprender, aprender para hacer, - - aprender a aprender y aprender a ser, son premisas impor- tantes en el quehacer pedagógico", se postula en el plan de

estudios en cuestión.

El valor explicativo de la teoría, sin embargo, en la exposición final del enfoque del plan, parece desvanecerse en el vínculo que debería guardar con el método - como actitud concreta; quedando tan solo reducido a la - preocupación técnica, ratificada por la sugerencia de que para lograr el aprendizaje significativo, "se provea al - estudiante de las técnicas y de los instrumentos para que, además de aprender a usar eficaz, eficiente y críticamente el conocimiento ya sistematizado (investigación documental), se incida en el proceso para producirlo; se le - estimule en el análisis, la crítica y la transformación - de la práctica pedagógica, en el trabajo en equipo y en - la solución interdisciplinaria de los problemas educativos".

Continuada la preocupación técnica, los objetivos curriculares o de carrera se encuentran minimizados - en el Plan de Estudios, teniendo la siguiente redacción:

- a) Diseñar, desarrollar y evaluar modelos educativos.
- b) Planificar, desarrollar y evaluar la práctica educativa.

En cuanto al Perfil Profesional, el Plan de Estudios se propone desarrollar en el alumno las siguientes características:

1. Poseedor de elementos teórico metodológicos para su participación en acciones que se deriven del proceso de descentralización educativa, tales como evaluación y rediseño de planes y programas de estudio, renovación de métodos, búsqueda y construcción de modelos pedagógicos, de administración y supervisión alternativos, que propicien y estimulen una educación para la independencia libertad, democracia y justicia.

2. Capaz de coadyuvar en proyectos educativos que atiendan los aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación.

3. Apto para vincular los supuestos teóricos con instancias concretas de la acción educativa.

4. Capaz de hacer coherente y pertinente su praxis educativa, con un concepto de hombre en que se destaque la dimensión y dignidad que le confiere su calidad de persona y con un proyecto histórico concreto, a fin de contrarrestar el pragmatismo eficientista que hace a la

educación un fenómeno ajeno a la circunstancia histórica.

5. Poseedor de una actitud prospectiva, en la que fundamente la vigencia de sus tareas pedagógicas.

6. Capaz de comprender, explicar y conceptualizar la educación en su significado histórico en su realidad presente, en sus posibilidades y expectativas futuras así como de planificarla, desarrollarla y evaluarla; de participar en la investigación, construcción y difusión de nuevos conocimientos pedagógicos.

7. Dueño de la infraestructura conceptual y de las habilidades que lo posibiliten para continuar estudios de posgrado en el campo de la educación.

En su estructura curricular, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía está organizado en cuarenta y ocho asignaturas, correspondiendo treinta al área de Tronco Común a todas las licenciaturas cursadas en la institución y dieciocho a la de asignaturas Diferenciales de la especialización profesional pedagógica. (29)

(29) Cfr. SEP, Dirección General de Educación Normal. Plan General de Estudios de la Escuela Normal Superior de México, México, 1984.

A su vez, atendiendo a la estructura conceptual del campo disciplinario del que proceden, las asignaturas se encuentran agrupadas en las líneas de formación Instrumental, Social, Psicológica, Pedagógica y Científica; correspondiendo las primeras cuatro líneas al Tronco Común y la última al área de especialización, según se indica - en el cuadro analítico situado después del mapa curricular.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL
EDUCACION NORMAL SUPERIOR

PLAN DE ESTUDIOS 1983
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA PARA LA EDUCACION
MEDIA
CURSOS INTENSIVOS

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
TALLER DE LECTURA Y REDACCION I.	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	COMUNICACION EDUCATIVA I	COMUNICACION EDUCATIVA II	DIDACTICA GENERAL	TECNOLOGIA EDUCATIVA.	EVALUACION EDUCATIVA.	EVALUACION EDUCATIVA II APRENDIZAJE.	LABORATORIO DE DOCENCIA.	LABORATORIO DE DOCENCIA.	LABORATORIO DE DOCENCIA.	LABORATORIO DE DOCENCIA.
TALLER DE ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION I	TALLER DE ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION II	TEORIA EDUCATIVA I EPISTEMOLOGIA.	TEORIA EDUCATIVA II SOCIOLOGIA.	TEORIA EDUCATIVA III METODOLOGIA.	TEORIA EDUCATIVA IV AXILOGIA.	TEORIA EDUCATIVA V TELEOLOGIA.	TEORIA EDUCATIVA VI ANTROPOLOGIA.	PLANEACION EDUCATIVA I	PLANEACION EDUCATIVA II	ADMINISTRACION EDUCATIVA.	SUPERVISION EDUCATIVA.
PSICOLOGIA EDUCATIVA.	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE.	CONOCIMIENTO DEL EDUCANDO (ADOLESCENTES).	FORMACION DEL EDUCANDO (ADOLESCENTES).	TECNICAS DE ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS DEL EDUCANDO (ADOLESCENTES).	INTRODUCCION A LAS TECNICAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA.	INVESTIGACION EDUCATIVA II.	LABORATORIO DE DOCENCIA.	SEMINARIO PEDAGOGIA COMPARADA I.	SEMINARIO PEDAGOGIA COMPARADA II.	SEMINARIO APORTES DE LA EDUCACION MEXICANA A LA PEDAGOGIA SEMINARIO MODULOS EDUCATIVOS CONT.	SEMINARIO: EVOLUCION DEL AREA.
HISTORIA CONTEMPORANEA DE MEXICO	EL ESTADO MEXICANO Y LA EDUCACION.	PROBLEMAS ECONOMICOS SOCIALES Y POLITICOS DE MEXICO.	TECNICAS DE PROY. DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD.	ANALISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR.	DEMOGRAFIA Y EDUCACION.	DISEÑO CURRICULAR I.	DISEÑO CURRICULAR II.	TECNOLOGIA EDUCATIVA II.	TALLER: MODELOS ALTERNATIVOS PARA LA EDUCACION BASICA.	TALLER: MODELOS ALTERNATIVOS PARA LA EDUCACION BASICA.

1.0 Tronco Común

Semestre

1.1 Instrumentales

1.1.1	Taller de Lectura y Redacción I	1°
1.1.2	Taller de Lectura y Redacción II	2°
1.1.3	Taller de Estadística aplicada a Educación I	1°
1.1.4	Taller de Estadística aplicada a la Educación II	2°
1.1.5	Comunicación Educativa I	3°
1.1.6	Comunicación Educativa II	4°

1.2 Sociales

1.2.1	Historia Contemporánea de México	1°
1.2.2	El Estado Mexicano y la Educación	2°
1.2.3	Problemas Económicos, Sociales y Políticos de México.	3°
1.2.4	Técnicas de proyección de la Escuela a la Comunidad.	4°

1.3 Psicológicas

1.3.1	Psicología Educativa	1°
1.3.2	Psicología del Aprendizaje	2°
1.3.3	Conocimiento del Educando (adolescente).	3°
1.3.4	Formación del Educando (adolescente).	4°

Semestre

1.3.5 Técnicas de acercamiento a los problemas del educando (adolescente) 5°

1.4 Pedagógicas

1.4.1 Análisis del Sistema Educativo Nacional. 5°

1.4.2 Didáctica General 5°

1.4.3 Tecnología Educativa I 6°

1.4.4 Introducción a las Técnicas de Investigación Educativa. 6°

1.4.5 Demografía y Educación 7°

1.4.6 Evaluación Educativa I 7°

1.4.7 Diseño Curricular I 8°

1.4.8 Laboratorio de Docencia I 8°

1.4.9 Laboratorio de Docencia II 9°

1.4.10 Seminario de Pedagogía Comparada I 9°

1.4.11 Seminario de Pedagogía Comparada II 10°

1.4.12 Laboratorio de Docencia III 10°

1.4.13 Laboratorio de Docencia IV 11°

1.4.14 Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía y Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos 11°

1.4.15 Laboratorio de Docencia V 12°

Las asignaturas diferenciales de la Licenciatura en Pedagogía, es decir las que definen su campo profesional, son:

2.0 Diferenciales a la Especialidad	<u>Semestre</u>
2.1 Conocimiento del Area	
2.1.1 Teoría Educativa I Epistemología	3°
2.1.2 Teoría Educativa II Sociología	4°
2.1.3 Teoría Educativa III Metodología	5°
2.1.4 Teoría Educativa IV axiología	6°
2.1.5 Problemas del Aprendizaje Escolar	6°
2.1.6 Teoría Educativa V Teleología	7°
2.1.7 Investigación Educativa II	7°
Teoría Educativa VI Antropología	8°
Evaluación Educativa II Aprendizaje	8°
Diseño Curricular II	9°
Planeación Educativa I	9°
Planeación Educativa II	10°
Tecnología Educativa II	10°
Administración Educativa	11°
Taller: Modelos Alternativos para la Educación Basica.	11°
Taller: Modelos Alternativos para la Educación Normal.	12°
Supervisión Educativa	12°

Semestre

Seminario: Evolución del Conocimiento del Area (Pedagogía).

12°

Total de asignaturas: 48

Como eje vertebrador de la teoría y la práctica destaca en el Plan de Estudios la asignatura Laboratorio de Docencia (30), que es el espacio curricular donde se hace evidente la capacidad de observación, experimentación, análisis y actitud crítica respecto a la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación.

Es en el Laboratorio de Docencia, donde con mayor énfasis confluyen los requisitos de una apropiada actitud y capacidad de sustentar teóricamente la práctica y se hace posible rebasar ciertas limitaciones de la estructura curricular por asignaturas, operando didácticamente bajo una concepción curricular alternativa, la modular - por objetos de transformación, en que se hagan incidir integradamente, conocimientos de las distintas asignaturas del Plan en la solución de problemas de la práctica profesional del licenciado en Pedagogía, dentro de las funcio-

(30) Cfr. Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía.

nes de investigación, docencia y difusión; con un enfoque participativo en que tanto docente como alumnos se concibían en la identidad dialéctica de sujetos y objetos de investigación; según se desprende del análisis de la fundamentación de la asignatura de referencia (31).

Es en lo planteado a lo largo de este análisis y las taxativas teórico-metodológicas del Laboratorio de Docencia, donde consideramos debe encontrar sentido el tratamiento de los contenidos de las asignaturas del Plan de Estudios y sus relaciones mutuas y, en un segundo nivel de análisis, la pertinencia pedagógica del bloque de asignaturas de Teoría Educativa, Didáctica e Investigación Educativa.

B. ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

El propósito de este análisis es establecer elementos indicativos del grado en que las seis asignaturas de Teoría Educativa, situadas sucesivamente del tercero al octavo semestres en la modalidad extraescolar, cumplen su objetivo general de fundamentar epistemológica, socio-

(31) SEP, Dirección General de Educación Normal.
Programas de Estudio de Laboratorio Docencia I, II, III, IV y V México, 1987.

lógica, metodológica y filosóficamente la explicación de las prácticas educativa y docente; a través de la relación de sus contenidos con los de las demás asignaturas del Plan de Estudios y su adecuación con las características del perfil profesional del licenciado en Pedagogía para el desempeño de sus funciones de investigación, evaluación, planeación, asesoría y docencia principalmente en instituciones de educación superior.

1. Teoría Educativa I (Epistemología)

El programa de esta asignatura se justifica en la necesidad explícita de que el alumno "adopte concretamente una filosofía coherente de la educación" (32); posibilidad de elección que, apuntamos, surgiría del análisis crítico de las distintas escuelas, enfoques y paradigmas epistemológicos; pero que el discurso mismo de la presentación del programa, paradójicamente, escamotea al conceder una mayor importancia a los criterios neopositivistas de adecuación de la teoría a los hechos y la depuración del lenguaje mediante la remisión al campo de la metafísica de las llamadas proposiciones carentes de sentido. Po

(32) SEP, Dirección General de Educación Normal. Programa de Teoría Educativa I (Epistemología). México, 1984.



92948

92948

sición ésta que se evidencia al señalar la presentación - del programa los siguientes propósitos del curso de Teoría Educativa I:

- Explicar las hipótesis y así saber lo que se debe corregir cuando las teorías no concuerdan satisfactoriamente con los hechos.
- Ordenar sistemáticamente las ideas y depurar su lenguaje.
- Conseguir la actitud crítica que busca siempre la coherencia, la claridad, la exigencia de pruebas y combate los dogmatismos.

Para el aprendizaje de la Epistemología general y de la específica de las diferentes disciplinas científicas, que son los dos niveles en que se distribuyen los contenidos programáticos, el enfoque didáctico que establece el programa se basa en el análisis crítico de los postulados y teorías que fundamentan las corrientes o modelos educativos y su realización en la práctica; lográndose así como objetivos que la epistemología adquiera en el alumno el estatus de método para el aprendizaje creativo de las ciencias y a la vez fundamente las respuestas -

que se den al problema del conocimiento y su relación con las teorías sociales y del aprendizaje en las prácticas - educativas y docente y que, agregamos, se concretizan en las corrientes didácticas Tradicional, Nueva, Tecnocrática y Crítica, según definición más reciente. (33)

Epistemológicamente, las didácticas tradicional y tecnocrática encuentran su fundamento en la concepción mecanicista o empirista del conocimiento; la Escuela Nueva entiende a éste de manera idealista y la Didáctica Crítica, reconociendo a la educación un carácter marcadamente político, deriva su fundamento epistemológico del materialismo dialéctico, con cierta conciliación proveniente de la epistemología genética de Piaget. Pero, el programa, a pesar de su propósito explícito, deja sin atender desde un principio la fundamentación de estas corrientes o de lo que pudiera llamarse modelos educativos, para ocuparse principalmente del análisis del origen, esencia y posibilidad del conocimiento, en la primera unidad, y del conocimiento discursivo y conocimiento intuitivo, en la segunda; contenidos estos cuya distribución en el programa coincide biunívocamente con el índice de la -

(33) Pansza G., Margarita. Fundamentación de la Didáctica México, Gernika. 1986.

obra de Hessen (34) "Teoría del Conocimiento". Los contenidos de la Unidad I son:

La teoría del conocimiento en el sistema de la filosofía.

- El fenómeno del conocimiento y sus problemas.

Problema de la posibilidad del conocimiento y las corrientes de pensamiento que ha originado, escepticismo, dogmatismo, subjetivismo, criticismo.

Problema del origen del conocimiento: Racionalismo, empirismo, intelectualismo, apriorismo.

Problema de la esencia del conocimiento y sus soluciones: Premetafísicas, teológicas, metafísicas.

La temática planteada en esta multiplicidad de escuelas y autores, puede presentar serias dificultades en el alumno que no cuente con los supuestos conocimientos de las grandes corrientes de la Filosofía, en los cursos de la educación normal básica; además de que las cues

(34) Hessen, Juan Teoría del Conocimiento. México, Quinto Sol, s/f.

tiones y escuelas descritas proponen, de acuerdo con Lefebvre (35), respuestas "metafísicas" al conocimiento, debido a que en lugar de considerarlo un hecho lo convierten en un intrincado problema, "aislando lo que viene dado como indisolublemente ligado: El sujeto y el objeto de conocimiento"; dificultades que podrían superarse con la inclusión inicial en el programa de una visión global de la Filosofía y los modelos epistemológicos que incluyan la temática de la posibilidad, origen y esencia del conocimiento, en las respuestas unilaterales mecanicista e idealista, y su superación dialéctica en la que el conocimiento se concibe como el resultado de un proceso de interacción, de transformación mútua del sujeto y el objeto (36).

La selección y organización de los contenidos, tampoco propician la vinculación de apoyo anunciada en el programa, de los conocimientos psicológicos logrados en los cursos del nivel educativo anterior y los del primer año de la licenciatura en Pedagogía, con los correspondientes contenidos del curso de Epistemología; mismos en

(35) Lefebvre, Henri. Lógica formal, lógica dialéctica. - México, Siglo XXI, 1982. p. 56

(36) Está alternativa se encuentra desarrollada en: Schaff, Adam. Historia y Verdad. México, Grijalbo 1984.

que deberían, a su vez, encontrar elementos de fundamentación las escuelas psicológicas de mayor aplicación para el estudio y búsqueda de solución a problemas educativos y del aprendizaje. Una alternativa de fundamentación epistemológica para las escuelas psicológicas es el trabajo de Braunstein titulado "El problema (o el falso problema) de la relación del sujeto y el objeto" (37); y que, además, permitiría entender, en el curso de Teoría Educativa II (Sociología), los principios teóricos de la fenomenología social, interaccionismo simbólico y etnometodología; en sus aportaciones para la investigación educativa y su vínculo con la docencia en los espacios curriculares destinados a tal fin.

Los contenidos temáticos de la segunda unidad son los que a continuación se enlistan y proceden textualmente también del índice de la obra de Hessen (38), quien con su exposición tan compacta y plagada de nombres, lugares y fechas dificulta la comprensión de los términos utilizados. Los temas de la unidad son:

- El concepto y criterio de verdad.
- La epistemología especial, su problema, esencia y siste

(37) Braunstein, Néstor A. et al Psicología: Ideología y Ciencia. México: Siglo XXI, 1986.

(38) Hessen, Juan. Op. cit.

ma de las categorías.

- La sustancialidad, el concepto y principio de causalidad.
- Saber científico, la percepción y la inferencia.
- Aplicaciones de la epistemología general a la reflexión y praxis educativas.

Por su parte, la tercera unidad, referida al estudio de "la epistemología especial y al aprendizaje de las ciencias", deriva sus contenidos de seis de los ocho volúmenes que forman parte del Tratado de Lógica y Conocimiento Científico dirigido por Jean Piaget (39), en el que distintos autores analizan epistemológicamente los campos de la Lógica, las Matemáticas, la Física, la Biología, la Psicología, la Sociología, la Economía, la Lingüística y las Humanidades; empleando un lenguaje de no fácil acceso para quienes se inician en los estudios de la Pedagogía y que, además, no cuentan con los conocimientos básicos estructurales de varias de estas disciplinas; situación ésta que, dado el campo de especialización, sería igualmente válida para el propio conductor del curso. En el campo de la Lógica, por ejemplo, el análisis epistemológico descrito en el volumen correspondiente, cubre

(39) Cfr. Piaget, Jean. Tratado de Lógica y Conocimiento Científico Volumen VI.-Epistemología de las Ciencias del Hombre. Buenos Aires, Paidós, 1979.

los temas: Lógica de las clases, lógica de las proposiciones, lógica de los predicados, las lógicas modales, la noción de sistema formal, los teoremas de limitación, la tesis lógica de Russel y la lógica como axiomatización de las estructuras operatorias del sujeto, entre varios tópicos más; y sólo por citar otro ejemplo, el de la Epistemología de la Física, la dificultad del análisis radica en desentrañar los significados y relaciones de los siguientes conceptos: Las nociones cinemáticas y de conservación, deducción y experimentación, azar y microfísica, formalismo y estructuras, las estructuras cuánticas, la imagen cuántica del mundo y la irreversibilidad del tiempo, entre otros.

Atendiendo a la licenciatura en que se cursa esta asignatura, ¿no hubiera sido adecuado dejar lugar para incluir el análisis de las condiciones de cientificidad de la Pedagogía? ¿delimitar el análisis epistemológico de las disciplinas nombradas a unos cuantos temas? y dar lugar también al estudio de "las nociones de ruptura y obstáculo epistemológicos" propias de Bachelard (40), que serían el antecedente cognoscitivo de ciertos temas de Teoría Educativa III (Metodología). No obstante, una alter-

(40) Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico. México, Siglo XXI.

nativa que cubre a satisfacción en un alto "porcentaje" - el requisito formal de "cumplir con el programa" y a la vez hacer más comprensibles los contenidos, con el tratamiento no particularizado, sino el interdisciplinario de la Lógica, las Matemáticas, la Física, la Biología, la Psicología y algunas referencias a la Lingüística; sería el análisis de los capítulos dos y cuatro de la obra Psicología y Epistemología de Jean Piaget (41), apoyada con la especialmente crítica conferencia de Alberto L. Merani "Epistemología y Psicología" (42), en la que se encuentran valiosas claves metodológicas para el análisis epistemológico de los distintos discursos del campo de la Pedagogía.

Al quedar fuera de Teoría Educativa I, la Sociología, la Economía y las Humanidades, su lugar propio sería en Teoría Educativa II (Sociología), formando parte - su análisis epistemológico al inicio del curso en lo que sería la "construcción del objeto de estudio", recurso pedagógico ineludible en todo curso, si no se quiere trabajar didácticamente sobre objetos no construídos, meros artefactos.

- (41) Piaget, Jean. Psicología y Epistemología. Barcelona, ed. Ariel.
- (42) Merani, Alberto L. Psicología, dialéctica y Educación (colección cuadernos de cultura pedagógica; serie conferencias N°.1). México, UPN.

