



Secretaría de Educación Pública  
Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad UPN 251



**La práctica educativa de la escuela  
unidocente y bidocente:  
Una propuesta pedagógica**

**Analbertha Zambrano Medina**

**PROPUESTA PEDAGOGICA  
PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE  
Licenciado en Educación Primaria**

**Culiacán, Sin., Agosto de 1989**


Culiacán, Sinaloa, a 10 de agosto de 1989.

C. PROFRA. ANALBERTHA ZAMBRANO MEDINA,  
P r e s e n t e . -

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado LA PRACTICA EDUCATIVA DE LA ESCUELA UNIDOCENTE Y BIDOCENTE: UNA PROPUESTA PEDAGOGICA, opción propuesta pedagógica a propuesta del asesor C. MC. Héctor Manuel Jacobo García, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente

  
PROFR. JOSE ANTONIO MERCADO MACHADO  
Presidente de la Comisión de Titulación  
de la Unidad UPN

## INDICE

|   | Pág. |
|---|------|
| INTRODUCCION.....   | 1    |
| 1. OBJETO DE ESTUDIO.....   | 4    |
| 1.1 La Escuela Unidocente y Bidocente:<br>una breve caracterización ..... | 4    |
| 1.2 Antecedentes y Conceptualización.....                                 | 16   |
| 2. RECONCEPTUALIZACION PARA UNA ESTRATEGIA<br>DIDACTICA.....              | 29   |
| 2.1 Sujeto Educativo.....   | 29   |
| 2.2 Grupo Escolar.....  | 30   |
| 2.3 Relación e Interacción maestro-alumno y<br>alumno-alumno.....         | 32   |
| 2.4 Tipo de Conocimiento que se pretende<br>promover.....                 | 36   |
| 2.5 Teoría del Aprendizaje.....   | 38   |
| 3. ESTRATEGIA DIDACTICA.....  | 40   |
| 3.1 Planteamiento del Núcleo Problematizador                              | 41   |
| 3.2 Provocar el Interrogatorio.....                                       | 41   |
| 3.3 Discusión Colectiva.....  | 42   |
| 3.4 Establecimiento de Acuerdos Hipotéticos                               | 43   |
| 3.5 Investigación Bibliográfica o de Campo.                               | 43   |
| 3.6 Contrastación.....  | 44   |
| 3.7 Síntesis.....   | 44   |
| 3.8 Una Breve Observación.....  | 44   |

|  |    |
|--|----|
| 4. RUTA DE CONSTRUCCION DEL PRESENTE TRABAJO<br>ACADEMICO..... | 46 |
| CONCLUSIONES.....  | 47 |
| BIBLIOGRAFIA.....  | 49 |

## INTRODUCCION

Siendo la educación un fenómeno social que coadyuva de manera importante en la transformación de la sociedad, actualmente se observa un descenso en la calidad educativa, en el cual todos, directa o indirectamente, tenemos cierta cuota de responsabilidad.

El presente trabajo se inscribe en este marco de la crisis-educativa pero que tiene por intención empezar a enfrentar racionalmente los retos que implica ésta, atendiendo, además, la demanda social de elevar la calidad de la educación.

Tiene por objeto reconocer más sistemáticamente la práctica educativa que se realiza en escuelas primarias rurales unidocentes y bidocentes, las que han sido estudiadas por muchos especialistas de distintas disciplinas, pero que se encuentran desligados y ajenos a la cotidianeidad escolar y a la problemática que se suscita en ese ámbito educativo.

Como punto de partida para realizar este trabajo consideré mi práctica docente actual la cual se desarrolla en una escuela bidocente, las experiencias profesionales y los fundamentos teóricos adquiridos a través de la Licenciatura en Educación Primaria, además hice una conjugación de los puntos de vista de algunos profesores que laboraron y laboran en este tipo de

escuelas.

El desarrollo de este trabajo condujo a redescubrir la realidad educativa que opera en estas instituciones, donde existe una serie de obstáculos que interrumpen y entorpecen la práctica educativa, y de la cual, surge la necesidad de proponer una estrategia que permita operar de manera racional el proceso enseñanza aprendizaje en las escuelas unidocentes y bidocentes, aprovechando, fomentando y estimulando las relaciones e interacciones entre los diferentes sujetos educativos, para hacer posible la construcción del conocimiento situacional producto de un aprendizaje significativo.

La organización escolar que prevalece en este tipo de escuelas ocasiona que la intervención pedagógica se realice en intervalos de tiempo para cada grado y culmine en una exposición rápida, intuitiva y empirista, provocada, en parte, por las concepciones tradicionales que se tienen con respecto al grupo escolar, sujeto educativo, y otros elementos que intervienen en la relación educativa.

Consciente de la realidad educativa que se inscribe en este tipo de escuelas, se propone una estrategia didáctica que toma en cuenta para su realización al sujeto educativo, la estructura conceptual que posee, el grupo escolar, tipo de conocimiento y aprendizaje, las relaciones e interacciones entre los alumnos, alumnos-maestro y las condiciones materiales y sociales de la es

cuela.

La estrategia didáctica que aquí proponemos parte de presentar al alumno su realidad y los contenidos de aprendizaje a través de un núcleo problematizador para provocar, con él, un conflicto cognitivo y desequilibrio en la estructura conceptual del alumno y esta estrategia plantea, en general, un proceso que habla de una secuencia que guía al alumno a un aprendizaje significativo.

El trabajo se estructura bajo los siguientes apartados: - en el primero existe una caracterización de la escuela primaria rural unidocente y bidocente. En el segundo se hace una reconceptualización de los elementos de la práctica docente y la relación educativa, que son los fundamentos de la estrategia didáctica presentada en el tercer apartado y en el cuarto apartado la ruta de construcción del trabajo.

## 1. OBJETO DE ESTUDIO

Lo que en este apartado planteamos por objeto de estudio, es un análisis crítico del quehacer docente y la relación educativa que tiene lugar en las escuelas unidocentes y bidocentes, se hace esta construcción crítica de esos espacios escolares con el objeto de iniciarse en un proceso de búsqueda de alternativas teórico metodológico didáctico que expresen una superación cualitativa del ejercicio docente.

Este apartado consta de los siguientes análisis: la escuela unidocente y bidocente; una breve caracterización y antecedentes y conceptualización.

### 1.1. La escuela unidocente y bidocente: una breve caracterización.

Este trabajo ha sido elaborado partiendo de considerar la experiencia personal de la autora así como también la de algunos maestros con que se ha tenido oportunidad de intercambiar puntos de vista con respecto al ejercicio de la práctica docente en escuelas unidocentes y bidocentes. Estas se encuentran en comunidades rurales; la primera de ellas está integrada por cinco o seis grados los cuales son atendidos en forma simultánea por un solo maestro, dado que, el total de la población



ción que asiste a la escuela es de cuarenta a sesenta alumnos.- La escuela bidcente tiene seis grados y es atendida por dos - maestros, éstos tienen a su cargo de dos a cuatro grados traba jando a la vez en forma simultánea.

El presente trabajo tiene por objeto la sistematización de algunos elementos de la cotidianidad escolar que los diferen - tes sujetos escolares construyen, destruyen y reconstruyen al momento de realizar la práctica docente en los espacios escla res como los antes descritos.

Al querer dar cuenta de los diferentes procesos educativos que desatan los actores en la cotidianidad escolar, lo que se pretende es, primero, reconceptualizar el quehacer docente de los maestros unidocentes y bidocentes en este tipo de escuelas. Para luego, tomar esta reconceptualización como punto de parti da en una propuesta pedagógica de orden alternativo que promueva la construcción de sujetos educativos que sean capaces de re conocerse a sí mismos como agentes de su propio desarrollo y de la transformación de la sociedad.

