

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**



✓ **NOTAS PARA LA LIBERACION DE LA
PRACTICA DOCENTE Y DEL APRENDI-
ZAJE. ESTUDIO DE CASO.**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN
PSICOLOGIA EDUCATIVA PRESENTA:



NORMA ELENA VIDAURRI JIMENEZ

Asesor de Tesis

Marta Patricia Haro Balderas

MARZO DE 1994

PA 12-VIII-94

Este documento es el testimonio de un intento más por concretar parte de mi proceso de formación profesional y humana, el cual involucra no solo un desarrollo intelectual sino integral como persona, significa la reubicación de un espacio nuevo dentro de mi cotidianidad la cual comparto y dedico principalmente a mis hijos: **Azucena, Fernando y Daniel**, quiénes cedieron con tolerancia y entendimiento espacios de convivencia y atención que les correspondía.

A mis amigos: **Martha Patricia, Leonardo, Fermín, Emiliano, Cristina, Rogelio, Lupita, Marisol, Fernando, José Manuel Agustín, Miguel Angel y Juancho** quiénes con sus sugerencias y apoyos, lograron que pudiera darle forma a un laberinto de interrogantes.

A todas aquellas personas que al igual que yo, buscan caminos más libres de expresión, en donde la creatividad intelectual y emocional se entremezclan entrelazándose para manifestar las ganas de alcanzar el cumplimiento de los deseos, para descubrir y entender que no es una utopía la búsqueda de espacios en donde pueda ser liberado el individuo con todas las manifestaciones de su ser

A todos los docentes de las Normales de: Tecamac, Zumpango, Texcoco, del Colegio de Bachilleres del Estado de Chiapas y del Tecnológico de Oaxaca, quiénes con sus experiencias compartidas a lo largo de casi cuatro años motivaron el presente estudio, el cual me ha permitido al igual que ustedes reubicar mi ejercicio profesional a partir de las reflexiones y análisis realizados durante el proceso de actualización docente.

CONTENIDO

	INTRODUCCION GENERAL	i
1	Diferentes Modelos Educativos y su Correspondiente Práctica Docente	1"
	INTRODUCCION	3
	1.1.- Diferentes modelos educativos y su correspondiente practica docente:	4
	1.2.- Diferentes Enfoques de la Práctica Docente.	14
	1.3.- Educación Humanista-Liberadora.	22
2	ASPECTOS PSICOSOCIALES QUE INFLUYEN EN LA PRACTICA	
	DOCENTE	31
	INTRODUCCION	32
	2.1.- PSICOANALISIS	33
	2.2.- ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA	43
	2.3.- ANALISIS GRUPAL E INSTITUCIONAL	52
3	EL SABER COMO MECANISMO DE PODER.	65
	INTRODUCCION	66
	3.1.- EL DISCURSO DEL SABER Y EL DISCURSO DEL TRABAJO	67
	3.2.- COMUNICACION DIALOGICA	74
	3.3.- LA COMUNICACION COMO MEDIO DE INTERRELACION HUMANA	77

4	<i>ACTUALIZACION DOCENTE.</i>	83
	INTRODUCCION	84
	4.1.- CURSOS INTERINSTITUCIONALES.	85
	4.2.- PROGRAMA MAGISTERIAL DE FORMACION CONTINUA	86
	4.3.- PROGRAMA DE ACTUALIZACION DOCENTE-CURSOS DIRECTOS	88
5	<i>INVESTIGACION SOBRE LA TRANSFORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE Y DEL APRENDIZAJE.</i>	97
6	<i>CONCLUSIONES</i>	117
7	<i>BIBLIOGRAFIA</i>	133
8	<i>ANEXO</i>	139

Introducción

Las contradicciones que existen en nuestra sociedad , entre estimular las posibilidades de cambio y desarrollo y las estrategias poco claras y autoritarias en la toma de decisiones principalmente, van creando confusión e incertidumbre con respecto al rumbo que siguen en la actualidad las instituciones. Estas interrogantes y contradicciones permean directamente al sector educativo creando en la misma labor docente inquietud y contradicción provocando la disyuntiva del maestro sobre sí estimula la capacidad creativa de los estudiantes y la suya a través de asumir una actitud diferente de la autoritaria y dependiente, o contribuye a seguir marcando la desigualdad social con su labor. ✓

En el Sistema Educativo Nacional predomina la práctica docente apoyada en el autoritarismo y la dependencia como relaciones de poder; esta tendencia por desempeñar estos roles como formas efectivas de educación promueven conductas estereotipada entre docentes y alumnos marcando la dinámica en el espacio de la relación pedagógica.

El profesor y el alumno son concebidos como sujetos diferenciados pero también se perciben como elementos complementarios de la relación; uno posee el saber y el otro lo necesita, uno lo entrega y el otro lo recibe, uno domina y el otro es dominado; por lo tanto, el aprendizaje queda reducido al espacio institucional y

se traduce en memorización de nociones, conceptos, principios que serán reproducidos en clase o en la evaluación semestral. Por estas actitudes, el aprendizaje a tendido a concebirse como un proceso mecánico e individual que lleva a modificaciones de conducta.

El análisis y la reflexión de conductas estereotipada que en el ejercicio docente se revelan podrán servir para transformarlas en un ejercicio liberador del aprendizaje, provocando cambiar roles que limitan la capacidad de aprendizaje y de construcción que tiene el ser humano.

Lograr un nuevo espacio de relación pedagógica, en donde docentes y alumnos son considerados como seres sociales participativo, críticos y transformadores será la resultante de el análisis y de la reflexión.

En el ejercicio de la docencia se encuentran elementos tanto explícitos como implícitos que la definen y la caracterizan, es decir, el cómo y el por qué de dicha práctica; estos elementos son entre otros los que responden a las políticas educativas e institucionales, a las de relación sociedad-universidad, a los planteamientos curriculares, a las relaciones interpersonales entre maestro y alumnos y a los elementos epistemológicos y ontológicos.

La reflexión y el análisis de algunos aspectos psicológicos y sociales implícitos en la labor docente permitirán al entenderlos transformar la actitud que como profesor se tiene, reubicándose como promotor de aquellos elementos que permitan al estudiante y a él mismo atreverse a participar en el proceso de construcción del conocimiento.

La intención del presente trabajo es contribuir a la sensibilización de los docentes para involucrarse al análisis del proceso por el que atraviesa - de la concientización sobre las implicaciones sociales y psicológicas de su trabajo a una acción educa-

tiva transformadora-, esto en relación congruente con los principios teóricos, conceptuales y referenciales que fundamentan su cambio, además de compartir una experiencia de formación muy cercana sobre el proceso de aprendizaje desde una perspectiva transformadora de la docencia, pretendiendo dar cuenta de su complejidad, ya que la realidad se transforma dentro del proceso de reflexión-acción.

El profesor requiere también orientación sobre las alternativas pedagógicas al tiempo que crece su convicción de modificar en lo esencial su tarea cotidiana contribuyendo a ubicar su práctica docente como herramienta de liberación del aprendizaje.

El presente trabajo se centra en el ejercicio docente de nivel superior, sin embargo los aspectos que lo conforman pueden hacerse extensivos para los docentes de otros niveles educativos, ya que se abordan aspectos tales como: aprendizaje, docencia, autoritarismo, dependencia, comunicación, diálogo, respeto, libertad, educación liberadora, educación tradicionalista, el saber como mecanismo de poder, el miedo al cambio, el conocimiento como construcción, la empatía; aspectos que se encuentran adentrados en la función docente y que deben ser analizados y cuestionados permanentemente para lograr en términos reales la transformación en la relación pedagógica y social.

Por lo tanto, se persigue con el análisis mencionado identificar algunos de los elementos objetivos y subjetivos que obstaculizan o en todo caso promueven el aprendizaje que apunta a la transformación educativa.

El estudio de caso que se aborda en el presente trabajo, se refiere a la dificultad observada en docentes de la Normal de Tecamac para llevar a la práctica cotidiana cambios significativos que corresponden al proceso de reflexión que se ha

generado a través del Programa de Actualización Docente generado en la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria desde 1989.

Se responden a planteamientos tales como: Qué dificultades objetivas y subjetivas enfrenta el docente de la Normal de Tecamac para introducir en su trabajo cotidiano los cambios que se van dando a nivel de reflexión?, ¿Cómo posibilitar que en la experiencia del docente se den rupturas cognitivas y afectivas que lo impulsen a introducir elementos de transformación a su práctica?.

El proceso referido es arduo, pues no se trata únicamente de apropiarse de una visión del mundo sino que el docente a partir de este análisis tendrá que construir un nuevo lugar en este, transformando sustancialmente su función a partir del manejo de sus miedos.

1

Diferentes Modelos Educativos y su Correspondiente Práctica Docente

1.1.- DIFERENTES MODELOS EDUCATIVOS Y SU correspondiente Práctica Docente

Fundamentos Teóricos-filosóficosonal, Funcionalismo, Educación Tecnocrática y marxismo.

- Motivos Sociales, Políticos e Ideológicos.
- Educación Tradicional y Tecnología Educativa..-
- Fundamentos Positivistas y Estructural-Funcionalista.
- Consolidación del Desarrollo Social-Mercantil o Capitalista.
- Educación Liberadora-Crítica o Humanista.
- Fundamentos en el Humanismo y el Marxismo.

-Crisis del Sistema Social-Mercantil.

-Desarrollo Tecnológico-Industrial.

1.2.- Diferentes Enfoques de la Práctica Docente.

-Educación Tradicional.

-Tecnología Educativa.

-Didáctica Crítica.

1.3.- Educación Humanista-Liberadora.

-Enfoque centrado en el estudiante

-Educación participatoria

-Relación dialógica

INTRODUCCION:

Este capítulo pretende dar una visión general de cuales son algunos de los motivos sociales, políticos, e ideológicos que han provocado el surgimiento de distintos modelos pedagógicos y de sus correspondientes prácticas a nivel docente.

En principio hablaremos de la educación llamada tradicional en donde el orden y el progreso-postulados positivistas- serán las estrategias que ella retoma para accionar según el contexto social en donde actue.

El control y la ubicación en la educación es de acuerdo a las aptitudes marcadas por la implementación y desarrollo de la Tecnología Educativa mediante la experimentación marcada por el paradigma operante E-R-E.

Esta situación límite en donde el hombre es pensado y manejado como una pieza más dentro de un engranaje social, lleva a la búsqueda de planteamientos que tengan que ver con el rescate de las potencialidades propiamente humanas. En la cuestión educacional estos planteamientos derivan hacia una construcción de relaciones pedagógicas que tienen que ver con conceptos tales como libertad, democracia, participación, comunicación dialógica, etc, que son algunas de las piezas claves en el entramado filosófico-pedagógico de una propuesta crítico-liberadora.

1.1.- DIFERENTES MODELOS EDUCATIVOS Y SU CORRESPONDIENTE PRACTICA DOCENTE.

Fundamentos Teóricos Filosóficos.

El positivismo surge con Comte quien es el exponente ideológico de la clase burguesa la cual había logrado triunfar políticamente una vez concluida la revolución en Francia. Esta clase trataba de abandonar el antiguo orden, es decir, que no se podía pensar en un orden estático a la manera del viejo orden "*pero tampoco en una dinámica sin orden a la manera como fue pensado por la burguesía revolucionaria.*"⁽¹⁾

El carácter principal del positivismo es el de la subordinación constante de la imaginación a la observación, en donde la inteligencia se adapta al estado definitivo de positividad racional, "*...el espíritu humano renuncia desde ahora a las investigaciones que no convenían mas que a su infancia, y circunscribe sus esfuerzos al dominio, desde entonces rápidamente progresivo, de la verdadera observación, única base posible de los conocimientos accesibles en verdad, adaptados sensiblemente a nuestras necesidades reales*"⁽²⁾.

Ante esto el positivismo parte de su regla fundamental la que implica que toda proposición que no pueda reducirse estrictamente al enunciado de un hecho particular o general, no puede ofrecer ningún sentido real e inteligible... cualquiera que sea el modo racional o experimental, debe llegar a sus descubrimientos, su eficacia científica resulta exclusiva de su conformidad directa con los fenómenos observados "*...así el verdadero espíritu positivo consiste ante todo en ver para prevenir, en estudiar lo que es, a fin de concluir de ello lo que será, según el dogma general de la invariabilidad de las leyes naturales*"⁽³⁾.

De la combinación de la estabilidad y la actividad es de donde resultan las necesidades de orden y progreso, lo que implica la renuncia de la búsqueda para introducirse en la prudencia del dominio de nuestras facultades, es decir, "*... consolidar cuanto es posible para nuestras especulaciones sistemáticas, la espontánea unidad de nuestro entendimiento, constituyendo la continuidad y la homogeneidad de nuestras diversas concepciones, de modo que satisfagan igualmente las exigencias simultáneas del orden y del progreso haciendonos volver a hallar la constancia en medio de la variedad.*"⁽⁴⁾

Esta ideología positivista de libertad y progreso debía de regirse con ciertos límites, siendo necesario someterlos a un orden especial que no podía ser el estático. En este nuevo orden social los intereses de la clase burguesa quedaban justificados, sustituyendo la idea de igualdad por una jerarquía social. Todos los hombres tienen un puesto social, determinado por el trabajo, el que depende de sus capacidades; esto no implicaría un desacuerdo social sino simplemente el reconocimiento de que todas las clases son necesarias; de que todos tienen determinadas obligaciones que cumplir. Se considera que en la sociedad haya hombres dirigentes y trabajadores que obedezcan; superiores e inferiores que deben estar subordinados a la sociedad; la sociedad por encima de los intereses de los individuos.

El pensamiento de Comte influyó en otros pensadores como Durkheim, quien lo manifestó en su concepción pedagógica, en la cual manejó el concepto de "conciencia social" como factor de mayor interés en el proceso educativo.

Para el empirismo de Durkheim el conocimiento se construye a partir de la ruptura del sentido común para poder acceder a él mediante el rigor científico, en donde los hechos sociales deben verse como cosas a las cuales hay que estudiar desde fuera. La construcción del objeto de estudio se manifiesta como diálogo

"efectivo" entre el sujeto despsicologizado y la realidad. *"La teoría no tiene como fin el conformar los datos, los objetos de estudio, sino tan solo el de agruparlos para luego correlacionarlos e interpretarlos(...),(...) el dialogo Durkhemiano sujeto-realidad concreta a partir del cual se construyen los objetos de estudio da primacía a la realidad"*⁽⁵⁾, estableciéndose por tanto un falso diálogo.

En lo referente a la conciencia social podríamos decir que es la que hace que el alumno comulge completamente con la sociedad, superando su inicial naturaleza individualista. La política educativa es un ejemplo del positivismo, manifestándose en su forma de enseñanza gratuita y obligatoria que lleva implícito el abandono de opiniones personales, obteniendo de esta manera la unanimidad ideológica entre los ciudadanos; es así como por medio de la escuela se logra el consenso social.

La filosofía de Comte sigue pesando aún en la actualidad, se respira en muchas metodologías incluyendo las pedagógicas con sus supuestos de desconfianza hacia la metafísica, el culto a la experiencia, la creencia en el progreso y la cientificidad.

Evidentemente el positivismo avanza a nuevas formas de control como el conductismo y el funcionalismo. Los postulados de este último en relación a la sociedad son: "Es una totalidad de partes interdependientes e interrelacionadas (que funcionan armónicamente). Como estructura compleja de grupos e individuos, se mantiene unida por una maraña de relaciones sociales. Es un sistema de instituciones relacionadas entre si y que reaccionan recíprocamente. Puede considerarse como un todo que funciona, o un sistema que opera y que "... *Los distintos componentes de la sociedad constantemente actúan y reaccionan entre si, adaptándose por si mismos o preparándose de distinta manera para los cambios o procesos que se producen en otros segmentos de la sociedad*"⁽⁶⁾

Por otro lado el funcionalismo esta ligado a los grupos sociales que se oponen al cambio, es considerado ideológicamente como la postura dominante. Esta corriente surge con Durkheim quien centra su teoría en la búsqueda del orden en el cual los fenómenos sociales se presentan como exteriores a los individuos, es decir, los fenómenos son producto de la sociedad en su totalidad.

Estos fundamentos filosóficos fueron la base para lo que hoy se conoce como estructural-funcionalismo, corriente que entronca en los esquemas de Durkheim y Weber.

Este estructural-funcionalismo con respecto a la educación se remite a los factores de interiorización de normas, valores y roles los cuales son diferenciados en lenguajes, mecanismos de recompensa, así como la adecuación de los fines y medios. Para esta corriente el concepto de necesidad es fundamental "*...si la necesidad no es satisfecha, se producirán consecuencias disfuncionales para el sistema en cuestión. Esto significa que el equilibrio del sistema se vera perturbado mas allá de un rango normal de tolerancia en donde, por tanto, dos requisitos son básicos para la actividad del sistema social: la integración y la adaptación, y el logro de los fines a través de pautas de control de tensiones*"⁽⁷⁾ Convirtiéndose así la escuela en el instrumento de control y manipulación para cubrir las necesidades a la vez que se define a la educación como "*...la transición por parte de una generación adulta a una generación joven de la cultura (de sus valores, normas, conocimientos y patrones de cultura) a fin de asegurar el mantenimiento de tradiciones e incrementar la cohesión social*".⁽⁸⁾

Esta corriente también ha desarrollado una amplia metodología para el análisis empírico, viendo a la realidad como totalidad funcional a través del orden.

Con referencia a sus postulados el estructural-funcionalismo trabaja los conceptos nodales de: la estratificación social, entendida como la colocación de las personas en estratos o capas mediante una escala de valoraciones verticales distribuyendo a sus miembros en términos de superioridad, inferioridad o igualdad; y el concepto de división del trabajo, cuyo aspecto central se refiere al problema del orden, dando lugar a una concepción de la sociedad, como estructura social, la cual funcionará sólo si los individuos sobre los que recae un determinado rol realizan las tareas sociales vinculadas a su posición, observando conductas totalmente adecuadas a las normas de dicho rol. Presentando así el sistema social, el "status". o. sea, el aspecto de posición o lugar que ocupa el actor con relación con otros actores dentro del sistema. Estos planteamientos son básicos en la práctica educativa, manifestándose concretamente en la escuela, donde el individuo se integra por el proceso de socialización que promueve la misma sociedad, con el fin de que aprenda los roles que le son asignados. Los roles son impuestos por la burocratización, lo que provoca la alienación del "hombre", privándolo de su libertad y manipulándolo. La función de la escuela entonces es, fundamentalmente, la de canalizar las posibles disfunciones que puedan emerger, evitando el desequilibrio del statu quo de la sociedad. Estos logros de estabilización social se ven favorecidos por el apoyo de la corriente conductista, la que se circunscribe al estudio del comportamiento del individuo, limitando su tarea a la investigación mediante métodos objetivos, experimentales y de observación de las respuestas. Por otro lado, el marxismo surge en el siglo pasado. Que además de ser una teoría crítica es un medio de cultura revolucionaria que se desarrolla en el centro de la sociedad mercantil o capitalista y tiende a crear una sociedad mas justa.

Repensar la educación a partir del marxismo significa reescribirla en un proceso de una nueva cultura y una nueva sociedad, situándola como aportación a la

debelación de la sociedad mercantil y perfilando así la construcción de una conciencia del ser humano a través de la reflexión y el ejercicio de la libertad.

La metodología marxista a diferencia del positivismo y el funcionalismo, se orienta hacia la transformación de lo existente a partir de la elaboración de estrategias reflexivas y críticas de los fenómenos educativos ubicando a la educación dentro de la praxis social orientada a la construcción de un proyecto social que diluya la dicotomía humano-sociedad. En este sentido, una educación humanista es donde se toma en cuenta el desdoblamiento de la personalidad en sus contradicciones y conflictos, superándose la estrechez en la que la sociedad de mercado envuelve al hombre limitándolo. De esta manera, Sánchez Vásquez señala "*...cuando más universal sea el hombre (o sea cuando más ampliamente humanice la naturaleza y, por consiguiente amplie la esfera de sus necesidades, capacidades y conocimientos) tanto más libre será*" (9).

Para la teoría crítica la educación debe vincular la conciencia con la vida real oponiéndose a la pedagogía idealista y a la positivista. Se pretende que la educación, se adecúe con una realidad existente para una mejor preparación del hombre tanto en su adaptación con el medio ambiente, como en sus desarrollos intelectuales y psicológicos, ya que considerando que la realidad se construye en cada momento y como el hombre forma parte de esa realidad y por tanto se autoconstruye, así los procesos educativos dirigidos al hombre deben transformarse para adecuarse a los cambios que éste presenta.

Marx y Engels crean la concepción materialista de la historia la cual es abordada para su estudio y comprensión desde un ángulo dialéctico: "*materialista en cuanto resuelve el problema fundamental de la filosofía concediendo primacía a la materia, al ser, sobre la conciencia: dialéctica porque considera al mundo no como un conjunto de cosas acabadas, inmutables como un enfoque metafísico,*

sino considerarlo como un conjunto de procesos, como materia sujeta a desarrollarse en forma constante." ⁽¹⁰⁾.

La Teoría Crítica dentro de la educación ha aportado ideas fundamentales, se han considerado tres componentes pedagógicos:

- 1. La investigación sociológica acerca del estado de la educación: La investigación sociológica desde esta perspectiva no es en nada estática sino en constante movimiento de construcción en donde se contemplan nuevas formas de interpretación de los fenómenos, ya que los supuestos que fueron origen se manifiestan como resultado de su propia realización y producción: *"... dejan de ser las condiciones de su surgimiento histórico para transformarse en los resultados y en las condiciones de su futura existencia histórica... La función del objeto de estudio del marxista no consiste en captar o capturar la realidad, sino de traducirla mentalmente respetando su desarrollo, su propia transformación."* ⁽¹¹⁾.
- 2.- La base filosófica debe servir de partida para una educación consecuente con la naturaleza del hombre y sus fines, ya que los hombres desarrollan junto a sus facultades productivas determinadas relaciones entre ellos, transformándose, a partir del conocimiento y modificación de las primeras y quedando envueltas las relaciones sociales y humanas dentro de un proceso de movimiento y cambio en donde, incluso, contenidos teóricos se modifican de acuerdo a cada momento o realidad histórica.
- 3.-La definición específica de contenidos, métodos y objetivos de enseñanza, en donde el concepto de conocimiento para el marxismo no se limita a deducir la teoría de la práctica sino que emplea el ejercicio práctico para la transformación revolucionaria del mundo estableciendo la vinculación de la praxis. Esto implica como principio que no debe

quedarse en el discurso teórico sino que hay que actuar al igual que al analizar e interpretar, para lograr a través de la comunicación dialógica entre el individuo y la sociedad, la transformación de esta.

Los marxistas hablan de trabajo en la medida que lo consideran como parte esencial del hombre, trabajo por cooperación: trabajo social oponiéndose al trabajo que ha dividido a los hombres, división por causas de alineamiento de los sujetos a la sociedad de clases. Con la categoría de plusvalía, Marx trata de sacar a la luz la relación real que existe entre capital y trabajo; relación desequilibrada y explotadora del hombre para el enriquecimiento de una clase. Este alineamiento se traduce en la forma en la que le es arrebatado al hombre su humanidad por los objetos y las relaciones en cuya creación el hombre contribuyó pero no dominó.

Esta concepción marxista de la alienación es de importante significación para la educación, ya que presenta qué es lo que impide al hombre desarrollarse conforme a su esencia y señala la vía para superar los obstáculos que a ello se oponen. Por ejemplo menciona que el conocimiento no puede ser eterno ni ahistórico y que cualquier objeto de estudio debe resultar de un método histórico que contemple el análisis del conflicto que emerge por condiciones materialistas entre las clases dominantes y dominados, en donde la validación de estas investigaciones será el de llegar a una praxis revolucionaria en donde el conflicto se supere.

Estos planteamientos no deben quedarse en pura enunciación teórica ni discursiva sino debe de repercutir en forma de acción social a partir de la crítica y cuestionamiento de la ideología dominante. *"En la construcción del objeto de estudio o totalidad pensada, el análisis marxista distingue diferentes planos en una realidad concreta: a).- El de las acciones y actitudes de los actos individuales; b).- El de las acciones y movimientos colectivos; y, finalmente, c).- el de los procesos globales, históricos, estructurales. La construcción del objeto de estudio*

sólo se logra a través de la determinación de los vínculos dialécticos que establecen entre sí esos niveles". (12).

Por ello la educación formal tendría como finalidad adecuar la conciencia a la vida real y concreta del hombre, para que así se llegue a nuevos planteamientos educativo conscientes y que no sean estáticos y fuera de la realidad; entendiendo por realidad: "*... un proceso de totalización que no obstante contiene internamente niveles diferenciados. Proceso que está formado de elementos de la realidad, pertenecientes algunos al plano del proceso productivo (económico), otros más al de la conciencia (ideológica); pero desde sus respectivas especificidades alimentan y convergen en este proceso de totalización"* (13).

Es decir, los procesos educativos deben centrarse en un análisis de las condiciones e intereses, así como de sus contradicciones, de manera más concreta; significa que la educación debe desarrollarse de acuerdo a las necesidades existentes implícitas y explícitas de la sociedad en la que los hombres se desarrollan.

Para la educación el estudio de las categorías marxistas son de suma importancia ya que no solo expresan relaciones históricas sino fundamentalmente aquellas relaciones que se ocultan detrás de lo fenoménico, es decir, las cosas tienen una doble expresión: lo aparente y lo esencial, esa apariencia es la manifestación inversa de lo real. Esta inversión tiene una función precisa: ocultar, enmascarar la realidad de las cosas y (o) fenómenos sociales. Es por lo tanto apremiante el análisis y el desenmascaramiento de la apariencia para aspirar en términos reales a una transformación.

La pedagogía fundamentada en estos planteamientos se enfoca a una realidad cambiante, adecuada a las vivencias del hombre, lo que implica la constante transformación de la educación, en donde relacionar a la educación con la teoría

y la práctica, es concretar los procesos educativos de acuerdo con la realidad de la vida humana y con la actividad social del hombre.

Esta concepción de educación está implícita en los planteamientos de la didáctica crítica en donde educar es "... *el proceso por el cual se estimula en el alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia, disponibilidad hacia los otros y compromisos sociales*" ⁽¹⁴⁾.

Este pequeño análisis realizado sobre los enfoques teóricos filosóficos del Positivismo, Funcionalismo y Teoría Crítica, permitirán en las próximas aportaciones, entender la relación entre la educación y una fundamentación filosófica; las cuales tenderán a orientar las acciones educativas a través de sus principios, repercutiendo en la estructura social, política e ideológica.

Es decir, la pedagogía se constituye en ciencia (natural y social), que no elude su naturaleza ideológica ya que se encuentra en relación estrecha con la práctica social. En esta medida la actividad pedagógica no se sustrae de los problemas políticos-sociales al enfocarlas desde el ámbito educativo. "*Esta forma de explicar lo educativo como trabajo creador y formativo permite explicar que el capitalismo, que niega el principio creador del trabajo, sea hostil por su propia naturaleza a una educación libre y humana*" ⁽¹⁵⁾.

1.2- DIFERENTES ENFOQUES DE LA PRACTICA DOCENTE.

Tradicional.

Tecnología Educativa.

Didáctica Crítica.

Humanista y Liberadora.

La preocupación en torno al mejoramiento de la práctica docente conduce a realizar un análisis de los principales modelos pedagógicos vigentes en los cuales se sustenta.

La labor docente ha estado regulada por diferentes prácticas: Tradicional y Tecnología Educativa principalmente.