A los contenidos de la cuarta unidad, no hay crítica que hacerles, salvo la sugerencia de que la elección del sistema epistemológico optativo por el grupo, sea acorde con el propósito de fundamentar epistemológicamente las corrientes educativas, como se indica en la justificación, enfoque y objetivos del programa.

Finalmente, de acuerdo con las obras que han sido citadas a lo largo de este análisis, se justifica la necesidad de actualizar pedagógicamente la bibliografía y tenerla en la mira de una permanente vigilancia epistemológica.

2. Teoría Educativa II (Sociología)

El programa de esta asignatura se justifica en la necesidad de que el alumno analice el carácter social de la educación y, en especial, la acción educativa y su trascendencia en la sociedad mexicana; así como las interrelaciones entre la sociedad, la educación y el Estado; por lo que el objetivo general es analizar el significado y las dimensiones sociales de la educación para valorar las contribuciones de la sociología al estudio de los sistemas educativos y generar alternativas de políticas educativas que impulsen cambios sociales.

Para el estudio de esta disciplina, propone el programa que los contenidos sean relacionados, de tal manera que impliquen una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica educativa, apoyándose en situaciones específicas de la realidad social de nuestro país.

Con base en el análisis de los contenidos programáticos, una aproximación a esta inquietud metodológica son las relaciones de apoyo mutuo que, en el mismo semestre, guardan los contenidos de Teoría Educativa con los correspondientes de las asignaturas Formación del Educando y Técnicas de Proyección de la Escuela a la Comunidad, en lo relativo a la comprensión de la problemática social del adolescente, en la primera, y el conocimiento de los criterios definitorios de la política educativa nacional y la elaboración y desarrollo de proyectos de investigación comunitaria, en la segunda. Estas relaciones de apoyo, Teoría Educativa II las proyecta, asimismo, a Teoría Educativa III (Metodología), con la formación de conocimientos sobre los enfoques sociológicos a que corresponde la concepción positivista del método de investigación y su proyección al proceso didáctico; en que hacen énfasis los contenidos programáticos de esta segunda asignatura; aunque, desde luego, debiera ampliarse el abanico de posibilidades con la inclusión en el programa de otras

concepciones metodológicas alternativas.

En los contenidos programáticos de las cuatro unidades, es notable, sin embargo, la no mención de las distintas escuelas, enfoques y corrientes sociológicas desde las cuales se sugiere abordar el estudio de las relaciones entre escuela y sociedad y la investigación de problemáticas de la práctica educativa, que son los dos ejes alrededor de los cuales se articulan los contenidos programáticos. Las perspectivas de análisis se deducen tan solo de la interpretación de los objetivos, la bibliografía y los contenidos, destacándose a partir de estos elementos las teorías funcionalista, estructural-funcionalista, teoría del capital humano, materialismo dialéctico y, posiblemente, los prolegómenos de la teoría de la reproducción; teorías que al explicar las acciones de los individuos con base en las llamadas "determinantes" sociales, no permiten acceder a la comprensión por interpretación, de las relaciones de significación en la vida cotidiana. Esta alternativa, ausente del programa, se encuadra en la perspectiva fenomenológica, en las escuelas interaccionista simbólica y etnometodología, las que conceptualmente tienen en común:

Concebir lo social como "social construido por los actores. Se reivindica, el "mundo de la vida cotidiana", el "mundo del sentido común", la experiencia, el "sentido vivido" por los sujetos, la intencionalidad de la situación de interacción y las capacidades interpretativas y de negociación - que poseen los actores (43).

Por otra parte, sin un conocimiento general de la sociología y de sus condiciones de cientificidad, se dificulta, consideramos, el estudio de la sociología de la educación. Es aquí donde destaca la importancia del análisis de la teoría sociológica clásica en, cuando menos, tres de sus representantes como serían Marx, Durkheim y Weber; antes de adentrarse en los estudios de la educación como fenómeno social e individual.

En la primera unidad, se estudia el concepto de sociología de la educación, su campo de estudio y corrientes, cuestiones que son ampliamente tratadas por María de Ibarrola en dos ensayos (44) en el segundo de los cuales clasifica las corrientes sociológicas en dominante (en la metrópoli y en los países dependientes), crítica y emer-

(43) Tenti Fanfani, Emilio. Expectativa del maestro y práctica escolar (Colección: Cuadernos de cultura pedagógica; serie Investigación Educativa N°.2). México: - UPN, 1986. p. 5.

(44) De Ibarrola, María "La sociología de la educación, - una visión general"; en revista del Centro de Estudios Educativos. México, CEE, s/f.

"Enfoques sociológicos para el estudio de la educación"; en González Rivera, Guillermo y Carlos A. Torres (coordinadores). Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas. México, CEE, 1981.

gente; con base en el criterio de "la posición de clase - desde la que se alcanza este conocimiento y para que se - usa" el mismo. En esta unidad, también se estudia la dis- tinción entre educación y pedagogía, a la manera en que - concebía estas Durkheim, para quien la educación consiste en acciones de asimilación de las nuevas generaciones a - los valores socialmente dominantes y define a la pedago- - gía como la disciplina que tiene por objeto la reflexión teórica acerca de las distintas maneras de llevar a cabo dicha educación (45), posición ésta que podría ser con- - frontada con las tesis de Broccoli en su trabajo "Pedago- - gía y ciencias de la educación" (46), para propiciar en - el alumno otras posibilidades de elección.

La unidad dos, continúa el estudio de "la dimen- sión social de la educación" y se adentra en el análisis de sus funciones, del proceso de socialización y de la re- lación entre cultura y educación; todo ésto principalmen- te dentro del punto de vista funcionalista en que la so- cialización se refiere al proceso de adaptación y control social y la educación, por tanto, se convierte en el vehícu- lo de transmisión-conservación de la cultura, en el senti

(45) Durkheim, Emile "Naturaleza y método de la pedago- - gía"; en Antología de Funciones Sociales de la Educa- ción Tomo 2. México, UPN, 1980.

(46) Broccoli, Angelo. Op. cit.

do antropológico. Otras concepciones complementarias serían, por ejemplo, la perspectiva reproductivista, que concibe a la socialización como proceso de reproducción y legitimación, y la perspectiva fenomenológica, especialmente ausente del programa oficial, en que la socialización es, básicamente "un proceso dialéctico de externalización, objetivación e internalización" (47) de significados de las acciones de la vida cotidiana, recalcándose en este proceso la importancia de la situación de interacción y las capacidades interpretativas y de negociación que poseen los actores, de la práctica educativa, en el caso particular de la reflexión pedagógica.

La tercera unidad se llama "El método sociológico: su utilidad en educación" e incluye como contenidos de aprendizaje "los enfoques, métodos y técnicas de investigación sociológica de diferentes corrientes" y "el análisis de los principales métodos de estudio de la realidad social y sus ventajas y limitaciones, para su aplicación en la realidad mexicana"; realidad ésta que al inscribirse en el contexto de la dependencia latinoamericana respecto a los países de avanzado desarrollo industrial -

(47) Burger, Peter y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979. p. 164.

nos permite proponer que el estudio de los problemas educativos se realice de manera crítica, tomando en cuenta - las relaciones entre educación escolar y estructura económica, con base en aportaciones sociológicas como las de la teoría del capital humano, la teoría de la correspondencia (Bowles y Gintis) y la teoría de la reproducción, principalmente; sin olvidar, desde luego, los estudios de la práctica educativa y docente que se han realizado en la perspectiva de la metodología de la investigación acción participativa.

La cuarta unidad, llamada "el enfoque sociológico del sistema educativo nacional", señala para su estudio los siguientes temas:

- La sociología en la organización de las escuelas.
 - . Las escuelas como grupo social: Organización, funciones y relaciones sociales.
- Factores sociales condicionantes de la educación en México: La familia, la economía, la política, los medios de comunicación y la demografía.
- Proyección social de la educación en México.
- El rendimiento social de la educación en México.

Estos temas se refieren al estudio de los criterios sociológicos que definen las distintas decisiones de política educativa nacional y su cumplimiento en las instituciones escolares, por lo que consideramos su estudio podrá hacerse con base, por ejemplo, en los modelos sociológicos interpretativos tratados por Latapi, como son el reformismo, la modernización pedagógica, el radicalismo y el incrementalismo (48); para ocuparse luego del estudio de la llamada sociología del curriculum escolar.

3. Teoría Educativa III (Metodología)

La fundamentación y desarrollo del programa de esta asignatura establece las relaciones que guarda el método científico con el método didáctico, en el paradigma positivista de la investigación y la Pedagogía.

Por eso es que, mediante una cita al punto de vista funcionalista de Imideo G. Nerici, en el programa se define a la educación como "un proceso de acción sobre el individuo a fin de llevarlo a un estado de madurez que lo capacite para enfrentar la realidad de manera consciente, equilibrada y eficiente, y para actuar dentro de ella

(48) Latapi, Pablo. Análisis de un sexenio de Educación - en México 1970-1976. México, Nueva Imagen.

como ciudadano participante y responsable". Esta función de transmisión, de enseñanza, para la adaptación que dentro de esta postura tiene la educación, justifica el hecho de que se concedan poderes omnímodos al método para el logro de los objetivos educativos y se defina al mismo como una sucesión lógica de etapas en las que se realizan determinadas acciones técnicas, según aclara el documento en términos de "...este marco teórico conceptual habrá de permitir al alumno presentar el método como la consecuencia técnica y por ende eminentemente práctica, que la lógica obtiene de la ciencia..."; es decir, retomando la advertencia de Alonso (49), podemos afirmar que en el positivismo es común confundir los niveles del quehacer científico, al llamar métodos a las técnicas propiamente dichas, rehuendo con ello el debate epistemológico y sociológico sobre las características del objeto de estudio - que hacen pertinente la elección de ciertas técnicas y no otras; lo cual significaría, en última instancia, que el método se conciba como el vínculo entre la teoría (elección de conceptos y categorías) y la práctica (nivel de actitud concreta).

- Sin embargo, en contraposición con la concep-

(49) Alonso, José Antonio. Metodología. México: Edicol. - 1985.

ción positivista de ciencia, de método y educación apuntadas, en las que el aprendizaje del alumno se hace depender de la enseñanza por el maestro; el programa introduce un aprentesis consistente en su enfoque didáctico interaccionista, el cual plantea que Teoría Educativa III, como curso de Metodología, deberá propiciar en el alumno una - actitud de compromiso hacia la elaboración de sus propios conocimientos a través del esfuerzo consciente de búsqueda, de investigación y de reflexión; en lugar de recibir pasivamente datos, informaciones y técnicas con la única obligación de memorizarlos y repetirlos cuando se lo soliciten.

Todo ésto, se indica, dará pie para que el curso sea evaluado a partir de los niveles de juicio crítico alcanzados por los alumnos en cuanto a su compromiso hacia los estudios; llegando a ser capaces, incluso, de autoevaluarse en relación con su actuación en el grupo.

Más que favorecer el aprendizaje individualista el enfoque sugiere un proceso didáctico en el cual se genera la elaboración conjunta de nuevos conocimientos y relaciones sociales no estereotipadas, a través de la instauración del diálogo dentro de una concepción de grupos operativos; enmarcando a la educación y su ciencia, la -

Ejemplo -

Pedagogía, en el campo de las ciencias sociales y haciendo con ello posible, al mismo tiempo, la investigación de la práctica docente cotidiana de maestros y alumnos de -- acuerdo con la metodología de la investigación acción participativa, en la que grupalmente "se identifican situa-- ciones problema, se elaboran hipótesis, se definen concep-- tos, se analizan elementos involucrados, se proponen al-- ternativas y se evalúan resultados" (50).

La aplicación de este enfoque, el cual nos pare-- ce acertado en lo esencial, requiere de una interpreta-- ción actualizada de todos los elementos estructurales del programa, con miras a su renovación, presentando las dife-- rentes concepciones de ciencia y de método que fundamen-- tan las prácticas metodológicas de la Escuela Tradicional, Escuela Nueva, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica y tratando de hacer extrapolaciones posibles de Teoría Edu-- cativa a las asignaturas del mismo semestre (5°), que en el mapa curricular del curso extraescolar son: Didáctica General, Técnicas de Acercamiento a los problemas del Edu-- cando y Análisis del Sistema Educativo Nacional.

- Los objetivos generales de Teoría Educativa III

(50) Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz ob.cit.

(Metodología) tal como están planteados, son que el alumno:

a) Valore la influencia que tiene el conocimiento del hombre en la práctica metodológica del proceso enseñanza-aprendizaje.

b) Conceptualice la metodología como la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar una meta preestablecida.

c) Identifique a la metodología de la enseñanza como el modo general que debe conducir al educando la autoeducación, a la autonomía y a la emancipación intelectual.

La primera unidad del programa, se refiere a la conceptualización de la ciencia como conocimiento sistemático y universal compuesto de leyes, axiomas, teoremas, principios, hipótesis, demostraciones, inferencias y otros elementos "que forman un cuerpo de conocimientos sistematizados"; tiene planteados los objetivos de: a) establecer una reflexión crítica acerca de las características específicas de la ciencia, b) identificar el valor de la ciencia y c) describir el proceso del conocimiento y

en particular del conocimiento científico; y sus contenidos de aprendizaje son:

1. Qué es la ciencia.
2. Los elementos de una ciencia.
3. La ciencia como conocimiento sistemático y universal.
4. La ciencia como construcción mental.
5. Diferencia entre pensamiento cotidiano y pensamiento científico.
6. La finalidad del pensamiento científico.
7. Vínculo entre ciencia y la filosofía.

El enfoque de la Didáctica Crítica y en particular el trabajo en grupos operativos, es la alternativa que a nuestro juicio propicia el cumplimiento de los objetivos tanto generales como de unidad, pero a condición de que se de la confrontación entre paradigmas de la ciencia en el análisis de los contenidos programáticos. La selección y organización de los contenidos de la primera unidad y parte de la segunda, corresponde en términos generales a índices de textos del paradigma positivista en la línea de Mario Bunge y sus intérpretes; lo cual puede superarse con el análisis sobre los conceptos de ciencia del Racionalismo Crítico, del

Esencialismo, del Marxismo y de la Teoría Crítica; expuestos por Félix Von Cube en su obra La ciencia de la educación; posibilidades, límites y abuso político de editorial CEAC (51); así como los textos de Braunstein sobre "¿Cómo se constituye una ciencia?" (52) y la ponencia de Rico Bovio "Ciencias Sociales y Filosofía" (53).

De la misma manera, si en Teoría Educativa III han de establecerse ciertos conocimientos de apoyo al vínculo de docencia e investigación en las asignaturas - Didáctica General y Laboratorio de Docencia, entonces, - en la segunda unidad, sin descuidar el análisis de los contenidos programáticos en la obra de cuyo índice proceden (54) y que fundamentalmente se refieren a las etapas de la investigación científica, como son el planteamiento del problema, la formulación y comprobación de hipótesis y la construcción de leyes, teorías y modelos; la

(51) De Alba, Alicia (compiladora) ¿Teoría Pedagógica?; lecturas introductorias. México, UNAM/CESU, 1989.

(52) Braunstein, Néstor A. op. cit., 1986.

(53) Rico Bovio, Arturo. Cuaderno Deslinde Nº.95, noviembre de 1977. México, UNAM/CESU.

(54) López Cano, José Luis. Método e Hipótesis Científicos. México, Trillas.

atención tendrá que centrarse en el conocimiento y práctica de la metodología de la investigación etnográfica y de la investigación acción participativa en su relación con la docencia, confrontándolas con la concepción positivista de la metodología bajo la cual se desarrollan los siguientes contenidos programáticos:

1. Características del método.
2. El método como instrumento de la investigación científica.
3. Modalidades del método.
4. Los aspectos empírico y racional del método.
 - a) Características del aspecto empírico del método.
 - b) Características del aspecto racional del método.
5. Características del razonamiento deductivo, inductivo y del analógico.
6. El análisis y la síntesis.

Los objetivos de la segunda unidad son que el alumno destaque las características propias de la ciencia y su método, señale las etapas y reglas metodológicas que ayudan a la investigación científica y valore la importancia de los campos de conciencia como el recurso para elaborar el análisis y la síntesis.

La metodología de la investigación acción participativa puede cobrar su significado genuino también en la tercera unidad del programa, cuyo objeto de estudio es la investigación del proceso enseñanza-aprendizaje por el propio docente; "poniendo a su disposición una amplia gama de métodos que coadyuvarán a hacer más efectiva su labor didáctica, debiéndose apoyar en forma definitiva en la observación, comparación e investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de que la enseñanza sea más adecuada a sus alumnos y más eficiente en cuanto a sus resultados", se indica en la descripción de la unidad. Sin embargo, la autenticidad de la metodología participativa, hará necesario reconceptualizar la práctica docente en todos sus elementos y los señalados en el programa; en este último se privilegian los resultados o productos de aprendizaje sobre los procesos realizados para llegar a él; se hace depender al aprendizaje de "la efectividad" de la enseñanza y no del compromiso compartido por apropiarse del conocimiento y, asimismo, sigue presente la confusión empirista de llamar métodos a las técnicas, rehuendo el debate epistemológico-sociológico que implica reconocer al método en dos niveles, el de enfoque o postura teórica que se adopta frente al objeto de estudio, y el de

actitud concreta manifiesta en la selección y aplicación de técnicas e instrumentos acordes con dicho enfoque y la realidad a estudiar.

Por otra parte, mientras en la descripción y en los objetivos de esta tercera unidad se hace referencia únicamente al desarrollo de las propuestas metodológicas de la didáctica tradicional y de la didáctica de la Escuela Nueva; en la organización de los contenidos se observa la inclusión de propuestas conductistas propias de la Tecnología Educativa, confundidas con el ropaje de Métodos Coactivos, y se perfilan ciertos fundamentos de la Didáctica Crítica en el proceso grupal de no directividad interviniente y de autogestión, que se estudia en la obra pedagógica de Lobrot.

Los objetivos de la unidad son que el alumno valore la conceptualización epistemológica de los métodos de la educación tradicional y los de la educación nueva y establezca juicios críticos, respecto a las situaciones pedagógicas que implica la aplicación de los métodos tradicionales y de la educación nueva.

Los contenidos de la unidad son:

1. Métodos tradicionales
 - . Tradición activa.
 - . Tradición constituida: Durkheim, Alain, Chateau.
2. Métodos coactivos
 - . Washburne y Dottrens
 - . Conductistas: Skinner
 - . Cibernética: Crowder y Landa
3. Métodos individuales
 - . Claparede, Dewey, Montessori y Decroly.
4. Métodos colectivos
 - . Decroly, Coussinet, Freinet y Lobrot.

El replanteamiento que proponemos de estos contenidos, de acuerdo con las corrientes didácticas actuales, es el siguiente:

1. La metodología en la Didáctica Tradicional (Herbart, Comenio).
2. La metodología en la Escuela Nueva (Claparede, Dewey, Montessori, Freinet, Decroly).
3. La metodología en la Tecnología Educativa.

4. La metodología en la Didáctica Crítica (Freire, Rogers P. Riviere, Lobrot, Díaz Barriga).

En la cuarta unidad, llamada Metodología y Didáctica, se interrelacionan adecuadamente los contenidos tratados en las tres unidades anteriores formando un marco teórico conceptual para la aplicación de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo cual se debe propiciar en el alumno "la identificación de las relaciones existentes entre los métodos de investigación y los métodos didácticos, en donde el análisis y la síntesis representan las dos operaciones más elementales de la investigación". A los contenidos ya analizados, sólo se agregan los correspondientes al conocimiento intuitivo y las condiciones del método didáctico; contenidos en los cuales se enfocan los objetivos, requiriendo que el alumno identifique las vías del conocimiento, como los elementos básicos que le permiten al docente tener conciencia del qué, del cómo y del por qué de su acción y valore críticamente las características del método didáctico.

Los contenidos de la unidad son:

1. Las operaciones metódicas fundamentales de la investii

gación en sus relaciones con la didáctica.

2. La metodología de la enseñanza y las vías del conocimiento.

a) La inducción, la deducción y la analogía.

b) La intuición intelectual, emotiva y volitiva.

3. Las condiciones del método didáctico.

4. Teoría Educativa IV (Axiología)

Este programa de aprendizaje está ubicado en el sexto semestre de la modalidad extraescolar del Plan de Estudios 1983, junto con las asignaturas introducción a las Técnicas de Investigación Educativa, Problemas del Aprendizaje Escolar y Tecnología Educativa I.