En este espacio donde se construye toda una cotidianidad- escolar, los maestros, en tanto sujetos escolares, se enfren tan a una diversidad de problemas que van desde limitaciones y carencias de índole material hasta problemas de formación, lo que les impide plantear una estrategia didáctica lo suficiente- racional como para hacer las intervenciones pedagógicas que re-

claman los grupos escolares de dichas escuelas.

Las escuelas unidocentes y bidocentes cuentan con una o dos aulas. Pocas son funcionales en términos de que la mayoría no han sido construídas bajo las especificaciones que para su efecto requisita el Comité Administrativo del Programa Federal para la Construcción de Escuelas (CAPFCE); en virtud de que su construcción ha sido por iniciativa de las comunidades donde se encuentran. Lo que hace que la construcción sea rudimentaria y además que no atienda las recomendaciones de orden técnico como son: la ubicación y proporción del aula, el acceso de luz y ventilación adecuada. Elsie Rockwell y Ruth Mercado nos hacen una descripción de este tipo de aulas cuando dicen que: "Hay aulas rudimentarias en que apenas si se techa un espacio y se usan botes y tabiques como asientos, y en el otro extremo, aulas modernas que disfrazan la disposición básica con múltiples "centros de intereses" y aparatos tecnológicos modernos" (1).

El maestro se encuentra con diversos problemas como son: edificio escolar, carencia de material didáctico y técnicas de apoyo pedagógico, la necesidad de útiles escolares por parte del alumno, la constante inasistencia y deserción de éste, el de

---

(1) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Análisis de la Práctica Docente, quinto semestre, México, SEP, agosto de 1988. pág. 5

sinterés presentado por los padres de familia y en general el carácter heterogéneo de los sujetos escolares. Heterogéneos porque tendríamos que reconocer, como lo anota Verónica Edwards que: "la identidad del sujeto es multifacética e incoherente y que los sujetos son heterogéneos entre sí aunque pertenezcan al mismo grupo social y se considere que están "determinados por las mismas estructuras" (2).

El mayor problema que se le presenta al maestro de escuelas unidocentes y bidocentes, es laborar simultáneamente con seis o cuatro grados. La organización interna del grupo escolar tradicionalmente es tratada en forma separada de acuerdo al grado, ocupando a la vez un mismo espacio físico, esto facilita al maestro la localización de los grados y alumnos. Esto se ajusta a lo que, para otros casos, advierte Jackson cuando dice que: "a cada niño se le asigne un sitio determinado y en circunstancias normales, siempre estará allí. La de asignar sitios fijos facilita al profesor, o al alumno captar a los asistentes de un solo golpe de vista" (3)

---

(2) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Curso II: Los Sujetos y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de lo Social SEPTIMO SEMESTRE, México, SEP, agosto de 1988, pág. 5

(3) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Grupo Escolar, primer semestre, México, SEP, Octubre de 1985, pág. 33

En lo que se refiere propiamente a la intervención pedagógica que realiza el maestro en este tipo de escuelas, se puede considerar que es bastante empirista e intuitiva, lo que hace aparecerla como una enseñanza rudimentaria. El trabajo escolar que realizan predominantemente los alumnos de estas escuelas son lecturas en silencio que posteriormente serán comentadas, el copiado de textos o bien la resolución de algunos ejercicios que plantean los textos o el maestro.

Al realizar la intervención pedagógica a cada grado, como se hace actualmente en este tipo de escuelas, trae consigo algunas consecuencias como son: abandono de los grados restantes, riñas entre los alumnos, "desorden" y tiempo libre para el alumno. Sin embargo, hay alumnos que esperan de forma pasiva ser atendidos por el maestro y optan por transcribir una lectura, otros se dedican a la realización de algunas actividades que escapan a la organización de la clase.

Con frecuencia los alumnos de un grado determinado exigen la atención del maestro ya sea por saber qué se va a hacer, cuando no comprenden el contenido de los textos, o bien para pedirle que los oriente en el trabajo que se va a realizar; esto hace que el docente les dedique más tiempo y descuide a los demás alumnos, por el momento. Sin embargo, es interrumpido constantemente por el resto de los alumnos, los cuales exigen también que se les atienda. La reacción del docente a veces -

es de una atención esmerada y paciente y otras responde con actitudes iracundas. El docente pide a los alumnos que no interrumpen, que esperen a que termine de explicar a ese grado. En esta situación el maestro sugiere a esos alumnos que continúen con el mismo trabajo, vuelvan a leer el texto o busquen qué hacer mientras él termina de atender al grado en turno, a la vez, les pide que lo realicen en silencio, de esta forma el maestro los mantiene ocupados; en ese sentido Jackson tiene razón cuando a propósito de la interacción maestro-alumno dice:

El profesor trabaja con una parte de la clase, mientras la parte restante hace sus deberes en silencio. Con frecuencia los alumnos terminan sus deberes antes que el profesor haya terminado con el grupo con el que estaba trabajando. En estas circunstancias muchas veces, los profesores ordenan a los alumnos que "busquen algo que hacer" hasta que llegue la hora de comenzar otra actividad. (4)

En muchas ocasiones no son nada más los alumnos los que interrumpen al maestro cuando está dando una explicación a un grado, las interrupciones se pueden apreciar por situaciones internas o externas al aula que provocan que el maestro corte de improviso lo que está haciendo. Al respecto vale lo que Jackson menciona y nos dice que:

Estas interrupciones son consecuencia al menos en parte, de la coexistencia masiva: comentarios innecesarios, mal comportamiento de los alumnos o personas extrañas a la clase que entran para comunicar

---

(4) Ibidem, pág. 40

un mensaje e interrumpen con frecuencia la continuidad de la explicación del profesor (5).

En este tipo de escuelas, el primero y segundo grado necesitan atención más directa y constante por parte del docente,-- dado que el alumno no puede realizar por sí solo las cuestiones que presenta el docente y el libro de texto. A estos grados socialmente se les ha considerado como los pilares básicos de la educación primaria en el aspecto de que adquieren la lecto-- escritura y se quiere que el mismo alumno sea el agente de su propio aprendizaje.

En la escuelas unidocentes y bidocentes existe una subutilización del tiempo que el alumno destina al trabajo pedagógico, dado que los alumnos pasan la primera parte del día en la realización de una actividad o en su defecto esperan a que el maestro les indique qué otra actividad van a realizar.

Esta dinámica de conducción del docente les genera a los alumnos un "tiempo libre" que lo utilizan para realizar otras acciones que no se inscriben en lo tipificado como trabajo escolar y que muchas de las veces puede verse desde perspectivas del docente como "ruidos" y acciones no deseadas porque comúnmente se cree que este tipo de acciones conspiran contra el proceso enseñanza-aprendizaje.

---

(5) Ibidem, pág. 41

Sin embargo, no todo es tiempo de ocio, puesto que en la medida que el niño interactúa con los otros, también intercambia ciertos tipos de saberes que aunque no estén considerados en los contenidos de aprendizaje del curriculum escolar formal, no dejan de ser significativos en el proceso de construcción del niño como sujeto social. Ocurre entonces que la organización escolar establecida en este tipo de escuelas no les ofrece a los docentes la cobertura metodológica y didáctica para atender al mismo tiempo a todos los alumnos, por lo que unos se dedican a jugar, platicar, otros a dibujar y los demás a realizar otra actividad.

Cuando el alumno realiza por iniciativa propia acciones fuera de lo programado, trae como consecuencia que el maestro se sienta interrumpido y haga sentir que interrumpir también a los demás alumnos que en ese momento atiende explicándoles el tema en turno que, por cierto, se los explica de manera superficial y haciendo uso de los medios para la enseñanza y metodología didácticas que son representativas de la escuela tradicional, cuya esencia fundamental radica en el intuicionismo y empirismo.

