



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 22-A



LA INTEGRACION GRUPAL COMO ESTRATEGIA
FAVORECEDORA DE LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Flavio Benigno Sánchez García

QUERETARO, QRO., ENERO DE 1993.

P

N
U UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UNP 22-A

" LA INTEGRACION GRUPAL COMO ESTRATEGIA FAVORECE-
DORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE "

FLAVIO BENIGNO SANCHEZ GARCIA

PROPUESTA PEDAGOGICA PRESENTADA PARA OBTE-
NER EL TITULO DE LICENCIADO EN EDUCACION
PRIMARIA.

QUERETARO, QRO., ENERO DE 1993.

P
N
U UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 22-A

" LA INTEGRACION GRUPAL COMO ESTRATEGIA FAVORECE-
DORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE "

FLAVIO BENIGNO SANCHEZ GARCIA

QUERETARO, QRO., ENERO DE 1993.

Querétaro, Qro., a 9 de ENERO de 1993.

C. PROFR. (A). FLAVIO BENIGNO SANCHEZ GARCIA
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA INTEGRACION GRUPAL COMO ESTRATEGIA FAVORECEDORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE".

Opción: PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del asesor C. Profr. (a) OSCAR WINGARTZ PLATA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

A T E N T A M E N T E .

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL


C. PROFR. ALBERTO CANUL RÍOS
QUÉRETARO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 221.

TABLA DE CONTENIDOS

	Pag.
PRESENTACION	1
INTRODUCCION	2
CAPITULO I. DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO.	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
JUSTIFICACION	9
OBJETIVO	12
CAPITULO II. MARCO DE REFERENCIA.	
REFERENCIAS CONTEXTUALES	13
REFERENCIAS TEORICAS	
I. Referencias filosóficas	15
II. Referencias epistemológicas	19
III. Referencias sociológicas	22
a) La perspectiva funcionalista	24
b) Estructural-funcionalismo	26
c) La perspectiva de la teoría de la re- producción	28
d) Teoría de la resistencia	32
IV. Referencias curriculares	37
V. Teoría psicogenética	41
CAPITULO III. LA PROPUESTA PEDAGOGICA	
I. INVESTIGACION PARTICIPATIVA	52
II. EL SUJETO COMO SER SOCIAL EN LA CONSTRUC- CION DEL CONOCIMIENTO	55

	Pag.
III. PERSPECTIVA SOCIAL DEL PROCESO EDUCATIVO .	57
IV. LA INTEGRACION GRUPAL	63
V. ESTRATEGIAS GENERALES	66
a) Didáctica crítica	69
- Evaluación y acreditación en la didáctica crítica	70
b) Actividades de integración (descrip- ción y análisis)	
1.- El juego	74
- A la víbora de la mar	80
- Doña Blanca	80
- Conejos y conejeras	81
- La granja	82
- El ramillete	82
- Haciendo pandillas	83
2.- El canto	84
- Los equipos de canto	84
- Cantos en grupo, por parejas o individuales	84
3.- Cuentos y pláticas informales	84
4.- El convivio	85
5.- Juegos predeportivos e inicia- ción deportiva	86
c) Sensibilización para el trabajo en grupo	87
1.- Presentación por parejas	87
2.- Armar figuras en equipo	87
3.- Dramatización de situaciones	88
4.- La entrevista	88
5.- ¿Cómo me llamo?	88

VI. ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL CAMPO DE LO SOCIAL	90
a) Los juegos de simulación	90
b) Línea de desarrollo	92
c) El diseño cronológico de la historia .	92
d) La conferencia de prensa	93
e) Album de recortes de acontecimientos contemporáneos	93
f) El periódico mural (Como recurso didáctico)	94
VII. ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL AREA NATURAL LEZA	95
a) Observación de los bordos	96
b) Observación de los cultivos de la comunidad	96
c) La hortaliza	97
d) Los experimentos	97
VIII. ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL AREA DE LOS LENGUAJES	98
a) Dramatización de fábulas y cuentos ...	100
b) La poesía coral	101
c) El diario personal	101
d) Escritura de construcción colectiva ..	102
e) El mimeógrafo rústico	103
f) El texto libre	103
g) Los mensajes	103
h) Hacer una historieta o comic	104
i) La kermes	104

	Pag.
j) Construcción de problemas matemáticos en grupo	105
k) Maratón matemático	105
l) Armar rompecabezas en equipo	106
IX. EVALUACION	107
X. A MANERA DE CONCLUSION	109
XI. BIBLIOGRAFIA BASICA	114

DEDICATORIAS

A Elva y Fabiola: por saber compartir mi vida.

A mis padres y hermanos: mis raíces.

A todos aquellos que trabajan por la construcción
de un pensamiento crítico;
a los que realizan una práctica pedagógica cons-
ciente y transformadora.

PRESENTACION

Este trabajo se presenta como parte del proceso de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en Quéretaro. El cual es una recuperación del bagaje teórico-metodológico desarrollado a lo largo de la carrera, donde se abordan teórica y analíticamente las relaciones que se establecen y se implican en la práctica docente.

El trabajo expuesto se dirige principalmente a plantear una propuesta pedagógica, fundamentada en la crítica reflexiva de la labor docente, y en corrientes teóricas abordadas a lo largo del plan de estudios, que sirva como base para transformar las estructuras valorativas alienadas y concepciones tradicionalistas del docente, de tal manera que se produzca un cambio en nuestras acciones educativas, que se dirija a promover un desarrollo humano social de los sujetos.

La propuesta trata de conjuntar la fundamentación teórica de las acciones, resultados de la puesta en práctica, críticas, análisis y comentarios derivados de la misma.

Así se pone en las manos del lector esta propuesta, deseando que sea una aportación significativa, que oriente el quehacer educativo, o al menos se puedan encontrar elementos rescatables que contribuyan a realizar una práctica más consciente y transformadora.

INTRODUCCION

La educación es un fenómeno social complejo, el cual puede ser abordado a través de diversos enfoques teóricos, cada uno de los cuales responde a formas de concebir la sociedad.

En el primer capítulo se ofrecen reflexiones que tratan de profundizar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la problemática que éste ofrece.

En la conformación del capítulo dos se hace énfasis en el papel social de la educación, y se establecen relaciones entre la educación y la sociedad.

En este capítulo se parte con las referencias contextuales, donde se da un panorama general del entorno social en el que se aplicó la propuesta.

Las referencias teóricas abordadas en este capítulo ponen especial atención en el papel social de la educación, estableciendo las relaciones de ésta con la sociedad.

La propuesta se apoya en una línea filosófica, acorde a la finalidad primordial de la misma: el materialismo histórico. También aquí se define una postura epistemológica, derivada del análisis de las principales corrientes: la teoría materialista-mecanicista, la corriente idealista y la del materialismo dialéctico, que nos permiten comprender el origen del conocimiento.

En las referencias sociológicas se analizan cuatro diferentes enfoques, los cuales parten del hecho de considerar a la educación como un fenómeno social, sin embargo se sustentan en diversas concepciones de hombre y sociedad, las primeras dos; la funcionalista y la estructural-funcionalista, hacen referencia a una sociedad estructurada armónicamente, las dos siguientes; la teoría de la reproducción y la teoría de la resistencia, hacen

alución a la existencia del conflicto permanente entre dos clases sociales antagónicas.

La teoría de la reproducción nos sirve para evidenciar con tradicciones del sistema socio-político. La teoría de la resistencia nos proporciona elementos teóricos para tender hacia la transformación educativa y social

Se hace un breve análisis de la problemática curricular y sus implicaciones en la práctica docente, agregando aquí, lo que se ha dado en llamar el currículum oculto.

En la finalización de este capítulo se da un breve bosquejo a los principales puntos de la teoría psicogenética, y sus im plicaciones prácticas en las acciones educativas.

El capítulo tres se dirige principalmente a plantear líneas generales y acciones concretas de la propuesta, donde se define el papel del alumno y del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se señala también la investigación participativa como elemento esencial para la confrontación de la teoría y la práctica, donde los participantes aprenden expresándose e interactuando so cialmente.

En la perspectiva social del proceso educativo se hace refe rencia a la necesidad de educar no sólo para la democracia y la libertad, sino de educar en la democracia y en la libertad, además abarca también una crítica a los medios de comunicación so cial. Desde esta perspectiva social, el docente debe definirse a favor de qué y de quién realiza su práctica.

Asimismo, se destaca la importancia de la integración grupal como base para generar aprendizajes colectivos, en un proce so dinámico de interacciones y transformaciones, que involucran los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales.

En el rubro de estrategias generales se inicia con las ac-

ciones que precedieron la puesta en práctica de la propuesta, que van desde la plática con los compañeros maestros hasta las reuniones con los padres de familia.

La didáctica crítica es considerada como una estrategia general, la cual orientó y sustentó el conducir de las acciones realizadas, además de delinear el enfoque que se le dio a la evaluación.

Por último, se señalan acciones concretas tales como las actividades de integración grupal por medio del juego, sensibilización para el trabajo en grupo, concluyendo con el diseño de estrategias para cada una de las áreas de aprendizaje; lo social, la naturaleza y los lenguajes. En el área social se pretende vincular al sujeto con su realidad social, partiendo del análisis de los fenómenos históricos y los hechos contemporáneos. En el área naturaleza se trata de formar en el alumno una actitud científica, que parte de la observación de fenómenos concretos de su entorno. En el área de los lenguajes, se considera a éstos como una forma de expresión del sujeto, además también, como una herramienta valiosa para la relación del sujeto con sus semejantes.

La conformación general del trabajo se orienta pues, a plantear una transformación de la práctica docente, por medio de la reflexión teórica-práctica y una concientización del docente, que desemboquen en relaciones más justas entre educandos y educadores, para tender a un desarrollo social más humano.

CAPITULO I

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Una concepción social muy generalizada referente al quehacer de la escuela, es que a ella corresponde desarrollar en los alumnos sus capacidades, habilidades y destrezas, e internalizar los valores diversos tendientes al logro de una vida más justa e igualitaria. Sin embargo, un acercamiento al análisis de las prácticas imperantes en un alto porcentaje de los docentes, permite constatar la presencia de vestigios de la escuela tradicionalista, pues con su actuar coartan el potencial de las capacidades intelectuales y creadoras de los educandos, convirtiéndolos en pasivos, sumisos e individualistas.

Este tipo de educación por más remozamientos a que se le ha sometido, es a decir de Francisco Gutiérrez "... un imposible pedagógico, un despilfarro económico y un engaño y frustración para un alto porcentaje de la población." (1)

A la escuela se le ha convertido en una idealización de las clases populares, pero en realidad poco responde a sus intereses. Sin embargo, consideramos que puede trabajar de manera distinta, para en verdad propiciar un ambiente favorable a un desenvolvimiento intelectual, físico y moral de los educandos.

Pero para eso es necesario un cambio radical en la concepción que sustentan muchos docentes sobre su práctica.

(1) GUTIÉRREZ, Francisco, Educación como praxis política, México, Siglo XXI, 1988, 3 ed. p. 10

La práctica docente cumple funciones de tipo social, político, económico e ideológico, y, aunque no estén siempre claras en los ecuaadores, están implícitas y explícitas en su quehacer cotidiano.

El trabajo en el aula es un proceso de relaciones sociales e interacción de los alumnos entre sí y con objetos diversos, es en sí un espacio propicio para la integración social y comunicación.

Sin embargo, eso no siempre se logra y si bien puede haber comunicación la integración grupal se dificulta, convirtiéndose esto en un obstáculo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando falta la comunicación y la integración, en la escuela se vive un ambiente en el que: "... los alumnos molestan a los profesores, los profesores a los alumnos y éstos a otros alumnos; los profesores a otros profesores -la acción perturbadora es tal, que impide se origine y se mantenga un ámbito social de enseñanza y aprendizaje." (2)

Los alumnos se muestran renuentes y apáticos cuando se intenta desarrollar actividades en las que intervergan conjuntamente, mostrando un marcado individualismo.

En clase, aún motivándolos a que participen, sus intervenciones son muy escasas, cuando las hay van orientadas a sobresalir individualmente y no con la idea de aportar algo para construir el conocimiento colectivo.

Las causas de tales comportamientos se derivan de las historias escolares de los alumnos, pues es casi una constante el favorecer esas conductas por parte de los maestros, ya que pocas veces se les da la oportunidad de expresión, más bien se alienta una competitividad individualista, impera aún la idea de que los

(2) JUNKER, H., "En torno a una mejora de la comunicación profesor-alumno", en STEINJILBER, N., Educación, Tubinga, Inst. Colab. Científica, V.21, 1980, p.77.

niños callados y sumisos son modelos de buenos alumnos.

Ante esto es imperativo reconsiderar esa continuidad del tradicionalismo en las prácticas escolares, basado sobre todo en la experiencia no cuestionada ni reflexionada. Es preferible hacer un paréntesis para ir a la búsqueda de nuevas actitudes de los docentes, encaminadas a estimular en los alumnos su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación tradicionalista refuerza el continuismo de modelos pedagógicos obsoletos, en los cuales se tiene la idea de que a través de la experiencia todo está en orden y sin contradicciones. (3)

Ahora bien, como docentes es necesario cuestionar nuestra labor, al hacerlo encontraremos vigentes muchos modelos de esa educación fundamentada en la experiencia pura. Si deseamos un cambio, es importante provocar una ruptura en las concepciones tradicionalistas que se arraigan en nosotros, y que repercuten directamente en los alumnos dificultándoles su aprendizaje.

Para el desarrollo del proceso educativo es imprescindible rescatar la importancia pedagógica de la confianza en las relaciones interhumanas.

Para augurar éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje se requiere una integración tanto del grupo entre sí como de éste con el docente. Además es necesario propiciar un ambiente de libertad de acción, de pensamiento y de opinión. Formar sujetos conscientes en los que sus participaciones, críticas, dudas u opiniones se vean como algo necesario para avanzar en los aprendizajes, auxiliándose mutuamente, además se de apertura para que el aprendizaje grupal sea lo primordial entre alumnos y maestros.

(3) CARRIZALES Retamoza, César, "Formación de la experiencia docente", en Análisis de la práctica docente, Antología, México, SEP-UPN, 1987, p.66-79.

Es necesario analizar los procesos de socialización, comunicación e interacción -así como la importancia pedagógica de la confianza- para tratar de teorizarlos y favorecerlos en los alumnos.

La descripción hasta aquí expuesta, sobre algunos aspectos que caracterizan las prácticas escolares imperantes en nuestro medio, nos orienta hacia la búsqueda de nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues consideramos que el individualismo prevaleciente en la gran mayoría de los casos puede ser contrarrestado por una estrategia favorecedora de la integración grupal, que propicie un cambio de actitudes de los escolares, por tanto, nuestro objeto de estudio es abordar la importancia de la integración grupal para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestra práctica docente.

JUSTIFICACION

La gran mayoría de los docentes en nuestro trabajo cotidia no casi nunca nos detenemos a reflexionar que ejes de desarrollo de los escolares favorecemos o truncamos, comunmente hacemos uso de prácticas obsoletas que tienen poca o ninguna fundamentación psicopedagógica, no consideramos lo social de los sujetos ni los orientamos hacia la vinculación de la teoría con la práctica.

Sin embargo, bien sabemos que la integración de grupos de compañeros para realizar diversas actividades es factor estimu--lante para generar un ambiente propicio que atienda principalmen te las formas de comunicación e interacción entre los alumnos, y de éstos con el maestro, lo cual tiene una relación estrecha con los procesos cognoscitivos, ya que el conocimiento es construido y reconstruido por los sujetos a través de la interacción con el medio, vía una asimilación y acomodación.

La integración social de los escolares es un proceso en el cual el aprender en grupo está sobre el aprendizaje individual, lograr aprendizajes por medio de las interacciones de los sujetos entre sí y de éstos con los objetos de su entorno, requiere de espacios de comunicación que de a los participantes oportunidad de expresarse libremente, sobre esto F. Gutiérrez menciona lo si guiente: "Creemos que educar en la comunicación dialógica, en la participación democrática, en la autogestión, en la creatividad, en el trabajo, en la praxis, en la libertad, en la justicia y en la esperanza es educar políticamente." (4) .Esto es, desarrollar en el individuo sus potencialidades, haciéndolo consciente de su realidad histórica social y de su acción transformadora sobre és ta.

(4) GUTIÉRREZ, Francisco, op. cit. p.13.

Reconocemos que la gran mayoría de las prácticas escolares tradicionalistas son prácticas alineadas, en donde el docente no tiene plena conciencia de su misma alienación, la cual está caracterizada por deshistorizar, fragmentar; en general, tener una visión utópica y mitológica de la práctica docente. El señalar y reconocer el carácter alienado y alienador de la práctica docente es fundamental para dirigirla hacia un cambio, pero no un cambio para reforzar y conservar las estructuras existentes, que a fin de cuentas afianzarían su estado alienante, sino un cambio para transformarlas, en donde el docente reconceptualice su quehacer sobre bases distintas a las que prevalecen. (5)

Un docente alienado realizará una práctica docente alienada, que es traducida en valores expresados en normas que orientan el hacer y el pensar del alumno, así la norma señala lo que es y lo que no es permitido hacer.

