



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
ACADEMIA DE EDUCACION BASICA

**MITO Y TRANSFORMACION EN LA
PRACTICA DOCENTE**



MARIA ALEJANDRA SALAZAR NAVA

T E S I S

PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

MEXICO, D. F.

1989

AL PROFESOR ALONSO RAMIREZ
SILVA POR SU ASESORIA EN
LA ELABORACION DE ESTE
TRABAJO.

A LA ACADEMIA DE EDUCACION
BASICA POR TODAS LAS
ATENCIONES PRESTADAS.

CONTENIDO

	Página
PROLOGO	5
Capítulo	
1. INTRODUCCION	6
1.1. Organización de la tesis	12
2. QUE ES UN MITO	14
2.1. Características de un mito	16
2.2. Características de la ideología	19
2.3. Relaciones entre mito e ideología	25
3. QUE ES LA PRACTICA DOCENTE	28
3.1. Filosofía de la praxis	31
3.2. Enfoque Reproductorista de la educación	43
3.3. Enfoque Liberador de la educación	50
3.4. Enfoque Etnográfico de la educación	56
4. MITOS EN LA PRACTICA DOCENTE	63
4.1. Nivel de la Política educativa	67
4.2. Nivel de la Teoría pedagógica	73
4.3. Nivel de la Práctica concreta	76
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	80
BIBLIOGRAFIA BASICA	87
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA	90

PROLOGO

"Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, de lo que se trata es de transformarlo".

Carlos Marx. Tesis XI
sobre Feuerbach.

El presente trabajo surge de una necesidad de cuestionarse sobre la práctica docente, en otras palabras ¿porqué el maestro realiza su práctica de manera en como lo hace?, ¿existen mitos en la práctica docente?, ¿cual es el caracter de estos mitos?, ¿es posible desmitificar la práctica docente y hablar de transformación? y, ¿para qué desmitificar?. Intentaremos proporcionar algunas respuestas a las anteriores preguntas. En todo caso el propósito es dar una explicación sobre los mitos, que el maestro tome conciencia de lo que realiza y así sentar algunas bases para la transformación de la práctica docente.

CAPITULO I

INTRODUCCION

"Para transformar al docente necesariamente tendrá que dejar de creer en lo que ha creído, dejar de pensar como ha pensado y dejar de hacer como ha hecho".

César Carrizalez.

De acuerdo con nuestra experiencia y con la de otros maestros, que por otra parte ha sido documentada por Rockwell, Paradise y Quiroz (a través de estudios etnográficos) entre otros autores, hemos observado que son pocos los maestros los que están preocupados y concientes de su práctica docente.

Muy pocos se han cuestionado sobre sus actitudes por las que optan al desarrollar su práctica docente, por ejemplo, hasta que punto el maestro se pregunta ¿porqué llevar una estadística?, ¿porqué las ordenes de los directivos no se discuten?, ¿porqué llevar un Programa?, ¿porqué no se permite la participación del maestro en la decisión de pilotear un programa?, ¿hasta que punto los planes de trabajo respetan los intereses de los niños? o, ¿hasta que punto satisfacen una demanda burocrática que representa las disposiciones oficiales?, ¿el maestro es homogeneizador de ideologías?.

Consideramos que el cuestionamiento de la praxis, y la

respuesta a las diferentes interrogantes, son tareas que demandan la reflexión crítica, y, a la vez, constituyen el primer paso a toda propuesta de transformación de la práctica docente.

En el otro extremo se cree que el maestro por medio de la educación, y solo por este medio, ayudará a resolver problemas del país ubicados en diferentes órdenes: social, económico, moral, etcétera. En el maestro recae la solución por medio de su práctica docente.

El objetivo de la presente investigación es el de poner en tela de juicio algunos mitos que rodean a la práctica docente, analizarlos críticamente en términos de su carácter y su influencia en la práctica concreta del maestro. En el discurso se habla de un modelo de docente, cómo se desea que se comporte, qué papel se tiene que asumir, mas en algunas ocasiones, se cae en contradicción con la realidad, esto sucede cuando el maestro critica el papel que se le indica y propone otro, donde se cuestiona el porqué comportarse según un modelo.

En resúmen, este trabajo intenta explicar algunos mitos, y demostrar la función que cumplen en la práctica docente, ya sea al nivel de la ideología, o al nivel de la práctica real.

El maestro cumple una función tanto en la comunidad como al interior de las instituciones educativas, función que es determinada por el Estado, a través de las Políticas educativas y de las Teorías pedagógicas. Sin embargo la función que el maestro

ha asumido, solo en parte ha sido determinada por el Estado, ya que tanto las condiciones sociales, económicas y políticas, así como, específicamente la vida cotidiana, han ejercido su influencia relativa en ésta función.

La práctica del maestro ha estado supeditada a las condiciones antes mencionadas, esto ha producido que el maestro intente comportarse conforme a un modelo del deber ser.

El maestro necesita hacer cierta crítica de su praxis docente, hacer ver que la práctica que realiza está mitificada y que se requiere de una transformación, no tan solo por el hecho de transformar sino, ante todo, de percibir las necesidades reales, escolares y sociales por las que hay que transformar.

La práctica está rodeada de mitos, por ello se pretende mostrar ciertas teorías que dan cuenta de la mitificación de la praxis, así como, planteamientos teóricos a partir de los cuales se esbozan algunos lineamientos para la transformación.

Creemos que la explicación de algunos mitos permitirá reflexionar sobre la práctica docente, saber hasta que punto, por ejemplo, es reproductor de ideologías o propicia la libre participación de los alumnos.

El maestro que tenga conciencia clara de la existencia de algunos mitos en su práctica, por ser guía del grupo escolar, por observar, cuestionar y criticar esa praxis, no puede seguir

reiterando ideologías.

Así mismo, surge una pregunta ¿qué pasa si no se investigan los mitos en la práctica docente?. Hemos pensado que los mitos han alienado la práctica docente, es decir, han obstaculizado el cuestionamiento de la práctica docente real, y de las condiciones en que ésta se realiza, a la vez que han favorecido una práctica reiterativa en la que la conciencia crítica ha sido substituída por modelos del deber ser. Creemos que es necesario reeducar al educador, investigar primeramente qué es un mito, así como la posible existencia de mitos en la práctica docente. De no investigarse los mitos, las posibilidades de tener un conocimiento real o con mayor probabilidad de verdad sobre la práctica docente, se reducen, así como, que sea factible que a partir de este conocimiento, se intente su transformación.

Es necesario dar una breve definición de mito con el propósito de introducirnos al eje central del trabajo de investigación, lo cual se desarrolla en el Capítulo II.

Se concibe a los mitos como ideas que cumplen una necesidad social; se comunica a través de los mitos valores, creencias, aspiraciones y puntos de vista. Los mitos no son estáticos, ya que cambian históricamente, por tanto el mito refleja una constante búsqueda por parte del hombre de una identidad. El mito proporciona al hombre modelos de comportamiento, así, el mito es una forma de pensar el cuál está fundamentado en valores culturales y morales de una sociedad, y se

le considera en oposición a la verdad, así como a la razón, a la filosofía y al progreso. Para Levi-Strauss el mito es un sistema de valores proyectados en ideas, las cuales se asumen y se las apropian los individuos para seguir un modelo del deber ser, sin que en algún momento se asuma el papel de manera crítica.

Es difícil precisar el origen de los mitos, se explica desde una mente primitiva y rudimentaria, expuesta a la falacia y la ambigüedad de las ideas, lo que no es de extrañar que la mente cayera en la mitificación.

Así pues, creemos que la práctica docente, al estar expuesta a la falacia y al deber ser que hay que seguir de un modelo, ha caído en la mitificación.

Por tanto, en este trabajo iniciaremos con una explicación de lo que es un mito, lo que nos permitirá introducirnos a sus características y así dar una explicación de su significado. Para ello consideramos importante establecer una comparación entre mito e ideología, ya que en algunas ocasiones ambos términos se han tomado como sinónimos. De ésta manera, el Capítulo II también está dirigido a destacar las características de los mitos y sus relaciones con el concepto de ideología. Esto nos permitirá a su vez contar con los antecedentes necesarios para demostrar la posible existencia de mitos en la práctica docente.

En el Capítulo III, titulado, Qué es la práctica docente, pretendemos dar una explicación de ésta: en qué consiste,

cuál es el nivel de reflexión teórica en la práctica docente, hasta que punto la práctica docente es una práctica reiterativa, etcétera. Para esta explicación emplearemos las aportaciones de la filosofía de la praxis en la medida en que en ella se encuentran superadas algunas aproximaciones filosóficas idealistas. A la vez en este capítulo se da cuenta de algunos enfoques que explican la práctica docente.

La filosofía de la praxis nos permite comprender en qué consiste la actividad práctica en general. Para profundizar en la práctica docente, en particular, hemos elegido tres enfoques: el Reproccionista, el Liberador y el Etnográfico. En resumen, se intenta en este capítulo caracterizar a la práctica docente a partir de:

- a) la filosofía de la praxis y,
- b) tres enfoques de la educación.

En este caso nuestra explicación de la práctica docente intenta ser una síntesis de la filosofía de la praxis y de los tres enfoques de la educación antes mencionados.

Así, llegamos al Capítulo IV, donde intentaremos relacionar el segundo con el tercer capítulo, esto, con el propósito de explicar las posibles relaciones entre mito y práctica docente. Este capítulo intentará responder a la posible existencia de prácticas docentes mitificadas. Así relacionamos mito y práctica docente, intentando descubrir algunos mitos en la praxis docente, partiendo desde tres niveles de análisis: Política

educativa, Teoría pedagógica y la Práctica concreta.

1.1 ORGANIZACION DE LA TESIS

Capítulo I, introducción.

Capítulo II, se da una explicación de los mitos, su concepción y características y se intenta dilucidar como se mitifica la vida del hombre.

Capítulo III, se expone el significado filosófico de la práctica como actividad creadora propia del hombre, así como las concepciones que sobre la práctica docente han construido algunos enfoques tales como: Reproccionista, Liberador y Etnográfico; así como el papel que desempeña el maestro, el alumno y la pedagogía en cada uno de estos enfoques.

Capítulo IV, se intenta establecer relaciones entre mitos y la práctica docente, basandonos en tres niveles de análisis: Política educativa, Teoría pedagógica y la Práctica concreta, que permitirá el análisis de las prácticas docentes mitificadas.

Daremos por terminado el trabajo, expresando Conclusiones y Perspectivas que permitirán alterar las práxis docentes mitificadas, proporcionando alternativas o transformaciones, cuidando de no caer en el mito de una educación

sin mitos.

CAPITULO II

QUE ES UN MITO

La esencia del mito busca producir el tipo de hombre que le gustaría que existiera.

En el siglo XX el mito se ha establecido y enraizado de manera peculiar en la estructura del pensamiento humano. El hombre se ha apropiado de los mitos y los ha aceptado como una realidad, así, al mito se le considera como un aspecto de la vida humana. La religión es un ejemplo de integración de los mitos en la vida cotidiana, ya que en ésta, hay elementos lógicos que no pueden sustentarse en la realidad, de ahí su carácter mítico, y que sin embargo se intentan hacer pasar por verdaderos.

El mito es una forma de pensar¹, el cual está fundamentado en valores culturales y morales de una sociedad, y se le considera en oposición a la verdad, así como a la razón, a la filosofía y al progreso.

¹ CASSIRER, Ernest. El mito del estado. México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Los términos mito y pensamiento no son opuestos, plantea Cassirer, ya que así como el mito es limitado, en esa misma situación se encuentra el pensamiento. La diferencia radica en que el mito es irracional y el pensamiento, por lo general, se deja llevar por la razón.

Así mismo el mito tiene cierta coincidencia con la utopía, ya que ambos conceptos pierden contacto con lo real. Cuando no se conoce la realidad se inventan situaciones, objetos y personas, elaborandose mitos alrededor de esto; así ocurre con la utopía, sino se conoce la realidad, o no se está conforme con lo existente, o lo que se desea que exista; tanto mito como utopía no son congruentes con la realidad. Tanto los mitos como las utopías se encuentran basados en valores y creencias, que no necesariamente tienen que ser los mismos para ambos conceptos. Pero mientras que los mitos son formas de pensar que no tienen correspondencia con la realidad inmediata y al parecer no impulsan al hombre a cambiar la realidad, el mito cubre por sí mismo una necesidad. La utopía es una forma de pensar que si bien no tiene correspondencia con la realidad inmediata, esboza una nueva realidad y, en ocasiones, una forma de actuar acorde o dirigida a la creación de esa nueva realidad. De cualquier forma la utopía:

a) desconoce el carácter histórico social de la realidad;

b) los rasgos de la nueva realidad se plantean como irrealizables; y,

c) los medios para alcanzar el nuevo estado carecen de fundamento.