En el caso del maestro este tipo de "ocio" no tiene lugar y esto se explica por el conjunto de tareas de diferentes caracteres que tiene que enfrentar en cada instante que se encuentre en el espacio donde se realiza la acción pedagógica: el maes-

tro aparte de ser el operario del proceso enseñanza-aprendizaje tiene que hacer honores a la bandera, revisar el aseo personal y del aula, revisar las tareas, recoger el ahorro escolar, - dar comisiones para el aseo de la escuela, dedicar tiempo a - los ensayos para los festivales culturales y deportivos, visitas domiciliarias, atender a padres de familia, comités, autoridades y demás personas que se presentan en el aula que por circunstancias diversas requieren la atención del docente. En este sentido y por la percepción salarial que recibe cabe entonces ubicar a este tipo de maestros como jornaleros que realizan un trabajo forzado, pero no solamente manual sino también intelectual.

La intervención pedagógica que realiza este tipo de maestro con el propósito de que el alumno acceda al conocimiento escolar tiene un carácter extremadamente empírico, superficial y rápido en razón de que los tiempos que pertenecen al calendario escolar van imponiendo ritmos de trabajo distintos a los que realmente se dan en el aula y en razón también de las condiciones materiales en la que se desarrolla el trabajo pedagógico, - que no permite la construcción de una actitud mental cualitativamente distinta y superior en el alumno con respecto al aprendizaje de los contenidos curriculares y a la aproximación en el conocimiento de los objetos de estudio, donde el maestro, en vez de plantearse transmitir un conocimiento que se concibe como dado de una vez y para siempre, estimule en el niño el más -



amplio sentido de la relatividad del conocimiento y se promueva en él la construcción de herramientas mentales que le permitan generar mayor reflexión sobre los objetos, al mismo tiempo que aprende a reconocer el proceso de construcción de un conocimiento.

Este tipo de conocimiento que circula en estos espacios escolares y como lo dijera Verónica Edwards es predominantemente tópicico y muy escasamente como operación y situacional:

Este tipo de pensamiento produce una configuración del contenido cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de contigüidad y que se presentan a través de términos más que de conceptos. Se trata siempre de datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión (6).

El conocimiento que se presenta es con base en lecturas que no se llevan a una discusión: el docente trata de que el alumno resuelva las cuestiones que él plantea o que el texto le presenta, sin permitirle una reflexión; al mismo tiempo limita la participación del alumno bloqueando todo tipo de crítica y cuestionamiento sobre el tema en turno. Verónica Edwards hace hincapié en la forma en que el alumno responde al trabajo expuesto por el docente cuando nos dice que: "las respuestas dadas el control de la transmisión son únicas, precisas, textuales. Esta forma de conocimiento enmarca formas precisas, dado que representan a la realidad conformada por elementos abs -

---

(6) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Análisis de la Práctica Docente, quinto semestre, México, SEP, agosto de 1987, pág. 121

tractos con una ubicación fija en el espacio" (7).

Podemos observar que, en las escuelas unidocentes y bido-  
centes, la relación que existe entre alumno-alumno en el aula  
y fuera de ella es estrechamente comunicativa; sin embargo, -  
la relación que se establece entre alumno-conocimiento-alumno -  
es mínima porque no hay una confrontación de ideas y comenta -  
rios sobre el conocimiento expuesto y, entonces, esta rela -  
ción se torna distante.

El rol que adopta el alumno en relación con el conocimien-  
to puede ser pasivo, porque no reelabora ni construye el cono-  
cimiento, sin embargo, en otras circunstancias se muestra -  
creativo, participativo y activo como por ejemplo en activida-  
des extraclase y deportivas, al desarrollarse temas libres.

En este tipo de escuelas el rol que desempeña el maestro -  
sobre el procedimiento que diariamente realiza es el de inter-  
ventor excesivamente directivo y, al mismo tiempo, legitima -  
dor del currículum escolar, utilizando casi como instrumento -  
único a los libros de texto, los cuales tienen un alto valor -  
para el docente y el alumno; por lo tanto, son utilizados -  
diariamente y durante toda la jornada de trabajo que realiza el  
maestro y el alumno.

---

(7) Id, pág. 121

Las clases son apoyadas por los medios de enseñanza que el docente tiene a su alcance, como son: el pizarrón, el gis, el lenguaje oral y escrito, libros de texto gratuito y el programa guía del maestro, como también los medios que proporciona el contexto en que labora, los cuales de acuerdo al objetivo que vaya a tratar y en el momento que crea pertinente; en este sentido Reynaldo Suárez Díaz nos hace una descripción de la utilidad de los medios para la enseñanza y nos dice:

Los medios, bien utilizados, cumplen las siguientes funciones en el proceso enseñanza-aprendizaje; interesar al grupo, motivarlo, en focar su atención, fijar y retener conocimientos, variar las estimulaciones, fomentar la participación; facilitar el esfuerzo de aprendizaje; concretizar la enseñanza evitando divagaciones y verbalismos; ampliar el marco de referencia (8).

Los materiales que utiliza el alumno son aquellos que maneja en su vida escolar, los que obtiene de su contexto sociocultural como: cuadernos, lápiz, colores, botes, semillas, palitos, piedras, plantas, animales y fichas.

El docente al exponer su clase, toma elementos de su vida personal, de sus experiencias profesionales y tomando de ellas lo que considera necesario para enriquecer el conocimiento que va impartiendo, aunque la intervención pedagógica no esté suficientemente racionalizada. Elsie Rockwell y Ruth Mercado nos-

---

(8) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Medios para la Enseñanza, tercer semestre, México, SEP, diciembre de 1986

hacen una referencia sobre lo que el docente tiene que hacer para enfrentar y enriquecer un conocimiento ante un grupo y es así que: "como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos" (9).

## 1.2. Antecedentes y Conceptualización.

Como puede verse en el capítulo anterior el maestro de escuelas unidocentes y bidocentes enfrenta problemáticas aunque similares a las que enfrenta el maestro de grupo exclusivo de una escuela de organización completa. En este sentido la escasa fundamentación y racionalización de las estrategias didácticas, la ausencia y deserción constante de los educandos, el desinterés presentado por los padres de familia y lo inadecuado de las aulas, son problemas que no sólo enfrenta el docente de escuelas de organización completa, sino también los vive el maestro de escuelas unidocentes y bidocentes, aunque su expresión se revela como más cruda, aguda y crítica.

Resumiendo, se puede decir que la práctica docente en este tipo de escuelas es más intuitiva y empirista, porque, el maestro no logra racionalizar su quehacer docente. Trata a

---

(9) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Análisis de la Práctica Docente, quinto semestre, México, SEP, agosto de 1987, pág. 58

los grados como grupos distintos, esto, genera intervalos de tiempo, de "ocio" que no son ocupados en lo que socialmente se reconoce como trabajo escolar. Tiempo de ocio que se traduce en "cuchicheo", "ruidos" e interrupciones que son interpretadas, por parte del maestro, como actos que conspiran a la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento que se promueve en estas escuelas es básicamente tópic, lo que impide que no se favorezca el desarrollo intelectual del educando, puesto que este tipo de conocimiento no se puede realizar la reflexión, ni se promueva la comprensión ni una intervención más participativa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento tópico provoca el establecimiento de una relación de exterioridad del alumno con ese conocimiento como lo menciona Verónica Edwards donde nos dice que: "la relación con el conocimiento tópico puede resultar en una relación de exterioridad o ajena al sujeto" (10). Los alumnos muestran una pasividad ante el conocimiento, en donde, son ubicados como receptores y realizan de manera mecánica las cuestiones que presenta el maestro o el texto.