Uno de los propósitos explícitos del curso de Teoría Educativa IV es que los alumnos analicen el problema de la objetividad-subjetividad de los valores en el campo de la axiología general y su traslado a las discusiones pedagógicas que implican actos electivos. La objetividad de los valores se analiza desde la perspectiva de aquellos pensadores que conceden a éstos un carácter normativo, absoluto, ideal, universal y necesario, considerando por tanto, su existencia independiente

de nuestra apreciación; mientras que el punto de vista subjetivo está representado por quienes consideran el valor como algo que radica en el agrado o desagrado que nos produce una cosa y que la intensidad del deseo es la medida del valor.

Para el estudio de los contenidos, en la presentación-descripción del programa se establece un enfoque didáctico cuyos elementos principales sean la interacción y participación del alumno en la construcción de su propio conocimiento, a través del trabajo individual y grupal. Por lo que el maestro "responsable" del curso, deberá concebirse como un coordinador que propicie en todo momento situaciones favorables de aprendizaje y el desarrollo de una actitud crítica, reflexiva y creadora.

Entonces, tratando el programa de ser congruente con este enfoque, señala que la evaluación se considere un proceso integral y continuo (sic), que permita la reflexión crítica de los participantes, a fin de determinar cuales pueden ser o están siendo los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje; pero consideramos que el hacer depender el aprendizaje de la enseñanza, dar

prioridad a los resultados sobre el proceso y operativizar la evaluación en función de la selección eficientista de técnicas y procedimientos acordes a la naturaleza de los objetivos, no del concepto de aprendizaje significativo; son elementos que marcan serias contradicciones con el planteamiento metodológico citado.

Los objetivos generales del curso son que el alumno:

- Identifique los elementos básicos de la axiología general y su trascendencia en la axiología educativa.
- Valore las aportaciones de las diferentes corrientes axiológicas al campo de la Teoría Educativa.
- Detecte los fundamentos socio-históricos e ideológicos que han incidido en los valores de la educación mexicana.

La primera unidad del programa se llama "Conceptualizaciones Axiológicas" y en su descripción se expresa el propósito de que el alumno llegue a la conclusión de que aunque la discusión sobre los valores es

tan añeja que data cuando menos del siglo V a.C., en que los sofistas se ocuparon de ellos, la axiología o teoría de los valores como disciplina filosófica "bien constituida" es una de las grandes conquistas del siglo XX.

Para ello, en esta unidad se analizan diversas concepciones que se tienen sobre el valor y sus características, tales como: gradación, polaridad, generalidad, materia, jerarquía e intemporalidad. Asimismo, se aborda el estudio de las diferentes clases de valores y la relación que existe entre bienes, fines y valores, teniendo presente que la concreción del valor se logra a través de un bien cultural, es decir, "de las creaciones que el hombre puede usar ya en su servicio, ya como contribuciones suyas al progreso de la humanidad, sin olvidar que todos los valores implican la posibilidad de un fin".

En esta unidad se establece que el alumno deberá lograr dos objetivos:

- Caracterizar a la axiología a partir de su ubicación, sus problemas y las jerarquías que se establecen.

- Comprender que los valores son bienes culturales que facilitan la adaptación y que generalmente implican un fin.

Los contenidos de aprendizaje son:

1. Axiología ¿ciencia nueva?
2. Definición de valor.
3. Características del valor.
4. Problemas fundamentales de la axiología.
 - . El problema de la existencia de los valores.
 - . El problema del conocimiento de los valores.
 - . El problema de la realización de los valores.
 - . El problema de la libertad de la persona frente a los valores.
5. La jerarquía de los valores.
6. Relación entre bienes, fines y valores.

La segunda unidad se llama "Las direcciones contemporáneas de la axiología y su influencia en la educación" y en ella se pretende que mediante el análisis de las dos grandes vertientes desde las cuales se explican los valores, el subjetivismo y el objetivismo, el alumno identifique los principios que prevalecen en

la axiología pedagógica actual.

Las doctrinas axiológicas subjetivas están representadas en la unidad por el empirismo lógico y las Escuelas Austriaca y de Praga, en las que se considera al valor como lo que se desea, lo que se prefiere, y estiman que el valor es un bien en sí, siendo su medida la intensidad del deseo. El objetivismo axiológico, en cambio, considera que los objetos son valiosos al margen de la apreciación del sujeto y está representado por las aportaciones filosóficas de la Escuela Neokantiana de Baden; la teoría material de los valores, influenciada por la corriente fenomenológica de Husserl; y por el personalismo axiológico, el cual guarda una relación estrecha con la teoría material de los valores y con la filosofía de las formas de Spranger.

Los objetivos de la unidad son que el alumno:

- Valore los fundamentos teórico-filosóficos que establecen las corrientes axiológicas y sus aportaciones a la teoría educativa.
- Comprenda que la teoría y la práctica educa-

tiva sustentan explícita o implícitamente una posición axiológica, lo que permite que surjan diversos enfoques pedagógicos.

Los contenidos de aprendizaje son los siguientes:

1. Escuelas Austriaca y de Praga: Meinong y Eherenfels.
2. Perry y el valor como cualquier objeto de interés.
3. El empirismo lógico y las nuevas formas de subjetivismo.
4. La teoría hedonista del valor.
5. La Escuela Neokantiana de Baden: Widelband y Rickert.
6. Max Scheler y el apriorismo material de los valores.
7. Dewey y la teoría instrumentalista.
8. Las teorías progresistas y perennialista de la educación.

La tercera unidad se llama "Bienes y valores educativos" y en su presentación se aportan elementos para una definición de estos valores, diciendo que "tienen su origen en las vivencias y en la información o instrucción, son bienes culturales que chocan o se convierten en metas y normas de la sociedad en que se

vive, por lo que, no se imponen, sino que se eligen y son las instituciones sociales (familia, escuela, iglesia, medios de comunicación) los órganos encargados de su transmisión".

Para que el alumno de la licenciatura en Pedagogía tenga "una visión amplia de la problemática axiológica", con el conocimiento de los valores educativos que han de integrarse a la personalidad del educando, en la referida presentación de la unidad se sugiere el estudio de temas como la clasificación de los valores, el interés, el agrado y la preferencialidad, su naturaleza, su jerarquía, su significado en el proceso educativo, su génesis y desarrollo, así como su afinidad con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de la unidad plantean que el alumno:

- Identifique las posibilidades y los límites de la axiología educativa, considerando que su valor fundamental es la formación humana.

- Establezca la relación e importancia que

tienen los valores y bienes educativos en la práctica profesional.

Los contenidos de aprendizaje son:

1. Historia de la axiología educativa.
2. Educación y génesis de los valores.
3. Los valores educativos y la cultura.
4. La formación humana: valor pedagógico fundamental.
5. Valores derivados.
6. Bienes educativos.

La cuarta unidad del programa de Teoría Educativa IV recibe el nombre de "La axiología y el sistema educativo mexicano" y trata dos aspectos fundamentales con los cuales se complementan los contenidos desarrollados en las unidades anteriores.

El primero de ellos se refiere a la aplicación que tienen en la práctica educativa las diversas teorías axiológicas, así como su implicación en la formación del individuo, traduciéndose todo esto a postulados. Asimismo se trata de que en la unidad se reflexione sobre la importancia que tiene la escala axiológica del

maestro y del alumno y su interrelación en la actividad docente, encontrándose que la mayoría de las veces estas dos escalas no son coincidentes, ya que "el maestro educa de acuerdo a su escala personal de valores y por más imparcial o neutral que desee ser siempre proyectará sus gustos y preferencias, sin embargo no debe olvidar que la calidad de la educación estará determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que haya sido capaz de suscitar y alcanzar".

El segundo aspecto es el que se refiere a los valores que las diferentes tendencias ideológicas han plasmado a nuestro sistema educativo y tienen vigencia a través de algunos artículos de la Constitución (3º, 4º, 24º, 31º) y de la Ley Federal de Educación y sirven de norma a la educación mexicana. Para culminar el curso, en la descripción se indica la necesidad de retomar los cinco valores fundamentales que propone Vasconcelos como directrices para la axiología pedagógica:

- 1º. Hacer de América Latina el centro de una gran síntesis para formar nuevos valores.
- 2º. Este concepto de gran síntesis debe partir de la - -

idea de Hispanidad, como cultura esencialmente mesti
za que sirva de base al concepto de Mexicanidad.

- 3º. Que el agente de esa labor sea un hombre capaz de -
servir.
- 4º. Que este hombre nos enseñe a valernos del industria-
lismo, no como fin en sí mismo, sino como medio para
un propósito más alto.
- 5º. Y por último y de particular importancia es mexicani
zar el saber, ésto es lo que debe ofrecer la Escuela
Mexicana.

Los objetivos de esta cuarta unidad plantean
que al final de los estudios de la misma, el alumno
deberá ser capaz de:

- Identificar que en toda práctica educativa subyacen -
una escala de valores y algunos postulados axiológicos
sujetos al "aquí" y al "ahora".
- Distinguir los valores educativos fundamentales que -
sirven como directrices a la educación mexicana.

Los contenidos de aprendizaje son los que ense
guida se anotan:

1. Postulados de la axiología educativa.
2. La escala axiológica del educador.
3. Los valores educativos del Sistema Educativo Mexicano
4. Prospectiva axiológica de la educación mexicana.

Con base en el análisis de este programa podemos comentar que como asignatura Axiología, guarda solo una relación de continuidad nominalista, Teoría Educativa, y de ubicación curricular respecto a las demás asignaturas antecedentes de la misma serie; no encuentra apoyo en Teoría Educativa I, Epistemología, porque en el programa de esta no se plantea el problema de la objetividad-subjetividad del conocimiento que permita al alumno trasladar tal bipolaridad al estudio del problema de los valores; en Teoría Educativa II, Sociología, no se hace una clara distinción entre los paradigmas objetivista que hace énfasis en la macrosocial, y el subjetivista, que se refiere al conocimiento de las relaciones simbólicas entre individuos, para interpretar y explicar lo social, ni tampoco los contenidos de la misma aluden al papel de la ideología en el conocimiento de la realidad social; y menos encuentra apoyo en la asignatura inmediatamente antecedente, Teoría Educativa III (Metodología), dirigida al conocimiento de la lógica

de la investigación científica y su relación con el proceso didáctico. Más bien Teoría Educativa IV, forma parte de un objetivo común que es el de relacionar valores, fines y concepto de hombre en la educación y que, a nuestro juicio, no debería estar disociada tal problemática en tres cursos diferentes como son los de Teoría Educativa IV, V y VI, correspondientes, respectivamente, a Axiología, Teleología y Antropología Pedagógica; porque en trabajos de fundamentación de la planeación educativa y del diseño curricular, por ejemplo, los valores, fines y conceptos de hombre constituyen elementos para una reflexión filosófica integral.

Por otra parte, en el programa el estudio de los valores se sitúa solo en las posiciones unilaterales del subjetivismo y del objetivismo axiológicos, omitiendo en la descripción de las unidades, así como en sus objetivos y contenidos de aprendizaje toda referencia a la génesis del concepto valor en la economía política marxista, en su doble acepción del valor de uso y valor de cambio, cuyo análisis permite superar la cuestión de si los valores son objetivos o subjetivos, o de que tipo peculiar en su objetividad, reconociendo en principio que "el valor no lo poseen los objetos de por sí,

sino que estos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social; pero los objetos a su vez solo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas", según plantea Adolfo Sánchez Vázquez (55). En lugar del estudio crítico de los valores en el programa se alude a estos como "bienes culturales que facilitan la adaptación..." (social), según establece uno de los objetivos de la segunda unidad; igualmente con la afirmación en la presentación de la tercera unidad, acerca de que "los valores no se imponen sino que se eligen y son las instituciones sociales (familia, escuela, iglesia, etc.) los órganos encargados de su transmisión", se oculta la legitimación en favor de la clase dominante que experimenta los valores educativos en dichas instituciones, en cumplimiento de su función simbólica de "aparatos ideológicos de estado" (56); como crítica final a la postura axiológica del programa, consideramos que las escalas de valores del maestro y del alumno no se definen solamente por gustos y preferencias individuales, como de manera tan idealista se expresa en la

(55) Sánchez Vázquez, Adolfo. Ética. 19 edición. México, Grijalbo, 1978.

(56) Althusser, Louis, Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Bogotá, Ediciones Pepe, 1980.

presentación de la cuarta unidad, sino por el nivel de claridad ideológica de ambos respecto a su pertenencia a una u otra clase social.

Finalmente, igual que en los otros programas analizados, la selección y organización de los contenidos no es resultado de consideraciones sobre la estructura conceptual de la disciplina a estudiar o de la identificación de las nociones básicas necesarias en la formación teórica del pedagogo, sino que en su mayor parte la distribución de los contenidos en el programa, refleja el índice de los textos de la bibliografía básica, dejando así de tener esta la función de llevar al lector a la profundización de conocimientos sobre la temática.

5. Teoría Educativa V (Teleología)

Teoría Educativa V se encuentra ubicada en el séptimo semestre del mapa curricular de la modalidad extraescolar de la licenciatura en Pedagogía, junto con las asignaturas Evaluación Educativa I, Investigación Educativa II, Demografía y Educación.

Para la elaboración del programa, se partió

de la premisa que la formación del estudiante de la licenciatura en Pedagogía debe sustentarse en bases filosóficas, a través del desarrollo de actitudes y capacidades de reflexión y de análisis crítico que le posibiliten el cuestionamiento de la práctica educativa actual, a partir de los fundamentos sociohistóricos e ideológicos de la misma, para proponer y practicar alternativas transformadoras. Es por esto que Teoría Educativa V, Teleología, teniendo claramente definido su objeto de estudio, abordará el análisis de las dos grandes corrientes que se han ocupado de los fines de la educación, el finalismo y el antifinalismo, sometiendo a análisis y discusión crítica las diversas tenencias que han surgido en torno a ellas.

En términos similares al enfoque didáctico propuesto para la asignatura Teoría Educativa IV, el -- enfoque didáctico de Teoría Educativa V, Teleología -- subraya la conveniencia de la interacción y participación de los involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje que facilita la construcción personal del propio conocimiento y señala al maestro la función de propiciar situaciones favorables para el logro de aprendizajes significativos, involucrándose el mismo como un elemento más del grupo.

De la misma manera, la evaluación aparece descrita como en el programa del curso inmediato anterior por lo que comparte los aciertos y deficiencias conceptuales señaladas en el respectivo análisis.

Los objetivos generales del curso, son que el alumno:

- Identifique la relación ideológica que se establece en tre las teleologías filosóficas y las Teorías Educativas.
- Comprenda que toda práctica educativa está inserta en una teleología desde la cual se vuelve coherente e inteligible.
- Detecte los factores filosóficos, culturales, sociales y políticos que han incidido en el marco teleológico de la educación mexicana.

Los elementos formales de cada unidad del programa son, respectivamente, título, descripción, objetivos y contenidos de aprendizaje.

La primera unidad, cuyo título es "Fundamentos Teóricos", permitirá al alumno, según se indica en la descripción, valorar las aportaciones de la filosofía en la construcción de las distintas concepciones teóricas de la educación y tiene el propósito de iniciar el análisis del problema teleológico, mediante su adecuada conceptualización; permitiéndole al alumno identificar las expresiones que constituyen fines educativos y, para orientar el análisis, el tradicional planteo del fin general se encuentra descompuesto en problemas parciales, tomados en su mayoría de la obra de Cirigliano (57); siendo estos los siguientes:

- ¿La educación debe tener un fin?
- ¿Los fines educativos inciden en la construcción de la Teoría Educativa y de las distintas corrientes o modelos educativos?
- ¿Cómo y quién determina los fines de la educación?
- ¿Qué relación guarda, los valores, los fines y las Técnicas Educativas?
- ¿El fin de la educación debe ser previo a la práctica educativa?

(57) Cirigliano, Gustavo F.J. Filosofía de la Educación.
3a.Ed. B.Aires: Humanitas, 1985. p. 85.

- ¿Existe un fin general de la educación?
- ¿Fin general, es igual a ideal del hombre?
- ¿El fin general de la educación puede ser el mismo para todas las épocas?
- ¿El fin general de la educación determina los fines particulares?

Los objetivos de la unidad son que el alumno comprenda que toda doctrina Pedagógica y práctica educativa sustentan una posición filosófica, permitiendo que surgan diversas teorías de la educación; y valore los fundamentos teóricos filosóficos que establecen las corrientes finalistas y antifinalistas de la educación.

En los contenidos programáticos, se observa una incoherencia al no dar respuesta el análisis de estos a las preguntas señaladas, las cuales, por tanto, aparecen descontextualizadas. Las respuestas dependen de que en el programa estuviera incluido el tema "La concepción teleológica de Dewey" o enunciado a fin y la obra citada no en la bibliografía complementaria, sino en la básica. Los contenidos de la unidad son los siguientes:

1. Conceptualización general de filosofía y de teleología.
2. La conciencia de los fines
 - . La conciencia teleológica
 - . Deseo y propósito
 - . Los cuatro elementos del acto volitivo
3. La disyuntiva: Teoría o filosofía de la educación
4. Tareas de la Filosofía de la educación
5. Conceptualización de una teleología educativa
6. Características del finalismo y del antifinalismo
7. El antifinalismo y su crítica

Los temas 3 al 5 son títulos textuales del capítulo IV del libro de Fullat (58) y los restantes dos temas están desarrollados en el capítulo III de la obra de Larroyo sobre filosofía de la educación (59); pero, en ambos casos el procedimiento de selección es indicativo de soluciones a teóricas que no dan cuenta de la estructura de la disciplina a estudiar.

(58) Fullat, Octavi. Filosofías de la educación; 3a.Ed. Barcelona, CEAC, 1983.

(59) Larroyo, Francisco. Sistema de la Filosofía de la Educación. México, Porrúa, 1980.

Los contenidos de esta unidad nos parecen insustanciales para "el desarrollo de actitudes y capacidades de reflexión y de análisis críticos...", como requiere la premisa asentada al inicio del análisis del programa, debido a que el planteo del problema de los fines está sustentado en la filiación positivista de los autores citados, quienes en la manera tan descriptiva de abordar la temática soslayan los conflictos y contradicciones sociales y desechan, por tanto, la tesis materialista dialéctica de que en una sociedad dividida en clases corresponden diferentes ideales y fines generales de la educación. Desde una visión crítica, juzgamos más coherente el abordaje del estudio de los ideales y fines de la educación como problema ideológico, en las acepciones epistemológicas y sociológicas del concepto ideología; teniendo como marco de referencia y primer tema de la unidad "la concepción marxista de la educación, enfrentada a posturas idealistas y positivistas, y tomando en cuenta también la incidencia del problema de la ideología en la investigación educativa y en la práctica docente.

La unidad II se llama "El origen de la teorización pedagógica" y en su descripción se intentan definir

acríticamente, al margen de la relación entre clases sociales, los conceptos de ideal y fin educativos; diciendo que el ideal surge del seno de la historia, de la concepción del mundo y la vida en una época y sociedad determinadas y que la pedagogía los recoge y los convierte en fines educativos, con el propósito de orientar un tipo de práctica educativa y la elección de los contenidos pedagógicos. Esta distinción se traslada a los objetivos, los cuales requieren del alumno que valore el carácter temporal, espacial e histórico de los ideales y fines de la educación, y la relación que guardan los fines educativos con el cambio social, el desarrollo científico y técnico, el desarrollo económico, la democracia y la libertad.

Los contenidos seleccionados para la unidad son:

1. Los ideales de la educación

- . El ideal griego y romano
- . El ideal cristiano
- . El ideal humanista

2. Los fines de la educación

- . El fin político

- . El fin político
- . El fin social
- . El fin cultural
- . El fin individual
- . El fin vital

3. Las tendencias educativas

- . La educación técnica
- . La educación para el tiempo libre
- . La educación como inversión, su rentabilidad
- . La educación como bien de consumo
- . La educación para la democracia o en la democracia.
- . La educación socialista

La característica crítica de los contenidos de esta unidad, es su ahistoricidad y fragmentación extrema con su énfasis en la antigüedad clásica y la indicación, en el tema dos, de fines aparentemente autónomos; autonomía que de inmediato aparece negada al tener la educación determinadas "tendencias". Además, la mayoría de los contenidos de este tercer tema son más sociológicos que filosóficos y encuentran, por tanto, un más apropiado valor explicativo en Teoría Educativa II (Sociología), dentro del enfoque sociológico-

co llamado teoría del capital humano, en que la educación vista como bien de consumo e inversión en busca de rentabilidad, justifica decisiones utilitaristas para dar prioridad a la educación técnica sobre las carreras en ciencias sociales y humanidades, situación que deja en entredicho el significado de la democracia.