2.1. CARACTERISTICAS DE UN MITO.

Los mitos proporcionan al hombre modelos de comportamiento e interpretación de la realidad. El objeto del mito según Levi-Strauss¹ es proporcionar un modelo lógico para resolver una contradicción, así, el mito es un sistema de valores proyectados en ideas, las cuales se asumen y se las apropian los individuos para seguir un modelo del deber ser, sin que en algún momento se asuma el papel de manera crítica.

Por lo tanto el mito cumple una necesidad social, donde se expresan valores, creencias, aspiraciones y puntos de vista.

Es difícil precisar el origen de los mitos. Se han dado como necesidad de las sociedades en todos los tiempos, así, históricamente los mitos cambian, se transforman y en otras ocasiones se reforman.

La mitología se presenta como desconocida en su origen y en su esencia, ya que el hombre tuvo que atribuir a dioses y a poderes mágicos los elementos de la naturaleza. Esta mitificación entonces se comprende como enfermedad o un mal patológico:

"La mitología aclara la historia de las naciones paganas, nos hace conocer hasta que punto los egipcios

¹ PARAMIO, Ludolfo. Mito e ideología. Madrid, Ed. Comunicación 1971, p. 85.

griegos y romanos vivían sumidos en profundas tinieblas y a que grado de desorientación puede llegar el hombre abandonado a las solas y pobres luces de su inteligencia".²

Ejemplo de ésta mitología es Minerva, la diosa de la sabiduría, que vino al mundo de una forma muy singular, ya que Júpiter sufría dolores de cabeza, ordenó a Vulcano se le abriera el cráneo de un hachazo y salió de él la diosa Minerva.

Pensar de ésta manera es un tanto primitivo, pero en su tiempo cumplió una función social entre los griegos, así mismo reflejó creencias y valores utilizados en su vida cotidiana.

Anteriormente se mencionó que los mitos cambian históricamente, sin embargo en el mito existe la repetición, así cada mito, cada tiempo, cada hazaña es repetible. Hay mitos que se transforman históricamente y hay otros que su cambio es relativo según las condiciones sociohistóricas. Por ejemplo: los sacrificios humanos prehispánicos cumplieron una función en un momento histórico para desaparecer posteriormente, esto hace referencia al cambio de mitos. Pero no todos los mitos desaparecen, se intenta en algún momento hacerlos reaparecer, tal sería el caso de la lucha Revolucionaria de 1910, la cual no era un mito, pero al traer a la actualidad sus ideas, se mitifican y

² HUMBERT, Juan. Mitología griega y romana. México, Ed. Gili, 1976, p. 8.

cambia el sentido de esos ideales, "respondiendo" más a la política de que la Revolución "ha hecho justicia" que a las necesidades reales.

Cada héroe puede vivir de nuevo. La idea de la repetición se conoce, en la crítica del mito, como la del eterno retorno. Un ejemplo de mito históricamente representado es Juárez.

Juárez simboliza dos valores importantes: secularismo y constitucionalismo. Realmente la separación (entre Iglesia y Estado) se da en teoría y relativamente en la práctica, ya que la iglesia sigue interviniendo en la educación, en la sociedad y en la política.

Pero el eterno retorno no solo es una característica del mito, también el llega a convertirse en mito. El producto de la Revolución Francesa, el tipo de cosas a las que dió lugar, pusieron en evidencia el carácter mítico de algunas intenciones de tal Revolución: suprimir el despotismo para retornar a la naturaleza y reivindicar el derecho natural del hombre.

2.2. CARACTERISTICAS DE LA IDEOLOGIA.

Al mito muchas veces se le toma como sinónimo de ideología, Ludolfo Paramio plantea: los "mitos se tornan ideológicos cuando son aceptados incondicionalmente, como modelo de una contradicción". Su concepción tiene muchos elementos que nos llevarían a pensar en su semejanza, tal sería que tanto los mitos como la ideología, ambos contruidos y sustentados históricamente, pretenden demostrar o llevar al hombre a desarrollar un papel, un modelo que lo puede alejar de situaciones contradictorias. Si un líder sindical, que bajo sus ideas de "progreso" y "cumplimiento de demandas laborales", se deja llevar por situaciones de represión o bien de manipuleo, estará siguiendo un juego que tal vez lo aleje de sus primeras ideas liberales. Si el líder se sustenta en los mitos, nunca entrará en contradicción. En la realidad hay muchas contradicciones, en la ideología y en los mitos estas contradicciones se hacen desaparecer.

En la realidad hay proletariado y burguesía, en la ideología se dice que todos somos iguales.

Para profundizar un poco en las relaciones entre ideología y mito es necesario primero, poner en claro lo que entendemos por ideología. Para ello vamos a revisar los planteamientos de Louis Althusser, Adolfo Sánchez Vázquez y Luis

PARAMIO, Ludolfo. Mito e ideología. Madrid, Ed. Comunicación, 1971, p. 47. cfr.

Villoro, para posteriormente relacionar el concepto de ideología con el concepto de mito.

Ahora bien, en cuanto al concepto Althusseriano de ideología podemos decir que en base a sus 6 tesis se puede definir como:

"1ra. la ideología expresa una relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia. 2da. la ideología es necesariamente una representación deformante de la realidad. 3ra. en toda sociedad, la ideología cumple una función social: asegurar la cohesión de sus miembros. 4ta. en las sociedades de clases, la función social de la ideología como factor de cohesión social está al servicio de la clase dominante. 5ta. en la sociedad de clases, la ideología de las clases dominadas se haya sujeta a la ideología de la clase dominante. 6ta. la ideología de la clase obrera solo puede liberarse del dominio de la ideología burguesa con ayuda de la ciencia y con su transformación por la ciencia misma".⁴

⁴ SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. Ciencia y revolución. El marxismo de Althusser. México, Ed. Grijalbo, 1968, p. 20-24.

Interpretando a Althusser podemos decir qué:

- a) la ideología es la expresión de la relación de los hombres con su mundo.
- b) cuando habla de deformante, se está refiriendo a una división de la sociedad en clases.
- c) toda ideología se haya en una relación con la sociedad: la que corresponde al cumplimiento de su función como factor de cohesión social.
- d) en una sociedad dividida en clases antagónicas, la cohesión social que trata de asegurar la ideología solo puede ser cohesión de explotados y explotadores, o sea, de la clase dominada y de la clase dominante.
- e) estas ideologías proletarias, son ideologías subordinadas, prevaleciendo las ideas de la clase dominante.
- f) su liberación y transformación sólo puede provenir de algo radicalmente distinto de la ideología: la ciencia producida fuera de la clase obrera. En términos estrictamente althusserianos el problema radica en que la clase obrera no posee una ideología, ya que ésta ideología está determinada y subordinada por la clase dominante, esto es, por una ideología burguesa.

Conforme a lo anterior concluimos que:

"la clase obrera solo puede liberarse del dominio de la ideología burguesa con ayuda de la ciencia y con su transformación por

la ciencia misma".⁵

Así la ideología tiene un carácter ambiguo: por una parte es factor de dominio, de explotación, de enajenación y mitificación, de cohesión social y de poder de la clase capitalista y, por otro, de conciencia, de crítica, de liberación, de división y de lucha de clases, de instrumento, en fin, de liberación de la clase proletaria.

Conforme a lo planteado por Althusser, Sánchez Vázquez atribuye dos funciones más a la ideología:

- dar una representación adecuada de la estructura social frente a su representación necesariamente deformante de la realidad.
- ser factor de división o antagonismo en vez de contribuir a la cohesión social.

En el caso de Sánchez Vázquez utilizaremos al mismo tiempo una serie de ideas que maneja Luis Villoro acerca de la ideología.

Primeramente Sánchez Vázquez define a la ideología como:
"a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que:
b) responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase

⁵ SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. Ciencia y revolución. El marxismo de Althusser. México, Ed. Grijalbo, 1969, p. 80-84.

social en un contexto social dado y que: c) guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales".⁶

Sánchez Vázquez en su definición utiliza, por un lado, una tendencia sociológica y , por otro, la filosofía marxista. Así, por la tendencia sociológica, la ideología queda definida por su relación con intereses de una clase social. Y por la filosofía marxista, se plantea un pensamiento crítico y libertario donde se desmitifican las ideologías opresoras y se puede orientar a una práctica social que conduzca a la libertad real.

Luis Villoro, declara que las creencias ideológicas "cumplen la función social de promover el poder político de ese grupo social, es decir, la aceptación de los enunciados en que se expresan esas creencias que favorecen el logro o la conservación del poder de ese grupo".⁷

La ideología responde a los intereses particulares de una clase social. De esta forma puede tener dos funciones: la de dominio o la de liberación.

De acuerdo con lo anterior se considera que el concepto de ideología posee las siguientes características:

* responde a intereses particulares de una clase social en un

⁶ GONZALEZ, Juliana. Práxis y filosofía. Ensayos en homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez. México, Ed. Grijalbo, 1985, p.190.
Id. p.192.

contexto social dado.

* justifica el comportamiento de los hombres de acuerdo a ciertos intereses.

* cumple la función social de promover el poder político de un grupo hegemónico.

* expresa en ideas la relación del hombre con su mundo.

* expresa un mundo dividido en clases sociales.

* asegura la cohesión social cuando la ideología responde a las necesidades de los miembros de la clase dominante, si no, es la expresión de las diferentes clases sociales, tiende a ser factor de división, expresa contradicciones y es un elemento más de la lucha de clases.

2.3. RELACIONES ENTRE MITO E IDEOLOGIA.

Ahora bien, si comparamos lo expuesto sobre el mito y la ideología se obtiene el siguiente conjunto de relaciones: la ideología se ha tratado y definido respondiendo al razonamiento lógico y científico, lo que no sucede con el mito, que se ha estudiado, pero se llega a la conclusión que es un relato, una alegoría fantástica, que no puede ser comparada con las ideas que analiza y son parte de la ideología.

El mito es parte de la ideología, ya que en las ideas que se han generado a través de la historia hacen su presencia en el mito, surgen y se crean mitos que responden a los modelos que las sociedades requieren; un elemento de las ideologías es el mito. Así, el mito cumple funciones principales que también cumple la ideología en toda sociedad dividida en clases; tales funciones son la cohesión entre los miembros de una sociedad, dominación, expresión de intereses, valores y aspiraciones de la clase dominante. Cada "clase social" cuenta con su propia ideología, así como con sus propios mitos, que responden e intentan llenar vacíos que quedan al no darse la igualdad, ni la cohesión entre los miembros de una sociedad. Por tanto, la ideología justifica el comportamiento de los hombres de acuerdo a ciertos intereses, el mito también expresa la actitud de los hombres frente a esos intereses, el mito justifica que el hombre se comporte de una u otra manera, ya que esto es reflejo de lo que se desea que exista, de un modelo.

Otra relación que surge, es que el mito se caracteriza por una falta de correspondencia entre la idea, el discurso, lo que se dice y lo que realmente sucede. El mito pretende mostrar un deber ser el cual no coincide, ni es acorde, con lo que sucede en la realidad, por tanto se supondría que un modelo, un deber ser es una idea mitificada, ya que esa idea donde se pretende un ideal, no corresponde con las necesidades e intereses de cierto grupo social. El hombre se relaciona con el mundo por medio de las ideas, surgen las ideologías, cuando se dá esta relación como algo natural del hombre, algo que se debe dar, se estarán mitificando las ideas. La esencia del mito es producir el tipo de hombre que le gustaría que existiera; en el caso de la ideología, el tipo de hombre que exista será un reflejo de las condiciones socio-políticas-económicas existentes. Así pues, el origen de los mitos se desconoce, surgieron como una necesidad más del hombre, más la ideología existe con su conjunto de ideas desde que existe el hombre, porque conforme se ha desarrollado la historia, también se ha desarrollado la forma de pensar, o sea, la ideología, y los mitos han surgido como vicios de las sociedades.

La fé en los mitos implica tranquilidad intelectual, ya que elimina toda duda. Esto se contrapone con el análisis de la clase de la ideología donde una de sus características puede ser la crítica constante. Cuando las ideologías responden solo a intereses de las clases dominantes, las clases dominadas tomarán esta ideología como suya, ya que no se tiene otra opción, pero además, para lo que no responda de esa ideología a sus necesidades, adaptarán, inventarán, o crearán un mito que cubra y

llene ese espacio. En este sentido los mitos se realizan, es decir, se materializan, al formar parte de las maneras de pensar de las clases subalternas. El mito carece de fundamento pero desempeña una función real, no sin contradicciones, aquellas que opone la ideología proletaria con su caracter conciente, crítico y desmitificador.

