

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 151 TOLUCA



PROPUESTA PEDAGOGICA

**EL METODO REFLEXIVO - FORMATIVO
PARA LA AUTOFORMACION Y EL
APRENDIZAJE PERMANENTE.**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA
P R E S E N T A :
EL PROFR. JOSE RODRIGUEZ ROMERO

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Toluca, Méx., _____, a 6 de MARZO de 1993

C. Profr. (a) JOSE RODRIGUEZ ROMERO
Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
ción alternativa PROPUESTA PEDAGOGICA
titulado "EL METODO REFLEXIVO-FORMATIVO EN LA AUTOFORMACION Y EL APRENDIZAJE
PERMANENTE COMO MEDIO FUNDAMENTAL DE LA SOCIALIZACION"
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a --
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Profr. Jorge Martínez Vázquez



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 181 TOLUCA

JMV/forp.

A los niños:

Por quiénes escogimos nuestro camino un día
y a quiénes dedico mi vida.

Xavier Julieta Jennifer

A tí:

Que no esperas que caiga,
sino que me levante y siga adelante.



INDICE -

Contenido:

Página:

PRESENTACION	1
CAPITULO UNO:	
"EL OBJETO DE ESTUDIO-PROBLEMA. "	
I. DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO	2
A. DELIMITACION DE LA PROBLEMATICA	3
B. ANTECEDENTES REFERENCIALES	14
C. FORMULACION DE LA SITUACION PROBLEMATICA	19
II. JUSTIFICACION Y OBJETIVOS	25
A. JUSTIFICACION	25
B. IMPORTANCIA	27
C. INTERES	27
D. OBJETIVOS	28
CAPITULO DOS:	
"LA CONCEPTUACION. "	
III. REFERENCIAS TEORICO-CONTEXTUALES	33
A. CONCEPTUACION Y PROCESO TEORICO	33
B. DETERMINANTES CONTEXTUALES	52
C. ELEMENTOS METODOLOGICOS: ESTRUCTURAS METODOLOGICAS	54
CAPITULO TRES:	
"ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA. "	
IV. ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA	61
A. PRECISION DE CRITERIOS PEDAGOGICOS	61
B. ESTRATEGIA DIDACTICA	65
CONCLUSIONES	72
APENDICE	74
BIBLIOGRAFIA	78

PRESENTACION.

En el amplio campo de las Ciencias Sociales, en el estudio y en el aprendizaje, como objeto de estudio o de conocimiento se abordará en el presente documento, una de las facetas del proceso-educativo escolar: la dinámica existente entre el alumno y el docente.

La total expresión de lo educativo es comprensible en la extensión del todo concreto y en el análisis de sus elementos, aún los más pequeños y en apariencia insignificantes, pueden ser los más relevantes.

El fenómeno educativo es un factor del cambio social o de la permanencia, es un elemento de decidida incidencia social y motivo de múltiples reflexiones sobre su dialéctica y sus productos.

Su problemática es multicausal. No se puede aportar solución o enunciar alternativa tan fácilmente, con la modificación de uno de los elementos del objeto de nuestra atención, pero tal vez sí considerando toda la estructura y funcionamiento existente (la totalidad social).

El fenómeno de la enseñanza-aprendizaje, como proceso, tiene su dinámica real y concreta en la escuela y en la labor docente cotidiana.

Es motivo de éste documento incidir en la labor docente en la perspectiva de la socialización y reflexión del conocimiento formativo y permanente en las Ciencias Sociales, por medio de la experiencia en la clase escolar.

C A P I T U L O U N O

"EL OBJETO DE ESTUDIO-PROBLEMA"

I. DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO.

La ubicación de nuestra realidad educativa dentro del ámbito escolar y su proceso social, y la posibilidad de expresar alternativas, depende, entre otras cosas, de la aplicación progresiva de la "reflexión crítica" (1) por parte de los docentes sobre su específica labor y experiencia. Esta posibilidad de concientización de nuestro presente socioeducativo, como producto de un pasado común, puede guiarnos en la transformación de la labor docente, que la coloque a la altura de las condiciones y circunstancias actuales. Y, principalmente, porque si el pasado ya se hubiese comprendido, también se entendería el presente en su función proponiendo se alternativas a los problemas encontrados. Esto es:

La socioformación económica o formación social, como categoría de estudio para que el "estudiante [realice] una visión general del devenir histórico de las sociedades [considerando] [...] explicaciones de los hechos históricos, no sólo en forma descriptiva (hechos, fechas, nombres) sino fundamentalmente conceptuales con la pretensión de que los fenómenos históricos sean revalorizados y leídos desde perspectivas más teóricas y más críticas" (2).

Es decir, que en el presente documento se apoya la idea de comprender el proceso histórico de nuestro país, sin interpretaciones reducidas (historiografía), para integrar una visión de unidad y totalidad (3) histórica.

Una de las alternativas es nuestra participación renovada como docentes, un cambio de enfoque o perspectiva, un rol diferente de trabajo social, de función y de responsabilidad.

En el docente recae la responsabilidad (o parte de ella), de hacer realidad las esperanzas de ese tipo de hombre al que aspira en sus principios nuestra carta magna, de esa nueva escuela, de -

- (1) ESCOBAR Guerrero, Miguel. (Comp.) Paulo Freire y la Educación Liberadora. Biblioteca pedagógica. SEP/Ediciones El Caballito México, 1985, p. 159.
- (2) UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Sociedad, pensamiento y educación I. Antología; UPN-SEAD, México, 1987, p. VII.
- (3) El concepto clave del método hegeliano es el de totalidad. ibid. p. 109.

su lugar en la sociedad. Con la diaria labor, allí es donde habrá que dar el primer paso: el aula de clases.

A. DELIMITACION DE LA PROBLEMÁTICA.

El enfoque del estudio partió de la experiencia y con la reflexión sobre la expresión profesional concretizada en el aula del profesor de nivel elemental: su actuación real y cotidiana, en el espacio y tiempo donde ésta aparece.

1. UBICACION DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.

La docencia, su función y sus productos, están ubicados -- dentro de la problemática educativa del país como fenómeno social concreto, pero principalmente como objeto de la misma y como sujeto de su solución.

En su parte socioeconómica la docencia no explica completamente la naturaleza del fenómeno abordado. "Por otra parte, la región dominante [de la estructura ideológica], (religiosa, moral, filosófica, [educativa], etc.) [y que condiciona algunas expresiones de la docencia] no está determinada directamente -- por la economía [...]. No existe una determinación directa, mecánica, de la economía, sino una determinación estructural [ideológica]" (4).

Por lo tanto, es bajo la perspectiva de la dinámica social caracterizada por formas de educación formal e informal, de la influencia de las condiciones objetivas -materiales y estructurales- y circunstancias educativas (escolares y extraescolares) de las expectativas de la norma institucional y de las posibilidades reales de los recursos humanos.

(4) HARNECKER, Martha. Los conceptos elementales del materialismo histórico. Edic. quincuagesimoséptima; Siglo veinte editores, México, 1989, p. 111.

Y en una interpretación de tal fenómeno Magdalena Salomón dice:

Para Althusser, la acción educativa, encarnada en la escuela, viene a ser uno de tantos aparatos ideológicos - del estado, porque más que por la coerción [...], la escuela renueva las relaciones de producción existentes, - a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante... (5).

Esto nos coloca frente a una realidad concreta (cuyo trabajo de objetivación intelectual es una gran dificultad para cada individuo) existente, que antagoniza con la versión ideológica de la realidad nebulosa, artificial y superficial dada, que al coexistir a ciertos niveles, hacen difícil percibir, por nuestros medios comunes, el significativo conjunto de los elementos constitutivos del fenómeno que nos ocupa.

El trabajo docente en la educación primaria es más complejo y específico que el administrativo, siendo éste último de dirección y control, y el que nos ocupa tiene que ver directamente con el aprendizaje de los alumnos, que puede variar en cantidad y calidad, en superficialidad y relevancia. Aún más, en el segundo ciclo de educación primaria (3° y 4° grados), que nos entrega al tercer ciclo alumnos que han rebasado la barrera de la lecto-escritura -impuesta inconscientemente por formas de enseñanza-aprendizaje tradicionalmente irreflexivas: "educación bancaria" (6), y con un vacío de significaciones y relaciones -

(5) SALOMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación social como fenómeno", en antología Sociedad, pensamiento y... op. cit. p. 72.

(6) En: Paulo Freire... op. cit. p p. 17-21.

Resumen de la concepción bancaria de la educación:

Las relaciones educador-educando son de naturaleza fundamentalmente narrativa y discursiva en la escuela actual; tal acción implica un sujeto pasivo (el alumno) y el educador que llena a los educandos con los contenidos de su narración. La educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

entre el conocimiento escolarizado y su realidad cotidiana.

El tercer ciclo de educación primaria, 5° y 6° grados, debería ofrecer a los alumnos oportunidades para usar los lenguajes como instrumentos para realizar la interpretación de los conocimientos sociales y las habilidades y capacidades para desempeñarse en el medio social al que pertenecen o al que acceden, - por medio de una progresiva comprensión objetiva de los hechos y de sus causas.

El hecho educativo en su expresión cotidiana en las aulas del medio rural y en algunas áreas de las grandes ciudades (suburbios de la ciudad de Toluca y zonas populares del área metropolitana del Distrito Federal), en la mayoría de las veces carece de esas oportunidades y en forma contraria, presenta la inercia del tradicionalismo, del desempeño empírico docente que ha tomado carta de residencia por años, no sólo en la educación -- primaria: cuando se carga de pasividad la actividad docente con la retórica de la permanencia, por tanto, con unidireccionalidad (monólogos del profesor), en el proceso de comunicación educativa, deformándolo al quedar al margen la actuación del alumno. Al respecto Prieto Castillo subraya que "la comunicación educativa no nace de acrobacias intelectuales. Es una necesidad concreta a la que la universidad no puede dejar de responder", - (7) lo mismo que cada docente.

Por otra parte, la falta de relevancia en el tipo de evaluación de los objetivos escolares que dan más importancia a conocimientos memorizados (fragmentados y descontextualizados), - que a la comprensión; anula la posibilidad de aplicación y el logro de hábitos y actitudes favorables al alumno en su vida social.

La participación docente y su directa intervención en este proceso, es el principal agente social, medio e instrumento del

(7) PRIETO Castillo, Daniel. "La comunicación educativa como proceso educativo", en antología Técnicas y recursos de investigación I; UPN-SEAD; México, 1987, p. 11.

logro de los intereses o fines educativos en los que se encuentra comprometido.

Como consecuencia de lo anterior se observa al proceso educativo caracterizado ya como unidireccional, al destacar el rol docente y dejar de lado el papel del alumno con relación al aprendizaje escolar, como el segundo término que afirma el vínculo dependiente del niño, respecto del adulto que domina (8). Aparte de que podríamos profundizar en los aprendizajes no escolares, dentro y fuera del aula, que inciden importantemente en la personalidad del alumno y en sus perspectivas y concepciones del mundo: "el currículum oculto", respecto al cual Jackson nos aclara que "las evaluaciones y la autoridad [...] constituyen un currículum oculto que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de su etapa escolar" (9). Se puede decir que "currículum oculto" podría denominarse como un componente del proceso educativo que coexiste con el currículum explícito y que denota contenidos de aprendizaje social en las actitudes y conductas de algunos educadores y administradores de las instituciones escolares.

Dicha unidireccionalidad del proceso educativo podría sustituirse por la "dialogicidad de la educación y su problematización", como expresa en sus conceptos Paulo Freire (10).

La función social del maestro y de la escuela primaria dentro de los perfiles profesionales actuales, tiene una práctica-concreta y determinante que la ubica en el punto crítico del análisis de la problemática que se aborda, cuyos elementos, factores y relaciones definen la problematización de la labor educativa, a la que se contribuye con el presente documento y que podría culminar con otras aportaciones conjuntas para un trabajo teórico profundo desde diversos contextos.

-
- (8) GARCIA, Guillermo. "La relación pedagógica como vínculo dependiente"; en antología Medios para la enseñanza; UPN-SEAD; México, 1986, p p. 96-104.
- (9) P. W. Jackson. "La monotonía cotidiana"; en antología Grupo Escolar; UPN-SEAD; México, 1987, p p. 29-62.
- (10) Paulo Freire... op. cit. p p. 24-26.

2. DIMENSION CURRICULAR ESPECIFICA.

La educación como proceso o proyecto social para el logro de los objetivos, actúa por medio de la institución escolar para cumplir con la gama curricular oficial y con propósitos determinados por la política educativa vigente. El trabajo docente en el marco de la escuela institucionalizada presenta entre otras características las siguientes:

- A) El trabajo docente debería basarse en los supuestos filosóficos y doctrinales de los planes y programas de estudio vigentes -que tienen en ocasiones características de contundencia- en función de la posible definición de alternativas, claro subrayando la relatividad de esa posibilidad y del hecho de cuestionar esa contundencia, vía la reflexión del origen de la norma y su consenso.
- B) Los contenidos teóricos para el desempeño docente se encuentran en función de la profesionalización del profesor, de su actualización y la investigación permanente.
- C) Las características del desempeño metodológico del trabajo docente, pueden determinar la naturaleza de los procesos -que hacen posible el hecho educativo específico en el aula, - como son: el rol docente; los objetivos de aprendizaje; el uso de medios y recursos; la rigidez de horarios; el apego a los avances programáticos, semanarios, etc.; dando a cada elemento del sistema una importancia diferente según perspectiva o concepción pedagógica que sustenta cada docente. Es la concepción pedagógica la generadora (en algunos casos), de problemas o soluciones en el aula, por su inexactitud o en su caso, por su relevancia.

Entonces es posible encontrar el desempeño docente inmerso en la dimensión curricular específica del aula y del grupo escolar, donde cobra sentido y dirección su importante labor, cuyo-

descubrimiento surge del sentido social de la educación como un proceso -del cual puede percatarse el docente-, en contrasta---ción con la realidad vivida de la cotidianeidad del hecho educativo. Y puesto que el profesor actúa en la mayoría de las veces en forma empírica, tal hecho reclama su explicitación; como es el hecho del cómo el profesor imparte los conocimientos curricularmente legitimados del área de las Ciencias Sociales:

- 1.- Cuando el docente aborda la temática social sin coherencia disciplinaria y en forma fragmentaria.
- 2.- Hace explicaciones de hechos aislados, subrayando lugares y fechas para su memorización y recitación cuando así lo requiere el profesor del alumnado.
- 3.- El profesor olvida que la relación entre el espacio y el tiempo son fundamentales, misma que explica el devenir histórico como proceso, en el cual los orígenes, las causas y las consecuencias son los elementos que hacen posible una mejor comprensión.
- 4.- El docente se apega al contenido curricular sin darle a veces una interpretación didáctica, separando las asignaturas en su tratamiento en clase como si en la realidad el conocimiento y la experiencia de aprendizaje se presentaran desligados de la totalidad (11) del hecho concreto.
- 5.- Por lo tanto, el conocimiento se vierte descontextualizado, haciendo a un lado la posibilidad de comprensión e interpretación por parte del alumno, de acuerdo a sus esquemas y experiencias propias (su propia concepción del mundo) para construir su conocimiento.
- 6.- Como consecuencia, los profesores que actúan así, niegan las posibilidades pedagógicas del siguiente hecho:

(11) KOSIK, Karel. Didáctica de lo concreto. Edit. Grijalvo; México, 1976, p. 56.

Donde dice:

...la realidad es totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos.

En la actualidad sociólogos, antropólogos, economistas y otros pensadores, no dudan en afirmar que el hombre es un producto social (esto no es una generalización); Karl Marx-argumento al respecto (12).

La teoría social se está conformando por el trabajo de diversas disciplinas que contribuyen a la construcción de sus marcos científicos. Entonces: ¿cómo podremos dar un sólo tratamiento a la historia desvinculada de la filosofía social?; ¿cómo es posible tratar asignaturas aisladamente, pensando en la división arbitraria de la realidad, de su totalidad, para después esperar que se hable de una integración de las mismas?. Para esto hay que recordar que la totalidad (13) no es la suma de las partes, ni cada una de éstas aislable del resto sin que pierdan su especial sentido en el todo (14).

Así, puede surgir la posibilidad de dar sentido a las Ciencias Sociales para que se constituyan en objeto de numerosos conocimientos acerca de nuestra sociedad, y ésta a su vez en objeto de estudio para la interpretación de su pasado, presente y futuro.

3. EL CONTEXTO SOCIAL.

El fenómeno educativo como parte de la totalidad social (y en especial como parte de la estructura social), influye en todos los miembros de la sociedad conformando sus personalidades desde edades tempranas a través de diversas formas y medios: -- los lenguajes, los medios de difusión, las costumbres, etc. También son motivos de aprendizaje las conductas, las actitudes y roles transmitidos informalmente por los medios de comunicación

(12) "Los conceptos elementales..." op. cit. p. 267.

(13) Se abundará más en tal término.

(14) Llamaremos FORMACION SOCIAL a una totalidad social concreta-historicamente definida.
HARNECKER... op. cit. p. 172.