El uso del tiempo que hace el docente en su práctica día -

---

(10) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Análisis de la Práctica Docente, quinto semestre, México, SEP, agosto de 1987, pág. 131

ria, es utilizada en diferentes actividades: en primer término la intervención pedagógica que hace con cada grado, honores a la bandera y otras. El tratar a cada grado como grupo diferente y el realizar diversas actividades dentro del tiempo establecido para desarrollar la labor educativa hacen que el avance programático mantenga un ritmo más lento si se compara con aquel grupo escolar que corresponde exclusivamente a un grado y que tiene exclusividad en el maestro.

Lo anterior nos mueve a fundamentar una estrategia que permite realizar el ejercicio de la práctica docente más racional y se promueva un conocimiento situacional en donde el docente coloque al alumno en condiciones de problematizar la realidad logrando así que el alumno tome sentido a lo que hace, reflexionando sobre él, para qué y por qué lo hace; en relación a esto Verónica Edwards nos hace una descripción sobre este tipo de conocimiento y nos dice que:

La forma de conocimiento situacional imprime una relación más significativa entre éste y el sujeto, dado que lo incluye y lo interroga. Esta forma de conocimiento está constituida por una situación en la cual el maestro le pide al sujeto que se incluya, se interrogue y que lo haga poniendo explícitamente en juego sus conocimientos anteriores (11).

Este tipo de conocimiento conduce al alumno a reflexionar, -

---

(11) Ibidem, pág. 134

a criticar, a analizar, a cuestionar y al mismo tiempo le permite su intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje en donde el alumno pondrá en relación todos los elementos conceptuales y vivenciales que posee y a la vez existirá una relación alumno-alumno, alumno-maestro y estos con el conocimiento, donde se expondrán las ideas, comentarios sobre el tema expuesto.

El maestro de escuelas unidocentes y bidocentes laboran con dos o más grados simultáneamente los cuales ocupan un mismo espacio físico, coloca a cada grado en un lugar determinado y su intervención pedagógica es intuitiva y empirista, trata a cada grupo como grupos distintos.

Podemos ver que la práctica docente que realiza este tipo de maestros y las condiciones en que laboran tienen ciertos puntos de encuentro con la labor educativa que se desarrolló en la escuela lancasteriana, donde hace mención Doroty Tanck y nos dice:

En la escuela lancasteriana todos los niños ocupaban un mismo cuarto; no se separaban a los que aprendían a leer y a los que aprendían a escribir porque con el método lancasteriano se aprendía lectura, escritura, aritmética y doctrina al mismo tiempo. El maestro no enseñaba directamente al gran número de cien o doscientos estudiantes, sino que instruí a los alumnos más avanzados media hora antes de empezar el día escolar y ellos, a su vez, eran los instructores de un grupo de diez niños. La tecnología utilizada en el sistema lancasteriano era rudimentaria. Los niños recién entrados a la escuela aprendían a escribir en unas mesas cuya superficie era una caja de arena en donde trazaban las letras con palitos, los que sabían el alfabeto se sentaban en mesas y escribían en pizarras. Cada grupo de diez, sentados en su mesa, era dirigido por su alumno instructor, también llamado monitor, que dictaba una letra a los de la primera clase, y una palabra de una, dos y hasta de cinco sílabas a cada una de las siguientes cinco clases. La séptima y octava escribían en papel con

pluma. Para evitar que las voces de los instructores de las varias clases se confundieran, cada uno hablaba en orden y después de dic - tar seis letras o palabras, esperaban la señal del preceptor para re - visar lo que había escrito sus diez alumnos. En este sistema la me - morización seguía siendo importante, y la obediencia, silencio y - orden, las actividades promovidas en los niños (12).

Como lo anticipábamos, entre la práctica docente realiza - da por el maestro de escuelas unidocentes y bidocentes y la - práctica docente de la escuela lancasteriana se logran apre - ciar algunos puntos de encuentros como son:

a.- Las características que presenta la arquitectura esco - lar de la escuela lancasteriana son: un cuarto grande donde - los alumnos de diferentes niveles eran ubicados en el mismo es - pacio físico y cada nivel ocupaba un determinado lugar en el - cuarto-aula. Como podemos apreciar, en la actualidad el edi - ficio escolar de algunas escuelas unidocentes y bidocentes - cuentan con un "remedc" de aula; ésta, está construida con - lámina de carterá metálica y lámina negra de cartón, otras, - son aulas construidas con adobe y algunas otras su construc - ción fue bajo las especificaciones que establece (CAPFCE) Comi - té Administrativo del Programa Federal para la Construcción de Escuelas; en estos tipos de aulas los alumnos comparten un mis - mo espacio físico y cada grado ocupa un lugar específico den - tro de ella.

---

(12) Universidad Pedagógica Nacional, Sistema de Educación a - Distancia, Antología Análisis Pedagógico, volúmer 1, Méxi - co, SEP, agosto de 1987, págs. 11-14.



b.- La escuela lancasteriana contaba con cien o doscientos niños, los cuales eran atendidos por un sólo maestro y éste, - instruía a los alumnos más avanzados para que lo auxiliaran con los alumnos de diferentes niveles que había. Lo mismo ocurre en la actualidad con la escuela unidocente y bidocente, sin em bargo, el maestro de estas escuelas no instruyen a alumnos para que lo auxilién, él atiende a un total de cuarenta o sesenta alumnos, los cuales pertenecen a diferentes grados, trabajando simultáneamente con dos o seis grados.

Cada grado es tratado como un grupo escolar, sin que lo - sea, pues en la práctica se atienden seis grados en uno.

c.- El tipo de conocimiento que se promovía en la escuela lancasteriana y el que se promueve en las escuelas unidocentes y bidocentes es un conocimiento tópico; éste, no permite que - el alumno reflexione, se interrogue, critique e intervenga en el proceso enseñanza-aprendizaje.

d.- Otro punto de coincidencia que podemos observar entre la escuela lancasteriana, unidocente y bidocente es la escasa racionalización de la enseñanza que no atiende a los procesos - de la construcción social del sujeto ni al desarrollo intelectual del mismo.

e.- El tipo de sujetos que se ha venido promoviendo en estas tres escuelas es de un sujeto dependiente, pasivo, sometido

do a la normatividad, donde sólo el docente habla y el alumno-  
nada más escucha.

En el pasado reciente la Secretaría de Educación Pública -  
ha propuesto, para atender estas dificultades que se originan-  
en estos espacios escolares, dos estrategias, las llamadas -  
Técnica de Guiones y el Proyecto de Audioprimería. Sin embar-  
go, la implementación de estas estrategias no han podido con-  
cretar los resultados esperados en razón de que son estrategias  
que tratan a los grados como grupos diferentes y además se tra-  
baja simultáneamente con los distintos grados.

La técnica de guiones se aplica a 3o, 4o, 5o y 6o grados  
en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y -  
ciencias sociales abarcando las ocho unidades que marca el cu-  
rrículum escolar. Esta técnica se fundamenta, al parecer en-  
los principios teóricos de la escuela nueva: actividad, vita  
lidad, libertad, individualidad y colectividad, apoyada en -  
las teorías de John Dewey, Helen Parkurst, Decroly, Cousinet,  
Freinet y Luis F. Iglesias.