Creemos que la ideología, a diferencia del mito, puede cumplir una función liberadora, por su caracter crítico y conciente, esto en una sociedad dividida en clases, donde exista la lucha de clases, y cuando las clases subalternas superen el caracter fragmentado de su visión del mundo y hagan de la ideología un elemento de transformación. Así, en la sociedad mexicana, la ideología en las condiciones actuales es más un factor de ópresión y de falsa conciencia que de liberación y conciencia crítica.

La ideología no se repite de la misma forma en ningún momento histórico, su esencia y características serán en cada etapa las mismas, pero su desarrollo es diferente, la mitificación de ideologías, no se dará igual en ningún momento dado.

Ahora bien, después de hacer una breve revisión de los conceptos de mito e ideología, se puede decir que los mitos se encuentran subordinados a la ideología, así, mientras permanezca y se reproduzca una ideología acrítica y dominante, se seguirán dando ideologías llenas de mitos.

CAPITULO III

QUE ES LA PRACTICA DOCENTE

Reiterar conceptos sin cuestionarse
lleva a los maestros a asumir un
papel reproductor de una ideología.

En el desarrollo histórico de toda sociedad, la educación, y en particular, la práctica docente, son aspectos de la realidad social que han participado de manera importante. Así, en cada etapa histórica el maestro ha desempeñado un determinado papel, pero ¿en qué consiste la práctica docente?, ¿qué funciones cumple la educación?, ¿cuál es el grado de conciencia que tiene el maestro acerca de la práctica que realiza?, ¿qué es la práctica docente?.

En el presente capítulo intentamos dar una explicación de la práctica docente desde el punto de vista de ciertas tendencias o enfoques: Reproductorista, Liberador y Enfoque Etnográfico.

Se eligieron estos enfoques por que consideramos que ellos nos permiten comprender las condiciones y características de la práctica docente en el marco de la sociedad capitalista; comprender las posibilidades de realización de la práctica docente

en las condiciones del aula y la vida cotidiana, por medio de determinadas categorías surgidas de la teoría.

El aparato escolar mexicano se caracteriza por ser reproductorista, esto es: reproducir conceptos, reiterar comportamientos, clasifica al alumno según su origen social, el maestro repite las condiciones de comportamientos, actitudes, ideologías, etcétera, de la familia burguesa, rechazando las condiciones de vida de la clase obrera.

Así mismo, encontramos que algunos maestros intentan en su actividad cotidiana llevar a cabo una educación liberadora, es decir, se desea mantener al alumno en una constante crítica del sistema educativo, se desea desarrollar el poder creador de los educandos, aquí lo importante es crear no reproducir.

Por último, se pensó en el enfoque etnográfico ya que el maestro por ser parte integral del grupo, puede detectar problemas y analizar la complejidad de los fenómenos; el maestro se convierte en un observador participante, lo que le permite tener una relación más estrecha con los alumnos.

Por lo tanto estos enfoques se eligieron para dar una explicación más acertada sobre el significado de la práctica docente, podríamos haber elegido solo uno, pero creemos que no era suficiente, ya que la práctica docente ha tenido y tiene un carácter complejo y por lo tanto no podríamos conceptualizarla con un solo enfoque. Así mismo, proporcionamos una explicación

filosófica de la práctica en términos generales donde utilizaremos la filosofía marxista que nos permitirá exponer el significado del término práctica (proveniente del griego antiguo que significa praxis) así como explicar, desde una tendencia marxista la práctica docente, si permite la creación o solo la repetición, esto por supuesto, debido al grado de conciencia que posea el maestro. Se pensó también que en este capítulo era necesario dar una explicación sobre la práctica docente, tener un concepto claro para poder relacionarlo con el capítulo que habla sobre el mito y así dar una respuesta adecuada a si existen o no mitos en la práctica docente.

Intentaremos dar una explicación de la práctica docente en el contexto actual, destacando una concepción filosófica de la práctica, así como las tendencias actuales que expresen con mayor precisión lo que realmente dice y hace el maestro.

3.1. FILOSOFIA DE LA PRAXIS.

Iniciamos con la explicación filosófica de la práctica, para lo que utilizaremos la filosofía marxista, ésta aproximación filosófica marxista de la praxis nos permitirá alcanzar un conocimiento de lo que es la práctica, que superará otras aproximaciones filosóficas idealistas acerca de la práctica del maestro.

Para su explicación vamos a emplear el término de praxis, que fué utilizado por los griegos para designar una acción. "Praxis en griego antiguo, significa acción de llevar a cabo algo, pero una acción que tiene su fin en sí misma y que no se crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad".¹

Aquí a la praxis se le entiende no solo como una interpretación del mundo, sino como un elemento que permite la transformación.

Ahora bien, para llegar a una concepción de la praxis entendida ya no solo como una actividad de la conciencia, sino como actividad material del hombre social, hubo que partir del idealismo, pero este idealismo filosófico de la praxis no se supera por medio de la conciencia ordinaria, también llamada sentido común, sino por medio de una teoría filosófica que exprese

¹ Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis. México, Ed. Grijalbo, 1980, p. 220.

teóricamente lo que significa la praxis, que haga posible el tránsito de ésta teoría a la práctica y que permita una relación entre una y otra, o sea, entre la teoría y la práctica.

Se ha pensado de manera errónea que el hombre común, (que ha basado sus ideas y necesidades en la conciencia ordinaria o "sentido común") por vivir en un mundo práctico-utilitario tiene un concepto elaborado de lo que significa la praxis. Pero, el hecho mismo de vivir en un mundo práctico-utilitario, de realizar una práctica para satisfacer necesidades inmediatas, de no sentir la necesidad de una teoría que explique su práctica y las consecuencias que tiene y que por el contrario solo vendría a ser obstáculo para sus fines inmediatos y utilitarios; hace pensar que el hombre común por ser práctico tenga por ello una mayor conciencia de la praxis. Por otra parte, se ha pensado erróneamente que el filósofo por vivir en un mundo supuestamente abstracto no tiene una conciencia acerca del significado de la praxis. Sin embargo, el filósofo participa también de este mundo práctico utilitario, pero lo ve desde otra perspectiva que le permite discernir de manera consciente lo que es la praxis.²

Así la conciencia filosófica es superación de la conciencia ordinaria. La conciencia ordinaria piensa los actos prácticos pero no hace de esta praxis su objeto ni la propicia como una actividad social transformadora, por lo tanto no produce ni puede producir una teoría de la praxis.

² Ibid. p. 22. cfr.

Esto nos lleva a pensar que mientras que el hombre común exprese cierta idea limitada de la praxis y no quiera salir de la cotidianeidad y no se eleve a un plano reflexivo, no podrá llegar a una conciencia filosófica reflexiva.

Para el hombre que permanece en la conciencia ordinaria en las condiciones de producción del capitalismo todo está en función de lo práctico-utilitario, y la praxis se entiende entonces en sentido utilitario, individual y autosuficiente.

Así, el hombre común y corriente desprecia a los teóricos y sobre todo a los filósofos, (son los que abogan y practican la conciencia reflexiva y filosófica) ya que especulan o teorizan sin ofrecer nada práctico o nada utilitario.

Es importante plantearnos una pregunta "¿ como puede desprenderse la conciencia ordinaria de esta concepción ingenua y espontánea para elevarse a una conciencia reflexiva"?³

La conciencia filosófica no se alcanza casualmente por el desarrollo interno del pensamiento humano, solo se alcanza históricamente, o sea, en una fase histórica determinada, esto cuando la actividad práctica material ha llegado a un punto en el que el hombre ya no puede seguir actuando ni transformando creadoramente el mundo sin antes haber cobrado una verdadera conciencia de la praxis.

³ Ibid. p. 25. cfr.

Esta conciencia es exigida por la historia de la praxis real, pero se obtiene cuando han madurado las primeras ideas de la conciencia ordinaria y logra rebasar esas ideas para llegar a una verdadera concepción filos6fica de la praxis.

Existen ciertas formas de praxis: creadora y reiterativa, en las que se expresa cierto grado o nivel de conciencia, sea ordinaria o filos6fica.

La praxis creadora puede tener dos niveles: reflexiva y espontanea. Primeramente, por creadora se entiende esa que justamente hace frente a nuevas necesidades del hombre, el cual es un ser que tiene que estar inventando y creando nuevas soluciones a sus problemas, y lo mas importante, una vez encontrada una soluci6n no le basta repetir o imitar lo resuelto, esta repeticion se justifica mientras no se presenten nuevas necesidades por cubrir, aunque es importante destacar que crear es una necesidad vital humana y que solo creando se transforma el mundo.

La praxis creadora puede considerarse reflexiva segun sea el grado de conciencia que se tenga de la actividad practica, en este caso seria un alto grado de conciencia en los hombres, lo que permitiria el fin ultimo de la creacion: la transformacion. A diferencia, la espontanea cuenta con baja conciencia de la praxis, pero la praxis creadora puede ser en menor o mayor grado espontanea o reflexiva.

Asi existe la praxis artistica, en donde se transforma

la materia, y el hombre imprime a un objeto una forma dada más que para cumplir una función práctico-utilitaria, para satisfacer una necesidad de expresión y comunicación. Permite la creación en donde se expresan en alto grado las capacidades humanas. Aún así, esta práctica artística se podría calificar de no reflexiva, ya que como existen infinidad de obras las cuales expresan al hombre como ser social y de cambio, existen obras que solo expresan un carácter comercial, en las que el grado de conciencia que se tuvo para realizar la obra es bajo, entonces, concluimos en que no necesariamente la praxis artística es una praxis creadora reflexiva, entonces podríamos clasificarla como praxis espontánea.

Lo mismo sucedería con la praxis política, la cual se explica como la acción de:

"grupos o clases sociales que conducen a transformar: la organización y dirección de la sociedad o a realizar ciertos cambios mediante la actividad del Estado".⁴

Lo que no sucede con la política del estado mexicano, donde las ideologías de algunos partidos políticos están muy por debajo de lo que se entendería por praxis política, como actividad transformadora expresando una praxis revolucionaria, esto debido al grado de conciencia de los militantes de partidos que pugnan solo por continuar con el modelo político-social existente, sin

⁴ Ibid. p. 259.

considerar la lucha popular, pero aun así, no se puede decir que todos los partidos políticos sean de estas mismas características, existen aquellos con alto grado de conciencia reflexiva, los cuales pueden llevar a la transformación, si y solo si, logran expresar ese caracter de conciencia creadora-reflexiva.

No todas las práxis creadoras son reflexivas, solo es creadora la conciencia práctica que traza un modelo que trata de realizar y conforme se va desarrollando lo va modificando atendiendo a los imprevistos y a las nuevas necesidades.

Esta conciencia práctica eleva a la práxis creadora y se debilita cuando la actividad material del sujeto opta por un caracter mecánico, abstracto, por una práxis reiterativa.

Esta práxis reiterativa expresa que "lo ideal permanece inmutable"⁵, o bien, hacer es repetir o imitar otro hacer.

Esta práxis tiene como base una práxis creadora, aunque su falla se encuentra en que no produce un cambio cualitativo en la realidad actual, solo se dedica a repetir cuantitativamente los cambios cualitativos ya existentes. Tal sería el caso de un niño de primaria, el cual está aprendiendo las tablas de multiplicar, pero no razona ni reflexiona el 2×8 , solo repite y se ve en problemas cuando se le pregunta de momento ¿cuanto es 8×2 ? viendose encajonado y en la necesidad de repetir la llamada tabla

⁵ Ibid. p. 259.

del 8 desde un principio para poder responder.

¿Por que sucede esto? al niño no se le a enseñado a reaflexionar, solo a reiterar conceptos.

También el trabajo de un obrero es reiterativo. Este participa de una práxis reiterativa, ya que no tiene conciencia de su práxis, o si la tiene es de un grado muy bajo, y es lo que hace que se convierta en un trabajo rutinario, por tanto, esta actividad práctica se opone a una actividad práctica creadora.

Esta práxis reiterativa deja ver una pequeña luz de conciencia, pero no por ello se va a considerar espontánea y mucho menos reflexiva. Por no dejar ver la conciencia, la práxis reiterativa se opone entonces a una práctica creadora, sea esta espontánea o reflexiva. El caracter en el que difieren una práxis creadora y una reiterativa, es que la primera expresa un caracter reflexivo y la segunda un caracter espontáneo, donde solo se repite y no se crea ni se piensa.