(si se les puede denominar así) de masas, en cuyos mensajes sub yacen contenidos con finalidades comerciales que invitan al con sumo de artículos, creando necesidades artificiales que provo-- can conductas inferidas para el logro de cierta aceptación so-- cial, cambiando tantas veces la personalidad de la persona, co-- mo marca la necesidad comercial y distanciando cada vez más de-- la realidad a los individuos. Así se ha caracterizado al hombre por el positivismo: un objeto más de producción en serie, de u-- na personalidad conformable, de dudosa libertad y originalidad-- nula.

Todo en la sociedad es educativo o no, de acuerdo a su sen tido y dirección en el individuo, siendo éste un producto de la sociedad conformado de acuerdo a lo que recibe del medio exter-- no.

El proceso educativo es convencionalizado cuando se escola riza, tratando de conformar un receptáculo de valores que debe-- ría poseer cada individuo por medio de su educación escolar y - cuyo fin último es la relevancia y trascendencia social (utópi-- co). Este hecho educativo inicia con la relación escolar entre-- y los alumnos. El grupo escolar, después de la familia, es el - espacio de aprendizaje de roles sociales, conductas y expectati vas novedosas y útiles para los alumnos, donde experimentan y - ponen a prueba sus concepciones acerca del mundo.

El alumno recibe incidencias del resto de la comunidad es-- colar, convirtiéndose en el centro de interrelaciones: entre el mundo infantil y el adulto, su personalidad y vida íntima con - el resto de la población donde vive.

En el niño penetran las influencias institucionales, la -- disciplina escolar, la norma y la clásica frase del 'debe ser'.

Como parte de la espiral de fenómenos, existen condiciones socioeconómicas, como parte de las determinantes fundamentales, que generan las características del sitio geográfico de nuestra observación. Es este el medio particular:

Una zona rural agrícola con diversas limitaciones urbanas-- y cuyas necesidades marcan un atraso con escasas posibilidades-- de desarrollo comunitario. Es foco que emana pobreza, delincuen

cia e ignorancia (como muchos otros sitios en la república). La permanencia de su situación en los últimos años podríamos calificar de evidente. Las necesidades son muchas. Las características específicas y datos generales de la población que nos ocupa se encuentran en el apéndice para el efecto al final del presente documento.

La zona de estudio donde se encuentra inmersa la escuela primaria, muestra atrasos culturales que propician que el alumnado esté en predisposición a enajenaciones sociales, tales como el seguimiento irreflexivo de modas y estereotipos, imitando a los grupos de jóvenes de las zonas metropolitanas, adquiriendo conductas que repiten esquemas no muy recomendables.

La población adulta rechaza algunas formas de cultura que se les muestra a través de la escuela, tal vez de manera no intencional, manifestando apatía y silencio al momento de convivir socialmente en eventos escolares diversos, para después continuar con sus conductas acostumbradas.

La escuela primaria en su relativo margen de influencia educativa (siendo las posibles causas de esto: la preparación -- profesional de los profesores; la falta de un proyecto educativo a nivel escuela) se encuentra limitada en sus posibilidades de trabajo profundo, entre otras cosas, por la importante necesidad de actualización. También manifiestan los profesores conductas relajadas con relación al interés por resolver problemas escolares como: la higiene, la salud, la nutrición, etc. Ellos interpretan la normatividad institucional como la guía que los hará profesores como 'deben ser' (cubren horarios y trabajan superficialmente).

4. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.

Por las características institucionales de la educación en México y su relativa contundencia. Por la consecuencia de su -- conformación doctrinal y política: el trabajo docente se fundamenta en los principios constitucionales, en supuestos filosóficos y pedagógicos contenidos en los planes y programas vigentes

-los que pueden enriquecerse con el trabajo cotidiano-. Allí se encuentran los contenidos de aprendizaje escolar a ofrecer al alumnado. Una de las fuentes para las formas de desempeño docente en el aula, son el tipo de relaciones institucionales que el profesor establece en su contexto.

Dentro del marco de la labor docente, ésta puede ser una -expresión resultante de las concepciones y expectativas -de la interpretación docente-, que se forma cada docente de su labor- y de la naturaleza del vínculo institucional. de su posición -- profesional, como trabajador bajo una normatividad establecida.

La flexibilidad de la norma es relativa: en algunos casos- extremos dentro de la escuela primaria descrita, se rinde culto civil a la norma por la parte administrativa y algunos docentes al confundir el Civismo con la institucionalidad, sin darse la oportunidad de comprenderla en su real dimensión (de orden social) -su versión es el sustento injustificable a los autoritarismos en el plantel-.

Por otro lado, en ocasiones la normatividad institucional- sirve como guía fría, cobrando su valor como elemento contundente para lograr imponer criterios.

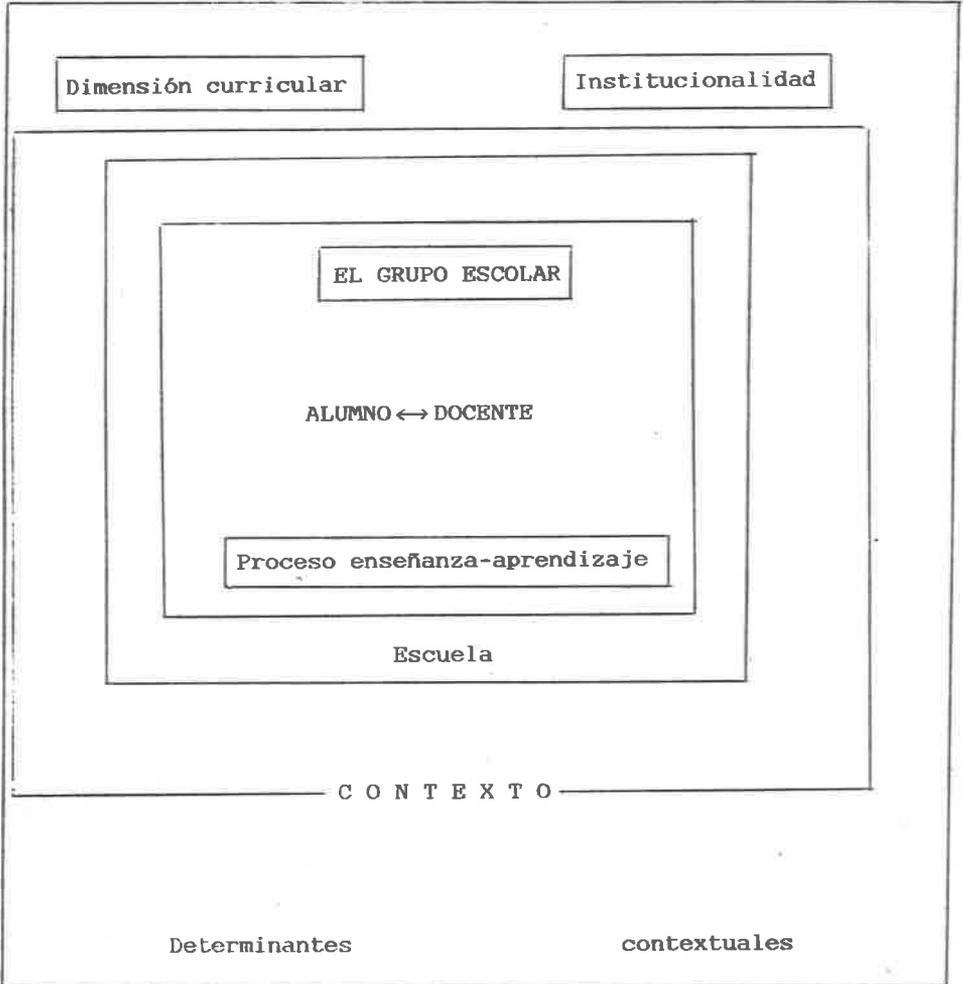
En tales circunstancias, una propuesta didáctica en su versión operativa, podría fracasar en su aplicación concreta en el aula (15), sin una propuesta administrativa alternativa, que actuando paralelamente apoye el proyecto educativo de escuela del que ambas forman parte.

Para poder construir con base en el diálogo educativo y la participación total del docente, algunas alternativas de solución a esta situación y lograr dar por hecho el respeto a las -iniciativas pedagógicas deberá desarrollar la capacidad de argu

(15) En el caso de PALEM y su aplicación en el medio escolar que nos ocupa: se observó un rechazo a tal propuesta por parte -de los docentes involucrados, que no presentaron argumentos- sólidos o alternativa alguna. Tanto el coordinador como los profesores desconocen los fundamentos y características de -trabajo en el aula. Administrativamente hubo imposición. Los docentes no se dieron la oportunidad de experimentarla en un ciclo escolar completo (volvieron al tradicionalismo), ni se dieron a la tarea de investigar sus dudas.

mentación y aumentar su nivel de profesionalización.

En el siguiente cuadro diseñado para esquematizar la posición del docente y del alumno (al centro del contexto social), se observan los elementos del análisis.



Realización: José Rodríguez Romero.

B. ANTECEDENTES REFERENCIALES.

1. REFERENCIAS DOCUMENTALES.

Como en toda formación profesional los libros se conjugan con las experiencias vividas, los cursos académicos que determinan nuestra profesionalización. Se citan los libros más importantes y aquellos documentos valiosos para la temática abordada aquí en este texto, al final de la obra. Los documentos que específicamente se consideran en este apartado, son los siguientes:

A) Primer documento:

"Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico."

Documentos adoptados para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y Satisfacción de las Necesidades del Aprendizaje Básico. Titulada tal como aparece en la fuente y celebrada en Jomtien, Thailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990

Documentos de suma importancia, por su relevancia a nivel mundial, su definitiva influencia en nuestro país por la temática abordada y la contribución de los participantes a la explicitación de criterios universalmente aceptables sobre la educación como fenómeno mundial. Hoy que el mundo se encuentra en el umbral histórico, al final del milenio. En el texto se leen pensamientos como el siguiente:

"LA EDUCACION BASICA es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y desarrollo humano permanentes."

Se enfatiza la necesidad de la permanente educación (no-terminal), para contribuir a la formación humana civilizada desde los niveles del aprendizaje escolar básico, para dar inicio a la instrumentación del aprendizaje de cada individuo.

El texto fundamenta la importancia de los lenguajes (artístico, académico, etc.) para el logro del desarrollo social equilibrado en el respeto a las características etnográficas-

de cada lugar del planeta.

Nos expone criterios filosóficos y enuncia valores que hay que rescatar en la sociedad en crisis, -como identidad, dignidad, responsabilidad, entre otros-. Se destaca y connota la importancia de hacer esfuerzos por homogenizar filosóficamente -- los pueblos, en la medida de lo posible, no dogmáticamente, sí en la concientización (16) de acuerdo a la realidad objetiva -- (17) (en un sentido utópico). Así, nos invita a pensar en una transformación de algunos contenidos de los medios culturales - de comunicación, y de las condiciones sociales para "construir un sistema integrado" para el fortalecimiento de la autoformación y educación permanente de los individuos y de la sociedad. Es decir, se expresa el deseo de ningún vínculo de dependencia- después de rebasar el nivel básico de estudios, a un nivel básico de sociedad. Pero también existen y han existido los intereses que apuntan hacia otros objetivos de naturaleza diferente.

También enfatiza la "participación social en el proceso educativo" y la creación de ambientes de aprendizaje totalmente estimulantes y agradables, tanto para alumnos, como docentes.

Y lo que podría considerarse más importante aun del texto, por su relevancia social: proteger la educación básica con ajustes estructurales necesarios, en principios y acciones, para alejarla de ideologías y dogmatismos (religiosos por ejemplo), - destructivistas. Se enuncia allí un principio fundamental:

"La educación es la dimensión fundamental de todo proyecto social, económico y cultural..."

(16) Freire y... op. cit. p. 154.

La denominación de Freire para este término es: Concientización. Es una palabra utilizada por Freire que -- muestra la relación que debe existir entre el pensar y actuar. Una persona [...] que se concientiza [...] es aquella que ha sido capaz de descubrir (develar) la razón de ser de las cosas [...]. Este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora...

(17) ibid. p. 159.

Y en forma general: Realidad objetiva. Es la forma como las cosas son, sin velos ni tapaduras.

Por lo tanto, nos queda actuar en consecuencia de acuerdo a nuestras esferas de responsabilidad, bajo la guía de tal documento.

Dejemos que el alumno conforme su propio criterio, sin imponerle marcos o líneas de pensar y darle la oportunidad de redescubrir la verdad oculta, mediante el uso de su inteligencia que lo hace adaptarse al medio y a la vez transformarlo con sus actividades.

B) Segundo documento referido:

"Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar" (18).

La autora hace un profundo análisis sobre la problemática que surge como consecuencia de la 'reprobación escolar' con relación al aprovechamiento escolar; también de la consecuente separación de los alumnos del sistema escolar, con la llamada 'deserción escolar'; y lo más importante, la intervención de ambos factores en el 'rezago escolar'.

C) Documentos oficiales:

Los docentes como trabajadores de la educación tienen a su alcance documentos de tipo oficial, que se tienen que considerar forzosamente, ya sea con fines de estudio o para el conocimiento de elementos necesarios a la labor cotidiana. Cabe la aclaración de que al considerar los documentos vigentes (ciclo escolar 1992-1993), -planes y programas de educación primaria, -en especial del 5° y 6° grados; auxiliares didácticos, etc.-, -más conocidos y sometidos a la experiencia en el aula, también se a considerado como información valiosa las lecturas del programa emergente, aunque sin comprometer una crítica a priori podría esperarse lograr: a) un estudio profundo de los mismos; b) la experiencia de su uso durante uno o dos ciclos escolares; y-

(18) VIESCA Arrache, Martha. "Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar"; en antología Técnicas y recursos de investigación I; UPN-SAED, México, 1985, p p. 43-62.

c) el estudio de informes anuales o semestrales, presentados -- por los docentes participantes; entre otras posibles acciones.

Se puede profundizar y rescatar de los documentos los contenidos y criterios técnico-pedagógicos para enriquecerlos con nuestra experiencia de trabajo en el aula.

Los subyacentes criterios (doctrinarios y filosóficos) de la política educativa acordes al enfoque del presente documento son entre otros los siguientes:

1.- En ellos se descubre la pretensión de hacer de los lenguajes (oral y escrito; coloquial o académico; entre otros), los instrumentos para la autoformación del alumno. Subrayan el papel de la socialización (19) escolar. Mencionan conceptos como la "reflexión", la "crítica", (así separados en la redacción de los objetivos de la educación primaria), pero no profundizan en ellos. Es decir, no muestran un marco de referencia curricular al respecto para desarrollar esas capacidades, y atendiendo a la iniciativa docente puede aprovecharse como espacio para enriquecer metodológicamente tales objetivos, en una labor más de sistematización de la información de las fuentes oficiales.

2.- Dicha sistematización se hace necesaria, por ejemplo, al consultarse los textos del programa emergente, donde encontramos lecturas valiosas (20) de autores como: Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Nemirovsky y Schmelkes; entre otros.

3.- Estos conceptos vertidos en los objetivos escolares oficiales son, entre otros:

(19) La educación es algo más que una socialización (que se puede polarizar según intereses externos a la persona), es una integración emotiva equilibrada (término psicogenético) y consciente. Es un acoplamiento espontáneo del individuo a su entorno (vid. supra, A. S. Neill).

Y Freire dice:

Socialización. La forma cómo las personas se adaptan a la sociedad, la forma cómo entran en contacto unas con otras.

ESCOBAR Guerrero... op. cit. p. 160.

(20) SEP.- Guía para el director. SEP-PEAM; México, 1922.

- *"Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica."
- *"Comunicar [que rompe con la unidireccionalidad del proceso enseñanza-aprendizaje] su pensamiento y su afectividad"
- *"Socializar..." [el pensamiento, la afectividad y el conocimiento].

4.- En ellos se menciona la educación integral y permanente como conceptos útiles a la educación del tipo no terminal, la autoformación y la socialización, para la creación de un criterio propio.

5.- Por último, curricularmente no se encontrará alusión alguna a la "educación bancaria" (21), que caracteriza una tendencia común, originada con la inercia mecanicista, post positivista que sustituye a la pedagogía en el aula, puesto que en planes y programas no se ha consolidado ninguna respuesta alternativa al hecho.

Estos documentos, entre otros, han sido útiles para tratar de conformar una explicación a la problemática observada respecto a nuestra hipotética barrera psicológica de manifestaciones sociales que impiden -por condicionamiento escolar-, la reflexión y el pensamiento espontáneo del niño.

2. REFERENCIAS EXPERENCIALES.

Como docentes desearíamos conocer la respuesta cabal a las preguntas: ¿cómo aprendemos y qué aprendemos?; también, ¿por cuánto tiempo recordamos? o ¿por qué olvidamos?.

La conducta o comportamiento son expresiones externas; la experiencia se conforma de contenidos internos, (ambos se moldean y se transforman).

La experiencia es el objeto del pensamiento crítico; el camino de lo subjetivo a lo objetivo, (de lo teórico a lo práctico).

La conciencia social se forma a través de las estructuras-

(21) vid. infra p. 4

sociales: el alumno está en ellas, pero también el docente. Ambos están dentro del dominio de las apariencias, en un medio ideológico, (de experiencia alienadora).

Esa es la situación de aprendizaje del docente: aplicar el pensamiento crítico. Esa es la carga de responsabilidad del educador. El puede analizar el trasfondo de la permanencia de la situación contenida en la vida cotidiana. La "cotidianeidad" es una categoría de análisis de algunos teóricos sociales, como son: Ruth Mercado, Grecia Gálvez, Elsie Rockwell y Agnes Heller (22).