La técnica de guiones se aplicó en el estado de Sinaloa en  
1981 hasta 1984 y está estructurada en paquetes de guiones di-  
dáticos, cada guión contiene la especificación del área, el -  
objetivo y las actividades que el alumno va a realizar; tanto  
maestro y alumno tienen acceso a ese material el cual es traba-

jado por grados. De acuerdo al número de alumnos que tiene cada grado es la formación de los equipos de trabajo, y cada equipo nombra a un monitor quien va a ser el responsable de que se desarrolle el guión didáctico en turno, a la vez, a él le corresponde leerlo para todo el equipo; tanto monitor como el resto de sus compañeros realizarán las actividades señaladas, ya sea en forma individual o colectiva. Los alumnos deben acudir al maestro para que los orienten y los evalúe; de esta forma es como se trabaja en la técnica de guiones.

El tipo de sujeto educativo que supone la técnica de guiones es, el crítico, activo, participativo, autodidácta, colectivista y cooperativo, y el rol que debe desempeñar el maestro es el de propiciador del conocimiento, en donde se ubique al alumno en situaciones problematizadoras.

No obstante podemos apreciar en esta técnica que la relación entre maestro-alumno es mínima, su interacción se produce cuando el docente hace entrega del guion didáctico a cada equipo y al evaluar las cuestiones que realizaron hay poca interacción, no tienen oportunidad de intercambiar ideas, comentarios ni posibilidades de ampliar una explicación. Cada grado es tratado como un grupo porque cada guión está estructurado para cada grado y éstos a su vez son desarrollados de acuerdo a las indicaciones que se les marca; es muy frecuente que los alumnos no comprendan las indicaciones de dicho guión y las tornen erróneas.



110826

110826

Esta forma de trabajo no le permite al alumno reelaborar, - construir el conocimiento; y el conocimiento que enfrenta es un conocimiento tópico que excluye toda reflexión, comprensión, crítica y cuestionamiento, y hace de él un ser pasivo.

Las interacciones entre alumno-conocimiento-alumno son distantes porque no intercambian comentarios e ideas, sólo se dedican a escuchar, leer y contestar las cuestiones que marca el guión didáctico, realizan las actividades de manera mecánica - y entrenándolos como buscadores de respuestas, mostrando a la vez pasividad ante el conocimiento.

Como ya se mencionó, la técnica de guiones está fundamenta da en los principios teóricos de la escuela nueva; actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad, sin em bargo estos no se asumen en las escuelas unidocentes y bidocen tes dada la situación existente. En la forma en que se desa rrolla la técnica de guiones conduce a que el alumno, en con tra de los principios teóricos en que se sustenta la técnica de guiones, juega el rol de un sujeto pasivo y el docente tiende a desempeñar el papel de organizador-preceptor.

Las limitaciones que se palpan en esta técnica son: los alumnos no comprenden las indicaciones que marca el guión didáctico, no existe la discusión ni el intercambio de ideas sobre el contenido en turno por el equipo, el abandono y la no aten-

ción del maestro en los equipos, el no tener la bibliografía o las obras que requieren los guiones didácticos.

Por otro lado surge en México el Proyecto de Audioprimeria que es aplicable nada más para las escuelas bidoctentes, tomando en cuenta algunas características de la escuela y comunidad para su aplicación. El proyecto de audioprimerias se fundamenta en Radio Primaria que se inicia en 1964 con lecciones radiofónicas; en el lapso de 1964 a 1980 tuvo grandes modificaciones, hasta que en 1980 se logró lo que hoy conocemos como audioprimeria; en este mismo año 1980 se aplica en 17 estados de la república y en 1981 a nivel nacional; en Sinaloa se puso en práctica desde 1981 hasta 1984.

El proyecto de audioprimeria consta de un equipo con grabadora y un paquete de "cassette" en donde están grabadas y estructuradas las lecciones de las ocho unidades en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales para 4o, 5o y 6o grados. Las áreas de español y matemáticas son dirigidas para los tres grados, de tal manera que son tratados como un grupo escolar general; en lo que se refiere a ciencias naturales y ciencias sociales las lecciones son dadas a cada grado por separado, tratándolos como a grupos diferentes.

Las lecciones de audioprimeria se desarrollan en un am -

biente estrictamente de silencio y exigen en el alumno absoluta atención. El docente es el único que tiene acceso al material y es él quien lleva el control de las lecturas, y sólo interviene en el proceso enseñanza-aprendizaje, en caso de que los alumnos tengan duda o requieran que se amplíe la información. El alumno escucha y es escritor, en la medida que se le ordena realiza las indicaciones y desarrolla las actividades que marca la lección. El sujeto educativo que promueve la audioprimería es más intelectual.

No obstante las consideraciones de orden teórico que fundamenta esta estrategia, muestra que el papel del alumno es meramente receptor; éste no tiene una relación con el conocimiento expuesto ni interactúa la relación maestro-alumno con el conocimiento porque no logran la apropiación del mismo, y la comunicación que existe entre ellos es mínima. Dicho de otra manera, el conocimiento que se presenta en esta técnica como en la escuela lancasteriana y técnica de guiones, es un conocimiento tópico que evita todo tipo de reflexión y cuestionamiento en el alumno, al mismo tiempo no permite el intercambio de comentarios e ideas; las actividades que realizan son llevadas a cabo en forma mecánica sin llegar a una comprensión del contenido; en esta técnica la relación maestro-alumno sólo se da cuando el alumno acude a que evalúen el trabajo que desarrolló.

Además de estas limitaciones con respecto a la interacción maestro-alumno y el tipo de aprendizaje que se promueve, se apa

rejan otras de orden material y simbólico; la carencia de grabadoras, el vocabulario que se utiliza es más elevado que el que usa el niño, y ello ocasiona confusión en el alumno; esto se puede constatar en una lección de ciencias sociales de audioprimeria ;

Los tres elementos que forman la República Mexicana son el Territorio Nacional, la población que habita ese territorio y el Gobierno que rige esa población. El Gobierno de la República es elegido por todos los ciudadanos y ejerce el poder durante seis años y no puede ser reelegido (13).

no coinciden el número de páginas que marca la lección con el libro de texto y además, hay una falta de atención por parte del docente y otras particularidades que representan obstáculos para un aprendizaje adecuado a las circunstancias del alumno.

Estas estrategias no han dado los resultados esperados y es en este sentido que hemos pensado realizar una Propuesta Pedagógica que tenga por objeto plantearse la fundamentación y racionalización de la intervención pedagógica en espacios escolares como los ya descritos. En este sentido vale la siguiente interrogante.

¿ COMO PLANTEAR UNA PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LAS ESCUELAS UNI-

---

(13) SEP, Lección #194 de Ciencias Sociales del cassette de Audioprimeria.

DOCENTES Y BDOCENTES QUE EXPRESE LA RACIONALIZACION DEL TRABAJO ESCCLAR CCN ACUERDOS AL NIVEL DE DESARROLLO INTELECTUAL DE - LOS ALUMNOS Y AL CONTEXTO SOCIO-ECCNOMICO Y CULTURAL EN EL CUAL LOS NIÑOS VIVEN LOS PROCESOS QUE LOS CONSTITUYEN CCMC SUJETOS - SOCIALES ? .



## 2. RECONCEPTUALIZACION PARA UNA ESTRATEGIA DIDACTICA

La Propuesta Pedagógica que ahora se elabora, parte de la reconceptualización de los siguientes elementos: Sujeto educativo, grupo escolar, relación e interacción maestro-alumno y alumno-alumno, tipo de conocimiento que se pretende promover y teoría del aprendizaje.

### 2.1 Sujeto educativo.

El contexto escolar está integrado por sujetos sociales, cada sujeto trae en su estructura cognitiva una gama de elementos conceptuales los cuales ha adquirido a través de las relaciones sociales establecidas con otros sujetos, cada uno posee una estructura e identidad diferente que los ubica como sujetos heterogéneos.