Esto nos hace pensar que esta práxis espontánea no necesariamente tiene que estar emparentada con la reiterativa, sino que también podemos utilizarla con la creadora, ya que no se opone diametralmente a la creación.

Si la actividad práctica humana solo se reiterara así misma, el hombre no podría crearse, formarse o producirse, ya que se estaría en una práctica reiterativa que jamás podría agotarse.

Por tanto, toda práctica supone una relación entre lo espontáneo y lo reflexivo, precisamente para transformarse.

Marx, no hizo desaparecer lo espontáneo de la actividad del hombre para que apareciera la conciencia, sino que conforme el hombre conociera su trabajo, podría irse alejando de ese carácter reiterativo enajenado, llegando a alcanzar, paso a paso, otro grado de conciencia que le permitiera realizar un trabajo reflexivo y por lo tanto creador.

La actividad artística, es una práctica espontánea y creadora, y solo será reiterativa cuando copie la realidad solo de manera estética, sin mostrar el trasfondo y con carácter conciente del mundo como ser social.

Las formas de praxis tienen como fundamento una teoría, mas que quede muy claro, no existe la práctica teórica, ya que no permite la transformación real, al quedar en lo ideal.

Las transformaciones que llega a hacer la actividad teórica, son transformaciones ideales (de las ideas sobre el mundo) pero no del mundo mismo. La teoría tiene que ser asimilada por quienes serán agentes de cambio. Por ejemplo, el maestro tendrá que apropiarse de la teoría de manera conciente para que pueda ser transformador de su práctica docente.

Acerca de lo anterior me permito citar la crítica que hace Marx a la tesis XI de Feuerbach "los filósofos no han hecho

más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo".⁶

En este caso, la filosofía es una teoría desligada de la práctica. La teoría se satisface así misma, no se realiza en la práctica.

La actividad teórica por si sola no es praxis, ya que no se trata de pensar un hecho sino de revolucionarlo. Así, el punto de vista del "sentido común" es el practicismo, o sea, práctica sin teoría o con un mínimo de ella.

Se requiere entonces de la teoría, pero no podemos quedar nada mas ahí. Tenemos que ver otro plano: la teoría ya elaborada y una práctica que no existe aún.

El hombre puede presentar la necesidad de nuevas actividades prácticas transformadoras para las cuales carece de instrumental teórico, necesita crear teorías que le permitan llevarlas a la práctica, para transformar la realidad ya existente. Además, es necesario que tenga presente y que sea conciente de los lazos que unen a la teoría con la práctica.

Ahora bien:

"al hablarse de la práctica como
fundamento y fin de la teoría debe

⁶ Engels, Federico y Carlos Marx. La ideología alemana. México, Ed. de Cultura Popular, 1970, p. 220.

entenderse: a) que no se trata de una relación directa e inmediata, ya que una teoría puede surgir (...) para satisfacer directa e indirectamente exigencias teóricas, es decir, para resolver las dificultades o contradicciones de otra teoría; b) que, por tanto, solo en última instancia y como parte de un proceso histórico-social (...), la teoría responde a necesidades prácticas y tiene su fuente en la práctica."⁷

Así, la teoría surge de prácticas anteriores, pero precisamente de la nueva forma en que surge, intentando responder a nuevas necesidades, estará su carácter transformador.

Ahora bien, la actividad revolucionaria o transformadora requiere de una elevada conciencia de la praxis, así como de una praxis creadora-reflexiva que, por consecuencia, será revolucionaria.

Lenin expresa "sin teoría revolucionaria, no puede haber tampoco movimiento revolucionario".⁸

Tal sería el caso del maestro que requiere conocer, apropiarse y partir de teorías que hablen de su propia práctica

⁷ Sánchez Vázquez, Adolfo. *Loc. cit.* p. 291.
⁸ *Ibid.* p. 297.

docente para que posteriormente la realice de manera conciente, creadora y reflexiva, que le permita transformar y así revolucionar su práctica docente.

Existen varias teorías sobre la praxis del maestro. Una de ellas expresa que en la escuela, y por medio de la práctica docente, se da un proceso de reproducción de las relaciones sociales y de poder, favorable a los intereses de las clases dominantes; sin embargo, también señala que se da un proceso de apropiación de la cultura, así como de resistencia y de lucha.

Otra, además de mostrar la opresión del maestro y del alumno, intenta dar alternativas para que la praxis educativa sea humanista y liberadora.

Por último, una aproximación teórica más, intenta demostrar lo que realmente ocurre en el salón de clases, como señala Elsie Rockwell:

"la inmovilidad aparente hace ver homogéneo el trabajo de los maestros, como igual en todas las escuelas, de modo que cada maestro en servicio parece simplemente la encarnación de la función social abstracta del educador, o bien de la función ideológica del Estado, a las cuales el sujeto no agrega ni quita

nada".⁹

Ahora bien, vamos a explicar la práctica docente desde tres perspectivas: enfoque reproductivista, enfoque liberador y enfoque etnográfico.

Explicaremos a cada uno de estos enfoques desde ciertos ejes de análisis que nos permitirán definir el rol que se asigna tanto: A) al alumno, B) al maestro y C) la pedagogía. La práctica se despliega en relación con múltiples elementos. De ellos elegimos al alumno, al maestro y a la pedagogía, por que la práctica docente tiene como propósito intencional, al menos en la educación formal, transformar al alumno. ¿En qué sentido se le transforma?, ¿en qué medida esta transformación deja intactas las relaciones sociales de la producción capitalista?, ¿hasta que punto la transformación que se expresa en una conciencia crítica y reflexiva puede ser realizada por la práctica docente? En este trabajo se intenta dar solo algunas respuestas. De cualquier manera, el alumno nos parece un elemento de primera instancia en la explicación de la práctica docente. En relación con el maestro y la pedagogía, la importancia es trascendente: quien realiza la práctica docente es el maestro ¿de qué elementos teóricos hecha mano?, ¿que función cumple la pedagogía?, ¿como la pedagogía fundamenta o justifica la práctica docente?

⁹ ROCKWELL, Elsie. Ser maestro: estudio sobre el trabajo docente. México, El caballito, 1985, p. 87.

3.2. ENFOQUE REPRODUCCIONISTA DE LA EDUCACION.

Iniciamos con el enfoque Reproductorista donde:

A) El alumno. Se le clasifica por su origen social y su sexo, así como por su escolaridad anterior. El alumno tiene toda una carga que permite ver por medio de su capital lingüístico el grado de educación, así como el origen de clase y la profesión de sus padres.

Los estudiantes de las clases dominantes, por encontrarse provistos del capital cultural lingüístico son seleccionados para ascender a niveles superiores de la enseñanza. Así pues, dentro de ese capital cultural, también se dan diferencias entre los sexos encontrándose más desposeídas las alumnas, esto es producto de las desigualdades entre los sexos, Bordieu llama a esto desigualdades naturales entre los sexos.

En la escuela ideal solo asisten niños de la burguesía y son los que tienen el suficiente capital cultural para aprobar, así como también demostrar que estos niños tienen cierto coeficiente intelectual señalando que existen diferencias ligadas al origen social, entonces se obtiene una concepción: "en la escuela, los hijos de obreros aprueban menos que los hijos de burgueses".¹⁰

¹⁰ BAUDELLOT, Christian y Roger Etablelet. La escuela capitalista. México, Siglo XXI, 1986, p. 168.

Se entiende por buen alumno, aquel que "tiene un aspecto de felicidad que da gusto verlo, su fisonomía es abierta y feliz, docil, aplicado, aprende sus lecciones a conciencia, satisface a su maestro y hace felices a sus padres. No será lo mismo para el mal alumno".¹¹

Así pues, se define al alumno normal, como aquel que aprende a leer a los 6 años, 6 meses, comprendiéndose que esto solo lo logran los hijos de burgueses, y solo una pequeña minoría de alumnos proletarios.

Así pues, el aparato escolar repite, refuerza y prolonga las condiciones de existencia de la familia burguesa y rechaza totalmente las condiciones de existencia de la clase obrera, por lo tanto no se puede hablar de igualdad, sino de una contradicción que es necesario marcar y hacer notar.

¿Entonces el alumno de la clase obrera se encontrará siempre desprovisto de educación igualitaria? Para responder a ésta interrogante, Baudelot y Establet mencionan que según una parábola bíblica: en el Evangelio según San Marcos 25,29 que: "a todo el que tenga, se le dará y le sobraré; pero al que no tenga, aún lo que tiene se le quitará". Esto es: el rico se enriquece y el pobre se empobrece. Los más dotados son los que progresan, ya que son los que tienen mejor escolaridad, así como que provienen

¹¹ Ibid. p. 105.

de una clase social favorecida.¹²

Entonces el alumno, por la desigualdad de dones, se encuentra descalificado para ascender, así como para obtener movilidad social.

Concluimos pues, que el buen alumno es aquel que proviene y pertenece a cierta clase social favorecida, donde el capital cultural lingüístico es amplio, lo que además le permite comportarse como "debe de ser".

B) El maestro. Es el profesional y la vía que produce la división ideológica y que está al servicio del aparato escolar.

Tanto en los maestros como en los alumnos, el capital lingüístico deja ver el grado de educación, así como el origen de clase, por lo tanto surgen diferencias ideológicas entre los maestros.

Los maestros son, a la vez, agentes y productos de la escolarización, entonces el maestro es, a la vez, sujeto y objeto. En su tiempo fué alumno formado en determinada línea educativa, ahora es maestro y tiene la ilusión de dominar la educación.

En el aparato escolar burgués, existen dos formas de ilusión por las que puede optar el maestro: 1) la ilusión democrática, que nos hace recordar la democracia burguesa. Como

¹² vid. Baudelot y Establet. La escuela capitalista. Ed. Siglo XXI. p. 198.

característica esencial la escuela tiene como función dar a cada alumno un lugar en la sociedad según correspondan sus aptitudes. Tal sería el caso de los buenos alumnos que podrán ocupar altos y complejos puestos. Aún así, existen maestros que están concientes de que las aptitudes no son un factor decisivo en la orientación escolar y que el medio social influye mucho más para la ocupación de altos puestos. Así pues, las desigualdades, tanto sociales como culturales, la escuela las expresa y no es posible satisfacer igualmente a los escolares, siendo el maestro un intermediario entre la escuela y los alumnos. Se entiende a la escuela, como una institución sectaria, siendo los maestros quienes pueden lograr una democratización del aparato escolar; y 2) la ilusión laica del maestro pretende una enseñanza neutra que se encuentre por encima de las clases. Tiene a su vez por corolario la ilusión "pedagógica", o sea, la creencia de que los problemas de la enseñanza están fuera de toda cuestión política, de que son problemas de método y procedimientos técnicos. En estas condiciones "las desigualdades en los resultados escolares no pueden ser atribuidas a la naturaleza social de los contenidos y métodos de enseñanza, sino solamente considerados como fracaso o éxito socialmente condicionado".¹⁹

Pero estas ilusiones reformistas impiden a los maestros se transforme el conocimiento en verdadero y revolucionario, ya que estos son sometidos en masa a la función asignada, encontrándose inmóviles para dicha transformación.

¹⁹ Ibid. p. 225.

Nos parece de interés citar un párrafo que hace referencia a las desigualdades sociales que se reflejan en el aparato escolar: "ustedes dicen que botaron a los imbéciles y a los desganados. Entonces sostienen que Dios hace nacer a los imbéciles y a los desganados en las casas de los pobres. Es más fácil que sean ustedes los que lo cometen. No todos los profesores son como esa señora. No sean racistas ustedes también".¹⁴

Así pues, el maestro y las pedagogías en vez de resolver las contradicciones las refuerzan.

El maestro como reproductor de las relaciones sociales y de la ideología, provoca escandalos cuando intenta concientizar y hacer que el alumno manifieste su posición política, ya que el maestro es el encargado de "mantener el orden". Al alumno se le entiende como irresponsable, improductivo y apolítico y lo que tiene que hacer el maestro es volver a esos niños seres responsables, productivos, pero sin salirse de las normas escolares, esto hace que la práctica del maestro vaya al fracaso, cuando intenta democratizar.

Ahora bien el maestro trabaja simultáneamente y desempeña a la vez el papel contradictorio de alfabetizador de masas y seleccionador de "élites", difusor de un catecismo pequeño burgués y de formador de agentes de la ideología burguesa. El

¹⁴ ALUMNOS de Barbiana. Carta a una profesora. México, Ed. Ediciones de cultura popular. 1985, p. 62 y 142.

maestro hace suyas estas representaciones ideológicas debido a su situación de clase, a su formación profesional y a las presiones que se ejercen sobre su práctica profesional.