Como aportación personal a los tiempos de ruptura y espacios en transformación, se destaca aquí sólo una frase propositiva:

*La educación es un cambio para la adaptación y permanencia o para la transformación de la situación problemática.

De mucha utilidad ha sido el texto de César Carrizales Retamoza (Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional) titulado así, "Formación de la experiencia docente" (23), para la comprensión y valoración de nuestras experiencias.

C. FORMULACION DE LA SITUACION PROBLEMATICA.

Inmersos en el contexto educativo como experiencia directa, - descrito para envolver sociológicamente los referentes y desprender una explicitación mas o menos clara de la problemática a la luz del marco conceptual, como instrumento crítico de análisis, - que define el presente trabajo como propositivo, por los conceptos surgidos de la reflexión y la experiencia: en un intento por-

(22) HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Edit. Península; Barcelona, 1977.

(23) CARRIZALES Retamoza, César. "Formación de la experiencia docente"; en antología Análisis de la práctica docente; UPN--SEAD, México, 1989, p p. 66-79.

El autor argumenta sobre la permanencia, la transformación y la ruptura de la cotidianeidad en la vida experiencial del individuo; también sobre la formación personal y profesional - del docente y los elementos y factores que inciden en la con formación de su personalidad.

vid. supra: Elementos metodológicos.

desdoblarse la función docente y reflexionar sobre su "praxis" -- (24). De alguna manera -para contribuir a la creación del método-, dar los primeros pasos en la ruptura de la cotidianidad, ya sea para su comprensión, adaptación o transformación. En este sentido los pensamientos de Guillermo García (25) respecto a la vigencia de tomar conciencia de la labor formativa, más que informativa del docente y romper el vínculo dependiente de la relación pedagógica, que rige la interacción y la dinámica del aprendizaje.

1. EXPLICITACION DE LOS HECHOS QUE LA CAUSAN.

Es un fenómeno multicausal, pero puede abordarse una de ellas:

A) Cuando el criterio de la eficiencia y eficacia domina en educación para: "...lograr una acción que se ejecute con máxima eficiencia y un mínimo esfuerzo..."(26), por la influencia de la corriente administrativa y otras disciplinas reunidas - en la teoría de sistemas, se inunda de criterios funcionalistas a la institución educativa y aparecen categorías para medir (cuantificación) las formas de producir y los productos - (i) de esta institución -como las evaluaciones tradicionalistas del aprovechamiento escolar-. Así se determina el buen o mal funcionamiento de la escuela, cuya terminología aparece - como superficial y olvida la causalidad y la relevancia de o-

(24) SANCHEZ Vazquez, Adolfo. La filosofía de la praxis. Edit. -- Grijalbo, México, 1973.

Este autor expresa:

Praxis es la establecida relación dialéctica entre teoría y práctica, acción y reflexión.

(25) GARCIA Guillermo. "La relación pedagógica como vínculo dependiente". op. cit.

(26) MONCAYO, Luis G. "No sólo con gis y buenos deseos"; en antología Planificación de las actividades docentes; UPN-SEAD; México, 1985, p. 88.

tros aspectos importantes, como son: las condiciones económicas de los alumnos (su grado de pobreza); sus condiciones sociales (grado de marginación); sus condiciones de salud (servicio de agua, asistencia médica, etc.) y la calidad del servicio educativo.

B) El "rezago escolar", como la consecuencia de dos factores: por un lado la "deserción escolar", entendida como la separación del alumno del sistema escolar por factores socioeconómicos; y por otro lado, la "reprobación escolar", comprendida como la repetición del grado anterior (o de la situación propiciadora), caracterizada por determinaciones, resultado de la aplicación de criterios de evaluación de rígida normatividad, establecidas bajo perspectivas de eficiencia o en su defecto por la aplicación docente de la expulsión encubierta, que a grosso modo puede comprenderse como la progresiva forma de lograr que un alumno abandone el grupo escolar, por medios coercitivos o represivos, que van de acuerdo a expectativas docentes incorrectas. Martha Viesca (ya citada), profundiza sobre la interrelación que guardan estos tres factores mencionados. Es un hecho que al explicar los grados del aprovechamiento escolar, no se modifiquen las causas reales que no se informan en los cuadros estadísticos.

C) Como consecuencia del rezago escolar aparecen en el medio social los inconclusos escolares. Pero en el rezago escolar explicado como efecto, más o menos directo, del bajo o mediano aprovechamiento escolar: ¿jugará el papel de agente de la permanencia de la situación criticada: el rol docente?.

D) La incidencia directa y definitiva, (según perspectiva personal), del docente con relación a la mayor o menor magnitud del aprovechamiento escolar de los contenidos curriculares por parte de los alumnos, es importante como elemento contribuyente.

Es entonces el docente el instrumento principal para el-

logro de los fines propuestos de educación escolarizada. Receptáculo de la formación técnico-pedagógica, para ubicarlo socialmente como el trabajador intelectual que puede concretizar los fines de la educación; el rol docente.

E) El docente puede ser el elemento en el punto crítico de análisis del problema, por tanto, en el centro de la proposición de solución.

F) Enfatizando lo expresado en la página 18 del presente documento, respecto a: el problema de la posible existencia (hipotéticamente hablando), de una barrera psicológica de manifestaciones sociales que bloquean -por condicionamiento escolar-, la reflexión y el pensamiento espontáneo del niño.

Por lo tanto, como hechos que la causan posiblemente, tenemos los siguientes:

1.- Como antecedente se menciona aquello a lo que Emilia Ferreiro llamará "barrera de la lecto-escritura" (27), que es causa a su vez de:

2.- La incomprensión e irreflexión de los contenidos escolares por parte de los alumnos que ya concluyeron el segundo ciclo (2° y 3er. grados) de educación primaria.

3.- Las consecuentes características del tipo de contrato didáctico vigente en la mayoría de las aulas (los profesores empíricos tradicionales), cuando sucede:

a) Que el alumno se encuentra petrificado, cosificado y despersonalizado.

(27) FERREIRO, Emilia; et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Investigación (O.E.A.); UPN-SEAD; - México, 1988.

- b) Que el docente actua rutinariamente, monótonamente y - autoritariamente.
- c) Que el docente no se puede enfrentar exitosamente al - análisis e interpretación de métodos pedagógicos ya usados- o novedosos, volviéndose a su proceder empírico.
- d) Que los profesores llegan al aula a cubrir horarios, a guiarse por cronogramas para dar su clase y poner califica- ciones.
- e) Que usan el memorismo como método para las sumas o res- tas, biografías, fechas, lugares y términos gramaticales.

2. INTERROGANTES.

Si el estado de cosas existe de hecho ante nosotros, obser- vado en prácticas concretas en un ámbito que debiera ser educa- tivo, ¿por qué dejarlo subsistir?, ¿desde cuándo existe y no se le ha dado solución?. Si no es el sistema educativo quién legiti- tima ésta situación inoperante, ¿es el docente quién la reprodu- ce en el aula?. En cuanto a los protagonistas principales, el a lumno y el docente, ¿quién sufre las consecuencias o efectos so- bre su persona de tales prácticas?.

Existe la probabilidad de que se estén realizando estudios al respecto para modificar la situación en éste momento, pero:- ¿quiénes observan esto y siguen la permanencia de las cosas con la mirada sin modificarlas o inquietarse?.

Entonces sólo hay dos posibilidades: adaptarse a la perma- nencia o la transformación de los hechos observados.

¿Tú qué haces al respecto?, preguntaba a sus estudiantes- maestros en su clase la Profra. Clementina Cedillo, en la UPN - cuando se hablaba al respecto. Ahora su cuestionamiento retoma- vigencia. La respuesta probable: lo que este al alcance de la - esfera de la responsabilidad propia, como punto de apoyo para - transformar la permanencia y cambiar las consecuencias, en fun- ción de su desaparición y sustitución por formas alternativas, - desde perspectivas tan individuales como contextos personales - existen, pero hacia la propuesta colectiva armónica.

Esquematación sugerida de la acción docente con base en - la previa profesionalización, la investigación constante y la actualización, como elementos fundamentales para la realización de interpretaciones metodológicas.

I. CONSTRUCCION DEL	II. REFLEXION:	
	A. ANALISIS	B. SINTESIS:
MARCO CRITICO:	SISTEMATIZACION	INTERPRETACION
- Marco Referencial.	DEL ANALISIS DEL	Y
- Marco teórico-	OBJETO DE ESTUDIO	ELABORACION
conceptual.	O DE CONOCIMIENTO.	METODOLOGICA.

Por lo tanto, propositivamente existe la posibilidad de modificar la permanencia de la situación problemática, considerando transformar la incidencia directa del docente con relación a la magnitud del mayor o menor aprovechamiento escolar, de los contenidos educativos del área de las Ciencias Sociales, desde el enfoque formativo y socializador, en la que el alumno es el agente principal de la experiencia escolar y con base en una sólida capacidad de respuesta profesional, en la perspectiva de la permanente construcción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Y que los docentes participen en la creación y construcción progresiva de alternativas propias como:

EL METODO REFLEXIVO-FORMATIVO- PARA LA AUTOFORMACION Y EL APREN DIZAJE PERMANENTE.

II. JUSTIFICACION Y OBJETIVOS.

A. JUSTIFICACION.

¿Por qué defender desde un enfoque formativo el respeto a la ética que corresponde a los fines, medios y objeto mismo de la educación?

Porque así, por diversos medios como éste, desde diversas posiciones sociales, espacios o tiempos, aparecen debates y discusiones sobre los altos fines educativos; las palabras se aglomeran en filosofías de alta esfera, en la cúpula de las decisiones, pero que deberían bajar a la tierra, al contacto directo con los protagonistas, alumnos y docentes, el pueblo, que con diversos lenguajes, también pueden participar. Ellos están a la expectativa, observándose y mirando a uno y otro lado, escuchando las discusiones bipolares, las especulaciones y negociaciones de su futuro social, que se presenta en todos los ámbitos explícita o implícitamente. Pero en lo implícito, lo ideológico, subsyacen mecanismos retrógrados e inérsicos que paralizan los mejores esfuerzos.

Uno de esos observadores es el niño.

Dar la palabra al niño es darle algo que siempre ha sido suyo, pero de alguna manera está sustituida por el silencio: como huella imborrable y sospecha de que hay algo.

Se dice desear integrarlo a la sociedad, ¿pero a qué sociedad?, ¿a la que posee en su interior un sector que enajena, que aliena, que teme al hombre libre y sistemáticamente lo rechaza?

Y de todas maneras el niño está en dicha sociedad, pero: ¿para adaptarse a ella o para transformarla?

¿Ellos tendrán que remendar ésta sociedad?; ¿ellos sí están integrados a sus realidades (28) y la sociedad podría ser -

(28) Integrados a sus realidades si de alguna manera se pudiese comprobar que Rousseau tenía razón al decir: "...confianza en la naturaleza del niño y en su libertad." En: PALACIOS, Jesús. "El pensamiento educativo de Rousseau"; en: antología Sociedad, pensamiento..., op. cit. p. 156.

la desintegrada por encontrarse en "la prehistoria de la sociedad humana" (29)?.

Jesús Palacios describe algunos pensamientos de A.S. Neill sobre la situación de los niños y jóvenes (cuando habla sobre Summerhill) y sus posibilidades dentro de la sociedad que les tocó vivir:

Curar no es la función [...] del educador. Su misión -- verdadera es la de educar a las nuevas generaciones, de tal manera, que no requieran de cura alguna [...], crear un ambiente propicio en el que las emociones se desarrollen y expresen [...], "una sinceridad decisiva, una actitud hacia la vida independiente y constante" [...].- La libertad que Neill ensalzaba podía resumirse a nivel educativo diciendo que la libertad es para no encontrar obstáculos para el autoconocimiento y la libertad concomitante para explorar las relaciones con el entorno [y ¿ha negado la sociedad tal capacidad?] [...]. "Cuando la emoción es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y un niño que es libre emocionalmente sabe escoger..." (30).

Porque un trabajo de reflexión intelectual sobre el hecho educativo puede tener muchos puntos de partida y un fin nada próximo, tiene muchas puertas abiertas y algunas bien cerradas que no se podrán abrir. "Los convertís en aceptantes del statu quo..." (31).

Pero puede realizarse el estudio individual (a la luz de una vela, con tan variadas posiciones como conciencias pueda haber en la sociedad, que al fin pudieran confluír en un sólo enunciado), por parte de cada uno de los inmersos en el fenómeno educativo, desde el aula hasta la cúpula. Ese estudio se nutre de la experiencia cotidiana, de las particularidades, para tratar de adivinar lo que los silencios dicen.

Para el lenguaje social, dar la palabra al niño: porque todos hablan de él, para él, pero con él y escucharlo, nunca. Los

(29) "Los conceptos elementales..." op. cit. p. 268.

(30) PALACIOS, Jesús. "Los principios de Summerhill"; en antología Grupo Escolar; UPN-SEAD, México, 1985, p p. 203-217.

(31) ibid. p. 216.

niños hablan cuando todos callan, ellos callan cuando el mundo habla, esperando su momento. Todo ser adulto fué niño y lleva en su inconsciente el deseo de expresar la verdad, pero si calla puede ser porque ya dió un paso más adelante o porque ya se perdió esa potencialidad.

B. IMPORTANCIA.

Porque la comunicación es necesaria en un mundo incomunicado, (aunque se siga calificando a éste tiempo como una nueva revolución industrial: de la cibernética, de la informática, de los ordenadores, etc.).

Porque el niño nace para atarse socialmente (a fronteras, a ideas, al pensamiento de otros), pero hay que desatarlo. Esto porque el hombre teme al propio hombre y lo sujeta desde que lo puede hacer: cuando es niño.

Porque el niño nace libre, habla y piensa. ¿Por qué comenzar a dibujarle caminos y brechas angostas para su devenir?. A él se le dan artificiales creencias, tendencias, ideologías, patrones y roles que no nacen con él, y tal vez no o sí para él, porque pueden ser para el servicio o interés de otro que nació antes.

C. INTERES.

Para que ese cambio social (32) de estructuras fructifique a largo plazo aprovechando las coyunturas, sin ideologías artificiales (sin retórica con base en un consenso real): dar al niño la oportunidad de madurar sus propias ideas, dándole la oportu-

(32) ¿Qué es Cambio Social?:

Proceso por cuyo conducto se produce una alteración de la estructura y funcionamiento de un sistema social.

Conferencia "Modernización Educativa y Cambio Social".

En la Esc. Prim. Ignacio Manuel Altamirano; 4 de dic. de 1991

Por el Lic. Claudio Avila Astudillo, asesor académico, U.P.N.

tunidad de existir por sí mismo, de generar nociones y conceptos que puedan llegar a ser su propia ideología, quizá totalmente diferente a la nuestra, pero al fin suya, con sus propios errores y aciertos. Para que interprete libremente la realidad, la cuál es sólo una interpretación relativa a un espacio y tiempo determinados; se necesita lo que Freire llama "visión de fondo de la conciencia. Los hombres y las mujeres no son tan ingenios como algunos creen, se dan cuenta de muchas cosas y tienen la capacidad de llegar al fondo para analizar y cambiar las cosas actuando sobre ellas críticamente" (33).

Y la lectura dialéctica de la realidad debe considerar que ésta se efectúa por un desenvolvimiento progresivo como un método del que habla Roger Garaudy, y nos dice:

Lo característico del método dialéctico es expresar tanto la imposibilidad de la intuición sensible directa como la del aislamiento absoluto de un concepto. [...]. El método no es únicamente un medio para llegar al conocimiento, un instrumento exterior. El método es la razón que se reencuentra y se reconoce así misma a través de cualquier cosa (34).

D. OBJETIVOS.

Si todo fuese tan mecánico como parece, los objetivos serían fácilmente definibles, pero por el contrario, son mera especulación hasta que los hechos puedan hablar. Ese fué el primer objetivo.

El procedimiento utilizado ha sido vincular las metas con las categorías prioritarias (y éstas a su vez con el marco conceptual y metodológico):

(33) Paulo Freire... op. cit. p. 160.

(34) El método de Hegel op. cit. p p. 110-111.

Como un dato más para enriquecer el campo conceptual y que en apreciación personal, éstos conocimientos pueden ser utilizados en la elaboración progresiva del marco teórico respecto a los contenidos epistemológicos del campo de las Ciencias Sociales como disciplina científica.

- * Observación y Experiencia.
- * Problematización.
- * Reflexión Crítica.
- * Ensayos de explicación.

Las metas no son deseos ideológicos, son valores conformables, rescatables y enriquecibles con el tiempo y con el uso. - Por ejemplo: "Lograr un aprendizaje autoformativo y permanente" (35) sería la meta a corto plazo en cuanto a la educación básica se refiere, pero a largo plazo con logro progresivo al transformarse en medio: como fin de la educación.

Este documento se guía por el criterio siguiente:

- * NO IMPORTA EL LOGRAR O NO UNA CAPACIDAD O HABILIDAD, SINO MO VILIZARLA.