En lugar del tema "Las tendencias educativas", sería mejor, quizá, desde el punto de vista teórico, analizar el pensamiento de los autores más representativos de las grandes corrientes actuales de la Pedagogía que, entre otras serían: La experiencia libertaria en Summerhill (A.S.Neill), el movimiento anti-escuela (Ivan Illick, Everett Reimer, John Holt), el enfoque no directivo (Carl Rogers), la Pedagogía Institucional autogestionaria (Lourau, Lobrot, Lappasade), la educación liberadora (Paulo Freire), la Pedagogía Operatoria (Montserrat Moreno) y la Pedagogía socialista (Makarenko, Blonskij, Snyders, Mao); corrientes de las cuales algunos autores vienen mencionados en la tercera unidad del programa, pero cuya organización de contenidos muestra ciertas incoherencias que en el lugar destinado adelante a su análisis se explican y dejan abierta la posibilidad de estudiar estas corrientes en dos apartados, como

serían sus características generales, en la segunda unidad, y el pensamiento pedagógico particularizado en distintas obras, en la tercera unidad; concluyendo los contenidos con una visión global de los autores que han desarrollado el estudio llamado curriculum oculto.

La tercera unidad se llama "El problema teleológico en la educación contemporánea" y en su descripción destacan las consideraciones de que toda teoría pedagógica se sustenta en una determinada posición filosófica-teleológica, por no decir ideológica, y la necesidad de comprender para valorar en su justa dimensión, una de las aportaciones históricas del idealismo como fue trasladar a primer plano la actividad consciente del sujeto en el conocimiento de la realidad; consideración esta última que, a nuestro juicio, se muestra desfasada, porque el idealismo no sería fundamento de una sola unidad, sino de todas, en confrontación con su posición antagónica, el materialismo, como se indicó en el análisis de la primera unidad y, por otra parte, el idealismo anotado como contenido de unidad no está fundamentando al resto de los contenidos, según se observa.

Los objetivos de la unidad son que el alumno:

- Comprenda la teoría y la práctica educativa que conllevan las diversas concepciones teleológicas en educación.
- Identifique la concepción teleológica que inspira a cada una de las diferentes corrientes pedagógicas contemporáneas.

Los contenidos de la unidad son:

1. El idealismo y el progreso teórico del realismo pedagógico.
2. Teorías antiinstitucionales y antiescolares. (Illick, Bourdieu, Passeron, Establet).
3. Teorías reproductoras tecnológicas.
 - . Plan Dalton
 - . Sistema Winnetka
 - . Enseñanza programada
 - . Máquinas enseñantes
4. Teorías reproductoras sociológicas. (John Dewey y el pragmatismo como valor).
5. Educación nueva. (Cousinet, Ferriere, Montessori, Kerschensteiner, Freinet).

6. Teorías transformadoras personalistas. (Freire, Milani, Fuster Rabés).
7. Teorías transformadoras comunistas. (Makarenko, Blonskij, Mao, Snyders).

Los temas así planteados, muestran el problema de sobrecarga de contenidos por repetición respecto a cursos anteriores de Teoría Educativa y su inclusión también en Teoría Educativa VI (Antropología) constituyendo la totalidad de contenidos de la segunda unidad, en las distintas concepciones de hombre cuyos títulos provienen del amplio capítulo las "antropologías contemporáneas" en la obra de Fullat (60).

El primer tema de la tercera unidad de Teoría Educativa V, corresponde, según ya se dijo, a la primera unidad del programa; mientras que el pensamiento pedagógico de Bourdieu, Passeron y Establet se sitúa como aportación sociológica en la llamada teoría de la reproducción en el programa de Teoría Educativa II; las denominadas teorías reproductoras tecnológicas no son más que casos particulares de la concepción metodológica de la tecnología educativa, cuyo estudio se indica en la

(60) Fullat, Ocatvi. Ob. cit.

tercera unidad de Teoría Educativa III (Metodología); el pragmatismo como valor es tema ya considerado en el curso de Teoría Educativa IV (Axiología) y los temas cinco y seis forman parte, igualmente, de Teoría Educativa III en las concepciones metodológicas de la Escuela Nueva y de la Didáctica Crítica.

Una propuesta de contenidos de unidad, sería profundizar el estudio de la perspectiva filosófica de las corrientes pedagógicas que más confluyen actualmente en la creación de un pensamiento crítico, tanto en el proceso didáctico como en el estudio del curriculum, principalmente el llamado curriculum oculto, en el que los fines de la educación adquieren significaciones marcadamente ideológicas.

Los contenidos podrían expresarse así:

1. La Pedagogía Institucional
2. La educación liberadora
3. La Pedagogía operatoria
4. La teoría de los grupos operativos
5. La dimensión ideológica del curriculum escolar.

En la unidad IV, "El problema teleológico en la educación mexicana", se trata de establecer una valoración global de los fines básicos que han servido de directrices a la educación mexicana e identificar críticamente las tendencias ideológicas implícitas en las reformas educativas a través de la historia del Sistema Educativo Nacional; sirviendo este marco teórico para que el alumno sea capaz de construir sus propias propuestas alternativas de solución a problemas específicos de la educación.

Los objetivos de la unidad son que el alumno:

- Distinga los fines fundamentales que sirven como directrices a la educación mexicana.
- Valorar los elementos y las posibilidades que presentan algunas alternativas de la educación mexicana en la construcción de un nuevo modelo educativo.
- Distinguir los fines que subyacen en la Teoría Pedagógica que fundamenta la práctica educativa en nuestro país.

Sus contenidos de aprendizaje parecen los apropiados y son:

1. Fundamentos filosóficos, políticos, económicos, pedagógicos y sociales de la educación mexicana.

2. Tendencias filosóficas-científicas que se manifiestan en el desarrollo de la educación mexicana.

3. Modelos tecnocráticos, alcances y limitaciones en la educación mexicana.

4. Grandes proyectos político-ideológico educativos. Sus condicionamientos y contradicciones.

5. Los fines de la educación mexicana y sus fundamentos.

6. Búsqueda de nuevas alternativas de la educación mexicana.

6. Teoría Educativa VI (Antropología)

Este último curso de la serie de Teoría Educa-

tiva, se ubica en el octavo semestre de la modalidad extraescolar de la licenciatura en Pedagogía, junto con las asignaturas Evaluación Educativa II (Aprendizaje), Laboratorio de Docencia I y Diseño Curricular I; y guarda, según se indica, relación con todas las asignaturas que conforman el Plan de Estudios, pero de manera especial con las de Teoría Educativa; continuidad ésta que desde el análisis del programa de Teoría Educativa IV llamamos nominalista en atención al carácter sustancialmente diferente, de falta de apoyo en las asignaturas anteriores, situación que también es el caso de Teoría Educativa V y VI.

El estudio de la Antropología Pedagógica se sustenta en una seria reflexión filosófica acerca del hombre como ser biopsicosocial considerado a la vez sujeto y objeto de conocimiento perfectible a través de la relación educativa dialógica, por lo que en el programa se marca el propósito de promover un proceso didáctico que tenga por base el análisis, reflexión y discusión de información y experiencias, a través de la interacción grupal para la construcción del conocimiento; teniendo presente que todo aprendizaje es un proceso no acabado. En este enfoque, por tanto, el maestro será considerado un coordinador cuyas funciones sean las de

problematizar, señalar fuentes de información, interpretar el proceso grupal y promover la participación crítica, reflexiva y creadora; generando con ello actitudes de compromiso intrínseco de aprender a aprender, que rechacen la sugerencia conductista, contradictoriamente inserta en el discurso del programa, de incentivar la motivación para la participación orientada a la comprobación de hipótesis y la búsqueda de conclusiones certeras, precisas.

La evaluación en este proceso didáctico, deberá incluir la reflexión del alumno sobre sus avances y retrocesos, los elementos que logró integrar, las modificaciones o ajustes a los esquemas referenciales individuales o grupales, según establece el enfoque del curso; pero que en párrafo seguido se desvirtúa al confundir la evaluación con la acreditación, diciendo que para la evaluación se analicen los resultados obtenidos en los productos que se van realizando en los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje y también confundir el concepto de evaluación con el de medición, al referir la primera a la revisión y control permanente del curso, "cuyo resultado será la suma de las acciones que desarrollan tantos maestros como alumnos en el logro de los objetivos"; cuantificación de

acciones con referencia a un criterio, los objetivos conductuales, propia de la concepción tecnocrática conocida con el nombre tautológico de evaluación continúa.

Los objetivos generales del curso son que el alumno:

- Comprenda que la Antropología Pedagógica constituye una afirmación acerca del propio hombre y del modo como se entiende a sí mismo en su mundo, en la historia y en el conjunto de la realidad educativa.
- Valore las aportaciones que las diversas corrientes antropológicas han hecho a la Teoría Educativa.

La estructura formal de cada unidad consta de título, descripción, objetivos y contenido temático.

La primera unidad tiene el propósito de definir contextualmente el campo de estudio de la Antropología Pedagógica como disciplina que se vale de la reflexión filosófica y del concurso de numerosas ciencias para explicar al hombre en situación de formación educativa perfectible; pero en descargo de una posición histórico social coherente, se encuentran en la descrip-

ción afirmaciones de marcado acento idealista como son "colocar el campo de la antropología dentro de los límites del campo intelectual", dar significado y carácter totalizador al estudio del hombre con base en la integración de "bios, sociohistoria, espíritu y relación trascendente" y apuntar la necesidad de contar con un esquema previo que funcione como criterio de orientación y de orden a un conjunto de objetos e ideas; siendo esto último lo que en otra concepción sería la construcción del objeto de estudio.

Los objetivos de la unidad, por su parte, apuntan la idea del hombre como sujeto y objeto de conocimiento con el recurso de curvar su pensamiento sobre si mismo y otorgar a la antropología pedagógica un método y sistema propios. Estos objetivos son que el alumno:

- Identifique las posibilidades y el valor de una Antropología Pedagógica, con base en el problema global del hombre como sujeto y objeto de la educación.
- Caracterice a la Antropología Pedagógica a partir de su ubicación, su método y su sistema.

El contenido temático de la unidad es:

1. Antropología, objeto y método de estudio.
2. Antropología científica y Antropología filosófica.
3. La investigación en la Antropología.
4. Posibilidad y legitimidad de una Antropología Pedagógica.
5. Encuadre de la Antropología Pedagógica dentro de la Teoría Educativa.
6. Relaciones de la Antropología Pedagógica con otras ciencias.

En la unidad dos, llamada "concepciones antropológicas contemporáneas y sus repercusiones en la teoría educativa", se exponen las respuestas relevantes que desde el punto de vista filosófico se han dado a la pregunta ¿Qué es el hombre?, a fin de que el alumno logre una visión global de la pluralidad de concepciones antropológicas existentes en la actualidad y sus repercusiones en las corrientes pedagógicas, comprendiendo que al ser distinto el modo de concebir al hombre, es distinto también el modo de concebir su formación. De acuerdo con ésto, entonces, el objetivo de la unidad es que el alumno analice los principales elementos que le dan

sentido a cada una de las corrientes antropológicas y sus aportaciones al terreno pedagógico.

Su contenido temático, está tomado directamente de la segunda de las dos partes que forman el extenso libro *Filosofías de la Educación* de Fullat (61), quien la desarrolla empleando un lenguaje que supone en el lector un conocimiento de la filosofía, tanto general como el específico de ciertas escuelas y corrientes filosóficas. Estos temas, asentados en el programa, son:

1. El hombre intemporal
2. Antropologías freudianas
3. El hombre anarquista
4. El hombre deshumanizado
5. El hombre positivo
6. El hombre existencialista
7. El hombre personalista
8. El hombre comunista

La última unidad, tercera, reitera en su título lo ya expresado en la primera unidad de que el

(61) Idem.

hombre, es a la vez sujeto y objeto de conocimiento, pero cambiados los términos del planteo en la disyuntiva "El hombre, sujeto u objeto de educación"; y si las unidades anteriores se ocupan, respectivamente, de la definición del campo de estudio general de la Antropología, lo que el autor del programa llama Antropología "científica", y del estudio del hombre desde el marco de la Antropología filosófica; esta tercera unidad se ocupa de estudiar al hombre en situación educativa, esto es desde la óptica de la Antropología Pedagógica; - por lo que el objetivo a lograr es que el alumno "describa a la Antropología como el afán de aprehender la totalidad esencial del hombre, en donde su concepto eje es la formación humana.

Su contenido temático refleja la distribución de temas en los capítulos 15, 16, 19 y 23 del conocido texto del autor español Feroso (62). Estos temas en el programa son:

1. El hombre, la naturaleza y la educación.
2. Edades o períodos de la vida humana.

(62) Feroso Estebanez, Paciano. Teoría de la educación. México, Trillas, 1985.

- Crecimiento
- Desarrollo
- Maduración

3. Educabilidad.

- Concepto de educabilidad
- Características y condiciones
- Antropología y educabilidad

4. La relación educativa.

- Estructura y cualidades de la relación humana.
- Supuestos antropológicos de la relación humana.
- Qué es la relación educativa, características y tipos.

5. La educación en la libertad.

- Qué es la libertad.
- Fundamentación antropológica de la educación en la libertad.

6. Cultura y educación.

- Cultura y civilización.
- Aspectos antropológicos de la cultura.
- Convergencia entre cultura y educación.

Si hubiera que hacer una selección antológica

de contenidos programáticos para dar una visión coherente con la Didáctica Crítica; la unidad I clarificaría en un ensayo el campo de estudio de la Antropología general, en sus clasificaciones de Antropología Física y Antropología Cultural, señalando el lugar que en ellas guardan la Antropología Filosófica y la Pedagógica; en la unidad II, asimismo, se daría prioridad a los temas "Antropologías Freudianas" y "El hombre deshumanizado", para resaltar las posturas que consideran al hombre como sujeto contra las que lo tratan como objeto y sirven de base a la Tecnología Educativa; finalmente, en la III unidad se daría prioridad a la concepción antropológica de Freire que considera al hombre un ser de relaciones sociales, eminentemente dialógico, y se concluiría la unidad con su exposición del concepto de cultura engarzándolo con la concepción cultural de Antonio Gramsci.

CAPITULO II

II. ANALISIS Y EVALUACION DE LOS PAQUETES DIDACTICOS

A. ANALISIS

El tipo de paquete didáctico que se utiliza como recurso de apoyo para el aprendizaje autodeterminado en la Fase Abierta del curso extraescolar, de las licenciaturas que se imparten en la Escuela Normal Superior - de Jalisco, se ubica en la clasificación que Mendez Martínez llama "paquetes referidos a materiales externos",- los cuales orientan la consulta de información en libros, revistas, películas, etc., y difieren en su estructura - formal y conceptual a los "paquetes autosuficientes"(63).

Los paquetes referidos a materiales externos,- tienen una estructura propia de lo que en el diseño curricular tecnocrático se llama carta descriptiva y presentan un formato general que contiene los siguientes - elementos:

1. Identificación y título
2. Propósito
3. Introducción

(63) Mendez Martínez, Jorge. Unidades de autoenseñanza: Revisión de modelos y una propuesta. México: UNAM/ CISE (Serie sobre la Universidad N^o.5), 1988. p.20.

4. Objetivo general de la unidad
5. Objetivos específicos
6. Índice de temas y subtemas
7. Pre-requisitos
8. Pre-prueba
9. Actividades de aprendizaje
10. Productos de aprendizaje
11. Autoevaluación
12. Bibliografía y/o materiales

En particular, los paquetes didácticos elaborados hasta ahora para apoyar el estudio independiente en las asignaturas Teoría Educativa I, II, III y IV formalmente consisten tan solo de:

1. Identificación y título del curso
2. Objetivos generales del curso
3. Título de unidad: sin desglose en temas y subtemas
4. Objetivos de la unidad.
5. Prácticas de Estudio (actividades de aprendizaje)
6. Bibliografía

Los objetivos generales del curso, asentados - en la carta descriptiva, reflejan la intención del dise-

ñador de los paquetes de Teoría Educativa I a IV, autor de un conocido texto de tecnología educativa (64), de adecuar los objetivos del programa a los requisitos técnicos de redacción en los niveles taxonómicos del dominio cognoscitivo según Bloom, como son, en grado ascendente: Conocimiento o memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (65). Así, mientras que en el programa de Teoría Educativa I los objetivos generales señalan que el alumno "analice los fundamentos epistemológicos de las principales corrientes educativas" "aplique el conocimiento de la epistemología para un aprendizaje creativo de las ciencias" y "aplique el conocimiento de la epistemología en su práctica educativa";- los objetivos generales del paquete plantean que el alumno "analice las corrientes epistemológicas que dan base a las diferentes posturas o sistemas educativos", "distinga cual es el fundamento epistemológico de las principales corrientes de la reflexión y práctica pedagógica que presenta hoy en día" y "valore el grado de congruencia entre la declaración de los educadores de aceptar un fundamento epistemológico para la elección de su metodología pedagógica, y la práctica educativa que realizan". Estos objetivos, en lugar de clarificar el lenguaje edu-

(64) Moncayo González, Luis G, No solo con gis y buenos deseos. Guadalajara, Hexágono, 1984.

(65) Op. cit. p. 236

cativo, como pretensión neopositivista de la tecnología educativa, confunden a las corrientes pedagógicas y didácticas con los sistemas educativos y las posturas epistemológicas desde las cuales es posible abordar su estudio, así como el hecho educativo, la práctica educativa, con la reflexión o teorización pedagógica sobre la misma; entonces, ¿no sería mejor hablar de analizar las posturas epistemológicas que dan base a las diferentes corrientes educativas?, en el primer objetivo, y ¿distinguir cuál es el fundamento epistemológico de las principales corrientes pedagógicas y didácticas actualmente coexistentes en la práctica educativa?, en el segundo.

Los objetivos particulares, o de unidad, están igualmente redactados en términos de la propuesta de Tecnología Educativa, con verbos referidos a conductas observables y fácilmente evaluables (sic), en los niveles de conocimiento y comprensión, en la primera y segunda unidades; y en los de comprensión, aplicación y síntesis en la tercera, última del paquete. Igual que en el programa, la unidad I se llama "la teoría del conocimiento en el sistema de la filosofía" y conserva casi sin variación sus contenidos planteados; la segunda unidad, por su parte, junto con el cambio de nombre presenta una ade

cuación de contenidos, ya que en lugar de llamarse "las especies o tipos de conocimiento: conocimiento discursivo y conocimiento intuitivo", en el paquete la unidad se llama "ciencias fácticas y formales" y sus contenidos es tán referidos a que el alumno conozca el significado de conceptos como fáctico, empírico, experimental, ciencia fáctica y ciencia formal; la clasificación de la ciencia juicio apriori y aposteriori, objetos existenciales y -- formales; los contenidos de la tercera unidad del progra ma acerca de "la epistemología especial y el aprendizaje de las ciencias" como La Lógica, la Psicología, las Mate máticas, etc., fueron omitidos totalmente del paquete, - quedando en su lugar los contenidos de la cuarta unidad pero con el agregado de la teoría de sistemas y la expli cación del conocimiento científico, según Mario Bunge - (66) y sustituido el título de la unidad de "Análisis de los principales sistemas epistemológicos aplicados a la educación" por el de "Algunas posiciones epistemológicas que influyen en la educación formal".

Los objetivos particulares de la unidad I, piden al alumno:

1. Identificar la teoría del conocimiento como disciplina filosófica.

(66) Bunge, Mario. La ciencia, su método y su filosofía. México, ediciones Quinto Sol, s/f.

2. Distinguir la epistemología como teoría de la ciencia
3. Expresar como resuelven las principales teorías epistemológicas el problema de la posibilidad de conocer.
4. Señalar como explican las principales corrientes epistemológicas el problema del origen del conocimiento.
5. Decir como se explica el modo de darse la relación objeto-sujeto en el proceso del conocimiento según las principales posturas filosóficas.

Los objetivos de la segunda unidad, le piden -
al alumno:

1. Definir entre conocimiento discursivo e intuitivo o -
sensible.
2. Definir con palabras propias el ámbito de las cien- -
cias fácticas y el de las formales.

Finalmente, los objetivos de la tercera unidad
plantean que el alumno logre:

1. Explicar el proceso cognoscitivo según la Teoría Gené
tica de Piaget.
2. Explicar el proceso cognoscitivo según la Teoría Mar-
xista del conocimiento.

3. Explicar el proceso cognoscitivo según la Teoría de -
Sistemas.
4. Explicar como se logra el conocimiento científico, se -
gún Mario Bunge.

Coincidente con estos objetivos, la sección -
llamada prácticas de estudio señala actividades específi -
cas, con verbos operativos centrados en el análisis y -
discusión escrita de los conceptos de cada teoría episte -
mológica, la identificación de los pensadores representa -
tivos y la influencia de su pensamiento en el desarrollo
de la teoría pedagógica. Estas actividades dan como pro -
ductos de aprendizaje y de acreditación: Comentarios es -
critos, fichas de trabajo, resúmenes, cuadros sinópticos
listas de representantes de cada teoría y un ensayo en -
el que se pide identificar los pensadores de cada co - -
rriente y su ubicación dentro de una corriente pedagógi -
ca, aun cuando en el curso no quedan claramente estable -
cidas cuales son estas corrientes pedagógicas y su dis -
tinción respecto a las corrientes didácticas.