Uno de los sujetos sociales en el ámbito escolar, es el alumno; el pertenecer a este ámbito le atribuye al alumno el nombre de sujetos educativos porque forman parte de una institución educativa, además porque como dice Verónica Edwards "que es en diario acontecer de la escuela y más concretamente en el aula en donde se expresa el sujeto educativo en todas sus dimensiones"(1). En donde no solo haciendo uso de estrategias deli

---

(1) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Curso II; Los Sujetos y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de lo Social, Séptimo semestre, México, SEP, agosto de 1988, pág. 4

beradas reciben "formalmente" una serie de conocimientos que coadyuvan a desarrollar sus destrezas y habilidades, sino que también, al mismo tiempo, construyen otros saberes de carácter informal a través de la interacción que se establece en la cotidianeidad escolar.

En este trabajo se parte del supuesto de que estos sujetos educativos son activos, que realizan las actividades escolares con un sentido más productivo y dinámico en donde cada uno lo realiza en la medida que la lógica del trabajo y su estructura conceptual se lo permita, al mismo tiempo, ponen en juego los conocimientos que posee y que ha adquirido mediante las relaciones con otros sujetos.

Estos sujetos provienen de distintos medios y en razón a esto su estructura cognitiva es diferente, al mismo tiempo su actitud y su proceder es de sumisión o rebeldía en algunos sujetos, estas actitudes están determinadas por el contexto familiar y social al que pertenecen, en donde forman su vida cotidiana. Sin embargo dentro de la escuela la relación e interacción de los sujetos conforman una cotidianeidad que da paso al sujeto educativo.

## 2.2. Grupo escolar.

Partiendo de la realidad en que viven los alumnos de las escuelas unidocentes y bidocentes, podemos ver que éstos gozan

de un "tiempo libre", realizan durante la jornada de trabajo una sola actividad, al terminar, se ocupan en otras que no están inscritas en el plan de trabajo.

Este "tiempo libre" es ocasionado por la organización escolar que prevalece en el aula. El maestro, al realizar su intervención pedagógica con un grado, provoca el abandono de los demás grados y da oportunidad a que el alumno goce de un "tiempo libre". Este tipo de organización conlleva a tratar a cada grado como un grupo escolar, esto nos permite formar una nueva concepción de grupo escolar para este tipo de escuelas.

El grupo escolar está constituido por sujetos educativos, éstos son sujetos heterogéneos que tienen una historicidad que da cuenta de una identidad que se construye por la interacción que establecen en la familia, en los grupos de pares, en la escuela y sociedad en general.

En cada sujeto educativo se encuentra un sujeto social, este se forma mediante las relaciones que se le presenta con otros sujetos tanto en el contexto escolar como en el contexto social. Sujeto social porque tendríamos que reconocer, como lo anota Verónica Edwards cuando nos dice que "el sujeto es social desde que nace, se constituye siempre en relación con otros mediados por las significaciones sociales del mundo"(2).

---

(2 ) Id, pág. 4

Todo sujeto está integrado a una sociedad y en ella se adquieren costumbres, tradiciones y normas.

En esta concepción de grupo escolar se reconoce que éste se conforma por sujetos educativos que poseen una estructura cognitiva diferenciada y una identidad también distinta; que lo único que tienen en común es compartir una aula, una temática, un maestro, una escuela y que provienen de asentamientos humanos rurales, lo que nos lleva a pensar que cada uno realiza el trabajo escolar en la medida que su estructura conceptual e intelectual se lo permita, al mismo tiempo elaboran y reelaboran los conocimientos que se le presenten.

Este grupo escolar tiene su propio significado, ya que está integrado por sujetos educativos que pertenecen a grados diferentes y a contextos sociales, aunque rurales, también son diferentes y cada uno posee características muy particulares; sin embargo, cada integrante cambia y adquiere nuevos significados de las cosas al interactuar con los demás en el grupo, lo que da oportunidad para enriquecer su estructura cognitiva.

### 2.3. Relación e interacción entre maestro-alumno y alumno-alumno.

En este tipo de escuelas las relaciones e interacciones de los sujetos maestro-alumno y alumno-alumno son mezcla de una variedad de actividades que se realizan tanto en el aula como en-

los patios de la escuela. Actualmente la relación maestro-a - alumno en el aula se identifica como una relación de poder, - aquí, el maestro actúa sobre el conocimiento sin tomar en cuer - ta a los alumnos, al mismo tiempo les pide que realicen las ac - tividades de trabajo en la forma que él les indique sin darles - oportunidad a establecer una interacción con él o con el conoci - miento. La relación maestro-alumno se fortalece en la medida - que el docente actúa y busca en esa actuación que el alumno lo - reconozca por su saber y a la vez por ser la autoridad dentro y fuera del aula; a este respecto Daniel Gerber nos hace una des - cripción sobre esta relación y nos dice que:

El origen de muchos problemas que se presentan en la interacción - maestro-alumno, está en el primero, aún sin darse cuenta, exige - del alumno que le confirme su saber y su poder. Este último se - siente obligado a funcionar como un espejo que refleja la imagen - de aquél sin ser reconocido en una relación que puede llegar a ig - norar las características de los alumnos (3).

La relación que se establece entre alumno-alumno dentro -- del aula toma diferentes direcciones; una de ellas es el "cu - chicheo" que se toma como algo que afecta el proceso enseñanza - aprendizaje, la exagerada "confianza" de algunos alumnos hacia el maestro, el poder de los grupos pares y la complicidad al en - cubrir o acusar a un compañero.

---

(3) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Curso II Los Su - jetos y el Proceso de enseñanza-aprendizaje de los Social, - Séptimo semestre, México, SEP, pág. 33

En los términos que plantea Sánchez V. Alfredo en esta relación que se hace presente en el aula dice que:

El alumno generalmente adopta actitudes de sumisión, y en algunos casos de complicidad, en el sometimiento de sus compañeros; en el caso de los alumnos que cuidan la disciplina en ausencia del maestro; o de aquellos estudiantes que revisan los trabajos de sus compañeros, no con objeto de colaborar con ellos, sino asumiendo el papel de supervisores (4).

Esta relación de alumno-alumno se presenta en la actualidad en las escuelas unidocentes y bidocentes, porque el maestro le cede al alumno poder para que vigile y en determinado caso evalúe a sus compañeros, y es por esta razón que algunos alumnos toman un lugar especial en el aula al no estar presente el maestro; el poder que ellos ejercen le viene del maestro y de los mismos alumnos. Esta relación se determina principalmente dentro del aula.

Respecto a mi concepción en la relación maestro-alumno considero que el docente debe intentar diluir el poder entre los alumnos sin dejar de reconocer que la directividad debe ejercerla él, pero haciendo uso de prácticas democráticas, definiendo y redefiniendo el contrato escolar en la relación maestro-alumno bajo acuerdos, producto de la discusión colectiva. De

---

(4) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Curso II Los Sujetos y el Proceso enseñanza-aprendizaje de lo Social, séptimo semestre, México, SEP, pág. 13

esta manera estaríamos creando el espacio de interacción suficiente para que el alumno actúe espontáneamente, logrando que sienta seguridad en sí mismo y no titubee al expresar sus comentarios e ideas, al mismo tiempo que se establece una amplia comunicación entre esta relación permitiendo el acceso de ambos en todas las situaciones que se les presenten tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como fuera de él, con este tipo de interacciones la relación será más fructífera provocando a la vez un respeto entre ambos.