Los objetivos que se enunciarán surgen de la connotación a propósito del texto de Jomtien, Thailandia, y de la interpretación propia de los textos universitarios. La idea en síntesis, - que por la amplitud original escapa a los límites del presente-escrito es la siguiente:

El fin a futuro: ver una generación descontaminada. Tal objetivo realizable mediante objetivos intermedios: nuestros alumnos como una generación a descontaminar y preparar. y que pueden formularse como metas concretas para la educación básica: una generación de docentes que reflexione, en profesionalización y actualización constante.

Los objetivos escolares del presente documento en el área de las Ciencias Sociales, se encuentran vinculados a los objetivos de la fuente mencionada (Jomtien) y podrían coordinarse con los objetivos curriculares vigentes, en correspondencia al grado que se atiende. En síntesis, los objetivos de la fuente son- (36) los siguientes:

(35) Objetivo Educativo retomado del documento elaborado con motivo de la Conferencia de Thailandia.

(36) ibid.

- * Satisfacer las necesidades del aprendizaje básico.
- * La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y resultados efectivos del aprendizaje.
- * Desarrollar las posibilidades del aprendizaje permanente.
- * Adquirir los medios e instrumentos del autoaprendizaje.
- * Retroalimentación al niño dentro de su comunidad y a través de los medios culturales y de comunicación.
- * Protección a la Educación Básica contra ideologías, dogmatismos, fanatismos y servilismos.

LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS Y ESCOLARES QUE SE PROPONEN para el área de las Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la educación primaria, son los que a continuación se enuncian:

- 1° Que la estructura didáctica o su versión como el contrato didáctico deje de ser un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos.
- 2° Que deje de imponerse (bajo coerción o represión oculta) la palabra o el rol docente al papel protagónico del alumno.
- 3° Dejar que los objetivos intrínsecos al alumno (aspiraciones e intereses), sean centros de interés y no los objetivos extrínsecos (como son los que corresponden al desempeño del docente en su metodología de enseñanza empírica), por medio de la interpretación didáctica en estrategias de acción para el quehacer del niño.
- 4° Dar la palabra al niño:
Instrumentando su pensamiento mediante la socialización de su lenguaje y de sus actos sociales, auxiliándole en la recuperación del poder de la palabra plena, en la participación dentro del diálogo educativo, la reflexión y el respeto a sus interpretaciones propias de la realidad concreta y objetiva.
- 5° Darle la oportunidad de realizar la interpretación de su mundo en la observación de sus experiencias sociales y ayudar

lo en la adquisición progresiva de la reflexión, de acuerdo a sus características biopsicosociales.

6° En el rol docente:

Estar concientes de que los alumnos se forman en la institución educativa para una futura vida social pacífica, en un mundo que ellos pueden sanear, liberar y transformar, junto con las estructuras actuales.

7° Salir del aula y de la escuela en la expansión de las actividades sociales de desarrollo intelectual.

8° Evaluar los objetivos curriculares en función de la modificación de la personalidad del alumno como totalidad, con relación a los procesos experienciales educativos que los hacen posibles: actitudes, hábitos, habilidades, socialización y el grado de conocimientos resultante.

9° Respetar los criterios de evaluación que sugiere la normatividad a través de la comprensión de la evaluación formativa.

10° Mejorar en la medida de lo posible el ambiente escolar: material y socialmente.

11° Relacionar la educación básica con el contexto socioeconómico propio de la comunidad escolar.

12° Sensibilizar a los alumnos acerca de la comprensión y determinación de medidas para evitar y prevenir el deterioro social (como parte del deterioro ambiental) y en la importancia de su estabilidad y mejoramiento.

13° Desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos mediante el seguimiento psicopedagógico de sus caminos naturales.

14° Lograr gradualmente su participación plena en los asuntos sociales de su entorno.

15° Desarrollar en los niños la capacidad de ensayar explicaciones con base en sus propias concepciones del mundo con relación a las problematizaciones planteadas y de acuerdo a sus niveles de interés y su desarrollo sociocognoscitivo.

16° Que los alumnos comprendan por medio del estudio progresivamente sistematizado y multidisciplinario de las Ciencias Sociales, que el hombre es producto del desarrollo social, de una historicidad, y que el futuro es modificable y construible - no determinista:

17° Al iniciar el progresivo desarrollo de su potencialidad sociocognoscitiva para la autoformación, mediante:

18° El diseño, por parte de cada docente, de un método didáctico no rígido, en el sentido de su constante reconstrucción - que considere los mínimos pasos lógicos, resultado de una complementación entre la lógica infantil y la lógica conceptual - del enfoque de la epistemología genética.

C A P I T U L O D O S

"LA CONCEPTUACION"

III. REFERENCIAS TEORICO-CONTEXTUALES.

De acuerdo al criterio de que el marco conceptual se encuentra en todos los elementos del estudio y de construcción progresiva como instrumento de análisis de nuestro objeto, se ha dividido la exposición del presente apartado de la siguiente manera:

1° Se aborda la conceptualización y el proceso teórico necesario para interpretar la problemática bajo un marco crítico, cuyos elementos surjan de la teoría en confrontación con la realidad observada.

2° Se presentan las determinantes contextuales que observamos - en el entorno inmediato al problema de estudio y que generan modificaciones, condiciones y circunstancias, que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje y sus elementos.

3° Se hace una explicitación de los elementos metodológicos que se consideraron pertinentes para la integración de las estructuras teóricas propuestas como elementos constitutivos del proceso metodológico-didáctico.

En síntesis, nuestro objeto de estudio es la dinámica del aprendizaje en problematización, desde la conjetura, hasta la propuesta de solución. Se aborda el problema del conocimiento y el aprendizaje; la práctica docente dentro del entorno social; el proceso enseñanza-aprendizaje y el enfoque teórico; por último, - el rol del alumno y el papel del docente.

A. CONCEPTUACION Y PROCESO TEORICO.

Cuando se decide el estudio de un objeto como el que nos ocupa, por sus características es mejor abordarlo multidisciplinariamente para tratar de comprender su totalidad (o parte de ella por limitaciones naturales) y los elementos del proceso.

La naturaleza del fenómeno educativo como proceso social -

nos muestra dos aspectos generales de los cuales partir:

Primeramente, existen formas de apropiación o adquisición de conocimientos, habilidades o desarrollo de capacidades, que se generalizan como formas de aprendizaje espontáneas y naturales, en un primer momento; después convencionalizadas y dirigidas escolarmente.

En segundo lugar, existen formas de transmisión o comunicación del conocimiento ofrecido a ciertos individuos, por parte de otros en el medio social: medios de comunicación, educación formal e informal, (educandos y educadores).

Estos dos aspectos son desarrollados para caracterizar la dinámica del aprendizaje, que se manifiesta entre el sujeto del aprendizaje y el objeto de conocimiento.

1. EL CONOCIMIENTO.

El docente tiene que poseer o conformar una concepción propia del conocimiento, o adoptar alguna con la cuál se identifique, con relación a los modelos explicativos que sobre las teorías del conocimiento existen. Por lo tanto, de entre los tres esquemas básicos de relación entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento, -racionalismo, empirismo y materialismo, mencionando también al constructivismo dialéctico-histórico (37)-, deberá escoger aquel que de acuerdo a sus estudios sea coherente a sus necesidades teóricas.

A) EL RACIONALISMO.

Es a nuestro criterio la explicación del mundo del individuo que especula en el origen idealico de la existencia y de la inexistencia de ciertos objetos que escapan al juego (sim-

(37) SANCHEZ Arias, Servando. La concepción de aprendizaje escolar en los profesores de educación primaria de la zona urbana del municipio de Toluca. (Tesis de Maestría); Facultad de Ciencias de la Conducta; UAEM; Toluca, México, 1987, p.

bólico) de la razón. Surgen ideas del mismo ser para dar orden y explicación a la realidad, que no es más que el reflejo de los fenómenos externos en su interior, creando una realidad virtual que lo confunde.

B) EL EMPIRISMO.

Radicalmente es también extremo, pero ha dado lugar al desarrollo de explicaciones posteriores que tratan de armonizarlo con el racionalismo, en una superación de ambos, tomando en consideración sus ventajas. Para el empirismo la experiencia es vital, como fuente de los necesarios datos de los sentidos que se toman del entorno biótico y social, pero olvidando la amplitud que puede darse a las interpretaciones de esos datos, más allá de sus esquemas. El sujeto se ve pasivo, receptivo -como el espejo-, pero éste responde en realidad a tales incidencias que recibe con movimientos físicos y mentales, haciendo de su actividad un círculo de relaciones con su entorno. El empirismo no ha sido un esquema tan exacto, porque el sujeto no puede ser pasivo receptáculo inerte -como un espejo refleja lo recibido-. El sujeto al reflejar el estímulo lo modifica en cierta medida, en un acto parecido al movimiento del vacío (relativo), en el espacio estelar, al atraer, al instante de ser vacío, a las partículas cercanas. La lejanía y la proximidad; lo abstracto y lo concreto; la contracción y la expansión; el nacimiento y la experiencia externa (38). Goethe dijo: "...en el principio era la acción."

Antes de mencionar el tercer esquema, recordemos que existe la relación de fuerzas, a veces bipolares, como en la actualidad. En ella se nos muestra un importante fenómeno social que conmovió al mundo y lo sorprendió, habiendo pensado-

(38) Idea que recuerda la teoría del big-bang del movimiento expansivo del universo, antes de la contracción; la bipolaridad de los opuestos: yang-ying, chino; el dualismo anahuaca.

res en pro y en contra en la interpretación de los hechos. - Dos posiciones opuestas y un conciliador. En palabras de Bernard Delfgaauw:

En cierto modo se venga así de él la herencia idealista que tuvo Marx. Un pensamiento idealista es, en efecto, que política y filosofía, lo concreto y lo abstracto, sean una sola y misma cosa. Esta postulada unidad ha terminado con la libertad política -por que hay que conformarse al esquema y con la libertad del pensamiento- porque pueden contradecir la línea política. De ahí surgen las constantes contradicciones de las que sólo podría salirse si el marxismo -- fuese interpretado en su incidencia concreta, a saber: la respuesta de un tiempo a una situación que - ha de evolucionar a medida que la propia situación evoluciona y que sólo puede evolucionar en la libertad. Los esfuerzos por devolver la vida a una dialéctica postrada en la inercia, constituyen el aspecto más interesante y apasionador del marxismo actual [año de 1979 (¿)] (39).

Palabras significativas, aunque escritas en la década - de los setentas, respecto a la situación que vivió la Unión-Soviética, hoy nuevos países.

C) LA TERCERA OPCION.

El constructivismo dialéctico-histórico es una explicación difícil de parafrasear en toda su extensión, pero se expresa a continuación una significativa frase: los sujetos de aprendizaje y los objetos de conocimiento, interactúan y se interrelacionan, formándose y transformándose en una mutua - relación, en un fluir constante de su unidad.

Por los tres esquemas conocidos se observa un encadenamiento de opuestos que generan el movimiento, la dinámica --

(39) DEELFGAAW, Bernard. La filosofía del siglo veinte. Colección Las grandes obras del siglo veinte; Edit. Promexa, México, -- 1979, p. 66.

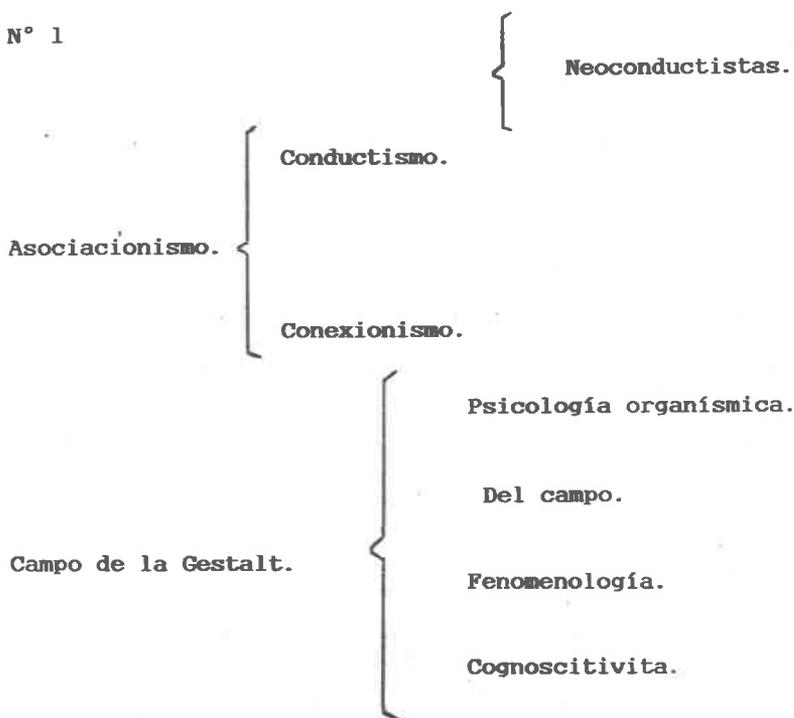
que los supera y los deja en otro sitio diferente del original, transformados en un continuo devenir.

2. EL APRENDIZAJE.

Este apartado y el anterior es observado por el campo psicopedagógico. Se trata del problema del conocimiento y por lo tanto del aprendizaje. Para explicar el problema de estudio y su posible solución, se revisan ahora tres vertientes teóricas sobre el aprendizaje, tomadas como las principales. Se presentan dos esquemas diferentes como referencia:

Esquemas de las TEORIAS DEL APRENDIZAJE:

Nº 1



1.- Asociacionismo

Condicionamiento clásico o
Reflexología rusa.

Condicionamiento operante

De la contigüedad

Conexionista

2.- Teorías cognitivas

Aprendizaje significativo.

Gestaltista

Estructuralismo topológico o
de los vectores de fuerzas.

3.- Teoría psicoanalítica.

4.- Teorías estructuralistas.

→(Gestaltista).

→Psicogenética.

[Sociogénesis].

(40)

(40) Cuadro de teorías que se presenta en dos esquematizaciones diferentes, elaborado con base en la lectura: "Aprendizaje y Educación", de Paciano Feroso Estébanez; compilado en:-- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Teorías del aprendizaje.-- Antología, UPN-SEAD; México, 1988, p p. 24-37.

Porque de esta manera el proceso enseñanza-aprendizaje, puede observarse más correctamente, revisando los criterios propios de cada campo, sin ánimo de antagonizarlos, sino con el objeto de delimitar los caminos que siguieron las actuales explicaciones teóricas, que han derivado en actuales explicaciones eclécticas en el ámbito pedagógico y que nos pueden ser útiles para fundamentar la estrategia de acción didáctica. Se considera necesario aclarar que además de las teorías enmarcadas, existen otras teorías, las del aprendizaje social, a las que contribuyen autores y autoras como: Heller, Rockwell, Buenfil Burgos, Taba; y otros más.

El fenómeno del aprendizaje escolar es muy amplio.

Los estudios sobre el aprendizaje tienen diversos enfoques de acuerdo a los factores del mismo y a su desarrollo histórico como cuerpo de ciencia. Las bases biológicas de la conducta, estudiadas en un principio por médicos que observaron en la fisiología funciones que originaban la psique y las controversias posteriores entre mentalistas y fisicalistas, fueron el principio de posteriores explicaciones de la psicología social y antropológica.

Se presentarán dos vertientes originadoras de las actuales explicaciones y una tercera que se desprende de ambas: la epistemología genética.

A) TEORIAS CONDUCTUALISTAS DEL CONDICIONAMIENTO E-R Y LAS TEORIAS DEL CAMPO DE LA GESTALT.

Haciendo a un lado el conocimiento sociohistórico del tema, se pasará al análisis de sus estudios y principios respectivos, con relación al proceso enseñanza-aprendizaje. Se presenta una breve explicación de las interpretaciones de los procesos implicados en cada teoría:

Los psicólogos de la GESTALT consideraron que en el aprendizaje era fundamental la 'percepción'. Al considerar su campo pensaron que 'el sujeto reorganizaba su campo conceptual'.

El término "Gestalt" se traduce aproximadamente como "pa-

trón o configuración". Esta idea guía la presentación de contenidos programáticos al alumno como 'un todo coherente' y con sentido, en contra de los contenidos atomizados y fragmentados (41). Para presentar un campo neutral optamos por hacer lo que los eclécticos, que consideran las ideas clave (42) en común, entre los conductistas y el campo de la gestalt.

Se adopta ésta posición porque la orientación escogida ha tomado ideas no antagónicas y menos desventajosas para realiar las explicaciones pertinentes.

Para empezar: se ha aceptado la experimentación y su valor.

Nosotros no vamos a experimentar en el aula, pero considerar importantes los frutos de la experiencia didáctica es útil porque proporciona referentes que nos ayudan a explicarnos la naturaleza del aprendizaje y su relación socioambiental.

(41) Formas de organizar la materia de enseñanza:

-a) Sistematización: las asignaturas se trabajan apoyadas en antecedentes, ordenando y organizando las experiencias del niño de acuerdo al proceso de observación del fenómeno y abstracción del mismo, generalización y aplicación de resultados.

-b) Correlación: se organiza la materia de enseñanza por los nexos que los asuntos guardan entre sí. Las asignaturas no se tratan aisladamente, se identifican con algún problema de la realidad.

-c) Globalización: se organizan en un conjunto armónico hechos, seres y cosas de estudio; coordinando actividades mentales, físicas y sociales; de manera que los fenómenos naturales y socioeconómicos se estudien como integrando una totalidad.