La bibliografía sugerida para realizar las ac -
tividades, es la siguiente:

Hessen, Juan Teoría del conocimiento. Madrid, Espasa Calpe.

García Morente, Manuel. Lecciones preliminares de Filosofía. México, Porrúa.

Luzuriaga, Lorenzo. Historia de la Educación y de la Pedagogía. B. Aires. ed. Losada.

Bunge, Mario. La ciencia, su método y su filosofía. México, ediciones Quinto Sol.

Rosenthal, M. Qué es la Teoría Marxista del conocimiento. México, ediciones Quinto Sol.

Geher, Bery. Piaget y el conocimiento. B. Aires, editorial Paidós.

Blanche, Robert. La Epistemología. Barcelona, ed. Oikos Tau.

Colom Canellas, A.J. Teoría y Meta-Teoría de la Educación. México, Trillas.

Moncayo González, Luis G. No solo con gis y buenos de- - seos. Guadalajara, ed. Hexágono.

En el paquete didáctico de Teoría Educativa II (Sociología de la Educación), están cambiados los nombres y contenidos de las unidades programáticas y la redacción de los objetivos generales, pero ubicados éstos en los mismos niveles taxonómicos, análisis y evaluación.

Las cuatro unidades del paquete se llaman, respectivamente, la Sociología y la Educación, Educación y Grupos Sociales, Educación y Teoría Marxista y Estrategias escolares de socialización; sin enlistar los contenidos temáticos, debido a que éstos se encuentran implícitos en los objetivos particulares y desglosados en la sección de Prácticas de Estudio.

Los objetivos generales del curso, planteados en el paquete son:

1. Valorar los factores socioculturales en el hecho educativo.
2. Estimar la interrelación e interacción entre educación y sociedad.

3. Analizar estrategias de socialización en la educación formal.

Los objetivos particulares, redactados en el nivel de conocimiento, piden al alumno: Definir la sociología educativa y la educación como fenómeno social, en la primera unidad; opinar sobre la interrelación de educación y sociedad, en la segunda; distinguir como la Ideología influye en el hecho educativo, en la tercera; e identificar el fin socializador de la educación escolar y los sistemas socializados basados en la organización escolar, en la cuarta y última.

Los contenidos de aprendizaje propuestos en el paquete son, entre otros, los siguientes:

UNIDAD I

- Conceptualización de hecho social, ciencia social, Sociología, Pedagogía, Sociología de la educación; ramas y ciencias auxiliares de la Sociología.
- Análisis del pensamiento sociológico de Comte, Spencer, Durkheim, Weber y Marx.
- Diferenciación entre la sociología funcionalista y la marxista.

- Definiciones de educación dadas por Durkheim, Dewey, - Giner de los Ríos, Luzuriaga, Rafael Ramírez, etc.

UNIDAD II

- Conceptos de: Círculo social, grupo, horda, clase, tribu, Estado-nación, casta, estamento, institución, interacción social, familia, comunidad y escuela.

UNIDAD III

- Conceptos de materialismo histórico, materialismo dialéctico, sociología marxista, Ideología, modo y medios de producción.
- Función social de la educación en los distintos modos de producción: Comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo y socialismo.
- Análisis de los fundamentos epistemológicos en el materialismo histórico y su aplicación en el aula y en la investigación científica.

UNIDAD IV

- La socialización escolar.
- Conceptos; Escuela-ciudad, escuelas-familias, alumno-dirigente.

- Contenidos sociales del curriculum.
- Métodos socializadores: Métodos de proyectos, equipos de trabajo, imprenta Freinet, técnicas de dinámica grupal.
- Actividades extraescolarizadas: Cooperativas escolares, parcelas escolares y actividades comunes de padres e hijos en la escuela.
- La filosofía de la Escuela Rural Mexicana como escuela de la comunidad.

Igual que en el paquete anterior, las prácticas de estudio indicadas consisten, básicamente, de lectura, elaboración de fichas con definiciones de conceptos, listas de conceptos, resúmenes, síntesis escritas en hojas, sobre capítulos de ciertos libros; cuadros sinópticos, comentarios escritos y reseñas; por lo que sigue sin haber mejora alguna.

En cuanto a la bibliografía, parte final del paquete, es preciso aclarar que dos de las obras citadas en poco o nada apoyan la realización de las actividades

señaladas y solo fueron incluidas, según se observa, con la intención de promoverlas y son las que a continuación aparecen en primer término:

Moncayo González, Luis G. No solo con gis y buenos deseos. Guadalajara, Hexágono.

_____ . Como trabajar en equipo. Guadalajara. Hexágono.

Tirado Benedí, D. Sociología de la Educación. México: - Fernández editorés.

Salvat. La Sociología (colección Grandes Temas). Barcelona; Salvat.

Fullat, Octavi. Filosofías de la Educación. Barcelona: - CEAC.

Ponce, Anibal. Educación y Lucha de Clases. México: Ediciones de Cultura Popular.

Trueba, José. Planteos de la teoría sociológica. México: Edicol.

Castillejo, Briull. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN. Madrid: Ed. Anaya.

Sin variar en su estructura formal esencial, - el paquete didáctico de Teoría Educativa III (Metodología), tiene suprimida la cuarta unidad programática a la vez que se encuentran trasladados a la primera unidad - los contenidos de la segunda y sustituidos los contenidos de esta unidad por el estudio del método didáctico; acomodo con el que se marcó la convicción del autor, de que la científicidad del objeto de estudio depende del - método utilizado, en la primera unidad, y se omitió la - posibilidad de vincular la docencia y la investigación, en la segunda, al quedar reducida la temática de ésta al método didáctico, en lugar del estudio de las etapas fundamentales de la investigación; pero lo más grave es la concepción reduccionista de la Pedagogía, cuyo objeto de estudio, la educación, es suprimida por el concepto de - adiestramiento, con la importancia desmedida a la transmisión de conocimientos, la enseñanza, en detrimento de una relación maestro-alumno dialógica.

Los cambios respecto al programa son que en lugar de "La Ciencia", la unidad I en el paquete didáctico

se llama El método y la Ciencia; en lugar de "Metodología General", la unidad II se llama Metodología General del proceso enseñanza-aprendizaje; y la unidad III cambió su nombre de "Metodología y Teoría Educativa" a Métodos Tradicionales coactivos, individuales y colectivos.

Los objetivos generales del curso rediseñados, piden al alumno:

1. Valorar el uso del método en la orientación de las acciones intelectuales o físicas para lograr las metas preestablecidas.
2. Estimar la importancia de seleccionar y practicar la metodología adecuada a los fines u objetivos de la enseñanza-aprendizaje, establecidos en los planes y programas escolares.
3. Aceptar a la metodología de la enseñanza como un medio o modo general que conduce al educando al desarrollo de áreas cognoscitiva y psicomotora, que le permita estar en condiciones de su autodesenvolvimiento - (sic).

Los objetivos particulares, por su parte, con-

gruentes con la propia lógica empirista de la planeación tecnocrática, presente en los objetivos generales, fragmentan el objeto de estudio con fines más descriptivos - que explicativos y postulan una concepción instrumenta-- lista del método, al que se le ve como un conjunto de - técnicas para la investigación y el proceso didáctico. - Por eso es que estos objetivos, operacionalizados en los niveles de conocimiento y comprensión en la taxonomía - del dominio cognoscitivo de Bloom, piden al alumno las - siguientes conductas observables:

Ubicar el campo de la metodología, explicar el uso del método en la producción del conocimiento científico y diferenciar la aplicación del método de investigación científica para desarrollar la ciencia de la educación y el método didáctico, en la primera unidad; distin guir como se clasifica el método didáctico por los facto res técnicos que predominan, explicar el uso del método en la producción del conocimiento científico y expresar como se clasifica la metodología en función de los objetivos de la educación contemporánea, en la segunda unidad; y diferenciar los métodos tradicionales, coactivos, individualizadores y colectivos, en la tercera unidad.

Los contenidos de aprendizaje, incluidos para

su análisis y respectiva actividad escrita, en la sección Práctica de Estudio, son:

UNIDAD I

- Pensamiento científico y pensamiento cotidiano.
- El método científico de investigación.
- Evolución histórica del método científico.
- Concepto de metodología
- Función del análisis, la abstracción y la síntesis en la formación de conceptos.
- Metodología de las ciencias fácticas y de las ciencias formales.
- Relación entre método científico y método didáctico.

UNIDAD II

- Clasificación del método didáctico:
 - a) Por áreas de aprendizaje.
 - b) Por las disciplinas.

c) Por los pedagogos que los proponen.

d) Por la forma, modo, marcha y procedimiento.

- Orientación lógica del método didáctico: Inducción, de ducción y analogía.
- La orientación psicologista en la elección de los procedimientos didácticos.
- Sistematización de contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Metodología apoyada en los principios de actividad, li bertad y creatividad.

UNIDAD III

- Métodos basados en la tradición activa.
- Metodología de Durkheim, Alain y Chateau.
- Metodología de Washburne y Dottrens, Skinner, Crowder y Landa.
- Métodos de Claparede, y Montessori.

- Métodos de Freinet, Decroly, Coussinet y Lobrot.

Confundidos con las actividades dirigidas a la comprensión de los contenidos, a la apropiación del conocimiento, llamadas propiamente en el paquete didáctico - de referencia Práctica de Estudio; se encuentran los productos de aprendizaje con fines de acreditación, en la fase directa del curso extraescolar. Las prácticas de estudio más bien serían, en el paquete, las de lectura y análisis indicadas sólo para cinco temas; mientras que los productos de aprendizaje serían los comentarios escritos ("discusión"), cuadros sinópticos sobre tres temas, fichas de síntesis de dos temas y ensayos señalados en seis distintos lugares.

La bibliografía sugerida para realizar estas actividades, la componen las siguientes obras:

Not, Louis. Pedagogías del Conocimiento. México: F.C.E.

Rescher, Nicolás. Sistematización cognoscitiva. México: Siglo XXI.

Moncayo González, Luis G. Como trabajar en equipo. Guadalajara: Ed. Hexágono.

Moncayo González, Luis G. y otros. Metodología y Actualización Didáctica. Guadalajara: U. de G.

Nerici, Imideo G. Metodología de la Enseñanza. B. Aires: Kapelusz.

Tirado Benedí, D. Metodología General de la Enseñanza. - México: UTEHA.

El paquete didáctico de Teoría Educativa IV, - último a cargo del autor citado, tiene planteados los - mismos objetivos generales y títulos de unidad del programa de Estudios; así como los contenidos de la primera y segunda unidad. La tercera unidad subsume a la cuarta del programa y a la vez tiene sustituidos los contenidos programáticos por el análisis de la taxonomía del área - afectiva en la versión tecnocrática de autores como - - Krathwohl, Wilson y Gronlund. (67).

La inclusión de los objetivos generales en el análisis del programa respectivo, hace innecesaria su - repetición aquí y deja abierto el camino para hablar de los objetivos particulares. Estos objetivos, es preciso

(67) Moncayo González, Luis G. Op. cit. p. 264

reconocerlo, están redactados en lenguaje más claro en el paquete que en el programa y son los que a continuación se describen:

Distinguir a la axiología como disciplina filosófica y estimar a los valores como bienes culturales con fuerza de orientar la conducta humana, en la primera unidad; identificar la corriente subjetivista axiológica y su influencia en la práctica educativa, así como valorar las aportaciones de Max Scheler a la axiología, en la segunda unidad; y distinguir la actitud axiológica en las dimensiones de supervivencia cultural y trascendental, así como analizar la manera en que se internalizan los valores en las estrategias de aprendizaje del área afectiva, en la tercera unidad.

En esta unidad, los contenidos de aprendizaje del paquete son:

- Los valores en la educación y su jerarquía.
- Valores técnicos, vitales, estéticos, intelectuales, éticos, de cosmovisión y religiosos.
- Los valores de la Psicología humanista.
- La taxonomía del área afectiva.

- Metodología para fomentar los valores.
- Técnicas vivenciales en la metodología del área afectiva.
- El test de estudio de los valores de Gordon Allport.
- Los valores de la educación nacional.

Los productos de aprendizaje, confundidos en la sección de Prácticas de Estudio, consisten de comentarios escritos, en ocho temas; fichas del contenido de cuatro temas, tres ensayos "breves"; cuadros sinópticos, de dos temas; un resumen y una lista de características de un tema. Las prácticas de estudio, propiamente dichas, consisten de lectura de comprensión y de consulta, una encuesta, aplicación de un test e identificación de las características del pensamiento de ciertos autores, en cinco diferentes temas.

La bibliografía sugerida consta de las siguientes obras:

Fronzizi, Risieri ¿Qué son los valores?. México, F.C.E.

Weinstein. La enseñanza por el efecto. B. Aires, Paidós.

Mager, Robert. Actitudes positivas en la enseñanza. México, ed. Pax.

Curwin, R. Como fomentar los valores individuales. Barcelona, editorial CEAC.

Moncayo González, Luis G. No solo con gis y buenos deseos. Guadalajara, Hexágono.

_____ . Como trabajar en equipo. Hexágono.

En general estos paquetes didácticos reproducen los graves errores teóricos provenientes de su encuadre en la tecnología educativa, como son, entre otros, - prestar mayor importancia a la forma de la elaboración de los objetivos que al contenido, la estructura conceptual de la disciplina, y confundir a la evaluación con la medición, considerando que la clara redacción de los objetivos en términos de conducta observable, los hace fácilmente evaluables.(68).

Por otra parte, la pretendida neutralidad que

(68) Díaz Barriga, Angel "La noción de objetivos de aprendizaje; lineamientos de acreditación"; en op. cit.1984b.

identifica las propuestas de tecnología educativa, queda puesta en entredicho con la adecuación de numerosos contenidos a la temática de libros del autor y el traslado del enfoque didáctico interaccionista, participativo, de los programas a una metodología diametralmente opuesta, la instrumentalista.

Si consideramos, además, que la principal función del paquete didáctico es dosificar el trabajo de tal manera que no se acumule en la Fase Directa (69) y, desde luego, tampoco en la Fase Abierta, no es necesario incluir en dicho instrumento la totalidad de los contenidos de aprendizaje y sus correspondientes actividades y productos; productos que, para concluir la crítica, deberán reflejar la relación teoría práctica y viceversa, no estar centrados exclusivamente en la asignatura, como ocurre en los paquetes de referencia.

Los paquetes didácticos de Teoría Educativa V (Teleología) y Teoría Educativa VI (Antropología) fueron elaborados dentro del presente proyecto de investigación como versión preliminar de paquetes autosuficientes, a la manera de una Antología compuesta de presentación, "mó

(69) DEP/Escuela Normal Superior de Jalisco. op.cit. 1988

dulo" introductorio de planteamiento de problemas y objetivos del curso; cuatro unidades en las que se integra el programa, por lo que cada una consta de título, descripción, objetivos, contenidos, lectura de apoyo y ejercicios de aprendizaje y evaluación (reflexión); Plan de evaluación y acreditación y propuesta bibliográfica complementaria.

El paquete didáctico de Teoría Educativa V - - consta de ciento trece páginas y los criterios principales tomados en cuenta para la selección de las lecturas fueron: Su concordancia con los contenidos programáticos sentido crítico y presentación de diferentes posturas - teóricas en un espacio relativamente breve.

Para el desarrollo de la primera unidad, que tiene por objeto ubicar a la teleología como teoría de los fines, en el conjunto de tareas y corrientes de la filosofía general y de la educación en particular, se incluyeron, de acuerdo con el primer y tercer criterios, - los textos "conceptos y problemas de la Filosofía de la Educación" y "Los fines pedagógicos", tomados de una conocida obra de Francisco Larroyo (70); así como un ensa-

(70) Larroyo, Francisco. Op. cit. p.2-12 y 219-235.

yo de Risieri Frondizi titulado "Filosofía de la Educación", en el que se ubica el debate de los fines de la educación en las antípodas formadas por las corrientes esencialista y existencialista de la educación. (71).

En la segunda unidad se incluyeron el artículo "Educación y relaciones de poder" de Alberto L. Merani (72) y el ensayo "Teoría del capital humano: Exposición y Crítica" de José Angel Pescador (73), los que desde una postura crítica analizan los temas segundo y tercero relativos a los fines de la educación y la educación como bien de consumo e inversión, respectivamente; pero para una mejor dosificación de contenidos se deja sin cubrir en la Fase Abierta el tema los ideales de la educación griega, romana, medieval y renacentista; para estudiarse en la Fase Directa.

Para la selección de los textos de la unidad III se consideró, además de los criterios apuntados, que los temas tres y cinco forman parte de Teoría Educativa III; mientras que la filosofía pragmática de Dewey contemplada en el tema cuatro, se analiza previamente en el

(71) Revista Pedagogía Vol.2 Nº.3, enero-abril, 1985. México, UPN.

(72) Idem.

(73) González Rivera, Guillermo y Carlos A. Torres. (Coordinadores). Op.cit. pp. 161-173.

documento de Frondizi y el tema siete sobre la Pedagogía Socialista, en la obra de varios de sus representantes - como Makarenko, Blonskij, Mao y Snyders, se encuentra incluida en la unidad dos de Teoría Educativa VI. En el paquete, se consideró, por tanto, necesario cubrir los contenidos mínimos del pensamiento pedagógico de Bourdieu--Passeron, Baudelot-Establet y Paulo Freire; para lo cual se seleccionaron, en primer lugar, un texto tomado de - Cot y Mounier en el que se analiza de manera clara, amplia y crítica en breve espacio, las aportaciones socio-pedagógicas de los cuatro autores citados inicialmente - (74) y el texto íntegro del capítulo II de la considerada por muchos la obra cumbre del educador latinoamericano nombrado en último término (75). Con este procedimiento, entonces, solo se dejó pendiente para la Fase Directa el tema uno llamado "el idealismo y el progreso teórico del realismo pedagógico"; así como el pensamiento pedagógico de Ivan Illich y la experiencia educativa en la escuela de Barbiana.

(74) Cot, Jean Pierre y Jean-Pierre Mounier. "La socialización política"; Antología de Funciones Sociales - de la Educación. Tomo 2. México, UPN, 1980 pp.13-24

(75) Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. México, Si--glo XXI editores.

La cuarta unidad queda cubierto su análisis total con dos textos que son la Ley Federal de Educación y el capítulo I de la obra de Latapí Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976; en la que se tratan cuatro grandes modelos para interpretar las reformas educativas, como son Modernización Pedagógica, Reformismo social, Radicalismo y el propuesto por el autor, el Incrementalismo (76).

Los ejercicios de aprendizaje consisten, en la Unidad I, de cuadros sinópticos y cuestionario centrados en la comprensión del documento de Frondizi y explicitación de su relación con el marco legal de la educación mexicana y su realidad histórica y actual; así como comentarios escritos de opinión sobre el documento y las actividades de aprendizaje indicadas. La unidad II, por su parte, tiene señaladas la elaboración de una reseña del artículo de Merani y con base en su interpretación, el desarrollo por escrito de los subtemas sobre los fines de la educación expuestos en el programa; y como tercera actividad, cuestionario contestado del documento acerca de la Teoría del capital humano, de Pescador Osu-

(76) Latapí, Pablo. Op.cit. pp. 19-48.

na. Para las lecturas de la tercera unidad, los ejercicios de aprendizaje consisten de ocho fichas de la lectura de Cot y Mounier, sintetizando en el anverso los planteamientos sociopedagógicos de los autores tratados y en el reverso la interpretación y aplicación al conocimiento de la realidad mexicana; actividad ésta que se apoya con una "Nota Metodológica" acerca de las características, tipos y estructura de las fichas de trabajo, y finaliza la unidad con un ensayo en que se confronten las acciones de planeación, conducción y evaluación del proceso didáctico en el centro de trabajo del alumno (escuela), con la concepción y práctica educativa de Paulo Freire. - La cuarta unidad, por último, establece dos actividades de aprendizaje, un cuadro sinóptico de los contenidos de la lectura de Latapí y un ensayo en que se vinculen los planteamientos de este autor con los fundamentos de la Ley Federal de Educación.

A fin de evitar ambigüedades, en todas estas actividades se indican claramente las características que deberán reunir los productos en cuanto a fondo y forma, tales como criterios de fundamentación, extensión mínima y estructura.