Las prácticas tradicionalistas alientan el individualismo en los alumnos, pues se cree que ésta es la forma de hacerlos que sobresalgan, aún a costa del fracaso de los demás, lo cual se traduce en poca participación orientada a colaborar con sus compañeros y crear los conocimientos colectivamente.

El entender y practicar la integración grupal y afectiva de los alumnos como un proceso de comunicación e interacción da apertura a generar aprendizajes, donde el grupo tenga participación en su elaboración y la oportunidad de apropiarse de los conocimientos. Un ejercicio así entendido y practicado buscará que los aprendizajes tengan significación con la realidad social de los alumnos, pues no se trata sólo de aprender por aprender.

El maestro deberá tomar en cuenta el carácter social, cognoscitivo y político de su actividad educadora, para conformar

(5) CARRIZALES Retamoza, César, La experiencia docente, México, Línea, 1986. p. 21-32

una idea precisa de cómo favorecer los procesos de comunicación e interacción que se dan entre los participantes del acto escolar: alumnos, maestros, padres de familia, como factores de integración social en la escuela y más allá de ella. De esta manera el docente estará cambiando significativamente el concepto tradicional de la educación, poniéndola al servicio del desarrollo social y no sólo del desarrollo económico de algunos grupos.

A partir de este panorama surge la propuesta de innovar, desalienando la práctica docente e implementando acciones tendientes a su transformación.

La propuesta pedagógica se dirige también a los docentes que tienen deseos de transformar su práctica, esperando que aquí encuentren algunos elementos que puedan ser aplicables en su contexto, o que las ideas vertidas les sirvan para reflexionar, criticar; seguirlas o superarlas u optar por otras.

OBJETIVO

La práctica docente de un gran número de educadores se caracteriza -entre otros aspectos- por su poco interés en promover la integración grupal de los alumnos, es más, en la mayoría de los casos ni siquiera la toman como estrategia didáctica, para ellos los resultados obtenidos en su quehacer cotidiano no son cuestionados, su visión del hecho educativo se enmarca dentro de los modelos de la ideología dominante, que sobreestima el individualismo competitivo como una forma de arribismo escalador que tiende a sobresalir particularmente.

Ante tal postura, esta otra que compartimos, en la cual la integración grupal se constituye en un acto fundamental en la búsqueda de una transformación de la práctica docente, que se realiza en un ambiente propicio de enseñanza-aprendizaje, entendido éste desde una perspectiva diferente a la tradicional.

Por tanto el objetivo que nos proponemos en el presente trabajo es: "Demostrar que la integración grupal favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje."

C A P I T U L O I I .

MARCO DE REFERENCIA

CAPITULO II

MARCO DE REFERENCIA

REFERENCIAS . CONTEXTUALES

En la escuela donde realizo mi práctica docente laboramos cuatro maestros, atendiendo los grados de primero a sexto. Durante el ciclo escolar 1990-1991 -período en el que se puso en práctica la presente propuesta pedagógica- me tocó responsabilizarme de los grupos de tercero y cuarto grado, con 20 y 16 alumnos respectivamente.

La localidad se denomina Barrio Lázaro Cárdenas, perteneciente al municipio de Polotitlán, Edo. de México, ubicada a un costado de la autopista México-Querétaro, a la altura del kilómetro 137.

La población presenta características de bajo desarrollo; la mayoría de las familias dependen económicamente de la agricultura, y en menor medida de la ganadería; hay subempleo y desempleo. La agricultura es temporalera de bajos rendimientos. Algunos miembros trabajan como obreros en las maquiladoras ubicadas en la cabecera municipal; donde los salarios son muy bajos pues apenas perciben el mínimo.

Las viviendas son pequeñas, los materiales más usados en su construcción son el tabique o tabicón y la teja. Casi todas

cuentan con electrificación.

La escuela ha logrado cierta vinculación con la comunidad, sobre todo a través de actividades culturales como los festivales o programas cívicos. Además en élla se realizan desde campañas de vacunación hasta reuniones generales de la comunidad o juntas de ejidatarios.

La localidad cuenta con aproximadamente 550 habitantes. La máxima autoridad de la comunidad es el delegado, auxiliado por el segundo delegado, el secretario, el tesorero y los vocales; éstos se coordinan con la presidencia municipal para la realización de obras y otras actividades en beneficio de la comunidad y la escuela.

Además de la escuela primaria hay un kinder, y son éstas las únicas instituciones a donde pueden acudir los lugareños a estudiar. El nivel medio de escolaridad para esta población es de cuatro años. El analfabetismo se da sobre todo en las personas de mayor edad.

Las familias se caracterizan por su integración pero sin que haya una comunicación abierta entre sus miembros; la cultura del silencio parece ser la dominante.

En lo que respecta al grupo esta formado por 19 niñas y 17 niños, para un total de 36 alumnos, la edad de éstos oscila entre los ocho y los diez años, la mayoría provienen de familias de bajo nivel económico; lo que repercute desfavorablemente en su nivel de alimentación, además la carencia de materiales escolares que es muy notoria en algunos casos. La inasistencia a clases se advirtió en dos alumnos; pues faltaban cuando tenían que ayudar a sus padres en las labores del campo.

Estos son algunos rasgos -en principio muy generales- de la localidad, la escuela y el grupo donde se puso en práctica esta propuesta.

REFERENCIAS TEORICAS

I. Referencias filosóficas

Para fundamentar teóricamente esta propuesta pedagógica es necesario plantear una postura filosófica; además, es también pertinente dar cuenta de otras posturas para evidenciar sus contrastes y contradicciones.

Pretendemos apoyarnos en el materialismo histórico, entendido éste como la corriente de pensamiento que basa su aspecto metodológico en la dialéctica, misma que utiliza como método de acercamiento al conocimiento objetivo de la realidad total, que engloba a la realidad física, biológica, social y cultural. La dialéctica pretende una explicación de las contradicciones y conflictos de la sociedad. El materialismo es el conocimiento ciéntífico del mundo fundado en una realidad material que incluye los procesos sociales. "El materialismo histórico, es la ciéncia del desarrollo histórico y social que estudia la sociedad en su totalidad, especialmente los procesos y las leyes que guían sus transformaciones y su desarrollo." (6)

En este sentido el materialismo permite un acercamiento científico del mundo, fundado en una realidad material que comprende diversos procesos sociales; siendo estos objeto de conocimiento del hombre, donde se incorpora él mismo como sujeto. El conocimiento del hombre se obtiene de la interacción sujeto-objeto, en el proceso de transformación que los incluye.

Conceptualizamos la dialéctica como el movimiento del pensamiento, la realidad y su historia, en una lucha constante de

(6) DE SCHUTTER, Antón, "Fundamentos teóricos de los métodos de la investigación social.", en Seminario, Antología, México, SEP-UPN, 1986, p. 45.

contradicciones, a través de la cual el hombre transforma el mundo por medio de una reflexión lógica-teórica-práctica.

Toda corriente filosófica conlleva una determinada concepción del mundo y de la vida, por lo tanto puede aseverarse que la filosofía tiene un contenido ideológico, el cual es reconocido y abordado en el análisis materialista-dialéctico y negado en la mayoría de las otras filosofías. Aquí, podemos agregar que no existe una "neutralidad ideológica", a la cual recurren los teóricos burgueses para encubrir el carácter parcial de su ideología. (7)

A diferencia de las filosofías que ignoran su propio contenido ideológico o se presentan inmunes a él, el materialismo histórico asume conscientemente su naturaleza ideológica; es decir, su vinculación con la ideología tendiente a la transformación social.

Es necesario precisar que la filosofía no sólo es ideología, también tiene una relación con el conocimiento. Algunas filosofías abarcan aspectos de verdad acerca del hombre y sus relaciones con sus iguales o con la naturaleza, los cuales son válidos más allá de la ideología de que provienen, así tenemos por ejemplo la tesis aristotélica del hombre como animal político.

Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895) publican en 1845 su obra *La Ideología Alemana*, en la cual ponen como equivalentes los conceptos ideología e idealismo, contraponiéndola con la ciencia, de esta manera se entiende por ideología una conciencia invertida, en otras palabras un modo de pensar falso.

Sin embargo, a partir de Lenin (1870-1924) a la categoría ideología se le asignan dos significados diferentes: el primero,

(7) SANCHEZ Vazquez, Adolfo, " Por qué y para qué enseñar filosofía" , en Sociedad pensamiento y educación I, Antología, México, SEP-UPN, 1987, p.43-57.

ideología en sentido estricto, que equivale a conciencia falsa; el segundo, ideología en sentido amplio, viene a ser un cuerpo de ideas más o menos coherentes, pero que no son forzosamente verdaderas, acerca de la realidad o una parte de ésta; por eso Lenin hace mención en sus escritos de una ideología proletaria, frente a la ideología burguesa, en cambio para Marx y Engels, lo único que se podía oponer a la ideología era la ciencia, el saber real, y no precisamente otra ideología.

Para Gramsci -teórico de la corriente marxista- la ideología es la concepción del mundo de la clase dirigente, y que se difunde en toda la sociedad, confundándose con la cultura, pues contiene elementos dispersos de conocimientos, el estilo, la moda y el modo de vida en general.

Así llegamos a la definición de un concepto epistemológico y uno sociológico de la ideología. El epistemológico sería el abordado por Marx, referido a falsa conciencia, donde la falsedad es ocultada por razones de las relaciones sociales. El sociológico describe la relación existente entre un discurso -sin importar la falsedad o verdad del mismo- y sus usuarios, en virtud de los propósitos y aspiraciones de una clase o grupo social históricamente determinados, por el lugar que éstos ocupan con respecto al poder en el nivel de la producción y a las relaciones sociales de producción. (8)

En el presente trabajo conceptualizamos a la ideología como una forma generalizada de pensar, o sea una concepción del mundo de la clase en el poder que trasciende a la sociedad en general, donde las contradicciones de la sociedad son ocultadas para ser sustituidas por representaciones relativamente coherentes que se insertan en el plano social.

Al momento de asumir cierta postura filosófica implica tam

(8) PEREYRA Carlos, "Ideología y ciencia", en Lo social en los planes de estudio de la educación primaria y preescolar, V. I, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.232-241.

bién tomar una posición ideológica, ya antes señalamos que en este trabajo se pretende abordar nuestro objeto de estudio desde la perspectiva del materialismo histórico.

Al vivir en una sociedad donde las relaciones de explotación y dominación son las imperantes -tal como sucede en la nuestra- es necesario, que como docentes asumamos una postura bien definida, congruente con los intereses de la clase trabajadora a la que pertenecemos.

Se nos presentan dos opciones: una es aceptar y dejar el mundo como está, otra rechazarlo y contribuir a transformarlo a través de nuestra práctica educativa.

Para la primera opción, la filosofía propia es aquella que armonice con el mundo y se limite a interpretarlo, tal es el caso del positivismo, donde se señala el fenómeno histórico y se concretiza para llegar a una concepción valorativa, la finalidad aquí es descubrir una verdad.

Para la segunda opción, que es la de transformar el mundo porque se está en discrepancia con sus relaciones de explotación, dominación y mercantilización, es preciso elegir una filosofía, que partiendo de una interpretación adecuada de la realidad genere una transformación- tal es el caso del materialismo histórico, el cual considerando las contradicciones sociales y analizando su historicidad, explica e interpreta los fenómenos con la finalidad de transformarlos.

Dadas las ventajas que reporta el materialismo histórico como método para el análisis de la realidad social, juzgamos que será de utilidad en la conformación y operatividad de esta propuesta, que tiene como finalidad primordial transformar nuestra práctica docente.

II. Referencias epistemológicas

En este apartado mencionaremos las diferentes corrientes epistemológicas sobre las teorías de construcción del conocimiento, esto no pretende ser un estudio profundo de éstas, sino más bien se trata de un acercamiento que proporcione un marco conceptual que nos permita delimitar epistemológicamente nuestra propuesta pedagógica.

Las teorías del conocimiento coinciden en las expresiones "sujeto" y "objeto", como elementos del conocimiento, todas señalan un sujeto que conoce y un objeto de conocimiento, después de esto contienen radicales diferencias. Las tres corrientes: materialista-mecanicista, idealista y el materialismo dialéctico, denominan "sujeto" al ser que conoce y "objeto" a todo proceso o fenómeno sobre el cual el sujeto desarrolla su actividad de conocer, en otras palabras, sujeto es el ser cognoscente y objeto la cosa cognoscible. (9)

I.- La corriente materialista-mecanicista considera al sujeto como contemplativo de la realidad, y al objeto como algo acabado exterior al hombre; el conocimiento viene a ser el resultado de la acción de los objetos sobre la impresión que causan en los sentidos del hombre.

Tal postura es realista, pero muy limitada y acrítica, puesto que los objetos sólo pueden ser considerados y representados en relación al hombre y su realidad, esta corriente da prio-

(9) DE LA VEGA Hernandez, Beatriz, "Dialéctica, praxis y conocimiento." en Antología de seminario, Antología, México, SEP-UPN, 1986, p.32-50.

ridad al objeto y el sujeto juega sólo un papel pasivo.

Las ideas son -de acuerdo a esta corriente- un mero reflejo de la realidad, niega la posibilidad de utilizar la razón en el proceso de transformación de la realidad.

II.- Otra corriente es la idealista, la cual toma al sujeto como un ser que realiza una actividad pensante, el conocimiento viene a ser la configuración de objetos por la conciencia, el elemento primordial es el sujeto, el objeto es pasivo, el origen del conocimiento es por lo tanto el sujeto.

En esta corriente se acentúa el papel del sujeto en el proceso del conocimiento, cayendo en una abstracción, pues el sujeto conoce al objeto que es construido por él sujeto.

Esta corriente sostiene que el sujeto no sólo da forma y ordena la realidad, sino que también construye la materia, todo lo que existe depende de él, reduciendo los objetos a ideas, se niega la existencia de la materia como independiente de la idea; la idea forma la materia, así, ésta no puede existir sin élla.

Como se ve, estas dos corrientes son muy limitadas, pues en la primera no se atribuye al sujeto acción alguna, el objeto es el que actúa; en la segunda la creatividad del sujeto es requerimiento, pero tiene un carácter abstracto y queda reducida a la especulación o mero producto de la conciencia. (10)

III.- Existe una tercera corriente que consideramos supera las dos anteriores: el Materialismo Dialéctico, el cual no toma como punto de partida ni al sujeto ni al objeto desligados, sino a la actividad práctica social de los individuos concretos e históricamente determinados, donde se engloban dialécticamente sujeto y objeto.

(10) PEREZ Juárez, Esther C., "Problemática general de la didáctica", en PANSZA GONZALEZ, M., Fundamentación de la didáctica T. I, México, Gernika, 1990, p. 70-141.

jeto y objeto.

El sujeto desarrolla una actividad teórico-práctica, de esta manera la actividad pensante va acompañada de una acción real, objetiva, material y práctica; el objeto es el resultado de la acción teórico-práctica o "praxis", y el conocimiento un proceso de construcción de objetos por la praxis; teoría y práctica son indivisibles.

Así la praxis es la categoría fundamental del esquema materialista dialéctico, donde hombres y realidad se transforman.

"Las circunstancias cambian a los hombres y los hombres cambian a las circunstancias, en un proceso histórico-social."(11)

La praxis es una relación dialéctica entre teoría y práctica, acción y reflexión, lo cual es característica de los métodos de investigación acción e investigación participativa.

Es en la práctica donde la reflexión teórica va a adquirir la demostración de la verdad del conocimiento, la actividad teórico-práctica es fundamental en el hombre, pues ella es el núcleo de los conocimientos, y su abordamiento imprescindible en los procesos educativos transformadores.

De esta manera pretendemos conducirnos sobre la base epistemológica del materialismo dialéctico como fundamento del materialismo histórico, en cuanto a la concepción de construcción del conocimiento, ya que consideramos que es la corriente que se apega a los lineamientos planteados en la presente propuesta pedagógica, puesto que aquí la finalidad es transformar el quehacer docente, a través del conocimiento y reflexión de la teoría y la práctica, pues al hacerlo saldrán a flote las contradicciones que ésta conlleva.

(11) PEREZ Juárez, Esther C., op. cit., p.122.