El objeto de esta investigación es el de reflexionar la práctica docente desde un enfoque de la Didáctica Crítica; mediante la cual se replantee la función del docente, la relación que se establece con el alumno, así como con la institución.

Al referirnos a la Escuela Tradicional nuestra referencia inmediata es la imagen de un profesor que habla y unos alumnos que escuchan, sin reflexionar sobre las características e implicaciones que este tipo de enseñanza provoca.

La práctica docente como práctica tradicional encuentra sus antecedentes históricos, a partir del siglo XVII bajo la concepción científica positivista y teniendo como fundamentos a la lógica de la psicología sensual-empirista; la cual implica que el sujeto tiene un papel insignificante en la adquisición de conocimientos, ya que estos sólo se atribuyen a la experiencia sensible.

De esta manera, la escuela tradicional significa orden y método⁽¹⁷⁾. La actividad docente consiste en organizar el conocimiento ya construido, al mismo tiempo

que se aísla la realidad inmediata del alumno. En este sentido, se sitúa al maestro como guía irremplazable, centrándose el interés en él, estableciéndose una relación de desigualdad con los alumnos convirtiéndolos en seres pasivos y sumisos, sujetos a una estricta disciplina. Así este modelo pedagógico concibe la educación como la transformación de conocimientos imponiendo modelos establecidos y alienantes a partir de la organización del conocimiento en los contenidos programáticos.

La educación tradicional maneja un concepto receptivista de aprendizaje, ya que concibe a este como la capacidad para retener y repetir información, es decir, memorizar nociones y conceptos convirtiéndose en un proceso mecánico.⁽¹⁸⁾ La enseñanza se apoya en estos mecanismos para regular la inteligencia de los sujetos.

No obstante lo criticable de la Escuela Tradicional, su modelo se adecuaba a las necesidades de su tiempo y sus características esenciales aún persisten, Vgr. el verbalismo, el autoritarismo, etc. Sin embargo, de la educación tradicional, a través de un análisis minucioso se puede rescatar aspectos, situaciones que pueden ajustarse a prácticas pedagógicas transformadoras.

Ante la necesidad de adecuar los sistemas educativos, de mejorar las prácticas convencionales de acuerdo a las necesidades de la sociedad, hablamos de mediados del siglo, en que en pleno "boom" tecnológico, y los aumentos de producción son expresiones de las condiciones histórico-particulares del desarrollo en Estados Unidos, dan paso al surgimiento de la concepción de Tecnología Educativa.

Esta nueva concepción de Tecnología Educativa se apoya en las nociones de progreso, eficiencia, etc. que responden explícitamente a un modelo de sociedad capitalista. Y como sustentos teóricos retoman a la psicología conductista de Skinner, teoría de la comunicación y teoría de sistemas.⁽¹⁹⁾ Esta última presta

particular atención a la relativa eficiencia con la cual se produce el rendimiento en función de metas concretas y objetivas.⁽²⁰⁾

Estas bases teóricas que sustentan a la Tecnología Educativa reconocen a la realidad como conjunto de elementos, donde estos elementos particulares se manifiestan como hechos y fenómenos.⁽²¹⁾ Es decir, conocer la realidad es conocer primero sus partes que estructuran esa realidad.

La Tecnología Educativa, en tanto se apoya en el conductismo, considera el aprendizaje: "*...como conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se opera al sujeto como resultado de acciones determinadas, y a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje.*"⁽²²⁾

Bajo esta perspectiva, el maestro controla, dirige, orienta y manipula el aprendizaje, es decir, la práctica docente se limita a observar que se produzcan conductas (hechos), brindándosele para la tarea, recursos técnicos o estímulos para que se generen o inhiban las conductas.

Así la tecnología educativa sistematiza la enseñanza al hacer una programación didáctica, especificando objetivos de aprendizaje conductuales, en los que se describe y delimita lo que el alumno logre y manifieste al término de un X tiempo. Los contenidos serán algo dado y legitimado, en los que al igual que la Educación Tradicional raramente se opina. Sucede lo mismo con respecto a la postura del maestro, nuevamente él en base a los objetivos organiza y delimita la actividad del alumno, se podría decir que se intenta reivindicar la actividad de éste, pero no sucede así puesto que vuelve a su posición pasiva.

Por tanto este "nuevo planteamiento" más que una alternativa de modelo pedagógico es un desarrollo parcial de la didáctica que se ocupa de técnicas de transmisión, retomando el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar

al máximo la enseñanza en el aula. No supera a la Educación Tradicional, puesto que sus "mejoras" giran en torno al cómo de la enseñanza, sin cuestionarse el qué y para qué del aprendizaje. a éste, al igual que al conocimiento lo fragmentan y lo mecanizan y consecuentemente a la realidad, aceptándola como dada y objetiva.

Las prácticas educativas planteadas por la tecnología educativa, no toman en cuenta el contexto social donde emergen, es decir, no cuentan con un análisis psicosocial, institucional e histórico político de los procesos educativos. ⁽²³⁾

Las implicaciones sociales de la Tecnología Educativa conllevan a la formación de un individuo que se convierte en un objeto a manejar, posibilitando su eficiencia e impulsándolo a competir con otros y con él mismo, beneficiando a una sociedad que se vuelve cada día más tecnocrática. De manera semejante la Educación Tradicional tiende a la preparación del hombre alienante del cual sólo se requiere su adaptación.

Los cuestionamientos que se han hecho de las corrientes mencionadas anteriormente, han dado paso a proponer alternativas, con el firme propósito de posibilitar cambios transcendentales en la práctica docente, es decir, el replanteamiento de nuevas concepciones de aprendizaje, objetivos, contenidos, etc. .

El surgimiento de la Escuela Nueva y de la Pedagogía Institucional aportan nuevos elementos; mientras que la primera abandona el intelectualismo valiéndose de la motivación, el interés y la actividad; la segunda aporta planteamientos cuestionables de las formas de poder al interior del grupo. Posteriormente, y siguiendo estos lineamientos, aparecieron las corrientes antiautoritarias, fundándose en el marxismo y el psicoanálisis, y por este mismo camino de reflexión de la práctica educativa, se dio paso a la llamada educación liberadora.

Ante estas posturas y retomando ciertos de sus planteamientos, aparece una alternativa en construcción que surge como propuesta frente a la llamada educación tradicional y tecnología educativa, perfilándose como opción en los tiempos actuales y que convencionalmente se le llama Didáctica Crítica, cuyos cuestionamientos posibilitan la reflexión y análisis de la práctica educativa. ✓

La actividad cuestionadora desplegada por la Didáctica Crítica, abre paso a una amplia y concreta reflexión a partir de considerar a la realidad histórica y dialéctica, implicando un análisis crítico de las relaciones sociales, particularmente la práctica docente, es decir, incluyendo la dinámica de la institución, roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo esto.

La teoría social crítica surge de la escuela de Frankfurt como oponente a los postulados positivistas e interpretativos de la ciencia, uno de sus teóricos críticos es Jürgen Habermas para quien la ciencia y el saber obedecen a los intereses particulares a los que sirven "los intereses constitutivos de saberes son tres: técnico, práctico y el emancipador... el técnico es el de los seres humanos que quieren adquirir conocimiento que les facilite un control técnico sobre los objetos naturales... ha producido buena parte del saber necesario para las industrias y procesos de producción.

El interés práctico genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo capaz de guiar e informar el juicio práctico ...el interés emancipador exige que se supere la preocupación subjetiva a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que puede producirse la comunicación y la acción social. De este conocimiento objetivo quiere ocuparse la ciencia social crítica la cual provoca la autoreflexión mediante el cual los individuos se explicarán por que les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede las fuentes de tal frustración.

Una de las consignas de la Ciencia Social Crítica es aquella que tiene que ver con la crítica y su praxis es decir, que haya una transformación social integrando teoría, práctica, reflexión y acción como elementos de un proceso dialéctico de reflexión y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación. ⁽²⁴⁾

A partir de estos planteamientos sociales emancipadores surge la propuesta de la Didáctica Crítica la cual contempla una filosofía de la didáctica y que se entiende como "el proceso por el cual se estimula en el alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia, disponibilidad hacia los otros y compromiso social" ⁽²⁵⁾; además de una metodología del trabajo la cual se centra en el aprendizaje grupal en donde se aprende a aprender". Esta concepción de aprendizaje está basada en una concepción dinámica del saber y del papel del profesor en donde se sustituye el principio de poder por el de la verdad" ⁽²⁶⁾ Esta estrategia de aprendizaje esta vinculada con la socialización para el cambio y supone formas democráticas de relaciones, las cuales generan la producción grupal del conocimiento a través de la interrelación de los distintos marcos de referencia e ideologías, determinándose los niveles de organización y conciencia.

"De esta forma, el aprendizaje grupal queda comprendido en una pedagogía de la conciencia colectiva en donde se destaca el nexo de la conciencia individual con la actividad que despliegan los sujetos en cuestión, así como el de su interrelación actuante, con la realidad social." ⁽²⁷⁾ Este intercambio de individualidades va creando necesidades colectivas de transformación en donde el hombre se convierte en hacedor de la cultura lo cual implica el cambio en la psique y en los valores sociales ya que esto implica un autorreconomiento a partir del trabajo de la conciencia y de los conflictos.

Otros planteamientos fundamentales de esta propuesta crítica es el referente al de la metodología de la investigación la cual permite al profesor investigar y evaluar sobre el proceso educativo a través de la investigación-acción. Este planteamiento parte de que el aprendizaje surge del descubrimiento en donde los participantes se expresan e interactúan socialmente a partir de sus propias necesidades.

Para la didáctica crítica, el análisis institucional es de suma importancia ya que la renovación didáctica sólo se vislumbra dentro de el papel dialéctico de la contradicción y del conflicto siempre presentes en el acto educativo. El aprendizaje se interpreta como resultado de una práctica social, de una acción-reflexión. Se aprende para y con los otros "un grupo de personas, construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones las transforman en si mismo e inciden en los procesos de cambio de la sociedad. Se aprende a pensar en grupo, con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y problemas que implica este tipo de trabajo" (28)

Desde esta perspectiva, la concepción del aprendizaje es un proceso dialéctico, proceso en espiral, que da pauta a que éste se aproxime a la realidad, a través de ubicar al docente y al alumno como seres sociales. integrantes del contexto social, dentro del cual surgen actividades de las que ellos mismos son partícipes. Entendiendo que el proceso enseñanza-aprendizaje en su carácter dialéctico origina que mientras se aprende se enseña y viceversa.

La tarea del profesor y alumno, que constituyen al grupo, se convierte en elaboración permanente del conocimiento. Esta construcción, es decisiva ya que de ella depende que se logre una concientización, una capacidad crítica para modificar y actuar en los procesos sociales. Así, el aprendizaje es un acto

permanente de cuestionamiento tanto para el docente, alumno e institución educativa.

Esta serie de conceptos implican la modificación de pautas de conducta. Conducta como la entiende Bleger: Una conducta molar, es decir, una totalidad en un contexto social, una totalidad organizada de manifestaciones en la que el pensamiento, el efecto y el comportamiento son indisociables. ⁽²⁹⁾.

Esta propuesta, que se encuentra en construcción permanente tiende a combatir el mecanicismo, dogmatismo y autoritarismo en el aula, sin que deje de incidir en la política institucional, en la que convergen y se confrontan múltiples conflictos implícitos o explícitos.

La didáctica crítica, por tanto nos dispone a una ardua tarea que posibilite mayores espacios de reflexión y acción respecto de la práctica educativa, rebasando de este modo los planteamientos meramente técnicos que se fundamentan en el reducido concepto de la didáctica como instrumentación, y por consecuencia el del proceso enseñanza-aprendizaje. *"En donde el profesor es un ser social, es decir, su problemática como sujeto histórico se resuelve a partir de su comprensión de las relaciones sociales reales y de las formas de actividad que mantiene con los demás hombres"* ⁽³⁰⁾, ubicándose como sujeto y objeto cognocente de la realidad en donde el análisis crítico y la interpretación de esta lo posibilitan de herramientas para la transformación.

1.3.- LA PRACTICA DOCENTE DESDE EL ENFOQUE HUMANISTA.

Es importante, antes de abordar la cuestión de la acción docente desde el enfoque humanista, tener en cuenta el marco teórico-filosófico que la sustenta.

Hay ante todo un punto de partida, en cuyo seno se encuentra un aspecto muy importante de la posición humanista, éste es el hecho de "que las personas inclinadas hacia lo humanista perciben por lo general a cada sujeto como un todo integrado, más que fragmentado dentro de diferentes sí mismos sin relación entre sí" (31). Esto es, que el ser humano es un ser integral en el que sus estructuras de conocimiento y emocionales guardan una estrecha interrelación, relación que en todo momento se organiza de manera dialéctica. Es así que se pone énfasis en las cualidades subjetivas de la experiencia humana, en el significado personal de una experiencia para las personas, más que en el objetivo o en respuestas observables.

Desde la psicología humanista, que es el campo de donde se desprenden las implicaciones a lo educativo, "*se enfocan los intereses humanos y los valores. la capacidad de una persona para hacer elecciones conscientes y las percepciones del hombre por sí mismo*" (32).

Ahora bien, la fenomenología y el existencialismo fundamenta filosóficamente a esta posición en la psicología.

Por un lado. el punto de vista fenomenológico, cuyo fundador fue Husserl, y como principio básico "ir a las cosas mismas", reconociendo que solo las esencias permiten clasificar y examinar los hechos.

Su concepto del hombre implica remontarse hasta sus orígenes y los del mundo: es decir, encontrando sus esencias se puede elaborar un concepto más amplio de ser humano. Husserl hace un planteamiento muy concreto en torno a la búsqueda

de la esencia humana, para ello, una idea muy importante de su propuesta filosófica es la que dice que toda conciencia existe, en la medida que es conciencia de existir.

Otro fenomenólogo, Heidegger, afirma que lo que diferenciará cualquier indagación sobre el hombre de los demás tipos de investigación rigurosa es precisamente el hecho privilegiado de que "La realidad humana es nosotros mismos". Aclara que para la realidad humana existir es siempre asumir su ser, es decir, ser responsable de si mismo, lo que implica necesariamente una comprensión de la realidad humana por si misma, dado que una búsqueda exterior a lo propiamente humano solo nos llevaría a conclusiones impuestas desde lo objetivo. El hombre se hace hombre comprendiéndose como tal.

Ahora bien, la fenomenología privilegia al estudio de los fenómenos no de los hechos. Y por fenómeno debe entenderse lo que se muestra por si mismo, aquello cuya realidad es precisamente lo aparente. Existir para la realidad humana es, según Heidegger, asumir su propio ser en un modo existencial de comprensión, existir para la conciencia es aparecerse a si mismo según Husserl.

Así pues, el método fenomenológico plantea un antropocentrismo para explicar los motivos humanos, es decir, ir a las cosas mismas para conocerlas, (ir al hombre mismo para conocerlo).

Ahora bien, desde el punto de vista existencial, Soren Kierkegaard nos expone que la verdad solo existe para el individuo cuando éste la crea en la acción, para descubrir la verdad existen dos requisitos indispensables, según William James, estos son la voluntad y la decisión. Su concepto de hombre es aquel que lo concibe como un ser vital, capaz de decidir y experimentar.

El enfoque existencial es el esfuerzo por comprender la naturaleza de, el hombre que experimenta y a quien le suceden experiencias; existencialismo significa tomar como centro a la persona existente, "es el énfasis puesto sobre el ser humano tal como surge y deviene".

Según J.P. Sartre, la existencia precede a la esencia, es decir, solo en tanto afirmamos nuestra existencia poseemos esencia, éste es un importante énfasis de Sartre sobre la decisión: "Somos lo que elegimos". La esencia, en tanto ser, se estructura como la potencialidad del individuo.

La proclama fundamental del existencialismo es la siguiente:

"Poco importa que sean enormes las fuerzas que se encarnizan en el ser humano, pues éste tiene la capacidad de saber que es una víctima, y de este modo puede influir algo en la forma como considera su suerte. No se pierda jamás aquel meollo que hace posible tomar alguna actitud, adoptar cierta decisión, por más intracendente que sean. Por ello sostienen que la existencia del hombre consiste, en última instancia, en su libertad" ⁽³³⁾. El hombre sólo se vuelve completamente humano en el momento de su decisión. Preceptos de donde se desprende que el ser humano en sus decisiones, asumiendo una libertad responsable para decidir por sí mismo.

Existe en el ser humano, como ya se dijo, la voluntad, que puede ser entendida como autoconciencia, lugar desde el cual el hombre elabora su decisión.

Por último, cabe destacar una premisa elemental para el pensamiento existencial, aquella que dice de que lo único que el hombre es prisionero es de su propia libertad, la libertad de decidir responsablemente.

En lo que se refiere a la acción docente desde planteamientos humanistas tenemos que, uno de los principales autores que se enfocan desde esta perspectiva es Carl Rogers con su propuesta de aprendizaje centrada en el estudiante, quien hace planteamientos en cuanto al aspecto educativo; la idea principal sobre la cual giran sus propuestas es acerca de la importancia de una libertad de los estudiantes para aprender.

Cuando se habla de Rogers es importante enfatizar que sus ideas han sido importantes porque han resaltado los aspectos de la relación humana de la educación "Esa tenue y elusiva conexión entre estudiante y profesor", el contenido de quien desempeña un aprendizaje "Estimulante y significativo" o "Torpe e impersonal".

Desde una perspectiva humanista, las principales metas de la educación sirven para ayudar a desarrollar la individualidad de las personas, para auxiliarlos a reconocerse como seres humanos únicos y para ayudarlos a "Desarrollar sus potencialidades".

El hablar de un aprendizaje significativo conlleva el hecho de asumir una experiencia educacional significativa (de carácter externo), para que de este modo se auxilie a un estudiante a descubrir lo que está en él (interno), asunto que puede ser depurado y desarrollado.

Una práctica docente centrada en el estudiante hacia el humanismo implica asumir una relación de carácter empático, en donde se trata de entender a los estudiantes desde su propio punto de vista, como conciben ellos lo significativo de una experiencia; es decir, se trata de intentar ver el mundo como lo ve el estudiante, *"Aceptar esto como la verdad en él y no intentar cambiarlo"* ⁽³³⁾.

Se trata de entender en todo momento que todos y cada uno de los alumnos son diferentes, y se trata de ayudar a cada uno a desarrollar su individualidad.

La posición centrada en el estudiante no descarta en ningún momento el hecho de utilizar técnicas educativas, como por ejemplo establecer conexiones E-R, porque es imposible evitar que en el clima de aprendizaje de un grupo dejen de existir contingencias de este tipo, lo que se procura hacer es asumir una posición, orientada en lo humanista, ante el uso de estos instrumentos para lograr hacer que el aprendizaje emanado de una experiencia así sea significativo.

En un análisis de la posición humanista, Hamachek plantea que los docentes inclinados hacia esta perspectiva, se interesan más en el entendimiento de los alumnos de lo que están en manipularlos, se interesan más en descubrir los significados personales-subjetivos, para explorarlos a fondo, que en la búsqueda de lo conductual-objetivo para reforzarlo; están más interesados en la cuestión de qué es una buena relación de lo que están en la cuestión de qué es una buena recompensa. ⁽³⁴⁾

Se resalta que los estudiantes se sienten mejor no sólo por lo que han aprendido, sino por lo que aprenden de sí mismos.

En la orientación humanista no se concibe a la institución como la instancia educativa por excelencia, se trata de todo momento de utilizar el espacio institucional para lograr experiencias de aprendizaje significativas a los alumnos. En este sentido, la acción docente centrada en el grupo comprende el compromiso de la autocrítica y la comprensión empática, cuestiones en las que en todo momento se apoya la función de un docente comprometido con lo humanista, es decir, ser más que un maestro, un facilitador del aprendizaje.

NOTAS:

- (1) Leopoldo Zea. **El positivismo y la circunstancia mexicana**. México, FCE., Lecturas mexicanas, no.81, 1985. p. 41.
- (2) Agust Comte. **Discurso sobre el espíritu positivo**. Madrid, ed. Alianza, 1980. p. 27.
- (3) IBIDEM.
- (4) IBIDEM.
- (5) Víctor Bravo. et.al. **Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber**. Juan Pablo 1980. p.20.
- (6) Raúl Rojas Soriano. **El proceso de la investigación científica**. Apun. Chinoy, Ely. La sociedad una introducción a la sociología. p. 85.
- (7) Edgar Jiménez. **Perspectivas Latinoamericanas de la Sociología de la Educación en Sociología de la Educación**. México, CEE. 1981. p.38.
- (8) IDEM.
- (9) Adolfo Sánchez Vásquez. **Filosofía y Economía en el joven Marx**. México, Ed.,Grijalbo, 1978. p.216.
- (10) IBID. p.15.
- (11) Víctor Bravo. et. al. Op. cit. p.40.
- (12) IBID: p.38.
- (13) Hugo Zemelman. **Hacia una estrategia regional de investigación. El concepto de espacio social)** México, 1974. p.1.
- (14) Bertin G.: **La Educación y Alienación**. México, Ed., Nueva Imagen, 1986. p.16.
- (15) Arturo Jiménez Lupercio. **La Educación como praxis social**_en Tesis de Licenciatura p. 42.
- (16) Hansa Aebi. **Una Didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**. p.9.

- (17) Jesús Palacios. **La cuestión escolar**. Barcelona, Ed. Amorroutu, Laila, 1986. p. 18.
- (18) Esther Pérez Juárez. **Reflexiones Críticas en torno a la Docencia**. México, CISE-UNAM p. 6.
- (19) Justa Ezpeleta . **Modelos educativos: Notas para un cuestionamiento en:** Cuadernos de formación docente, no. 13, México, ENEP Acatlan, p. 17.
- (20) Clifton Chadwick. **Análisis teórico de la tecnología educativa**. Apud. David Ryans. *Systems Anaysis in Educational Planning*. Sante Mónica: Systems Develop. Corporation. 1964. p. 3.
- (21) Justa Ezpeleta. Op. Cit. p.9.
- (22) Porfirio Morano Oviedo. **Instrumentación Didáctica**. Unidad III, p.180.
- (23) Justa Ezpeleta. Op. Cit. P. 17.
- (24) Wilfred Carr. **Teoría Crítica de la Enseñanza**. México, Ed., Martínez Roca, 1988. p.148.
- (25) Bertin G. **Educación y Alienación**. México, Ed., Nueva Imagen, 1980. p. 12.
- (26) Anita Barabtarlo y Margarita Thees. **La metodología participativa en la formación de profesores**. México, Perfiles Educativos NO. 27-28 CISE-UNAM .1985. p.76.
- (27) IDEM.
- (28) Pórfiro Morano Oviedo. Op. Cit. p. 194.
- (29) Esther Pérez Juárez. Op. Cit. p. 8.
- (30) Anita Barabtarlo. **La metodología participativa en la formación de profesores**, CISE-UNAM. 1986. p.77.

- (31) HMACHEK E. D. Psicología Humanista: "**Marco de referencia teórico-filosófico e implicaciones para la enseñanza**"; en: Introducción a la Psicología Educativa unidad IV., U.P.N. p. 88.
- (32) MAY, R. **Psicología Existencial**. Buenos Aires, Paidós., 1963. p. 37.
- (33) Hamachek, E. D. **Psicología Humanista...** p. 101.
- (34) Hamachek. E. D. Op. cit. p. 103.

2

Aspectos Psicosociales que Influyen en la Práctica Docente

1.- PSICOANALISIS

2.2.- ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

2.3.- ANALISIS GRUPAL E INSTITUCIONAL

INTRODUCCION

Este capítulo pretende dar una visión general de algunos aspectos psicológicos y sociales que se encuentran implícitos en la docencia; aspectos como autoritarismo, dependencia y el saber como mecanismo de poder entre otros.

La argumentación de estos aspectos centran su fundamento teórico en las corrientes del análisis grupal e institucional, el enfoque centrado en la persona y en el psicoanálisis.

La reflexión y la interpretación de algunos aspectos psicosociales de la docencia a partir de estos enfoques posibilitan armar estrategias que permitan liberar en la medida de lo posible esta práctica pedagógica y reubicarla en espacios más creativos y críticos dirigiendo su actuar hacia la transformación educativa.

2.1. PSICOANALISIS

Freud para explicar la conducta propuso que los seres humanos nacen con una energía instintiva básica llamada libido. "...Para explicar las necesidades sexuales del hombre y el animal, supone la biología la existencia de un instinto sexual, del mismo modo que supone para explicar el hambre de un instinto de nutrición. Pero el lenguaje popular carece de un término que corresponda hambre en lo relativo a lo sexual. La ciencia usa en este sentido la palabra libido."⁽¹⁾. Para comprender el significado de la palabra libido se retoma la definición que Freud da del término instinto "... es uno de los conceptos límites entre lo psíquico y lo físico. La hipótesis más sencilla es que los instintos no poseen cualidad alguna, debiendo considerarse tan solo como cantidades de exigencia de trabajo para la vida psíquica, lo que diferencia a los instintos unos de otros y les da sus cualidades específicas en su relación con fuentes somáticas y sus fines. La fuente del instinto es un proceso excitante (ya que la excitación es la manifestación de la energía libidinal) en un órgano y su fin más próximo esta en hacer cesar la excitación de dicho órgano."⁽²⁾

A partir de lo anterior, Freud, distingue dos tipos de instintos; el eros o instinto de vida y el tanatos o instinto de muerte. el primero tiende a la construcción a la unión; el instinto de muerte por el contrario persigue la disolución de las vinculaciones, la aniquilación.

Freud en su teoría de los instintos menciona que la energía disponible del eros, es la libido. El estaba convencido de que esta energía básica se caracterizaba por tener un fuerte componente sexual.

La libido se mueve y fluye constantemente y la conducta del individuo está influenciada por la forma en que está distribuida, a veces la energía libidinal puede concentrarse en una parte del cuerpo, otras veces está ligada a otras personas o

por un determinado objeto. Esta energía puede bloquearse y se acumula. La clave para entender la conducta humana desde este enfoque radica en investigar como se gasta la energía libidinal.

Freud llegó a la conclusión de que este tipo de conducta se podrá explicar si se suponía que la energía libidinal se había quedado ligada a una parte determinada del cuerpo de la persona .

Para explicar los cambios en la vinculación de energía libidinal, Freud introdujo el concepto de identificación mencionando que:

"...la identificación aspira a conformar el propio yo, tomando al otro como modelo, por lo tanto representa la forma más temprana y primitiva de enlace afectivo, absorbiendo el yo las cualidades del objeto, también esta sigue una dirección regresiva, que se convierte en sustitución de un enlace libidinoso a un objeto. Como por introducción del objeto del yo ".⁽³⁾

Uno de los aspectos más significativos y de mayor alcance de la teoría de Freud fue su sugerencia revolucionaria de como tiene lugar la unión o fijación de la energía libidinal sin que el individuo lo perciba. Para explicar como tiene lugar este movimiento, Freud hizo una distinción entre los tres niveles de conciencia: Consciente, preconsciente, inconsciente. El nivel consciente consta de todos los procesos mentales de los que esta consciente una persona en un momento dado :

"...La diferenciación de lo psíquico en consciente e inconsciente es la premisa fundamental del psicoanálisis(...), el psicoanálisis no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico, que puede sumarse a otras o no faltar en lo absoluto(...) la conciencia es un estado eminentemente transitorio." ⁽⁴⁾

El preconscious consta de recuerdos almacenados en la mente que se pueden recordar fácilmente a través de asociación de ideas El tercer nivel que comprende la mayor parte de la mente es el inconsciente el cual, está formado por recuerdos que pueden influir en el pensamiento y en la conducta. :

"...Así, pues, nuestro concepto de lo inconsciente tiene como punto de partida la teoría de la represión. Lo reprimido es el prototipo de lo inconsciente, pero hay dos clases de inconsciente: lo inconsciente latente ; capaz de conciencia, y lo reprimido, incapaz de conciencia(...), a lo latente, que solo es consciente en un sentido descriptivo y no en un sentido dinámico, lo denominamos preconscious, y reservamos el nombre de inconsciente para lo reprimido, dinámicamente inconsciente".⁽⁵⁾

Freud creyó que muchos tipos de conductas pueden explicarse en términos de conflictos entre los niveles de consciencia. Para aclarar estos tipos de conflictos consideró que la personalidad está formada por tres conjuntos de fuerzas o estructuras: el yo. el ello y el súper yo. El ello es la fuente de la libido y es completamente inconsciente, esta guiado por el principio del placer (principio por el cual el sujeto tiende a satisfacer inmediatamente el deseo que pone al organismo en tensión, al alcanzar su objeto reincorporar con ello el equilibrio natural, sin embargo no siempre es posible satisfacer inmediatamente el deseo actuando en este momento el principio de realidad) y es primitivo e ilógico y contiene lo heredado, lo congénitamente dado, lo constitucionalmente establecido, los instintos surgidos de la organización somática.