El Plan de Evaluación y Acreditación, se orientó pedagógicamente por el ensayo de Porfirio Morán Oviedo llamado "Propuesta de Evaluación y Acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica" (77), y consta de dos apartados, el de criterios teóricos definitorios de ambos conceptos, y cuadros de doble entrada cuyos encabezados, en el caso de la evaluación establece la metodología y técnicas en sentido horizontal (entrevista, recapitulación escrita y verbal, etc.) y las situaciones problema para la reflexión sobre el aprendizaje, en cada unidad, en sentido vertical; y en el caso de la acreditación del paquete, en sentido horizontal las evidencias de aprendizaje (cuestionarios, cuadros sinópticos, fichas, etc.) y en sentido vertical las situaciones de aplicación, como por ejemplo, identificación de tesis y argumentos del autor, interpretación de los fundamentos filosóficos, sociológicos y pedagógicos de la lectura, etc.

El paquete didáctico de Teoría Educativa VI (Antropología), propiamente es una antología con textos de cuyos índices procede el contenido programático de

(77) Morán Oviedo et al. Operatividad de la Didáctica. - México, Gernika, 1986.

sus tres unidades. Las unidades I y III están cubiertas con cinco capítulos del libro Teoría de la Educación de Feroso (78) y la unidad II, con ocho capítulos de la obra Filosofías de la Educación de Fullat (79); haciendo un total de ciento treinta páginas en fotocopias tamaño oficio. Los demás componentes de la antología son su portada, presentación, hoja de contenido temático y referencia bibliográfica previa a los textos y un cuestionario.

El paquete de Teoría Educativa V y la Antología de Teoría Educativa VI fueron entregados para su fotocopiado en la sesión de asesoría del 31 de marzo de 1990, al grupo que en la Fase Directa de julio y agosto llevarían los respectivos cursos, el 4º. año de Pedagogía. Los resultados logrados con estos ejemplares se exponen en el apartado de evaluación del presente trabajo.

Todavía en agosto, al considerar la institución inexistente los paquetes didácticos de Teoría Educativa V y VI, según el modelo establecido, requirió su

(78) Feroso Estébanez, Paciano. Op.cit.

(79) Fullat, Octavi. Op. cit.

elaboración al responsable de los respectivos cursos y a la vez de este trabajo de investigación. Estos paquetes fueron diseñados con el nombre de Guía de Actividades de Fase Abierta y su estructura consta de los siguientes elementos: Presentación, objetivos generales, bibliografía con referencia al paquete autodidáctico, contenido temático, actividades de aprendizaje y productos. Tomando en cuenta que las actividades ya están indicadas en el paquete autosuficiente, en el caso de Teoría Educativa V, se clasificaron los criterios e instrucciones y se incluyó al final una nota de referencia al Plan de Evaluación y Acreditación.

B. EVALUACION

Para la evaluación de los paquetes didácticos actuales, el elemento central de referencia será el de "prácticas de estudio", debido a que es en éstas donde se expresa la intervención metodológica del docente para promover el aprendizaje en el alumno, a través del señalamiento de actividades y productos que al abordar el estudio de los contenidos, pretenden lograr los objetivos de aprendizaje planteados. Son dos los niveles de la evaluación en este apartado, el de las prácticas de estu

dio comunes en los cuatro primeros paquetes de la serie de asignaturas de Teoría Educativa, y el de las prácticas de estudio del paquete de Teoría Educativa III (Metodología) que corresponde al modelo muestra de la propuesta.

En ambos niveles, las categorías teóricas de evaluación son las de la Didáctica Crítica, corriente que fundamentamos en la Introducción de la presente Tesis y por ello las retomamos para expresarlas inicialmente de manera esquemática y utilizarlas luego en la exposición de este apartado.

categorías de evaluación	aprendizaje significativo	<ul style="list-style-type: none"> • actitud para relacionar nuevos conocimientos con conocimientos previos. • material potencialmente significativo. • aprender a ser hacer aprender
	aprendizaje grupal	<ul style="list-style-type: none"> • modificación de pautas de conducta.
	estudio centrado en	<ul style="list-style-type: none"> • solución y formulación de problemas. • formación teórica, no teoricista.

- . Relación teoría-práctica (praxis).

Investigación acción
participativa.

Evaluación-acreditación

Las prácticas de estudio comunes en la asignatura, son la elaboración de fichas de síntesis, resúmenes, cuadros sinópticos, comentarios escritos y listas de conceptos y de teóricos de la educación; y puede advertirse desde luego en ellas la falta de significatividad al no requerir la relación de los contenidos con la experiencia y conocimientos del alumno, carecer de una estructura lógica que aporte criterios de elaboración de dichos trabajos, como apoyo al aprender a hacer y aprender a aprender y menos se interviene en la modificación de pautas de conducta estereotipada que orientan la tradicional tendencia a copiar trabajos ya elaborados o de simple reproducción textual para memorización por repetición. Estas prácticas de estudio se limitan a una sola capacidad de aprendizaje, la de análisis-síntesis, pero utilizando información más técnica que teórica y, por tanto, poco apropiada para la formación del pensamiento abstracto. También, el estudio que en ellas se estableció se centra de manera pura en los contenidos, no en la solución y formulación de problemas, que establez-

ca la relación de la teoría con la práctica, en un proceso de investigación participativa para el aprendizaje - grupal, no únicamente el individual.

sin adentrarnos en la revisión minuciosa de - las actividades y productos de aprendizaje de Teoría Educativa III (Metodología), se advierte luego su imposibilidad de cumplir los criterios de evaluación descritos, debido a la concepción instrumentalista de método en que se inscriben, entendido como una sucesión de pasos técnicos al margen de la teoría, en lugar de suponer "una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa", según un trabajo precursos de la - Didáctica Crítica con cuyos argumentos centrales coincidimos en su rechazo a la concepción pluralista del método, difundida en la literatura didáctica clásica de autores como Alves de Mattos, Nérici y Stocker, para admitir la existencia de un solo método general de conocimiento, el método dialéctico (80).

Se admite en principio, que toda forma de conocimiento y de actividad práctica implica una marcha co-

(80) Edelstein, Gloria y Azucena Rodríguez. Op. cit.

mún: Una primera aproximación al objeto de estudio o con texto de acción, como un conjunto en el que todo cambia y está interrelacionado; el análisis del objeto o actividad para resaltar sus distintas facetas y estudiar sus - elementos; y la reconstrucción del cuadro de conjunto sobre la base de unir el análisis y la síntesis; por lo - que, en otras palabras, las etapas del método general de conocimiento o método dialéctico, son: Práctica-conoci-- miento teórico-práctica y a ellas corresponden diferen- tes procedimientos de investigación o actividades elemen- tales como la observación, descripción, experimentación, comparación, medición, inducción y deducción, análisis y síntesis, elaboración y generalización.

En la misma tradición filosófica, la del mate- rialismo dialéctico, se entiende también que el método - no es una suma mecánica de diversos procedimientos de investigación, elegidos por los hombres a su antojo, sin - relación alguna con los propios fenómenos investigados; sino que está condicionado en gran medida por la natura- leza de esos fenómenos y las leyes que los rigen. Por - eso, cada campo de la ciencia o de la práctica elabora - sus métodos particulares; y con ésto se tiene, entonces, una diferenciación entre método general, el de la dialécu

tica materialista, y método particular, el de cada disciplina científica, pero, se advierte en el trabajo citado, "es importante destacar que existe entre ambos una estrecha relación. Siempre todo método particular toma elementos, sigue el movimiento marcado por el método general".

Con el método didáctico ocurre que como método particular asume las características del método general, en tanto define los principios, leyes, categorías y normas básicas que deben orientar el proceso de aprendizaje en la escuela, independientemente del contenido específico que caracterice dicho aprendizaje, se concluye en el trabajo de referencia.

Privan en las prácticas de estudio del paquete de Teoría Educativa III las actividades de aprendizaje - que dan prioridad a los contenidos, en detrimento de la promoción en el alumno de una práctica teórica metodológica de investigación real, de construcción de teorías explicativas que encuadren el saber existente y posibiliten la elaboración de nuevas hipótesis de trabajo; como sugiere el postulado de aprender a aprender, es decir, - aprender metodología vivenciándola y evitar con ello el

riesgo ya advertido por el propio Comte en su Curso de -
Filosofía Positiva, de disociar el método de la práctica:

El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea; o por lo menos, sería éste un estudio muerto, incapaz de fecundar el espíritu que a él se consagra. Todo lo que pueda decirse de real, cuando se lo encara abstractamente, se reduce a generalidades tan vagas que no podrían tener influencia alguna sobre el régimen intelectual...(81)

Se pide en una actividad "formular fichas con definiciones de metodología", en otra "identificar la metodología de las ciencias fácticas y la de las ciencias formales"; en tres más, elaborar cuadros sinópticos de - "la evolución del método científico", "la clasificación del método didáctico por áreas de aprendizaje, por las - disciplinas, por los pedagogos que los proponen, y por - la forma, modo, marcha y procedimiento" y sobre "el manejo del análisis, abstracción y síntesis en la formación de conceptos a partir de la noción"; así como cinco ensayos sobre el estudio del método, en los aspectos que textualmente se enlistan:

(81) Bourdieu, Pierre y otros. El Oficio de Sociólogo. - 9ª edición. México: Siglo XXI, 1986; pág. 11.

- Hacer un ensayo sobre el uso del método en la producción del saber teórico contrario al saber vulgar.
- Producir un ensayo sobre el uso del método de investigación con fines de comprobar o acrecentar la teoría educativa y el método de investigación con fines de enseñanza-aprendizaje.
- Hacer un ensayo sobre el uso del método utilizando la orientación lógica: inducción, deducción y analogía.
- Hacer un ensayo de los métodos de Freinet, Decroly, Coussinet y Lobrot.
- Hacer un ensayo de los métodos de Claparede y Montessori.

Una evaluación de la versión preliminar de paquetes didácticos alternativos como fueron los de Teoría Educativa V y VI, aplicados en el 4º año de Pedagogía en 1990, nos arroja resultados todavía insatisfactorios, debido a la poca asistencia observada en la asesoría de marzo, de apenas una cuarta parte de alumnos del grupo, quienes al inicio de la fase directa en julio dijeron no haber recibido oportunamente sus paquetes del encargado de la reproducción y que, por tanto, no habían desarrollado ninguna actividad de aprendizaje en él indicadas.

Esta situación hizo que las primeras tres sesiones, en sendos días consecutivos, transcurrieran con el encuadre del curso y la reproducción del paquete y, -asimismo, para no invalidar el requerimiento institucional de los productos de fase abierta, según escrito dirigido al personal docente, se tuvieron cinco días de actividad con dicho material. Las revisiones iniciales se hicieron en el grupo, promoviendo el intercambio y confrontación de ideas y experiencias, otras revisiones se hicieron individualmente a base de diálogo en que se demostrará cierta comprensión del contenido trabajado y para reiniciar cuanto antes el estudio de fase directa, se pidió el trabajo restante al grupo para su revisión escrita. En esta se observó la tradicional tendencia a copiar, incluso información de experiencias personales propias; pero, desde luego, hubo excepciones en que se reconoció el apoyo que presta contar con paquetes de esta índole.

CAPITULO III

III. PAQUETES DIDACTICOS ALTERNATIVOS

A. DEFINICION Y CARACTERISTICAS

El tipo de paquete didáctico que proponemos y que aquí fundamentaremos, corresponde a la categoría de paquetes autosuficientes y toma en cuenta las características de aprendizaje del alumno adulto al que va dirigido y las de la modalidad académica del curso extraescolar de la licenciatura en pedagogía que imparte la Escuela Normal Superior de Jalisco, cuya población estudiantil la conforman maestros en Servicio que en su mayoría proceden de localidades del interior del Estado y de otras entidades de la República; pero que, no obstante las diferencias geográficas y de institución de egreso, tienen en común el lastre de una formación académica, diríamos, contraria al autodidactismo por la interiorización de vínculos de dependencia en la relación maestro alumno, con prácticas como la exposición y la lectura condicionada a la memorización y reproducción textual en exámenes y trabajos escritos.

El paquete didáctico alternativo, se concibe como autosuficiente por integrar en él sugerencias de estudio, textos de lectura, módulo de investigación y otros elementos que en su conjunto apoyan las actividades de aprendizaje, de investigación y elaboración de productos.

La propuesta pretende promover en el alumno, principalmente, la modificación paulatina de sus pautas de conducta, que lo hagan pasar de una concepción receptiva de conocimiento a una en que se conciba en acción recíproca con el objeto de estudio y le permita, por tanto, revalorar la recuperación de su experiencia docente cotidiana a través de la investigación, vinculando la teoría con la práctica para el logro del aprendizaje significativo, no memorístico, en sus tres vertientes: Aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser.

B. COMPONENTES FORMALES

La estructura del paquete muestra, Teoría Educativa III (Metodología), formalmente consta de los siguientes apartados: Presentación; Estructura del Curso, que incluye el programa "reajustado" de la asignatura y la exposición de su inserción curricular respecto al Laboratorio de Docencia y la Modalidad Extraescolar; Actividades de Aprendizaje e Investigación, para tres unidades programáticas y un Módulo de articulación teoría-práctica, teniendo cada unidad objetivo particular, Descripción, Lecturas con cuestionarios adjuntos y Actividades de Aprendizaje; los componentes del Módulo, a su vez, son: Proble-

mas de convergencia de los contenidos de las asignaturas del ciclo escolar, Objetivo General del Módulo y Fases y Metodología General de la Investigación; concluye el paquete con el capítulo destinado al Plan de Evaluación y Acreditación del aprendizaje, el cual consta de tres apartados, Conceptualización, Plan de Evaluación y Plan de Acreditación (Productos). Los componentes de cada uno de los apartados o capítulos mencionados, tienen una estructura conceptual que explicada en detalle, es la siguiente:

1. Presentación

Este apartado por ser introductorio a la estructura y temática tratada en el paquete didáctico, consiste en una exposición breve de su propósito, elementos formales y conceptuales que lo integran, sugerencias sobre su mejor aprovechamiento, justificación general de los textos, importancia de la integración teoría-práctica y distinción preliminar entre evaluación y acreditación. Todo esto con el fin de crear un panorama motivante al alumno, para que incursione en una aventura de estudio que pretenda ser diferente.

2. Estructura del Curso

a) Inserción Curricular

En este apartado se hace una exposición de la relación que guarda Teoría Educativa III (Metodología) con las demás asignaturas de la serie y con las del resto del Plan de Estudios, a fin de que comprendiendo el alumno su especificidad disciplinaria, así como las características que la ubican en la línea de formación de Disciplinas diferenciales de la Especialidad, y su convergencia en los espacios curriculares de integración teoría-práctica, llamados Laboratorio de Docencia, llegue paulatinamente a comprometerse en la praxis de un proceso didáctico y de investigación participativos; que haga posible en los espacios curriculares de referencia, la generación de propuestas pedagógicas innovadoras, a través de "una metodología de carácter operativo e investigador", como señalan los respectivos programas.

A los contenidos de Teoría Educativa genéricamente el Plan de Estudios les reconoce una especificidad filosófica, lo cual marca un doble obstáculo ideológico en su apropiación, debido a que a menudo a los niveles de la teoría y del conocimiento filosófico, el alumno los subestima atribuyéndoles un carácter etereo, especulativo, de meras elucubraciones que nada tienen que ver con la realidad, "no son conocimientos prácticos", se llega a afirmar y con ello se olvida, precisamente, que una de las

tareas de la filosofía es ofrecer explicaciones integrales del mundo y la vida y que, por otra parte, la teoría es un reflejo objetivo de la realidad a la cual explica. Por ésto, contribuir a la modificación de esta pauta de conducta, es uno de los propósitos implícitos del paquete didáctico de Teoría Educativa III (Metodología); orientando al alumno a la recuperación y explicación de acontecimientos cotidianos de su propia práctica docente, para lo cual se verá precisado recurrir a la teoría.

b) Modalidad Extraescolar

En esta sección se pretende lograr, en primer lugar, el propósito de dar a conocer al alumno las características que desde el marco institucional asume el estudio y el proceso didáctico, en las fases Abierta y Directa de la modalidad académica extraescolar, estableciendo que de acuerdo con ciertos criterios de la concepción constructivista del conocimiento en la Epistemología Genética, el alumno deberá ser capaz de autodeterminar las condiciones de estudio de los contenidos de Fase Abierta y convertir su comprensión en materia prima de discusión en los cursos de Fase Directa, sean en la modalidad didáctica de seminario, taller o laboratorio. Sin embargo, si se toma en cuenta la formación no autodidacta del alumno, la exigencia institucional de que el alumno autodetermine su estudio

sin el apoyo de un paquete didáctico coherente con dicha postura teórica, que inicialmente lo encauce, nos hace coincidir con los supuestos de una investigación reciente, que llama optimismo al hecho de esperar que el alumno, por si sólo, sea capaz de desarrollar habilidades y estrategias para plantear su estudio, es decir:

Se supone que el alumno espontáneamente - - identificará las ideas más importantes de un texto, revisará y controlará sus niveles de comprensión, organizará eficientemente la información y la tendrá disponible en el momento y situación que la requiera. Sin embargo, nos encontramos con que un gran número de estudiantes desconocen y/o no saben utilizar las habilidades y estrategias más eficientes y efectivas para extraer información, para organizar el contenido temático, y para controlar y revisar sus funciones cognoscitivas y afectivas que les permitan tener control sobre su aprendizaje... (82).

Por tanto, en esta sección también se bosquejan algunas orientaciones pedagógicas sobre la planeación del estudio personal independiente y estrategias de comprensión de la lectura.

c) Programa Sintético

Con la categoría de Sintético, aludimos aquí a

(82) Zendejas Frutos, Laura "Estrategias psicopedagógicas para el uso del texto instruccional"; en revista Pedagogía vol. 4 núm. 11, Julio-Septiembre, 1987. México: UPN

(83) Rodríguez Ousset, Azucena. op. cit., 1978.

la denominación que da Azucena Rodríguez (83), al programa preliminar que corresponde elaborar al maestro con base en la interpretación del programa oficial, antes de entrar en contacto con el grupo de alumnos y que es resultado del análisis de la estructura conceptual de la disciplina objeto de estudio, de su ubicación en el Plan de Estudios y de su relación con el proyecto educativo institucional; así como de las características psicopedagógicas del alumno. De este trabajo de análisis surgió la propuesta de programa de Teoría Educativa III (Metodología), que se incluyó en el paquete con el propósito de apoyar al alumno con la orientación didáctica mínima sobre objetivos y contenidos de aprendizaje en la Fase Abierta.

El programa articula sus objetivos y contenidos alrededor de dos grandes ejes, el de los fundamentos de la metodología de la investigación de la práctica educativa y la metodología de las corrientes pedagógicas y didácticas, y reitera la vigencia del enfoque didáctico del programa oficial que sugiere la participación responsable del alumno en la construcción de sus propios conocimientos, a través de la interacción grupal y el esfuerzo consciente de búsqueda, de investigación y de reflexión.

La postura metodológica que nos pareció más con

(83) Rodríguez Ousset, Azucena. Op. cit. 1978.

gruente con este enfoque, y que interpretamos en el objetivo general del programa, fue aquella que define a la metodología como una etapa intermedia entre las teorías y las técnicas; lo cual significa, por ejemplo, según Alonso (84), que el planteo de los problemas de investigación no depende del método, sino de la teoría, y, en último término, de la posición epistemológica que se adopte ante el objeto de estudio.

La propuesta de programa consta de cuatro unidades, con sus correspondientes objetivos particulares y contenidos de aprendizaje. La teoría de la conducta molar orientó la redacción de los objetivos, mientras que la selección de los contenidos se hizo en función del propósito de ejercitar el pensamiento abstracto, lógico formal y dialéctico, con el análisis de la diversidad y oposición entre posturas teorías acerca de la ciencia y del proceso de conocimiento en la investigación, en la primera y segunda unidades; así como de los fundamentos teóricos y de las alternativas metodológicas de las corrientes pedagógicas y didácticas, en la tercera y cuarta unidades, respectivamente.

(84) Alonso, J. Antonio. op. cit. pág. 47

3. Actividades de Aprendizaje e Investigación

Tomando en cuenta que uno de los propósitos de la Fase Abierta del curso Extraescolar, es la de dosificar los contenidos en un amplio período, de tal manera que su estudio no se acumule totalmente en la Fase Directa, en este capítulo se exponen orientaciones didácticas para un desarrollo general, no particularizado, de tres de las cuatro unidades del programa y se apoya la integración de la teoría con la práctica mediante un módulo de investigación de problemas objeto de transformación, cuyo proceso de solución conlleva una acción de servicio.

La estructura común de las tres unidades, la conforman los elementos que a continuación se describen:

I. Objetivo

La inclusión aquí del objetivo particular de la unidad tiene el propósito de facilitar el aprendizaje al señalar al alumno lo que curricularmente se espera de él y orientarlo a distinguir entre el contenido relevante y el incidental.