Los maestros no son quienes hacen cambiar el aparato escolar, sino este se vale de los maestros para expresar su ideología burguesa y observar que sea cumplida.

Concluimos entonces, que el maestro es un reproductor de las relaciones de poder y sujeción, donde no tiene ningún espacio por donde él pueda democratizar la enseñanza.

C) La pedagogía. El éxito o fracaso escolar repercute en la vida posterior del alumno. El fracaso se da por la desigual distribución entre las diferentes clases sociales del capital cultural lingüístico, así se instaura una relación entre el origen social y el éxito escolar:

"El rendimiento informativo de la comunicación pedagógica, que está siempre en función de la competencia lingüística de los receptores (...), explica, entonces, por que los niños de clases populares (distanciados por su propia cultura y lengua de la cultura y de la lengua escolares, y privados del código necesario para la recepción de estos últimos) fracasan más a menudo que los

demás".¹⁵

Así, las diferencias de clases son sospechosas y la escuela está desprovista de esa neutralidad que reivindica.

En lo estrictamente pedagógico, en la escuela se da la desigualdad de dones por las desigualdades sociales. Los fracasos escolares se dan por la desigual distribución del capital lingüístico y cultural.

Así pues:

- a) los niños de clases populares obtienen malos resultados; b) esos malos resultados pesan en su escolaridad posterior ;entonces
- c) los niños de clases populares realizan una mala escolaridad ya que no llegan a aprender en el tiempo requerido.

Así, la pedagogía reproductivista coarta el desarrollo de los alumnos, no permite avances ya que se preocupa más por la técnica que por cuestiones sociales. Los discursos técnicos no les dicen nada a los niños porque no habla de ellos, ni de sus condiciones materiales de existencia, ni de sus experiencias, ni de su comunidad, ni del trabajo explotado de sus padres, ni del desempleo; por lo tanto esta pedagogía no corresponde a sus características ni necesidades, y así, la escuela se libera de la responsabilidad de los alumnos y se descarga sobre la familia.

¹⁵ BAUDELLOT, Christian y Roger Establet. La escuela capitalista. México, Siglo XXI, 1986, p. 198.

3.3. ENFOQUE LIBERADOR DE LA EDUCACION.

Un segundo enfoque sobre la educación es el de la educación Liberadora, donde se establece una constante crítica al sistema educativo y se propone una transformación, además señala los errores y las características que se intentan superar en una concepción bancaria de la educación. Se explican los rasgos más importantes tanto del alumno, como del maestro y de la pedagogía, primeramente como lo plantea la concepción bancaria y posteriormente lo que postula la concepción liberadora.

A) El alumno. En la educación bancaria el alumno es alguien a quien se le considera ignorante, alguien a quien es necesario adaptar; lo que anula el poder creador de los educandos, estos necesariamente tienen que descubrir el mundo, su transformación, su humanismo.

Lo que pretenden los opresores, es transformar la mentalidad de los oprimidos, pero no las situaciones que los oprimen. Al alumno se le ha sometido a clases verbalistas, evaluaciones rígidas de los conocimientos, a controles de lectura, a la distancia entre la relación educando-educador. Existe ante todo la prohibición a pensar.

La educación bancaria no permite una relación conciliadora entre el educando y el educador, ya que entonces no se efectuarían depósitos, ya que no se intentaría domesticar. Ante todo, el maestro es el portador de los conocimientos, el que los

deposita en sus alumnos, los cuales cumplen un papel de receptores absolutos.

Al contrario de esto, la concepción liberadora afirma que el conocimiento no es una dominación de aquellos que se juzgan sabios, el alumno no es un ignorante.

Se intenta transformar las situaciones de opresión, acabar con el paternalismo y con la relación educando-educador, con la misión de este último como transmisor absoluto del conocimiento. Así la educación liberadora propone buscar ser, convivir con los demás, según Fromm, nutrir el amor a la vida, la biofilia.¹⁶

Así concluimos que la educación, como práctica de la dominación que hemos criticado, desea mantener en un estado de ingenuidad a los educandos, lo que pretende es acomodarlos en un mundo de opresión.

B) El maestro. Según la concepción bancaria, el maestro es un depositador de conocimientos. El maestro desconoce a los hombres como seres históricos, y reconoce a los alumnos como depósitos. Así el educador es siempre quien educa, quien disciplina, quien habla, el que elige los conocimientos del programa, es siempre

¹⁶ Entonces la educación bancaria conforme a lo que expresa Fromm se le denominaría necrófila, donde se ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico, por tanto se transforma a los educandos en recipientes, en objetos, y no puede entonces esconder su marca necrófila.

quien sabe.

Al contrario de este enfoque bancario, el liberador expresa que el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que tanto educa y es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa. El educador es un sujeto cognocente cuando se prepara y cuando se encuentra dialogando con los educandos. El maestro mientras más problematice a los alumnos como seres que pertenecen a un mundo, tendrá como resultante una crítica, lo que llevará a desalienar a estos educandos. El maestro liberador niega al hombre abstracto, desligado del mundo, así como la mitificación de la realidad, por esto la educación liberadora se empeña en la desmitificación.

Por lo tanto estableciendo una relación entre los ejes de análisis del alumno y maestro desde el enfoque bancario, concluimos que:

- "a)...el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado;
- b)...el educador es quien disciplina; el educando el disciplinado;
- c)...el educador es quien habla; el educando, el que escucha;
- d)...el educador prescribe; el educando el que sigue la prescripción;
- e)...el educador elige el contenido de los programas; el educando lo

recibe en forma de "depósito";
f)...el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
g)...el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto."¹⁷

Para esto Paulo Freire plantea pues una educación liberadora donde:

- "a) no más educador del educando;
- b) no más un educando del educador;
- c) sino un educando-educador con un educador-educando".¹⁸

Esto quiere decir que nadie educa a nadie, pero que tampoco nadie se educa solo, sino que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo, lo que se intenta es concientizar.

C) La pedagogía. En la educación bancaria se da una pedagogía del oprimido, lo que se intenta con una concepción liberadora es una pedagogía de la libertad, que favorezca una práctica de la libertad.

Así pues encontramos una educación para la domesticación y la alienación, y una educación para la libertad: educación para el hombre objeto y educación para el hombre sujeto.

La concepción bancaria niega la dialogicidad como

¹⁷ FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI, 1987, p. 17.

¹⁸ Ibid. p. 17.

esencia de la educación. Por tanto, el educador bancario en su antidialógica no observa el contenido del diálogo ya que para él no existe, sino que él observará solo el programa sobre el cual disertará con sus alumnos.

Según la educación liberadora hay que problematizar, cuestionar constantemente las relaciones hombre-mundo, ver al hombre como sujeto histórico, dado que la educación se rehace constantemente en la praxis, es un quehacer permanente que para ser tiene que estar siendo.

El diálogo permite la emancipación del hombre, así pues, "sino amo al mundo, sino amo la vida, sino amo a los hombres, no me es posible el diálogo".¹⁰

Pero no hay diálogo verdadero sino existe en los sujetos un pensar verdadero, pensar crítico.

Así, para el educador dialógico, problematizador, liberador, el contenido del programa no es una imposición, el maestro con los educandos reestructura esos contenidos, se instaure el diálogo en la educación como práctica de la libertad. La pedagogía liberadora es praxis. lo que lleva a una reflexión y una acción verdaderamente transformadoras.

¹⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 1967, p. 108.

Mientras que en la práctica bancaria de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él; en la práctica libertadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es depositado, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos; el contenido está renovándose y ampliándose constantemente.²⁰

Concluimos pues, que toda tarea de educar solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a la realidad, en la medida en que haga que el alumno pierda el miedo a la libertad, y en la medida en que se propicie en el educando un proceso de recreación, de búsqueda y de solidaridad. Por tanto, educar es concientizar, es crear en el alumno la capacidad de discernir porque existe, recordando que existir es más que vivir, porque es más que estar en el mundo, es estar en él y con él, así el hombre tiene la capacidad de incorporarse y modificar sus circunstancias.

²⁰ Ibid. p. 182. *op. cit.*



3.4. ENFOQUE ETNOGRAFICO DE LA EDUCACION.

Como último enfoque está el Etnográfico, también conocido como método antropológico. Pretende conocer por medio de la observación el comportamiento de un grupo "in situ", para así apreciar las características de contextos diferentes.

A) El alumno. Se encuentra sumido en un juego con el maestro, donde el alumno prefiere seguir el juego de los maestros para evitarse confrontaciones, que surgirían de alumnos que cuestionan a sus profesores.

Así, el alumno es un miembro más de un grupo social "homogéneo", vive la experiencia de ser una parte de un grupo; la autoridad es de la institución y frente a ella todos son considerados como iguales; la experiencia del alumno es negada la mayor parte del tiempo; dentro de la escuela existen otras reglas para "definir lo que es verdadero"; el alumno no puede cuestionar, pero eso sí, generalizar sin entrar en detalles. Así el alumno maneja el contenido sin tener contacto con el significado. Aprender a hacer una tarea sin comprenderla, copiar mecánicamente, hacer poco trabajo intelectual y guardar silencio. Como se puede observar, la etnografía da cuenta de lo que sucede en una práctica real, donde como vemos, el alumno no tiene movilidad ni opción, así el maestro al ser observador participante se da cuenta y vive las mismas situaciones.

Los alumnos se encuentran encerrados en errores,

producto del poco cuestionamiento de los maestros y de sí mismos.

B) El maestro. Este puede ser un observador participante, ya que puede sucesivamente impartir una clase y observar al mismo tiempo. Este observador participante, al desarrollar ésta acción, puede tener idea de la realidad que viven los individuos participantes de la observación, el conocimiento que se tiene del individuo (en este caso del alumno) se ha obtenido por su comportamiento.

El maestro en el enfoque etnográfico, puede analizar sociológicamente el comportamiento en el salón de clases: por un lado puede verse como medio para estudiar ciertos problemas sociales: control, poder, cambio; por otro lado pueden observarse problemas pedagógicos: efectividad de la enseñanza, aprovechamiento, disciplina.

A diferencia del enfoque reproduccionista y del liberador, el etnográfico no establece apriori concepciones acabadas sobre el papel del maestro, del alumno y de la pedagogía, más, la aplicación de la etnografía en la educación, ha permitido apreciar las funciones y otros datos del maestro, del alumno y de la pedagogía. Esto sucede porque a la etnografía no le interesa mucho la formulación teórica, ya que considera que es más importante la observación, el análisis de la complejidad de los fenómenos. A la etnografía le interesa mostrar como un observador participante al maestro.

Los etnógrafos aseguran que el maestro hace muchas más

cosas de las que se dice que hace, por lo que también puede hacer observación participante.

El maestro, por su status dentro del sistema escolar, puede moverse en la clase, tiene un espacio mayor que el de los alumnos, ya que tiene mayor posibilidad de comunicarse: por ejemplo, escribir en el pizarrón dando la espalda a los alumnos; desde la perspectiva del alumno, su mundo es confuso lleno de hombros y cabezas que se interponen, en sí, es un mundo más inhóspito que el del maestro, así se puede entender la resistencia de los maestros por un método de enseñanza activo, ya que en un salón activo sin barreras físicas, el maestro tradicional se siente despojado de su posibilidad de control y siente que se ataca su status de superioridad.

Además el maestro propicia el "síndrome de cacería de brujas", Jules Henry²¹ lo llama así porque en los grupos escolares con alumnos de clase media, los alumnos como el maestro juegan con las ansiedades de unos y otros. Son signos de este síndrome el calificar como un acto de responsabilidad la crítica despiadada al trabajo del compañero, la competencia y la sumisión donde la autoridad, que es el maestro, modela y organiza la conducta.

El maestro cae en un error al expresar que, quienes

²¹ KAPFERER, Judith. El análisis situacional: un enfoque olvidado en la investigación educativa. En revista del Centro de estudios educativos . México, v. V., no. 4, 1975, p. 49. cfr.

hacen "cosas malas", no pueden ser buenos estudiantes, ni obtener buenas calificaciones.

Ahora bien, en las escuelas encontramos parecido con otras instituciones burocráticas, ya que al mismo tiempo existen leyes, reglamentos, jerarquías de poder y autoridad, como dentro de la sociedad.

La definición de la situación escolar, por parte del maestro, es básica para establecer y mantener la disciplina en la clase; existe la negociación, o lo que Strauss llama "orden negociado"²², esto quiere decir negociar y re-negociar por que comportamiento optar, así se dan sucesivas transacciones entre los miembros de una institución escolar.