El yo es parcialmente consciente y en parte inconsciente. Su función principal es seleccionar y controlar los impulsos del inconsciente que emanan del ello y determinar cómo y cuándo se expresará la energía libidinal, el yo está determinado

por el principio de realidad (se contrapone al placer, es decir provoca displacer ya que está apoyado en la realidad exterior y busca el equilibrio o distensión por caminos diferentes, busca la sublimación de la energía libidinal) lo que significa que incluye el análisis racional de las situaciones con las que tiene que enfrentarse cotidianamente el individuo, funcionando como mediador entre el ello y el mundo exterior.

"...Fácilmente se ve que el yo es parte del ello modificada por la influencia del mundo exterior(...) El yo se esfuerza en transmitir a su vez al ello dicha influencia del mundo exterior y aspirar a sustituir el principio del placer. que reina sin restricción en el ello, por el principio de realidad."⁽⁶⁾

El súper-yo es esencialmente la conciencia individual consta de los valores morales de una sociedad, adquiridos principalmente por identificación con los padres y los adultos. El súper-yo influye en cómo los individuos actúan en situaciones que incluyen juicios y decisiones morales que han sido tomadas. Freud suponía que si los niños se identificaban con los padres, considerarían las acciones buenas o malas imaginando cómo valorarían y reaccionarían sus padres ante esas acciones. Por lo tanto, se puede decir que el súper yo es una instancia que está particularmente formada a partir de la influencia en las relaciones parentales. *"El súper yo ha nacido de una identificación con el modelo paterno"*.⁽⁷⁾

Hablar de placer y displacer implica reconocer su significado y su repercusión en el equilibrio y desequilibrio anímico. Cuando mencionamos el concepto de placer estamos haciendo referencia a la energía libidinal que va dirigida hacia el objeto con la finalidad de ser descargada permitiendo al yo la disminución de la excitación. El displacer viene cuando no se alcanza el placer a través de la descarga

libiodinal manifestándose este con estados de angustia y depresión, es decir en diferentes niveles de neurosis

"...En cuanto a los impulsos conscientes se hallan siempre en relación con placer o displacer, puede también suponerse a estos últimos en relación psicofísica con los estados de estabilidad, pudiendo fundarse sobre esta base, la hipótesis, que más adelante desarrollaré detalladamente de que cada movimiento psicofísico que traspasa el umbral de la conciencia se halla tanto más revestido de placer cuanto más se acerca a la completa estabilidad, a partir de determinado límite o de displacer cuanto más se aleja, partiendo de otro límite distinto." (8)

Los hechos que nos han movido para opinar que la vida psíquica es regida por el principio de placer hallan también su expresión en la hipótesis de que una de las tendencias del aparato anímico es la de conservar lo más bajo posible o por lo menos constante la cantidad de excitación que en él existe.

El principio de placer se deriva del principio de la constancia, el cual realidad fue deducido de los últimos hechos que obligan a la aceptación del primero.

Por otra parte, bajo el influjo del instinto de conservación del yo queda sustituido el principio de placer por el principio de realidad que sin abandonar el propósito de una final consecución del placer, exige y logra el aplazamiento de la satisfacción y del renunciamiento a algunas de las posibilidades de alcanzarlo forzando a aceptar pacientemente el displacer. Así pues el principio de realidad designaría, por una parte el efecto de la integración por el aparato psíquico de lo que sucede en relación con el mundo exterior y la formación de un criterio que permita la distinción de lo que es y no es real; por otra parte significaría aquello en cuyo

nombre ha tenido lugar este proceso, es decir la exigencia de autoconservación, ya que para el Yo la inquietud por la conservación habría tenido más fuerza que el placer. Lo esencial es que siendo el placer y el displacer sensaciones conscientes aparecen ligadas al yo. La mayoría del displacer que experimentamos es ciertamente displacer de percepción, percepción del esfuerzo de instintos insatisfechos o percepción exterior.

Otro aspecto que sera retomado de esta corriente psicológica para entender la conducta del docente es el narcisismo, FREUD menciona que un individuo *"...narcisista es aquel en que la satisfacción de los instintos elude la influencia de otras personas o presinde de estas en absoluto."*⁽⁹⁾.

En el diccionario de psicoanálisis de Caruso narcisismo significa

"...Amor a la imagen de sí mismo y debe distinguirse con Freud entre narcisismo primario y narcisismo secundario: El narcisismo primario designa un estado precoz en el que el niño carga toda su libido (esfuerzo pulsional amoroso) sobre sí mismo. El narcisismo secundario designa una vuelta sobre el yo de la libido, retirada de sus catexias objetales."⁽¹⁰⁾

Al respecto FREUD menciona que:

"...el estadio más profundo, por ser el primero de todos es el llamado amor narcisista, todo lo que experimentamos en el curso de nuestro desarrollo deja huellas en nosotros, encierto modo se conserva en nuestra evolución es decir que todavía opera de una manera remota y cuando nuestro desarrollo experimenta trastornos y nuestras vidas afectivas no pueden desenvolverse de un modo óptimo, estas huellas operan con más eficacia que en el desarrollo

normal en los puntos más perturbados. De este modo todos arrastramos algún vestigio (huella) de amor narcisista, y aún veremos que esto es necesario, porque el amor, la ternura, y la solidaridad necesitan tener primero una base firme que es el llamado narcisismo, como amor a sí mismo, y no estaba errado porque para poner ésta base, el amor tiene que tener por objeto el ser mismo del ser humano" (II)

Las exigencias incontroladas de los docentes amenazan ser perjudiciales para los estudiantes, que van a acentuar para tratarse de adecuarse a ellas, la diferencia entre su yo y un ideal que se le presenta inaccesible es decir, el ideal de yo, que requiere la sublimación, no puede obtenerla por la fuerza ya que se expone a la represión y a la neurosis, este poder que el maestro manifiesta dentro del proceso educativo es la manifestación de su narcisismo en donde busca satisfacerse tratando de realizar su ideal a través de los alumnos a quienes tiene que educar. Uno de los prejuicios de la educación consiste en esta investidura que los maestros hacen sobre sus alumnos en el hecho de que estos ocupen un lugar en el deseo del profesor, un lugar que le es gratificante a él y alienante a ellos. Ante esto Freud planteó que el fin de la educación implicaría una destitución de esta función del ideal. La satisfacción narcisista descansa desde el inicio en una ilusión. Primeramente la de la omnipotencia del Yo primitivo, y después sobre una imagen de perfección puramente imaginaria, el Yo-ideal. El mismo ideal del-Yo se elabora a partir de las cualidades prestadas al padre o a sus sustitutos y resulta de una sobrestimación basada en la ilusión.

Cuando Freud en sus consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte, y después en:

"El Porvenir de una Ilusión", exhorta a la educación a renunciar al apoyo en la ilusión y dejar sitio a la realidad, en ello puede verse el deseo de que la educación cese de conferir la primacía al narcisismo, hasta el presente utilizado, y reforzado, como principal sosten de una educación que hasta entonces se había orientado a la supresión de las pulsiones sexuales consideradas molestas. El paso del Yo-placer al Yo-realidad consistiría precisamente en esa superación de cierto modo de satisfacción narcisista.(...) Así pues, ideal y narcisismo deberían ser situados de un mismo lado, aquel que Freud designa con el término de ilusión por opción a lo que llama alguna veces verdad, otras realidad y en otras necesidad."
(12)

Las aportaciones que el psicoanálisis hace a la labor pedagógica es la constatación de la inutilidad y nocividad de algunas medidas educativas, introduce análisis tendientes a una liberación y comprensión de los fundamentos psicológicos de la práctica docente, para reconocer y hacer conocer cuales son los móviles que en ella se ponen en juego, así como para tener elementos que permitan en términos no analíticos un diagnóstico de los alumnos lo que permitirá al maestro actuar en forma más certera, en sí, la teoría analítica lo que hace es poner en claro las vías de eficacia de una educación que en sí misma no propone en términos reales nuevos fines ni nuevos medios que no sean los de la alienación, pero que ha fin de cuentas permiten entender el proceso histórico por el cual se encuentra la labor pedagógica.

"...Los pedagogos reconocen que lo esencial estriba en el deseo del niño por aprender, y se ingenian en elaborar métodos susceptibles de provocarlo o estimularlo. Pero curiosamente parecen

ignorar la importancia de las fuentes libidinales del deseo de saber, y la inhibidora influencia de la represión sobre la curiosidad intelectual. Cuando el niño llega a la escuela, en lo que concierne a sus capacidades de sublimación lo esencial ya está jugado. Esto explica sin duda, el desinterés de los pedagogos que se consagran al problema de la enseñanza del psicoanálisis, cuyas conclusiones invalidan sus esfuerzos. De hecho, podría decirse que, desde un punto de vista analítico, los métodos de transmisión de los conocimientos importan poco frente al deseo del niño de aprender."⁽¹³⁾

Esto nos lleva a plantear que los problemas educativos dentro de las instituciones de educación formal no son cuestión de métodos -aunque así se a planteado desde siempre- sino de posibilitar y alentar el deseo de aprender es decir dejar que fluya en la medida de lo posible la energía libidinal, en donde el respeto al otro, a sí mismo como educador y al derecho de expresión por parte de los alumnos deben ser las estrategias de trabajo; esto es más difícil que la adquisición de un saber académico y que la aceptación dócil y autoritaria de la rutina escolar tradicional.

El objetivo tradicional de la educación, asegura el sometimiento de las pulsiones, desembocando en la represión y con ello las sustrae al control consciente. La idea de que la educación es cuestión de teorías pedagógicas y métodos, sustenta sus argumentos en la misma necesidad de dominación de los efectos de la relación maestro-alumno.

"...Cuando el pedagogo cree dirigir al Yo del niño, sin que él lo sepa, lo que ha sido alcanzado es el inconsciente de éste, y ello ni siquiera por lo que cree comunicarle, sino por lo que de su propio inconsciente pasa a través de sus palabras. Solo hay domino del Yo

pero este domino es ilusorio . Lo propiamente eficaz en la influencia de una persona sobre otra pertenece al registro de sus inconscientes respectivos. En la relación pedagógica, el inconsciente del educador demuestra pesar mucho más que todas sus intenciones conscientes." (14)

Freud tenía el deseo de los educadores recibieran formación analítica como método preventivo ante la manipulación y moldeamiento de los niños y por lo tanto de la represión manifiesta en las conductas neuróticas, pensaba que era la condición para abstenerse en términos reales de hacer pesar sobre el estudiante las exigencias abusivas encadenándolo a realizar sus ideales y por lo tanto alienándose él mismo, al ofrecerse como ese Yo-ideal. Freud enuncia algunas recomendaciones; por un lado que hay que tener mayor veracidad frente al niño es decir hay que ser claros puesto que la neurosis hace causa común con la mentira que nos hacemos a nosotros mismos y que es tributaria de las mentiras parentales; por otro lado se tiene que limitar las exigencias educativas , y se tiene que entender que el niño merece respeto como persona autónoma.

"...La contribución del análisis a la educación consistiría pues, en el descubrimiento de la nocividad de ésta al mismo tiempo que de su necesidad." (14)

Si bien es cierto que no puede construirse una educación analítica en las instituciones escolares por las grandes diferencias que las separan, si se puede construir una ética pedagógica:

"ética basada en la desmitificación de la función del ideal como fundamentalmente engañoso y opuesto a una lúcida aprehensión de la realidad, tanto psíquica como exterior, en lo que puede tener

de lesiva para el narcisismo, particularmente en lo concerniente a ese renunciamiento a todo fantasma de dominio que el reconocimiento de la existencia del inconsciente impone" (15).

2.2 ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

La educación centrada en la persona se deriva directamente del enfoque centrado en el cliente, técnica que aparece con Carl Rogers quién inicialmente es psicoterapeuta y cuya inquietud fundamental consistía en realizar investigaciones sobre las relaciones que se establecían entre el terapeuta y paciente. Sus aportaciones en este campo lo llevaron a trasladar dichos aportes al terreno de lo educativo, originando toda una revolución. Rogers en su libro

"Libertad y creatividad en la educación" propone al educando una liberación de imposiciones y programas preconcebidos que le permita buscar dentro e sí aquellas potencialidades que lo conduzcan a adquirir el conocimiento que él mismo siente para lograr satisfacción a su deseo de aprender. Así mismo presenta nuevas modalidades para el desarrollo de las clases, analiza los fundamentos filosóficos de su teoría y brinda al estudiante un programa autodirigido y práctico para su aplicación en el sistema educativo actual." (16)

Cuando Rogers habla de educación no so lo hace referencia a la simple instrucción intelectual o transmisión de conocimiento impartido por las instituciones educativas, sino que la entiende en un sentido más amplio, orientado hacia el desarrollo armónico e integral de la persona, desarrollo que aborda todos los aspectos y etapas de la vida de la persona. Dentro de ésta formación totalizadora considera que los factores cognoscitivos y afectivos están estrechamente vincula-

dos aunque generalmente se da más importancia al aspecto cognitivo en las instituciones educativas dejando de lado lo afectivo y vivencial del desarrollo humano.

Para Roger la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz en la facilitación del aprendizaje, aprendizaje que resulta significativo en la medida en que se conecta con la experiencia inmediata de cada individuo.

Existe una serie de elementos fundamentales dentro del proceso educativo basados en éste enfoque y que se refieren a:

"1) Confianza en que el ser humano posee un potencial innato para sobrevivir, desarrollarse, aprender y relacionarse.

2) El aprendizaje implica un cambio en la percepción del individuo y una asimilación hacia sí mismo de aquello que está aprendiendo; por lo tanto no es posible enseñar a una persona directamente, sino solo facilitar su aprendizaje.

3) Mediante el aprendizaje significativo las personas perciben como trasciende todo lo que vive.

4) El aprendizaje siempre implica un cambio: con frecuencia éste se percibe como amenazante y tiende a ser resistido. Si el aprendizaje no es significativo para la persona, si no tiene una aplicación en su vida diaria, la resistencia será mayor.

5) Los requisitos del aprendizaje significativo son:

- El estudiante no se siente amenazado en su dignidad humana y encuentra un clima de confianza y seguridad en su grupo.

- Al reducirse la amenaza del ambiente , la percepción diferenciada de las experiencias se facilita, se desbloquea. A menor tensión menor bloqueo.
- La participación activa del estudiante en su proceso facilita el aprendizaje.

6) La participación activa del estudiante en las diversas etapas de su proceso abarca las diferentes dimensiones del ser humano y permite la integración de las ideas, los sentimientos, las acciones y las experiencias.

7) Cuando la persona se concibe como un organismo integral, como una totalidad organizada en la cual todos sus elementos son importantes y buscan el equilibrio y la armonía, el aprendizaje es mejor asimilado y más perdurable.

8) El desarrollo del juicio crítico que promueve la autoevaluación permite al estudiante lograr independizarse, ser original, creativo y vivir libremente.

9) La apertura al cambio, la flexibilidad y la capacidad de aprender son elementos de gran importancia social."⁽¹⁷⁾

La educación centrada en la persona libera la curiosidad innata de la persona y estimula el deseo de aprender.

Es evidente que estos postulados corresponden a una forma diferente de concebir al ser humano y Rogers a través de éste enfoque propone con base en una hipótesis humanista que el ser humano es digno de confianza y de respeto y que tiene desde su nacimiento una capacidad de autodirección que le permite la toma de decisiones y la elección de sus propios valores; principio que también fundamenta la psicoterapia centrada en el cliente.

"Este sistema educativo es un proceso dinámico en el cual el estudiante participa activamente en el proceso de su propio aprendizaje y desarrollo integral. El estudiante que participa en éste proceso educativo desarrolla la facultad Creadora, se descubre como ser libre y comprende su propio ambiente al comprometerse con éste."⁽¹⁸⁾

Existe para Roger tres condiciones fundamentales y necesarias para la creación de una atmósfera que promueva el cambio y el desarrollo de las potencialidades humanas, que tienen también repercusiones en el campo educativo y que son :

-EMPATIA La empatía supone entender y sentir el mundo del otro, como si fuera el propio sin perder de vista que el poder sentir los sentimientos del otro no implica involucrarse al grado de hacerlos propios, sino que permite al maestro clarificar el mundo de sus estudiantes y comunicar ese entendido. La comprensión empática contempla una participación activa por parte del docente y una atención muy bien definida hacia los sentimientos de sus alumnos.

Ser empático también significa dejar a un lado juicios de valor y establecer puntos de vista acertados del fenómeno tratado para penetrar en el mundo del otro sin prejuicios. La empatía hace que la persona que la recibe se sienta valorada, aceptada, querida, no enjuiciada lo que promueve la autoaceptación y autoexploración del individuo, conectando a éste con una gama de experiencias que permiten la expansión de su conciencia.

Otra condición básica para el cambio es la ACEPTACION. Aceptar significa acoger a la persona tal como es en un momento preciso de la interacción, lo que implica la aceptación total y absoluta de sus sentimientos tanto positivos como negativos y un interés real por el otro, valorándolo en todas sus dimensiones.

Puede decirse que existen varios grados o niveles para otorgar dicha aceptación y que de ello depende el logro de un avance significativo en la relación interpersonal.

En el caso del maestro, la aceptación positiva incondicional se manifiesta cuando éste es capaz de mostrar un verdadero interés por el alumno y su bienestar, le comunica su aceptación positiva sin enjuiciar ni evaluar, y cuando el maestro siente y comunica dicha aceptación sin restricciones existe un respeto incondicional por el alumno a quién se considera una persona digna y valiosa con derecho a manifestarse libremente.

-*CONGRUENCIA* es otra de las actitudes básicas que facilitan el proceso de desarrollo del potencial humano y del aprendizaje significativo. Rogers la define como autenticidad o genuinidad, pues para él, ser genuino significa mostrarse tal como es. En el caso del docente representa la capacidad para presentarse tal como es, sin máscara, aceptando sus sentimientos y partiendo sobre todo de un autoreconocimiento que le permita darse a conocer. Esto último supone el poder establecer una relación interpersonal igualitaria con el alumno, además significa el que el docente permita presentarse de manera natural y genuina en su relación con el otro.

Ser congruente implica que el maestro al reconocer sus sentimientos respecto a sus estudiantes sea capaz de comunicarlos libremente para que éstos no interfieran de manera negativa en su labor docente. Esto no quiere decir que el maestro ó facilitador requiera comprender absolutamente todos los aspectos personales de su vida y hacer referencia a ellos en todo momento, sino que sea capaz de hablar sobre aquellos sentimientos y experiencias que se relacionan específicamente con sus alumnos, sean sentimientos positivos o negativos, asumiéndose como un ser que experimenta libre y plenamente lo que vive comunicándolo a sus estudiantes.

"Cuando el educador puede relacionarse como persona con sus educandos y compartir con ellos sus experiencias; cuando se comunica realmente y valora la comunicación TU_YO se convierte en un verdadero facilitador del aprendizaje y se desarrollo y evoluciona junto con su grupo". (19)

Entre las funciones básicas del facilitado Rogers menciona las siguiente :

1.-Presentar con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende promover y las creencias básicas de confianza en el grupo. Empezar a establecer teórica y prácticamente el tipo de ambiente adecuado para facilitar el aprendizaje significativo.

2.-Promover y facilitar la identificación de expectativas y finalidades de los miembros del grupo,al aceptar las que ellos expresen ayuda en la elaboración de objetivos personales y grupales.

3.-Confiar en la tendencia al crecimiento y la autorrealización como la fuerza motivadora fundamental del aprendizaje.

4.-Organizar y hacer fácilmente disponible los recursos que los estudiantes pueden utilizar para su aprendizaje. Presentarse a sí mismo como recurso disponible para ser aprovechado por el grupo, siempre y cuando el maestro se sienta cómodo trabajando en la forma que el grupo lo solicite. En este aspecto, el maestro toma en cuenta al grupo pero también se toma en cuenta a sí mismo como persona.

5.-Hacer que sean tan importantes los aspectos afectivos como los cognoscitivos en las relaciones interpersonales.

6.-Estar dispuesto a reconocer, aceptar y responder a las personas con sus diferentes dimensiones y aspectos.

7.-Convertirse en un miembro participativo más del grupo, a medida que se establece el clima de libertad, aceptación y confianza en el grupo, y conforme los estudiantes se sientan corresponsables del curso.

8.-Participar y compartir con el grupo de tal manera que las actividades sean un ofrecimiento y una disponibilidad, no una imposición.

9.-Ayudar y facilitar a los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de su propio trabajo.

10.-Ser capaz de escuchar a los estudiantes, especialmente en lo relacionado con sus sentimientos. Estar abierto a la confrontación y a trabajar problemas más que a manejarlos mediante normas de disciplina y sanciones.

11.-Aceptar las ideas creativas de las personas, lo cual implica no reaccionar en forma amenazante y conformista.

12.-Desarrollar una atmósfera de igualdad en el salón de clases, con participación que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y al trabajo independiente y autodirigido."⁽²⁰⁾

Es de hacerse notar que para que éste sistema educativo tenga resultados favorables no sólo basta observar las características y funciones que deben cumplir un facilitador sino que aquellas acciones que el estudiante deberá asumir frente a su propio proceso de aprendizaje. La educación centrada en el estudiante implica la participación activa y libre que proporcione significado en los aspectos cognitivo, afectivos y experienciales en los individuos además de tomar en cuenta el marco sociopolítico dentro del cual se ejerce toda práctica educativa, en donde no solo se promueva seres humanos autorrealizados y autónomos sino personas críticas de la realidad histórica, social y económica que le rodea. Con este propósito Bell y Schniedewind (1989) en su artículo "Realizing the promise of

humanistic educación" propone un modelo que trata de integrar la perspectiva humanista dentro de la educación junto con una teoría crítica de la misma. Considera que una pedagogía humanista puede ser concebida dentro de un modelo que integra las cualidades básicas de los educadores humanistas con una perspectiva social de los críticos de la educación. Estas autoras consideran que la educación humanista contribuye a la formación de un poder personal que da soporte al poder del grupo, mientras que la teoría crítica provee de una conciencia social en los individuos que propicia la acción y la transformación social, favoreciendo la disminución de las desigualdades, cuando los docentes promueven la conciencia crítica en los estudiantes a partir de la acción se construyen estrategias de movilidad que permita relaciones sociales más justas. De esta manera se considera al docente como agente de cambio que aspira a la transformación en pro de un bienestar humano.

Esta propuesta se convierte en una alternativa educativa en la medida que se asume un compromiso por parte del docente con él mismo, compromiso en el que se incluye el análisis de sus posibilidades y expectativas de cambio, así como el conocimiento y reconocimiento de sus motivaciones psicológicas, y sus actitudes ante el grupo escolar en concreto.

El enfoque centrado en la persona pone de manifiesto que la práctica docente orientada desde el directivismo (autoritarismo) busca producir un alumno con cierto tipo de material informativo y actitudinal, que tenga la habilidad de reproducir ciertas operaciones intelectuales y de relación que se le ordenen, y finalmente que pueda producir el pensamiento de sus maestros, generándose de éste modo un sujeto social capaz de llevar acabo operaciones sociales alienantes. El humanismo se opone a ellas. Esta corriente psicológica plantea el análisis de las interrelaciones desde una perspectiva humana en donde se considera a los alumnos como seres capaces de pensar y decidir por sí mismos los aspectos que

desde su interés son importantes para su educación, comprendiendo la necesidad que tiene el individuo de atender al significado del sentido de la existencia humana.

Sabemos que la situación educativa comprende una constante interrelación de seres humanos que tienen objetivos y motivaciones personales; aquí pueden plantearse algunos objetivos que sirven para comprender cómo éste punto de vista sustente propuestas en concreto en relación a cómo ayudar a los alumnos a reconocer sus potencialidades y a ser responsables de su propio aprendizaje:

"...que sean capaces de tener iniciativa para la acción y ser responsables de sus acciones; que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen a los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para resolución de problemas; que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas; que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en éstas diversas actividades; que trabajen, no para obtener la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados." ⁽²¹⁾.

El hecho de asumir una postura docente enfocada con éstos planteamientos es una decisión personal e ideológicamente compatible con una actitud crítica hacia la educación.

Se sabe que un grupo escolar tiene limitantes, pero la importancia no debe centrarse en ellas en sí, sino en las posibilidades y en las actitudes que asumimos frente a estas, en la permicidad y libertad que existen dentro de esos límites. El

principio esencial para creación de un clima de libertad se refiere a que " dentro de los límites impuestos por las circunstancias y la autoridad, e impuestas por el instructor por ser necesarias para su propio bienestar psicológico se crea una atmósfera de permicidad, de aceptación, y de confianza en la responsabilidad del estudiante."⁽²²⁾

2.3. ANALISIS INSTITUCIONAL Y GRUPAL

2.3.1 ANALISIS INSTITUCIONAL.

La situación del análisis institucional y grupal y sus relaciones con los grupos como elementos clave es bastante complejo, y en consecuencia a dado lugar a diferentes interpretaciones. Han sido varias las formas desde su creación en Francia de abordar y comunicar el movimiento institucional, lo cual originó diversa posiciones y pensamientos que van desde que el análisis institucional no se puede enseñar dentro de una exposición teórica, y que únicamente será objeto de estudio y comprensión en su propio ejercicio e intervención misma y la otra que es necesario ser aprendido en la no intervención.

El análisis institucional encuentra su primer origen en las crisis de la sociedades capitalista. Las instituciones de orden social como: la iglesia, la familia, las escuelas, instancias políticas, al estar en desequilibrio determinaron ellas mismas la demanda del análisis institucional. "*...El trabajo analítico es a menudo un trabajo concreto efectuado en el aquí y ahora de una organización social. En éste análisis que solicita la implicación de los miembros de la organización. Intenta liberar el habla social la expresión colectiva y política de los deseos*".⁽²³⁾

Ambitos profesionales del Análisis institucional.

LA PSICOTERAPIA INSTITUCIONAL nacida en la inmediata posguerra, es un movimiento de cuestionamiento y de análisis de las instituciones psiquiátricas. Este movimiento pronto se dividió en dos corrientes: Una sociológica que no dejaba de tener intervención política en Francia, y otra psicoanalítica, la cual estaba conformada por jóvenes que participaban en dicho movimiento.