III. Referencias sociológicas

Restringir la enseñanza a un problema técnico y de control trae consigo importantes repercusiones en la concepción que el educador tenga de su propia tarea y de su papel dentro de la sociedad, también afecta el trabajo que realizan los escolares, por tanto , la práctica docente es eminentemente una práctica social. Su real comprensión implica abordarla desde los planos social, escolar y del aula, su potencial supone tener una vi--sión más amplia que la del salón de clases, esto incluye un acercamiento del concepto de sociedad y la relación de ésta con el hecho educativo. Es imprescindible señalar que no existe una concepción universalmente válida de sociedad, sino diferentes explicaciones de ésta, que responden a la propia realidad social e implicaciones políticas e ideológicas. (12)

La primera concepción que señalaremos hace referencia a una sociedad estructurada sobre una armonía social básica, integrada consensualmente, el orden moral se logra más allá de los intereses particulares y por propia voluntad del individuo, los miembros de la sociedad adoptan los mismos valores que son el vínculo que los une, éstos valores compartidos regulan las con--diciones individuales y establecen un equilibrio funcional, los cambios sociales son vistos como acciones tendientes a conservar el orden establecido. Dentro de esta tendencia situamos al fun-

(12) PANSZA González, M., op. cit., p. 13-33.

cionalismo y al estructural funcionalismo, pues se centran en las relaciones maestro alumno y omiten las relaciones de poder en la escuela.

La otra concepción considera a la sociedad como una totalidad, que establece diversas relaciones sociales, económicas, políticas e ideológicas, que condicionan la actividad de los hombres, por tanto la educación también se condiciona, desde esta perspectiva la sociedad no se mueve de acuerdo a una ley natural, sino que esta sujeta al devenir de un proceso histórico en el que se dan contradicciones y conflictos en situaciones materiales concretas. Aquí el modo de vida material determina el carácter social del sujeto, que lucha y toma conciencia de su realidad. En este enfoque ubicamos a la teoría de la reproducción y a la teoría de la resistencia.

Por esta razón, para tener una mejor comprensión del hecho educativo y plantear acciones orientadas hacia la transformación de nuestra práctica docente, es conveniente revisar los diferentes enfoques sociológicos que interpretan a la educación como fenómeno social.

En consecuencia haremos referencia de: a) la perspectiva funcionalista, b) el enfoque estructural-funcionalista, c) la teoría de la reproducción, y d) la teoría de la resistencia. Antes de dar cuenta de cada uno de los enfoques señalados apuntaremos algunas concordancias de los mismos. (13)

Concordancias de los diferentes enfoques.

Las corrientes tienen puntos de coincidencia en cuanto a lineamientos generales referentes a:

- La educación concebida como instancia social objetiva, donde no se reduce lo educativo al hecho meramente pedagógico o al

(13) SALOMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social." , en Sociedad, pensamiento y educación I., Antología, México, SEP-UPN, 1987, p.58-81.

abordamiento de las teorías y técnicas de transmisión de conocimiento , pues el proceso de enseñanza-aprendizaje forma parte de una estructura educativa dentro de una estructura social.

- El espacio educativo en su perspectiva sociológica no puede entenderse sino prueba que en su conformación admite la estructuración económica, jurídico-política, cultural e ideológica del sistema que forma parte.

- El campo educativo va más allá de la educación escolarizada y comprende: la familia, la clase social; como grupos primarios, y los grupos políticos, culturales, religiosos, medios de comunicación; como grupos secundarios, la acción educativa de estas instituciones se da independientemente de la voluntad individual (la más de las veces) o por acciones conscientes.

- No se niegan los factores psicológicos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, más se estima que éstos son de carácter individual, siendo reflejo de fenómenos sociales colectivos, de esta manera su abordamiento debe de ligarse a un cuerpo social.

a) La perspectiva funcionalista

Durkheim -iniciador de esta corriente, y fundador de la sociología de la educación- analiza la función de la educación dentro de la sociedad, la señala en su índole de realidad objetiva, externa e institucionalizada, pues son acciones que están fuera del arbitrio individual, señala que la función principal de la educación es la socialización metódica del ser humano, o sea moldear el ser insociable que somos por naturaleza y transformarlo en un ser social y moral.

Durkheim considera a la educación formal como una estructura institucional, la cual puede ser objeto de una ciencia nueva, de acuerdo al concepto que maneja de sociología como ciencia

de las instituciones sociales, su pensamiento se opone a la concepción liberal vigente en su época, que consideraba a la educación como el máximo perfeccionamiento deseado por el individuo.

Es pertinente señalar que esta concepción liberal de la educación aún hoy en día sigue vigente en la mayoría de los docentes: el libre desarrollo de la personalidad, en donde se demuestra la habilidad de los teóricos burgueses para elevar sus concepciones e intereses particulares a verdades universales y eternas.

Durkheim considera dos factores fundamentales para que exista el hecho educativo: 1o.- La existencia de una generación adulta y una generación de jóvenes. 2o.- Que exista una acción. Así, la educación conlleva una acción social, "...consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo que poseen un poder de coerción, en virtud del cual se le impone."

(14)

La acción social no se da por la suma de las acciones individuales, sino que se sustrae de la realidad social objetiva.

Así tenemos que la educación tiene por función transmitir a las generaciones las necesidades de homogeneidad y diversidad de toda la sociedad. Señala que la naturaleza no puede agregar nada al ser social, sino que estas actitudes y valores sólo se transmiten por la educación.

Para la función de homogeneización, la educación debe originar algunos estados físicos y mentales que la sociedad considera que no deben estar ausentes de ninguno de sus miembros. Para la función de diversificación, la educación debe de producir algunos estados físicos y mentales del grupo social particular.

Durkheim señala que la función fundamental de la educación

(14) DURKHEIM E. , en Sociedad, pensamiento y educación I. Antología, op. cit., p. 62.

es la socialización metódica de las generaciones jóvenes, mediante la acción de las generaciones adultas, lo que permite asegurar su continuidad como sociedad.

Una de las críticas, entre otras que se le pueden hacer a Durkheim y su funcionalismo, es que no considera las contradicciones sociales y el dinamismo dialéctico de la transmisión generacional, sino que la juzga como una forma mecánica y unilateral, sin dar cuenta de las rupturas que conlleva el mismo proceso, su modelo determinista no da lugar al cambio y al movimiento, pues, considera que todo está en función de algo que nadie puede cambiar a voluntad.

b) Estructural-funcionalismo

La corriente estructural-funcionalista tiene su auge en Estados Unidos y en Inglaterra. Esta corriente concibe los fenómenos sociales como estructuras, las cuales cumplen una función necesaria para el sistema, el concepto de estructura según Parsons -que es una de los teóricos representativos de esta línea- señala que: "... la estructura de un sistema es el conjunto de sus propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que, para un conjunto particular de propósitos analíticos puede tratarse lógica-empíricamente como constantes dentro de límites definidos." (15) Para Parsons la función de un fenómeno social corresponde a una finalidad objetivamente definida.

En esta perspectiva sociológica se parte del análisis de una sociedad global y sus necesidades vitales para su existencia, supervivencia, renovación e integración.

(15) PARSONS, T. , en Sociedad, pensamiento y educación I. Antología, op. cit., p. 64.

El sistema de integración lo conforma el sistema social, el cual comprende subsistemas: el organismo, la personalidad, el sistema social y el sistema cultural; los cuales están especializados para la continuidad de los patrones del sistema social.

Los críticos a esta corriente señalan que los estructural-funcionalistas representan los intereses de la clase dominante, por recurrir y enfatizar en la adaptación y estabilidad, como condicionantes de la supervivencia de las estructuras sociales. Sin dar cuenta que esta "supervivencia" es la continuidad de las relaciones de explotación vigentes.

En el estructural-funcionalismo se recurre a la globalización, en donde todo influye sobre todo, por lo tanto la escuela es considerada como elemento de todo el conjunto socio-cultural, que forma parte de las estructuras de socialización que funcionan como estabilidad normativa. En este sentido, la escuela adquiere un papel relevante por encima de la familia y los medios de comunicación social, su función es la obtención de status adultos y asignación de roles, en otras palabras la escuela es considerada como una pieza importante para la articulación y estabilización del sistema social y está en función del mismo, su misión es destinar categorías sociales, esto es, clasificar a los individuos de acuerdo al grado de escolaridad alcanzado o a los títulos cosechados.

Es preciso señalar que los fundamentos en los que se basan los estructural-funcionalistas para explicar la estratificación y privilegiar a la escuela como elemento determinante de promoción y movilidad social, son rebatidos y derrumbados por la propia estructura social, pues la oferta de profesionales es mayor a la demanda del mercado, lo cual se traduce en una devaluación de las credenciales y títulos de escolaridad, ya que aumentan los requisitos escolares para poder cubrir un mismo puesto de trabajo, la movilidad social es raquílica.

c) Perspectiva de la teoría de la reproducción.

Esta corriente se norma por la categoría de totalidad, en donde la comprensión y explicación de los fenómenos exige varios enfoques inseparables entre sí, y donde la realidad social sólo puede ser conocida al descubrir su naturaleza, eliminando la pseudoconcreción que es un conocimiento a priori, y considerando la realidad social como unidad dialéctica, esto es, en una lucha constante de contradicciones que genera un dinamismo, el hombre es tomado como un ser concreto en un proceso histórico-social.

La pseudoconcreción es la representación que el hombre adopta primaria e inmediatamente hacia la realidad de una manera objetiva y práctica, o sea de forma práctico-utilitaria, inmediata y de sentido común, que pone al hombre en condiciones de orientarse en el mundo; de relacionarse con las cosas y manejarlas, sin proporcionarle la comprensión real de ellas, son los fenómenos que llenan el ambiente cotidiano, los cuales penetran en la conciencia de los individuos asumiendo un aspecto natural, es un claro oscuro de verdad y engaño, donde está presente el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y al mismo tiempo la oculta, la comprensión del fenómeno marca el acceso a la esencia, en el mundo de la pseudoconcreción se considera a la parte fenoménica de la cosa como la esencia misma y así la diferencia entre fenómeno y esencia desaparece.

Kosik (16) señala que para la eliminación de la pseudoconcreción y acceder al conocimiento real, es necesaria una activi-

(16) KOSIK, Karel. "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción", en Lo social en los planes de estudio de educación preescolar y primaria V. I, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p. 193-200.

dad dialéctica, el descomponer el todo en sus partes para comprender la estructura de la cosa misma, una actividad filosófica con un esfuerzo sistemático y crítico, también es preciso rebasarla con una praxis revolucionaria, en donde el sujeto humano-social transforme su realidad.

En este sentido la pseudoconcreción viene a ocultar las relaciones y contradicciones generadas en el hecho educativo, proporcionando una visión fragmentada de la realidad, pues no permite apropiarse del conocimiento auténtico, por el contrario facilita un saber aparente. Es indispensable remarcar que un buen número de docentes -a nuestro juicio- están permeados por la pseudoconcreción en su interpretación de los fenómenos educativos, lo cual se traduce en un desconocimiento de las relaciones económicas, políticas e ideológicas que conlleva su práctica docente.

En el abordamiento del fenómeno educativo, esta corriente concibe al sujeto como definido por las estructuras sociales y a su vez determina las mismas, coincide con las dos anteriores corrrientes al señalar que la función primordial de la escuela es la socialización del ser humano, sin embargo esta relación la explica a través de las relaciones sociales clasistas. En esta concepción los requerimientos sociales de supervivencia, homogeneidad, estabilidad, normatividad, selección, se ven como condiciones de las clases dominantes para mantener su dominio y reproducirse como tales. "La socialización es una socialización para el sistema vigente de explotación." (17)

Difiere del enfoque funcionalista donde menciona que la acción educativa es neutral; esto es, que no está inclinada a favorecer a ningún grupo social en particular, en cambio, ésta está

(17) SALOMON, Magdalena, op. cit., p.71.

orientada a sostener y alimentar a un aparato de estado hegemónico.

Según los teóricos de la reproducción la escuela tiene como tarea la formación de la fuerza de trabajo, y la fijación de la ideología alienante, por medio de una educación superior para la burguesía y una educación de acuerdo a las demandas de producción capitalista para el proletariado, pues el acceso a las instituciones educativas superiores está determinado más por las condiciones económicas que por la capacidad real intelectual, de esta manera los que cuentan con mayores recursos económicos tienen entrada a una educación superior, para después ocupar puestos intelectuales, de mando y de organización. Por el contrario, la población más desfavorecida económicamente sólo tiene acceso -las más de las veces- a un tipo de educación técnica y de servicios. En consecuencia, la educación -así como está- no busca el desarrollo humano-social, sino la reproducción del sistema social vigente.

Los teóricos de la reproducción señalan que la escuela adquiere un papel decisivo en la dinámica de la reproducción de las relaciones sociales de producción, tanto materiales como simbólicas en cuanto a imponer un modelo cultural.

Althusser (18) -principal exponente e iniciador de esta corriente- señala que en la sociedad encontramos dos tipos de aparatos de estado: los represivos y los ideológicos. Clasifica la acción educativa como un aparato ideológico, ya que según él, la escuela renueva las relaciones de producción existentes -es decir, las relaciones de explotación capitalista- a través de la transmisión del discurso ideológico de la clase dominante, que va incluido en los contenidos y en las prácticas escolares, siendo estas últimas un modelo de las prácticas que rigen la pro

(18) ALTHUSSER, L. , en Sociedad, pensamiento y educación I. Antología, op. cit., p. 70-77.

ducción capitalista.

La ideología burguesa está en los contenidos programáticos, pero principalmente en las formas de transmisión del conocimiento: alumnos en grupos cerrados, bajo las ordenes de un maestro autoritario, donde se reconoce y motiva la competencia individualista, se practica el poder simbólico de las sanciones y recompensas.

Al reproducir las relaciones de explotación capitalista, Althusser señala que pueden surgir contradicciones, pero niega que éstas generen un cambio significativo, esto es que se puedan conjuntar para promover un cambio de las estructuras sociales.

Menciona también que para realizar su acción la escuela dispone de muchos años de audiencia obligatoria.

Otro teórico de esta corriente reproduccionista es Bourdieu, el remarca que la riqueza cultural acumulada a lo largo de la historia sólo pueden apropiarsela quienes cuentan con los medios económicos para ello. En este sentido, el niño que proviene de un medio económico desfavorecido se encuentra con un código doblemente difícil de acceder, pues trae consigo un déficit cultural inicial -producto de sus precarias condiciones de vida-, por el contrario, los niños que provienen de familias con poder económico tienen en mayor grado elementos de cultura en su casa. De esta manera la escuela acrecenta la desigualdad social, pues favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos. Una educación igual para desiguales sólo se traduce en una mayor desigualdad.

No se trata de una desigualdad natural e individual, sino de una desigualdad cultural-social-política-económica, que no fue establecida por la naturaleza sino por los hombres.

Las tres corrientes teóricas hasta aquí señaladas coinciden en interpretar el hecho educativo como un fenómeno social, y en atribuirle una función social y socializadora, reconociendo su carácter selectivo. En el funcionalismo subyace una concepción de sociedad armónica y en equilibrio, donde se comparten las necesidades de supervivencia y adaptación; la educación con un carácter neutral cubre tales necesidades sociales. Es en esto donde surgen las diferencias antagónicas con la teoría de la reproducción, pues ésta niega la neutralidad y aborda el análisis de la escuela partiendo de las relaciones clasistas del sistema capitalista y la transmisión ideológica dominante.

Las tres teorías dan elementos para la comprensión del fenómeno educativo, pero consideramos que no es suficiente, pues aunque nos ayudan a evidenciar contradicciones no nos proporcionan alternativas para atacarlas y realizar una práctica pedagógica tendiente a la transformación, por eso estimo pertinente ir más allá de ellas, partiendo del conocimiento de las relaciones implicadas en la práctica y promoviendo cambios en el desempeño de la tarea educativa.

a) Teoría de la resistencia

Se ha criticado fuertemente el determinismo y limitación que hacen los teóricos de la reproducción, pues no dan opciones de transformaciones significativos en las relaciones de explotación capitalista, su pesimismo radical los limita y encajona. No se consideran muchas de las contradicciones y resistencias como factor de cambio, en donde los sujetos sean coparticipes y creativos de su propia historia, sin embargo, la teoría de la reproducción proporciona un modelo de análisis de la educación y su relación con la sociedad dominante.

Al respecto Giroux (19) toma elementos de la teoría de la reproducción; pero va más allá, centrando su análisis en las contradicciones, conflictos, resistencias y mediaciones que genera el fenómeno educativo, parte del supuesto de que la reproducción de la hegemonía nunca es total ni homogénea, sino por el contrario, está sujeta a las mediaciones y resistencias de los sujetos participantes, generando rupturas y conflictos que si se conjuntan en una dirección pueden llevar hacia un cambio significativo en la estructura del sistema capitalista.

Referente a lo anterior Carrizales (20) expresa: "No más frenos, si bien la educación colabora para alienar, también lo hace para transformar; si bien genera cambios para conservar, también los produce para transformar; claro, son teorías con categorías y métodos distintos, que interpretan de manera distinta la realidad, y que aspiran a prácticas opuestas."