C) La pedagogía. El uso de ciertos códigos de lenguaje afecta el aprendizaje social básico, el niño limitado a un código restringido tendrá problemas con un maestro que tenga códigos elaborados: puede esperarse que los niños socializados dentro de la clase media y estratos afines, posean tanto un código elaborado como uno restringido; mientras que los niños socializados en la clase trabajadora, o sea, en estratos bajos, se espera que estén limitados a un código restringido.²³

Así, un niño limitado a un código restringido estará en

²² Ibid. p. 57, cfr.

²³ Ibid. p. 60. cfr.

desventaja constante con el maestro que posea un código no limitado.

En el caso de los alumnos que provienen de grupos étnicos, minoritarios o de "clase baja"; el fracaso en la escuela se explica por el conflicto o la incompatibilidad entre sus propias pautas culturales y aquellas representadas por la escuela, que coinciden, con las de la "clase media".

La etnografía es un instrumento metodológico que ha permitido demostrar la desigual distribución de la cultura y del conocimiento.

En el ámbito educativo, por medio de la etnografía, se han encontrado procesos de reproducción, de intercambio y negociación, de destrucción y de lucha. Así, la escuela se presenta como medio socializador, donde el individuo aprende no lo que quiere aprender, sino lo que la sociedad formula para enseñarle y que tiene que aprender. Así mismo, ha hecho evidente el curriculum oculto que hace que se perpetúe cierta ideología que es necesario erradicar: las barreras de clase que producen la desigualdad en la vida social y económica de los ciudadanos. El maestro deja ver a través de este curriculum oculto, que no es tan importante comprender el contenido, sino mejor saber manejarlo y organizarlo.

Para concluir conceptualizaremos a la práctica docente, y para esto, tomaremos los planteamientos desarrollados a lo largo

de este capítulo.

Con algunos planteamientos de la filosofía de la praxis y de los enfoques presentados, hemos intentado dar cuenta de algunos rasgos de la práctica docente. Como se puede observar, hemos realizado tan sólo una aproximación en el conocimiento de la esencia de la práctica docente. Las aportaciones de los tres enfoques y de la filosofía de la praxis nos permiten señalar primero: que la práctica docente de acuerdo con el enfoque reproduccionista cumple como función principal, la de reproducir la ideología dominante y la división de las relaciones sociales de producción. El maestro, de acuerdo con este enfoque y en relación con los planteamientos de la filosofía de la praxis, se limita a realizar una práctica reiterativa, al parecer la expresión de esta práctica reiterativa y poco analizada por el maestro se concretaría en: pasar lista, impartir clase, seguir las disposiciones oficiales, calificar exámenes, llevar la cooperativa, preparar algún festejo, entre otras actividades. ¿Por qué realizar estas tareas?, ¿Cuál es el sentido de llenar una lista de asistencia, de un formato sobre planes de trabajo?, ¿Cuales son las implicaciones de los procedimientos de evaluación en los niveles de preescolar y de primaria?, entre otras preguntas, son cuestiones que la práctica basada en el sentido común y de acuerdo con el enfoque reproduccionista, el maestro no se plantea de manera consciente.

Consideramos que el enfoque reproduccionista y los planteamientos sobre sentido común y práctica reiterativa, tienen

el merito de permitirnos aproximaciones a un aspecto de la realidad de la práctica docente. Al señalarlos las condiciones de la sociedad capitalista donde se realiza la práctica docente, nos proporcionan el marco de referencia sin el cual solo se podría hablar abstractamente de lo que el maestro hace. Así, lo que hace el maestro, lo que debe hacer, las apologías y los mitos sobre su práctica, cobran sentido y se explican a partir del análisis del marco de relaciones histórico-sociales en el que se inscribe dicha práctica.

Segundo: pero la práctica docente no solo esta inevitablemente condicionada por las relaciones sociales de la producción capitalista. Como se puede observar, el enfoque de la educación liberadora partiendo de una crítica radical de la educación bancaria y de algunos planteamientos de la práctica creadora y reflexiva, señala algunas posibilidades de transformación de la práctica docente. Aunque al nivel de la práctica hay pocas experiencias, al nivel de la teoría hay por lo menos algunos planteamientos que pueden ser viables. Es importante y necesario que el maestro incorpore la reflexión crítica y una práctica creadora en su praxis docente: ¿por qué es importante que mis alumnos repitan cien veces la tabla del seis?

CAPITULO IV

MITOS EN LA PRACTICA DOCENTE

Sostener que solo la educación es determinante para el desarrollo, cohesión y armonía social, y que por esto se logran buenos y responsables ciudadanos, es un mito.

En este capítulo intentaremos demostrar la existencia de algunos mitos en la práctica docente, no pretendemos decir que todas las praxis educativas son un mito, pero dudar de las verdades hegemónicas del Estado, dudar de ese deber ser, es poner en cuestión algunos mitos y dogmas, es poner en evidencia la necesidad de desmitificar.

Ante todo, no pretendemos caer en "el mito de una educación sin mitos", que no tome en cuenta la realidad concreta. Así, la idea de que la educación tenga que estar libre de mitos es un mito.

Caracterizar los mitos en un capítulo y la práctica docente en otro, nos permite llegar a hacer una relación entre los dos, o sea, poder decir que la práctica docente está mitificada, lo cuál es el objetivo de este trabajo. Se desea mostrar, que habiendo analizado qué es un mito, sus características, el

concepto de praxis docente y algunos enfoques educativos, si existen o no mitos en la práctica del profesor.

Aspirar a transformar la práctica docente no es aspirar a algo nuevo, intentar una práctica absolutamente nueva es un mito. Esto concuerda con la utopía, con el deber ser, con el modelo de docente a que se aspira.

La ideología de las praxis docentes mitificadas se encuentra caracterizada por deshistorizar, fragmentar, despolitizar, unir una teoría mitificada con una práctica del mismo tipo, por tanto, sustituye el conocimiento real, conciente, transformador de la práctica educativa, por uno mitificado.

Para mejorar la formación de docentes, se requiere recuperar la práctica docente, la cual si no va acompañada de una concepción desmitificadora, quedará como una práctica docente que armonice con un contexto enajenado.

Demos paso pues, a algunos ejemplos de práctica docente mitificada: se trabajará desde tres niveles de análisis: la Política educativa, la Teoría pedagógica y la Práctica Concreta del docente, donde apreciaremos en que medida, y si lo es, instrumento de la reproducción y a la vez creador de mitos.

Elegimos estos tres niveles de análisis porque consideramos que es en los planos de la política, la pedagogía y la práctica, en donde se presentan con mayor evidencia algunos

mitos. En tanto que los mitos son parte constituyente de la ideología, según lo expuesto en el capítulo dos, sus ámbitos son, en primer término, el discurso político, en segundo, el discurso pseudo científico y, en tercero, la práctica docente misma.

Para iniciar, explicaremos en que consiste cada uno de estos niveles. Por política educativa, entendemos todas aquellas acciones que toma y decide el Estado en materia de legislación educativa y de algunos de los contenidos de los Programas educativos, así mismo, transporta a dicho ámbito conceptos que se utilizan en la política, tales como: democracia, pluralidad, apertura, laicismo e igualdad, entre otros. La política educativa permite aprobar o reprobado los Planes y Programas del sistema educativo, así como las reestructuraciones pertinentes.

En cuanto a la Teoría pedagógica, se refiere a las corrientes educativas que se pueden aplicar tanto en los educandos como a los mismos educadores, ideas pedagógicas que son utilizadas en el sistema educativo. Con mayor precisión, la teoría pedagógica se refiere a todas aquellas corrientes educativas que expresan ideas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, así como el conocimiento de las etapas de madurez de los individuos. El conocimiento de las corrientes educativas y las etapas de madurez, permiten su aplicación en el trabajo cotidiano del maestro. Todas las Teorías pedagógicas poseen un carácter ideológico que mantiene una estrecha relación con las políticas educativas. Para nuestros propósitos, entendemos por Teoría pedagógica, al cuerpo de construcciones teóricas lógicamente interrelacionadas y referidas

a un objeto de conocimiento. Nos interesa sobre todo la teoría pedagógica, para demostrar su empleo en la creación de mitos, es decir, para la toma de decisiones y justificaciones que se realizan en torno a la práctica docente.

Por práctica concreta, estaremos haciendo referencia al trabajo cotidiano del maestro, al desempeño de su clase, a la aplicación de la teoría pedagógica y de la política educativa durante su actividad docente. En suma, es el trabajo que diariamente realiza el educador con los educandos.

4.1. NIVEL DE LA POLITICA EDUCATIVA.

Iniciaremos nuestra explicación de los mitos en la práctica docente, partiendo de lo que dicta el Estado en materia de educación, esto es, la política educativa. Los elementos que se analizan son: democracia, orden, neutralidad y educacionismo, porque de alguna manera son los que con mayor frecuencia han estado presentes en el discurso político relacionado con la educación.

Se ha hablado de apertura democrática, todos los individuos tienen derecho a educación, democracia educativa, igualdad de oportunidades de tener acceso a la educación. Se intenta satisfacer la demanda educativa, la obligatoriedad de la educación y la tan deseada movilidad social.

Se podría entender como mito esa democracia educativa, ya que ésta apertura se encuentra limitada por circunstancias sociales, económicas y políticas, condicionada según el estrato social de los estudiantes. Recordemos que una característica de los mitos es su falta de correspondencia entre lo que se dice y lo que realmente sucede. Por tanto una democracia dentro del aula no se puede dar, ya que el mismo maestro no es partícipe de la democracia y justicia social, esto por las desigualdades en el entorno social y económico, así el maestro es parte, y vive en un sistema no democrático, así, su práctica docente puede tener algunos matices de democracia, pero también se demuestran las desigualdades sociales expresadas, por ejemplo, en la desigualdad

en el capital cultural de los integrantes de la sociedad..

Aún así, nos encontramos con maestros capaces de desmitificar la democracia dentro del aula, se niegan a reproducir modelos, así como a mantenerse ellos como la autoridad. Los mitos proporcionan al hombre modelos de comportamiento. La democracia educativa es un mito, ya que se proporciona un modelo lógico para resolver contradicciones, en este caso sociales y económicas. Así el mito de la democracia, es un sistema de valores proyectados en ideas, las cuales se asumen y se las apropian para seguir con un modelo del deber ser de la democracia, más nunca se asumen estas ideas de manera crítica, ya que entonces se empezaría a dudar del mito de la democracia.

En algunas ocasiones, parece que el maestro comparte la idea de que la educación que es impartida por el estado, es democrática, Baudelot y Establet lo llaman ilusión democrática. En tal ilusión, la escuela tiene como función dar a cada alumno un lugar en la sociedad según correspondan sus aptitudes. Los buenos alumnos podrán ocupar puestos altos y complejos, y los alumnos débiles ocuparán puestos sencillos de empleados y obreros. Esto lo podríamos entender como la ideología de los dones, así el éxito escolar es el resultado de sus aptitudes y no de su condición social. Los alumnos de medios familiares distintos no podrán satisfacer las mismas normas escolares, entonces el maestro es partícipe de esas desigualdades culturales. Así, la escuela es una institución dividida, siendo los maestros quienes participan en este tipo de institución y además quienes pueden lograr una

democratización del aparato escolar. ¿De qué manera? Tal vez cuando, entre otras cosas, el maestro permita la crítica, la libre decisión de como trabajar algún tema específico, el trato por igual a todos los alumnos no importante su origen de clase, poniendo mucho más atención a aquellos alumnos desprovistos de capital cultural y lingüístico, en suma, no reiterando una práctica docente que participa en la determinación de quienes continuarán en el sistema educativo y de quienes serán rechazados.

La escuela actual es selectiva y parcial en favor de la clase dominante. La democracia escolar no se ha realizado todavía, pero permanece el ideal.

Otro punto de interés que expresa la política educativa, es la igualdad de educación entre clase, pero aquí sucede que cada grupo social ve los beneficios educativos de modo diferente, de acuerdo con su posición social. Recordemos a Baudelot y Establet cuando expresan que el alumno tiene toda una carga que permite ver por medio de su capital lingüístico, el grado de educación, así como el origen de clase y la profesión de sus padres.

Las desigualdades, tanto sociales como culturales, la escuela las expresa y no es posible satisfacer igualmente a los escolares, siendo el maestro un intermediario entre la escuela y los alumnos.

El maestro no podrá manejar la igualdad dentro del salón de clases mientras permanezca en una sociedad desigual.

Tanto los factores escolares (maestro, instalaciones, textos, programas) como los factores sociales (familia, iglesia, medios de comunicación, Estado) influyen en las desigualdades educativas, sociales y económicas, por eso la igualdad de educación entre clases, es un mito para las clases subalternas, más no para las clases burguesas, donde ellos tienen amplia participación en la educación.