-d) Integración interdisciplinaria: su estructura contiene temáticas que abarcan varias disciplinas, desapareciendo los límites entre las asignaturas y convierten cada actividad en un medio para la resolución de variados problemas.

DE MATTOS Alves, Luis. Compendio de didáctica general. Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1985.

(42) Las ideas clave, que para cada autor son diferentes según necesidades teóricas para la conformación del campo conceptual se utilizan en éste documento por su permanencia en explicaciones aún vigentes; destacándolas en el texto así: '.....'

En los orígenes del CONDUCTISMO se estudiaron 'las asociaciones de ideas' en la mente, para después concentrarse en el comportamiento. Su enfoque cambió de uno a otro sentido, - entre los actos de los organismos y las funciones de la mente (más subjetivas).

Por las características de éste tipo de estudio (fisiologista), la alternativa era la atención sobre las formas observables de conducta (típicamente conductista); relacionada con la necesaria medición con características de objetividad. Se cuantificaba en realidad sólo la conducta refleja, uno de los tipos de aprendizaje.

Se recorría así por primera vez, en un intento de explicación, el proceso dado entre 'la estimulación ambiental y la respuesta del organismo'. No se consideraba así la mente como tal, abstracta y difícil de medir. Entonces el CONEXIONISMO - estableció que el aprendizaje era 'un proceso de enlace entre lo mental y lo físico' en varias combinaciones: lo mental, -- donde las percepciones seguían a las percepciones; y lo físico, capaz de responder a estímulos externos. Estas combinaciones, que se explican: unidad mental con otra; unidad física, - unidad mental; y unidad física con otra física; se manifestaba según Thorndike 'por ensayo y error'. Pero éste no consideró al insight, a 'la comprensión' y a la intención.

Se ha afirmado que el organismo es una estructura capaz de actuar bajo la incidencia de estímulos (extrínsecos: de -- fuera del organismo; intrínsecos: propios del organismo), como pulsiones, necesidades y motivaciones a las que da respuesta, pero de tal naturaleza que rebasa la concepción de la respuesta observable, considerando que también existe el entendimiento (súbito o progresivo), comprensión, intención y anticipaciones.

De acuerdo a los CONDUCTISTAS se podría obtener cualquier respuesta de un individuo asociándola a alguna situación a la que sea sensible, parafraseando la segunda ley de Thorndike: los cambios de asociación. Principio revelador, intento o una generalización del aprendizaje (válida para ellos), que -

asombra más que por sus logros, por su desmedido uso como simple condicionamiento; más aun, cuando criterios como éste es aprovechado en las aulas sin carga significativa con los alumnos. Pero surge esta cuestión: ¿no se pensó en el hecho de -- que el sujeto podría no haber deseado dar "x" respuesta conscientemente o no?.

Este es el origen de muchos daños a los alumnos. El condicionamiento: la estimulación irreflexiva que se aplica sin conocimiento profundo de sus efectos, ventajosos o no, en el ámbito educativo, por parte de los docentes o por algunos sectores sociales como los medios de comunicación (¿?) de masas.

Así, se observa que los mismos términos: -asociacionismo (de ideas aisladas); conductismo (apreciación objetivista de la conducta); conexionismo (intento de unión entre lo abstracto y lo concreto) y el condicionamiento-, explican una tendencia mecanicista, fisiologista, para expresar las manifestaciones psíquicas humanas de una manera reduccionista y con finalidades que hacen a un lado otras probabilidades valiosas: la comprensión y la intuición por ejemplo.

Los debates permanecen desde entonces y los investigadores de éstas corrientes reconocieron la presencia de:

- 1) Situaciones de estimulación.
- 2) Configuraciones complejas de estímulos.
- 3) La conducta molar.

Entonces se observó ya al conocimiento como uno de las adquisiciones necesarias al individuo por exigencia de su personalidad, como conducta total.

Y los estudiosos del campo de la GESTALT ya antes hablaban de conjuntos organizados, de configuraciones totales, coelementos intervinientes en la comprensión humana.

Al contrastar las dos formas teóricas -el conductismo y el campo de la gestalt-, se distinguen dos caminos para el investigador del pensamiento humano, con métodos y principios diferentes, pero a veces paralelos, porque ambos se encaminan hacia la comprensión más profunda de la naturaleza del aprendizaje y génesis del conocimiento (aunque como ciencias más -

específicas: la epistemología y la teoría del conocimiento).

Además de las configuraciones o patrón de las cosas, se consideraron 'las relaciones' (entre lo físico y lo mental; - entre lo concreto y lo abstracto; entre la vida material y el hecho concreto y sus representaciones simbólicas: lenguaje lógico-matemático y logo-lingüístico; entre lo deductivo y lo inductivo; etc.), que más adelante serían consideradas como factores importantes para el análisis del hecho social por los teóricos del aprendizaje social. Y por la epistemología genética como las relaciones que intervienen en el desarrollo de las estructuras mentales (simbólicamente concéntricas: como los caracoles marinos).

De la misma manera se observan dos caminos para el pensamiento humano, uno inductivo y otro deductivo con formas y ritmos distintos, pero paralelos porque responden a la naturaleza del conocimiento y su aprendizaje. Como posible conjunción de la deducción y la inducción: por un lado, es el estudio del universo para comprender la función de sus elementos; por el otro, es el estudio de los elementos para entender sus relaciones con la totalidad del universo. Pero la totalidad es sólo la impresión sincretica del ordenamiento estructural al cuál pertenece, y ésta estructura la base del proceso o movimiento de todos los elementos en la unidad (43).

Entonces se observa la presencia teórica de los procesos de la deducción y de la inducción como 'procesos cognoscitivos complementarios'. Complementariedad que lleva la intención de integrar despues de captar el patrón de las cosas en una configuración mayor o unidades de conocimiento, vía 'comprensiones significativas', que se relacionan con el sistema en el que están funcionando como un todo: la realidad.

"Dentro de ésta línea se encuentran las recomendaciones sobre la aplicación del método de las Ciencias Sociales, la -

(43) cfr. El método de Hegel. op. cit. p p. 109-118.

El autor habla sobre los conceptos de totalidad, estructura y proceso.

exploración de la realidad directamente por el niño" (44).

Podría decirse que así se empezó a relacionar el proceso del aprendizaje con la intervención en éste de las implicaciones contextuales, es decir, 'lo significativo de una situación total' para quién la percibe, como parte de su tarea psicológica.

De paso pueden mencionarse algunas de las correspondencias filosóficas a manera de datos generales:

La teoría del condicionamiento estímulo-respuesta considera al hombre como ser reactivo o esencialmente pasivo, en un ambiente determinado y determinable; esta conectada con el realismo científico hoy empirismo lógico.

El campo de la gestalt considera a la persona como intencional en interacción con un ambiente psicológico. Este campo es coherente con el relativismo positivo, con el pragmatismo, el experimentalismo o instrumentalismo.

B) LA TERCERA OPCION.

Llamada así sólo para las finalidades del presente documento, y nace cuando se superan (hasta cierto punto), reelaborándose, las concepciones anteriores por autores (aunque con variedad de posiciones), como Piaget, Chomsky, Vigotsky, Wallon, entre otros no menos importantes; pero no como protagonistas únicos, sino como depuradores y enriquecedores de gentes como Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Engels, Darwin, etc. (lógicamente éstos pensadores no pertenecen a una sola línea filosófica, pero sus pensamientos son valiosos para la divulgación científica y la investigación continua; aclarando que entre más amplio es el criterio y más autores estudiados, mayores los productos teóricos).

(44) GIBAJA, Regina. "Modelo de aprendizaje"; en antología La sociedad y el trabajo en la práctica docente; (séptimo semestre); UPN-SEAD, México, 1988, p. 61.

La consideración de la maduración psicológica y social, - la génesis de las estructuras mentales, sus relaciones con el aprendizaje como proceso, (más allá del condicionamiento o la percepción), generadores de hábitos, actitudes y conductas -- donde toda la personalidad está comprometida, tardó años de - estudios en la epistemología genética (y sus vertientes principales).

Pensamiento que nos muestran como flujos de aprendizaje al desarrollo, la experiencia y la realidad.

De acuerdo a criterio personal se conceptúa a 'la realidad' como un constante flujo, delimitable como un conjunto de interpretaciones, según grados de conciencia. Jean Piaget hace la siguiente denominación de conciencia:

La conciencia constituye -en esencia- un sistema de - significaciones.

[...] el carácter sin duda más general de los estados de conciencia consiste en implicar "significaciones" de aspecto cognoscitivo (que se traducen en términos de verdad o falsedad) o afectivo (valores), o, lo que es más verosímil, de las dos a la vez. Pero ni el vínculo entre las significaciones ni la relación de significativo a significado derivan de la causalidad. Por lo tanto, hablaremos de "implicación en el sentido amplio" para caracterizar estos dos tipos de vínculos, - incluidos el segundo (que se puede distinguir con el término "designación"), y nuestra hipótesis es, entonces, que el modo de conexión propio de los fenómenos de la conciencia es la implicación en el sentido amplio, de la cual es un caso particular la implicación en el sentido estricto, (45).

El conocimiento en su clásica división en físico, lógico -matemático y social, se explica para ésta línea como un proceso: "conocer consiste en construir o reconstruir el objeto del conocimiento, de modo de captar el mecanismo de dicha --- construcción;...conocer es producir un pensamiento, de manera de encontrar el modo de producción de los fenómenos" (46).

(45) UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Paquete del autor Jean Piaget; UPN-SEAD; México, 1988, p. 414.

(46) ibid. p. 416.

Es el constructivismo.

Y el aprendizaje se conceptúa en sentido estricto en esta línea: "...sólo hablaremos de aprendizaje en la medida en que un resultado (conocimiento o ejecución) se adquiere en -- función de la experiencia pudiendo ser esta experiencia, por lo demás, de tipo físico, lógico-matemático, o de los dos..." (47).

Y para los fines de elaboración del marco conceptual de nuestro trabajo, se denomina al aprendizaje como: consecuencia dinámica entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento, en forma natural y espontánea, (aprendizaje no dirigido) o voluntaria y conciente (aprendizaje dirigido); sistematizada.

Los contenidos teóricos de la epistemología genética son muy amplios y profundos. A grosso modo:

- 1.- La interacción: entre el sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento, que es lo mismo entre el hombre (su organismo) y el ambiente (haz de estímulos), cuyo producto de tal aproximación (y adaptación), es la transformación de ambos.
- 2.- Las invariantes funcionales: como los mecanismos de la adaptación -asimilación y acomodación-, para lograr el equilibrio del individuo y su ambiente natural.
- 3.- La evolutividad del pensamiento: -en la dicotomía inteligencia-aprendizaje- del sujeto a través de su estructura-cognitiva, por efecto del conocimiento situacional, las experiencias y el contexto.
- 4.- El carácter constructivista del conocimiento.
- 5.- Su concepción del hombre dialógico: como producto social del ambiente cultural y su desarrollo psicobiológico.

(47) id. p. 403.

6.- La existencia de periodos psicoevolutivos, etapas y niveles de desarrollo mental.

C) EL APRENDIZAJE SOCIAL.

Como un grupo de teorías en desarrollo, algunas de ellas - contrapuestas al innatismo de Chomsky, enfatizan la influencia del medio ambiente social en los individuos, a través de la presencia de diversos factores como por ejemplo: la selectividad social, las formas de aceptación social y de rechazo, etc. Estu los roles y status sociales en la estratificación socioeconómica, las clases sociales y sus determinantes culturales, los ór y jerarquías del poder, la autoridad y las clases subalternas. - Así como el apego a a norma, las rebeldías o irreverencias y -- los motivos del ajuste social.

En los estudios realizados de la estructura social, la superestructura (la ideología), analizando la posición y juego de cada elemento del sistema, sea sociopolítico o cultural en sus funciones establecidas explícitamente o tácitamente. El papel de la función educativa dentro de la estructura social y como parte de la política educativa de un país.

El aprendizaje escolar es un aprendizaje social, extrínseco, colectivo, no monolítico; es multidimensional.

El aprendizaje social que se realiza con poca dirección -- institucional (no escolarizado), es una expresión de la rela-- ción de fuerzas entre los individuos y su contexto inmediato, - lucha por la adaptación social, el ajuste y la aceptación, en - un movimiento constante de intercambio de experiencias y actos- que tienen que ver con expectativas y concepciones del mundo - interpretaciones-, pero también con carencias y silencios.

La realidad juega el papel principal en la dinámica social y dentro de ésta 'la ideología'. Dicha realidad como producto de la interpretación (tan huidiza como el agua entre las manos) tiene tantas versiones como personalidades existen y se dice -- que nadie posee la última palabra. Y por considerarlo importan-

te se pone en consideración las palabras de Sánchez Vázquez:

Sobre Ideología:

[...]La ideología es: a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responde a intereses-aspiraciones o ideales de una clase social [dominante] en un contexto social dado [regiones ideológicas] y que: c) guía y justifica [legítima] un comportamiento práctico de los hombres acorde a esos intereses, aspiraciones e ideales. Esta definición amplia de la ideología toma en consideración tres aspectos fundamentales [...]: su contenido teórico [...], un conjunto de enunciados que apuntan a la realidad y [...] en traña explícita o implícitamente una valoración de ese referente real [...]. La concepción de la ideología como tal [...], necesariamente falsa [recuérdese lo dicho antes sobre la versión ideológica de la realidad en el presente documento], es una generalización ilegítima. [...], en segundo lugar, pone en relación este contenido teórico con los intereses, aspiraciones e ideales de una clase social [hegemónica] condicionada históricamente por el lugar que esa clase ocupa con respecto al poder [sociedad civil...sociedad política] y al sistema de relaciones de producción. - [Que explican según Marx, la dinámica social ("La estructura social", Harnecker, op. cit. pp. 33-177)].-- En tercer lugar, se destaca la función práctica de la ideología como guía de la acción [cohesionadora] de los hombres en una sociedad [...], aunque esto se traduzca, en la mayor parte de las ideologías de clase e un conflicto entre ideología y verdad.(48).

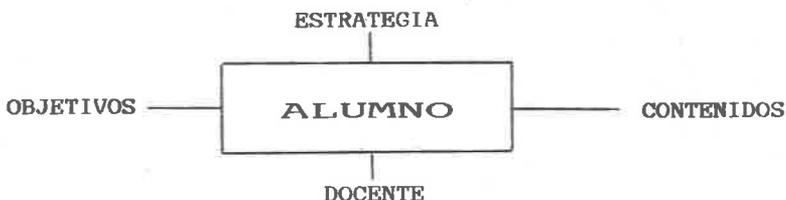
La formación de los individuos como productos sociales - está relacionada con la realidad, la conciencia y sus contenidos.

3. LA PRACTICA DOCENTE.

La práctica docente como proceso social establecido convencionalmente en el aula (porque allí es donde se da de hecho el fenómeno, no en definiciones teóricas), compromete a todos los elementos de la estructura didáctica.

(48) SANCHEZ Vázquez... op. cit. p. 32.

LA ESTRUCTURA DIDACTICA:



(49)

Estos cinco elementos existen en todo contrato didáctico - bajo cierto orden de prioridades, es decir, se centra la acción a veces en el docente (educación bancaria), o en los objetivos, (teoría de sistemas), etc.

El proceso enseñanza-aprendizaje posee los siguientes elementos constitutivos:

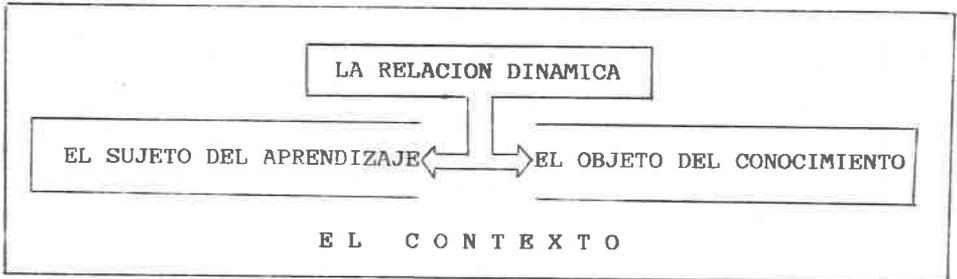
- * El sujeto cognoscente.
- * Los objetivos y contenidos escolares.
- * Los medios y recursos para el aprendizaje (50).
- * El rol docente.
- * El contexto inmediato.

(49) Fuente de consulta:
Lic. Claudio Avila Astudillo.
Asesor académico.
UPN, unidad 151, Toluca, Méx.

(50) El uso de materiales o recursos didácticos por parte del docente, no pueden sistematizarse en su totalidad, cubriendo esa necesidad tan abierta y oportunamente como su creatividad permita, en las situaciones o momentos didácticos y según las características del contexto.

El orden es arbitrario en su presentación, no así en su jerarquización psicopedagógica.

Y existen constantes en el proceso enseñanza-aprendizaje:



A) LAS CONSTANTES.

1.- EL SUJETO COGNOSCENTE.

Es el ser constituido por una estructura biopsicosocial-en posición de actuar, dispuesta para el principio de la acción, comprometiéndose en el acto todo su ser. Inmerso en la situación de relación SUJETO - OBJETO, por medio del cual en interacción, será transformado por el objeto del conocimiento.