La psicoterapia institucional pasó por tres facetas. La primera se conforma a partir de modificar la relación médico-paciente. Este cambio se promovió por la necesidad de dejar aspectos propiamente terapéuticos en función de las necesidades de salud y recuperación, y más que éstas, pensar en los procesos de la enfermedad mental: tenía que establecer junto con los pacientes, los mecanismos necesarios para hacerse valer en situaciones de guerra y ocupación. A este periodo aconteció la fase de socialización mediante el grupo. En esta segunda instancia la ergoterapia, la psicoterapia de grupo, los experimentos alrededor del Club terapéutico, fue un espacio organizado por los pacientes. Este tipo de pensamiento permitió a los psicoterapeutas institucionales centrarse en la institución a la cual debían curar, modificando la posición médica, quedando en duda y cuestionamiento del lugar del médico y de su poder.

La tercera fase, propiamente psicoanalítica, la cual permaneció estable. El psicoanálisis introducido por los médicos del hospital, convertía dichas actividades en soporte de otro análisis. El agente terapéutico ya no es la actividad mínima del paciente, si no el análisis realizado sobre dichas actividades. El psicoanálisis que se introdujo en el hospital era crítico frente a la práctica predominante en el medio francés, permitiendo un avance innegable en el ambiente de la psicoterapia institucional sustituyendo con su teoría la experimentación que se realizaba en psicoterapia.

EL SOCIOANALISIS.- Surge de las escuelas de sociometría y de la dinámica de grupos en la búsqueda activa de los grupos que postuló Kurt Lewin con la intervención sociológica y de los grupos de formación y del socioanálisis de Jacques y María Van Bockstaele. Este término fue enunciado por primera vez por la psicóloga francesa Van Bockstaele en los 60, y es un método que da continuidad a la psicoterapia y a la pedagogía institucional, en particular en lo que concierne a los conceptos de autogestión e implicación (el cual reemplaza ampliando los conceptos de transferencia y contratransferencia institucional), de transversalidad y de analizador.

Al socioanálisis hay que comprenderlo desde su práctica grupal ya que ésta le dio origen. El socioanálisis rebasa desde un análisis de carácter político, las prácticas sociológicas; y este análisis político es el análisis de lo pensado y lo impensable de dichas prácticas, desde el marco conceptual de la psicopsicología misma.

Además de los orígenes psicoterapéuticos, pedagógicos y psicopsicológicos del socioanálisis, hay que reconocer la importancia de la reflexión que hace Sartre, LA CRITICA DE LA RAZON DIALECTICA, así como la experiencia acontecida en Francia, con el movimiento estudiantil del 68, en el cual tuvo que ver este modelo de intervención.

LA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL. Esta nueva orientación nace a partir de la psicoterapia institucional, con un contexto más breve y a la vez diferente presenta la problemática de una técnica de la acción política fuera de las organizaciones políticas y sindicales. Este movimiento tuvo implicaciones paralelas y a veces convergentes, por un lado, la influencia de la psicoterapia institucional, en su aplicación a niños desadaptados o débiles mentales (Deligny y posteriormente Manoni). Por otra parte la influencia de una corriente psicopsicológica marcada

por la autogestión y la pedagogía libertaria, tanto como por la psicología, creada por Lapassade.

En un principio, todos los participantes de la pedagogía institucional están de acuerdo en tres puntos:

- 1.- Considerar la institución real (y no solamente como el establecimiento donde se ejerce).
- 2.- Establecer las formas de regulación-autogestión institucional-sobre las facetas de funcionamiento lo más democrático posible del conjunto maestro-alumno.
- 3.- Crear las condiciones de éste funcionamiento y consecuentemente, de un análisis colectivo de la institución escolar a partir de las relaciones no directivas entre maestro y alumnos; es decir que la enseñanza habrá de partir en dirección de dos fuentes convergentes una psicoanalítica y otra autogestiva. En la orientación psicoanalítica Ouiry y A. Vásquez mencionan:

"...llamamos instituciones a lo que instituimos: la definición de los lugares, de los momentos, de los estatutos de cada cual, de acuerdo con sus niveles de comportamiento, es decir de acuerdo con sus posibilidades, las funciones (servicios, puestos, responsabilidades), los papeles (presidente, secretario) las diversas reuniones (jefes de equipo, clase de niveles, etc.) y los ritos que aseguran su eficacia.

LLamamos pedagogía institucional a un conjunto de técnicas de organización de métodos de trabajo, de instituciones internas, nacidas en la praxis de clases activas. "(24)



110240

110240

Ante estos planteamientos moralistas pedagógicos y normativos surge un nuevo movimiento institucionalista el de la orientación socialanalítica y autogestionaria. "Esta orientación toma por base ciertos datos de grupo aplicado a la formación. Del grupo de formación (T Group) se ha pasado al grupo autoadministrado. Se descubrió las posibilidades de una autorregulación del grupo: un grupo es capaz de tomar a su cargo, no sólo su análisis, o más exactamente, su autoformación por el autoanálisis, sino también muchas otras actividades

"... La autogestión se hallaba así mismo en germen las técnicas de cooperación y consejo de cooperativa (Freinet), convertidas, en Gennevilliers, en el consejo de clase. Ese paso del consejo de cooperativa al consejo de clase ha sido un elemento determinante. En efecto, el consejo de cooperativa solo administra en la escuela Freinet una actividad limitada y marginal, mientras que el consejo de clase va a tomar a su cargo, al menos en principio, el conjunto de las actividades escolares. La clase empieza a funcionar como una cooperativa."⁽²⁵⁾

Así la autogestión pedagógica emergerá en el encruzamiento de los métodos nuevo es decir entre la escuela Freinet y la dinámica grupal.

La autogestión es el espacio en donde se pueden definir situaciones en donde los participantes del proceso pedagógico maestros-alumnos, administran la formación. deciden sobre las estrategias metodológicas adquiriendo un significado real al proceso de aprender. Ahora bien estas situaciones tiene el límite se ser instituidas al interior de la clase escolar ya que las instituciones externas escapan al control del colectivo instituido.

La autogestión pedagógica se plantea como una nueva técnica de grupo, en donde la autogestión es requerimiento y responsabilidad del grupo.

"...El docente pasa a ser , así, un experto al servicio del grupo que se autoadministra, que define sus propósitos, sus métodos y sus medios de trabajo(...), de éste modo llegamos a la definición adelantada por Michel Lobrot: La pedagogía institucional se define, por una parte, por la vacante del poder en el grupo dado y,, por la otra, por la posibilidad concedida al grupo de procurarse instituciones satisfactorias gracias a las iniciativas divergentes de los participantes."⁽²⁶⁾

2.3.2 ANALISIS GRUPAL.

La dinámica de grupo surgió desde el siglo XVI y en le XIX se creó en Europa con la literatura dedicada a la naturaleza del hombre y su papel en la sociedades. Sin embargo, está claro que el enfoque para estudiar grupos conocidos como dinámica de grupos, se ha desarrollado en el siglo XX.

La dinámica de grupo se refiere a una ideología política preocupada por las formas en que se debían organizar y manejar los grupos. Esta ideología hace hincapié en la importancia de una guía democrática; la participación de los miembros en las decisiones y en las ventajas que la sociedad e individuo obtienen de la cooperación en grupo.

"...Lewin empezó usando la palabra ámica de grupo para designar ciertos fenómenos que tienen lugar lugar en la vida de un grupo. La palabra griega Dinamics indica, choque, asimilación y continua combinación de fuerzas que se desarrollan en un grupo en cuanto un punto de convergencia de la integración de varias

personas. Dinámica de grupo designa para y simplemente las fuerzas desplegadas por el grupo, las cuales ejercen una influencia tanto hacia adentro como hacia afuera del mismo. " (27)

La dinámica de grupos hace referencia a lo que pasa en el interior del grupo y a lo largo del interactuar de las personas que lo conforman.

"...Por una parte, la dinámica de grupo se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo y a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma en que se comportan. Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico de grupo: movimiento, cambio, interacción, reacción, transformación, etc.; y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico en nombre, la finalidad, la constitución, etc. " (28)

En los grupos se producen múltiples fenómenos. El docente tendrá que detectar la dinámica generada del grupo sabiendo que el origen de esos fenómenos de debe a la interrelación y variables que convergen en el mismo, por los roles, por los tipos de liderazgos, por la lucha por el poder, la capacidad de cooperación, la competencia, la propia influencia del docente, etc. Al detectar el docente estos fenómenos y regresarlos al grupo existen las posibilidades de avance de éste en su proceso de conformación y del cumplimiento de la tarea.

El comportamiento del grupo se da en un doble sentido, dentro de lo manifiesto, el cual está constituido por todo aquello que puede ser percibido directamente e inmediatamente con los sentidos; y lo latente el cual no es directamente observable, está implícito, está contenido en lo manifiesto pero de una manera no explícita. El camino para llegar a lo latente, será a través de lo manifiesto; a través

de lo que veo puedo llegar a descubrir lo que no veo pero está manifestándose en la interrelación grupal, en la dinámica:

"Es común llamar interpretación a la proposición hecha por el terapeuta, que pone de manifiesto el sentido latente, tanto del decir, como el de las conductas del sujeto interpretado. Al mismo tiempo, la interpretación aclara el tipo de defensas puesto en juego en la situación analítica. La primera utilidad de la interpretación consiste en acceder al sentido latente de los mensajes (aquellos contenidos no explícitos, que se constituyen en el por qué profundo)." (28)

Señalar al grupo el fenómeno manifiesto que a él le llamó la atención, todavía sin dar ninguna interpretación del mismo, y dejar que el grupo lo elabore; y posteriormente dar su interpretación del fenómeno para que el grupo la trabaje son aspectos bases que permiten al grupo darse cuenta del aquí y del ahora. Ahora bien dentro del proceso de detección de lo latente el emergente es fundamental ya que es el que proporciona los elementos para continuar la interpretación.

El emergente puede ser la verbalización de uno o varios individuos, algunas actitudes o movimientos individuales o grupales, la reacción ante algún acontecimiento o ante alguna intervención interna o externa del grupo, etc. Cuando un miembro del grupo es quien proporciona la información, el que enuncia y/o denuncia el acontecer grupal, se llama portavoz del grupo.

"El portavoz es aquel que en grupo, en un determinado momento dice algo, enuncia algo, y ese algo es el signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente, como escondido dentro de la totalidad del grupo (...). Entendemos entonces por

portavoz al miembro del grupo que ejerce la función de expresar, sobre el fondo del grupo, la situación vivida frente a la tarea manifiesta y frente al coordinador que los demás no logran objetivar. ⁽³⁰⁾

Anteriormente nos hemos referido a la tarea como el objetivo que el grupo se propone alcanzar, como aquello que ha reunido a todos los participantes al rededor de un mismo trabajo grupal y que explica la constitución de éste grupo como tal.

La teoría de los grupos operativos se ha preocupado por identificar cuales son los obstáculos que enfrenta el grupo para el cumplimiento de la tarea y buscar los medios para superarlos . La superación de éstos obstáculos es lo que constituye la tarea implícita del grupo.

La tarea explícita y la implícita consiste en que el objetivo del trabajo de la primera es el contenido sobre el que se pretende lograr el aprendizaje, mientras que el objetivo de trabajo de la segunda es el grupo mismo. Una vez iniciado el trabajo, el grupo se irá relacionando de diversas maneras con la tarea propuesta, y los diferentes tipos de relación o vínculo que el grupo va estableciendo con ésta lo largo de su historia son los que van indicando los momentos o etapas por los que va pasando en su proceso de constitución e interpretación como grupo.

La mayoría de los grupos pasan por tres momentos generales que denominaremos , siguiendo a Pichón Riviere, el momento de la pretarea, el de la tarea, y el del proyecto. Armando Bauleo habla también de tres momentos que denomina de indiscriminación, de discriminación y de síntesis.

"...La tarea consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes, y miedo al ataque (ansiedad paranoide)

en la nueva situación. Estas dos ansiedades, coexisten y cooperan configurando la situación básica de resistencia al cambio que debe superarlas." (31)

La resistencia al cambio se compone de estos dos miedos; miedo a perder las estructuras existentes (tanto internas como externas) y a las que los participantes están acostumbrados y acomodados; y el miedo al ataque de la nueva situación que provoca el incorporar nuevas estructuras de aprendizaje y que por lo tanto se presenta como amenazante. En la tarea implícita se encuentra la elaboración de un esquema referencial grupal, en donde los esquemas referenciales individuales sean superados implicando construir la superación de los obstáculos que impiden que el grupo funcione real y eficazmente.

"A veces lo que el portavoz expresa representa, paradójicamente, la resistencia al cambio. El grupo se organiza para estereotiparse, como defensa ante la ansiedad que produce el cambio (...) entonces el grupo se estructura como grupo conspirador, para oponerse al cambio, ya que éste es vivenciado como un enloquecer, con un aumento de desamparo, de inseguridad e incertidumbre (...) La conspiración es una situación constante y latente en todo grupo social, y tiende a desplazar al coordinador (...) Cuando ésta conspiración se elabora, el grupo en el aquí y el ahora de la tarea, es un grupo débil." (32)

Las tácticas empleadas por el grupo, en su afán de resistirse a la tarea, no se presentan abiertas y directas; aquí el docente-coordinador debe cuidar y entender que el líder del trabajo grupal es la tarea, sólo con referencia a ella podrá juzgar por si las acciones emprendidas por el grupo son pertinentemente. En cuanto a la tarea implícita, la función principal del docente, en un primer momento será la

de observar, destacar, entender e interpretar los fenómenos grupales que se van presentando; en un segundo momento, el docente deberá tener mayor esclarecimiento, comprensión y aceptación de los roles tanto de los participantes como de él mismo, dejándose de lado y paulatinamente las conductas estereotipadas, para actuar en una forma más adaptada a la nueva situación que se está viviendo." *El grupo llega a su máximo funcionamiento, cuando el coordinador no debe ya interpretar, cuando no interviene; solo su presencia indica el comienzo, el fin de la reunión.*"⁽³³⁾

Se han mencionado algunos elementos de la teoría de los grupos operativos y que pueden ser aplicados a los grupos de aprendizaje, cabe recordar que los grupos de aprendizaje, son aquellos grupos escolares en donde se puede establecer un tipo de trabajo más activo, participativo y dinámico, en donde el grupo asume la corresponsabilidad en el trabajo para alcanzar cubrir los objetivos planteados. Estos elementos, por su misma naturaleza, no son susceptibles de una aplicación directa, inmediata y automática; es decir no es una receta fácilmente aplicable al proceso enseñanza-aprendizaje; sobre todo para poder interpretar y manejar los fenómenos grupales es indispensable el conocimiento y la formación teórico-práctico de ésta propuesta.

NOTAS

- (1) Sigmund Freud. **Tres Ensayos para una teoría sexual** 4 España, ed. Biblioteca Nueva, t.II. 1981. p 1172.
- (2) Ibidem. 1191
- (3) Sigmund Freud. **Psicología de las masas y análisis de yo.** 4a.ed. España, Biblioteca Nueva T II 1981. p.
- (4) Sigmund Freud. **El YO y El Ello.** 4a.ed. España, Biblioteca Nueva, T.II.1981.p.
- (5) Ibidem. p.10
- (6) Ibidem. p. 18
- (7) Ibidem. p.46
- (8) Sigmund Freud. **Más Allá del Principio del Placer.** 4a.ed. España, Biblioteca Nueva, T.II. 1981. p 2508.
- (9) Ibidem p.920
- (10) Igor, A. Caruso. **Narcisismo y Socialización, Fundamentos Psicognéticos de la Conducta Social**, México, Siglo XXI, 3a. ed. 1979, p.119.
- (11) Ibidem. p 9
- (12) Catherine Millot. **Freud Anti-Pedagogo.** Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1982. p.119.
- (13) Ibidem. p. 199
- (14) Ibidem. p. 203
- (15) Ibidem. p. 208
- (16) Ana Mar, González. **El Enfoque Centrado en la Persona: Aplicaciones a la educación**, México, Trillas 1991. p. 11 .
- (17) Ibidem. p. 12.
- (18) Ibidem. p. 14.

- (19) Ibidem. p. 128
- (20) Ibidem. p. 141-142
- (21) Carl, Rogers. **Psicoterapia Centrada en el Cliente**. México, Paidós, 1988. p. 332
- (22) Ibidem.p. 339.
- (23) G. Lapassade. **El movimiento institucionalista, en Socioanálisis y Potencial Humano**. Barcelona, Gedisa, 1980. p. 47.
- (24) Ibidem. p. 57
- (25) Ibidem. p. 58
- (26) Ibidem. p. 59
- (27) Pío, Sbandí. **Psicología de grupos**. ed., Herder, Barcelona , 1977. p. 89.
- (28) Cirigliano y Villaverde. **Dinámica de grupo y Educación**. 10a. ed. Buenos Aires, Edit. Humanistas, 1966 p.64.
- (29) Caparrós, Nivola y Susana López
- (30) Enrique, Pichon Riviere. **El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social**. Buenos aires ,ed., Nueva Visión, 1977. p.28.
- (31) Ibidem. p. 153.
- (32) Idem.

3

EL SABER COMO MECANISMO DE PODER.

3.1.- EL DISCURSO DEL SABER Y EL DISCURSO DEL TRABAJO

3.2.- COMUNICACION DIALOGICA

3.3.-LA COMUNICACION COMO MEDIO DE INTERRELACION HUMANA.

INTRODUCCION

El presente capítulo pretende enmarcar la importancia que tiene la comunicación humana dentro del contexto social y escolar, haciéndola resaltar como facilitadora del aprendizaje grupal.

Dentro de las relaciones humanas, la comunicación significativa, posibilita el desarrollo integral del hombre para dirigir sus ideas, sentimientos y deseos hacia un crecimiento de las relaciones interpersonales, propiciando el enriquecimiento intelectual y reflexivo a las personas participantes de este proceso, para descubrir y entender valores que con lleven al desarrollo como seres humanos.

En el ámbito educativo escolar el posibilitar la comunicación franca y dialógica abre estructuras participativas creando relaciones más justas entre los miembros que participan en el proceso educativo buscando la liberación de la expresión como síntoma de transformación; en donde el saber del maestro no se utilizado como mecanismo de poder y sujeción hacia el estudiante y hacia él mismo sino como estrategia que posibilita el crecimiento y la construcción del conocimiento, estructurándose la ruptura de conductas estereotipada y enajenantes.

La expresión a través de la palabra transformada en comunicación dialógica permite establecer relaciones con el otro más justas, en donde la lucha por la dominación se transforma por un encuentro entre personas que se pronuncian con la finalidad de transformar. Esta transformación entendida como la búsqueda de espacios más libres de acción y expresión.

3.1.- EL DISCURSO DEL SABER Y EL DISCURSO DEL TRABAJO.

Entender la palabra enseñar tomada tanto en su relación interna de significado a significante, como en su relación externa de signo a referente, la palabra enseñanza supone la presencia de actores, la distribución de papeles, la circulación de una materia relativamente organizada, ciertos códigos, leyes, disposiciones y valoraciones de los elementos que se ponen en juego. La enseñanza tiene que ser vista en el contexto de las relaciones que establece y que le fijan su valor a través de la palabra o de la acción. Este valor se transformará o permanecerá en la medida en que permanezcan o se transformen dichas relaciones que son a la vez lingüísticas y sociales dentro de un sistema global.

"El uso establecido de la lengua refiere a la enseñanza como el acto de transmisión de información, ubicando el conocimiento como el descenso del saber de la presencia activa y plena a la pasiva, receptiva, cuyo signo es la carencia ". (1)

Este uso tan cotidiano de la enseñanza establece roles a la figura participantes estableciendo jerarquías sociales ubicando al maestro como enseñante, - pleno poseedor del conocimiento -, y al alumno como el que recoge la enseñanza, puesto que es un ser desposeído al que se debe de informar. Ahora bien ante esto el:

"... conocimiento aparece como un bien ya constituido, un bien que existe antes del maestro y del alumno, y que para ser transmitido necesita de ambos actores. De éste modo, tanto el maestro como el alumno no son personas determinadas en circunstancias concretas sino figuras que llenan lugares preexistentes y que hacen posible que el conocimiento o el saber, constituido ya y sancionado realice su propio proceso de descenso".(2)

Lo que importa realmente con el manejo cotidiano de la enseñanza es la continuidad y la conservación del sistema, el cual está representado por el saber como poder, concluyendo que lo que el sistema de la lengua ha definido como enseñanza se pone al servicio del sistema de relaciones sociales.

¿Qué pasaría si se concibiera el saber desde otra perspectiva, donde deja de ser un bien dado y preexistente, en donde se ubica como un bien que se produce en cada acto de enseñanza y aprendizaje, donde maestros y alumnos son figuras concretas sujetos al proceso de formación y de intercambio en donde se incorporan al aprendizaje aspectos tales como: diálogo, producción, participación socialización y dialéctica; pero éste cambio de significación implicaría no solo una transformación del sistema interno de la lengua sino también del propio sistemas de relaciones sociales.

Si reflexionamos sobre el significado real que tiene el lenguaje en las relaciones de interacción humana descubrimos que es un sistema de relaciones sociales, en donde se expresa lo permitido y se calla lo deseado, estableciéndose los límites de la expresión del habla por el lenguaje y la existencia material por el sistema de relaciones sociales.

"El maestro se mueve entre éstas opciones, aparece situado a la vez en el lugar del lenguaje y del habla, del sistema y de la existencia material que niega ese sistema, es o puede ser una figura, un lugar en la distribución de las jerarquías, es o puede ser una circunstancia concreta. Y si bien todo ello no depende, obviamente, de su voluntad sino de un proceso que lo excede, aún así puede tender, y de hecho lo hace, a situarse en uno de los polos de la confrontación, puede tender e incluso decidir, e incluso luchar por defender su decisión. Según tienda a dirigir su desplazamiento

hablará, enseñará, desde un espacio o de otro, desde la abstracción o desde la materialidad".⁽³⁾

Ante esto, el maestro, desde dónde habla, desde dónde enseña, desde dónde se pronuncia.

Como se ha señalado anteriormente el sistema social quiere que el maestro muestre el conocimiento a través de su verdad ya sancionada y para ello, lo reconoce institucionalmente del saber y de la autoridad que son sus herramientas de trabajo educativo, asumiéndose como el poseedor del saber y como transmisor de éste hacia quien no lo tiene.

El maestro por lo tanto es el que sabe, el que imparte, el que decide sin importar de hecho el conocimiento, lo que importa es que está ahí, ubicado en el trono destinado en la cátedra, ejecutando su teoría de saber como fuente de poder.

El docente en éste caso está del lado del sistema dominante, validándolo, aceptando sus políticas educativas que tienden a la búsqueda del reconocimiento, al eficiencias y ubicándose como delegado del saber y del sentido; es decir de la razón última de ese saber. Poseer el saber es poseer el poder.

Para participar de los bienes de la sociedad, hay que se elegido, el maestro es uno de ellos (en espacios determinados como en las escuelas, es decir, internamente), en donde se muestra libre ocultando los hilos que lo manejan, introyectando la capacidad de no revelar ni denunciar su propia manipulación, quedando satisfecho de la miseria de su rol de autoridad. Pero el maestro también es un asalariado, es un trabajador; tarde o temprano deberá cuestionar su existencia, cuestionar si le satisface estar como está o es necesario una lucha revolucionara para estructurar el cambio, tarde o temprano a de optar por la lengua o por el habla,

por el sistema o por su transformación , no ya una transformación académica planteada desde la cátedra sino de su propia realidad.

Cuando llega este momento de reconocimiento, su discurso queda marcado ya no habla egocéntricamente sino desde la periferia, desde su ubicación histórica-social sintiéndose solidario y protegido por los que no tienen más que el futuro de su propia lucha. Ubicado en ésta perspectiva deja de ser el legado del saber, el representante del sentido y de la verdad, centrándose en la búsqueda y construcción del conocimiento.

Enseñar desde esta perspectiva no es descender el saber en los estudiantes como depósito, es descubrir y entender que los estudiantes pueden ser parte de esa búsqueda, quedando que enseñar es; cuestionar, negar, dialogar , compartir, enunciar, denunciar, aprender, es descubrir la capacidad natural de expresarse, de hablar transformando significado y significante. El saber entendido así se despoja de su forma impuesta para adoptar la forma de trabajo real, incorporando a todos los miembros involucrados el proceso de aprender para la transformación .

" Entre la seducción de la lengua y las necesidades del habla concreta, entre la representación y la acción, entre la imaginación del poder y el poder de la realidad, entre la clausura de la cátedra y el rumor de las mareas de la historia, llamado y desplazado, el maestro es ese hombre que aún puede elegir. "(4)

Ahora que enseña el maestro; pues dependerá del lugar discursivo en el que se ubique, sería en vano plantearse cambios en los contenidos si la relación entre los términos de la enseñanza se mantienen inmodificados, esto quiere decir que la problemática de la educación no es cuestión de métodos sino de actitudes. Mientras el docente insista en ocupar el lugar de la sapiencia y de la verdad

absoluta, su voz y su discurso será el del sistema de dominación, aunque lo que enuncie haya variado, ya que, se siguen los mismos esquemas de transmisión que consagran un lugar activo para el que expone desde la plenitud (maestro) y otro lugar para el que escucha desde la ignorancia (alumno). Se podrá hablar de transformación y cambio desde la teoría más no desde el trabajo, hablar de transformación desde el trabajo implica llegar a través de la reflexión-acción, al cuestionamiento, a la denuncia y a la abolición, para plantear estrategias y propuestas de cambio ; es transformar el nuevo contenido en un discurso significativo que oriente hacia un nuevo rumbo de la enseñanza, lo cual se transforma no solo en lengua sino en habla, en expresión liberada, en lenguaje, el cual debe entenderse como el origen y horizonte del hombre.

"Imaginar que se habla desde afuera del lenguaje es reproducir toda la metafísica occidental, es imaginar que el sentido es anterior al lenguaje, que ha sido instaurado por el poder de una presencia plena, instaurado y no formado, no producido, es entrar, en fin en las justificaciones del autoritarismo y del desapego y en sus incansables consecuencias, una de las cuales será la figura del maestro que habla de un saber situado en un lugar anterior a su discurso, saber que se presenta bajo las formas del capital y que por lo tanto niega el trabajo. Así el ciclo de las negaciones ideológicas se cierra sobre sí mismo: La negación del lenguaje es también la negación del trabajo (...) El hombre entonces, existe en la exacta medida en que se sitúa en el lenguaje. De ahí que cuando se dice que usa el lenguaje no debe entenderse que se habla de un uso instrumental, como si se tratara de una arma o un utensilio. Usar el lenguaje quiere decir moverse en su interior y

poner sus funciones en una determinada relación haciendo de una de ellas la función dominante".⁽⁵⁾

Lo anterior nos lleva a recordar que en la relación educativa se establecen vínculos transferenciales que van marcando las pautas de la comunicación entre-mezclándose los aspectos referenciales y conotativos. Al llevar a cabo una comunicación, se transmite un mensaje con un contenido explícito, pero a la vez se informa el tipo de relación que se establece con el otro, estableciéndose una metacomunicación en donde existe una demanda de comportamiento.

En el aula la comunicación que establece el maestro con los estudiantes, está marcada por la relación transferencial que éstos establecen con él; ya que los alumnos ven en el maestro como sujeto poseedor de saber y en función de esto ellos plasman su reconocimiento como maestro a la vez que ellos se reconocen como alumnos, estableciéndose por lo tanto que cualquier mensaje que emita el maestro estará revestido de autoridad que el saber y la institución educativa le da.