Giroux apunta que, tanto la teoría de la reproducción como la de la resistencia han aportado avances teóricos, a pesar de esto no han sido suficiente para vincular el fenómeno educativo con el factor humano y su acción, de una manera dialéctica, es decir, de forma dinámica donde se atiende al movimiento del pensamiento, la realidad y su historia a través del cual el hombre transforma su mundo.

En consecuencia, surge la teoría de la resistencia, la cual parte de los elementos teóricos aportados por la teoría de la reproducción, pero que trata de rebasar el pesimismo radical de ésta, en donde se enfatizan las relaciones de dominación y se

(19) GIROUX, Henry A., "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.", en La sociedad y el trabajo en la práctica docente, Antología, México, SEP-UPN, 1987, p.102-145.

(20) CARRIZALES Retamoza, César, op. cit., p.62.

dejan de lado las resistencias y conflictos de tal dominación. Los teóricos de la resistencia ponen énfasis en el papel que desempeñan los sujetos como agentes interactuantes de su realidad, los cuales generan resistencias a los procesos de dominación pues los sujetos presentan momentos no reproductores que se ligan a la intervención humana.

Así tenemos que la teoría de la resistencia nos proveen de un medio para explicar cómo los grupos subordinados experimentan el fracaso educacional, además facilita nuevos modos de concebir y reestructurar una pedagogía crítica, de manera que se pueda diferenciar lo que realmente es la resistencia y lo que no lo es.

La teoría de la resistencia "... representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición, y que traslada el análisis del comportamiento de oposición, de los terrenos teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología." (21)

Enmarca la dialéctica de la intervención humana, en donde la dominación es un proceso que no es estático ni completo pues los sujetos subordinados dejan de ser vistos como seres pasivos frente a la dominación, los cuales conllevan relaciones de interacción entre el dominio y la autonomía, que pueden favorecer procesos de transformación de las clases oprimidas.

Se plantea asumir y promover el pensamiento crítico y las relaciones reflexivas y emancipatorias, conjuntando la lucha política colectiva de padres, maestros y estudiantes en torno a los problemas de dominación social.

En esta enfoque se rechaza la idea de que las escuelas son

(21) Giroux, Henry, op. cit., p.135.

sólo lugares de instrucción, sino lugares en donde surgen luchas e impugnaciones de relaciones antagónicas, así los comportamientos de oposición deben ser analizados como punto central en una pedagogía transformadora y que se reconozca la resistencia estudiantil como manifestaciones de lucha que desafía la hegemonía capitalista, los maestros deben indagar los intereses emancipatorios que se derivan del proceso de resistencia, darlos a conocer e incrementarlos en los estudiantes.

Es importante mostrar -para el desarrollo de una pedagogía crítica- como las prácticas escolares controlan el proceso de aprendizaje, la capacidad para el pensamiento y la acción crítica, organizan bloques de conocimientos jerárquicamente -donde se descalifica el conocimiento de la clase trabajadora-, ponen énfasis en la apropiación individual más que en la colectiva del conocimiento. Con frecuencia el conocimiento se construye sobre los principios de solidaridad en las clases trabajadoras, no así en las clases medias, donde se conforma en base a la competencia individual; como trampolín para el ascenso social.

La teoría de la resistencia apunta la necesidad de que los educadores descubran los intereses ideológicos que conforman las prácticas escolares en cuanto a sistemas de instrucción y modos de evaluación, así como la necesidad de descubrir los límites y alcances al capacitar el pensamiento crítico y reflexivo, a través de la práctica docente.

El fundamento de una pedagogía transformadora debe derivarse de un entendimiento teórico de cómo el poder, la resistencia y la intervención humana pueden ser piezas centrales en la lucha por el pensamiento y aprendizaje críticos.

Como docentes estamos conscientes de que la escuela no va a cambiar a la sociedad, pero se puede considerar a la educación

como un factor que puede intervenir en tal cambio, si logra sembrar la semilla, con nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales diferentes a las predominantes, que más adelante puedan ser usadas en otros ámbitos con mayores alcances, para conseguir una vida más justa e igualitaria para todos los integrantes de la sociedad.

Al respecto Suárez Días comenta:

"La escuela y las estructuras escolares, además de ser sólo uno de los elementos educadores de la sociedad, son reflejo y consecuencia de las estructuras sociales. Así como es utópico pretender cambiar la sociedad desde la escuela, lo es también darle un vuelco a las estructuras escolares sin un cambio radical de nuestra sociedad. Esta no puede tolerar la existencia de un sistema escolar que la cuestione radicalmente.

Por fortuna nuestro sistema social lleva contradicciones que hacen posible este cambio. La escuela puede hacer tomar conciencia de estas contradicciones y contribuir a agudizarlas. Así por ejemplo, no puede darse un progreso material sin fin tal como lo plantea nuestra sociedad de consumo. Los recursos energéticos y naturales se acabarían. La injusticia del mundo no se debe a la naturaleza del hombre sino a las estructuras contradictorias que éste mismo ha establecido; estructuras competitivas, despilfarradoras, antiecológicas, generadoras de desigualdades, enemigas de la vida." (22)

(22) SUAREZ DÍAZ, Reynaldo, La educación, su filosofía, su psicología, su método, México, Trillas, 1989, p.39.

IV. Referencias curriculares

La concepción curricular -señala Días Barriga (23)-, vincula diferentes enfoques pedagógicos con la sociedad. Cada propuesta instrumental trae consigo un "tipo de sociedad" que se hace evidente por medio de la educación. Así, el término currículum expresa los fundamentos de un plan de estudios y los programas de una institución o nivel educativo, en donde los contenidos adquieren gran importancia, pues son los que estructuran el plan de estudios y su didáctica que los acompaña.

De ahí que el currículum no son sólo una serie de pasos técnicos para conformar un plan de estudios, sino también una articulación de conceptos teóricos que se debaten dentro del plano social. En este sentido, los pasos técnicos al conformar un plan son también opciones sociales, aunque no siempre son asumidas conscientemente, puesto que todo acto educativo es un acto social.

En el diseño curricular de los programas de educación primaria se plantea lograr una educación integral de los alumnos, desarrollando los ejes cognoscitivo, socioafectivo y psicomotriz. La educación es considerada como un proceso abierto y dinámico, y como transmisora de conocimientos y valores.

En los programas de Educación Primaria se menciona que si la educación responde a los intereses del sujeto y la sociedad será un factor de cambio; sobre esto es necesario remarcar que en las condiciones que se encuentra en la actualidad está muy lejos de lograrlo.

(23) DÍAZ Barriga, Angel, Ensayos sobre la problemática curricular, 4ed. México, Trillas, 1990, p. 82-89.

El artículo 5o. de la Ley Federal de Educación -que está incluido como fundamento en los programas de educación primaria-, menciona que: deberá desarrollarse en el niño una conciencia crítica y reflexiva, al igual que la capacidad para comunicar su pensamiento y afectividad; así mismo se buscará que se forme un criterio personal y que participe activamente en la toma de decisiones, y se integre a la familia, a la escuela y a la sociedad; se combatiran los dogmas y la ignorancia; se le dará a conocer la situación del país, y se le impulsará hacia la formación de sentimientos de solidaridad sustentados en la igualdad de las clases sociales. (24)

No obstante en la realidad estos aspectos operan de manera diferente o simplemente no operan. El programa escolar está cargado de objetivos conductistas, estructurados de tal forma que dificultan su operación en la realidad social, por ejemplo; en el rubro donde se propone el conocer la situación actual del país, tanto en el programa como en los libros de texto no se da apertura a que se desarrollen este tipo de actividades, se menciona también formar un sujeto crítico, activo y reflexivo, sin embargo -sólo por nombrar alguna área- la planeación de los programas en el área de Ciencias Sociales los contenidos están organizados y estructurados de tal manera para que el alumno sólo sea un receptor pasivo, pues dan muy poca oportunidad a la actividad.

De esta manera la elaboración del currículum es un acto eminentemente político, como lo es también la elección de metodologías para su concreción en el aula; esté consciente o no el docente de esto. (25)

(24) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Programas de educación primaria. México, SEP, p. 9-11-

(25) Vid. ESCOBAR, Miguel, Paulo Freire y la educación liberadora, Antología, México, SEP-Caballito, 1985, p.51-52.

Estimamos que en este acercamiento curricular es importante abarcar lo que se ha dado en llamar el "Currículum Oculto".

Desde esta perspectiva el currículum es considerado como un proceso en constante desarrollo que no concluye en el momento en que se obtiene el plan, sino que se prolonga a la realidad misma en donde convergen e interactúan diversas relaciones y procesos que conforman la realidad educativa.

Así, el currículum oculto comprende contextos de la escolaridad, interacciones maestro-alumno, alumno-alumno, la estructura del aula, los patrones de la organización escolar, como un microcosmos del sistema social de valores; abarca también la adquisición de valores, la socialización y la estructura de clase. (26)

El currículum oculto se relaciona con el currículum oficial como un elemento de mediación de éste; en cuanto a la forma de transmisión y elección de metodologías. Esto se ha interpreta--do por varios autores de las teorías de la reproducción como un medio central en el establecimiento y conservación de las estructuras de poder y autoridad, lo cual deriva en un control social de los grupos de poder.

Al mismo tiempo, aunque los enfoques reproductivistas den modelos para una análisis teórico de las relaciones implicadas en el fenómeno educativo, quedan encajonadas al considerar los contenidos como un saber aparente y arbitrario, sin estimar que gran parte del conocimiento es producto de las relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza.

El problema del conocimiento desde una perspectiva social, es también un problema de apropiación y distribución. El conocimiento será válido cuando este al servicio del hombre y no de in

(26) MIRANDA Arroyo, Juan Carlos, "El concepto del currículum oculto " Biblioteca Pedagógica, Foro Universitario No.75, México, Febrero, 1987, p.31-42.

tereses políticos y económicos de una clase privilegiada.

Así el currículum debe transformarse en un currículum abierto, donde alumnos y profesores consideren los saberes oficiales y los no oficiales; aporten experiencias, necesidades e intereses, y concuntamente los elaboren, siendo factible modificar sobre la marcha o replantear metas si es necesario.

La importancia del currículum abierto radica en que los sujetos participantes son los elaboradores de sus metas, lo cu los hace responsables en su ejecución, puesto que surgen de sus necesidades mismas.

De lo anterior podemos derivar que es importante conocer el currículum, tanto oficial como oculto, saber como opera para que lo hagamos evidente y consciente, a través de un conocimiento teórico de los mismo y sus relaciones con nuestra práctica, tratar de contrarrestarlo en sus efectos negativos, tomando elementos rescatables que contribuyan a desarrollar una práctica docente tendiente a la integración grupal de los sujetos y de los saberes.

V. Teoría Psicogenética

En este punto trataremos de realizar un acercamiento a la teoría psicogenética sustentada por Jean Piaget, para dar cuenta de los fundamentos epistemológicos y psicológicos, también sus implicaciones pedagógicas en la práctica docente que nos auxiliem proporcionando un fundamento más a las acciones señaladas en la propuesta pedagógica que hemos venido desarrollando.

De manera general, la teoría de Piaget se enfoca al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento, en función del desarrollo del individuo, o sea desde una perspectiva genética, así su estudio abarca las nociones y estructuras operatorias elementales que se conforman a lo largo del desarrollo del individuo, que conducen a la transformación de un estado de conocimiento inferior a uno superior, Piaget señala la construcción de una epistemología que a través del método genético analice la construcción evolutiva del conocimiento como producto de la interacción del sujeto con el objeto, con base en esto explorar la génesis y las condiciones del paso de un estado a otro. (27)

En el enfoque de Piaget, cada sujeto percibe y estructura su realidad de acuerdo con sus herramientas mentales o procesos de pensamiento. De esta manera, si los procesos de pensamiento de un niño son diferentes a los de un adulto; su realidad es diferente a la del adulto. Piaget identifica un número limitado

(27) RUIS Larraguivel, Estela. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje", en Teorías del aprendizaje, Antología, México, SEP-UPN, 1986, p.227-250.

de procesos de pensamiento para cada etapa del desarrollo, señala la maduración como una influencia fundamental sobre los procesos de pensamiento, la cual caracteriza como la aparición de cambios biológicos que están predispuestos genéticamente desde la concepción del sujeto, otras influencias son la transmisión social y la actividad del sujeto con el medio. (28)

Puesto en otras palabras la primera influencia sería la dimensión biológica, la interacción sujeto objeto, la segunda; y el constructivismo psicogenético, la tercera. El conocimiento se da en el sujeto a través de la conjugación de procesos básicos: la maduración la actividad y la transmisión social.

Piaget introduce el concepto de funciones invariantes que son en sí tendencias básicas de los procesos cognoscitivos innatos, universales e independientes de la edad, éstas son: la organización y la adaptación; la primera es el proceso por el que se ordena la información y la experiencia en sistemas o categorías mentales, la segunda es el ajuste al medio.

De conformidad con Piaget, todo sujeto nace con tendencias a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas, que son en sí nuestros sistemas de entender e interactuar con el mundo, las estructuras sencillas se combinan y coordinan constantemente para formar otras más complejas y perfeccionadas, a estas estructuras Piaget les dió el nombre de esquemas; que son elementos básicos de construcción del pensamiento, sistemas de acciones o pensamientos organizados que permiten reproducir mentalmente o "pensar en" los objetos de nuestro mundo.

Piaget considera la tendencia de adaptarse al medio en forma adecuada, para ésta señala dos procesos básicos; la similación y la acomodación.

(28) WOOLFOLK, Anita E., Psicología Educativa, México, Prentice Hall Hispanoamericana, 1990, 3ed., p.49-87.

"La asimilación tiene lugar cuando las personas usan sus esquemas existentes para darle sentido a los actos y a su mundo. La similitud significa tratar de entender algo nuevo haciéndolo encajar con lo que ya sabemos." (29)

La acomodación se da cuando una persona tiene que cambiar sus esquemas existentes para dar respuesta a una situación nueva, si no logra que los datos se acomoden a los esquemas existentes, deben desarrollarse estructuras apropiadas. Se ajusta el pensamiento para la información nueva, en lugar de ajustar la información a nuestro pensamiento.

La organización, la asimilación y la acomodación pueden estimarse como un acto de equilibrio. Los cambios de pensamiento suceden gracias al proceso de equilibración, que se traduce en un acto de buscar balance. El equilibrio funciona de la siguiente manera: si se aplica un esquema particular a un acto o situación y funciona, existe el equilibrio, si no funciona, no existe el equilibrio y no se está a gusto. Esto motiva al sujeto a asimilar, acomodar y por tanto a buscar cambios y avanzar.

Se identifica un número de estructuras para cada período de desarrollo, de ahí que se distinguen cuatro períodos fundamentales, cada uno con sus respectivas estructuras, sin embargo, debemos tener presente que estas etapas describen formas generales de pensamiento; no son etiquetas que podamos utilizar para aplicarlas directamente a los individuos, pues el desarrollo y tránsito de éstos está delineado por diferentes condiciones sociales que afectan favorablemente o desfavorablemente su desenvolvimiento. Al mismo tiempo existe una continuidad en el pensamiento, las etapas son acumulativas; esto es que se conforman por el orden de sucesión de las adquisiciones aunque se logren en distintas edades, pues las etapas señaladas son sólo aproximaciones,

(29) WOOLFOLK, Anita E., op. cit., p.55.

los estadios tienen un carácter integrativo, de esta manera los avances de los estadios anteriores, no se pierden sino que quedan incorporados a la nueva estructura, conformando un sistema más amplio.

Piaget (30) distingue cuatro períodos:

1o. Período sensoriomotriz. Abarca de 0 a 18/24 meses, su denominación se basa en que el desarrollo del niño se da a través de la información obtenida por los sentidos (sensorio) y de las acciones o movimientos del cuerpo (motriz). Se caracteriza porque la conducta del niño es de tipo refleja; comienza a usar la imitación, es un estado anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho.

2o. Período preoperacional. Comprende de 18/24 meses a los 6 años; en esta etapa los niños necesitan lo que Piaget denominó las operaciones o acciones que son llevadas a cabo mental más que físicamente, el niño empieza a dominar las operaciones, de ahí el nombre de etapa preoperacional. El primer paso de la acción al pensamiento es internalizar la acción, se inicia esto con esquemas simbólicos; esto es la capacidad de formar y usar símbolos -palabras, imágenes, signos. etc.- a través de la imitación o simulación de acciones o incluso por medio del juego, en esta etapa se observa el rápido desarrollo de un sistema simbólico importante y complejo: el lenguaje. En esta etapa el niño se caracteriza por ser egocéntrico.

3o. Período de las operaciones concretas (operacional). Incluye de los 6 a los 11/12 años. En esta etapa transcurren los últimos años de primaria a los años de secundaria, durante los primeros años, los estudiantes avanzan hacia este sistema lógico de pensamiento. Las operaciones concretas son tareas menta

(30) Departamento de Ciencias de la Naturaleza del IEPS, "Piaget y el currículum de las ciencias", en Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p. 111-136.

les ligadas a situaciones u objetos concretos e inmediatos, sus características son el reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico; el percatarse de que los elementos pueden ser cambiados o transformados y aún así conservar sus características originales, la interiorización alcanza el nivel de reversibilidad, aparecen las operaciones concretas: clasificación, seriación y agrupamiento.