En él se originan pulsiones, necesidades y motivaciones- que son estimuladas interna o externamente, produciendo diversas respuestas. Esta capacitado para asimilar y acomodar, como instrumentaciones adaptativas al medio, los estímulos sensibles que provengan del objeto cognoscible, para adaptar su situación biótica y social con fines de equilibración constante hacia su entorno.

2.- EL OBJETO DEL CONOCIMIENTO.

Es aquel que existe independientemente del sujeto de aprendizaje y puede provocar la atención de éste, relacionándose

se ambos por medio de la experiencia. El objeto de conocimiento puede ser reconstruido en actividad intelectual por un movimiento dinámico de aprendizaje.

3.- LA RELACION SUJETO-OBJETO.

Relación siempre presente en la situación de aprendizaje caracterizable y conceptualizable desde diversas dimensiones: física, biológica, mental y social. Presente en constante movimiento hasta el logro de un estado de equilibrio.

4.- EL APRENDIZAJE.

Producto de un proceso (prolongado o reducido en el tiempo) dirigido o espontáneo, natural o escolarizado, en el medio social o en un acto individual (extrínseco o intrínseco).

Seguirá un desarrollo que va del menor, al mayor conocimiento (en el sentido cualitativo), de su ausencia a su adquisición progresiva para la conformación de estructuras mentales concéntricas.

5.- EL MEDIO.

Es el escenario donde se circunscriben las acciones del sujeto al aproximarse al objeto. Llamado también ámbito o contexto y que es constante, imprescindible, formado por las situaciones y circunstancias que delimitan o limitan el aprendizaje y sus oportunidades.

B) LAS VARIABLES.

1.- Las formas de presentación del conocimiento (en la llamada enseñanza) curricular que se ofrece al alumno en determinadas formas de organización del mismo y por diversos modos didácticos de exponerlo.

2.- El rol docente, que varia de acuerdo a expectativas y - concepciones de cada criterio, adquiriendo posición dentro de la **estructura didáctica**.

3.- Medios y recursos para el aprendizaje que dependen de ca racterísticas como la organización didáctica, las exigencias- o necesidades metodológicas, y de limitaciones o posibilida-- des.

4.- Los objetivos escolares determinados por la administra-- ción educacional vigente.

5.- El contexto escolar y social como impedimentos o posibili-- tadores de oportunidades para el aprendizaje escolar prove-- choso.

B. DETERMINANTES CONTEXTUALES.

Las determinantes contextuales son influencias decisivas - del medio hacia el acto pedagógico, modificándolo y escapando - al control eficaz de la sociedad.

1. CONDICIONES SOCIALES.

Son parte de las condiciones sociales: el grupo escolar, - la institución educativa, la comunidad y sus complejas interre-- laciones, que limitan o posibilitan el aprendizaje de los alum-- nos. También los medios de comunicación, de información, de re-- creación y diversión, como elementos que inciden en la persona-- lidad del individuo; esto no siempre de manera positiva o desea ble, dependiendo del sentido y dirección de éstos.

2. CONDICIONES INSTITUCIONALES.

Las condiciones institucionales, como el soporte legislati vo y la contundencia de la norma, que indican disposiciones ad-

ministrativas para garantizar la coherencia y funcionalidad de cada centro escolar que pertenezca al sistema educativo nacional.

3. CONDICIONES ADMINISTRATIVAS.

Estas condiciones se manifiestan como la aplicación concreta y específica de las disposiciones administrativas respecto de las consideraciones del funcionamiento eficaz de la institución escolar, que se lleva a cabo bajo interpretaciones de los directivos de escuela, de acuerdo a sus propias expectativas.

4. CONDICIONES DE LA PRACTICA DOCENTE.

Las condiciones observables bajo las que se lleva a cabo la práctica docente en el tipo de escuelas rurales federales, es en general: a) en el aspecto material y físico del edificio escolar, deplorable; b) sobre su situación geográfica no puede hablarse del lugar como área marginada, pero si con escasa urbanización; c) las aulas no están suficientemente equipadas, ni ventiladas, con escasa iluminación en varias de ellas y con mesabancos inadecuados, así como también los pizarrones muy viejos e inservibles; d) generalmente el clima es extremoso y los horarios de actividades y clases nunca cambian (ceremonia cívica a las 8:00 A.M. aunque la temperatura se encuentre a uno o dos grados sobre cero; en temporada de lluvia los alumnos esperan a que lleguen los profesores media hora después, mojándose fuera de las aulas después de haber caminado desde las siete o siete y media hacia el colegio); e) se carece de láminas, esquemas, mimeógrafo, etc. -sólo hay gises y la iniciativa del profesor para dibujar y hacer su propio material didáctico cuando es necesario- f) hay variedad de prácticas pedagógicas por la formación profesional de cada profesor y su procedencia, generalmente tradicionalistas como ya se ha descrito; g) la escuela recibe escasa influencia cultural externa, lo mismo que apoyos sanitarios y de salud; h) la participación de los padres en la e-

ducación de sus hijos y asuntos escolares es muy escasa (posibles causas: deficiencias administrativas de escuela y falta de labor y trabajo social por parte de los docentes); y sobre la preparación profesional: nueve docentes con estudios de normal-básica (algunos no titulados); y cuatro docentes con estudios posteriores: normal superior y U.P.N.

C. ELEMENTOS METODOLOGICOS: ESTRUCTURAS METODOLOGICAS.

En un primer momento se ha conceptualizado sobre el objeto de estudio -la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje-, en el ámbito de las determinantes contextuales, para continuar el proceso teórico desarrollando la exposición de los elementos metodológicos que serán de utilidad para diseñar el procedimiento metodológico-didáctico. Se explicitará la concepción de método utilizado en este trabajo. Del sujeto cognoscente desde el espectro total de su personalidad. Y por último, de las estructuras, que con fines metodológicos esquematizan las posibilidades teóricas para la acción docente.

1. EL METODO.

Como parte del marco conceptual de la tercera opción:

El enfoque psicogenético no ha alcanzado los niveles de teoría para algunos pensadores y tampoco se cuenta con el consenso total sobre lo que se define como 'método', ni epistemológica ni filosóficamente. Pero para el trabajo teórico puede ser de mucha utilidad delimitar el uso de dicho concepto:

El método es común a todas las ciencias porque ninguna puede prescindir de tal necesidad teórica. El método es un 'proceso general', una concepción o actitud, particularizándose en procedimientos inductivos-deductivos', que nos lleva a diferentes ritmos a un conocimiento, partiendo de un sentido a otro (de lo complejo a lo simple y viceversa), con la característica de que 'el método es una respuesta a la estructura cognoscitiva del su

jeto'. Por lo tanto, el método es mayor que la estrategia "x" - (ya que ésta de él parte, y éste de los principios teóricos). Y no es un camino rígido y particular al cuál se deba adaptar pasivamente el estudiante; es lo contrario:

EL METODO COMO RESULTADO DE PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE ORDENADOS EN UNA LOGICA DE INTERACCION (S - O).

Síntesis a criterio personal sobre los contenidos aprendidos de la línea psicopedagógica de la licenciatura de educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional.

Posteriormente se describirá porque la estructura metodológica (o didáctica), es el resultado de la conjugación de las -- tres estructuras como son la conceptual, la contextual y la cognoscitiva -teóricamente hablando-, resultado de la aplicación - del método en la reflexión del problema planteado y que se particularizará en 'procedimientos metodológicos opcionales -estrategias- o métodos didácticos particulares'.

2. LA PERSONALIDAD DEL ALUMNO.

Se recuerda la prioridad de 'desarrollar o movilizar las -capacidades', para dar la atención teórica en 'el desarrollo de los procesos, más que en los productos', para justificar el énfasis en la personalidad de todo sujeto del aprendizaje, conformada por las ya conocidas esferas de la personalidad: cognoscitiva, afectiva y psicomotriz.

El sujeto del aprendizaje actúa como totalidad con el compromiso de todos sus sentidos en los diferentes estados de conciencia.

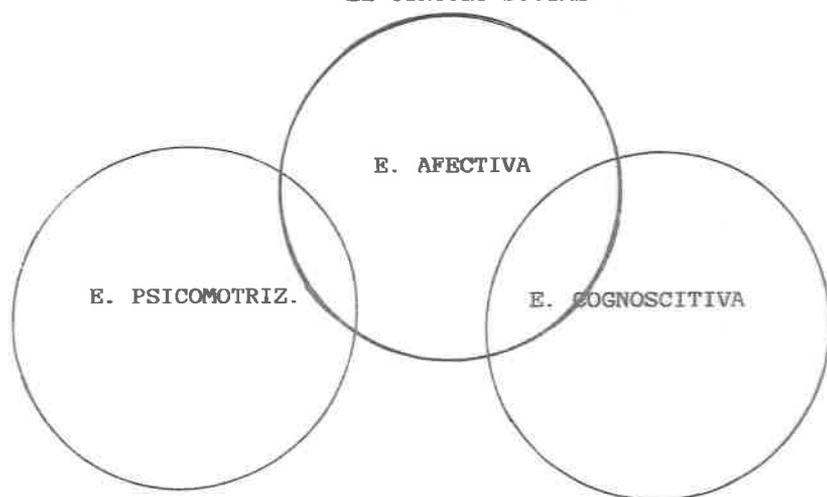
Las expresiones afectivas y emotivas pueden expresar ausencia o presencia de conocimientos, capacidades o necesidades; aspiraciones o vivencias; respuestas concientes o no. De la esfera afectiva proviene la creatividad y la imaginación -aún la intelectual- tan importante para la ciencia, el arte y el futuro -tanto en el alumno como en el docente). En la intimidad del individuo se genera el conocimiento que luego será socializado.

'El círculo social es la unión de la esfera cognoscitiva y

afectiva'.

Esquematzación de las esferas de la personalidad:

EL CIRCULO SOCIAL.



De acuerdo a las necesidades del presente documento y por criterio propio: no se reduce al sujeto del aprendizaje a su estructura cognoscitiva, aunque ésta última se destacará al explicar la posición en el proceso teórico que da origen al procedimiento metodológico-didáctico ensayado aquí.

Las estructuras teóricas explicadas seguidamente conforman la configuración del proceso metodológico-didáctico (51):

(51) cfr.

REMEDI, Vicente E. "Construcción de la estructura metodológica"; en antología Planificación de las actividades docentes; UPN-SEAD; México, 1988, p p. 247-258.

3. LAS ESTRUCTURAS.

El alumno se considera aquí como el centro de la estructura didáctica y al docente como el soporte o base, de quién partirá la iniciativa didáctica propuesta para la ejecución por parte del alumno, operandola al aproximarse al conocimiento, como objetivo escolar. Esto por medio de la organización de los recursos o medios estratégicamente preparados para tal fin, operando paralelamente a los medios intrínsecos del alumno (aparato y estructura cognoscitiva), para su desenvolvimiento.

El proceso enseñanza-aprendizaje (como unidad de análisis) en su orden natural tiene como protagonista al alumno en la experiencia de adquisición de conocimientos, interrelacionándose con su entorno inmediato (estructura contextual); el docente en dicho proceso tiene el papel fundamental de colocarse paralelamente al proceso y evaluar su desarrollo. Interactuará con el alumno de acuerdo a las categorías (conceptos) del constructivismo, en el establecimiento de situaciones de aprendizaje y aprovechando la estimulación o motivación (intrínseca o extrínseca) que manifiesta el alumno.

Durante el proceso constructivista (al cual no se le colocan fronteras de espacio o tiempo), en la adquisición de conocimientos (que pertenecen a estructuras conceptuales), el alumno actúa de acuerdo a sus 'creontas' (caminos naturales), que el docente deberá considerar en el diseño de estrategias para ser tomadas como caminos del propio sujeto hacia el establecimiento de relaciones entre la estructura cognitiva inicial, que deberá ser trastocada por el objeto cognoscible, para impulsar a la actuación al sujeto del aprendizaje. Acción en la cual, puede el medio, el entorno o determinado elemento de la estructura contextual, ser el factor decisivo.

Se observa así que es posible considerar cómo el proceso metodológico-didáctico, hunde sus bases en las tres estructuras fundamentales -cognoscitiva, conceptual y contextual- para dar configuración total a la estructura metodológica que las reúne.

A) LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL.

Se conforma por todo el campo de conocimiento en el orden de la trama o flujo conceptual, que se constituye de principios, leyes, teorías, supuestos hipotéticos, explicaciones, descripciones del campo científico, etc. (cierta parte de dicha estructura propuesta a los alumnos como contenidos escolares). Son la referencia y parte del proceso de aprendizaje, - investigación y difusión de la ciencia. Mediante su 'lógica - de contenido' inherente, será ofrecida en el conjunto de las demás estructuras a los alumnos.

B) LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA.

La estructura cognoscitiva del sujeto del aprendizaje como parte del conjunto de disposiciones naturales -esfera de - la personalidad: medios intrínsecos y equipo factual, etc.-: las estructuras naturales para la adquisición de los esquemas logo-matemáticos y logo-lingüísticos, que hacen posible 'la - instrumentación del pensamiento para la creación y desarrollo de los lenguajes -punto focal del origen del hombre como tal- de su civilización, de la comunicación y creación del medio - social y cultural (de la estructura contextual, extrínseca al ser); que lo posibilitan para la adquisición del conocimiento (cotidiano y escolar) y que durante su desenvolvimiento biosicosocial tiene diferentes características propias.

Esta estructura es el 'instrumento principal para el aprendizaje.

C) LA ESTRUCTURA CONTEXTUAL.

La estructura contextual se caracteriza por 'la lógica - de relación o cúmulo de relaciones mutuas', existentes entre el individuo y su entorno social, en el que se suceden eventos que no acatan una predeterminación humana. Es el sitio - espacio-temporal donde se realiza la dinámica del aprendizaje

que la circunscribe constituyéndose en situaciones, circunstancias y oportunidades.

Las estructuras descritas se constituyen en:

4. LA ESTRUCTURA METODOLOGICA.

La estructura metodológica se constituye desde el momento en que el docente inicia la sistematización de sus conocimientos para su aplicación práctica (véase el esquema de la página 21).

Está constituida con base en los principios teóricos de los campos que tienen que ver con el conocimiento y el aprendizaje, conformando 'una estructura multidisciplinaria', cuya finalidad es esquematizar (de ninguna manera como modelo definitivo), operativamente el flujo que se lleva a cabo al interior del procedimiento que ésta da origen. Tiene que ver con la actividad docente cuando actúa paralelamente a la acción del sujeto de aprendizaje, participando ambos, alumno-docente de la experiencia de aprendizaje.

Estas tres estructuras iniciales se armonizan en diseño para integrarse en la estructura metodológica de creación progresiva.

En su conjunto conforman un esquema útil para poder tender un puente entre la teoría pedagógica y su operacionalización en procesos concretos.

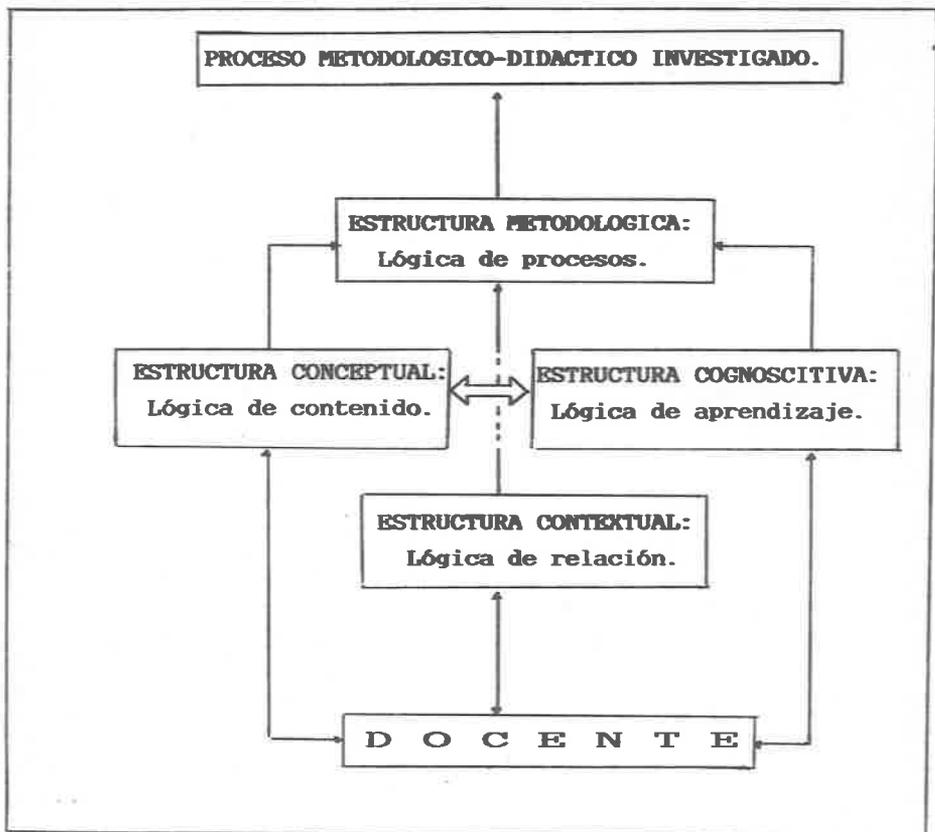
La estructura conceptual es coherente a su interior por su lógica disciplinaria de ciencias, retomándose de ella los conocimientos a ofrecer al alumno curricularmente para su redescubrimiento constructivista, vía el contexto.