II. Descripción

-Dado el carácter introductorio de este apartado, en él se exponen los elementos que constituyen la estructura formal de la unidad y las relaciones que

guardan entre sí; y se da también una visión general del contenido de los textos de lectura con el propósito principal de facilitar el aprendizaje significativo, tomando en cuenta que éste tiene lugar cuando se posibilita que las nuevas ideas se relacionen de una manera no arbitraria con los conceptos ya establecidos en la estructura cognoscitiva del estudiante; por lo que dicha exposición, elaborada en un lenguaje "no especializado", y sin tratar aspectos particulares, proporciona al alumno una base para la comprensión y procesamiento de información de los textos, en las correspondientes actividades y productos de aprendizaje. Esta idea se basa en la noción de "organizador previo", de Ausubel, quien lo define como un "material introductorio a un nivel elevado de generalidad e inclusividad que se presenta antes del material de aprendizaje" (85), a fin de tender un puente entre los conocimientos previos del sujeto y los que necesita para asimilar los nuevos; es decir, proporciona o activa los conocimientos previos o "incluidores" en los que se van a integrar significativamente los conceptos a aprender. Según investiga-

(85) Ausubel, David P. *Psicología Educativa*; un punto de vista cognoscitivo la. edición. México; Trillas, cl 976. Págs. 160 y 179.

ciones (86), los organizadores han resultado particularmente útiles en las situaciones siguientes:

- En el aprendizaje de textos poco organizados o referentes a materias poco familiares para el lector.
- En alumnos con hábitos de estudio defectuoso y en situaciones en las que lo esencial sea el aprendizaje integrado de una jerarquía de conceptos.

III. Lecturas

Mientras en los paquetes didácticos autosuficientes elaborados bajo la óptica de la Tecnología Educativa, la información se presenta en secuencias de pequeños segmentos preprocesados, acordes con los objetivos específicos y la consecuente verificación de un aprendizaje generalmente memorístico; en la propuesta que hacemos de paquete, la información se presenta en textos, que aunque no originales del diseñador, tienen la ventaja de dar al alumno una visión más cabal del objeto de estudio, con su alto nivel de generalidad e inclusividad de los contenidos programáticos.

Los textos fueron seleccionados de acuerdo con su

(86) León Gascón, José A. y Juan A. García Madruga "Comprensión de textos e instrucción"; Cuadernos de Pedagogía número 169, abril 1989. Barcelona: Ed. Fontalba.

valor explicativo de la concepción de método del materialismo dialéctico y de los fundamentos teóricos de la metodología del aprendizaje grupal y en segundo lugar, pero en igual importancia, se procuró que éstos tuvieran una estructura que los relacionara de manera lógica de una unidad a la otra, a fin de encausar al alumno en un proceso de abstracción para la delimitación y planteamiento de problemas.

La dificultad mayor que para el alumno representa localizar obras fuera de publicación actual, se superó con la inclusión de los textos de Tecla, Salvat y Montserrat; mientras que la consabida excusa de no adquisición de aquellas de las que sólo se utilizara un capítulo, se suplió con los textos de Braunstein, Bourdieu y Freire; situación ésta que difiere en el caso de los textos de Rojas Soriano, pero que se incluyeron para no arriesgar la coherencia conceptual de la unidad, en el caso de que por "alguna causa" no fueran leídos, y a la vez facilitar su mejor comprensión con las actividades de aprendizaje adjuntas.

d) Actividades de Aprendizaje e Investigación

IV . Actividades de Unidad

1. Cuestionarios

Este es un elemento común en las tres unidades

del paquete, y un primer aspecto que se consideró importante fue su colocación después de cada texto, porque mientras la colocación indistinta, antes o después, facilita en el alumno el aprendizaje intencional solo la colocación elegida facilita también el aprendizaje incidental; según investigaciones citadas por Mendez Martínez (87).

Se procuró, igualmente, desalentar la tendencia a copiar facilitada con preguntas que sólo piden la extracción de información directa del texto, sin procesamiento alguno del alumno; por lo que se estructuraron los cuestionarios con preguntas de respuesta breve que denotan comprensión y la adopción de una postura personal, en la transferencia cognoscitiva de conceptos o principios a contextos de la práctica educativa y la propia práctica docente del alumno.

2. Fichas de trabajo

Este es un elemento también común en las tres unidades y tiene la función de lograr una mejor comprensión

(87) Este autor, ob. cit. pág. 42, llama incidental al aprendizaje derivado de la facilitación general o indirecta y aprendizaje intencional al relacionado con la facilitación específica o directa.

del texto con base en un esfuerzo de cuidadosa sistematización de información por el alumno; apoyado con una "nota técnica" en que se describen los criterios de elaboración de este tipo de ficha en sus diferentes modalidades; según la conocida obra de Tecla y Garza Ramos sobre metodología de la investigación (88).

3. Reseñas valorativas

Este tipo de reseña se encuentra presente en dos actividades de la segunda unidad, con el propósito genérico de favorecer en el alumno la emisión de juicios racionales propios. En la primera reseña se pretende particularmente, lograr una visión teórica coherente e integral del proceso de conocimiento y de la investigación, mediante la comparación entre sí del discurso teórico de los textos de Rojas Soriano "Reflexiones sobre el proceso de la investigación científica" y "El papel de la teoría y del método en la construcción del conocimiento"; así como el análisis comparativo de ambos con el texto "El método de la economía política" de Marx, tomando de la obra antológica de Bourdieu y coautores El Oficio de Sociólogo; y la segunda reseña, tiene el propósito de generar en el alumno el interés por vincular la teoría con el desarrollo real de una

(88) Tecla J., Alfredo y Alberto Garza Ramos O. Teoría, métodos y técnicas en la investigación social. México Taller Abierto, 1982. Págs. 46-47.

investigación educativa a la medida de sus posibilidades; apoyándose para ello en el diseño y fases de investigación expuestos por Alfredo Tecla en su ensayo "Los datos de la intuición viviente, de la representación y la construcción del objeto de estudio" y las fases de la investigación temática de Freire en el apartado "Educación y Conciencia--ción", de su obra La educación como práctica de la Libertad.

Los criterios de elaboración y evaluación de estas actividades quedan igualmente establecidos con una "Nota técnica" sobre las características de la reseña valorativa, según se exponen en el Manual de Técnicas de Investigación Documental, editado por la UPN, para sus licencias del Sistema Semiescolarizado.

4. Encuesta

En la misma unidad 2, otra de las actividades que inician al alumno en la formación de la capacidad de investigación, es la elaboración, aplicación e informe de resultados de una encuesta dirigida a obtener algunos indicadores que permitan dar respuesta tentativa a la pregunta: ¿Existe diferencia significativa en el tipo de empleo que desempeñan los egresados de secundaria técnica, respecto a los egresados de secundaria general?

Esta actividad cuenta con la orientación dada en uno de los textos de Rojas Soriano y aunque su planteamiento aparezca simple, sus dificultades mayores estriban en la determinación de las características de la muestra y la definición de lugares para la aplicación de la encuesta, debido a la distribución de empleos; pero, desde luego, aun siendo pocos los encuestados de manera individual, la reunión de resultados grupales puede generar ciertas aproximaciones válidas.

5. Ensayo

Esta actividad de aprendizaje se indica en la tercera unidad y tiene el propósito de favorecer la confrontación de las propuestas teórico-metodológicas de las corrientes pedagógicas con la realidad de la propia práctica docente del alumno, y para ello se establecen los criterios de este tipo de escrito, según Arturo Souto, y que un trabajo de reciente publicación replantea en detalle (89).

6. Comentarios Críticos

Esta es una actividad breve que consiste en

(89) Castro, Dolores "El ensayo y la comunicación social"; en Revista Mexicana de Pedagogía. Año 1 número 2, - Marzo-Abril-Mayo de 1990. México: JERTALHUM.

transferir la comprensión del texto "Reflexiones sobre el proceso de la investigación científica" de Rojas Soriano, a la explicación crítica del énfasis cuantitativo en los estudios del llamado rendimiento escolar, en la segunda unidad, y comentarios críticos sobre las propuestas pedagógicas de los partidarios de "La Corriente anti-escuela" y de la "educación liberadora", en la lectura "Las grandes - Corrientes Pedagógicas actuales"; en la tercera unidad.

b) Módulo: Investigación - Docencia - Servicio

Como un conjunto articulado de elementos de apoyo a la realización de actividades de aprendizaje, organizado en base a una concepción coherente de conocimiento y aprendizaje, el paquete didáctico forma en sí un módulo. Pero, a diferencia de la noción de módulo centrado en el estudio de los contenidos programáticos seleccionados de una disciplina, como lo es Teoría Educativa III (Metodología); la idea de módulo manejada aquí es la de una unidad de enseñanza-aprendizaje centrada en la investigación de problemas educativos objeto de transformación, para cuya solución se requiere de la contribución de varias disciplinas y de una acción comprometida de servicio. El módulo concebido así, entonces, pretende, por un lado, promover en el alumno la integración de todos los contenidos teórico metodológicos e instrumentales del paquete con los contenidos de otras

asignaturas del ciclo escolar, en la investigación de problemas eje o comunes y, por otra parte, bosquejar la posibilidad de que la participación del alumno desde el inicio de su carrera, en acciones de solución a problemas educativos socialmente relevantes, sea considerada una alternativa de prestación de servicio social acreditable con base en un diseño y operación curricular mixto: asignaturas-módulos.

Los componentes del módulo propuesto en este paquete didáctico, son introducción; apartado de problemas, ubicación curricular y bibliografía de apoyo; objetivo general del módulo y fases generales de la investigación modular participativa. En la introducción se exponen las características teóricas de un módulo y se indican al alumno las acciones que habrá de emprender con apoyo en los distintos elementos que lo integran; en seguida, aparecen enlistados seis problemas generales optativos, la mención de los programas de procedencia principal como son los de "Análisis del Sistema Educativo Nacional", "Didáctica General" y "Técnicas de acercamiento a los problemas del Educando (adolescente) y la indicación bibliográfica de apoyo con obras de metodología general de investigación, investigación modular e investigación participativa; el objetivo general destaca la importancia de integrar todos los conte

nidos de aprendizaje del ciclo lectivo, en un proceso de investigación participativa de un problema concreto de la práctica profesional del pedagogo y, por último, en las fases generales de la investigación se conjugan los procesos de diseño y operación modular, planteados como alternativa curricular para la formación de profesionistas en algunas universidades del país (90), con las etapas de la investigación participativa señaladas por Barabtarlo y Theesz en uno de sus trabajos (91), y los conocimientos previos logrados con el estudio de las unidades del paquete, que a la vez se constituyen en marco teórico general y de consulta permanente.

4. Plan de Evaluación y Acreditación del Aprendizaje

En este apartado se expone una adecuación al paquete de los criterios teóricos y operatividad en cuadros de doble entrada, de la distinción convencional entre los conceptos de evaluación y acreditación, que desde la perspectiva de la Didáctica Crítica explica Morán Oviedo en uno de sus ensayos (92), y en el que se propone ofrecer una al

(90) Universidad Autónoma de Sinaloa. Op. Cit.

(91) Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz. Op. Cit.

(92) Morán Oviedo, Porfirio. Op. Cit.

ternativa que contribuya a superar la tradicional confusión teórica positivista que ha hecho de la evaluación sinónimo de medición al concederle la función administrativa de verificar el grado en que se logran los objetivos, los que a su vez se confunden con la referencia al avance de las actividades de un curso.

En la perspectiva de la Didáctica Crítica, entonces, la evaluación se concibe como una actividad de análisis y reflexión a fin de llevar a nivel consciente las condiciones que en determinados momentos estén afectando el proceso de aprendizaje y la acreditación hace referencia a productos de aprendizaje que reflejan un alto nivel de integración de los contenidos principales de un curso y que se constituyen en evidencias de acreditación con fines de certificación institucional.

Los cuadros horizontales que encabezan el Plan de Evaluación, incluyen entre su "metodología y técnicas" a la entrevista asesor-alumno en las reuniones académicas programadas en Diciembre y Marzo, una recapitulación oral y/o escrita individual, análisis de situaciones, en equipos; y puesta en común grupal; y en los cuadros verticales se asentaron los criterios que el alumno podrá considerar para la evaluación de su comprensión del proceso de apren-

dizaje en cada unidad y en el módulo.

En los cuadros horizontales del Plan de Acreditación, se indican las evidencias o productos de aprendizaje y sus criterios de revisión; y en los verticales el nombre de la unidad a que dichos productos corresponden y que se derivan del apartado de actividades de aprendizaje e investigación del paquete. Los criterios de revisión, toman en cuenta el apoyo paralelo e incidencia, en determinado momento, de los procesos de evaluación y acreditación, por lo que se justifican criterios como la comprensión de contenidos, capacidad de síntesis; elaboración, aplicación e informe de encuesta; actitud crítica, relación teoría práctica y praxis pedagógica.

La autopercepción del alumno y la apreciación por el maestro del nivel de integración de los aprendizajes - fundamentales de la fase abierta, para la asignación de una calificación parcial de curso, podrán apoyarse en una escala que basándose en la interpretación del Plan de Acreditación, sea redefinida por el proceso de evaluación y el análisis de la situación presente, el aquí y ahora grupal, al inicio de la Fase Directa.

CAPITULO IV

IV. SISTEMATIZACION DE LA PROPUESTA Y CONSIDERACIONES

FINALES.

A. SISTEMATIZACION

Con fines de la exposición en este capítulo, conviene precisar que el concepto sistematización se asume primero como la interrelación que guardan los distintos elementos del paquete para el logro del aprendizaje; así como la secuencia de aplicación de la propuesta a lo largo de las fases del curso extraescolar, pero también como una metodología de "sistematización de la praxis", en el sentido freiriano de este segundo término, que implica la interacción dialéctica de reflexión y acción en un proceso de transformación de la realidad.

En la primera acepción, baste sólo la reiteración de lo ya afirmado, el módulo es el núcleo de la propuesta formando una unidad conceptual con las actividades de aprendizaje de las unidades y demás elementos del paquete y la convergencia en él del estudio de las asignaturas del mismo año escolar, y aun cuando aparezcan separados estos elementos de manera formal, su objetivo común deberá ser ir generando en el alumno ciertas capacidades básicas de investigación y aprendizaje grupal para la reflexión sobre la propia práctica docente y elaboración de propuestas alternativas de cambio en los cursos de laboratorio de Docen

cia, considerados ejes formativos de la carrera como espacios de integración de la teoría con la práctica.

La sistematización como aplicación de la propuesta se expone aquí en una secuencia periódica de actividades eje y acciones que persiguen determinados objetivos; tomando en cuenta los distintos momentos de trabajo académico como son las reuniones de asesoría oficialmente programadas en la fase abierta y el desarrollo del curso de Teoría Educativa III en la primera etapa de la fase directa, en Julio; según lo señala el mapa curricular de la licenciatura de referencia.

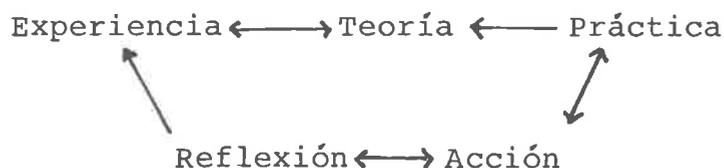
SECUENCIA DE APLICACION DEL PAQUETE

FASE Y ACTIVIDAD EJE	PERIODO	OBJETIVO	ACCIONES
<p>A. DIRECTA</p> <p>1. Revisión del paquete trabajado.</p>	<p>Primera semana del curso (Julio)</p>	<p>Lograr una comprensión integral de los procesos educativos reales, confrontando la experiencia individual con la grupal.</p>	<p>Evaluación de procesos de aprendizaje e investigación, con base en análisis y reflexión grupal.</p>
<p>2. Estudio de contenidos programáticos complementarios.</p>	<p>Segunda y tercera semanas del curso (Julio).</p>	<p>Lograr una mayor capacidad de fundamentación teórica.</p>	<p>Proceso didáctico en Grupo Operativo y lecturas en una antología mínima.</p>
<p>3. Reproducción del nuevo paquete por el grupo que llevará el curso.</p>	<p>Quinta semana de Fase Directa (Agosto).</p>	<p>Prever que todos los integrantes del grupo tengan oportunamente su paquete.</p>	<p>Promover la organización del grupo para la reproducción expedita del paquete.</p>
<p>4. Análisis y discusión grupal de la estructura del paquete.</p>	<p>Sexta semana de la fase (Agosto).</p>	<p>Clarificar criterios de elaboración de actividades y productos de aprendizaje y momentos de asesoría y evaluación.</p>	<p>Lectura de exploración de los elementos fundamentales del paquete interpretación de su significado teórico práctico</p>

FASE Y ACTIVIDAD EJE	PERIODO	OBJETIVO	ACCIONES
<p>A. ABIERTA</p> <p>1. Primera reunión de asesoría académica.</p> <p>2. Segunda reunión de asesoría académica.</p> <p>3. Reuniones de asesoría no programadas institucionalmente.</p>	<p>Primer sábado de Diciembre.</p> <p>Primer sábado de Marzo.</p> <p>Cuando la investigación - las requiera.</p>	<p>Aclarar dudas concretas sobre actividades de aprendizaje y apoyar la investigación.</p> <p>Aclarar dudas concretas y promover acciones con <u>gruentes</u> con la <u>investi</u>gación en proceso.</p> <p>Apoyar las distintas <u>ac</u>ciones que la <u>investi</u>gación requiera.</p>	<p>- Revisión de actividades de la primera unidad y de avance de la segunda en cuando menos un <u>seten</u>ta por ciento, <u>aprox</u>; y <u>adecuación</u> del <u>diseño</u> de <u>investigación</u>.</p> <p>- Revisión de actividades restantes de la segunda unidad y la tercera con <u>cluida</u>; así como <u>discu</u>-sión de <u>avances</u> de <u>inves</u>tigación.</p> <p>- Las que dependen del <u>proceso</u> de <u>investigación</u>.</p>

Para el trabajo concreto de coordinación grupal, en las sesiones programadas de asesoría de fase abierta y de evaluación del paquete didáctico en la fase directa, resulta pedagógicamente relevante un modelo de sistematización de la praxis que promueva la recuperación crítica de la experiencia educativa y de investigación de los integrantes del grupo, a través de la reflexión, para la redefinición de acciones coherentes con la postura teórica y objetivos propuestos. En este modelo, la materia esencial de sistematización será, entonces, dicha experiencia, por lo que deberán analizarse todos aquellos aspectos que hayan contribuido, a favor o en contra de ella, desde su inicio hasta el momento mismo en que se realice la sistematización. Esta acción permitirá contar con elementos para redimensionar la experiencia.

El eje rector del modelo está formado por los siguientes elementos que se concatenan entre sí:



Una de las características básicas del modelo será su flexibilidad para adaptarse a las necesidades parti-

culares del grupo en que se aplique y al condicionante de la brevedad de las dos asesorías programadas, de no más de una hora cada una, y de las sesiones de evaluación "final" del paquete, en a lo sumo tres sesiones consecutivas de hora y media en la fase directa. El modelo que de manera explícita posee dicha cualidad fue elaborado y vivenciado por un grupo de docentes-investigadores especialistas en trabajo promocional y de educación de adultos; para quienes la sistematización de la praxis se define como:

un proceso de investigación-reflexión sobre la práctica realizado por individuos o grupos orgánicos, para recuperar críticamente su experiencia, confrontándola con el contexto en el cual se dio, con miras a prospectar y planear nuevas acciones redimensionadas (93).

El modelo está organizado en secuencia de ocho fases con el objeto de propiciar en ciertos momentos, que los miembros del grupo vivan rupturas epistémicas o cambios en los esquemas referenciales, esto es, que modifiquen la forma de percibir ciertos aspectos de la realidad y su historia y lleguen a asumir nuevas actitudes con respecto a su quehacer social. De esta forma, la columna vertebral de la sistematización es la experiencia de investigación acción y educativa de un grupo dado; es decir, la experiencia se constituye en punto de partida y de llegada de la sistematización; en un proceso espiral que se inicia con

(93) Morales, Socialeticia (Coordinadora). La Sistematización de la praxis en la Educación de Adultos; Manual para la Sistematización en colectivo de la experiencia promocional. Patzcuaro, Mich: CREFAL, Area de Formación de Formadores, 1987. Pág. 11

el análisis crítico de la vivencia individual y grupal y concluye con la redefinición de la acción a desarrollar. Los pasos de tal proceso son:

1. Por medio del diálogo se dan a conocer las percepciones individuales y grupales de la experiencia.

Al definir y reconocer los aciertos y errores, así como los facilitadores y obstaculizadores, se produce la primera ruptura epistémica. Esta sucede cuando se confrontan las percepciones individuales con la experiencia grupal. Esta suma de percepciones, que no siempre coinciden entre sí, (a veces se descubre que lo individual distaba mucho de lo grupal), da al grupo cierta disposición para el segundo paso.