4o. Período de las operaciones formales. Se los 11 o 12 años a los 14 o 15 años. En esta etapa, el sujeto, además de organizar datos concretos se extiende hacia lo posible e hipotético, o sea, es capaz de ir más allá de la realidad y considerar el futuro; realiza abstracciones y coordina diferentes variables, más científico y además manifiesta intereses de carácter social e identidad.

El desarrollo intelectual puede ser favorecido reforzando los procesos interactivos del sujeto con el medio, propiciándole conflictos cognoscitivos que provoquen un desequilibrio y se traduzcan en un proceso de equilibramiento, al reorganizar la estructura mental para la asimilación, pues en ocasiones el niño se encuentra en una fase en que puede realizar una tarea si se le presta apoyo y ayuda necesarios.

Las interacciones que se le facilitan al sujeto pueden ser de tipo físico; contacto con los materiales concretos, y de tipo social; relaciones con los sujetos.

Desde esta perspectiva la construcción del conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto (praxis), una actividad entendida no sólo como movimientos motrices; también como un sujeto que compara, incluye, categoriza, ordena, reformula, comprueba, elabora hipótesis, cuestiona, etc., ya sea en acción interiorizada en el pensamiento o en acción efectiva de acuerdo a su nivel de desarrollo.

El sujeto avanza en sus conocimientos cuando se le presenta un conflicto cognoscitivo. En la construcción de ese conocimiento se requiere de la interacción del sujeto con los objetos, ésta puede partir de una necesidad manifiesta del sujeto a través de su propio interés o cuando se enfrenta a un conflicto cognoscitivo surgido de un punto de vista diferente, de una pregunta del maestro o de una realidad que no se ajusta a las hipótesis que ha construido; entonces se crea en él una incertidumbre que provoca un desequilibrio y lo induce a buscar un reajuste, o sea un equilibramiento al asimilar los conocimientos.

Otro aspecto importante en el proceso de construcción del conocimiento son los errores, pues son parte del proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, éstos no se dan en forma lineal, sino que están expuestos a avances y retrocesos al organizar nuevas estructuras de pensamiento, esto puede llevar al sujeto a cometer errores sistemáticos, pues en cada etapa se mantienen determinados tipos de respuesta, éstas son fases previas para estructurar el conocimiento, estos desaciertos se deben considerar como constructivos, así el maestro tendrá que permitir esos "errores" o sustituciones, ya que el sujeto los comete en su afán por dar una interpretación a su contexto y concederle que él mismo llegue a la respuesta correcta con las situaciones que se le propicien.

Es adecuado señalar aquí que un elemento en el que se apoya la propuesta pedagógica para lograr la integración grupal es el juego, al que la teoría psicogenética estima como la expresión y la condición para el desarrollo del niño, pues cada etapa del desarrollo infantil se auna a un cierto tipo de juego, así éste realiza un rol esencial en la formación de la personalidad del niño, en el desarrollo de la inteligencia, en la equilibra--

ción de la afectividad y en su socialización. (31)

Podemos decir que la teoría psicogenética de Piaget y su epistemología no se contraponen a la dialéctica materialista, sino más bien adquieren cierto nivel de complementariedad, pues las dos corrientes coinciden en señalar que el origen del conocimiento no se da estrictamente ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la praxis o en la interacción.

La teoría piagetiana representa un gran avance en la psicología de los procesos cognitivos, sin embargo aunque menciona que el sujeto interactúa con el medio social, adolece de precisión al representar ese medio social, pues lo social no se reduce al intercambio y transformaciones de las agrupaciones lógico-mentales, sino que implica prácticas ya consolidadas históricamente.

Así, tanto la actividad productiva como el desarrollo psicogenético, influye en las transformaciones que se presentan en las actividades intelectuales del individuo, las cuales no pueden desligarse del proceso histórico social en el que se encuentra el sujeto.

En consecuencia, es necesario conjugar tanto la perspectiva del materialismo histórico como el empleo de los conceptos piagetianos de asimilación, acomodación, para conjuntar tanto el desarrollo biológico como el histórico social.

La teoría de Piaget nos proporciona elementos valiosos para organizar nuestra práctica docente, así al momento de abordar los contenidos se deberá considerar el nivel de complejidad de los conceptos y la etapa de desarrollo intelectual del alumno, tratar de armonizar estos dos elementos es fundamental para desa

(31) ZAPATA, Oscar A., El aprendizaje por el juego en la escuela primaria, México, Pax-México, 1989, p.13-29.

rollar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

Por consiguiente, en el desarrollo de la presente propuesta -donde se trabajó con alumno entre los ocho y los once años, 3o. y 4o. grados- se tomó en cuenta su período de desarrollo psicointelectual; etapa de las operaciones concretas, al tratar contenidos de aprendizaje.

De ahí que se siguieron ciertos lineamientos propios de la etapa, tales como:

- La utilización de ejemplos e ilustraciones concretas.
- La manipulación y manejo de objetos por parte de los alumnos.
- El desarrollo de lecturas breves.
- La utilización de ejemplos de su entorno para explicar ideas complicadas.
- Clasificación, agrupación y organización de objetos e ideas.
- trabajar con problemas que permitan un pensamiento lógico y analítico.

C A P I T U O I I I .

LA PROPUESTA PEDAGOGICA

CAPITULO III

LA PROPUESTA PEDAGOGICA

Dado que no hay neutralidad ideológica tampoco puede haber práctica educativa neutra, por tanto el docente debe definirse a favor de qué y de quién realiza su práctica.

La acción educativa debe abarcar las dimensiones político-pedagógica y socio-política para que se convierta en agente de transformación social.

Las acciones pedagógicas, psicológicas, didácticas y metodológicas, tendientes a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, son necesarias y válidas, pero para esto deben estar respaldadas, fundamentadas y acordes con la perspectiva social de los sujetos.

No podemos ni debemos olvidar que la práctica docente está inmersa en diversas relaciones de poder, ya sean sociales, políticas, económicas e ideológicas. Las cuales se expresan en instituciones tales como el Estado, la comunidad, el sindicato, la escuela y el aula. La acción política e ideológica son inmanentes a la escuela, por tanto sería incorrecto recurrir a una despolitización y desideologización de la misma, pues sería alejarla de la realidad social. Es necesario pues, evidenciar estas relaciones de poder para tender a la desalienación del docente y por ende de su práctica misma.

Las acciones e interacciones que se dan al interior del aula entre alumnos-maestros, alumno-alumno, marcan un eje central

en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, en la escuela tradicionalista estas relaciones pedagógicas son de coerción y poder por parte del docente, además de una dependencia por parte de los alumnos, donde se busca satisfacer más las expectativas del maestro que el desarrollo personal de los discípulos.

Las acciones del maestro, en no pocos casos, se encaminan a un desarrollo mecánico del programa, y a fomentar la competitividad individual, el arribismo cínico, el temor, la sumisión, que contribuyen a consolidar las diferencias de clase y a adecuar a los seres humanos a las posiciones desiguales que les esperan. A los alumnos se les coarta su creatividad, autonomía e iniciativa. En cambio, si se quiere formar alumnos participativos, creativos, críticos, reflexivos e integrados social y colectivamente para perseguir fines comunes, se les debe dar la oportunidad para que desarrollen esas capacidades y esos hábitos.(32)

Esto implica que profesores y alumnos asuman papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su propio actuar, el pensamiento crítico y el valor de la afectividad.

Esta renovación de la enseñanza implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones en diversos niveles.

En este sentido, consideramos que la educación primero es un problema político-social y después un problema técnico-metodológico, por tanto el docente debe aceptar conscientemente la responsabilidad y compromiso de su práctica renovadora. Pues es en la práctica profesional de los maestros donde se juegan gran parte de las orientaciones ideológicas hegemónicas y contrahegemónicas

(32) FUENTES Molinar, Olac, Crítica a la escuela, el reformismo radical en Estados Unidos, México, SEP-Caballito, 1985, p. 11-20.

cas de nuestra sociedad, de aquí la necesidad de conocer tales prácticas para encontrarles una mejor orientación. Se necesita conocer el fenómeno educativo para transformarlo, no basta, pues, el proporcionarle al docente recursos técnicos metodológicos, sino se transforman sus concepciones, pues los interpretarían desde un marco alienado, que imposibilitaría una auténtica transformación. El cambio no sólo depende de proyectos o desiciones burocráticas, sino fundamentalmente de la actividad cotidiana del maestro.

I. INVESTIGACION PARTICIPATIVA

(Como metodología de investigación)

De la investigación participativa hemos retomado algunos elementos para la operacionalización de la propuesta pedagógica, por tanto haremos un breve acercamiento teórico a la misma.

Es en la práctica donde la teoría planteada se confronta con la realidad, y donde va a ponerse a prueba para observar si lo planteado a nivel teórico es congruente y realizable en un contexto concreto.

Por eso la praxis, o sea la conjugación de teoría y práctica, es el elemento central en la presente propuesta pedagógica.

La investigación participativa se distingue por ser básicamente valorativa de aspectos cualitativos, es decir; estudia una problemática social, atendiendo las relaciones históricas y el contexto global. En este tipo de investigación, la producción de conocimientos se basa sobre la realidad social y la vinculación de relaciones dialécticas. Aquí se involucra de lleno tanto a los sujetos investigados como a los investigadores, además se opone al hombre consumidor de roles, que asimila la experiencia social y el comportamiento fragmentado siguiendo una adaptación al medio, en consecuencia propone una concepción creativa de la personalidad en donde se utilizan los conocimientos adquiridos, pero además se crea algo nuevo. donde se experimenta, interpreta y transforma. (33)

(33) BARABTARLO Anita y THEEZ Margarita. "La metodología participativa en la formación de profesores", en Antología de semirario. México, SEP-UPN, 1986, p. 58-64.

El planteamiento anterior implica un cambio de actitud de maestros y alumnos, para que ambos desarrollen una conciencia crítica y formas colectivas de construcción del conocimiento. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial aprender a aprender partiendo de una concepción de aprendizaje grupal; elemento primordial de la integración de grupo planteada en la presente propuesta pedagógica.

El aprendizaje grupal supone implementar formas democráticas de relación para el logro de un mutuo acuerdo que posibilite la producción de conocimientos, donde se vea como algo fundamental el intercambio de experiencias para avanzar conjuntamente. Es necesario aprender a comunicarse para aprender en grupo.

La investigación participativa plantea los principios de aprender descubriendo, expresándose, interactuando socialmente, a través del conflicto cognoscitivo; aquí se aplica la práctica y se realiza una reflexión de la misma, de esta manera, la investigación se fundamenta en que se aprende a investigar investigando, considerando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la planeación, la ejecución y la evaluación. Aquí el investigador -o sea el maestro- funge como un coordinador investigador.

En la investigación participativa es imprescindible la participación de los padres de familia, éstos son un factor importante para el éxito del proyecto, debe darse no sólo como un apoyo moral y económico para con sus hijos, sino también como una concientización de las acciones planteadas en el cuerpo de la propuesta, esto es con la finalidad de que al momento de aplicar las no choquen con sus concepciones existentes y sean asimiladas como acciones tendientes al desarrollo social y personal de los alumnos; considerando lo anterior en la operacionalización de la propuesta nos llevó a realizar acercamientos con los padres de familia, a través de reuniones con los padres de los alumnos del

grupo, y en algunos casos visitas domiciliarias.

Un instrumento que se aplicó fue un cuestionario diseñado para conocer el contexto individual del alumno, de tal manera que nos pudiéramos percatar a grandes rasgos de la situación familiar y económica de los alumnos. El cuestionario en mención se aplicó en los primeros días del ciclo escolar.

Para el seguimiento de la presente propuesta pedagógica se implementó un diario de actividades, el cual nos permitió rescatar algunas evidencias del proceso de integración grupal del alumno, tal instrumento es un indicador de observaciones personales, donde se trata de rescatar importantes elementos de la cotideaneidad escolar.

II. EL SUJETO COMO SER SOCIAL EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

En la práctica escolar tanto el alumno como el maestro son sujetos sociales, los cuales se constituyen como tales a partir de una serie de actividades cotidianas, a través de significaciones e interacciones sociales, por lo tanto, al sujeto no se le puede considerar como una "tabla rasa" que se moldea a antojo, sin estimar los mementos de reelaboración y oposición. (34)

La integración social es un elemento clave y un proceso social básico en el desarrollo de la vida humana. En la escuela los alumnos establecen entre ellos formas de comunicación y relación espontáneamente, con lo cual van construyendo conocimientos y armando visiones de mundo compartidas.

Esta interacción espontánea indica como el proceso de conocer en los niños se da en lo emocional, en lo afectivo; es en este proceso en donde los sujetos, cotidianamente realizan su autoconstrucción y apropiación de conocimientos que se elaboran entre ellos mismos, por medio de sus interacciones, formales e informales. En todas estas situaciones el aprendizaje es social y las interacciones y formas de comunicación un elemento primordial para su desarrollo, así la integración grupal planteada en la propuesta pedagógica, parte del hecho de que el aprendizaje es social y su apropiación individual. La integración es vista como un proceso en donde se conjuntan elementos de interacción,

(34) EDWARDS, Verónica, "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico, 1985" en Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.43-47.

comunicación, libertad de acción, de pensamiento, de opinión, cooperación colectiva, para lograr la socialización del aprendizaje y el conocimiento.

El papel del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser como un mero transmisor de conocimientos y valores en donde él es el sujeto de la enseñanza y los alumnos su objeto. El enfoque que pretendemos en la propuesta pedagógica es dejar de lado el papel de transmisor del educador, para transformarse en un facilitador de aprendizajes y experiencias, promovedor de análisis, crítica, reflexiones y dudas en sus alumnos, además de ser generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas, y promotor y dinamizador de cultura.

El profesor debe considerar a sus alumnos como seres sociales que piensan, crean transforman, organizan y estructuran conocimientos desde una perspectiva particular y social.

Es primordial que el docente ubique su labor en la base de las interacciones y procesos de comunicación dentro de la escuela, en cuanto alumno-maestro, alumno-alumno, y se prioricen las relaciones dentro del grupo para favorecer las interacciones entre los integrantes, enmarcándose dentro de un modelo interrelacional, y así lograr una integración grupal y social de los escolares. El modelo interrelacional se basa en las funciones, interacciones y roles que se despliegan dentro del salón de clases, no es sólo estimar la relación maestro-alumno, sino también los intercambios entre los propios alumnos. (35)

(35) FONTAN Jubero, Pedro, "El papel del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos", en Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.43-47.

III. PERSPECTIVA SOCIAL DEL PROCESO EDUCATIVO

Si consideramos el hecho de que los educadores tienen un lugar privilegiado en la integración grupal y politización de los sujetos, su labor debe estar dirigida hacia la formación de hombres críticos y creativos, para preparar las condiciones de una transformación de las estructuras sociales. "Educar ya no consistirá en adaptar al alumno al orden existente sino, por el contrario, colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente." (36)

Esto conlleva el ser congruentes en la escuela con los principios que se desean delinear para la sociedad, así si se pretende educar para la democracia, sería un contrasentido que el estudiante se desarrolle en una institución que establece relaciones antidemocráticas, si se desea educar para la libertad se debe educar en un ambiente de libertad, si se desea formar alumnos participativos, se deben favorecer los procesos de comunicación, los diálogos, la creatividad. En el enfoque social primero se comprenden los elementos que propicien relaciones sociales justas y después los programas y sus contenidos.

Como ya se ha mencionado, no se trata sólo de educar para la democracia, la libertad, sino educar en la democracia y en la libertad, dando apertura a la participación y el compromiso de los alumnos en la planificación de las actividades, dejar al margen las relaciones prefijadas y unilineales maestro-alumno, para dar paso a nuevas interrelaciones dinámicas y abiertas que favorezcan un auténtico proceso de comunicación.

(36) GUTIERREZ, Francisco, op. cit. p. 66.

Es necesario pues romper con la verticalidad de las relaciones, que parten del maestro como centro y eje de todas las relaciones, para dar lugar a una red de comunicaciones horizontales que permitan la libre circulación de mensajes; una comunicación pedagógica que se centre en el alumno, ya que él es el sujeto y objeto del proceso mismo.

Para lograr una educación para la democracia y en la democracia, es esencial que el alumno actúe como persona libre y responsable, donde se de la oportunidad de que el estudiante tenga plena participación, y las relaciones que se originen tengan vinculación con los intereses del grupo y actividades planificadas colectivamente, aportando alternativas o sugerencias para trabajar en el transcurso del día o la semana.