Por otra parte el maestro necesita confirmar que la comunicación con sus alumnos está bañada de el conocimiento que él les ha impartido además de la información relacional o conotativa que lo ratifique en el lugar del sujeto que sabe.

La relación transferencial de los alumnos hacia el maestro posibilitan el ejercicio de poder. El manejo de esta transferencia nos remite a la pregunta sobre la ética del maestro en la relación pedagógica, ya que, la transferencia coloca al maestro en un lugar privilegiado en el mayor de los casos idealizado como modelo de identificación desde el cual se marcan pautas de conducta (relaciones y comportamiento). Se sanciona sobre lo verdadero y lo falso, se proponen paradigmas y actitudes que puede derivarse hacia el sometimiento en mayor o menor grado de

los alumnos dejando atrás el objetivo de ésta relación; la construcción del conocimiento a través del aprendizaje.

El discurso del maestro por lo tanto no puede realizar su sentido hasta que se una en el discurso del trabajo, es decir, el maestro está sostenido por las fuerzas del trabajo intentando buscar que el sentido de su discurso se dirija hacia la búsqueda de el límite, de la señalación, de la fractura, de la falacia, exigirle el discurso de la coherencia entre el decir y el hacer, entre el saber y el trabajo, es poner al descubierto la ideología encubierta en el discurso de su saber.

Por lo tanto se plantea que el discurso del docente no será ni fácil ni superficial, sino un ahondamiento riguroso en marcha hacia la ausencia de la clase, ausencia que aparece en las fracturas del discurso rompiendo con la enseñanza ideologista para pasar a la enseñanza del trabajo. Permitir la incorporación de la clase del trabajo en la escuela, significa hacer emerger todo aquello que la clase en el poder obliga a reprimir, lo que ha sometido: el habla y la extensión discursiva, el cuerpo, el deseo, la fuerza y el trabajo.

Si el maestro quiere hacer de su enseñanza un acto productivo y verdadero, ha de saber, por lo menos, de que lado ubicarse y hacia adonde avanzar, sin olvidar que su tarea en sí es un trabajo de su propia imaginación.

3.2.- EL DIALOGO COMO ELEMENTO LIBERADOR.

La función de la escuela ha sido la de sujetar al hombre junto con su espíritu, amarrarlos, sujetarlos al dominio y a la dependencia de la autoridad. Esta autoridad-maestro se ha valido de la autoridad que le ha dado su supuesto saber, en donde utilizando diferentes estrategias para encadenar al estudiante a los modelos culturales educativos.

Es evidente los motivos por los cuales el sistema aniquilar la creatividad del hombre invocando al cumplimiento de la reproducción del mismo sin mayor cuestionamiento. Si el maestro y el alumno redescubrierán su potencial crítico y analítico logrando que emergiera para producir y transformar, redescubrirían la falacia de la educación que por tradición se sigue viviendo, pero el despertar, el sacudirnos el polvo de la tradición, implica ser nuevo y crecer para lograr cambio que repercutan en término reales en la estructura social. La escuela, la institución educativa no te enseña a aprender ni a redescubrir tus potencialidades que como persona posees, te aliena, te limita , te aniquila.

Ante esto sin pretender romper con la institución, no por que no sea necesario sino por que no hay estructuras para lograrlo dentro de un sistema político-social y educativo como el nuestro, se pueden implementar formas nuevas de actuar, en donde maestros y alumnos involucren como una actividad cotidiana y pedagógica la tarea de la reflexión y de la acción reflejada en la palabra, en el discurso, en el diálogo, pero no en la palabra que implica la manipulación y el control, ni en la acción por la inercia del movimiento con la que no se puede transformar la realidad y que a lo único que nos lleva es al verbalismo y al activismo alienante.

Cualquiera de éstas dicotomías al generarse en forma inauténticas de existir generan formas inauténticas de pensar.

Ahora bien la existencia humana no puede permanecer muda, silenciosa , debe alimentarse de la palabras certeras con las cuales el hombre sea capaz de transformar su mundo. Existir es pronunciarse, enjuiciar, denunciar, proponer; es transformar y problematizar una realidad que para nada se plantea fácil, es saber que el hombre (maestros y alumnos) no se forman en el mutismo sino en la libre expresión, en el trabajo, en la reflexión, en la acción; es rescatar el derecho más no el privilegio el poder hablar.

El diálogo en las instituciones educativas pueden y deben ser el elemento fundamental en la formación, lo que posibilita a maestros y alumnos a construir más allá de la renunciación egoísta yo-tu, la socialización del conocimiento que da elementos reales para transformar la realidad educativa, ya que, aún en ésta década la red de comunicación entre maestros y alumnos es lineal y por jerarquías, del que sabe al que no sabe, sin permitir retórica en la mayoría de los casos. Es utilizar el saber del maestro a través de su discurso como poder alienante y castrante sobre el alumno el cual a reprimido desde la infancia su derecho de expresión, es decir no se atreve a expresar sus inconformidades y denunciar sus desacuerdos, sino que tampoco se atreve a proporcionar herramientas de aprendizaje y formación al profesor al expresar sus , puntos de vista que en muchos de los casos son de niveles analíticos superiores a los nuestros; en suma el alumno no se ha percatado , no se ha descubierto como personaje activo e importante en la relación educativa, un tanto por la herencia de dominación, un tanto por la "facilidad" que implica permanecer en ese rol.

Por todo lo anterior debe entenderse que el:

"...diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede

reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. " (6)

Tampoco es discurso guerrero y polémico entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad. Sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Ahora bien, pero para dialogar se necesita que los hombres se reconozcan como seres potenciales y mantengan confianza en los otros , ya que el hombre dialógico que es crítico sabe que el poder hacer, crear, transformar es en sí la esencia del hombre, sabe que éste poder puede ser disminuido y anulado en situación enajenante y es lo que sucede en las instituciones educativas en donde se enajena al estudiante con el poder discursivo del docente el cual al ser escuchado, lo impacta e inmuta aniquilándolo junto con su sensatez y su creatividad, sujetándolo a la cultura educativa de dominación (tradicional) en donde pasa a ser el sujeto educable y pasivo , siendo además el objeto ideal del Yo del docente.

Tendremos que tener confianza a priori en los hombres como elemento fundamental del diálogo, tendremos que romper estructuras de sujeción tales como la dependencia, autoritarismo y saberes universales, tendremos que abrimos ante la confianza de nosotros mismos y de los demás. Quede pues que habrá que ser congruentes con el decir y el hacer, ya no podremos hablar de democracia cuando callamos y mutilamos intelectualmente a los otros, ni podremos decir que somos maestros humanistas cuando negamos la existencia de los alumnos. No puede haber diálogo si los participantes de el no manejan un pensar nuevo, crítico, el cual no acepta la separación mundo-hombre, lo que convierte a éste en un pensar perceptivo de la realidad como proceso, captando en constante devenir y no como realidad estática incambiable.

Solamente el diálogo, que implica el pensamiento crítico es capaz de generarlo, sin el no hay comunicación ni verdadera educación, de ahí, que para llevar a cabo esta concepción de educación como práctica liberadora la dialogicidad no debe empezar al encontrarse el maestro y el alumno en una situación pedagógica, sino desde antes. cuando el maestro se pregunta sobre qué es lo que va a dialogar con sus alumnos, es preocuparse por los otros palabras, es descubrirnos también como personajes ignorantes de la educación, ya que, solo nos hemos preocupado por seguir validando el espacio de dominio a través del supuesto saber y que es mejor decir validar la propia ignorancia.

3.3.- LA COMUNICACION COMO MEDIO DE INTERRELACION HUMANA

Si partimos de entender y analizar qué es la comunicación, se puede construir un discurso que sea claro y, entenderlo como lo que se construye a partir de la interrelación de contenidos y esquemas referenciales de las personas que actúan en el proceso, para alcanzar su interpretación. Es decir, no solo es la transmisión y la escucha de mensajes, sino que, es interacción o transacción, puesto que en la comunicación también se incluyen todos los símbolos y claves que las personas utilizan para dar o recibir un significado.

Ante esto se perciben dos tipos de comunicación humana; la disfuncional y la funcional.

COMUNICACION DISFUNCIONAL. Normalmente ha existido dentro de la sociedad una cultura que ha influido aún en nuestros tiempos a que la comunicación entre las personas sea represiva y encadenada, limitando las capacidades intelectuales y afectivas convirtiendo a los hombres en personajes limitados para la expresión de sentimientos, necesidades. estados de ansiedad, depresiones, frustraciones, ya que se ha cultivado e introyectado el silencio, el mutismo como

la forma de "respeto" o mejor dicho de temor. Pero el silencio no aguanta mucho cuando existen gritos de libertad cuando en las relaciones humanas se quiere expresar, cuando tanto los maestros como los alumnos quieren expresar sus inconformidades y sus acuerdos, cuando el niño grita a sus padres que basta de violencia y represión, cuando en las parejas se expresa el deseo por eliminar las relaciones de dominación o cuando la mujer expresa su libertad intelectual y afectiva ante el mundo que por siglos la obligo a callar, a guardar silencio, a enmudecer, para seguir existiendo; es decir, el hombre en los tiempos actuales hace intentos de liberar su discurso, de romper la sujeción y gritar que la expresión es su derecho natural.

La disfuncionalidad se detecta sobre todo en la interacción con los otros, y cuando los discursos no son claros al mencionar lo que queremos y deseamos, puesto que no existe la seguridad de una comunicación libre por temores que hemos acumulado a lo largo de nuestra historia, miedos al rechazo, al ataque o a la anulación.

Esta disfuncionalidad es el principal problema en el sistema de comunicación interpersonal, ya que, por la poca claridad en los códigos, éstos están sujetos a que se realicen diversas interpretaciones que pueden desencadenar el no entendimiento o en el cambio del contenido del mensaje.

Si se autoreflexiona y hacemos conciencia sobre nosotros mismos, contemplando en un primer momento, qué queremos, qué deseamos y qué sentimos, podremos avanzar al terreno de descubrirnos y liberarnos, posibilitando y construyendo una forma más atractiva para interrelacionarnos con los otros. en donde la comunicación encuentra el camino de la funcionalidad, a través de detectar con claridad lo que queremos expresar y cómo lo queremos expresar.

La comunicación es muy simple en términos de darse cuenta. Tengo que darme cuenta de mi propia existencia, estar dispuesto y ser capaz de hacer al otro darse cuenta de mi existencia, : tengo que enviar mensajes claros sobre mi darse cuenta, mis experiencias, mis sentimientos, necesidades, etc. , y tengo que estar alerta también de los mensajes que el otro transmite, abriéndome para recibir su expresión de darse cuenta.

Una buena comunicación es necesaria porque necesitamos de los otros, frecuentemente las personas son las fuentes de nuestros sentimientos y de nuestras necesidades. Cuando el otro y nosotros estamos realmente con nuestro vivenciar y ambas partes lo expresan directamente, no hay problema e comunicarnos; los problemas surgen cuando nuestras palabras son utilizadas para otros propósitos que no sean una clara comunicación del darnos cuenta.

Las palabras pueden emplearse para castigar, tranquilizar, confundir, hipnotizar, ocultar, dominar, engañar, rechazar, pedir , etc. , por eso el maestro con su discurso estructura su poder y domina sobre los estudiantes, implementando a través de la palabra la sujeción de éste.

Cuando empleamos las palabras con otros propósitos que no sea la comunicación directa de la experiencia, generalmente causan mayor confusión en una situación de por sí ya difícil; ya que se empieza a creer en la palabra y se pierde el contacto con las vivencias y con lo que está realmente sucediendo entre las personas que interactúan ya que, muchas de nuestras palabras sirven para aislarnos, tanto del contacto con los otros , como de nuestras propias vivencias.

A menudo el contenido, el sentido habitual de las palabras dado por el diccionario es irrelevante por lo que realmente está siendo expresado. a menudo, el mensaje real, la expresión honesta, sincera, se encuentra en la misma voz, en el tono, en el

volumen, la velocidad, las vacilaciones, en todo aquello en lo cual no reparamos a reflexionar, por lo tanto la existencia humana no puede permanecer muda y silenciosa, debe alimentarse de palabras certeras con las cuales el hombre pueda liberar y transformar su mundo, en donde su pronunciación en cualquier sentido sea la prueba de que se encuentra vivo. Debe lograrse una liberación de la palabra y del pensamiento ya que, todo aquello que se opone y obstaculiza la palabra se opone de éste modo al progreso de la civilización y de la humanidad. Catherine Millot nos expresa

" En otro aspecto, la confianza del niño en la palabra de sus padres resultará así definitivamente quebrantada, y con ella su autoridad, paso al que atribuimos una gran importancia. En el se percibe con la mayor claridad uno de los mecanismos psíquicos de la represión, y en especial su relación con la palabra. Lo que se encuentra en el origen de la represión no es tanto la prohibición impuesta al actuar como la impuesta al decir. Lo que no puede ser dicho, tampoco puede ser conscientemente pensado, porque para el niño el otro conoce todos los pensamientos y éstos se vuelven tan culpables y peligroso como las palabras o los actos... La censura ejercida sobre la palabra es decir, la ocultación de la verdad, la mentira por omisión- constituye así el error educativo de más gravosa consecuencias, ya que provoca la formación de síntomas neuróticos por los cuales retornará la verdad reprimida, y además compromete la independencia del pensamiento, es decir, el ejercicio mismo de la función intelectual. "(7)

Aquello que pone obstáculo a la palabra se opone de éste modo al progreso de la civilización y de la humanidad.

NOTAS

- (1) Raul Dorra. **El discurso del saber y el discurso del trabajo, en Dialéctica.** Revista de la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla. Año III, no. 5, octubre 1978. p. 44.
- (2) Idem.
- (3) Ibidem. p. 45
- (4) Ibidem. p. 47
- (5) Ibidem. p. 50
- (7) Catherin Millot. **Freud Anti-Pedagogo.** Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1982. p.57.

4

ACTUALIZACION DOCENTE.

4.1.- CURSOS INTERINSTITUCIONALES.

4.2.- PROGRAMA MAGISTERIAL DE FORMACION CONTINUA.

4.3.- PROGRAMA DE ACTUALIZACION DOCENTE-CURSOS DIRECTOS.

INTRODUCCION.

En el presente capítulo se describe cuál es el origen del programa de actualización que actualmente se utiliza para trabajar con algunas instituciones de educación superior.

En el programa se plantea de manera clara sus fundamentos teóricos filosóficos así como las estrategias metodológica, y de evaluación, que se llevan a cabo en cada uno de los seminarios que se han impartido en las instituciones con las cuales se tiene contacto, entre ellas las Normales de Tecamac, Texcoco , Zumpango así como el Tecnológico de Oaxaca.

4.1.- PROYECTO CURSOS INTERINSTITUCIONALES.

El proyecto de cursos interinstitucionales surge como respuesta a una petición concreta hecha por el Centro de Estudios Tecnológicos e Industriales No. 29 hacia el departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de apoyar la formación de sus docentes en aspectos psicopedagógicos. Dicha demanda es atendida con el curso "Elaboración de programas de estudio" en 1985, instaurándose a partir de éste, la actividad formal del proyecto. Durante el periodo 1985-1987 los maestros del CETIS 29 asistieron a tres cursos que giraron en torno a la práctica docente, estas acciones contribuyeron a que otros CETIS solicitaran cursos en el mismo sentido y así este servicio se extendió dentro y fuera de la zona metropolitana.

Por otro lado, en 1987, también se atienden peticiones de la ESIA del I.P.N., y del Colegio de Bachilleres en su plantel de Taxco, Gro. . En este mismo año, a través del proyecto de cursos interinstitucionales se establece la comunicación con la Dirección de Educación Preescolar dando respuesta con algunos cursos sobre el niño en edad preescolar, finalmente se dio respuesta a un requerimiento concreto de la escuela Normal Rural de Teteles, Puebla, con el propósito de apoyar la formación de los maestros de dicha institución así como el proporcionar asesorías en su proyecto de Extensión Académica.

De acuerdo a los antecedentes mencionados y partiendo de una evaluación interna sobre el proyecto en donde se detectaron algunas dificultades como: la poca disponibilidad de tiempo para participar de una manera más sistemática por parte de los destinatarios, el atender únicamente demandas específicas, el grupo tan pequeño que atiende el proyecto y con una formación en una sola área que es la de Psicología Educativa, restringe el campo de acción académica al no contar con un grupo interdisciplinario, además de la falta de un programa interno de

actualización. No obstante se han tenido buenos resultados a partir del interés que se ha mostrado por parte de los profesores que participan en diversas acciones así como el haber dado respuesta a necesidades académicas muy concretas. Esto se ha visto reflejado en las demandas crecientes que han manifestado diversos centros educativos así como la apertura y buena disponibilidad del equipo de trabajo.

Partiendo de estas limitaciones y dificultades se hace necesario replantear y este proyecto, contemplando fundamentalmente la necesidad de interrelación de proyectos de la Dirección de Extensión Universitaria , así como con las áreas de Docencia e Investigación, lo cual favorece a una mayor atención a los destinatarios de nuestro servicio.

Por todo lo anterior se hace una propuesta en el sentido de transformar lo que hasta el momento se ha denominado Cursos interinstitucionales por un programa de "Formación continua para el magisterio", que permita ampliar el espectro de contenidos temáticos, acciones y destinatarios.

12- PROGRAMA DE FORMACION CONTINUA PARA EL MAGISTERIO.

Este programa tiene como iniciativa el establecer un vínculo con el magisterio a través de actividades académicas permanentes que apoyen y fortalezcan sus formación docente. Por medio de estas acciones intenta proveer al docente de aquellas herramientas teórico-metodológicas que repercutan directamente en su práctica cotidiana. Dichas actividades se refieren primordialmente a cursos, seminarios, talleres, conferencias, mesas redondas, foros, las cuales abren un espacio para la discusión, reflexión y análisis sobre aspectos que subyacen a la práctica docente dentro de un contexto social, estableciendo así un vínculo que rompa con la dicotomía teoría-práctica.

Cabe decir que son los maestros en servicio a nivel básico nuestros principales destinatarios, sin embargo, no puede hacerse de lado a la población restante de maestros de otros niveles, tomando en cuenta que no todos los maestros de educación media, media superior y superior han tenido una formación como docentes debido a que en su mayoría son profesionales en otras disciplinas y su inserción en la docencia se ha dado de manera accidental. De esta forma manifiestan una limitada percepción de aquellos factores que intervienen en la labor docente, repercutiendo así en la relación maestro alumno y en consecuencia en proceso pedagógico.

Este programa intenta por medio de las actividades que promueve, establecer un vínculo de comunicación con los maestros mediante la metodología participación, produciéndose la actividad dinámica y grupal de maestros y alumnos.

Es importante destacar que las actividades que aquí se plantean como parte de la Extensión Académica, se inscriben dentro del marco de la educación no formal, entendiéndola como herramienta puesta a la disposición de las personas sin importar su status social, profesión, sexo ni edad, para que la usen con el objeto de seguirse formando e informando para conseguir en la medida de lo posible un desarrollo integral que favorezca su interacción con la sociedad; en donde el concepto de educación es un continuo en el cual la escuela pierde su monopolio como agente único de educación, estableciéndose con firmeza que la educación como proceso social implica un intercambio cotidiano de información, conocimientos y experiencias englobadas en la comunicación dinámica y dialéctica de los participantes validando así uno de los objetivos fundamentales de la extensión.

Acciones que se derivan de esta propuesta:

- 1.- Seguir atendiendo demandas concretas de las instituciones, contemplando la formación de un grupo interdisciplinario.
- 2.- Diseño, desarrollo y evaluación de un programa académicas que se difundan y promuevan hacia el interior y exterior de la U.P.N.
- 3.-Implementación de un programa de superación académica para el Departamento de Extensión.
- 4.- Aumentar la planilla del personal académico del departamento.

4.3.- PROGRAMA DE ACTUALIZACION DOCENTE CURSOS DIRECTOS.

Cada vez es más notorio la necesidad por parte del docente en servicio de buscar nuevas vías de actualización de su labor profesional, inquietud que se ve reflejada en el Programa Nacional de Modernización Educativa, el cual señala de manera general la necesidad de un cambio de estructura en el sistema educativo que nos obliga al rompimiento de la tendencia de mantener y reforzar el statu quo social, buscando alcanzar la calidad educativa, entremezclando la perspectiva de la democracia, justicia y desarrollo; entendiéndose por calidad la evaluación permanente de los método y contenidos de enseñanza así como la reflexión constante de la práctica docente.

Por lo tanto, la modernización educativa al implicar un cambio de método implica un cambio de actitud por parte del docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose dicho docente en un posibilitador de herramientas que ubiquen al alumno en situaciones de aprendizaje.

Es decir, se tiende a buscar métodos que promuevan el aprender a aprender ya que el aprendizaje es entendido como un continuo, como un proceso vivencial.

La modernización educativa pone como centro de su esfuerzo a la formación de docentes y su actualización así como el crecimiento continuo de su capacidad educativa.

De acuerdo al panorama planteado en el Programa Nacional de Modernización Educativa, la participación de la U.P.N., es concebida como uno de los ejes claves en la formación y actualización de docentes. Esta función se ubica dentro de la Dirección de Extensión Universitaria en donde se detectan estrategias de educación no formal para la superación profesional de los maestros, como alternativa a la educación formal.

La Extensión Universitaria como responsable de las acciones académicas no curriculares dirigidas a maestros en servicio y mediante el Programa Magisterial de Formación Continua, propone diversas estrategias para la actualización de los docentes. Dicho programa parte de una serie de principios teórico-filosóficos que rompen con la tendencia de subordinar la formación a la acumulación de conocimientos dejándose de lado la reflexión y la construcción; parte del concepto de educación como un proceso continuo de transformación, donde el maestro es capaz de seguir aprendiendo y seguir construyendo su conocimiento, fortalece la práctica docente de manera continua, ofrece la posibilidad de que el maestro seleccione libre y responsablemente aquellos programas que más se adapten a la disponibilidad de tiempo y espacio del usuario, constituyéndose así en una alternativa de actualización psicopedagógica y social.

Con base en lo anteriormente expuesto y apoyados en la convicción de que el maestro como profesionista, cuya tarea es de magnitud y trascendencia social, ha de procurarse mejores herramientas de trabajo que faciliten un desempeño cualitativamente diferente, que lo lleven a superar deficiencias de formación que le permita actualizar y replantear su práctica docente.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

Crear alternativas para la superación y actualización profesional del docente en servicio de los distintos niveles educativos.

EJES DE ACTUALIZACIÓN.

1.- EJE PSICOPEDAGÓGICO.- Las acciones enmarcadas en este eje, se abordan el análisis y la reflexión de la práctica docente desde los aportes de la pedagogía y la psicología educativa, en donde se proponen planteamientos psicopedagógicos alternativos al docente, con los cuales podrá contemplar entre otras cosas, la ruptura de estructuras anquilosadas de individualismo, autoritarismo y sujeción de su práctica, para consolidar a través del trabajo grupal aprendizajes significativos, que por sí mismos implican la construcción social del conocimiento.

2.- EJE SOCIOEDUCATIVO.- Cuyo contenido se orienta a considerar no una concepción tradicionalista del fenómeno educativo, en el que solo se atiende el trabajo directo del aula; sino tener presente que existe una constante y permanente interrelación entre maestros, alumnos, institución educativa y comunidad, y que esta interrelación será precisamente motivo central de estudio en este apartado, en el que una de las preocupaciones fundamentales es replantear el papel que desempeña cada uno de los cuatro elementos mencionados dentro del proceso educativo.

3.- EJE DISCIPLINARIO.- En donde los contenidos tienden a orientar, reforzar y actualizar los materiales específicos que el maestro maneja dentro de su programa como: Matemática, Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física.

DESTINATARIOS.

Los destinatarios de este programa son los profesores en servicio de todos los niveles educativos:

- 1.- El profesor de educación básica.
- 2.- El profesor de educación media superior.
- 3.- El profesor de educación especial.
- 4.- El profesor de educación superior.

METODOLOGIA.

De manera general la metodología para este programa parte principalmente de establecer el vínculo teoría-práctica, es decir que los maestros sean capaces de generar alternativas a la problemática que se vive dentro de sus centros de trabajo a través del análisis y discusión de su propia práctica y a la luz de algunos aportes teóricos que puedan fundamentarla.

Dicha metodología exige la participación dinámica de todos los integrantes dentro del proceso pedagógico, en donde el conocimiento se concibe como la construcción social; parte de concebir al docente como un coordinador que oriente las acciones del grupo y no de un mero transmisor de información.

Esta propuesta de trabajo tiene sus fundamentos teóricos en lo que se ha denominado "*Metodología participación y Didáctica crítica*", mismas que pretenden transformar la concepción de la práctica tradicionalista del maestro, alumno y su interrelación, es decir la metodología participación plantea como objetivo central, que el docente investigue a través de su propia práctica los fenómenos educativos que se le presentan, y le posibilite mediante la observación participante, concientizar su labor y posibilitarse para elaborar y construir formas

alternativas de interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje en la relación maestro-alumno-institución.

Lo anterior no niega la posibilidad de que se inserten otras formas metodológicas para implementar las acciones de actualización, de acuerdo al criterio del docente y a la especificidad de la materia.

Por lo que respecta a la parte operativa, los materiales de trabajo se integran en paquetes didácticos que se reproducen en las instituciones solicitantes o en la Universidad con costos muy bajos y recuperables ya que, una de las estrategias que plantea la Extensión Universitaria, es generar algunos recursos económicos que apoyen algunas actividades

La conducción de cursos, seminarios y talleres así como su diseño y su planeación, estarán bajo la responsabilidad del personal académico tanto de la Dirección de Extensión Universitaria como de las Areas de Docencia e Investigación.

La coordinación del Programa de Actualización queda bajo la responsabilidad del Departamento de Extensión Universitaria.

ESTRATEGIAS DE DIFUSION.

La difusión entendida como la acción de dar a conocer las acciones académico-culturales que se pretenden ofrecer al magisterio, es una modalidad de la que se auxilia la labor extensora. En este sentido, conviene considerar que cualquier acción propia de la extensión universitaria, requiere de mecanismos difusores que garanticen el logro de los objetivos planteados.

Para el caso que nos ocupa, se propone que la difusión sea adecuada, oportuna, tractiva y multimedia. Los mecanismos que se proponen son:

Spots televisivos. Realizados por el personal de la U.P.N. y transmitidos por IMEVISION Y CANAL 11.

- Desplegados en periódicos locales y nacionales.
- Desplegados en revistas especializadas en educación.
- Carteles, programas de mano e invitaciones.
- Campaña radiofónica y televisiva, cuyo objetivo sea la captación de opiniones y propuestas por parte de maestros que no fueron encuestados.

EVALUACION.

El programa contempla la evaluación de cada una de las actividades propuestas, con el propósito de determinar en que medida fueron alcanzados los objetivos y realizar asimismo los ajustes y modificaciones pertinentes.

En lo concerniente a cursos, seminario y talleres, se propone la evaluación en dos niveles:

- 1.- Evaluación realizada por los asistentes a cada actividad, en relación a los aspectos más importantes de los mismos tales como: metodología, material de apoyo, conducción, estrategias de difusión, aprendizaje.
- 2.- Evaluación por parte de los conductores o responsables de las seminarios en relación al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados, así como de los aspectos antes mencionados.

Cabe señalar que en todos los casos y posterior a la realización de las actividades, se realizarán reuniones de evaluación por parte de los miembros que conforman el programa.

La universidad Pedagógica Nacional a través del Departamento de Extensión Universitaria, ofrece un programa de actividades académicas que tienen la finalidad de contribuir a la actualización profesional del personal docente de diferentes niveles educativo así como, a toda persona interesada en el proceso educativo.