2. Análisis de la experiencia en colectivo.

Este paso, no sólo permite la revisión crítica de la experiencia ya cotejada por cada uno de los miembros, sino que propicia su ubicación en el entorno y contextualiza históricamente cada uno de sus aspectos; económico, político, social, cultural y educativo. La ruptura epistémica se da cuando se contraste una experiencia que anteriormente no se había cuestionado, probablemente descontextua-

lizada y acrtica (imagen ideal), con una experiencia integrada y contextualizada (imagen real).

3. Redimensi3n de la experiencia.

Una vez identificado el papel del individuo en el grupo y este a su vez en el entorno, se ha integrado y contextualizado la experiencia. Con ello, el grupo no s3lo est3 preparado para una acci3n ordenada y sistem3tica sino que, al identificarse con su propia experiencia, es capaz de formular acciones propositivas en su pr3ctica, con nuevas dimensiones.

Estas grandes etapas del modelo, se descomponen en las ocho fases citadas, mismas de las que para efectos de la propuesta resulta apropiada una fusi3n en cuatro y que son: Preparaci3n, Recuperaci3n Cr3tica, Diagn3stico - Contextual y Planeaci3n (94).

Las acciones de estas fases, adaptables seg3n -

(94) Las restantes fases intercaladas en el modelo original, son: Balance y Prospecci3n, despu3s del Diagn3stico; y An3lisis Coyuntural y Plan de Acci3n, despu3s de la Fase de Planeaci3n.

circunstancias, son las que a continuación se describen en sus características esenciales:

1) Preparación

En este momento el grupo define que es lo que va a sistematizar, puntualizando además el para qué, el quién y el cómo de este proceso. También se realiza el ordenamiento de la información disponible pensando en las necesidades de las tareas a realizar dentro de las fases.

Las participaciones, en lluvia de ideas, podrán organizarse por medio de rotafolio o pizarrón, procediendo primero a ordenar y jerarquizar cada una de las interrogantes, para luego incorporar las expectativas individuales. Tal acción fortalece la cohesión interna del grupo, necesaria para continuar el rumbo dentro del proceso epistemológico que propone el modelo.

Este momento culmina con el ordenamiento de la información en un cuadro que como memoria del grupo, podrá ser consultado en cualquiera de las otras fases.

2) Recuperación Crítica

Es en esta etapa en donde se utiliza toda aquella información que alude a la historia del grupo. Pero, más

importante que los datos que arroja dicha información es realizar un ejercicio en donde se describa la experiencia de trabajo del grupo, atravesando por cada uno de los pasos siguientes:

1.- Aciertos y Errores

Cada integrante del grupo confronta las metas y logros y señala sus aciertos y errores con respecto al grupo, y sus aciertos y errores con respecto a la finalidad del grupo en el entorno. Aquí se dará respuesta personal a la pregunta:

¿En qué medida mis acciones ayudaron o no en la construcción o consolidación de las finalidades del grupo como tal y del grupo hacia el entorno?

2.- Síntesis de aciertos y errores a nivel grupal

La síntesis de los errores y aciertos de cada individuo, dará una primera visión colectiva del grupo en relación con el proyecto y el entorno.

Esto nos dará tres criterios de juicio:

- a) Grado de cohesión interna
- b) Grado de cumplimiento de la tarea grupal
- c) "Reconocimiento" colectivo de su grado de compromiso hacia el proyecto.

3.- Obstáculos y apoyos a nivel grupal

En este momento precisa especificar:

- a) La actuación del entorno hacia el grupo
- b) La actuación del entorno hacia el individuo
- c) La actuación del grupo hacia el individuo

4.- Como se utilizó la metodología

En este paso se identifica el grado de congruencia entre las acciones realizadas y la concepción teórica e ideológica de los actores y/o del paquete didáctico, en este caso.

3) Diagnóstico Contextual

En esta fase se identifican los problemas con sus respectivas causas. Una vez identificados, se ordenarán en función de las distintas esferas de la realidad: Económica Política, Social y Cultural. A partir de un análisis histórico se clasifica también aquí la problemática.

4) Planeación

En esta fase se ubican las decisiones que el grupo debe tomar sobre los resultados que quiere lograr (objetivos) y cómo los va a lograr (estrategia). Existe una estrecha vinculación entre objetivos (fines) y estrategia de acción (medios). Ambos se determinan e influyen mutuamen-

te. Por tanto, conviene llegar a un acuerdo grupal respecto a qué objetivos y de qué manera se pueden alcanzar en forma general, para luego especificar con detalle cada uno de estos aspectos, y no pretender definir únicamente los fines sin considerar los medios o viceversa.

B. CONSIDERACIONES FINALES

La elaboración de todo este trabajo, desde el proyecto, desarrollo e informe de resultados, ha significado una experiencia personal de estudio y aprendizaje muy valiosa en la que se marcan algunos logros, pero también - ciertas limitaciones en espera de subsanarse al continuar la línea de investigación en otros momentos de trabajo.

Consideramos haber contribuido de manera modesta a revalorar la importancia de promover el aprendizaje significativo y en particular de los contenidos de la asignatura Teoría Educativa, como posibilidad intelectual y de articulación con la práctica para llegar a ser pedagogo, ya que el estatuto disciplinario de la Pedagogía, sea en las acepciones de ciencia positiva, normativa y política, es principalmente de reflexión y elaboración teórica que orienta la práctica educativa y docente; de ahí la inclu-

sión en el Plan de Estudios de la licenciatura aludida, de seis cursos de esta asignatura; los que a menudo son minimizados con expresiones de evasión al esfuerzo de abstracción que la comprensión de los contenidos filosóficos y sociológicos requiere.

Sin embargo, parafraseando a Eduardo Remedí, el aprendizaje significativo depende también de una estructura metodológica que vincule apropiadamente la estructura conceptual de un contenido con la estructura cognoscitiva del educando, y precisamente es en el análisis de los programas de Teoría Educativa donde se demuestra la inexistencia de dicha estructura metodológica, ya que si bien se apartan de la simpleza de una carta descriptiva e incluyen elementos propios de las propuestas de la Didáctica Crítica para su inserción curricular en el plan de estudios del que forman parte; no toman en cuenta la estructura conceptual del objeto de estudio ni la estructura cognoscitiva - del educando, porque la selección y organización de los contenidos de aprendizaje reflejan la tradicional idea de programa como enlistados de temas procedentes de índices de libros. Entonces, si los programas no son potencialmente significativos, menos van a tener cualidad los paquetes didácticos actuales, según se evidencia en el capítulo II del trabajo.

Es preciso apuntar que si bien la estructura de los paquetes didácticos alternativos trata de ser potencialmente significativo, en el sentido de Ausubel, su relevancia está también en función de su adopción institucional como "modelo" para la elaboración del resto de paquetes y que sean aplicados por docentes con cierto grado de compromiso con la Didáctica Crítica.

La evaluación de la propuesta, congruente con el objetivo sobre "la evaluación del grado en que se produjeron las transformaciones en el alumno..."; se enfrentó con dos dificultades básicas como lo es, primero, el hecho de haber tenido que aplicar el paquete didáctico de Teoría Educativa III (Metodología), tomado como núcleo de la propuesta, en el curso ordinario del ciclo lectivo 1991- 1992 por estar dicha asignatura en la Fase Directa o de Verano a cargo de otro docente y, en segundo término, el largo lapso que requiere un proceso de investigación participativa, en la que apoyándose en la concepción de grupos operativos y el marco de interpretación del psicoanálisis y una psicología social, se promueve la reflexión del alumno para que lleve a nivel consciente las pautas de conducta que subyacen como motivos arcaicos de resistencia al abordaje de la tarea de aprendizaje de una manera auténtica. Sólo después de este proceso de evaluación podrá irradiarse la

acción educativa, con la puesta en práctica de nuevos paquetes.

Hasta el momento de concluir preliminarmente el presente trabajo, para los fines prácticos de titulación, una evaluación parcial de la aplicación del paquete como recurso de apoyo al aprendizaje del grupo de segundo grado de pedagogía del curso ordinario, formado por tan solo diez alumnos de dieciocho que eran en primer grado; nos arroja como resultados la irregularidad en la asistencia, tardanza excesiva en la lectura y en la respuesta a los cuestionarios de los textos y en dos sesiones expresión verbal de rechazo grupal a la propuesta didáctica de lectura previa y participación escrita y oral en el curso, aduciendo complejidad de los textos del paquete, escaso tiempo para dedicarle a la lectura; no tener importancia la metodología de la investigación, con la justificación: "nosotros para que estudiamos ésto,... no vamos a ser investigadores"; y carecer de conocimientos filosóficos para entender varios términos de las lecturas, pero que no señalaban de manera precisa para explicitarse en ese momento, insistiendo, en cambio, en la dificultad general y en el cambio metodológico hacia la tradicional exposición por el maestro, a quien insistían, "corresponde motivar al grupo para hacer amena la clase". Entre las observaciones sobre las respuestas a

los cuestionarios de la primera y segunda unidades, figura en algunos cierto apresuramiento en la lectura "para cumplir con su entrega", así como la extracción textual de respuestas que requieren más bien de paráfrasis; ideas incompletas; preguntas dejadas sin contestar; puede decirse que tres o quizá cuatro de los diez integrantes fueron los únicos que entraron en proceso de comprensión pero a final de cuentas la experiencia de trabajo resultó valiosa y deberá ser recuperada en otros cursos de la asignatura para mejorar el paquete didáctico, tomando en cuenta la realidad muy concreta a que corresponde esta experiencia, la del alumno de la Escuela Normal Superior de Jalisco.

Resumiendo, esta Tesina contiene entre sus productos un planteamiento metodológico para la elaboración de paquetes didácticos que conjuga las aportaciones teóricas de Azucena Rodríguez, Angel Díaz Barriga y David Ausubel con el proceso de investigación participativa; una reconstrucción de la fundamentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de referencia, a partir del análisis de sus programas y de documentos dispersos; la exposición de elementos y contenidos básicos para la renovación de los seis programas de estudio de Teoría Educativa; y la fundamentación teórica de un Modelo muestra anexo de Paquete Didáctico, el de la asignatura Teoría Educativa

III (Metodología), con su correspondiente exposición del proceso de aplicación y evaluación de actividades y productos de aprendizaje, acordes con la Didáctica Crítica.

B I B L I O G R A F I A

ALONSO, José Antonio. Metodología. México, Edicol, 1985.
143 p.

ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Bogotá, Ediciones Pepe, 1980. 95 p.

ARREDONDO, Martiniano y otros "Notas para un modelo de docencia"; en Perfiles Educativos Número 3, Enero-Marzo 1979. México, UNAM/CISE.

AUSUBEL, David P. Psicología Educativa; un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, c1976. 650 p.

AUSUBEL, David P. y otros. Psicología Educativa; un punto de vista cognoscitivo. 2a. edición. México, Trillas 1983. 623 p.

BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. Décima edición. México, Siglo XXI, 1982. 302 p.

BARABTARLO, Anita y Margarita Theesz "La Investigación - participativa en la docencia; dos estudios de caso"; en Perfiles Educativos no. 2 (1983). México; UNAM/CISE.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad. Bs. Aires, Amorrortu editores, 1979. 233 p.

BOURDIEU, Pierre y otros. El oficio de Sociólogo 9a. - edición. México, Siglo XXI, 1986. 372 p.

BRAUNSTEIN, Néstor A. y otros. Psicología; Ideología y Ciencia, Décimosegunda edición. México, Siglo XXI, 1986. 419 p.

BROCCOLI, Angelo. Marxismo y Educación, México, Nueva Imagen, 1980. 257 p.

BUNGE, Mario. La ciencia, su método y su filosofía. México, Ediciones Quinto Sol, s/f. 110 p.

CASTRO, Dolores "El ensayo y la comunicación social".; en Revista Mexicana de Pedagogía Año 1 número 2, marzo-mayo de 1990. México: JERTALHUM.

CIRIGLIANO, Gustavo F.J. Filosofía de la Educación 3a. - edición. Bs. Aires, editorial Humanitas, 1985. 201 p.

CIRIGLIANO, Gustavo F.J. La educación abierta. Bs. Aires ed. El Ateneo (Biblioteca Nuevas orientaciones de la Educación), 1983. 176 p.

COT, Jean Pierre y Jean-Pierre Mounier "La Socialización política"; en Antología de Funciones Sociales de la Educación tomo 2. México, UPN (Sistema Escolarizado), 1980. 56 p.

CUBE, Félix Von "La ciencia de la educación; posibilidades límites, abuso político"; en De Alba, Alicia (compiladora). ¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias (antología). México: UNAM/CESU, 1989. 395 p.

DE ALBA, Alicia "Evaluación de planes de Estudio"; en Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP Aragón, 1982. 195 p.

DE IBARROLA, María "La sociología de la Educación, una visión general"; en Revista del Centro de Estudios Educativos. México, CEE A.C. s/f.

DE IBARROLA, María "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación"; en González Rivera, Guillermo y Carlos A. Torres (coordinadores). Sociología de la Educa-

ción; corrientes contemporáneas. México, Centro de Estudios Educativos, cl981. 458 p.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION PUBLICA, Escuela Normal Superior de Jalisco. Documento interno: Material de Apoyo Verano 1988 (mimeo). 3 hojas.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION PUBLICA, Escuela Normal Superior de Jalisco. Material de apoyo para la reunión académica previa a la Fase Directa del Curso Extraescolar. Guadalajara, junio 19 de 1990 (mimeo). 12 p.

DIAZ Barriga, Angel "La noción de objetivos de aprendizaje lineamientos de acreditación"; en Didactica y Curriculum. México, Nuevomar, 1984. 150 p.

DIAZ Barriga, Angel. "Una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio"; en ob. cit.

DIAZ Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Trillas, cl984. 93 p.

DURKHEIM, Emile "Naturaleza y método de la Pedagogía"; en Antología de Funciones Sociales de la Educación tomo 2. México, UNP, 1980.

EDELSTEIN, Gloria y Azucena Rodríguez "El Método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica"; en Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Año IV, no. 12, Septiembre de 1974.

FERMOSO Estébanez, Paciano. Teoría de la educación. 2a. ed. México, Trillas, 1985. 395 p.

FOLLARI, Roberto "El Currículo como práctica social"; en Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP Aragón, 1982. 195 p.

FOLLARI, Roberto y Jesús Berruezo C. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio"; en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos vol. XI no. 1, 1981. México, Centro de Estudios Educativos A.C.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la Libertad. Trigesimaséptima ed. México, Siglo XXI, 1987. 151 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido, Vigésimoséptima ed. México, Siglo XXI editores, 1981. 245 p.

FULLAT, Octavi. Filosofías de la Educación. 3a. edición. Barcelona, CEAC, 1983. 434 p.

GAGO Huguet, Antonio. Elaboración de Cartas Descriptivas
Guía para preparar el programa de un curso, 3a. ed.
México, Trillas, 1983. 97 p.

HESSEN, Juan. Teoría del Conocimiento. México, Quinto
Sol, s/f 149 p.

LARROYO, Francisco. Sistema de la Filosofía de la Educa-
ción. México, Porrúa, c1980. 347 p.

LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de Educación en
México 1970-1976. 5a. edición. México, Nueva Imagen,
1987. 256 p.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal, lógica dialéctica. Déci
moprimera edición. México, Siglo XXI, 1982. 346 p.

LEON Gascón, José A. y Juan A. García Madruga "Comprensión
de textos e instrucción"; en Cuadernos de Pedagogía -
número 169, abril 1989. Barcelona, editorial Fontalba.

LOPEZ Cano, José Luis. Método e Hipótesis Científicos.
2a. ed. México, Trillas, 1978. 111 p.

- MANACORDA, Mario (Comp.) Antonio Gramsci: La alternativa pedagógica. Barcelona, ed. Fontamara, 1981. 251 p.
- MENDEZ Martínez, Jorge. Unidades de autoenseñanza; Revisión de modelos y una propuesta. México: UNAM/CISE - (Serie sobre la Universidad no. 5), 1988. 77 p.
- MENDOZA T., Francisco. Educación modular a nivel superior. México, Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (Gefe), 1982. 43 p.
- MERANI, Alberto L. Psicología, dialéctica y educación (Colección cuadernos de cultura pedagógica; serie de conferencias no. 1). México, UPN, 1984. 120 p.
- MORALES, Sofialesticia (Coordinadora). La sistematización de la praxis en la Educación de Adultos; Manual para la sistematización en colectivo de la experiencia promocional. Patzcuaro, Mich., CREFAL, Area de Formación de Formadores, 1987. 50 p.
- MORAN Oviedo, Porfirio "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica"; en Operatividad de la Didáctica. México, editorial Gernika, 1986. 137 p.

MONCAYO González, Luis Guillermo. No solo con qis y buenos deseos. 3a. edición. Guadalajara, Hexágono, 1984. 417 p.

MONCAYO González, Luis Guillermo. Paquetes Didácticos de la asignatura Teoría Educativa I, II, III y IV. Guadalajara, Departamento de Educación Pública / Escuela Normal Superior de Jalisco, 1988.

MORENO, Monserrat "¿Es el niño capaz de inventar?"; en Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, Fontalba, junio de 1981, número 78.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos "Cumplir en efecto nuestras leyes"; en El problema de la Educación en México: ¿Laberinto sin salida?. 2a. edición. México, Centro de Estudios Educativos, 1983. 204 p.

PANSZA González, Margarita "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el curriculum"; en Perfiles Educativos no. 36, Abril-Junio, 1987. México, UNAM/CISE.

PANSZA González, Margarita y otros. Fundamentación de la Didáctica. México, Gernika, 1986. 228 p.

PANSZA González, Margarita y Sergio Hernández. El estudiante; técnicas de estudio y aprendizaje. México, Trillas, 1990. 141 p.

PEREZ Juárez, Esther C. "Reflexiones críticas en torno a la docencia": en Perfiles Educativos no. 29-30, Julio-Diciembre de 1985. México, UNAM/CISE.

PESCADOR Osuna, José Angel "Teoría del capital humano: Exposición y crítica"; en González Rivera Guillermo y Carlos Alberto Torres (Coordinadores). Sociología de la Educación; corrientes contemporáneas. México, CEE A.C., 1981. 458 p.

PIAGET, Jean. Psicología y Epistemología. 7a. ed. Barcelona, editorial Ariel, 1985. 184 p.

PIAGET, Jean. Tratado de Lógica y conocimiento científico volumen VI. Epistemología de las ciencias del hombre. Buenos Aires, Paidós, 1979. 230 p.

RICO Bovio, Arturo "Ciencias sociales y Filosofía"; en cuaderno Deslinde no. 95, noviembre de 1977. México, UNAM/CESU. 12 p.

- RODRIGUEZ Osset, Azucena. El Programa como instrumento de trabajo. México, 29 de Junio de 1978. (mimeo) 4 hojas.
- ROGERS, Carl R. El Proceso de Convertirse en Persona. Bs. Aires, ed. Paidós, 1984. 350 p.
- ROGERS, Carl R. Libertad y creatividad en la educación. Bs. Aires, paidós, 1975. 362 p.
- ROJAS Soriano, Raul. El proceso de la investigación científica. México, Trillas, 1985. 148 p.
- RUIZ Larraguivel, Estela "Reflexiones sobre la realidad del curriculum"; en Perfiles Educativos no. 29-30, Julio-Diciembre 1985. México, UNAM/CISE.
- SALCEDO Aquino, José Manuel e Irma Munguía Zatarain. Manual de Técnicas de Investigación Documental. México, UPN, 1980.
- SALVAT. La Nueva Pedagogía. Barcelona, Editorial Salvat (Biblioteca Grandes Temas número 67), 1975. 142 p.
- SANCHEZ Vázquez, Adolfo, Ética. Décimo novena edición. México, Grijalbo, 1978. 239 p.

SCHAFF, Adam. Historia y Verdad. Décimotercera edición. México, Grijalbo (Colección Enlace), 1984. 382 p.

SEP, SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA, DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL. Plan General de Estudios de la Escuela Normal Superior de México. México, 1984.

____ Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. México, 1984.

____ Programas de Estudios de Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V. México, 1987.

____ Programas de Estudios de Teoría Educativa I, II, III, IV, V y VI. México, 1984.

TECLA Jiménez, Alfredo. Metodología en las Ciencias Sociales Volumen 1. 3a edición. México, Ediciones del Taller Abierto, 1983. 312 p.

TECLA Jiménez, Alfredo y Alberto Garza Ramos O. Teoría, Métodos y Técnicas en la investigación social. Trigésimatercera edición. México, Taller Abierto, 1982. 161 p.