La libertad de acción debe estar acorde con el papel de guía y coordinador facilitador del aprendizaje, que desempeña el docente, así tanto maestro como alumnos deben tener plena conciencia de su participación responsable.

Se ha planteado que el sujeto sea creativo, para lograrlo es preciso considerar a la expresión creadora del sujeto como algo necesario para su propio desarrollo, que le permite transformar y construir el mundo que le rodea, aquí el conocimiento es construido y reconstruido en un proceso continuo y creativo.

La creatividad es pues un elemento esencial en el proceso educativo, ya que en ella el sujeto tiene la oportunidad de expresarse como ser social e individual, para favorecerla es necesario cambiar las actitudes de los maestros de manera radical, puesto que es esencial una actitud creativa para que se pueda dar una actividad creativa, a través de enfrentar al alumno con situaciones provocadas y con problemas por resolver.

Educar en la libertad implica también un cambio de actitud por parte del docente y el alumno, y un nuevo tipo de comunica--

ción y de relaciones entre educandos y educadores, sin embargo, es preciso establecer límites -cuestión ya de por sí difícil- para no caer en un abuso de libertad, que conduciría a una anarquía y un libertinaje, que sería tan perjudicial como la dependencia del autoritarismo del docente.

Consideramos que la libertad en el aula debe estar regida por una responsabilidad de acciones y por una planificación colectiva de las actividades, además de establecer relaciones de confianza en el proceso educativo.

No se trata de dejar al alumno enteramente libre, sin presentarle exigencias estimuladoras, pues pasaríamos de una vigilancia extrema, a una libertad desorientada, que sería igualmente perjudicial. Al respecto señala Eduard Spengler (37): "Quien deja al alumno enteramente libre, deja ya de educarlo. El que lo ata totalmente, tampoco lo educa. Pues todas estas ataduras externas deben ser, en definitiva ataduras internas. Sólo entonces hay verdadera libertad."

En el proceso educativo también es importante una educación delineada por la confianza, ya que propicia una comunicación recíproca entre los participantes del proceso pedagógico, crea actitudes valorativas portadoras de colectividad, pues transforma al sujeto, conduciéndolo hacia una actitud que produce humanización, lo cual repercute favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues propicia relaciones positivas interhumanas las cuales influyen en la promoción del rendimiento del alumno, que se acrecentan cuando el maestro tiene expectativas y actitudes confiantes en que el alumno obtenga sustanciales progresos. Estas actitudes de confianza producen satisfactorias relaciones sociales, con lo cual los sujetos despliegan con éxito todas sus energías y potencialidades.

(37) HAUKE, H., op. cit., p.118.

Otro aspecto importante en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es el componente básico emocional, éste puede fomentarse a través del juego como medio de interacción en la integración grupal de los alumnos. y también como recurso didáctico. Trataremos de ampliar este aspecto cuando abordemos el rubro de estrategias.

Dejar pues de lado las políticas de los codazos y los arribismos en la escuela, en donde los alumnos intentan sobresalir sin importar que lo hagan a costa de otros, adquiriendo aprendizajes sólo para las notas y calificaciones, y no para vincularlos con la vida social de los sujetos. (38)

La competencia imposibilita que los alumnos se relacionen de una manera afectuosa, hace que se vean como rivales; el éxito a costa del fracaso de otros desarrolla actitudes de antipatía y odio entre el grupo que se disfrazan con el nombre de envidia. (39)

Se ha hablado en este apartado de la perspectiva social del proceso educativo en un principio, de la necesidad de ampliar los procesos de comunicación en la escuela en segundo término, y de la importancia de educar en y para la democracia y la libertad en tercer lugar, sin embargo, no podemos pasar por alto un acercamiento a la problemática que los medios de comunicación social implican.

En México, los medios de comunicación social -televisión, radio, revistas, prensa- realizan una enorme cobertura, esto los hace efectivos en la fijación de mensajes, que las más de las veces contienen implícita o explícitamente una carga ideológica alienante, además de una manipulación de la información,

(38) Alumnos de Barbiana, Carta a una profesora. México, Ediciones de cultura popular, 1977, p.(X)

(39) HENRY, Jules, "La cultura contra el hombre", en Molina Alicia, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico, Antología, México, SEP-Caballito, 1985, p.19-37.

orientada a ocultar las contradicciones sociales, sin descontar lo que se ha dado en llamar "publicidad subliminal" (40). Ante este bombardeo de información o "desinformación", los estudiantes -docentes y población en general- también son muy vulnerables y receptivos, pues su forma de actuar y de pensar es afectada por estos medios.

El fenómeno de los medios de comunicación y su inserción en el desarrollo de los procesos sociales es muy complejo, involucra muchos aspectos de la vida política, económica, cultural e ideológica de nuestro país, no como impulso y fortalecimiento de de los mismos, sino como un sostén artificioso que cada vez nos aleja más de nuestra experiencia personal y natural. (41)

Los medios de comunicación también son efectivos para el control político y social y el sostenimiento de una economía netamente consumista.

Es pertinente señalar que, dentro de toda esta maraña de medios, surgen algunos que tratan de evidenciar las contradicciones del sistema socio-político, y ser independientes de éste, sin embargo son los pocos, los más responden fielmente a los intereses dominantes del estado mexicano y de los grupos hegemónicos del país.

Así, los medios de comunicación son un elemento fundamental en el proceso educativo informal, responden claramente a intereses políticos, económicos e ideológicos, aunque en ocasiones se trate de disfrazar esta función.

Dado la complejidad del fenómeno "medios de comunicación social", sería iluso el tratar de agotar todos sus aspectos en este apartado, pues su tratamiento sería motivo de un trabajo

(40) Para ampliar información sobre el fenómeno "Publicidad subliminal", Vid. BRIAN ZEY Wilson, Seducción subliminal, México, Diana, 1988, p.(X)

(41) MANDER, Jerry, Cuatro buenas razones para eliminar la televisión, México, Gedisa, 1988, p.(X)

aparte. No obstante, se desea que al menos quede sembrada la inquietud en los docentes para que se haga conciencia del problema y se creen espacios para profundizar en él.

De esta manera en la escuela los maestros debemos promover una comunicación directa y de diálogo, que abarque una crítica a los medios de comunicación como la televisión, radio, revistas, etc., y salga a flote la falsedad y el manipuleo con que son ma-jados los mensajes por la mayoría de los medios, pues aceptar e internalizar esta falsedad conlleva una postura alienante y acrítica del sujeto, para dar paso a un sujeto selectivo y crítico de los medios de comunicación social.

IV. LA INTEGRACION GRUPAL

La integración grupal en la escuela es fundamental para desarrollar los aprendizajes en conjunto, en donde la unión de los participantes se consolide por los intereses que se comparten y no sólo por coincidir en el espacio y en el tiempo de la escuela, la integración grupal es un proceso dinámico, al que no se llega de una sola vez, sino es motivo de un constante movimiento.

No consideramos la integración grupal como un proceso de unificación por consenso del individuo al grupo, negando por consiguiente el conflicto, sino como un desarrollo de unión grupal, que permita aprendizajes socioafectivos y colectivos en que el sujeto adquiera conciencia de su realidad social, genere y vislumbre actitudes de transformación en su participación en la sociedad; contribuir a formar sujetos conscientes que luchen constantemente contra su propia enajenación a través de una crítica y reflexión de su realidad.

La integración grupal en la escuela, requiere que se parta de una ampliación de la red de comunicaciones, que entrevea actitudes de participación más allá de la escuela, para esto es necesario que se propicie una amplia gama de interacciones y comunicaciones, para favorecer los intercambios grupales, considerando la dimensión de la persona, sus conflictos, motivaciones e intereses. El papel del coordinador del grupo es ayudar a sus miembros a emprender tarea conjuntas y alcanzar objetivos comunes, además de crear un clima de libertad para la expresión y el pensamiento, integración no se traduce en homogeneización o uni-

formación, pues de esta manera negaríamos la individualidad de los sujetos, la heterogeneidad de éstos es necesaria para enriquecer los aprendizajes.

La desatención de la integración grupal para los aprendizajes, trae consigo la competencia como forma individualista de conducta y la formación de subgrupos de mutuo bloqueo, estos son conflictos que se deben resolver a través de una intervención oportuna para concordar intereses, pues los conflictos fortalecen la integración grupal.

Uno de los objetivos fundamentales del maestro no está en resolver un problema particular, sino en crear un ambiente donde el grupo se desarrolle, con el fin de que el grupo pueda resolver no sólo ese problema inmediato, sino también los que se le planteen más tarde.

Cuando un número determinado de personas están juntas, comparten determinados propósitos; son potencialmente un grupo, no obstante, para que éste conjunto de sujetos se integre grupalmente es necesario que se comparta una finalidad central que conjunte esfuerzos en torno a ella; que se propicie una red de comunicaciones e interacciones, que permitan la confrontación y participación de diferentes puntos de vista para la solución de problemas en grupo.

Desde esta perspectiva el grupo se transforma en originador de experiencias de aprendizaje, en donde se avanza hacia el logro de objetivos apoyados en un ambiente de libertad para pensar, expresarse e intercambiar experiencias. La integración es un estado de unión grupal, donde impera un ambiente de cooperación, de comunicación, enfocados a resolver tareas comunes.

La integración grupal es base para lograr los aprendizajes en grupo, aquí todos aprenden de todos, al relacionarse con el

V. ESTRATEGIAS GENERALES

Las siguientes estrategias se realizaron para lograr una integración grupal en el aula, también como una forma de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del maestro fue integrarse al grupo para realizar las actividades conjuntamente además de organizarlas, es preciso señalar que esta organización no sólo provino del docente, sino también recayó, en ocasiones, en algunos alumnos.

La integración grupal es un proceso que se construye constantemente, por eso las estrategias se utilizaron, de acuerdo a las necesidades, durante el transcurso del año escolar.

Estas actividades se realizaron como factor de integración grupal, pero también sirvieron algunas como estrategias didácticas para la apropiación de contenidos, dependiendo ésto de la invencción e iniciativa de los propios alumnos y del maestro.

Las acciones que se implementaron no se agotan en las que se enuncian, puesto que existen diversas manifestaciones de ellas en la cotideaneidad de la escuela, las cuales pueden reconstruirse, adaptarse o modificarse, según la creatividad y las condiciones del contexto. Por tanto, no detallaremos todas y cada una de ellas, sino sólo las más representativas.

Es conveniente especificar las situaciones que precedieron la puesta en marcha de la propuesta pedagógica.

En un principio se tuvo una plática -en los primeros días de trabajo- con los tres compañeros maestros que laboran en la misma escuela; ya asignados los grupos, se conversó con los compañeros explicándoles de manera general la forma de trabajo que

programas de estudio proporcionados por la SEP son propuestas pedagógicas del Estado, que a fin de cuentas son acciones planeadas y fundamentadas que orientan la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y los contenidos por abordar.

Ante la zozobra de los padres de familia de que íbamos a abandonar el programa oficial, les señale que no intentábamos su plantarlo, sino más bien complementarlo y coordinarlo con la propuesta pedagógica.

A grandes razgos les apunte las acciones que se pretendían desarrollar para las tres áreas fundamentales; la social, la naturaleza y los leguajes, las cuales de acuerdo al desarrollo del programa se coordinarían actividades de la propuesta; ya como manera de emprender los contenidos, como afirmación o como obras tendientes a consolidar la integración grupal, siendo ésta última factor importante, pues debido a la problemática observada en el grupo se detectó que los alumnos en lugar de ayudarse mutuamente se bloqueaban, sin compartir los saberes con sus compañeros, se les señaló que esta situación del grupo no era un estado consciente de comportamiento, sino más bien un producto de las condiciones en que se habían desarrollado las historias escolares de los alumnos, pues como profesores -consciente o inconscientemente- alentábamos este tipo de conductas. Se intentaba pues crear un ambiente de camaradería y compañerismo en donde todos colaboraran con el fin de lograr sus aprendizajes.

La reunión inicial con los padres de familia no fue la única; también se mantuvieron durante la aplicación de la propuesta, para comentar con las padres de familia qué avances o retrocesos observaban en sus hijos, pues algunos consideraban que sus hijos se estaban rezagando, así las críticas y comentarios de los paadres nos ayudaron a ir enfrentando problemas que en un principio no se apreciaban, esto coadyuvo para que se fuera rebasando el desconcierto inicial de los padres y en algunos casos al inferencia.

a) Didáctica Crítica.

La didáctica crítica surge como una alternativa para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en contraposición a la didáctica tradicional y a la tecnología educativa, es una propuesta que se construye, pues no da respuestas acabadas; el maestro deja de ser un aplicador de procedimientos encaminados a obtener un mayor rendimiento académico, preocupado por ser técnicamente mejor maestro, sin preguntarse ni cuestionarse los sustos teóricos que su práctica implica.

De tal manera, la didáctica crítica no es una modalidad técnica, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la escuela, los papeles que desempeñan sus miembros y las desviaciones ideológicas. (42)

Una situación de aprendizaje es la que realmente educa, en donde todos aprenden de todos, no existen verdades absolutas, el aprendizaje es pues un proceso dialéctico; pues no es lineal; sino que implica crisis, resistencias, paralizaciones, avances y retrocesos, estos conflictos se originan porque la apropiación y transformación del objeto de estudio no está determinada sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento, sino también influyen las características propias del sujeto.

En la didáctica crítica se dejan de lado la elaboración de objetivos que fragmentan la realidad, pues ocasiona que el alumno no pueda integrar ni establecer relaciones por tener una visión parcial de la realidad.

Es necesario la elaboración de objetivos que orienten las

(42) MCRAN Oviedo, Porfirio, "Instrumentación didáctica", en Pansza González Margarita. Fundamentación de la didáctica, T I., México, Gernika, 1990, 4ed., p.143-215.

acciones del maestro y los alumnos, precisando metas claras para poder derivar estrategias.

Estos objetivos y contenidos de aprendizaje deben estar de terminados por la participación del maestro con la colaboración de los alumnos, los cuales deben relacionarse con la realidad y presentarla coherentemente, teniendo presente que el conocimiento es un proceso en constante reelaboración donde no existen ver dades absolutas.

Las actividades de aprendizaje es una integración de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos, los cuales se delinearon conforme a criterios tales como:

- Determinación anticipada de los aprendizajes por desarrollar a través de un plan.
- Claridad de la función de cada experiencia de aprendizaje.
- Promoción de diversos tipos de aprendizaje, como lecturas, redacción, observación, investigación análisis, discusión, etc., a través de diferentes recursos.
- Favorecer la comunicación de información entre los sujetos y una actitud abierta a nuevos aprendizajes.

Evaluación y acreditación en la didáctica crítica.- Desde la perspectiva de la didáctica crítica, la evaluación es una tarea inherente al proceso didáctico, que está condicionada por ca racterísticas históricas y en el "aquí y ahora", en el que se de sarrolla el proceso.

Así la evaluación debe integrar los procesos sociales del grupo, no seguir considerándola como una actividad terminal mecánica e intrascendente, donde se atiende más a la capacidad del alumno para memorizar y repetir en los exámenes que su real desa rrollo integral. La evaluación ha sido considerada sólo en su ca rácter administrativo, dejando de lado los aspectos más esencia-

les. Ante esto la didáctica crítica plantea enfocarla como un proyecto de investigación donde se recupere la información más significativa, alumnos y maestro participan tanto como objetos y sujetos del proceso de evaluación.

Como ya hemos señalado, el aprendizaje es un proceso más que un resultado, una persona aprende cuando plantea dudas, formula hipótesis, avanza o retrocede, manipula objetos, es decir cuando se producen modificaciones y cambios en su conducta, entendida ésta como un medio de expresión del ser humano, en el que se manifiesta como un todo integrado (mente, cuerpo, contexto), por lo tanto no es posible captar la totalidad del aprendizaje, sin embargo, sí se pueden recoger evidencias que no agotan el fenómeno. El aprendizaje grupal es óptimo para desarrollar un sentido crítico y dialógico, en donde surjan contradicciones que propicien el conocimiento, tanto el alumno como el maestro se consideran seres sociales integrantes de un grupo, donde las interacciones sociales son importantes para la construcción del conocimiento.

Es preciso definir como se consideró la evaluación y la acreditación del aprendizaje en el desarrollo de la propuesta pedagógica: La evaluación es un proceso amplio, complejo y profundo que aborda todo el acontecer del grupo, mientras que la acreditación abarca elementos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes planteados en los programas, ambos procesos son paralelos, no obstante, la acreditación queda comprendida en la evaluación.

La evaluación se establece en sus lineamientos desde el inicio de la relación pedagógica, es preciso considerar las instancias oficiales y las grupales, definir y programar momentos de revisión grupal del proceso, que pueden ser al final de cada sesión, tema o término de curso, más esto no implica que se de-

jen de lado los demás momentos, ya que la evaluación es un proceso continuo, que nos proporciona elementos para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciar errores u omisiones y proponer acciones para superarlos, también para considerar los aciertos, de esta manera la evaluación no es un fin sino un medio para favorecer el proceso de enseñanza -aprendizaje; en la cual se pueden estimar razgos tales como: autoevaluación, evaluación de grupo, evaluación de aprendizajes, participación crítica de los alumnos, autocrítica del maestro.