PROGRAMA DE ACTUALIZACION PARA LA NORMAL DE TECAMAC.

Seminario "*Análisis de la práctica docente*", duración 30 horas.

Seminario "*Metodología participación y Didáctica crítica*", duración 30 horas.

Seminario "*Aprendizaje y técnicas grupales I y II*", duración 25 horas cada uno.

Seminario-taller "*Relaciones humanas y comunicación*", duración 30 horas.

Seminario-taller "*Elaboración de programas de estudio*", de duración 30 horas.

Seminario "*Evaluación del aprendizaje*", 25 horas.

Curso "*Psicología del adolescente*", duración 25 horas.

Curso "*Sexualidad infantil*".

Seminario-taller "*Comunicación Educativa*".

Curso "*Aspectos sociales de la práctica docente*", duración 25 horas.

Curso "*Fundamentos filosóficos de la educación*", duración 25 horas.

Estas acciones están interrelacionadas con el propósito de dar continuidad al proceso de formación de los docente. Los seminarios, cursos y talleres, se imparten

en los períodos que los maestros tienen planeado para su actualización, que generalmente es cada tres o seis meses.

Faltan por cubrir algunas acciones programadas, las cuales están calendarizadas para ser concluidas en el 94.

NOTAS.

LOS PROGRAMAS DE: *CURSOS INTERINSTITUCIONALES, PROGRAMA MAGISTERIAL DE FORMACION CONTINUA Y PROGRAMA DE ACTUALIZACION DOCENTE-CURSOS DIRECTOS*, SON PRODUCTOS GENERADOS POR UN GRUPO DE DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE EXTENSION UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL QUE VENIMOS TRABAJANDO DESDE 1985 ANTES DE LOS PLANTEAMIENTOS OFICIALES DE LA MODERNIZACION EDUCATIVA Y DE LA ACTUALIZACION DOCENTE, EN BUSQUEDA DE ESTRATEGIAS QUE PUEDAN SERVIR A LOS DOCENTES COMO HERRAMIENTAS PARA LA REFLEXION, EL ANALISIS Y LA TRANSFORMACION DE UNA PRACTICA QUE SE ENCUENTRA SUJETA A UNA ESTRUCTURA DE DOMINACION.

APOYAR AL DOCENTE EN EL PROCESO DE REELABORACION Y REUBICACION DE SU EJERCICIO, ES NUESTRO PRINCIPAL INTERES YA QUE NOSOTROS MISMOS NOS ENCONTRAMOS EN UN PROCESO DE TRANSFORMACION, PLANTEANDONOS FORMAS NUEVAS DE APRENDER EN LA BUSQUEDA DE CONGRUENCIA ENTRE EL DECIR Y EL HACER

5

INVESTIGACION SOBRE LA TRANSFORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE Y DEL APRENDIZAJE.

INTRODUCCION.

El problema que se abordara en este trabajo, se refiere a la dificultad observada en los docentes de la Normal de Tecamac para llevar a la práctica cotidiana cambios significativos que correspondan al proceso de reflexión que se genera al interior del grupo participantes al proceso de actualización que la Universidad Pedagógica Nacional promueve a través de la Subdirección de Extensión Universitaria.

Se intentará responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué dificultades objetivas y subjetivas enfrenta el docente de educación superior par introducir en su trabajo cotidiano los cambio que se van dando a nivel de reflexión?, ¿Cómo posibilitar que en la experiencia del docente se den rupturas epistemológicas que lo impulsen a introducir elementos de transformación a su práctica?

Considerar la transformación de la práctica docente como un proceso de aprendizaje, implica retomar las experiencias de formación que se fueron construyendo e incorporando en los marcos referenciales de los maestros, a lo largo de tres años de interrelación y que se van reflejando en acciones concretas, dentro del margen posible de movilidad.

Se persigue que el docente aborde su trabajo con una visión más amplia de él mismo, lo que implica una conciencia social de unidad que lo ubique en su función, que le permita analizar y comprender los fenómenos educativos, solucionar problemas a partir de los recursos teóricos y metodológicos y adoptar una actitud reflexiva, sistemática y creativa ante su propia labor.

ANÁLISIS DEL PROCESO DE TRANSFORMACION.

Como resultado del análisis de los materiales presentados a los docentes en seminario y cursos de actualización y ubicados en los ejes formativo psicopedagógico y socioeducativo, se destacan elementos que nos orientan sobre los cambios que pueden esperarse con respecto a la reelaboración de conceptos fundamentales que subyacen a la práctica docente: Considerar al estudiante como sujeto de aprendizaje, lo que implica que alumno construye el conocimiento interactuando con el docente, esto significa que el aprendizaje no se limita a la memorización de los contenidos escolares. exige una transformación de la relación pedagógica en el sentido de que el docente debe propiciar las condiciones favorables al aprendizaje de los estudiantes.

El énfasis se traslada del esfuerzo del docente para que el alumno aprenda el programa de la institución a propiciar las situaciones de aprendizaje en servicio del desarrollo de los procesos cognitivos, afectivos y sociales, lo que requiere de la concientización del docente en el sentido de identificar las relaciones de poder que subyacen en su práctica.

A la intencionalidad institucional de promover cambio, es necesario agregar el efecto del currículum vivido, la interacción entre alumnos-maestros como un elemento de favorecer el rompimiento de esquemas estereotipado.

El presente estudio se ubica en una etapa en la que aún faltan cubrir algunos seminarios, en los cuales se apuntala la transformación de la práctica docente. El proceso de transformación es complejo, pues los cambios en el esquema referencial del maestro, deben ser tales que le exijan modificar coherentemente su trabajo cotidiano.

PROPOSITO DEL ESTUDIO.

La intención del presente trabajo es contribuir a analizar el proceso, a través del cual el docente de educación superior de la Normal de Tecamac, pasa de la concientización de las implicaciones sociales y psicológicas de su trabajo a una acción educativa transformadora, en concordancia con los principios teórico con los cuales se identifica, y apoyándose en los trabajos realizados en el programa de actualización, es decir, se pretende contribuir mediante la metodología propuesta en dicho programa al análisis y reflexión de las actitudes que se manifiestan en su práctica cotidiana.

Se persigue con el análisis mencionado identificar los elementos objetivos y subjetivos que obstaculizan o en todo caso promueven un aprendizaje que apunta a la transformación de una práctica educativa.

Este estudio aportará elementos para abordar un trabajo educativo con un enfoque teórico y metodológico propicio para un aprendizaje que rompa con esquemas referenciales arraigados, y promueva la acción docente basada en la apertura al cambio.

Al indagar sobre el proceso que se ubica entre la reflexión y la acción, se estará contribuyendo a entender un aspecto poco abordado en el aprendizaje de los adultos, el proceso de reconstrucción de marcos referenciales a partir de la autorreflexión de los roles asumidos en situaciones concretas.

DELIMITACION DEL ESTUDIO.

El presente estudio se realizó con maestros normalistas e universitarios de la Normal de Tecamac. El grupo estuvo constituida por 30 profesores, con los cuales se ha trabajado con la mayoría en el transcurso de tres años en la línea psicopedagógica y socioeducativa.

Con la intención de apoyar la reflexión de los maestros sobre su trabajo, se instrumentó un cuestionario el cual fue contestado por todos los docentes.

Este cuestionario es una estrategia metodológica que permite al docente analizar el marco conceptual y referencial presente en su práctica. Este documento por ningún motivo intenta evaluar el programa propuesto ni la práctica docente de los asistentes, es un disparador que permite en la medida de lo posible analizar algunas actitudes que el maestro manifiesta dentro de su rol y que en los trabajos realizados dentro de los seminarios de actualización ha manifestado.

La información obtenida se incorpora en los seminarios "Análisis de la Práctica docente", "Metodología participativa y Didáctica Critica", con el propósito de articular dentro del trabajo grupal los marcos teóricos con la experiencia de los profesores y poder realizar en forma más concreta y realista el análisis de las actitudes.

El presente estudio se limita al análisis cualitativo del aprendizaje del adulto a través de la reflexión y análisis de conceptos y actitudes en el área psicopedagógica

y socioeducativa que el docente manifiesta como parte de su labor y que dentro del trabajo grupal que se generó en el trabajo de actualización se fue evidenciando.

DESCRIPCION DEL ESTUDIO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DOCENTE.

ANTECEDENTE.

El problema de estudio surgió, además de lo ya mencionado, como una interrogante sobre el sentido del nivel de los cambios que pueden esperarse en la conducta de los docentes. ¿Habría que limitarse a que los docentes comprendieran los conceptos básicos planteados en el currículum?, ¿Sería suficiente que los integrara a su esquema referencial, o debería de considerarse aprendidos hasta el momento en que los conceptos ya integrados a la práctica empezaran a modificarla?

A esta inquietud personal se agrega la propia de los docentes que constantemente reiteraban la necesidad de un cambio traspasando la mera enunciación; por lo tanto fue necesario indagar sobre las dificultades que impiden concretar, en su propia práctica, lo que se sentía como una necesidad en las sesiones grupales.

Lo que hizo posible tener el análisis del proceso de aprendizaje en los docentes fue el hecho de haber trabajado con ellos de manera continua desde el inicio de su actualización.

METODOLOGIA

La estrategia metodológica empleada para promover el aprendizaje, partió de fomentar habilidades básicas para aprender en grupo, ya que, en el momento de iniciar nuestro programa manifestaban la necesidad de romper con un trabajo individualista y poco socializado de su labor, ausente de análisis de las actitudes

de la metodología y de la expresión de aquellas dificultades que enfrentan en la relación pedagógica

Las estrategias metodológicas que se presentan en el trabajo se ubican en la Metodología participativa y Didáctica crítica en donde se retoma al adulto como ser social con posibilidades de ejercer a través de la expresión puntos de vista, evocar experiencias a partir de una situación crítica, reflexiva y participante, analizando sus condiciones de vida laboral, profesional y humana para concientizar las posibilidades de cambio.

El programa de actualización propuesto por el departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional es una serie de cursos y seminarios con fundamentos teórico y metodológicos críticos y participantes que tienen como propósito la reflexión del ejercicio docente.

Los mismos programas son parte de la estrategia metodológica del presente trabajo con todas las responsabilidades que implican el trabajo grupal.

Se utiliza un cuestionario con la finalidad de estimular el autoanálisis de los docentes sobre marcos conceptuales y referenciales que permitiera partir de conceptualizaciones propias del trabajo docente para ser analizadas en forma grupal. La información obtenida se incorpora a los seminarios subsecuentes como parte del trabajo esencial de la reflexión y de la transformación.

Como productos de aprendizaje los ensayos son también parte importante de la metodología, ya que en ellos los profesores plasman sus ideas y proyectos así como sus miedos y temores al cambio, sus críticas y sus autoanálisis. La información se expone en plenaria ante el grupo para su análisis y contribución a partir de la discusión.

Las habilidades básicas de aprendizaje grupal propuestas en los trabajos son: saber escuchar, respeto por el otro, observar, comunicarse abierta y en forma dialógica, compartir conocimientos a partir de la interrelación y el análisis de actitudes en servicio de la tarea grupal entre otras.

El proceso de aprendizaje formó parte de los cursos y seminarios abordados a lo largo del proceso de actualización, el proceso grupal que se generó en las sesiones de trabajo con los profesores tuvo sus límites por el escaso tiempo que duraban los seminarios (de 30 a 40 horas con sesiones de cinco horas diarias durante una semana y con una separación entre seminario de seis meses), así como por los cambios en la composición de los grupos.

Por último es importante aclarar que el presente trabajo es cualitativo ya que trabaja con las actitudes de los docentes y de ninguna manera pretende evaluar el impacto del programa de actualización propuesto ni a los docentes. Es un trabajo de sensibilización ante las posibilidades de contribuir en el cambio de actitudes frente al trabajo docente.

DESARROLLO.

El presente estudio considera el desarrollo de los aprendizajes grupales desde el primer seminario, pero centra el proceso a partir del tercer encuentro.

Esta etapa se abordó como se ha mencionado con la metodología participativa, ya que el trabajo se realizó con maestros de educación superior, adultos capaces de participar con su experiencia y sus nuevas interpretaciones del trabajo docente, en una investigación para servirse de ella en su intento por transformar esa realidad.

Para Anita Barabtarlo "un proceso participativo implica el desenvolvimiento del sujeto como ser social, la posibilidad de emitir puntos de vista; evocar experiencias y compartirlas, analizar las condiciones de vida y concientizarse sobre las posibilidades de cambio. En la investigación-acción un principio fundamental afirma que el sujeto es u propio objeto de investigación y que como tal tiene una vida objetiva. Así la transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador".⁽¹⁾

El cuestionario que se elaboró partió de conceptualizar al trabajo docente como conducta, lo cual tiene un significado, una motivación, un vínculo, una finalidad. Con el documentos se intentó explorar a nivel de reflexión y de conceptualización sobre algunos aspectos implícitos en la labor docente es decir, este documento se plantea como una estrategia metodológica para involucrar al docente a un análisis conceptual y referencial de su ejercicio profesional.

Ahora bien la información obtenida de este documento es utilizada como material importante en seminarios subsecuentes, con el propósito de analizar algunas dificultades que se presentan en el ejercicio docente y que rescatando la capacidad del adulto por el autoanálisis y por la transformación de la realidad es un material indispensable en la búsqueda de estrategias de transformación educativa

A continuación se presenta la información recabada por el cuestionario.

1.- SIGNIFICADO DE LA PRACTICA DOCENTE.

La gran mayoría (56%) de maestros coinciden en que su trabajo docente es fundamentalmente una responsabilidad social que apunta a la formación integral del ser humano.

2.- CONCIENCIA DEL PERFIL DEL SER HUMANO QUE SE PERSIGUE FORMAR.

Una proporción importante de maestros (54%) manifiestan tener conciencia del perfil del ser humano que debe formar. Los mayores valores recaen en los seguimientos característicos: un alumno consciente y autónomo. Se reconoce que se forman seres pasivos que no reflexionan y se persigue promover que los alumnos se superen como personas.

3.- CONCIENCIA DE LA FINALIDAD DE LA EDUCACION.

En todos los casos los docentes consideraron las finalidades sociales de la educación. Muchos de ellos persiven las contradicciones y el currículum oculto, manifiestan que debido a lo limitado de las condiciones materiales y por las restricciones administrativas, no se logra la finalidad educativa como se establece en el artículo Tercero Constitucional. Una pequeña porción (11%) consideró la finalidad de la educación en el sentido de favorecer los aspectos psicológicos del individuo.

4.- MOTIVACION.

Lo que motiva a gran parte de los maestros encuestados (97%) es la oportunidad de constituirse en un apoyo para el desarrollo de los alumnos.

5.- REPERCUSIONES EN LO INDIVIDUAL Y SOCIAL.

La educación repercute fundamentalmente en la comunidad, de acuerdo al análisis de los maestros, ya que el cambio que genera en la personalidad del maestro se refleja en una mejoría del trabajo docente, por tanto en el desarrollo de la personalidad del estudiante, lo que puede significar superación para la familia y la comunidad.

6.-LIMITACIONES.

Las limitaciones más importantes para el desempeño docente son según este estudio, las actitudes rígida y conservadoras de las autoridades así como la capacitación del mismo docente. Le siguen de importancia la obligatoriedad de los programas y las actividades extracurriculares.

7.- ANALISIS DE CAMPO.

Los docentes participantes en el estudio se ubican en centros de trabajo semi-urbano. Los problemas se dan por condiciones económicas limitadas de las familias, por el efecto de la crisis que se da tanto en docentes como en las familias de los alumnos.

8.- LA PRACTICA COTIDIANA.

En cuanto a los elementos que predominan en la descripción que hacen los maestros, se encuentran los siguientes: con respecto a los métodos y técnicas una mayoría de docentes intenta alternativas metodológicas para la enseñanza, fundamentalmente en el sentido de propiciar la participación de los estudiantes. No se establece con claridad cambio significativos en cuanto al enfoque y forma de evaluar.

9.- RELACION TEORIA Y PRACTICA.

EL 28% de los docentes reconocen las contradicciones que existen y se manifiesta que se esfuerzan por superarlas, para el 10% de los profesores hay un abismo entre el "ser" y el "deber ser".

10.- DIFICULTADES PARA SUPERAR LAS CONTRADICCIONES.

Las dificultades recaen, de acuerdo con las respuestas al cuestionario, más que en lo personal en el medio, en la actitud rígida de la autoridades que no valoran los planteamientos de una transformación (30%).

11.- DIFICULTADES PERSONALES PARA SUPERAR LAS CONTRADICCIONES.

43% de los docentes piensan que avanzar en el conocimiento es condición necesaria para superar las contradicciones del trabajo docente, en el plano personal.

INTERPRETACION DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO.

Podría decirse que el docente se encuentra avanzando en el camino de construir una relación consciente en su trabajo cotidiano, en el sentido de que ha llegado a definir un proyecto educativo alternativo que debe de promover el desarrollo integral del estudiante, en el esquema referencial y conceptual. Sin embargo, se encuentran aún muchas contradicciones entre los conceptos y la postura personal.

El análisis del cuestionario aplicado aporta datos que permiten identificar algunos de los obstáculos que se presentan en la labor docente y que el maestro manifiesta, destacando la necesidad de construir un esquema referencia, conceptual y operativo coherente buscando interrelación entre su decir y su actuar.

Además de estos elementos hay mecanismos psicológicos que entran en juego, ya que si bien hay limitaciones objetivas como la supervisión sobre el cumplimiento de programas, grupos numerosos, desinterés familiar y las propias condiciones de vida ardua de muchos docentes, hay un espacio concreto en el cual el maestro podría empezar a aplicar su nueva visión del proceso educativo. Es

pertinente retomar aquí que una situación en la que el individuo no se siente seguro, en donde se ve amenazada su posición de poder y de autoridad (como en este caso) reacciona, cuando no puede manejar la ansiedad que esto le provoca, con mecanismos defensivos.

Para los maestros que ven en la situación institucional un límite absoluto, es decir viven a la institución inamovible para intentar alternativas pedagógicas asumiéndola con sus reglas y normas como estructura de dominación y sujeción quedando amarrados a su control golpeando su capacidad crítica y reflexiva que sobre ella se debe de tener, ubican el proceso de cambio con mayor dificultad, con temores de represión y con miedos a la movilidad que se les presenta como desequilibrio

En las sesiones grupales se profundizó en el análisis de las conductas del maestro a través del proceso de aprendizaje así como de las situaciones institucionales que limitan o promueven alternativas pedagógicas y de ejercicio docente.

SESIONES GRUPALES.

Buscando la coherencia con la metodología participativa, el análisis con los docentes de los datos obtenidos del cuestionario se realizó durante de los seminarios "Análisis de la práctica docente", "**Metodología Participativa y Didáctica Crítica**", "**Evaluación del aprendizaje**", "**Relaciones humanas y comunicación educativa**", "**Elaboración de programas de estudio**".

Dichos seminarios contemplan dentro de su metodología el análisis y la reflexión de los contenidos temáticos ubicando la experiencia del docente como elemento central e indispensable.

Analizan aquí los elementos que el cuestionario aporta es seguir con una estructura metodológica congruente y participativa.

Como se había mencionado no se puede estudiar aisladamente el proceso que se dio en el momento en que se aplicó el cuestionario, puesto que, la reflexión sobre la práctica docente se inició con los docentes desde el primer seminario.

El análisis realizado hasta estos momentos se puede ubicar en los siguientes ámbitos que interactúan estrechamente:

-ESQUEMA CONCEPTUAL Y REFERENCIAL.

-ELEMENTOS SUBJETIVOS DE LA PERSONALIDAD DEL DOCENTE.

**-INSTITUCION, ESPACIO SOCIAL EN INSTITUCION EDUCATIVA,
LUGAR EN DONDE SE DESARROLLA EL TRABAJO DOCENTE.**

- RELACION SOCIAL MAESTRO ALUMNO.

- COYUNTURA HISTORICA.

- FORMACION SOCIAL.

El material obtenido en la investigación se integra a partir de los fundamentos propuestos por el programa de actualización docente y que son fundamentalmente contribuir al análisis de la práctica docente para estructurar un proyecto educativo participativo y crítico.

Las sesiones se desarrollaron dentro de lo que es el aprendizaje grupal, el análisis del trabajo cotidiano permitió hacer evidente el esquema conceptual y referencial de los docentes, a través de un trabajo participativo en donde involucrados mediante estrategias metodológicas de discusiones, sociodramas, técnicas de integración grupal, plenarias, trabajo en pequeños grupos y técnicas de aprendi-

zaje grupal con el objetivo del cumplimiento de la tarea, al contrastarlos se identifican las contradicciones y se resuelven por el grupo en el nivel de la reflexión.

Las discusiones hacen reflexionar al grupo sobre la tendencia del individuo a reaccionar con conductas estereotipada y se concluye que toda conducta en el aula debería de tener un sentido para el estudiante, apuntando a constituirse en una experiencia de aprendizaje por lo que el docente tendría que estar muy conciente aún de sus rutinas estereotipada y extender esa actitud a otros aspectos de la vida cotidiana.

A nivel de conceptualización los docentes promueven la transformación educativa como en los casos que a continuación se presentan y que son productos de aprendizaje generados al finalizar algunos seminarios de formación, en donde los maestros presentaban sus ensayos al resto del grupo para su análisis y cuestionamiento

"Reflexiones de la práctica docente ha sido un seminario en el cual analizamos una serie de documentos que se refieren a la práctica docente y que junto con las experiencias de los compañeros, se obtuvieron resultados provechosos para entenderlos y llevarlos a la práctica, de esta manera vamos a contribuir al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, y en la medida que se vaya dando ésta práctica iremos formando personas más críticas, investigadora, concientes de una realidad actual, para romper con la práctica tradicionalista y elitista . De. la manera en que esto se vaya dando, crearemos las aberturas y posibilidades para compartir experiencias, analizar la realidad y estar concientes del cambio posible que la práctica docente lleva consigo".

"Después de una semana de intenso trabajo, fue muy grato intercambiar experiencias y saber o por lo menos conocer los beneficios que puede tener el aprender a ser un facilitador del aprendizaje, saber escuchar a nuestros compañeros alumnos y además la forma en que aprendimos a generar aprendizaje sin represión, por medio de la comprensión humana, utilizando la comunicación funcional y eliminando en forma conjunta la disfuncionalidad, poner en práctica la autenticidad de nosotros facilitadores del aprendizaje, presentarnos y encontrarnos con los alumnos de manera directa y personal, no imponer nuestros sentimientos y conocer las necesidades del alumno, apreciar a los compañeros, intercambiar opiniones y aceptar por tanto las experiencias personales y así estimular el aprendizaje a través de la comprensión empática".

"...buscamos sembrar en el futuro docente una actitud crítica y de análisis sobre los métodos y formas de enseñanza insertados en un proceso teórico de la realidad que enfrenta como profesionista, sin olvidar que el buen o mal funcionamiento de los nuevos maestros que van egresando, depende de su vocación, compromiso y entrega al trabajo docente".

"El presente ensayo gira alrededor de la temática Miedos y Temores a los Cambios de una Educación Liberadora. La idea de trabajar sobre éste tema es plantear una problemática real, reconocer y superar esos temores y miedos al que nos enfrentaríamos nosotros como profesores ante un cambio de una educación; pasar

esa transición de una educación tradicionalista a una educación liberadora...".

"A través de nuestro trabajo diario con los alumnos adolescentes y de los conocimientos adquiridos en seminario o cursos a los que hemos asistido, podemos valorar la importancia de varios factores entre los cuales podemos mencionar: El saber escuchar a cada uno de los integrantes del grupo para tratar de ser facilitadores del proceso de aprendizaje, en el que los alumnos participen activamente, haciendo de ellos sujetos pensantes, reflexivos y más libres.

En este sentido el curso de Psicología del Adolescente nos permitió reflexionar sobre conductas observadas cotidianamente en nuestros alumnos y pensamos que esto nos ayudará a comprenderlos y encauzarlos de la mejor manera, apoyando así el desarrollo integral del adolescente":

En los escritos anteriores se destaca que, a nivel del discurso de los docentes, ellos se preocupan e intentan reflexiones sobre la importancia de tomar en cuenta el análisis y la autorreflexión de la práctica docente ya que permite identificar algunas actitudes estereotipadas de su labor, que el saber escuchar permite la construcción y reelaboración de marcos conceptuales y referenciales, identifican que con quien se involucran en la relación pedagógica son humanos y que se hace necesario descosificarlos aún con toda la problemática que conlleva las relaciones humanas, que buscando el respeto por sí mismo se logra también el de los demás, reconociendo que la labor docente es potencializadora más que instructiva descubriendo las capacidades y las limitaciones.

Buscar que el discurso se extienda en el trabajo educativo es el camino de una real transformación y que los docente de la Normal de Tecamac siguen a partir de su propio proceso de cambio.

El análisis que realizó el grupo de los datos obtenidos a la luz de los conceptos manejados en los seminarios, fue muy amplio, por lo que no se puede detallar en este trabajo, sin embargo se pueden apuntar algunas conclusiones fundamentales.

Para los propósitos de este estudio la conclusión grupal más relevante fue la identificación de lo ideológico y psicológico en la postura de poder que el docente mantiene ante su grupo.

Los maestros en una visión retrospectiva sobre su historia personal, descubrieron como han ido internalizando los roles de dependencia, así como la identificación con el rol autoritario.

La relevancia del tema consiste en que la propuesta didáctica que promueve el Programa de Actualización Docente de la Universidad Pedagógica Nacional en lo que se refiere a la interacción sujeto-objeto de conocimiento desplaza la posición de intermediario que tenía el docente entre el alumno y el conocimiento. El modelo de interacción sujeto-objeto requiere de un papel del docente diferente, más complejo y comprometido tal vez ya que, tiene que posibilitar esta interacción y brindar las herramientas necesarias para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, rompiendo con la concentración en el docente del poder del conocimiento.

Para el docente lo anterior le exige eliminar un espacio ganado para el "yo" que brinda mucha seguridad. A pesar de que el maestro se sabe subordinado a otros, hay un espacio en el que éste ejerce el poder, que no es únicamente el saber, sino algo más complejo en el que otorgar una calificación juega un papel determinante.

Al analizar con los docentes su propia conducta, sus dificultades para modificar su papel centralizador de todas las decisiones y acciones en la práctica pedagógica, además de sus mecanismo de defensa , se encontró que el miedo a la perdida de una posición de autoridad, que representa un equilibrio alcanzado, produce la ansiedad ante el cambio, que a su vez genera la resistencia a ese cambio.

Apoyados en el planteamiento anterior se concluye que es muy importante reconocer que además de las dificultades de tipo cognitivo, el docente enfrenta conflictos de tipo afectivo ante el aprendizaje de elementos teóricos que exigen no solo una reelaboración de su marco conceptual sino modificaciones de su papel de ser humano en una realidad concreta.

NOTAS.

- (1) Anita Barabtarlo. **Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: Métodos de la investigación-acción.** México, UNAM, 1989, p. 41.

CONSULTAR EL ANEXO PARA IDENTIFICAR EL CUESTIONARIO APLICADO, ASI COMO, ALGUNOS PROGRAMAS DE LOS SEMINARIO PROPUESTOS PARA LA ACTUALIZACION DE LOS DOCENTES DE LA NORMAL DE TECAMAC.

6

CONCLUSIONES.