La estructura cognitiva propia del sujeto que aprende - estudiada por la psicogénesis y la sociogénesis-, se activa hacia el objeto de conocimiento: la estructura conceptual. Ambos generan una dialéctica de mútua interdependencia y transformación en el escenario: el marco contextual, donde se lleva a cabo la lógica del aprendizaje, de acuerdo a la lógica de las relaciones.

La estructura metodológica tiene que ver con los momentos teóricos y los prácticos, con el problema del método y aquellos procedimientos tales como la inducción y deducción. -

Es el ir y venir hacia la movilización de una capacidad de aprendizaje en la presencia de la lógica de interacción entre SUJETO-OBJETO en dialogicidad intelectual.

Se ha elaborado con los anteriores motivos la siguiente esquematización para apoyar la explicitación de conceptos:



Realización: José Rodríguez Romero.

C A P I T U L O T R E S

"ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA."

IV. ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA.

La estrategia metodológico-didáctica utilizada para el área de las Ciencias Sociales en el aspecto de la socialización, forma parte del procedimiento metodológico, cuyo diseño debe estar a cargo de los docentes de acuerdo a su experiencia, estudios e investigaciones.

A. PRECISION DE CRITERIOS PEDAGOGICOS.

1. Cuando el sujeto enfoca su atención hacia el objeto de su curiosidad, lo hace con 'procesos alternativos', tanto inductivos como deductivos, como producto de 'una adaptación natural al objeto de estudio; de acuerdo a su presencia o naturaleza, su proximidad o lejanía (en el espacio y tiempo determinados). Ambos procesos son paralelos en el camino hacia el fin, variando por características propias, tomándose como 'medios' y no como fines. De ellos el sujeto no es conciente del todo (dependiendo de su edad), para poder escoger el mejor por las características de la apropiación -intelectual- y de la naturaleza del objeto de estudio. Pero el docente puede ser parte de su experiencia de aprendizaje colocándose entre esos procesos y las 'creontas' de los alumnos (considerando las diferencias individuales) para facilitarles el trabajo de aproximación.

2. Para plantear el procedimiento por el cual el sujeto se aproxima al objeto de conocimiento, se debe generalizar en lo siguiente: 'el sujeto cuenta con previas experiencias sociales, que deben considerarse'. Dicha aproximación es un proceso cuyo lapso de tiempo es muy variable.

El sujeto deberá contar con la oportunidad de entrar en contacto (o haber estado en contacto) directo con una amplia gama de estímulos -para el desarrollo de las capacidades senso-perceptivas- que dicho objeto le pueda ofrecer. De esta manera contará con datos sensoriales y percepciones tan ricas en contenidos, como fuentes para futuras elaboraciones conceptuales.

La naturaleza de la aproximación puede estar motivada en el sujeto intrínseca o extrínsecamente. Cuando el estudio no es dirigido escolarmente es del primer tipo y responde a una necesidad natural del alumno: como origen del conocimiento en el medio familiar, que se amplía en el entorno escolar adquiriendo así -- sus primeras concepciones del mundo.

La necesidad del aprendizaje escolar puede inducirse extrínsecamente (motivar), pero la mejor manera es mediante el descubrimiento de significaciones (por parte del sujeto), en los contenidos presentados de una manera didáctica adecuada a sus intereses: con la actividad lúdica o con el atractivo de los recursos didácticos, etc.

Cuando se rebasa la etapa del contacto directo o indirecto con el objeto de estudio, se procede a escuchar ideas, dudas y explicaciones de los alumnos bajo ciertas dinámicas grupales (implementadas por iniciativa docente o del propio alumno) -conversación en equipos, ensayo de explicaciones, investigaciones documentales, experimentación o manipulación de diversos materiales, etc.

Esta es la etapa en la que en una forma incipiente, el alumno comienza a reflexionar con fines de estudio (no deberá esperarse en la primera clase), perdiendo poco a poco miedos y tensiones que paralizan su actividad. El teme a las posibilidades de rechazo y a la aceptación social bajo ciertas normas (los formalismos), pero principalmente a las burlas y la difícil situación de tener que ser el centro de atención por algunos segundos.

En éste primer momento es cuando el alumno se encuentra inmerso en una situación conflictual nueva, ya que a la vez que le brinda oportunidad de actuar, él compara este esquema de trabajo en clase con otros que ha vivido; sospecha que tiene las posibilidades de hacer lo que se le pide: de hablar, de escribir, de exponer todos sus puntos de vista (su potencial de pensar por sí mismo, ya que el docente deja de hacerlo por él). Le llevará un tiempo entender la nueva jugada didáctica: ahora él es dueño de su palabra y de lo que ésta contiene y puede hacer con ella. LO PRINCIPAL ES EMPEZAR A MOVILIZARLES SU CAPACIDAD DE REFLEXION EN

EL AULA ESCOLAR.

LA REFLEXION por tanto, deberá liberarse de tecnicismos o normas rígidas, ésta será espontánea y libre en la medida de lo posible: progresivamente el alumno se sentirá en confianza con el grupo y el docente, que aprenderán a escuchar con respeto.

La reflexión será el instrumento de la socialización del pensamiento infantil cuando, mediante su participación: hable, dialógue, converse, explique, describa, pregunte, suponga, argumente, debata, escuche, observe, dude y **ESCRIBA SUS PENSAMIENTOS**

Se enfatiza que no todo lo percibido por los alumnos se puede verbalizar (la gama del aparato y estructura cognitiva del sujeto es más amplia que el esquema lingüístico que hay que apoyar para su desarrollo como objetivo escolar), en forma inmediata y que las elaboraciones mentales a ésta edad se alejan aún de la objetividad: más ventaja que desventaja porque es gracias a la imaginación e inventiva como el desarrollo científico se hace posible.

Entonces, para la reflexión así comprendida, lo importante será su ensayo, **EL PROCESO EN MOVIMIENTO**, para tomarla **COMO MEDIO**, no como un fin; en sí:

QUE EL ALUMNO LLEGUE AL USO DE LA REFLEXION POR CONVICCION-NO POR IMPOSICION.

3. En este sentido la teoría constructivista nos apoya cuando dice que el conocimiento no se transplanta al individuo, (la estructura conceptual a la estructura cognitiva), sino que es producto de un proceso de reelaboración dentro de los esquemas lógicos del propio alumno durante un relativo lapso de tiempo -donde se procesan datos con recursos intrínsecos al alumno-.

4. El aprendizaje situacional: considerado como proceso de desarrollo o construcción de nuevas ideas (cuando el sujeto se ubica en una situación conflictual), o como modificación de las antiguas (viejos esquemas rotos o superados), en un descubrimiento de nuevos modos de utilizar los elementos del contexto para obtener nuevos significados (52).

Como elementos intervinientes en el proceso de adquisición de conocimientos tenemos la función mental de: intencionalidad, exploración, imaginación y creatividad; para realizar las conceptualizaciones en la resolución de problemas de una situación de aprendizaje determinada.

5. Cuando el alumno utilice la reflexión crítica para la verbalización de su pensamiento: para analizar situaciones, plantear soluciones y exponer explicaciones hipotéticas; entonces, el objetivo habrá empezado a desarrollarse.

6. Las declaraciones (hipotéticas) y las formulaciones (explicaciones) de los alumnos, son los medios de desarrollo de sus estructuras al ensayarlas con la comprensión del posible error o el éxito.

7. El alumno socializa sus adquisiciones al trabajar con situaciones objetivas en el entorno, elaborando interpretaciones sobre los contenidos escolares, su contexto escolar, su medio comunitario, y el presente, pasado y futuro de su país.

8. El proceso progresivo de la significación y el entendimiento, de la comprensión y la verbalización; son productos de la acción experiencial del propio alumno en su sentido evolutivo: de una menor utilización de su instrumental cognitivo, a una mayor y mejor instrumentación de su pensamiento.

9. Deberán considerarse sus logros, no como generalizaciones comprobadas, sino como probabilidades y base para nuevas experimentaciones.

B. ESTRATEGIA DIDACTICA.

La estrategia didáctica es la operacionalización de la lógica metodológica que parte de una estructura cognoscitiva inicial

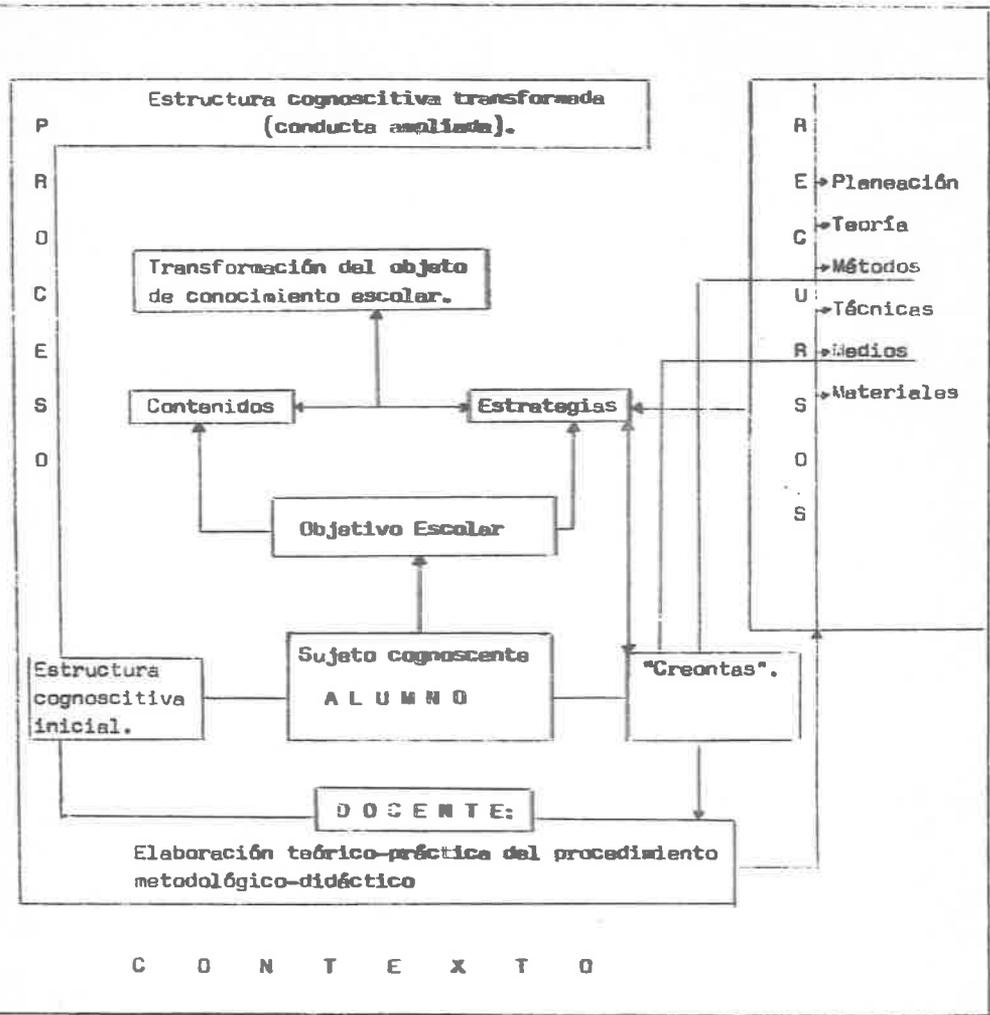
(52) ...del autor Jean Piaget. op. cit. p p. 445-447.

del alumno, hacia la estructura cognitiva transformada como conducta ampliada del mismo. La dinámica de la estrategia es la siguiente:

En primer lugar, la dinámica del aprendizaje se posibilita mediante su situación en el aula, a través, de su funcionamiento metodológico.

En un segundo momento, después de la conjugación teórica de las tres estructuras básicas en el marco metodológico, éstas se manifiestan a través de la dinámica, mediante la lógica de interacción entre las actividades docentes y las actividades del alumno, que actúan paralelamente, según su papel y objetivo. La lógica conceptual, como material de procesamiento (técnico en el docente y cognitivo en el alumno), para facilitar formas de reconstrucción del conocimiento por parte del alumno, que se inserten en situaciones de aprendizaje propiciadas por la lógica de interacción: alumno-objeto de conocimiento, alumno-alumnos y alumno--docente.

En la esquematización del proceso que se presenta en la siguiente página, está colocado el alumno en la base del sistema y es el principio de las acciones. El alumno está ya en situación de aprendizaje, en el medio o ámbito de estudio y en disposición (intrínseca o extrínseca) de actuar en la consecución de un objetivo -reconstruir un conocimiento-, posibilitando transitar la estrategia para él diseñada, con sus creencias en la inmersión -- que transformará su estructura cognitiva inicial en otra resultante ampliada.



Fuente de consulta: Profr. Claudio Avila Astudillo.
Asesor académico.
Universidad Pedagógica Nacional.

1. RECURSOS TECNICOS.

A) OBJETIVOS DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA.

1º Considerar los principios metodológicos (estratégicos) en forma flexible para construir los procesos de inducción o deducción (camino didácticos), que no necesariamente se deberán seguir formalmente considerando que sólo son guías didácticas paralelas a las creencias del alumno, como procesos generales del proceder lógico. Estos participarán en -- las formas de organizar los contenidos escolares.

2º Considerar los principios psicogenéticos como parte de los procedimientos constructivistas, en la lógica de interacción y establecer una jerarquización flexible del flujo de posibilidades para la acción del sujeto del aprendizaje, los siguientes se sugieren entre otras posibilidades:

1.- La motivación: intrínseca en primer lugar y extrínseca como segunda opción.

Formas de estimulación aceptables:

- a) Por experiencia directa.
- b) Por experiencia indirecta: sensibilización por medio de recursos técnicos -audiovisuales o visuales- o lenguaje gráfico.
- c) Por experiencias anteriores: vivencias o anécdotas.

Formas de estimulación comunes:

- a) Interés dirigido o necesidad creada pedagógicamente.

2.- Establecer la situación interactiva (SUJETO-OBJETO):

- a) Citando a Dewey: "...la utilización sistemática del método científico como modelo ideal para la exploración y - exploración inteligente de las potencialidades inherentes en la experiencia,..." aplicado sistemáticamente en la situación interactiva para las experiencias del alumno pasadas, presentes y futuras (53).

b) Partir de la situación total con significación, establecer las relaciones (espacio-temporales) para:

c) Problematicar (54) por medio del cuestionamiento para desaparecer las dudas y lograr:

d) La comprensión para el desarrollo de propias interpretaciones.

e) La generalización o reflexión (con base en lo expuesto en apartados anteriores), para el logro de la transferencia significativa y el uso de la memoria operativa. Como explicación a grandes rasgos:

Cuando se aprende sin memorismo mecánico porque se captó su significado con comprensión profunda (más allá de la percepción), el tiempo tarda en borrar dicho aprendizaje si se usa constantemente. Dicho conocimiento se puede transferir a una situación similar, por mediación de la inteligencia: los nuevos datos adquiridos promueven la memoria operativa.

B) EL METODO DIDACTICO.

Los pasos del método didáctico (55) se desprenden del proceso ya enunciado antes como objetivos y deberán lograr:

- 1.- Que aparezca la reflexión en el niño como un proceso relativo en el tiempo.
- 2.- Que funcione como un caso de probabilidad hipotética.

(53) DEWEY, John. "El sentido del propósito; en antología Medios para la enseñanza; UPN-SEAD; México, 1988, p. 125.

(54) Paulo Freire... op. cit. p. 159.

Problematicación. Es la acción de reflexionar continuamente sobre lo que se dice, buscando el por qué de las cosas, el para qué de ellas.

(55) vid. infra p p. 54 y 63.

El método didáctico está en función del sujeto de aprendizaje y del objeto de conocimiento, de quienes parte su particularidad. Es decir, el método usado por el docente debería -- considerar la naturaleza del individuo y la dinámica del aprendizaje.

3.- Que la reflexión este en función de la experiencia individual o colectiva.

4.- Tratar de descubrir el valor de la reflexión. Estos pasos son:

a) La motivación.

b) La situación interactiva: la problematización.

c) La reflexión crítica como parte de la situación interactiva.

d) Retroalimentación por medio de la evaluación formativa de los procesos implicados.

C) LAS ACTIVIDADES.

Como forma de iniciar el diseño de un diagrama de flujo que progresivamente se adapte a las respuestas y situaciones de aprendizaje, de los alumnos y donde se encuentren comprometidos, de acuerdo a las actividades y momentos del aprendizaje, dentro de los cuales interactuarán en su momento: alumno-objeto cognoscible; alumno-alumnos y alumnos-docente; son los siguientes en forma general:

1.- Actividades de presentación del objeto de conocimiento o instrumentos didácticos para el efecto (cuando los medios sustituyen la experiencia directa).

2.- Actividades situacionales o circunstanciales.

3.- Actividades de evaluación o retroalimentación.

Estas actividades de trabajo se organizan de acuerdo a la forma de organizar didácticamente los contenidos escolares -ya que no se presentan tal cual se expresan en la currícula: por asignaturas-, sino que la versión que se propone tomará los contenidos apreciando su lógica conceptual de manera multidisciplinaria, primero globalizando el conocimiento en un primero momento, para interdisciplinariamente partir hacia el análisis específico del tema generador o centro de interés.