Para la acreditación del aprendizaje es necesario discutir y acordar en un principio qué criterios determinaran la aprobación del curso, unidad, o tema, esto ayuda a que el estudiante cobre conciencia y se responsabilice -en cierta medida- de su aprendizaje.

Desde esta perspectiva la evaluación deja de considerar al hombre como un sistema de almacenamiento de datos y de emisión de información, y al aprendizaje como un resultado acabado, en este sentido la didáctica crítica se opone a que el aprendizaje sea evaluado por grupos de expertos que lo limitan a una actividad meramente técnica, por el contrario la evaluación debe desarrollarse por las personas involucradas directamente en el acontecer educativo, para que puedan ser rescatados los aspectos relevantes del mismo proceso, así la metodologías participativas adquieren vital importancia. La evaluación deja de ser una actividad terminal, mecánica e intrascendente con intenciones administrativas, para convertirse en un proyecto de investigación en y para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir este apartado es óptimo apuntar que, en el desarrollo de la propuesta pedagógica, la didáctica crítica se tomó como una estrategia general más que particular, que orientó delineó y sustentó las acciones realizadas, de hecho muchas de

las consideraciones teóricas tendientes a la transformación de la práctica docente, que hemos venido desarrollando, estimamos que se enmarcan dentro de la corriente de la didáctica crítica.

b) Actividades de integración (descripción y análisis)

1.- El juego. El juego cumple un papel esencial en la formación de la personalidad y es fundamental para el desarrollo de la inteligencia. Sirve de igual modo como equilibrio de la afectividad y concede al niño su socialización y la incorporación de su identidad social.

De esta manera el juego se establece como un instrumento operativo que proporciona bastas posibilidades a la práctica educativa, ya como elemento renovador de la enseñanza y medio de aprendizaje.

"El juego es función, estímulo y formación del desarrollo infantil; porque para el niño es un instrumento de afirmación de sí mismo, que le permite ejercitar sus capacidades físicas e intelectuales, pero también le ayuda a plantear y resolver sus problemas cotidianos de desarrollo y convivencia." (43)

El niño, por medio del juego, engloba los roles, reglas, líneas de conductas, etc., de su estructura social al que pertenece. Así mismo, permite apoyar el proceso de socialización y propiciar en el grupo de juego sentimientos de integración cooperativa. Afianza también el componente básico emocional, entendido éste como un equilibrio en la búsqueda de afectividad y aceptación social.

El valor educativo de los juegos se puede ampliar cuando se le pide al niño que reflexione sobre su propio comportamiento y el comportamiento humano en general, de esta manera se les presentan experiencias activas de aprendizaje y motivaciones rela-

(43) ZAPATA, Oscar A., op. cit. p.13.

cionadas con los juegos mismos. (44)

La discusión en común es una herramienta importante para socializar el trabajo escolar. Después de las actividades de juego o cualquier otra, resulta esencial que los participantes puedan intercambiar observaciones y opiniones de la tarea, pues esta discusión en común resulta estimulante para la inteligencia, además de que afianza las interacciones grupales.

En inicio, consideramos el juego como estrategia de integración grupal.

La aplicación del juego revistió vital importancia, pues con esto se dio oportunidad al alumno para manifestarse como un ser social, que interactúa con su grupo, donde se expresa y se integra socialmente, pues tiene la ocasión de manifestar sus inquietudes y expresarlas a través del juego.

Consideramos importante rescatar los "juegos que los niños juegan" de manera cotidiana, pues existen en ellos una gran riqueza en cuanto a las interacciones sociales que propician.

Los juegos que se implementaron en el grupo como medio de integración grupal fueron muy variados, entre los cuales se encuentran los muy conocidos como Doña Blanca; La víbora de la mar; La ruedad de San Miguel; La partida del pastel, los cuales en el momento de realizarlos notamos la abierta disposición y entusiasmo de los alumnos en su participación, a excepción de dos integrantes del grupo, considero que la causa de esta conducta se debió a que eran alumnos reprobados en el ciclo anterior y aunque conocían a la mayoría de los demás alumnos, se sentían cohibidos por su situación, los demás niños por su parte también mostraban cierta antipatía hacia ellos.

Por otro lado, es valioso apuntar que se notaban los dos

(44) GRATTY, Bryant J., Juegos escolares que desarrollan la conducta, México, Pax-México, 1985, p.1-8.

grados a la hora de participar y entre éstos se encontraban subgrupos en pugna, pues todos querían interpretar la parte principal; esto originó que los grupitos se bloquearan durante el desarrollo de los juegos.

Al notar lo anterior se les trató de explicar que a todos les llegaría la oportunidad de participar en el papel principal del juego, sólo que a su debido tiempo, más todos querían ser los primeros en actuar, se les sugirió entonces que ellos opinaran quién debía iniciar y quién continuar después, esto propició que ocupáramos un poco más de tiempo, pero a fin de cuentas se logró establecer un ambiente favorable para las actividades y se disminuyeron los conflictos entre los alumnos, no obstante, los subgrupos se siguieron notando, incluso cuando se le daba continuamente la participación a un alumno del mismo subgrupo, los demás protestaban y pedían que participara un elemento de ellos.

Por lo regular la hora de jugar era unos treinta o cuarenta minutos antes de salir al recreo, esto con la intención de poder ocupar parte de éste cuando los juegos se prolongaban o aún no se habían concluido, por lo general se jugaba los cinco días de la semana, ya en el tiempo señalado o únicamente en la hora de recreo; aunque aquí se daba la opción a los alumnos de apartarse del grupo y convivir con otros niños; en un principio muchos niños se apartaban pero después notamos que se unieron al grupo, incluso, al vernos jugar en el patio de recreo se nos unían alumnos de otros grupos.

Los alumnos en un principio se mostraron extrañados de que el maestro los invitara a jugar y más aún cuando me integre como un miembro más al grupo, pues rara vez habían tenido esta experiencia, también se mostraron confundidos de que estuviéramos jugando en horas en que los demás grupos estaban en su salón, esto provocó comentarios entre los alumnos, referentes a que si siempre íbamos a salir entonces trabajaríamos poco en los libros.

en las primeras sesiones en que utilizamos el juego como estrategia integradora se lograron algunos avances, aún muy modestos, pues todavía se marcaban los subgrupos y algunos alumnos se aislaban y se negaban a participar.

Algo interesante que se realizó durante estas primeras sesiones fue la identificación de los alumnos por sus nombres o que mencionaran la manera de como les gustaría que sus compañeros los llamaran, así, todos formados en círculo, uno a uno fueron expresando la forma en que sus demás compañeros debían llamarlos, fue curioso encontrarnos con alumnos que tenían sobrenombres y no sólo eso, sino que también les gustaba que los llamaran así, por el contrario, hubo algunos que manifestaron que no les gustaba que los llamaran por su apodo y les agradaría en cambio que los llamaran por su nombre.

Estimamos que esta actividad coadyuvo a que los alumnos se identificaran en su afectividad, pues al establecer ciertas normas de interacción, evitando ofenderse, ayudaría a ampliar sus afectos.

Cabe apuntar que después de las primeras sesiones de juego, los alumnos se fueron abriendo un poco más a la participación, incluso aportando sugerencias para modificar los juegos, de tal manera que participaran más en las partes principales de la actividad; por ejemplo, la que sugirió una niña al jugar a Doña Blanca; donde se pidió que el papel de Doña Blanca fuera interpretado por dos niñas a la vez y dos niños interpretaran el jicotillo, otra modificación que se sugirió al jugar a la víbora de la mar fue el cambiar el nombre de las frutas. Hubo otras propuestas de modificaciones, algunas prosperaron otras no, pues el mismo grupo decidía cuales eran aceptadas o rechazadas.

Consideramos que con estas primeras actividades se incrementaron las interacciones sociales entre los sujetos, también

dio apertura a motivar la creatividad de los mismos, pues fue significativo el que los alumnos se percataran de que sus opiniones y participaciones eran tomadas en cuenta para la organización de las actividades en el grupo, otro aspecto valioso que se notó fue el que se dió inicio a una relación confiante hacia el maestro y entre los propios alumnos.

Los niños que en un principio se aislaban de los eventos organizados, fueron invitados e impulsados a participar por parte de los demás integrantes de la clase, pero aún sin tener una respuesta favorable del todo, se seguían apartando del grupo, sin embargo el rechazo inicial de sus compañeros se logro superar, pues éstos deseaban que todos participaran, a pesar de esto esos dos niños participaban a medias las más de las veces o simplemente se negaban a hacerlo.

La conducta manifestada por estos dos alumnos nos motivó a que se siguiera más de cerca su situación, al indagar en su encuesta individual del conocimiento del contexto -la cual se aplicó al inicio del ciclo escolar; pudimos percatarnos y evidenciar problemas de tipo familiar y muy bajo nivel económico. En el caso del niño, que tenía once años de edad, nos encontramos con que provenía de un hogar desintegrado, donde la madre había sido abandonada con cuatro hijos; al faltar el padre la mamá tenía que trabajar en la cabecera municipal, en una maquiladora y prácticamente no la veían sus hijos en todo el día sino hasta la noche.

En el caso de la niña, que contaba con diez años, hallamos que era hija única entre cuatro hermanos hombres, además de desatención por parte de los padres, pues dos de sus hermanos no terminaron siquiera la primaria, llegando hasta cuarto y quinto grado, para después subemplearse en un paradero de la autopista, lavando autos o haciendo mandados a los mecánicos, donde por unas

cuantas monedas hacen una u otra cosa, incluso, nos percatamos que algunos de sus hermanos que aún asistían a la escuela, en ocasiones faltaban debido a que se dirigían al paradero a conseguir dinero cuando su papá no aportaba económicamente. La anterior situación expuesta nos ayudó a comprender un poco el por qué del comportamiento de estos alumnos, lo cual nos exigió atender de cerca su desarrollo en el grupo.

No podemos dejar de señalar, respecto a los "juegos que los niños juegan", que éstos fueron enriquecidos por los alumnos del grupo que participaban en el movimiento religioso denominado "pandillas", que promueve la parroquia de la comunidad, donde se organizan retiros de adultos y niños, además de darles pláticas de tipo religioso, se organizan actividades de integración grupal entre los niños participantes, los cuales provienen de diferentes comunidades, este movimiento religioso nos dio la oportunidad de aprovechar un rico material a través de los niños participantes en éste, pues nos relataban sus experiencias, lo cual les daba la oportunidad de expresarse de manera natural ante el grupo, y lo que fue más interesante, aprovechamos estas vivencias para ponerlas en práctica; como son algunos juegos y cantos que consideramos provechosos para la integración del grupo.

Ya hemos indicado que dimos inicio con los juegos tradicionales como forma de integración grupal, con los cuales los niños estaban familiarizados, esto facilitó organizarlos, pues los integrantes del grupo sabían más o menos su desarrollo y no había necesidad de dar instrucciones muy minuciosas, sino más bien coordinar a los participantes. A continuación daremos una breve explicación de algunos juegos implementados.

A la víbora de la mar.- Se toman dos niños de las manos, con los brazos levantados, formando un arco, por lo regular los niños más grande, todos los demás niños se formarán en una larga fila intercalándose hombres y mujeres, con uno que haga cabeza y dirija la fila. Todos formados poniendo sus manos en la cintura del que va adelante, y comenzarán a dar vueltas, antes los dos niños que forman el arco se habrán puesto de acuerdo sobre quién es "Melón" y quién es "Sandía".

Los demás cantarán:

A la víbora, víbora, de la mar, de la mar, por aquí pueden pasar... tras... tras... tras... y comenzarán a pasar por debajo del arco humano, repitiendo tras... tras... hasta que los que forman el puente atrapen a uno, éste escuchará lo que le dicen al oído los que forman el puente: ¿Con quién te vas, con melón o con Sandía?, y tendrá que elegir en secreto para que los demás no se enteren quién es Melón y quién es Sandía; después se pondrá detrás de su elegido. Posteriormente se inicia nuevamente el canto y así sucesivamente hasta que todos esten atrás de uno o de otro.

Una variante que propusieron los niños en este juego fue, que al último los equipos formados de "Melones" y "Sandías" midieran sus fuerzas por medio de tirones de ambas filas.

La aplicación de este juego nos permitió que los niños se desinhibieran al contacto físico con sus compañeros, pues en un principio notamos que rehuían el intercalarse hombres y mujeres, sin embargo al medir sus fuerzas ambos equipos, esto quedo rebasado en buena parte, este juego también nos ayudo a identificar el esfuerzo en equipo como vital para lograr un objetivo común.

Doña Blanca.- Se toman los niños de las manos formando un círculo, previamente se ha escogido a dos o tres niñas para el papel de "Doña Blanca", que estarán en medio del círculo, y a

dos o tres niños que interpretarán al "Jicotillo", que estarán fuera del círculo, entonces comenzarán a dar vueltas alrededor de las que interpretan a "Doña Blanca" contando:

Doña Blanca, está cubierta, de pilares, de oro y plata, romperemos un pilar para ver a Doña Blanca.

Quién es ese Jicotillo que anda en pos de Doña Blanca...

Yo soy ése Jicotillo que anda en pos de Doña Blanca. (responden los niños que estan fuera del círculo).

Al decir estas palabras los Jicotillos se acercan al círculo, pretendiéndolo romper la cadena formada, al preguntár de qué son los pilares, la pareja de niños responderá y apretará sus manos para que no sea rota la cadena, seguirán preguntando hasta que encuentren un pilar débil y lo puedan romper para penetrar al círculo; las niñas correrán entonces por el patio tratándo de no ser atrapadas.

Este juego resultó benefico por el gran número de interacciones sociales que propicia en sus participantes.

Conejos y conejeras.- Este juego consiste en formar parejas de alumnos que se tomarán de las manos y se distribuirán en el salón o en el patio, éstos serán las conejeras, los conejos serán los alumnos que queden sin pareja y que se meterán en las conejeras formadas por las parejas, un conejo debe quedar sin conejera de tal manera que sea el que decida a una voz el cambio de conejos; de conejeras o de todo, en el cambio de conejos los alumnos que interpretan este papel son los que se mueven y buscan otra conejera, en esta confusión el conejo que se queda libre aprovecha para conseguir una conejera y es otro el que se queda libre, cuando el que queda libre menciona cambio de conejeras, son las parejas las que se sueltan de las manos y se mueven de lugar para buscar otra pareja, cuando el conejo que queda libre menciona cambio de todo, el total de alumnos debe cambiar

de pareja o de papel.

Este juego permitió fomentar las interacciones sociales del grupo. Dio ocasión de que los niños expresaran sus afectos y los ampliaran, pues en los movimientos y cambios que se realizan, los niños lo que trataban es de no quedar libres, sin tomar en cuenta con quien se tomaban de las manos o a quien tenían atrapado. Un complemento propuesto a este juego fue el de castigar al alumno que quedara libre y contara un chiste, un cuento, o una adivinanza.

La granja.- Consiste en formar una ronda con los alumnos, el grupo elige a un niño o se pide un voluntario para que pase al centro a coordinar el juego, el círculo comienza a dar vueltas alrededor cantando la granja: "Yo tengo una granja hermosa, en ella tengo un... (se dice el nombre de un animal), en ese momento el coordinador señala a uno de los niños diciendo "Y ese animal hace así", el alumno elegido tiene que imitar el sonido o alguna característica del animal en turno, después todos repiten la imitación que se hizo para después iniciar nuevamente.

La aplicación de este juego permitió que el alumno que le correspondía coordinar se sintiera responsable del desarrollo de la actividad, también ayudo a ampliar la creatividad de los niños, pues al momento de ser elegidos tenían que imaginar y realizar su imitación.

El ramillete,. Para iniciar se forma un círculo sentados en cuclillas, los alumnos se ponen nombres de alguna flor, un alumno pasa al centro, el cual será el ramillete. El niño del centro iniciará el juego diciendo. "Este es el ramillete que anda de rama en rama y se quiere casar con..." (menciona el nombre de alguna flor de un compañero y le arroja el ramillete), el cual responde que no, diciendo su propio sobrenombre y arroja el

ramillete a otro, diciendo el sobrenombre de éste, como los alumnos tienen sobrenombres de flores, pueden equivocarse diciendo otro o simplemente no recordar el nombre deseado y arrojar el ramo a alguien que no corresponde. El niño que se equivoque pasará al centro y depositará una prenda, que después recuperará cantando, diciendo una adivinanza, un chiste, etc.