El Estado desea instaurar un orden social mediante la igualdad de oportunidades. Desde la consumación de la Independencia el Estado pretende instaurar un orden social, y en la actualidad se desea ese orden: mantener paz social tanto en la sociedad como al interior de las instituciones educativas, esto nos hace recordar lo que mencionamos en el capítulo uno sobre la característica de repetición que tiene cada mito: cada tiempo, cada hazaña es repetible. Esto, en la crítica del mito, se conoce como el eterno retorno. Se ha deseado y se sigue deseando orden social, en este caso, mediante la igualdad de oportunidades educativas. Con la idea del eterno retorno se podría demostrar que si bien los mitos cambian históricamente, también se repiten, se intenta perpetuarlos.

Continuando con la política educativa tenemos que, por medio de la educación, se intenta la legitimación ideológica del Estado. La ideología que se maneja en los programas educativos expresa lo que pretende el Estado, esto es, dar armas y conocimientos al maestro para que los exprese y transmita a sus

alumnos por medio de la historia nacional, sin embargo las circunstancias actuales (económicas, políticas y sociales) permiten al maestro manejar los contenidos. Aquí, como en otros casos, nos encontramos con una realización relativa de lo que se dice debe hacer el maestro: se va a reproducir la ideología del Estado pero va a existir el maestro que lo haga de forma imparcial, crítica, analítica, haciendo que los alumnos critiquen y dialoguen en relación con esa ideología; pero también estarán los maestros que reproduzcan las ideologías que están al servicio, en última instancia, de la clase dominante. Así el maestro como reproductor de las relaciones sociales y de la ideología, provoca escándalos cuando intenta concientizar y hacer que el alumno manifieste su posición frente a tales situaciones de reproducción, aquí el maestro es el encargado de mantener el orden.

Se ha hablado de la neutralidad de la educación, del laicismo, pero en buen número de colegios particulares se enseña religión, la iglesia, por otra, parte interviene de alguna manera en la educación. Mientras la iglesia intervenga en la educación no podremos dejar de hablar de mitos y sumisión.

Como señala Perez Rocha, la educación se plantea desde Jose Ma. Luis Mora hasta nuestros días como la panacea para resolver los problemas, los que se originan por falta de

Si bien la cuestión del laicismo es un tanto mítica, no ha dejado de ser criticada su falta de correspondencia con la realidad. Por ejemplo, Juárez expresaba que mientras se siga educando bajo ideas religiosas y militares solo se pueden formar individuos enemigos al cambio, al progreso, a la transformación.

educación, así estos problemas de la humanidad se resolverán cuando por medio de la educación se logren hombres sabios y virtuosos, el medio para formar estos hombres es el maestro, a esto se le llama educacionismo.² Así podríamos decir que el maestro, dentro del educacionismo, es un mito ya que dadas sus condiciones, difícilmente puede responder al ideal educacionista. El hecho es que la educación que supuestamente debería servir para todos los hombres, solo se concede a los hijos de la burguesía. La educación no constituye un elemento de igualdad social, sino al contrario un elemento de la jerarquización. La educación del pueblo y la sociedad igualitaria se relegan por tanto a un futuro muy lejano. Por lo tanto, considerar que el educacionismo (y con ello la carga que corresponde al maestro) resolverá todos los problemas, es un mito, ya que está fundamentado en ciertos valores culturales y en cierta moral de la sociedad que no tiene correspondencia con la historia y la verdad, así como con la razón y con el tan deseado progreso.

² PEREZ ROCHA, Manuel. "Educación y desarrollo. Idealismo Educativo del Estado Mexicano", en Revista Problemas de desarrollo, No. 22, Año VIII, No. 1977-Enero-1978, México, tomado de Bonfil Castro, Ma. Guadalupe. et. al. Análisis Pedagógico. 1ra. ed., V. 2. México, Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 1983, p. 123.

4.2. NIVEL DE LA TEORIA PEDAGOGICA.

De acuerdo con la Reforma educativa de 1970, se expresan las siguientes ideas de caracter pedagógico. El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad para asegurar la armonía entre educandos y educadores, desarrollará la capacidad de aquellos para aprender por sí mismos, promoverá el trabajo en grupo y el diálogo. Ejercitará la reflexión crítica, acrecentará la actitud de actualizar los conocimientos, capacitará para el trabajo socialmente útil. Enseñar a aprender y evaluar, dar conciencia histórica e inducir al autoaprendizaje.³

Así pues, el resultado ideal de este conjunto de ideas sería el de mejorar el rendimiento escolar, y así contribuir a una mayor igualdad social. Esto nos hace recordar que la igualdad en el rendimiento escolar, así como la igualdad escolar, es un mito, ya que no puede pensarse inicialmente en igualdad, en una sociedad en donde se dan las diferencias de capital cultural, así como diferencias en acceso a la educación superior, como consecuencia de las diferencias en el origen social.

Mejorar el rendimiento escolar es tarea de: alumno-maestro-institución; pero no depende solamente de ellos proporcionar igualdad social, contribuyen, más la institución escolar no es la única que origina la desigualdad o la igualdad

³ LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976. México, Ed. Nueva Imágen, 1980. p. 71 a la 92.

social. Encontramos pues que, la igualdad social, no es producto del rendimiento escolar, habría que pensar en otras condiciones económicas y políticas, entonces declaramos que la igualdad con los mismos valores, creencias, aspiraciones y puntos de vista para todos los alumnos y maestros, no importando el origen social de cada uno de ellos, es un mito.

El maestro al promover el trabajo en grupo y el diálogo, esta desarrollando la capacidad crítica del alumno. Se han deseado alumnos críticos y dialógicos desde hace mucho tiempo, pero críticos, no hacia el Estado, ni hacia las clases privilegiadas. Crítico, en el sentido de actualizar conocimientos que lo capacitarán para el trabajo socialmente útil. Por lo menos en la escuela primaria, nunca se critica la ideología del Estado o de una clase dominante, que responde sólo a sus intereses, aspiraciones o ideales. Las creencias ideológicas cumplen la función de promover el poder político de un grupo social e intentan (y lo logran) la conservación del poder por parte de ese grupo.

Esto es lo que reproduce el maestro, una ideología, no para el mejoramiento de los alumnos, sino para su sometimiento. Así los mejores propósitos del Estado en materia educativa, en materia de formación de alumnos críticos y dialógicos, es hasta cierto punto un mito, ya que falta correspondencia entre lo que se dice y lo que realmente sucede, y entre lo que se dice y lo que realmente piensan y realizan educador y educando, dadas determinadas condiciones. A este alumno crítico se le trata de

hacer pensar según un ideal. Planteamos el eterno retorno del mito de un alumno crítico, así como eternizar que "un alumno crítico siempre ha existido".

El mito sustituye el conocimiento de lo real, el maestro entonces expresa y realiza una práctica que no corresponde con lo que se desea, con "el deber ser", por tanto, con el "ideal". Los mitos expresan una falta de correspondencia con los conocimientos reales que podrían ser creados y recreados por el maestro, pero que por encontrarse en un contexto escolar alienado sustituye otros elementos por mitos. El papel del maestro pasa a ser el de reproductor de una ideología, y de contenidos de aprendizaje que hacen que el alumno permanezca en un estado de sumisión. Así la teoría pedagógica mitificada, permite una práctica del mismo tipo, sustituyendo el conocimiento real y conciente de la práctica educativa, por uno mitificado.

Siguiendo con la explicación de la práctica docente mitificada, desde el nivel de la teoría pedagógica, vislumbramos algunos posibles mitos que se encuentran insertos en los Planes y Programas Educativos, así como en las teorías que fundamentan esos programas (igualdad en el capital cultural y lingüístico, homogeneizar ideologías, etcétera).

4.3. NIVEL DE LA PRACTICA CONCRETA.

En cuanto al tercer nivel de análisis a que se refiere la práctica concreta del docente, no existe una concepción concreta ni acabada de como tendría que comportarse el docente. Aquí sucede que cada maestro se comporta como él cree que es lo más conveniente, por tanto, nos encontramos con maestros que reproducen las ideologías expresadas en políticas educativas y en las teorías pedagógicas, maestros que transmiten y expresan mitos, y maestros que desmitifican, critican y desean transformar la práctica docente.

El maestro por su status dentro del aparato escolar tiene mayor movilidad en la clase, tiene mayor espacio; en los alumnos predomina un estado inactivo, siendo el maestro la mayoría de las veces quien dirige la clase, el maestro entonces goza de mayor libertad para desarrollarse, lo que coarta, por un lado, el diálogo, y por otro, el autoaprendizaje. Así, el diálogo entre educador y educando no puede realizarse mientras el profesor goze de libertad, y al educando se le restrinja. El alumno no podrá aprender por sí mismo y al mismo tiempo, como expresa Freire, ser educador-educando y educando-educador. Si no hay diálogo verdadero, no existirá un pensar verdadero y crítico. Por tanto el maestro continúa siendo la cabeza dentro del aula, y esto apesar de los métodos pedagógicos que señalan la importancia de la actividad del educando. El maestro puede ser un guía, pero cuando se presenta como conocedor absoluto de contenidos curriculares, se puede decir que su práctica se fundamenta en un mito.

Deseamos aclarar, según nuestra experiencia, que no toda la praxis que efectúa el docente se encuentra mitificada, existen grupos de alumnos que cuestionan a sus profesores, esto es producto de una concepción diferente de las relaciones maestro-alumno, concepción basada en el respeto mutuo, en la cooperación y en el diálogo, aspectos que a su vez son el fundamento del desarrollo de las capacidades de los educandos.

A lo largo del trabajo, nos hemos encontrado con una variable que ha influido tanto en las políticas como en las teorías, y es el estrato social. Tanto el alumno como el maestro pertenecen a determinado estrato social. Ya que uno de los objetivos de la educación de llegar a todos los individuos, no importando sus condiciones culturales y económicas, no siempre se cumple, ya que el maestro con cierto código elaborado llegará a tratar como "flojos" a los alumnos proletarios ~~carentes~~ de códigos elaborados. Así, el maestro no puede ser democrático e igualitario, si no llega a entenderse con sus alumnos, encontrándose estos en desventaja constante con el maestro que si posea un código no tan limitado.

En cuanto a nuestra experiencia como docentes podemos ejemplificar diciendo que: al revisar los objetivos de la educación encontramos que se desea que el alumno desarrolle la capacidad suficiente para aprender por sí mismo. Nos preguntamos ¿cuantos maestros son capaces de aprender por ellos mismos? Si el maestro no es capaz ¿como va a permitir y desarrollar esto en el

alumno? Hemos experimentado que cuando confiamos y conocemos a los educandos les podemos abrir un espacio hacia la libertad y responsabilidad. En la medida que tratemos de responsabilizar, de permitirles elegir, y de seleccionar, estaremos guiando hacia el autoaprendizaje. No es tan sencillo, máxime en una sociedad donde se ha creado a los individuos en total dependencia, se ha inculcado el temor a "hacer lo que quiero hacer", se ha inculcado el miedo al ridículo, a la burla o al fracaso. Así el alumno conciente repetirá cuantas veces él crea necesario alguna actividad física o mental hasta que lo logre. El mito de desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo es verdadero hasta donde lo permita el maestro. Es una idea que trabajada constantemente puede pasar de ser una falsedad a una verdad.

El objetivo en el jardín de niños es el desarrollo armónico de las facultades del educando. Una de estas facultades es aprender por sí mismos, pero ¿se le permite al niño manipular todos los objetos?, ¿puede cuestionar a los docentes?, ¿puede correr, brincar, etcétera, según sus necesidades inmediatas, o se le reprime?, ¿puede realizar una actividad fuera del tema y de lo planeado con anterioridad?

La crítica dentro y fuera del aula es otra cuestión que pone en duda el mito del mutismo, la pasividad, etcétera, entre el binomio educador-educando. Hemos experimentado que el alumno al criticar de manera conciente el tipo de actividades que son preestablecidas burocráticamente en un Programa educativo, no desea realizarlas y mucho menos seguir ese orden preestablecido de

un plan de trabajo previo. Así la crítica constante del trabajo de los compañeros, del docente, de los contenidos de aprendizaje han permitido que el alumno exprese claramente que es lo que desea, así como cuestionar, maestros y alumnos, no solo a la institución escolar, sino también a la sociedad en su conjunto, expresar su descontento y proponer algunas modificaciones que le permita a los alumnos trabajar con cierta libertad.