De la investigación presentada en este trabajo, así como del marco teórico y referencial se desprenden las siguientes conclusiones las cuales surgen dentro de un trabajo cotidiano de interacción durante el proceso de actualización en donde evidenciamos quienes participamos en el, algunas dificultades que se presentan al involucrarse en la reelaboración conceptual y referencial de la labor docente que para nada se nos presenta sencilla.

-Por su parte los maestros mostraban un discurso contradictorio al ser evidenciado con sus actitudes y que dentro del proceso de análisis y reflexión que caracterizo nuestro trabajo, y que el grupo construyó, se pudieron asumirlas, entenderlas y dentro de lo posible transformarlas.

De mi parte es importante reconocer que también se evidenciaron contradicciones entre el decir y el hacer como por ejemplo, al expresar la importancia que tiene asumir la responsabilidad por cada uno de los participantes de su aprendizaje y

donde me descubro como la responsable y directiva del aprendizaje y del análisis a partir de la dinámica que el grupo conformaba.

Ante esto el grupo contribuyo al proceso de autorreflexión que dentro de mi trabajo es necesario realizar para lograr desprenderme de la demanda grupal de asumir la responsabilidad que a todos los miembros del grupo le corresponde y no solo al docente la cual asumimos de manera fehaciente.

Creo que es importante y necesario desprendernos de ésta fantasía narcisista de control que tenemos sobre el conocimiento a partir de un trabajo arduo de sensibilización y confianza frente a la capacidad constructiva, reflexiva y crítica del otro, permitiéndonos aprender en un clima de intercambio y comunicación.

- Los problemas educativos dentro de las instituciones no son cuestión de métodos sino actitudes y dificultades que se nos presentan para posibilitar y alentar el deseo de aprender, en donde la energía libidinal fluya en la medida de lo posible con libertad y respeto hacia sí mismo y hacia el otro ubicando la expresión como derecho o en el lado opuesto, asumimos la posición castrante y autoritaria del control del conocimiento negándonos las dudas, negándoles a los alumnos el espacio rico y necesario de la reflexión, investigación y crítica que les permita un mejor entendimiento de su momento histórico, encausando a la sumisión de roles alienantes, ya que en sí ésta sería la posición de una educación tradicionalista, la cual busca someter las pulsiones a través de la represión para lograr el control de la conciencia.

Este documento centra su trabajo en la reflexión de una práctica vivenciada y analizada a partir de la interrelación que intenta contribuir en la construcción de una ética pedagógica que parta del autoanálisis para desmitificar la función ideal que el maestro ha desempeñado buscando un reinicio sin fantasmas narcisistas

dañinos en la relación educativa dominante, asumiendo el reconocimiento en los otros con sus posibilidades y potencialidades dispuestas a emerger en el momento en que se lo permitan.

- Asumir la actitud de facilitador del aprendizaje conlleva a contribuir en la formación del pensamiento crítica de una realidad sociopolítica y económica con el propósito de ir creando micro organismos que tiendan a la búsqueda de planteamientos, estrategias y proyectos más justos de desarrollo y convivencia humana.

El asumir un compromiso más allá del proyecto educativo institucional es trascender los muros para penetrar en las fibras creativas del hombre buscando desujetar lo que por décadas a permitido encadenado - el potencial humano y el habla-.

El análisis y la reflexión sobre actitudes institucionalistas de la autoridad y del poder que se encuentran introyectados en la función docente al descubrirlas y desenredarlas es y seguirá siendo tareas centrales para la reconstrucción de la práctica docente ya que, asumiendo e identificando su existencia y transformando su esencia pueden surgir formas nuevas en el sistema educativo que conlleven planteamientos congruentes con nuestra sociedad cambiante.

- Si bien la teoría psicoanalítica no puede aportar una pedagogía analítica si contribuye a la formación y transformación de una ética pedagógica a partir de evidenciar actitudes introyectadas mediante el análisis del fenómeno de la autoridad, del poder y del control que desde el nacimiento van contribuyendo en la formación de un inconsciente reprimido de un sistema pulsional estático, de una habla silenciosa y de una escucha ensordecida

- Si el saber se ubica desde la perspectiva en donde deja de ser un bien dado y preexistente, ubicándose como un bien que se produce en cada acto de enseñanza y aprendizaje, donde maestros y alumnos son figuras concretas sujetas al proceso de formación y de intercambio, incorporándose aspectos como el diálogo, la producción, la socialización, la dialéctica; implica de hecho no solo la transformación del sistema interno de la lengua sino del sistema de relaciones sociales ya que, la misma lengua, es un código social e ideológico que por sí mismo a sido limitado como forma de control social y que en una nueva perspectiva de trabajo la lengua se convierte en el habla razonable, crítica, denunciante y propositiva en búsqueda de la transformación de su propia realidad.

El discurso del docente por lo tanto realiza su sentido cuando se une al discurso del trabajo buscando el límite de la señalación de la fractura, de la falacia buscando la congruencia entre el saber y el trabajo, entre el decir y el hacer, poniendo al descubierto la ideología encubierta en el propio discurso del saber.

Lo anterior indica que la ubicación del discurso del docente no es tarea fácil, implica la ruptura con una enseñanza ideologista para pasar a la enseñanza del trabajo, lo que significa hacer brotar todo aquello que la clase dominante obliga a reprimir, lo que ha sometido; el habla, la extensión discursiva, el cuerpo, el deseo, la fuerza y el trabajo.

-El haber trabajado con los docentes de manera continua desde el inicio de su actualización, permitió vivenciar el proceso de aprendizaje por el cual los adultos pasan a partir de la autorreflexión y análisis de una práctica, de un rol, de un momento, y como se van elaborando en un nivel discursivo cambios que se pretenden evidenciar en el trabajo concreto a partir de la resolución de problemáticas afectivas e institucionales que limitan los cambios. es decir, al trabajar con docentes de educación superior, adultos capaces de participar con su experiencia

y sus nuevas interpretaciones de su trabajo en una investigación participante, hacen intentos por transformar su realidad al involucrarse en un proceso participativo que implica desenvolverse como ser social a partir de la interacción de marcos referenciales y conceptuales así como, la evocación de experiencias analizando constantemente las condiciones de vida con la intención de concientizar la posibilidad de cambio.

Esto promueve que los adultos con la riqueza de sus experiencias y su capacidad de análisis son investigadores que al intentar transformar la realidad a partir de su investigación van elaborando su propia transformación.

Partiendo de estas conclusiones generales se desprenden las siguientes en forma más concreta sobre los aspectos que fueron abordados en el presente trabajo y que son los resultados de un trabajo participativo y comprometido con los docentes que participaron en el programa de actualización así como con mi propia formación profesional y humana.

- A) DIFERENTES MODELOS EDUCATIVOS Y SU CORRESPONDIENTE PRACTICA EDUCATIVA.**
- B) ASPECTOS PSICOSOCIALES QUE INFLUYEN EN LA PRACTICA DOCENTE.**
- C) EL SABER COMO MECANISMO DE PODER.**
- D) ACTUALIZACION DOCENTE.**
- E) LA TRANSFORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE Y DEL APRENDIZAJE.**

A) DIFERENTES MODELOS EDUCATIVOS Y SU CORRESPONDIENTE PRACTICA DOCENTE.

Uno de los aspectos que es necesario considerar para entender la complejidad de la relación práctica docente y sociedad, es el de entender que el trabajo docente está en el centro de una contradicción entre las funciones de la educación capitalista como las de producción y reproducción no sólo de la ideología sino de la represión, además de las económico-productivas, lo que en otros términos se traduce en explotación del individuo; y por otra parte la necesidad del ser humano por desarrollar todas sus potencialidades, lo que constituye otra expectativa de diversos grupos sociales sobre el trabajo docente. Estos aspectos por lo tanto por su contraposición crean en el docente un conflicto al interpretar su realidad.

La transformación del trabajo docente está subordinado a los cambios en la estructura social, sin embargo, existe un espacio concreto, un margen de movimiento en el trabajo del docente dentro del cual puede irse construyendo modificaciones significativas para un proyecto más acorde con el desarrollo del ser humano.

El trabajo docente puede ser realizado buscando satisfacer necesidad tanto del docente como del alumno, en busca de un bienestar social.

El docente que se plantea desde la perspectiva conceptual e ideológica de entender el aprendizaje como una transmisión está actuando desde la cátedra magistral. desde la dominación a través de su supuesto saber el cual utiliza como poder y dominación. El docente que parte del entendimiento de que el aprendizaje es un proceso de construcción social, se ubica desde una posición de facilitación en donde los vínculos de colaboración, respeto y desarrollo del potencial humano son las herramientas de trabajo; el docente aquí comparte la responsabilidades de saber aprender a aprender.

B) ASPECTOS PSICOSOCIALES QUE INFLUYEN EN LA PRACTICA DOCENTE.

Cuando el trabajo docente se conceptualiza como conducta, se empieza a comprender que se den contradicciones entre lo que lo que el maestro concidera como el deber de la educación y lo que en realidad hace. Así mismo, se entiende que en el proceso de transformación de su trabajo el docente retroceda o vacile, pues de esa manera se va modificando él mismo es decir, es así como va aprendiendo.

Una de las tareas del docente, es hacerse conciente de su intención y de la actitud con la que realiza su trabajo cotidiano. En el presente trabajo se encontró que el hecho de que el maestro se apropie de conceptos nuevos no implica que automáticamente los aplique en su práctica cotidiana, ya que existe un proceso complejo entre estos dos momentos y que depende del compromiso que el docente asuma frente a ese proceso de construcción, aún con todas las contradicciones y retrocesos que presente ya que éstos son elemento fundamental en la elaboración de un cambio..

Dentro del proceso mencionado, el docente tiene tareas de aprendizaje fundamentales; al mismo tiempo que va construyendo un esquema conceptual, referencial y operativo coherente, tiene que ir develando los aspectos ideológicos y psicológicos que entran en juego en su propio proceso de aprender además de ir identificando sus resistencias al cambio, ya que la elaboración y superación de ésta es requisito primordial de crecimiento.

6) EL SABER COMO MECANISMO DE PODER.

La educación y el conocimiento depositados en el docente que asume su poder a través del saber, está al servicio de un sistema social que ratifica la inmovilidad de estructuras de desarrollo.

Si el docente se plantea en términos reales la necesidad de remover estructuras anquilosadas, estará abriendo camino hacia una educación más justa, ubicada en la libertad de expresión, en donde el diálogo se convierte en una estrategia de construcción de un discurso significativo que orienta el rumbo nuevo del conocimiento y en donde el otro (el estudiante) tiene derecho de expresión y manifestación, y que sólo en éste reconocimiento se puede establecer una verdadera comunicación.

7) ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

Aunque la Universidad Pedagógica Nacional como institución interesada en planear alternativas que mejoren el desarrollo en la educación, busca principalmente, apoyar, redescubrir y reorientar la labor pedagógica a través de acciones de actualización a los docentes de educación básica principalmente, también atiende a los docentes de educación superior que interesados en su labor, buscan herramientas para orientar de manera más certera su función.

El docente de educación superior en su mayoría es docente universitario formado en algún campo disciplinario, que, al no encontrar un mercado de trabajo profesional, accede a la docencia como un último espacio, en donde el ingreso que obtendrá por su trabajo será mínimo pero necesario para sobrevivir. Los planteamientos de la Modernización Educativa en el presente sexenio a marcado de manera evidente la necesidad del cambio sustancial en la educación. Al menos en el discurso político el planteamiento de la modernización educativa es un plan-

teamiento de movilidad y transformación social, no así en las estrategias que se han implementado, las cuales han tendido en un primer momento al desequilibrio de los docentes por no estar preparados para implementar los cambios y en un segundo momento se a tendido a la orientar del maestro al puntillismo de la carrera magisterial más que a la tomo de conciencia de la necesidad de implementar la transformación en su propia labor.

En esta actitud el docente universitario se va formando en la misma práctica, asumiendo la postura de seguir enseñando, como buen universitario desde las alturas teóricas o bien buscando a su labor un significado, en donde su función se convierte en una promoción de herramientas que posibilitan la construcción.

Casi en su totalidad los docentes con los cuales se ha tenido contacto en los cursos y seminarios de actualización son de formación universitaria, los cuales después de un trabajo intenso a lo largo de tres años, empiezan a ubicar su labor como una estrategia de cambio.

Por lo tanto, las acciones de actualización que la Universidad Pedagógica Nacional promueva no tendrán éxito en su propósitos, si el docente no visualiza la necesidad real de ubicar su ejercicio profesional como un elemento importante dentro de la estructura social, lo que implica contribuir a un mejor entendimiento de una realidad que para nada se plantea sencilla es decir, por muchos cursos y seminarios que tome el docente sin ese darse cuenta no podrá estructurar interna ni externamente la transformación.

La actualización docente debe romper, si se realiza como una labor sensible, hacia el cuestionamiento de la tendencia creada de acumular puntajes que permite tener mejor ingreso, que si bien es cierto, una de las problemáticas del Sistema Educativo Nacional es la devaluación social y económica que tiene la labor

docente y el maestro preocupado en acumular un salario decoroso utiliza su formación más bien su información como estrategia. El Estado debe asumir su responsabilidad frente a las demandas de la educación incluyendo la salaria sin engaños (carrera magisterial y beca al desempeño académico) y sí reconociendo y asumiendo la importancia que tiene reivindicar económica y socialmente a la docencia.

La sensibilidad que debe imperar en las acciones de actualización y que fundamentalmente están orientadas hacia el apoyo al maestro, será marcadas por el facilitar herramientas para la toma de conciencia en los docente, de que su importancia radica desde que está en contacto con otros seres humanos a los cuales ayuda o mutila repercutiendo invariablemente en la estructura social.

3) LA TRANSFORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE Y DEL APRENDIZAJE.

Podemos decir a partir del trabajo participativo de análisis y reflexión de las actitudes evidenciadas por los docentes a lo largo del programa de actualización y durante los trabajos grupales actitudes resistente ante un posible cambio, es decir, los docentes podrían estar de acuerdo con los contenidos teóricos presentados en el momento de su análisis pero al incorporarlos a sus marcos referenciales buscando un reajuste con su práctica pedagógica se evidenciaban resistencias para la reubicación ya que éste como tal implica el abandono de espacios de seguridad provocándose temores ante aquello que es desconocido y en donde no se ha ejercido alguna práctica.

El cambio implica la transformación, construcción y reelaboración de estructuras referenciales y conceptuales. El lugar de la cátedra magistral. del autoritarismo, del poder manifiesto en el supuesto saber del que el docente es portador. irán buscando nuevas manifestaciones, por lo tanto, la transformación de la práctica

docente tradicionalista en una práctica liberadora implica un proceso de entendimiento, elaboración y transformación de aquellos aspectos que le han mantenido estática y sujeta a una estructura de dominación

Si el docente parte de una necesidad real de cambio (no como un planteamiento modernista sexenal), está iniciando el proceso certero, es decir se está dando cuenta de sus propias carencias intelectuales y de desarrollo, está valorando sus posibilidades de contribuir al crecimiento de la educación, a través de entender las dificultades que se le han presentado a lo largo de su labor, las cuales busca transformar y reubicar para crear herramientas de aprendizaje.

Ahora bien dentro de un proceso de construcción existe regresiones a aquellas estructuras que de alguna forma plantearon protección. El docente que se encuentra dentro de ese proceso de cambio regresa a esas actitudes de autoridad y de dominación que le dan seguridad y reconocimiento a su labor y que se le presentan para ejecutar con mayor facilidad que aquellas en las cuales hay que trabajar fuertemente, pero ese regreso ya no es idéntico, regresa con reformas estructurales en sus marcos referencial y conceptual y que son los que le apoyan en ese seguir dándose cuenta de sus actitudes, analizarlas y evitarlas es el reto.

Los docentes participantes en el programa de actualización presentaron éste proceso al descubrirse temerosos e inquietos al enfrentar los cambios que ocasiona incorporar al marco conceptual y referencial elementos críticos que pueden vivirse como desequilibrios en una estructura segura de interacción evidenciándolo dentro de las sesiones grupales.

El cambio no se obtendrá con acumular una gama de documentos que califican nuestra formación (cursos de actualización y posgrados), se empieza a dar en el justo momento de entender, introyectar y asumir que es necesario transformar

nuestra actitud ya que la misma sociedad, con las nuevas generaciones económicas, políticas, educativas y sociales, demandan una nueva forma de actuar, buscando congruencia entre un discurso liberador y las acciones que se promueven a partir de adoptar actitudes reflexivas y críticas de un rol que no es estático, de una institución cuestionable y de un autorreconocimiento libre de expresión.

En nuestro Sistema Educativo Nacional se hace necesario plantear formas alternativas para que el estudiante y el docente se involucren de manera participativa dentro de un proceso psicopedagógico y social, en donde sientan emerger su capacidad y libre de aprender,

Esto nos lleva a la reflexión permanente de los roles que se juegan en las instituciones, las cuales plantean desde su posición política e ideológica lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender; ante esto cómo debemos entender la autoridad y el autoritarismo, la dependencia y el saber como mecanismos de poder en la institución para plantear la educación como un sistema socializado en éste sistema en donde probablemente las minorías que tienden a formular y presentar actitudes diferentes al ejercicio docente y al proceso educativo no tienen fuerza suficiente de expresión ya que en ocasiones mantienen la tendencia de validar un sistema social apuntando a las perspectivas planteadas desde las políticas educativas tendiendo al autorreconocimiento, a la búsqueda del eficientismo, de lo verdadero como fin en sí.

Ahora bien pero cómo se sabe que acción metodológica y didáctica (docencia, plantación curricular o planeación programática) va a ser eficiente y entendida si el mismo concepto de eficiencia tiene que ver con un código ideológico y dominante de nuestro sistema, y que decir del entendimiento, quién lo juzgará, si hablamos de una estructura social dependiente quiénes lo harán será el grupo de especialistas encargados de dictaminar su eficacia, estableciendo pequeñas

muestras estadísticas, pero si tendemos hacia una actitud revolucionaria, esto se logrará solo si el docente es capaz de conectar su capacidad sensitiva de entender el discurso plasmado en el modelo liberador y estar de acuerdo con el, si habla el mismo lenguaje y si actúa de acuerdo a la ética plasmada.

Por lo tanto tendremos que continuar en el proceso de construcción de estrategias de ruptura epistemológica con terceros en donde los personajes revolucionarios (maestros y alumnos) de la educación sean capaces de liberarse de las obligaciones del sistema y niegue su participación en los crímenes de éste.

Liberar la práctica docente y el aprendizaje de una sujeción de dominación no es una utopía, es un trabajo certero, una lucha constante con el sistema y sus contradicciones.

Liberarse de las contradicciones entre el decir y el hacer es el reto, buscar la reflexión activa a través del contacto con los docentes es la estrategia en un primer nivel de la movilidad; movilidad de estructuras intelectuales y referenciales que permitan el entendimiento del por qué y para qué el cambio, es decir, es la búsqueda constante de respuestas que no llevan a la identificación de elementos necesarios para la transformación.

Ante esto es importante mencionar que la funcionalidad esta dada por lo institucional y lo que se presenta como disfuncional es desechado por ésta. ¿Cómo le funciona a la sociedad la conciencia critica del docente ?

Las dificultades institucionales de autoridad que se promueve en el ejercicio docente tiene que ver con el miedo forjado y la incapacidad por lo tanto de cuestionar los roles que permanecen inamovibles por el poder y control que impactan a la misma ocasionando temores de perdida de protección de aquello que se ha presentado como seguro; un trabajo profesional con un salario miserable

pero constante, un reconocimiento de la docencia dentro del salón de clases a través del manejo del saber pero débil muy débil frente a la sociedad es decir existe un menosprecio por la labor docente dentro de la estructura social pero que frente al estudiante se manifiesta fortalecida y dominante en este juego ambivalente de poder y miseria, de control y desequilibrio, de dominación y sujeción provocan inseguridades, temores y preguntas sin respuestas satisfactorias a una labor de trabajo importante y necesaria en el desarrollo de la misma sociedad

Estas ambivalencias son la causa principal del miedo al cambio sembrado en los docentes los cuales constantemente se preguntan si adoptan la postura de promover el potencial del estudiante y del propio o siguen participando del crimen social enseñando la ignorancia y la no participación crítica sobre una estructura dominante que nos ahoga con su supuesta modernidad.

El docente valora en forma atemorizada sujeto a roles de poder y control sus posibilidades para avanzar, se ubica en circunstancias institucionales para plantear sus caminos, ante esto es importante reconocer que el cambio es un proceso de construcción con avances y retrocesos, van tomando sus decisiones certeras y con equivocaciones, van rompiendo paulatinamente con estructuras anquilozadas y estereotipadas que le han impedido moverse y expresarse con libertad.

Estas dificultades objetivas y subjetivas tienden a debilitar la posibilidad de introducir en el trabajo cotidiano cambios que se van dando a nivel de la reflexión dentro de una estructura participativa por lo que es muy importante sensibilizar al docente sobre la importancia que tiene realizar el análisis y cuestionamiento de la institución y de la docencia como parte de ella.

Sensibilizar al docente sobre la importancia que tiene analizar y cuestionar la práctica pedagógica es propiciar que en la experiencia del maestro se den rupturas

epistemológicas que lo impulsen a introducir elementos de transformación a su práctica ya que la investigación que realiza sobre sus actitudes es un trabajo que tiende a la búsqueda de respuestas a una serie de interrogantes para reubicar su ejercicio profesional más allá de la institución educativa, es buscar la relación significativa en la formación de la misma estructura social.

7

BIBLIOGRAFIA.

BARABTARLO, Anita. **Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación-acción.** México, CISE-UNAM, 1989, 65 p.

BAULEO, Armando et. al. **La propuesta grupal.** México, Folios Editores, 1986. 60p.

BLEGER, José. **Grupos operativos en la enseñanza en : Diálogo e interacción en el proceso pedagógico** de: Alicia Molina.

BOBBIO, Norberto. **El existencialismo.** México, FCE, 1981.95p.

BOHOVLASKY, Rodolfo. **Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente de cambio en: La docencia entre el autoritarismo y la igualdad** de; Raquel Glasman. México, SEP El caballito; 1986. 156p.

BRAUNSTEIN, Nestor. et. al. **Psicología, ideología y ciencia.** México, Siglo XXI Editores, 1983. 120p.

BRAVO, Víctor. et. al. **Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber.** México, Ed. Juan Pablo, 1980. 96p.

CARNOY, Martín. **Enfoques marxistas de la educación.** México, Centros de Estudios Educativos, 1984. 75p.

CARUSO, Igor, A. **Narcisismo y socialización, Fundamentos psicogenéticos de la conducta social.** México 3a. ed. Siglo XXI, 1979. 154p.

CHADWICK, Clifton. **Análisis teórico de la tecnología educativa.** En boletín de Tecnología Educativa E.U., Departamento de Asuntos Educativos O.E.A., No. 1 1973. 20p.

CHEHAYBAR Y KURY, Edith. **Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos.** México CICE, UNAM, 1983.90p.

CIRIGLIANO, y Villaverde. **Dinámica de grupo y educación.** 10a.ed.. Buenos Aires, Ed. Humanista, 1966.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre el espíritu positivo.** Madrid, Alianza Editores, 1980. 84p.

CORONA, Ibarra, Carlos. **Revolución Educativa.** México, Universidad de Guadalajara. Cuadernos de Divulgación Universitaria No. 25, 1982. 35p.

COVARRUBIAS, Villa Francisco. **La construcción del conocimiento social desde la dialéctica crítica.** México, UNAM, 1990. 330p.

COVARRUBIAS, Villa Francisco. **La dialéctica materialista.** México, Ed. Enkidu, 1991. 125p.

DORAS, Raúl. **El discurso del saber y el discurso del trabajo en dialéctica.** México, Revista de la Escuela de Filosofía y letras de la UAP, No. 5, Octubre 1978. 315p.

ESCOBA, G Miguel. **Paulo Friere y la Educación liberadora.** México, SEP, El caballito, 1985. 75p.

ESPELTA, Justa. **Modelos educativos: Notas para un cuestionamiento en:** Cuadernos de Formación docente No. 13 México, ENEP Acatlan, 1983. 20p.

FOUCOELT, Michel. **Los juegos del poder en políticas de la filosofía.** México, FCE, Breviarios 309, 1878. 125p.

FREIRE, Paulo. **Dialogicidad y diálogo en: Diálogo e interacción en el proceso pedagógico** de: Alicia Molinar. México, SEP, El caballito 1985. 156p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido.** 33a. ed., México Siglo XXI, 1985. 90p

.FREUD, Sigmund. **El yo y el ello.** 4a.ed. España, Biblioteca Nueva T:II. 1981.

FREUD, Sigmund. **Más allá del principio del placer.** 4a.ed. España, Biblioteca Nueva, T. III. 1981.

FREUD, Sigmund. **Psicología de las masas y análisis del yo.** 4a.ed. España, Biblioteca Nueva, T. III, 1981.

FREUD, Sigmund. **Sobre la psicología del colegial en: La docencia entre el autoritarismo y la igualdad.** de Raquel Glazman. México, SEP, El caballito, 1986. 156p.

FREUD, Sigmund. **Tres ensayos para una teoría sexual**. 4a.ed. España, Biblioteca Nueva, T:II. 1981.

GARCIA, Gallo Gaspar Jorge. **La concepción marxista sobre la escuela y la educación**. México, Grijalbo, Col. 70, No.138, 1985. 120p.

GERBER, Daniel. **El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico, en La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad**, de: Raquel Glazman. México, SEP, El caballito, 1986. 156p.

GLAZMAN, Raquel. **Entre el autoritarismo y la libertad**. México, SEP EL Caballito, 1986. 156p.

GOBLE, G: Frank. **La tercera fuerza, la psicología propuesta por Abraham Maslow**. México, Trillas, 1988. 223p.

GONZALEZ, Ana Ma. **El enfoque centrado en la persona: Aplicaciones a la educación**. México, Trillas, 1991. 185p.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. TR. de Carlos Cristales. Barcelona, Ed. Fontanar, 1981. 251p.

GRISON, Dominique. **Políticas de la filosofía**. México, FCE. Breviarios No. 309. 1982. 200p

GUTIERREZ, Saenz Raúl. **Introducción a la didáctica**. 2a.ed. México, ed., Esfinge, 1980.

HAMACHEC, E. D.. **Psicología humanista: Marco de referencia teórico-filosófico e implicaciones para la enseñanza**. en: Introducción a la Psicología Educativa Unidad IV-V. Psicología Humanista. México, UPN 1979.

HELLER, Agnes. **Aportación a la sociedad socialista, Historia y vida y cotidiana.** México, Grijalbo, 1985. 165p.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona, ED. Península, 1987. 200p.

JIMENEZ, Lupercio Arturo. **La educación como praxis social.** Tesis de Licenciatura UNAM, 1992. 120P.

LAPASSADE, G. **El movimiento institucionalista y potencial humano.** Barcelona, Gedisa, 1980.

MERANI, Alberto. **Educación y relaciones de poder.** México, Grijalbo, 1980. 200p.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo.** Barcelona- Buenos Aires, Paidós, 1982.

MOLINA, Alicia. **Diálogo e interacción en el proceso pedagógico.** México, SEP, El caballito, 1985. 150p.

PEREZ, Juarez Esther C. **Reflexiones Críticas en torno a la docencia.** México, CISE. UNAM, 24p.

PALACIOS, Jesús. **La cuestión escolar.** Barcelona, Laila, 1986.

PICHON Riviere, Enrique. **El concepto de portavoz.** Buenos Aires. Revista Temas de psicología social, año 2, No. 2 noviembre 1978. 20p.

PICHON, Riviere Enrique. **El proceso grupal.** Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires, Nueva Visión. 1977. 216p.