La interacción que mi concepción acusa en la relación maestro-alumno viene a ser base para que la relación alumno-alumno, en su vida escolar y principalmente en el aula, sea de respeto mutuo, de compañerismo y de igualdad lo que producirá una interacción más emotiva, más efectiva, más productiva y más dinámica. En este sentido los mismos alumnos apreciarán los valores intelectuales que posee cada sujeto que integra el grupo escolar, al mismo tiempo que esta forma de interacción fomenta la cooperación en oposición a un pensamiento egocéntrico que abandona al niño a la heteronomía y dependencia en vez de promover la autonomía en él como un modo de avanzar en la formación del sujeto crítico que tiene por gran tarea empezar a construir en el presente la sociedad del mañana. No digo que eso sea determinante pero sí es ingrediente necesario para lograr las transformaciones que ahora la sociedad reclama.

#### 2.4 Tipo de conocimiento que se pretende promover.

En las escuelas unidocentes y bidocentes el conocimiento escolar que se le presenta al alumno es un conocimiento que lo conduce a la mecanización y memorización, ésto evita una reflexión y comprensión del mismo, el alumno realiza el trabajo escolar siguiendo al pie de la letra lo que marca el texto y el docente, sin permitirle comentar o expresar sus ideas. Es te conocimiento se presenta como conocimiento tópico que no le permite al alumno jugar una relación más activa en el proceso-enseñanza-aprendizaje impidiéndole construir y reconstruir el conocimiento. En tanto que ese conocimiento es considerado de manera estática como dado de una vez y para siempre. En el proceso enseñanza-aprendizaje el docente juega el rol de preceptor, donde expone el conocimiento en forma estática y descriptiva, en este sentido, el docente conduce al alumno a adoptar el rol de receptor, de un ser pasivo que realiza la actividad escolar en forma mecánica sin llegar a la comprensión y reflexión, a la vez adopta un aprendizaje pasivo como lo menciona Villalpando cuando nos dice que: "El aprendizaje pasivo consiste en suponerlo como un hecho oscuro, quizás misterioso, que se produce en la mente del alumno después de un periodo de atención y quietud, ante el espectáculo de la enseñanza" (5)

---

(5) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Pedagogía : La Práctica Docente, primer semestre, México, SEP, octubre de 1985, pág. 31



Esta forma de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje muestra una vez más el tradicionalismo en nuestras escuelas.

El conocimiento escolar caracterizado como tópic, que le es dado al niño sin referente alguno, hace que la escuela se aparte de las necesidades sociales y que sus productos, el niño, no encuentre utilidad práctica. Situación que nos hace ver como un imperativo propiciar la construcción de un conocimiento emergente en el espacio escolar. Este es el CONOCIMIENTO SITUACIONAL que Verónica Edwards lo define en los siguientes términos:

La forma de conocimiento situacional imprime una relación más significativa entre éste y el sujeto, dado que lo incluye y lo interroga. Esta forma de conocimiento está constituida por una situación en la cual el maestro le pide al sujeto que se incluya, se interroga y que lo haga poniendo explícitamente en juego sus conocimientos anteriores. (6)

Con esta forma de conocimiento el rol que asume el maestro ante el proceso enseñanza-aprendizaje es: el de un guía, de un conductor y propiciador del aprendizaje el cual ubica al alumno en situaciones problematizadoras, a la vez encauza a los sujetos para realizar las interacciones entre alumno-alumno, alumno-enseñanza-aprendizaje y alumno-maestro, el alumno al realizar-

---

(6) Universidad Pedagógica Nacional, Antología Análisis de la Práctica Docente, quinto semestre, México, SEP, agosto de 1987, pág. 134

este tipo de interacciones pone en juego los conocimientos que posee en su estructura conceptual, esto, conduce al alumno a adoptar el rol ante el proceso enseñanza-aprendizaje como un su jeto activo, reflexivo, participativo, crítico y analítico, lo que propicia que el alumno construya, destruya y reconstruya el conocimiento de acuerdo a su estructura conceptual.

Habiendo reconocido que los sujetos educativos que forman un grupo escolar, construyen una identidad porque provienen de medios diferentes y su estructura conceptual está formada de acuerdo al medio en que se desenvuelven, nuestros supuestos es que cada uno construirá y reelaborará el conocimiento de acuerdo a la riqueza de su estructura conceptual.

## 2.5. Teoría del aprendizaje.

Este trabajo se erige, manteniendo como vector orientativo la transformación de la práctica docente cotidiana en cuyo enfo que se retoman las necesidades, circunstancias y potencialidades reales de nuestros alumnos. Pretendemos con esta acción pedagógica hacer evolucionar el pensamiento del escolar, brindándole elementos necesarios, no arbitrarios ni incoherentes a su conceptualización, evitando que el niño haga uso de un apren dizaje mecánico y memorístico como se realiza en la escuela tra dicional.

En esta Propuesta Pedagógica se pretende que el aprendiza-

je del niño sea un APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, esto es, a través de la presentación de conocimientos nuevos que estén relacionados con elementos de la estructura cognitiva del niño, el aprendizaje que resultará de esta relación será significativa porque el alumno tiene un conocimiento previo que va a manejar para poder acceder a los elementos nuevos, lo que le facilitará la comprensión del mismo y construir un nuevo conocimiento, reelaborándolo de acuerdo a la estructura conceptual e intelectual que él posee. David P. Ausubel nos hace mención de la importancia que tiene este tipo de aprendizaje en la escuela y nos dice que: "La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que las ideas simbólicamente son relacionadas de modos no arbitrarios y sustanciales con lo que el alumno ya sabe" (7).

El docente al presentar un conocimiento debe tener en cuenta qué elementos tiene el alumno, sin olvidar que cada niño procede de distintos medios y en consecuencia su estructura conceptual e identidad constituida son diferentes, ésto, provoca que el maestro al no tener el alumno previa información sobre los nuevos elementos, debe brindarle las condiciones y propiciar situaciones para que obtenga buen resultado y haya un aprendizaje significativo.

---

(7) Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo; segunda edición, México, 12 de agosto de 1987, pág. 48

### 3. ESTRATEGIA DIDACTICA

La estrategia didáctica que a continuación se plantea toma la parte anterior de la reconceptualización que se hizo de los diferentes elementos.

Se revela la necesidad de atención en diferentes sentidos: el conocimiento, el sujeto educativo concreto y otros. En este trabajo se plantea como un imperativo el rediseño de los programas de educación primaria para ser operados en el tipo de escuelas que hemos venido caracterizando y reconceptualizando en el curso de esta propuesta pedagógica.

Partimos del reconocimiento de esta necesidad, sin embargo, también reconocemos que por ahora no se cuenta ni con recursos materiales ni humanos para emprender tan importante tarea, lo que hace, que ahora se plantee una estrategia didáctica en términos generales, que, partiendo de la reconceptualización líneas atrás enumeradas nos permitan la racionalización de nuestra práctica docente dirigida a contextos sociales, espacios escolares y sujetos educativos concretos, en ese sentido se propone la siguiente estrategia didáctica cuya estructura es la siguiente: Planteamiento del núcleo problematizador, provocar el interrogatorio, discusión colectiva, establecimiento de acuerdos hipotéticos, investigación bibliográfica o de campo,

contrastación y síntesis.

### 3.1. Planteamiento del núcleo problematizador.

Presentar un núcleo problematizador al niño significa plantear una pregunta al niño que tenga que ver con los contenidos que propone el currículum y la realidad misma. Este es formulado partiendo de un análisis que se realiza de los diferentes programas de educación primaria, y que tiene por objeto encontrar la proximidad semántica en la temática de los programas de ciencias sociales de los diferentes grados.

El propósito de este planteamiento es conectar al sujeto educativo con su realidad y provocar en él un conflicto que ponga en desequilibrio a su estructura conceptual; como un modo de promover la construcción del conocimiento situacional.