A nivel preescolar se desea, según el discurso, que el alumno cuestione lo que le rodea, pero ¿es serio este planteamiento?, ¿es real que el niño se pregunte porqué hacen paros laborales los maestros?, ¿porqué asumir un papel pasivo?, ¿porqué seguir normas tan absurdas tales como asistir a la escuela con los zapatos limpios cuando las calles no se encuentran pavimentadas?, ¿porqué hacer trabajos sin sentido, ni aparente ni real?

Promover la crítica en el aula escolar seguirá siendo mito mientras el maestro no busque respuestas válidas con los alumnos a estas cuestiones.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

"La historia no es mecánica porque los hombres son libres para transformarla".

Ernesto Sábato.

Nuestro objetivo fue demostrar algunos mitos en la práctica docente. No podemos concluir que toda práctica docente que se ha realizado a través de la historia, es un mito, ni tampoco se ha logrado precisar históricamente cuando se empezó a mitificar la actividad del maestro, lo que sí podemos decir, es que en la actual práctica docente, más no en su totalidad, se encuentra rodeada de mitos. Decimos que no en su totalidad por que existen maestros preocupados por su labor educativa, maestros que buscan la forma de ser democráticos, justos, creadores y participativos, junto con el grupo escolar. No presentamos aquí ningún modelo del profesor que deseáramos que existiera, sólo mencionamos que se logrará lo anterior según sea el grado de conciencia de los maestros.

A lo largo de la investigación vemos la existencia de algunos mitos en la práctica docente. Mitos que forman parte de ideologías y que son producto, algunas veces, de alegorías fantásticas, mitos acerca del tipo de maestro que se desearía tener en el sistema educativo. Maestros que han incorporado algunos mitos en su práctica y que en ocasiones, crean las condiciones para que a su vez estos mitos sean asimilados por el

alumno.

El hecho de que el maestro mantenga y reproduzca una práctica basada, en alguna medida, en mitos, se debe a que por un lado, éste necesariamente tiene que seguir un modelo, un programa educativo donde se establece qué es lo que se va a enseñar, cómo se tendrá que enseñar, cómo actuar frente a los que va dirigido; mientras que por el otro lado se debe al grado de incorporación acrítica del discurso oficial, de la política educativa, de las apelaciones que a él se dirigen desde el plano moral y en general desde la ideología. No se desea que los alumnos razonen, reflexionen, o sean conscientes de lo que se realiza en la escuela. Se desea que aprendan normas escolares, que sean buenos alumnos, que sus capacidades y aptitudes se reflejen en el éxito escolar y social, donde un alumno con estas características tendrá mucho más oportunidades de triunfar.

Las sociedades divididas en clases, por su carácter sectario, no permiten ni dan las mismas oportunidades de desarrollo a los individuos, por tanto, ¿como se pretendería alcanzar democracia escolar si no se dan las oportunidades por igual a los integrantes de una sociedad?

Consideramos que el conocimiento de las condiciones, tanto objetivas como subjetivas del maestro, la crítica de estas condiciones y sobre todo, la praxis, permitirán al maestro apreciar qué perspectivas tiene para desarrollar de mejor manera su actividad educativa. El maestro tiene que seguir cierto

Programa educativo, pero de él depende la forma de transmitirlo, si es o no conciente de que ésta forma está determinada por el espontaneísmo e inmediatez que caracterizan las situaciones de la escuela o puede depender del conocimiento y análisis crítico de sus contenidos y propósitos, del conocimiento del alumno y de determinadas condiciones del aula, la escuela y la comunidad. El maestro que desea transformar, no se apartará de los Programas educativos, sino que se valdrá de estos para hacer las críticas y los cuestionamientos.

El maestro tendrá la oportunidad de cuestionar su actividad, de decidir por él mismo si lo que hace es lo conveniente, más no por una ideología que exprese que un maestro "debe comportarse así"; las teorías pedagógicas y sociales utilizadas con cierto grado de conciencia a través de la crítica constante y de la lectura de análisis le impiden, al maestro, reiterar actitudes y conceptos, y así le permiten la creación de nuevos comportamientos en base a nuevas necesidades que se presenten en el aula y en la comunidad escolar.

La inquietud de descubrir nuevas posibilidades lo llevará a la creación conciente, reflexiva o espontánea.

Nuevamente señalamos, que un camino por el que puede optar el maestro es la crítica constante a la institución escolar, así como a sus miembros (directivos, maestros, alumnos). El maestro que pretenda transformar su práctica docente, creemos que tiene como perspectivas: inicialmente, cuestionarse qué es ser

maestro, qué responsabilidad implica la actividad de un maestro para con sus alumnos, qué sucedería si en lugar de repetir ciertos contenidos ideológicos, producto de una sociedad dividida en clases, introdujeran planteamientos y acciones que permitieran la creación, tanto por parte de los alumnos como del maestro. Así, un profesor conciente se dará la oportunidad de reflexionar sobre lo que ha hecho y sobre lo que puede hacer, con lo cual permitiría la reflexión, concientización y creación en sus educandos.

El maestro que conoce el significado de su praxis desde un enfoque crítico, el cual creemos que puede ser la filosofía marxista, estará educando bajo una conciencia filosófica. Creemos que no se dejará llevar por el sentido común de lo que "debe hacer un buen maestro". Pretendemos que el maestro exprese una ideología que responda a los intereses y aspiraciones de los alumnos como grupo de seres sociales, críticos y capaces de desarrollar sus facultades no importando a que clase social pertenezcan.

Así los planteamientos de Freire, la constante crítica y cuestionarse a sí mismo y a los alumnos acerca de la instrucción de que son participes, podría ser un camino para la desmitificación y por lo tanto para la transformación.

Esto no quiere decir que el enfoque liberador sea la única vía para resolver los mitos que se han creado alrededor de la práctica del maestro, sino que algunos planteamientos que no permite la escuela actual con matices reproductivistas. Es el constante diálogo que se podría hacer entre maestros y alumnos

sobre los temas de enseñanza, sobre cómo realizar las actividades grupales, así como el doble papel que representaría el docente: de educador y a la vez educando. Por otra parte, del enfoque etnográfico se pueden obtener algunas aportaciones. Por ejemplo, la idea de que el maestro sea un observador participante lo cual le permite observar, analizar y dar una solución al problema que se presente, en conjunto con los alumnos.

Probablemente se estará pensando que si estamos hablando de los mitos en la práctica docente, como es posible que expresemos en las ideas anteriores algo que podría caer en la mitificación.

Desde el inicio del trabajo se habló que no deseábamos caer en la idea de una práctica libre de mitos, esto no quiere decir que los enfoques etnográfico y liberador no sean los convenientes para desmitificar, ni que tampoco con la aplicación íntegra del contenido de estos enfoques vamos a librar a la docencia de la mitificación.

El proceso de desmitificación de la praxis docente, es un proceso histórico lento, en donde el maestro tendrá necesariamente que cuestionarse y dialogar, lo que le permitirá concientizarse, creemos que este es un camino más, viable para la transformación.

Hasta aquí las conclusiones y las perspectivas, sin embargo quisieramos dejar claras algunas cuestiones.

Se elaboró un procedimiento para la identificación de mitos:

- a) se crearon determinadas explicaciones en relación con el mito.
- b) se emplearon tres enfoques y la filosofía de la praxis con el objeto de aproximarnos a una mejor comprensión de la práctica docente.
- c) se plantearon las dos tareas anteriores como un medio de identificación de mitos.

El procedimiento tiene un carácter preliminar. Algunas interrogantes no han quedado resueltas, entre ellas: ¿todos los mitos pueden ser explicados a partir de sus relaciones con la utopía y con la ideología dominante?, ¿cuáles son los mitos que crea el maestro como sujeto de clase y como sujeto que pertenece a un gremio?, ¿hasta que punto hemos reducido las explicaciones sobre la práctica docente con los enfoques que se utilizaron?

En cuanto a la identificación de los mitos, se emplearon tres ejes de análisis: la política educativa, la teoría pedagógica y la práctica concreta. Reconocemos en este caso que la identificación de los mitos que hemos realizado también tiene un carácter preliminar. Por ejemplo, nos parece necesario que se profundice en el conocimiento de las condiciones de trabajo del docente que favorecen la creación de mitos. La jornada de trabajo, la organización escolar, las disposiciones administrativas y técnicas, condiciones laborales que sin duda juegan un papel importante en la determinación de mitos.

En ningún momento se agota la explicación de la posible existencia de mitos en la práctica docente. Creemos que este podría ser un primer camino para la explicación de esta cuestión; se abre una nueva problemática por investigar que no podrá ser agotada sencillamente, ya que el maestro como ser humano, por su carácter cognocente, crítico e inconforme con modelos de comportamiento, penetra en la búsqueda constante de nuevas formas de relacionarse con la sociedad. Desaparecerán mitos, surgirán otros que responderán a otras condiciones de existencia y a nuevas necesidades, lo importante es criticar la ideología de donde surjan, cuestionarla conscientemente y tratar de no ser partícipes de la realización de mitos.

BIBLIOGRAFIA BASICA

Alumnos de Barbiana. Carta a una profesora. 1ra. ed., México, Ediciones de cultura popular, 1985 (c1975), 143p.

BONFIL Castro, Ma. Guadalupe, et.al. Análisis pedagógico. 1ra. ed., V.1. México, Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 1983 (c1983), 281p.

BONFIL Castro, Ma. Guadalupe, et.al. Análisis pedagógico. 1ra.ed., V.2. México, Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 1983 (c1983), 251p.

BAUDELLOT, Christian y Roger Establet. La escuela capitalista. octava ed., México, Ed. Siglo XXI, 1986 (c1975), 301p.

BORDIEU, Pierre. La reproducción. 2da. ed., España, Ed. Laia, 1981 (c1970), 285p.

CARRIZALEZ, César. La experiencia docente. 1ra. ed., México, Ed. Línea, 1986 (c1986), 92p.

CASSIRER, Ernst. El mito del estado. 2da. ed., México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1968 (c1947), 362p.

ENGELS, Federico y Carlos Marx. La ideología alemana. décima ed., México, Ediciones de Cultura Popular, 1979 (c1976), 243p.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 36ª ed., México, Ed. Siglo XXI, 1987 (c1970), 245p.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 37ª ed., México, Ed. Siglo XXI, 1987 (c1967), 151p.

GONZALEZ, Juliana, et.al. Práxis y filosofía. Ensayos en homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez. 1ra. ed., México, Ed. Grijalbo, 1985 (c1985), 491p.

HUMBERT, Juan. Mitología griega y romana. 24ª ed., México, Ed. Gili, 1978, 311p.

KAPFERER, Judith. El análisis situacional: un enfoque olvidado en la investigación educativa. Revista del Centro de Estudios Educativos. n.4, v.1, México, 1975: 37-69p.

LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México. 4ta. ed., México, Ed. Nueva Imagen, 1980 (c1980), 256p.

LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. 4ta. ed., México, Ed. Nueva Imagen, 1982 (c1979), 235p.

PALENCIA-ROTH, Michael. Gabriel García Márquez: la línea, el círculo y las metamorfosis del mito. 1ra. ed., Madrid, Ed. Gredos, 1983 (c1983), 318p.

PARADISE, Ruth. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clases. Tesis de maestría. Cuadernos de Investigación Educativa. N.5, México, Depto. de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, 1979.

PARAMIO, Ludolfo. Mito e ideología. 1ra. ed., Madrid, Ed. Comunicación, 1971 (c1971), 111p.

Plan Nacional de desarrollo 1983-1988: Poder Ejecutivo Federal. México: SPP, 1983. Ediciones de Bolsillo, 430p.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. La escuela, lugar del trabajo docente. 1ra. ed., México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1986, 78p.

ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. 1ra. ed., México, Ed. El Caballito, 1985 (c1985), 160p.

SANCHEZ Vázquez, Adolfo. Ciencia y revolución. El Marxismo de Althusser. 1ra. ed., México, Ed. Grijalbo, 1983 (c1982), 220p.

SANCHEZ Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis. 4ta. ed., México, Ed. Grijalbo, 1980 (c1967), 464p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

ANDERSON, Jonathan, et.al. Redacción de tesis y trabajos escolares. 5ta. ed., México, Ed, Diana, 1977 (c1972), 174p.

ECO, Umberto. Cómo se hace una tesis. 6ta. ed., México, Ed. Gedisa, 1984 (c1977), 267p.

FERRATER Mora, José. Diccionario de filosofía. 2da. ed., Madrid, Ed. Alianza, 1980 (c1979), 3589p.

MUNGUÍA Zatarain, Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Redacción e investigación documental 1. 2da. ed., México, Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 1982 (c1980), 233p.