Las actividades del docente se sugieren así:

- 1.- Motivar.
- 2.- Conducir o propiciar la aproximación (y su forma), del sujeto de aprendizaje al objeto del conocimiento.
- 3.- Problematicar la situación (pasos 2 y 3 del alumno).
- 4.- Auxiliar en la creación de modelos de explicación, formas y medios o en el ordenamiento progresivo de las secuencias lógicas implicadas (a nivel).
- 5.- Auxiliar en los pasos 5 y 6 del alumno.
- 6.- Evaluar los procesos.

Estas actividades del docente deberán modificarse conforme la experiencia docente lo permite, hacia la creación constante de acuerdo a las dinámicas implicadas.

Las actividades del alumno no pueden esquematizarse, ni pronosticarse (como en las versiones de programación de actividades), pero con la sugerencia de un modelo se espera la generación de algunas formas didácticas de seguimiento del proceder del alumno:

- 1.- Descubre una necesidad, un interés en él y se motiva para:
- 2.- Su aproximación al objeto de su interés, motivo de su atención o al llamado de la motivación didáctica.
- 3.- a) Observa: pone en juego todos sus sentidos.
b) Está en problematización o en situación de aprendizaje.
c) Está en proceso dialógico con el objeto de estudio.
d) Inicia antes -intrínsecamente- o después -extrínsecamente- el proceso reflexivo.
- 4.- La experimentación, abstracción posible o análisis-síntesis.
- 5.- Comprueba o delimita causas y efectos.
- 6.- Demuestra sus explicaciones o las corrige.

7.- Reproduce el proceso (transferencia significativa; memoria operativa).

D) RECURSOS MATERIALES Y ESTRATEGICOS.

Los recursos materiales que sustituyen la experiencia directa porque ésta no es siempre posible y por imposibilidad -financiera -para contar con medios electrónicos o materiales- costosos para nuestro medio-, se adaptarán a las posibilidades y alcance de cada docente. Estos dependen de la creatividad e ingenio docentes fundamentalmente. Para ejemplificar, -pueden ser útiles: la gente, sus ocupaciones, sus instrumentos de trabajo, los lugares, los ambientes, los desplazamientos fuera de la escuela, las granjas, el bosque, los medios -de comunicación y los eventos sociales.

2. RECURSOS DE ORGANIZACION.

Sin mencionar los esquemas conocidos de la tecnología educativa respecto de las formas, modos y recursos de organización de la actividad del alumno y del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, nos ubicaremos en el objetivo:

- 1º Actuar en consecuencia con la ruptura de la cotidianeidad
- 2º Romper los esquemas tradicionalistas.
- 3º Terminar con los estereotipos que hacen de la relación pedagógica el vínculo dependiente.
- 4º Ocuparse de la comunicación educativa.

A) FORMAS DE RELACIONARSE Y DE INTERVENCION DEL DOCENTE.

El rol docente no es monolítico e inmutable. El docente no puede permanecer estóico y estéril (sin iniciativa, ni la creatividad necesaria). El deberá empezar con su propio ser -para remover la montaña de la inercia. El aula es su segundo-hogar: puede ser grato, agradable, cálido y confiable. Lo dicho hasta aquí no siempre es suficiente para ser importante,-

pero recordemos otro párrafo de la obra de Jalil Gibrán, alumnos y docentes: "...abandonáos en manos del arquero...".

Conclusiones:

- * Las formas de relación social entre el docente y los alumnos, o éstos y el contexto, no pueden determinarse: debe prevalecer la acción libre y natural.
- * Si esperamos a que la verdad social se compruebe científicamente, entonces tendremos que permanecer sentados mirando - pasar el carrusel de la vida.
- * El objetivo de todo el presente documento es el deseo de - remover algunas conciencias.
- * Si se carece de concepción pedagógica, formarla.
- * El trabajo docente se conforma de tres fuentes principales que son: la formación personal, la formación profesional y la experiencia.
- * Rescatar los valores sociales.
- * Como docentes redescubrirnos, reconstruirnos.
- * Participar en la creación de un proyecto personal, y después en un proyecto social.
- * Desarrollar el pensamiento auténtico y la reflexión crítica, en la conciencia de que la libertad genera responsabilidades.
- * La experiencia es el objeto del pensamiento crítico.
- * La educación es un cambio para la adaptación o para la --- transformación.
- * Como docentes: lograr la multidisciplinariedad teórica y - la interdisciplinariedad metodológica.
- * Con la reflexión crítica lograr la sistematización conciente que pueda traducirse en fórmulas verbales.
- * Recordar que cada alumno es un caso diferente.
- * La evaluación vigente es problemática, no problematizadora
- * El autoritarismo es igual a inseguridad y temor.
- * La libertad está en función de la autoridad auténtica. Y -

el autoritarismo trata de manejar o limitar tu libertad.

* La crítica es estéril si no se generan propuestas alternativas.

* No ver la teoría reflejada en la práctica, sino la práctica reflejada en la teoría: la experiencia.

* Impulsar la dialogicidad en la educación.

* La educación bancaria es una consecuencia de la inercia y de la falta de profundidad profesional.

* El rol docente es el origen de algunos problemas educativos y de algunas soluciones.

* El rol docente está en relación con la mayor o menor capacidad de reflexión de los alumnos (entre otros factores).

COMENTARIO FINAL.

Para finalizar reflexionemos sobre las palabras de Estela Ruíz Larraguivel, investigadora del CISE-UNAM: "El discurso educativo y científico conlleva una ideología que se acepta o rechaza por el estudiante, si se le provee de los elementos teóricos pertinentes para la formación de una actitud crítica."

APENDICE .

En forma general las características de la población donde se encuentra inmersa la comunidad escolar de estudio, son las siguientes:

I. El ámbito geográfico:

La población se llama San Agustín, Mimbres, ubicada en el Municipio de Oztolotepec, Estado de México. En ella se ubica la Escuela Primaria Federal "Ignacio Manuel Altamirano". Se encuentra en un terreno montañoso y de difícil acceso, a unos cinco kilómetros del centro ceremonial otomí, con brechas y caminos rurales, cuevas y terracería. Cuenta con abundante vegeación (el bosque está a sólo quinientos metros del centro de la población) con grandes extensiones de tierras de cultivo. Cuenta con recursos naturales como madera, manantiales, faun silvestre (aves, -- liebres, etc.), que no se aprovechan racionalmente.

II. El medio cultural:

La población en sí, no cuenta con centros de cultura. El parque cívico está en mal estado. Los centros de cultura importantes están en la cabecera municipal: biblioteca, centro de educación de adultos, auditorio, deportivo, etc.

III. El medio social:

La población se compone en un 80% aproximado, por personas de origen otomí, en un 10% de personas de ascendencia extranjera llegadas a la zona hace algunas generaciones, y el otro 10% lo forman gentes llegadas del Distrito Federal y de otras entidades de la república.

Esto hace de la zona un lugar de diversas costumbres y tendencias culturales, delimitadas por sus miembros y con separaciones o intereses comunes variables.

IV. El aspecto económico:

Es una población con escasos recursos económicos. La mayoría de la población está compuesta por agricultores, jornaleros y peónes (en un 70%), también hay empleados y obreros (el 25% ±) que viajan a Toluca y hasta el Distrito Federal, por ubicarse a-

llí su lugar de trabajo. Conformando la minoría los estudiantes de preparatoria, profesionistas y con carreras cortas. También hay jóvenes y adultos que no trabajan, ni estudian.

V. En el aspecto salud:

Es el más grave problema porque en un alto porcentaje, las viviendas carecen de agua potable. La que se utiliza en los hogares, llega a la comunidad por vía abierta en un 50% del trayecto y no es filtrada, ni purificada. La escuela primaria es afectada por ese hecho, aun mas en primavera por la carencia del servicio. No hay centros de salud en a comunidad, ni control sanitario.

La alimentación de los alumnos es deficiente. Generalmente no toman alimentos antes de las clases matutinas. En la escuela no existe un control de vendedores ambulantes o un programa para orientar a los alumnos sobre los alimentos que pueden considerarse nutritivos y a su alcance. Tienen frecuentes enfermedades gastrointestinales y de las vías respiratorias.

VI. Servicios educativos:

Existen en la población los siguientes planteles educativos: un Centro de Desarrollo Infantil del D.I.F.; un jardín de niños federal y otro del gobierno del Estado; una secundaria también estatal; una telesecundaria y la escuela primaria que nos ocupa.

El apoyo, preparación y dedicación de los padres de familia hacia los niños manifiesta tres niveles distinguibles: el primero cuando el apoyo es encausado a que los niños dejen ese medio donde viven, vía los estudios; es segundo, cuando sólo cumplen por obligación, sin importar el desempeño real de los niños en las aulas; tercero, cuando simplemente no les interesa el aprovechamiento de sus hijos en la escuela, si faltan, reprueban el curso o desertan. Algunos de los padres no saben leer ni escribir.

Las personas que manifiestan tener estudios superiores o alguna profesión, han perdido el interés por su comunidad y su desarrollo.

En forma general, los datos de la escuela primaria que se consideran relevantes para éste estudio son los siguientes:

La Escuela Primaria Federal "Ignacio Manuel Altamirano", -- con clave 15DPRO978D, de la Zona Escolar 015, con cabecera en -- Dos Caminos en el Municipio de Oztolotepec (que colinda con el -- de Temoaya y Xonacatlán), tiene como caracterización general la siguiente:

I. Recursos materiales:

El edificio escolar consta de trece aulas, de las cuales -- dos de ellas están en muy mal estado; la dirección, sala de juntas, bodega y biblioteca, canchas y graderíos.

El mobiliario de las aulas está en mal estado, excepto para los primeros grados.

La iluminación es buena y la ventilación. El material didáctico es escaso, así como los libros de texto y consulta.

II. Recursos humanos:

En la escuela laboran trece docentes: once profesores con grupo, el director y su auxiliar. Diez de ellos son normalistas-titulados. Cuatro de ellos ocn estudios en la Normal Superior -- del Estado (especialidades: matemáticas, administración educativa y ciencias sociales); dos profesores egresados de la Escuela Nacional de Maestros (uno de ellos con estudios en la Escuela -- Normal Superior del D.F.).

En un periodo de cinco años hubo tres cambio de director en el plantel.

III. La población escolar:

Esta a disminuído en el mismo periodo de cinco años (antes de esta fecha llegaba a cerca de quinientos alumnos matriculados hasta llegar a trecientos alumnos en el actual ciclo escolar 1992-1993). Posibles causas: la deserción escolar, la reprobación y el traslado de alumnos a otras escuelas por decisión de sus padres.

IV. Las posibles causas de la problemática en el contexto--social específico que nos ocupa son las siguientes:

1° Falta de asistencia de algunos docentes a sus labores en for

ma muy continúa (en uno de los casos con antigüedad de más de ocho años en la escuela). También por motivos sindicales (los directores).

2° Por autoritarismos que frenan las iniciativas técnico-pedagógicas de los docentes.

3° La falta de respuesta a los docentes que han solicitado ante el director de la escuela y ante la supervisión escolar, el diseño de un proyecto educativo de escuela y de zona escolar, así como llevar a cabo las reuniones técnico-pedagógicas del consejo técnico de la escuela.

4° Y el más grave problema: el tipo de relación pedagógica existente entre los docentes (la mayoría); la educación bancaria.

5° El escaso margen de influencia educativa en la comunidad por parte de la dirección de la escuela y la sociedad de padres de familia.

Por último, cabe mencionar que en el aspecto religioso en la comunidad descrita, realmente no existe un contacto estrecho entre la escuela y la iglesia. Hay respeto entre ambas.

BIBLIOGRAFIA GENERAL:

- 1.- DEELFGAAW, Bernard. La filosofía del siglo veinte. Colección Las grandes obras del siglo veinte; Edit. Promexa-México, 1979.
- 2.- DE MATTOS Alves, Luis. Compendio de didáctica general. Edit. Kapeluz; Buenos Aires, 1985.
- 3.- ESCOBAR Guerrero, Miguel. (Comp.). Paulo Freire y la educación liberadora. Biblioteca pedagógica. SEP/Ediciones El Caballito; México, 1985.
- 4.- FERREIRO, Emilia; et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Investigación (O.E. A.); UPN-SEAD; México, 1988.
- 5.- HARNECKER, Marta. Los conceptos elementales del materialismo histórico. Siglo veinte editores; México, 1989.
- 6.- HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Edit. Península; Barcelona, 1977.
- 7.- KOSIK, Karel. Didáctica de lo concreto. Edit. Grijalbo; México, 1976.
- 8.- POULANTZAS, Nicos. Poder político y clases sociales en el estado capitalista. Siglo veinte editores; México, -1982.
- 9.- SANCHEZ Vázquez, Adolfo. La filosofía de la praxis. Edit. -- Grijalbo; México, 1973.
- 10.- SEP. Guía de apoyo para el director. SEP-PEAM; México, 1992.
- 11.- SEP. Libro para el maestro: programa para el quinto grado de educación primaria. SEP; México, 1988.
- 12.- SEP. Programa ajustado para la educación primaria. SEP; México, 1991.

FUENTES DOCUMENTALES :

- 1.- DECLARACION MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS Y MARCO DE ACCION PARA SATISFACER LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE BASICO. Documentos adoptados a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico. En Jomtien, Thailandia; del 5 al 9 de marzo de 1990.
- 2.- SANCHEZ Arias, Servando. La concepción de aprendizaje escolar en los profesores de educación primaria de la zona urbana del municipio de Toluca. (Tesis); Facultad de Ciencias de la Conducta; UAEM, Toluca, - México, 1987.

BIBLIOGRAFIA UNIVERSITARIA :

- 1.- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Análisis de la práctica docente. Antología; UPN-SEAD, México, 1989.
- 2.- _____ El lenguaje en la escuela. Antología; UPN-SEAD, - México, 1990.
- 3.- _____ El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. Antología; UPN-SEAD, México, 1990.
- 4.- _____ Escuela y comunidad. Antología; UPN-SEAD, México, 1987.
- 5.- _____ Evaluación de la práctica docente. Antología; UPN-SEAD, México, 1988.
- 6.- _____ Formación social I y II. Antologías en cuatro volúmenes; UPN-SEAD, México, 1987-1988.
- 7.- _____ Grupo escolar. Antología; UPN-SEAD, México, 1987.
- 8.- _____ La matemática en la escuela I. Antología; UPN-SEAD, México, 1990.
- 9.- _____ La sociedad y el trabajo en la práctica docente I II y III. Antologías en tres volúmenes; UPN-SEAD, México, 1988.
- 10.- _____ Medios para la enseñanza. Antología; UPN-SEAD, México, 1988.
- 11.- _____ Paquete del autor Jean Piaget. UPN-SEAD, México, - 1988.

- 12.- _____ .Pedagogía: la práctica docente. Antología; UPN-SEAD, México, 1987.
- 13.- _____ .Política educativa. Antología; UPN-SEAD, México, -1988.
- 14.- _____ .Problemas de educación y sociedad en México. Antología; UPN-SEAD, México, 1989.
- 15.- _____ .Sociedad, pensamiento y educación I y II. Antologías en tres volúmenes; UPN-SEAD, México, 1988.
- 16.- _____ .Técnicas y recursos de investigación I, II, III y IV. Antologías; UPN-SEAD, México, 1987-1988.
- 17.- _____ .Teorías del aprendizaje. Antología; UPN-SEAD, México, 1988.

Datos generales:

Nombre del sustentante:

JOSE RODRIGUEZ ROMERO.

Lugar y fecha de nacimiento:

México, D.F.; 18 de abril de 1961.

Lugar e institución donde realizó sus últimos estudios:

México, D.F.; ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

Lugar de trabajo:

Esc. Prim. Federal "Ignacio Manuel Altamirano".

San Agustín, Mimbres; Oztolotepec, México.

Años de servicio:

Del 1° de septiembre de 1991 al 1° de septiembre de 1992:
once años.

Lugares donde prestó sus servicios:

Dirección N° 3 de Educ. Prim. en el D.F.

Dirección N° 1 de Educ. Prim. en el D.F.

Constancia de terminación de trabajo
para titulación.

Toluca , México ., a 6 de Febrero de 1993

C. PROFR. Jorge Martínez Vázquez.
Presente

Comunico a usted, que después de haber analizado el trabajo de titulación, en la modalidad de Ensayo Didáctico titulado "Elementos Metodológicos para el área de Ciencias Soc." se considera terminado y aprobado, por lo tanto puede proceder a ponerlo a consideración de la H. Comisión de Exámenes Profesionales.

Atentamente


Lic. Jorge Castillo Magallón.

El asesor pedagógico

FE DE ERRATAS

PAG.	PARRAFO	REGLON	DICE:	DEBE DECIR:
10	1	3	entre y los	entre el docente y
11	4	8	higiene	higiene
12	4	2	ocaciones	ocasiones
17	final		1922	1992
18	5	6	all	al
27	5	3	retórica con base	retórica y con
30	7	3	continuación	continuación
34	final	9	Maestría	Maestría
35	2	9	éster	éste
35	2	13	no puede pasivo	no puede ser pasivo
36	1	3	Delfgaaw	Deelfgaaw
47	2	7	ór	órdenes