ROGER, Carl R. **Psicoterapia centrada en el cliente**. México, Paidós, 1988. 459p.

ROGERS, Carl. **La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje en Diálogo y dialogicidad en el proceso pedagógico** de: Alicia Molina. México, SEP, El caballito, 1986. 156p.

ROGERS, Carl R. **El proceso de convertirse en persona**. México, Paidós, 1989. 356p.

ROGERS, Carl. **¿El aprendizaje puede incluir tanto ideas como sentimientos? en: Lafarga Juan. Desarrollo del potencial humano**. Vol. 3. México, Trillas, 1986. 300p.

ROJAS, Soriano Raúl. **El proceso de la investigación científica**. 3a. ed. México, Trillas, 1985. 151p.

SBANDI, Pío. **Psicología de grupos**. Barcelona, Herder, 1977. 278p.

VILLALPANDO, José Manuel. **Didáctica**. México, Porrúa, 1970

ZARZAR, Charur Carlos. **Grupos de aprendizaje**. México, Nueva Imagen, 1988. 186p.

ZEA, Leopoldo. **El positivismo y la circunstancia mexicana**. México, FCE, Col. Lecturas mexicanas, No. 81. 1985. 188p.

ZEMELMAN, Hugo. **Hacia una estrategia regional de investigación**. Ponencia presentada, El concepto de espacio social. México, 1974.

8

ANEXO

El presente anexo es la continuidad de una metodología participativa y crítica que se comparte con los docentes a través de seminarios y cursos que tienen una duración de 30 a 40 horas y que fundamentan el presente trabajo como parte de una convicción : EL MAESTRO ES UN SER CREATIVO, CRITICO, REFLEXIVO QUE PARTICIPA EN EL PROCESO DE TRANSFORMACION DE UNA SOCIEDAD EN CAMBIO.

Evaluación del aprendizaje

Como requisito de la acreditación será necesario presentar un en sayo que consistirá en la elaboración de alguno de los programas de estudio que se desarrollará a lo largo del seminario-taller de acuerdo a las nociones básicas trabajadas.

Los trabajos se entregarán al finalizar el seminario taller.

Para fines de acreditación el trabajo final tendrá un valor del 50% y la asistencia y participación cubrirá el 50% restante.

BIBLIOGRAFIA BASICA

1. Pérez Juárez, Esther. Reflexiones críticas en torno a la docencia.
Bibl.: Perfiles Educativos, No. 29 y 30
p.p. 3 - 24
2. Morán O, Porfirio. Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica.
Bibl.: La evaluación de los aprendizajes educativos y sociales.
Revista Perfiles Educativos, No. 13 p.p. 1 - 47
3. Díaz Barriga. La teoría curricular y la elaboración de programas.
Bibl.: Didáctica y currículum.
Ed. Nuevomar, 3a. ed. 1985. p.p. 13 - 50
4. M. Pansza G. Elaboración de programas.
Bibl.: Operatividad de la didáctica.
Vol. III, Ed. Gernika
México, 1986 p.p. 9 - 46

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

1. Furlan Alfredo. El currículum pensado y el currículum vivido.
El diseño de un nuevo plan de estudios. ENEP-Iztacala.
2. Espeleta Justa. Modelos educativos: Notas para un cuestionamiento.
Bibl.: Cuadernos de formación docente No. 13. México,
Esc. Nal. de Estudios Profesionales Acatlán, p.p. 8 - 23

SEMINARIO

"REFLEXIONES SOBRE LA PRACTICA DOCENTE"

PROGRAMA ANALITICO

COORDINADORA

NORMA ELENA VIDAURRI JIMENEZ

"PROGRAMA ANALITICO"

SEMINARIO "REFLEXIONES SOBRE LA PRACTICA DOCENTE"

A partir de los trabajos realizados con los maestros de la Escuela Normal de Texcoco, en el Seminario "Introducción a la Práctica Docente". se elabora este segundo "Reflexiones sobre la Práctica Docente", intentando por un lado, recuperar la experiencia anterior y por otro, el profundizar en algunos aspectos como currículum, propuesta metodológica alternativa, relación maestro alumno que propicie en los destinatarios la ruptura con prácticas tradicionales docentes que obstaculizen más que facilitar el aprendizaje y la formación en general del estudiante. En torno a la reflexión sobre esta temática y a la experiencia de cada uno de los docentes ha de surgir una problemática a abordar en pequeños grupos de discusión y de esta manera plantear alternativas de solución; es decir, nos proponemos hacer énfasis en el trabajo y aprendizaje grupal promoviendo la participación activa y crítica de cada uno de los asistentes coordinadores y participantes adquieren así el papel de cofacilitadores del aprendizaje, estableciendo así un compromiso recíproco.

Este seminario forma parte de un programa de actualización permanente que la Universidad Pedagógica Nacional ofrece a los docentes en servicio por lo tanto conlleva una secuencia programática y responde a planteamientos de la práctica docente.

Los ejes temáticos a tratar en este seminario serán:

- I. Análisis de la práctica docente
- II. Currículum
- III. Metodología participativa

De estos ejes se desprenden las siguientes líneas temáticas

1.1. Generalidades y reflexiones sobre la práctica docente

2.1. Currículum formal y currículum oculto

3.1. Relación interpersonal en el salón de clases

3.2. Investigación acción

3.3. Aprendizaje y coordinación grupal

Metodología del Seminario

Además de promover la participación de todos los asistentes, se desarrollarán diferentes técnicas de aprendizaje grupal, a través de las cuales los maestros analizarán las líneas temáticas propuestas incluyendo sesiones plenarias. Por otro lado, se llevarán a cabo ejercicios vivenciales con la intención de integrar al grupo y así facilitar un aprendizaje más integral.

Evaluación

Se propone una evaluación constante y permanente del proceso y en la última sesión se realizará una valoración de los siguientes aspectos:

a) Contenido

b) Metodología

c) Conducción

d) Participación de los asistentes

Evaluación del Aprendizaje

Como requisito de acreditación para este seminario se presentará un ensayo que contemple las propias reflexiones que los docentes se hayan planteado a lo largo del mismo acerca de las propuestas, de trabajo docente en relación a la problemática identificada. Esta actividad puede realizarse de manera individual o grupal.

Los ensayos se entregarán al término del seminario. Para efectos de acreditación el trabajo final tendrá un valor del 50% y la asistencia y participación el 50% restantes.

- 1) Pérez, Juárez Esther. Reflexiones críticas en torno a la docencia. En Revista Perfiles Educativos No. 29 y 30 CISE, UNAM.
- 2) Remedí, Eduardo. Currículum y acciones docente. En memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular. UNAM ENEP-ARAGON, 1982.
- 3) Rogers, Carl. La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje. En Diálogo e Interacción en el Proceso Pedagógico Antología de Alicia Molina. Ed. El Caballito SEP México, 1985 págs. 61-70
- 4) Luna, Virginia. Investigación Educativa (Método de la investigación-acción), Resumen sobre el trabajo "Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: Método de la investigación acción de Anita Barabtarlo y Lebanksy.

- 5) Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz. La metodología participativa en la formación de profesores. En Perfiles Educativos. CISE-UNAM.
- 6) Santoyo, Rafael. Apuntes para una didáctica grupal. En diálogo e interacción en el proceso pedagógico. Antología de Alicia Molina. Ed. El Caballito-SEP México 1985. págs. 145-156.

SEMINARIO-TALLER

"DOCENCIA Y DIDACTICA CRITICA"

PROGRAMA ANALITICO

COORDINADORA

NORMA ELENA VIDAURRI JIMENEZ

SEMINARIO-TALLER: "DOCENCIA Y DIDACTICA CRITICA".

DIRIGIDO A DOCENTES DE DIVERSOS NIVELES EDUCATIVOS

PROGRAMA ANALITICO

Este seminario-taller es un planteamiento más de como abordar la problemática educativa, específicamente en la situación pedagógica, en donde la didáctica es un factor de dificultad sobre todo en los niveles medio superior y superior dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

La problemática de la didáctica, dentro de una concepción tradicional, la relaciona y la soluciona mediante la innovación metodológica para la enseñanza, otras corrientes como la educación liberadora plantean que esta situación esta centrada en la actitud frente al método y frente a la propia función docente. Estos planteamientos que tienen que ver con la didáctica crítica nos posibilitan descubrir a través del análisis y de la reflexión-acción al ternativas para combatir esta ausencia, posibilitandonos de herramientas que nos permitan construir la didáctica acorde al tiempo histórico y al espacio pedagógico.

El seminario-taller "Docencia y Didáctica Crítica" plantea como propósito el que los docentes revisen y analicen su labor con la finalidad de que paulatinamente se abran al cambio y establezcan vínculos entre el aprendizaje, la realidad, la vida y los intereses de los alumnos. Es decir, que su práctica docente sea entendida como práctica social y abra la posibilidad del reconocimiento de la existencia de otras alternativas de trabajo.

Ahora bien, para lograr el propósito planteado se han seleccionado una serie de lecturas que encuentran su fundamento en el enfoque teórico-filosófico del materialismo histórico el cual considera que la educación debe revincular la conciencia de los individuos con la vida real, es decir, ade cuándose con la realidad existente para una mejor preparación del hombre-

tanto en su adaptación del medio social como en su desarrollo intelectual y psicológico. La realidad se autoconstruye en cada momento y como el hombre forma parte de esa realidad, por tanto se autoconstruyen así los procesos educativos dirigidos al hombre deben transformarse para adecuarse a los cambios que éste presenta.

Apoyando el análisis, la reflexión y discusión de la práctica docente se hará necesario analizar las siguientes nociones básicas en el seminario-taller:

- Revaloración de la práctica docente (práctica docente como práctica social)
- El proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La función del profesor, del alumno y la función del grupo.
- Didáctica tradicional y Didáctica Crítica

La estructura del seminario-taller está organizada de la siguiente manera:

1a. sesión.- Encuadre

Reflexionar la práctica docente como práctica social. PEREZ
JUAREZ, CAROLINA.

2a. sesión.- Implicación de lo social en lo educativo.

Idem.

3a. sesión.- Posibilitar que la escuela en su función socializadora genere espacios de reflexión crítica que modifiquen en lo posible, la reproducción de roles previamente establecidos.- GUILLERMO
MOLINA.

4a. sesión.- Conocer los fundamentos teóricos de la Didáctica Crítica.-
SUSANA BARCO.

5a. sesión.- Hacer reflexionar a los participantes, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque grupal. RAFAEL SANTOYO.

METODOLOGIA

Enmarcando el seminario-taller "Docencia y Didáctica Crítica" desde un modelo liberador y dialéctico, implica el desarrollo de una metodología que permita fomentar un cambio de actitud y el desarrollo de la conciencia crítica de todos los participantes; para ello nos apoyamos en la metodología participativa y en la utilización de técnicas grupales, donde el grupo de aprendizaje está compuesto por un conjunto de ~~personas~~ centradas en una tarea cuyos objetivos explícitos se refieren al logro de un determinado aprendizaje. Dichas técnicas variarán de acuerdo a los contenidos que se trabajen en cada sesión, con la finalidad de alentar la participación dinámica de los integrantes del grupo, obteniendo de este modo un aprendizaje significativo y dialéctico.

Esta forma de trabajo significa que los participantes se comprometan a realizar las lecturas, con objeto de que éstas sean la base para la discusión y análisis de la información teórica.

EVALUACION

La evaluación será permanente considerando una revisión periódica del desarrollo del evento.

Se realizará un ensayo sobre: La práctica docente como práctica social a partir de la didáctica crítica, los trabajos que se generen se entregarán al finalizar el seminario-taller; Se sugiere que estos productos de aprendizaje se realicen en pequeños grupos de 5 a 6 participantes.

Es de gran importancia que al finalizar el seminario-taller se realice una evaluación global en donde se analizarán aspectos como: contenido, metodología, conducción, participación a los docentes, etc. esta evaluación se entregará por escrito y de manera individual y se entregarán al concluir los trabajos.

ACREDITACION

Para fines de acreditación el trabajo final así como las asistencias al seminario serán factores complementarios y determinantes. El grupo marcará desde la primera sesión los compromisos y responsabilidades que se deberán cubrir.

BIBLIOGRAFIA

- BARCO, Susana: "¿Antididáctica o Nueva didáctica?"
Crisis en la didáctica. Aportes de teoría y práctica de
la educación. 2a. parte Argentina, Axis 1975 p. 95-125
- CALERO, Mercedes, Sabino Eizaguirre, et. al.
"Educación y cambio social" En Cuadernos de Educación.
Pub. Mens. de Laboratorio Educativo. Caracas, Dic. 1975
No. 30 p. 12-22.
- PEREZ JUAREZ, Carolina, MORAN OVIEDO, Porfirio, et. al.
Fundamentación de la didáctica: "Problemática general
de la didáctica. México, Gernika, 1987 p. 71-89, 93-110.
- SANTOYO, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación
de los grupos de aprendizaje. En Perfiles Educativos.
enero-febrero-marzo 1981. No. 11 p. 3-20
- PELICULA "Con ganas de triunfar". (Stand and deliver).
con: Edward James Olmos, Lon Diamind Phillips. Rosana
de Sato. Duración 103 min.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- SARABTARLO, Anita. "La metodología participativa en la formación de profesores, estudios y documentos".
En Perfiles Educativos, No. 27 y 28 CISE p. 72-76
- BLEGER, José. Temas de psicología. Argentina, Nueva Visión. 1986.
- CHEHAYBAR, Edith. "Técnicas para el aprendizaje grupal", (grupos numerosos). UNAM, CISE, 1989.
- PANSZA GONZALEZ, Margarita, MORAN OVIEDO, Porfirio.
Fundamentación de la didáctica. México, Gernika, 1987. Tomo I, II.

SEMINARIO

"EVALUACION DEL APRENDIZAJE"

PROGRAMA ANALITICO

COORDINADORES

AGUSTIN MENDOZA

MARTHA PATRICIA HARO

NORMA ELENA VIDAURRI

Seminario "Evaluación del aprendizaje".

Programa Analítico

A partir de una petición hecha por la Dirección General de Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios del Distrito Federal, sobre la necesidad de que los maestros de estos centros lleven a cabo un programa de actualización docente; se genera este seminario con una temática en torno a la evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En estos centros la mayoría de los que conforman la planta docente son profesionales de diversas disciplinas, los cuales no han tenido una formación específica en la docencia por lo que se enfrentan a una serie de dificultades para abordar su tarea como docentes. De esta manera, el problema de la evaluación se torna compleja pues en la mayoría de las veces es considerada sólo como la asignación de números (calificaciones) a pruebas objetivas (exámenes) olvidando que la evaluación es un proceso global, permanente y formativo, que involucra el análisis del contexto educativo donde interactúan maestros, alumnos, currícula, metodología, contenidos académicos además de la propia construcción social del conocimiento.

Este proceso de construcción del conocimiento contempla la inserción de elementos psicoafectivos y socioeconómicos que repercuten de manera directa en el compromiso que maestros y alumnos adquieren en el desempeño de sus tareas educativas.

El seminario establece como requisito fundamental el análisis de algunos de los elementos que se involucran en el proceso de evaluación contrastando 2 paradigmas fundamentales: Los modelos cuantitativos y los modelos cualitativos de evaluación haciendo referencia primordial a estos últimos.

A partir de este análisis teórico confrontado con la propia práctica del maestro, habrá de surgir alternativas para abordar la problemática de la evaluación dentro de la propia institución.

La tematica general de este seminario contempla los siguientes aspectos;

1a.Sesión

Modelos Contemporaneos de Evaluación

a) Modelos Cuantitativos

b) Modelos Cualitativos

2a.Sesión

Problemas y retos del campo de la evaluación educativa.

3a.Sesión

Aproximaciones a la evaluación y al aprendizaje

Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza aprendizaje.

4a.Sesión

Observación participante y diario de campo en el trabajo docente.

La investigación participativa en la docencia.

5a.Sesión

Conclusiones y evaluación del seminario.

Metodología del Seminario.

La metodología propuesta para esta actividad, responde a los planteamientos de la didáctica crítica, reflexiva y propositiva se ha elegido la modalidad de semi equipos de discusión a fin de analizar las líneas temáticas antes propuestas para tal efecto los maestros contarán con guías de discusión que orienten cada una de las sesiones concluyendo en una plenaria en la que cada equipo presente las alternativas planteadas, a una problemática específica referente a la evaluación.

Evaluación

Se propone en la parte final del seminario, se realice una evaluación del mismo, donde se analizaran los siguientes puntos :

- Contenido
- Metodología
- Participación de los asistentes.

Evaluación del aprendizaje

Como requisito de acreditación será necesario presentar un ensayo sobre las propias reflexiones que los docentes se hayan planteado a lo largo de los trabajos desarrollados. Esta actividad puede llevarse a cabo de manera individual o grupal.

Los ensayos se entregaran en la última sesión.

Para efectos de acreditación el trabajo final, tendrá un valor del 50% y la asistencia y participación el 50% restante.

Considerando la asistencia mínima de cuatro sesiones. Además para ser congruentes con los entendidos, lo será permanente a lo largo del seminario.

Bibliografía

- 1) Perez Gómez, A.I.
"Modelos Contemporaneos de Evaluación".
En: Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (EDS) la enseñanza: su teoría y su práctica. México, Akal Editor, 1985 pp. 426-449.
- 2) Díaz Barriga Angel.
Problemas y retos del campo de la evaluación educativa en revista Perfiles Educativos = 37 VII, VIII y IX de 1987 - Cise UNAM.

- 3) Baer Miguel Angel y Cuervo Cuervo Alberto.
Aproximaciones a la evaluación y al aprendizaje.
- 4) Morán Oviedo Porfirio. Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica en Esther Perez Juárez. Instrumental Didáctica Cise UNAM.
- 5) Gersón, Boris.
Observación participante y diario de campo en el trabajo docente en revista Perfiles Educativos # 5 Cise UNAM - Jul-Sep. 1979 pp. 322.
- 6) Barabtarlo, Anita y Margarita theesz.
La Investigación Participativa en la Docencia: Dos Estudios de Caso en Perfiles Educativos Cise UANM.

SEMINARIO: "EVALUACION DEL APRENDIZAJE".

1° SESEION

OBJETIVO: Dar a conocer a los docentes, los fundamentos teó_ricos de los diferentes modelos de evaluación, existentes en el campo educativo.

METODOLOGIA.

1.- ENCUADRE

Los participantes leerán el documento llamado programa analíti_co, para ser discutido le hará preguntas de ajuste en el pro_grama, según sea conveniente.

2.-EXPECTATIVAS

Aplicación de la técnica "PALABRAS CLAVES" (pp.73).

3.-LOS MODELOS CONTEMPORANEOS DE EVALUACION

a) Se divide el grupo en pequeños equipos de cuatro partici_pantes; los cuales analizarán el contenido de la lectura, a_ partir de las siguientes preguntas guía:

1.-¿Desde su punto de vista; cual sería la importancia de la e_valuación dentro del proceso educativo?

2.-Describa las características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo de evaluación.

3.-Establezca las diferencias entre ambas paradigmas.

4.-¿Dentro de su práctica docente, que tipo de modelo de eva_luación ha prevalecido y explique porque?

5.-Describa la viabilidad de aplicación del paradigma cuali_tativo dentro de su contexto particular.

6.-¿Que otro modelo de evaluación sería factible de aplicarse dentro de su contexto?

b) PLENARIA. Se expondran las conclusiones de cada equipo, - para llegar a conclusiones generales.

2° SESION

OBJETIVO: Los docentes analizarán los problemas que plantea la evaluación educativa en el país y sus repercusiones en el pro_pio ámbito escolar.

METODOLOGIA:

1a. Parte: Aplicación de la técnica: "DIALOGO Y TRABAJO" (pp. 78). Para fines de éste como la técnica se abrevia, suprimien

do la 1er. plenaria.

2a. Parte: A través de la técnica grupal "ASESORES TECNICOS" (pp.55) se analizará el documento: Problemas y Datos del Campo de la Evaluación Educativa de Angel Díaz Barriga.

Para ello los participantes se basarán en las siguientes preguntas:

- 1.-De acuerdo a su experiencia docente; ¿Cual es su concepción del Proceso de Evaluación?
- 2.-¿Que problemática considera más relevante dentro del proceso de Evaluación Educativa, dentro de una institución particular como el C E T I S ?
- 3.-¿A que se refiere Díaz Barriga cuando habla de la Evaluación como comprensión y explicación del fenómeno educativo?
- 4.-Como podría relacionarse lo expuesto por Díaz Barriga con una problemática específica detectada en un contexto constitucional?

Plenaria donde se expondrán las conclusiones se finalizará con la técnica "EL MUDO".

3a. SESION

OBJETIVO: Los participantes analizarán aquellos elementos que incluyen en la evaluación del aprendizaje escolar, para plantear alternativas concretas frente a problemas identificados.

METODOLOGIA:

1a. Parte: En pequeños grupos de 4 participantes, analizará la lectura "APROXIMACIONES A LAS EVALUACION Y AL APRENDIZAJE" de Baez y Cuervo.

-Una vez analizada esta lectura se pedirá a los maestros que anoten los acuerdos y conclusiones a las que llegaron para ser discutidas en la plenaria final.

2a. Parte: Con respecto al documento: "PROPUESTA DE EVALUACION Y ACREDITACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE..." Se desarrollará la técnica: "Banco de Preguntas o respuestas (pp.66)". Para finalizar esta parte se llevará a cabo una plenaria donde se resolverán dudas de los participantes y se darán aportaciones.

Para concluir la sesión, se desarrollará la técnica de "LOS ANIMALES".

4a. SESION

OBJETIVO: Los participantes describirán las características de una observación participante, diario de campo y la investigación participativa y analizarán la relevancia de estas como herramientas de la evaluación.

METODOLOGIA

1a. Parte. Se dividirá al grupo en equipos pequeños, donde analizará preguntas:

1.-Describe en que consiste la observación participante y enumere los lineamientos para conducir un diario de campo en el trabajo docente.

2.-De acuerdo a los planteamientos presentados por Anita Barabtarlo y Margarita theesz analicé la pertinencia de llevar a cabo la investigación participativa dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje.

3.-Porque es importante en éste planteamiento el desarrollo de un trabajo grupal, sustentado por la didáctica crítica.

Aplicación de la técnica "REPRESENTANTES" (pp.61).

5a. SESION

OBJETIVO:

Los participantes integraran en un ensayo, los elementos revisados en las reuniones anteriores a fin de proponer alternativas aplicables a problemas específicos de su práctica docente, en lo referente a la evaluación del aprendizaje.

METODOLOGIA:

1.-El ensayo, se ha venido elaborando en cada una de las sesiones, en ésta terminara de elaborar, de manera individual o en equipos, según se elija.

2.-En una plenaria se presenta y analizan los ensayos, generando conclusiones y propuestas a fin de dar respuesta a la problemática planteada por los participantes.

EVALUACION DEL SEMINARIO

En ésta parte, los maestros realizarán una breve evaluación considerando los aspectos ya mencionados en el programa analítico:

- 1.- Contenido
- 2.- Metodología
- 3.- Conducción

4.- Participación de los contextos.

Dicha evaluación será por escrito y anónima.

-Una vez que entreguen su evaluación escrita, se pedirá a los profesores, que de manera libre comenten sobre los aspectos que deseen sobre el curso.

-Cierre del seminario con el juego "LA FLOR".

CONDUCTORES:

NORMA E. VILDAURRI

PATRICIA HARO BALDERAS

J. AGUSTIN MENDOZA DE G.

SEMINARIO-TALLER

ELABORACION Y MANEJO DE PROGRAMAS

PROGRAMA ANALITICO

COORDINADORA

GUADALUPE PAJJOL

MARTHA PATRICIA HARO

NORMA ELENA VIDAUPRI

Programa Analítico

Seminario-Taller: "Elaboración y Manejo de Programas".

Este seminario-taller plantea como propósito fundamental el análisis y la reflexión sobre la práctica cotidiana del docente, el currículo y la elaboración de programas de estudio con el fin de sensibilizar y motivar a los maestros sobre su papel como agentes de socialización y de cambio.

Para la realización de su trabajo docente, se plantea la necesidad de que los maestros adopten formas de organización alternativas para poder llevar a cabo tareas educativas tales como: la planeación, desarrollo y evaluación de programas de estudio; enfatizando la importancia de que tales formas de organización propicien una participación activa y crítica por parte de los maestros, sobretodo en lo que se refiere a una revisión continua del currículo que permita que los contenidos de los diferentes programas guarden una relación estrecha entre ellos y se ubiquen dentro de un contexto que responda a los requerimientos e intereses de una sociedad como la nuestra.-

Dado lo anterior cabe mencionar que este seminario-taller surge como respuesta a una petición hecha por el Colegio de Bachilleres de Tuxtla Gutiérrez, Chis., a la Universidad Pedagógica Nacional a través de la Unidad UPN 071 de Tuxtla Gutiérrez, con el fin de apoyar la actualización de los maestros de dicha institución. El Departamento de Extensión Universitaria de la Unidad Ajusco de la U.P.N., atiende esta solicitud por medio de su programa de actualización docente cuyo objetivo más importante consiste en apoyar, fortalecer y actualizar la práctica docente de los maestros de todos los niveles mediante diversas acciones académicas entre las que destacan los cursos directos a maestros en servicio.

La finalidad de la actividad propuesta es trabajar con profesores del Colegio de Bachilleres de 4 regiones del Estado de Chiapas (Tuxtla, Tapachula, San Cristóbal y Palenque), cuya población se aproxima a 194 maestros.

Para la realización de este seminario se contemplan las siguientes nociones básicas:

- 1) Análisis de la práctica docente
- 2) El currículum como fundamento para la elaboración de programas de estudio.

Instrumentación didáctica a partir de tres enfoques (Tradicionalista de la tecnología educativa y la didáctica crítica).

- 3) Propuesta alternativa para la elaboración de programas de estudio.

Podemos decir que a partir del análisis, reflexión y discusión de concepciones tales como: Educación, aprendizaje, docencia, evaluación y las implicaciones sociales que estas conlleven; los maestros podrán elaborar un ensayo sobre algún programa del plan de estudios de la institución, donde se vean reflejados formas diferentes de organización de los mismos. Planteándose dicho ensayo como el producto de aprendizaje del seminario-taller.

La estructura del seminario-taller está organizada de la siguiente forma:

- 1a. Sesión: Presentación del curso:
Reflexiones críticas en torno a la docencia
- 2a. Sesión: Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica.
- 3a. Sesión: La teoría curricular y la elaboración de programas.
- 4a. Sesión: Elaboración de programas

5a. Sesión: Evaluación del Curso.

Metodología

Para ser congruentes con la propuesta que en este seminario-taller se plantea, la forma de trabajo se llevará a cabo promoviendo la actividad grupal y dialéctica de todos los participantes a través de técnicas grupales. Para tal efecto los maestros contarán con una guía de discusión y algunos ejercicios que tomen como referencia los programas de estudio de la propia institución.

Es importante mencionar que dependiendo del tema tratado en cada sesión, las técnicas utilizadas variarán. Es indispensable que para la obtención de resultados significativos en esta actividad, los maestros se comprometan a realizar las lecturas las cuales ser virán como base para la discusión y el análisis de nuestro seminario-taller.

Evaluación

Con respecto a la evaluación es necesario señalar que ésta debe realizarse de manera permanente, sin embargo, al finalizar este seminario se propone que se realice una evaluación global del mis mo en donde se analizarán los siguientes aspectos:

- a) Contenidos
- b) Metodología
- c) Conducción y
- d) Participación de los docentes