### 3.2. Provocar el interrogatorio.

La finalidad del interrogatorio lleva varias direcciones: en primer lugar, cabe mencionar que los sujetos educativos proviene de distintos contextos sociales, que por esa razón, en parte, son heterogéneos, lo que hace suponer en cada uno de ellos, la existencia de una estructura cognitiva, en tanto continente, llena de referentes conceptuales diferentes. El interrogatorio provoca que cada alumno exponga ante el grupo sus ideas previas que tiene respecto a la temática, y como resulta

do de ésto, se obtendrá una variedad de ideas y comentarios que permitirán al alumno compartir las diferentes aportaciones con la que él expuso, al mismo tiempo que llena de contenidos y significatividad la interacción grupal.

El rol que juega el maestro en el interrogatorio es el de un conductor, éste, permite que la relación maestro-alumno conduzca al alumno a actuar espontáneamente, exponiendo con libertad todo lo que posee en su estructura cognitiva respecto al tema, y promoviendo a la vez la autonomía en el alumno.

En el interrogatorio el alumno establece una interacción con el conocimiento porque, éste, parte de la realidad en que vive el niño, estas relaciones conciben al niño como lo que es; un sujeto activo.

El interrogatorio permite al maestro acceder a la estructura cognitiva del alumno y apreciar el significado que tiene la hipótesis formulada por el alumno.

### 3.3. Discusión colectiva.

Tiene por objeto fomentar la relación entre los alumnos y al mismo tiempo permite la intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje de todos los sujetos que están inmersos en el aula.

Esta discusión lleva a confrontar los diferentes puntos de-

vista que expusieron los alumnos en el interrogatorio, además, existe la posibilidad que el alumno enriquezca su estructura conceptual a partir de las interacciones alumno-alumno y alumno-maestro que, al poner en juego los niños los diferentes puntos de vista y una vez que logran establecer ciertos acuerdos, permiten que el niño aprenda la cooperación y además avance de la heteronomía a la autonomía.

#### 3.4. Establecimiento de acuerdos hipotéticos.

Este es el punto de llegada de la discusión colectiva entre los alumnos, en donde, se expresan las creencias que demanda el grupo con respecto a un fenómeno o a una temática específica.

En los acuerdos hipotéticos los alumnos buscan solución al conflicto cognitivo que enfrentaron y expresan su primer intento de reequilibración estructural cognitiva que ha provocado la presentación del núcleo problematizador.

#### 3.5. Investigación bibliográfica o de campo.

Para realizar la investigación se toma como punto de partida el núcleo problematizador, éste, expresa los elementos con los que va a trabajar el sujeto educativo.

La investigación permite al alumno obtener información so-

bre el problema planteado y busca verificar en los libros o en la comunidad, la creencia que él tiene en relación al fenómeno o temática presente.

### 3.6. Contrastación.

Este es el punto de arribo de lo investigado y los acuerdos hipotéticos. El objetivo de este aspecto es, que el alumno realice la contrastación de lo investigado con los acuerdos-hipotéticos, primero, de manera individual, luego grupal, mediante una nueva discusión colectiva. Creemos que realizando la contratación bajo las modalidades antes dichas se puede lograr el reequilibrio estructural cognitivo y dar paso al aprendizaje significativo y a la construcción del conocimiento-situacional.

### 3.7. Síntesis.

La síntesis marca el término de este proceso, en el cual, se pretende que el alumno informe de los resultados que se obtuvieron sobre el núcleo problematizador; si al alumno no le fue significativo, todo el proceso, se hace necesario que lo repita, pero planteándole un nuevo núcleo problematizador.

### 3.8. Una breve observación.

La estrategia didáctica no es privativa para las ciencias-sociales, sino que dado los ejes estructurales de la presente,-



podemos afirmar desde ahora, que puede ser susceptible de aplicación en las otras áreas del conocimiento que integran los programas de estudio de las escuelas de educación primaria.

#### 4. RUTA DE CONSTRUCCION DEL PRESENTE TRABAJO ACADEMICCO

Se considera como elemento de base para la estructuración del presente trabajo, la experiencia personal en este tipo de escuelas y las diferentes concepciones teóricas a las que fue posible acudir gracias a las reuniones semanales de discusión colectiva que contempla la modalidad semiescolarizada para las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

De estos elementos, partimos para empezar a reconocer y explicar la cotidianeidad propia de la escuela Unidocente y Bidualocente; una vez que se hizo la reconstrucción de mi dinámica escolar, nos dimos a la tarea, de utilizar el capital cultural incorporado en mi estructura conceptual, para reconceptualizar a los diferentes elementos que intervienen en la relación pedagógica; y planteando finalmente nuestra estrategia teórico-metodológica didáctica susceptible de ser operada en estos espacios escolares.

## CONCLUSIONES

La inquietud de transformar la cotidianeidad escolar me ha llevado a pensar en una enseñanza problematizadora cuya formulación resulta de un análisis crítico de mi práctica docente y también de una caracterización hecha sobre la realidad educativa en la que están inmersas las escuelas unidocentes y bidocentes.

En este análisis se concluye que la mayoría de los educadores conciben al sujeto como una tabla rasa, lo que lleva al supuesto de que el alumno es un ser pasivo, es un receptor.

Ante esta realidad educativa se hace necesario canalizar al sujeto desde perspectivas distintas en la que se toma en cuenta las características del niño que como sujeto social tiene.

Además es necesario tener presente que el alumno construye su estructura cognitiva a través de la relación que establece con la realidad social y natural quien lejos de ser un recipiente, es un sujeto activo que puede opinar e intercambiar ideas con los otros.

Con el fin de otorgar al maestro alternativas de solución para su práctica docente se concluye que es necesario romper

con las concepciones tradicionales del grupo escolar, que ha estado en la base organizativa de la acción pedagógica realizada por los maestros de escuelas unidocentes y bidocentes quienes tratan a los niños de diferentes grados como grupos distintos, ahora, reconociendo el carácter heterogéneo del grupo se propone hacer de esos pequeños grupos, uno solo, visión que le es acompañada de una estrategia teórico-metodológico-didáctico, que parte del supuesto de que al tratar una misma temática conociendo la heterogeneidad del grupo, sus miembros lo reelaboran y resignificarán conforme se los permita su estructura cognitiva.

## BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL P. David, Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo, Editorial Trillas, México, 12 de agosto de 1987, 623 p.
- EDWARDS, Verónica, Universidad Pedagógica Nacional, Antología Análisis de la Práctica Docente, quinto semestre, México, Edit. SEP, Agosto de 1987, 223 p.
- EDWARDS, Verónica, Universidad Pedagógica Nacional, Antología Curso II, Los Sujetos y el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de lo Social, séptimo semestre, México, Edit. SEP, agosto de 1988, 443 p.
- JACKSON, P.W. Universidad Pedagógica Nacional, Antología Grupo Escolar, primer semestre, México, Edit. SEP, octubre de 1985, 244 p.
- ROCKWELL, Elsie y MERCADO Ruth, Universidad Pedagógica Nacional, Antología Análisis de la Práctica Docente, quinto semestre, México, Edit. SEP, agosto de 1987, 223 p.
- SEP, Lección #194 de Ciencias Sociales del Cassette de Audioprimaria de cuarto grado.
- SUARES Díaz, Reynaldo, Universidad Pedagógica Nacional, Antología Medios para la Enseñanza, tercer semestre, México, Edit. SEP, diciembre de 1986, 318 p.
- TANCK, Doroty, Universidad Pedagógica Nacional, Sistema de Educación a distancia, Antología Análisis Pedagógico, Volumen 1, México, Edit. SEP, agosto de 1987, 281 p.
- VILLALPANDO, José Manuel, Universidad Pedagógica Nacional, Antología Pedagógica: La Práctica Docente, primer semestre, México, Edit. SEP, octubre de 1985, 121 p.