Haciendo pandillas (45).- Este juego es una forma modificada del fútbol, con tres o cuatro zonas de gol que son formadas por los espacios que se dejan al poner bancas de costado. Un niño queda a cargo de cada portería. Todos los participantes pueden trabajar juntos o independientes para tratar de meter gol, el profesor o un niño la hara de juez cuidando de que no se excedan en rudezas. Cuando alguien comete una falta se le castiga con un tiro libre en su portería y sólo él tratara de parar el tiro.

Después del juego se organizó una discusión en común, donde los comentarios giraron alrededor de los grupos de coaliciones que se evidenciaron durante el juego, la formación de parejas y la combinación de esfuerzos de grupo para anotar, comparándolas en los grupos sociales. Qué posibles arreglos de comportamiento cooperativo y competitivo podrían encontrarse en un grupo social.

A este juego se le pueden hacer varias modificaciones, más lo importante es evidenciar la forma en que los miembros de un grupo social.

A este juego se le pueden hacer varias modificaciones, más lo importante es evidenciar la forma en que los miembros de un grupo tienden a cooperar, competir y a unirse cuando enfrentan varios tipos de tareas.

(45) GRATTY, Bryant J., op. cit., p.184-188.

2.- El canto. A los niños les gusta mucho este tipo de actividades y ellos mismos pueden cooperar y llevar los cantos de su casa y de su comunidad, los cantos grupales, por equipos o parejas, permiten normalizar la pronunciación, enriquecer el vocabulario, desinhibir al alumno, y a la vez interactuar grupalmente.

Los equipos de canto.- Consiste en dividir el grupo en dos equipos de canto, después de ponerse de acuerdo para iniciar, el primer equipo entonará la siguiente tonadilla: "San Pedro le dijo a Lázaro alivianate, alivianate y Lázaro le contestó, le contestó...", el otro equipo les responderá inmediatamente entonando un trozo de alguna canción, ya antes tendran que haberse puesto de acuerdo, entre el equipo, para buscar y contestar con su canción. Después el equipo que contestó iniciará nuevamente cantando la tonadilla y el otro equipo tendrá que contestar. Se debe tener cuidado de no repetir conciones, pues el equipo que lo haga sumará puntos malos.

Cantos en grupo, por parejas o individuales.- Este tipo de acciones se realizaron rescatando los cantos tradicionales y agregando otros que aportaron los alumnos, la mayoría de las veces se realizaron al finalizar la jornada de trabajo, con la intención de que se expresaran a través del canto, abandonaran sus miedos y también para sacarlos del tedio.

Fue sorprendente la participación de los alumnos en estas actividades, pues al contrario de lo que se esperaba, la intervención fue numerosa, donde los niños aportaban cantos sacados de su contexto social.

3.- Cuentos y pláticas informales. En la vida cotidiana del aula se dan espacios para que se puedan implementar pláticas

informales sin ningún objetivo específico, simplemente el de dialogar e interactuar con los alumnos, estas pláticas se fueron construyendo sobre la marcha, según los intereses del grupo y sin ningún plan determinado de antemano, lo esencial era permi--tir y motivar la participación de los alumnos en estas charlas, para que narraran cuentos, anécdotas o "chismes", que forman parte de su vida cotidiana. Lo anterior nos ayudó a lograr que los niños fueran rebasando el temor que representa el hablar ante el grupo, y se expresaron plenamente, además nos permitió conocer una parte importante de la realidad de su contexto. Las participaciones del maestro se dieron de tal manera para que no fuera él quien acaparará la plática, sino estimular a los alumnos para que la desarrollaran, así el alumno fuera el que tomara la palabra, al cual se le podían hacer preguntas o comentarios, según lo creían conveniente los participantes.

4.- El convivio. El convivio en la escuela se realizó para fomentar las relaciones de amistad, donde se compartió un bocado, una limonada o alguna otra cosa, lo importante aquí fue el tipo de relaciones que se instauraron entre los integrantes del grupo, pues se sintieron fuera de los lineamientos y formulismos establecidos, para dar paso a una expresión espontánea, al can--tar, jugar, bailar, escuchar música, etc. Consideramos que se logró un acercamiento por parte del maestro hacia sus alumnos, esto acrecentó enormemente el sentido de grupo y por ende favoreció una integración grupal, al ampliar los afectos de los alumnos. Esta camaradería afectó positivamente el abordamiento de contenidos de aprendizaje, pues los sujetos se mostraron más cooperativos colectivamente en la construcción del conocimiento.

Notamos que estas actividades mejoraron la manera de organizarse de los alumnos, pues se autodesignaban comisiones, tam--

c) Sensibilización para el trabajo en grupo

El trabajo grupal requiere de una actividad individual, no de manera aislada, sino de forma integrada, que se oriente hacia el logro de nuevas formas de producción del conocimiento, donde se conjunten las acciones informales tipo juego y el trabajo propiamente dicho. (46)

1.- Presentación por parejas.- En esta técnica se pone en común la trascendencia de la comunicación y el diálogo.

Cada niño escoge a otro que no conozca bien; se presentan mutuamente e intercambian vivencias personales, posteriormente cada pareja elige a otra y entablan una plática; cada uno presenta a su compañero y menciona las características principales de éste, es esencial que también comenten su punto de vista sobre el trabajo en grupo. Para finalizar cada cuarteto elige a un representante que los presente ante el grupo y comente las experiencias relatadas por sus compañeros.

La aplicación de esta técnica nos permitió conocer algunas expectativas de los alumnos. También fue interesante el notar que los participantes les era difícil expresar las impresiones de sus compañeros en la sesión grupal.

2.- Armar figuras en equipo.- Para esta técnica es necesario que previamente se realicen rompecabezas de figuras geométricas, para repartirlos a cada equipo. Se integran los equipos y se

(46) PANSZA González, Margarita, Operatividad de la didáctica T II. México, Gernika, 1991, 5ed., p.7-47.

nombra un observador para cada uno, se les da un sobre que contiene las piezas del rompecabezas, tratando de que éstos sean idénticos, se les indica que no pueden hablar y que tendrán que buscar otra forma de comunicarse.

Al terminar sus figuras se integra una sesión grupal y los observadores de cada equipo comentan las impresiones que obtuvieron al observarlos; cómo colaboraron; como se comunicaron, etc.

Esta actividad nos ayudo a evidenciar que cuando se trabaja en equipo la tarea resulta más fácil y que otros compañeros tienen puntos de vista diferentes a los nuestros.

3.- Dramatización de situaciones. Se elije una situación que se desee dramatizar por cada equipo, los integrantes se ponen de acuerdo para la representación de los papeles e improvisan su representación.

Esta actividad nos permitió observar el desempeño de roles y la forma de organización de los equipos al perseguir un fin común.

4.- La entrevista. Esta técnica consiste en elegir un tema determinado, sobre el cual los alumnos realizarán una serie de cuestionamientos que se irán anotando en el pizarrón, posteriormente todos anotaran el formato y realizaran su entrevista con la persona que deseen, en otra sesión se ponen en común los resultados de la entrevista y se comparten vivencias.

5.- ¿Cómo me llamo?. Para esta actividad previamente se escriben en papелitos nombres de personajes importantes, los alumnos se colocan en una fila dando la espalda al maestro y éste adhiere un recorte a la espalda del alumno sin que éste se de cuenta de que personaje le tocó. Cuando todos tengan un nombre en la espalda caminan libremente por el salón, posteriormen-

te forman un círculo y uno a uno irá tratando de conocer su iden tidad a través de preguntas al grupo como por ejemplo: ¿Soy hom- bre o mujer?, ¿Mexicano o extranjero?, ¿Vivo o muerto?, etc., los integrantes del grupo sólo podran contestar con un sí o un no. Los que acierten pueden continuar, los que no se eliminan y así sucesivamente hasta que pasen todos.

Es importante remarcar que las estrategias para la integra ción grupal que se han descrito no se agotan en las que se han enunciado, pues no son las únicas, ni mucho menos consideramos que esten del todo elaboradas, éstas son producto de algunas ideas, experiencias, aprendizajes e investigación documental, no estan por demás acabadas, sino que están expuestas a la construc ción y reconstrucción, para modificarlas, adaptarlas, según las condiciones y necesidades del contexto.

Hasta aquí hemos reseñado algunas actividades realizadas para promover la integración grupal, sin ser exclusivas para tal fin. No obstante a continuación describiremos algunas estrate-- gias didácticas para cada área de aprendizaje; sociedad, natura- leza y lenguajes; al delimitarlas no quiere decir que se puedan utilizar única y exclusivamente en esa área, sino que se han con siderado así como una forma de organización de la propuesta peda- gógica, ésto permite emplearlas en diferentes campos, según la creatividad e iniciativa y las situaciones específicas.

VI. ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL CAMPO DE LO SOCIAL

Es necesario que la historia se presente de manera coherente y vinculada con la realidad social de los sujetos, para que de esta manera hechos y fenómenos se vean como partes integrantes de un todo, que es la realidad social de los educandos.

La historia se debe considerar como un proceso en construcción y reconstrucción a través de la cotidianidad de la vida social de los sujetos, y no como hechos y pasajes históricos aislados, que tienen poca o ninguna significación con el desarrollo de la vida social de los escolares. Desde esta perspectiva se realizaron las siguientes estrategias didácticas para su operación en la escuela.

a) Los juegos de simulación.

Los juegos de simulación (47), son reproducciones de acontecimientos históricos de la vida real, en estos se eliminan la información irrelevante, se secuencian los pasos y se permite a los alumnos ser actores de la situación, aquí el juego adquiere una importancia pedagógica y didáctica, pues se da oportunidad a que el niño participe activamente al abordar un contenido histórico, en esta situación los niños son los principales actores de la actividad que están desarrollando.

Una de las ventajas que aporta esta estrategia es precisamente motivar e interesar a los alumnos, pues el juego de simulación puede elegirse de acuerdo al interés del alumno, por medio

(47) MARTIN, Elena, "Jugando a hacer historia: Los juegos de simulación como recurso didáctico", en La sociedad y el trabajo en la práctica docente II, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.279-302.

de esta actividad el alumno construye su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya elaborado, donde la toma de decisiones no acarrea consecuencias reales por lo tanto el alumno puede aprender de sus errores y remediarlos en lo sucesivo, también es importante el tipo de interacciones sociales que se establecen, ya que se desarrolla un grado de cooperación pues el maestro deja de ser el centro y se conforman relaciones socioafectivas entre los participantes.

En la puesta en marcha de este tipo de juegos se consideró las limitaciones de tiempo, la habilidad de cada sujeto y el tratar de apegarse a los contenidos históricos reales. A pesar de esto los avances fueron muy limitados, en parte por la complejidad que éstos implican y por el desconocimiento general de los alumnos de lo que se iba a simular.

Como los contenidos de los programas no están diseñados para poder abordarlos como juegos de simulación, fue necesario diseñarlos nosotros mismos, conjuntamente con los alumnos, para esto se hizo útil: identificar el concepto básico y el proceso que se deseaba recrear mediante el juego, atendiendo a la capacidad de comprensión de los alumnos, determinar el material mínimo a ocupar, el grado de libertad de actuación y la distribución de papeles y secuencia de las acciones, sin embargo, como ya hemos señalado, los logros fueron mínimos.

Otra modalidad de los juegos de simulación fueron las dramatizaciones, en donde los papeles están predeterminados y los alumnos se dedican a recrearlos y darles vida a través del drama. Cabe señalar que debido a su sencillez y claridad estas actividades fueron las que tuvieron más aceptación en los alumnos.

La evaluación de estos juegos se realizó considerando la participación y el desarrollo de su papel dentro del juego, también se pidió a los alumnos un trabajo de redacción con relación

a lo recreado. Otra forma de evaluación se realizó a base de preguntas orales ante el grupo, para percatarnos de los conceptos que no quedaran muy claros, por último se realizó una crítica y autocrítica de la actividad.

b) Línea de desarrollo.

Esta forma de abordar la enseñanza de la historia consiste en seleccionar temas monográficos y estudiar su evolución a través de los tiempos, un ejemplo podría ser el tratamiento de los medios de transporte: A pie, bestias, carretas, barcos, autos, aviones, naves espaciales, etc., al tratar estos temas la ventaja es de que pueden seleccionarse de acuerdo a los intereses de los niños.

Un recurso para apoyar estas estrategias fue la elaboración de dibujos, recortes de la línea de evolución de la monografía elegida.

c) El diseño cronológico de la historia.

Otra estrategia para tratar los fenómenos históricos, es presentar los contenidos de manera cronológica, aunque de modo muy superficial, para que el niño alcance la comprensión y pueda profundizar en otros niveles. (48)

Este fue un recurso importante, pues nos permitió utilizar el pasado próximo del alumno; así primero se inició conociendo su familia, la escuela, su comunidad, su municipio, su estado y su país, elaborando investigaciones de tal manera que rescataran los elementos significativos de cada ámbito.

La evaluación de estas estrategias se realizó grupalmente, para conjuntar trabajos y señalar qué elementos no fueron considerados y poder agregarlos. Se provocó la discusión en grupo pa

(48) POZO, Juan Ignacio, et. al., "Como enseñar el pasado para entender el presente; Observaciones sobre la didáctica de la historia", en La sociedad y el trabajo en la práctica docente II, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.279-302.

ra poner en común las aportaciones de otros compañeros.

d) La conferencia de prensa. (Enseñanza de los acontecimientos contemporáneos.)

La conferencia de prensa en el aula es una estrategia para abordar los acontecimientos actuales, de los cuales se interesan los alumnos, en élla el maestro o un alumno hace el papel de un personaje importante, (presidente del municipio, o algún personaje famoso), se les explica que él no puede hallarse pero que tomará su lugar el maestro o el alumno elegido, los demás hacen el papel de periodistas a los cuales se coordinarán para que elaboren preguntas con anterioridad, sobre los problemas actuales que les interesan y que esten relacionados con el personaje en turno. Ya en la puesta en práctica, el entrevistado hace su entrada con seriedad y los periodistas le lanzan preguntas, de las que iran tomando nota de sus respuestas. La evaluación de estas actividades se realizó al comparar los informes de los alumnos en sesión grupal. Aquí es justo señalar que esta actividad no se pudo realizar como se planteo en un principio y sus resultados fueron muy limitados, por no decir nulos, estimamos que esto se debió en parte por la dificultad que representaba para los alumnos el caracterizar un personaje, pues tenían que conocer muy bien al mismo tanto para representarlo como también para formular preguntas coherentes.

e) Album de recortes de acontecimientos contemporáneos.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos se enseñen a seleccionar los acontecimientos actuales importantes. Se pueden utilizar recortes de periodicos o revistas de una o dos semanas atras, ya que estos se consiguen con cierta facilidad.

En un principio se planteo formar lo entre todo el grupo,

no obstante en la práctica esto resulto inoperable, en cambio se hizo por parejas e individual. Aquí fue significativo el intercambio de recortes e información para conformar su álbum y el manejo de noticias e información reciente.

Periodicamente, por lo regular por semana o quincena se revisaba el álbum en sesión grupal para ver los hechos más importantes que se habían recabado, y también como forma de evaluación al momento de hacer la revisión de los acontecimientos.

f) El periódico mural. (Como recurso didáctico)

Para el desarrollo de esta estrategia se utilizó un tablero de boletines, aquí se publicaban los trabajos más interesantes de los alumnos, también se pusieron materiales de clases desarrolladas, agregando dibujos o redacciones de los alumnos.

El acontecer cotidiano de la escuela también era motivo de publicación, por ejemplo: el día de las piñatas, día del niño, día de la madre, y algunos otros acontecimientos de la comunidad. También fue motivo de publicación las redacciones de los juegos dramatizados, redacciones grupales, relatos y cuentos personales.

VII. ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL AREA NATURALEZA

La cultura científica es necesaria en el desarrollo de los alumnos, pues les permite hacer frente a los adelantos científicos y tecnológicos de la época, a la escuela le corresponde una parte fundamental en el desarrollo de un sentido y proceder científico en el alumno, que estime la experiencia y la observación como parte fundamental para propiciar aprendizajes significativos en los escolares.

Observar y experimentar partiendo de lo que el medio puede ofrecernos, para llegar a los conocimientos esenciales, esto implica dejar de lado el verbalismo, para dar paso a los trabajos científicos y experimentales, que permitan despertar el sentido de observación y reflexión de los fenómenos que rodean al niño, así pues, no se trata de inculcar conocimientos, sino de seguir un procedimiento que nos lleve a la investigación científica.

(49)

Es primordial partir de lo concreto, de lo real, de lo que puede ser accesible a los niños, donde se observe directamente el medio ambiente de la comunidad, para ir recabando datos observados.

Pero no todo aprendizaje que obtenga el alumno en el área de ciencias naturales lo debe adquirir por observación y experimentación, en cierto sentido también puede haber aprendizajes significativos por recepción, en donde el alumno participe activamente conjeturando, discriminando, seleccionando, de manera in-

(49) FREINET, Celestin, "La enseñanza de las ciencias." en Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.47-110.

ternalizada, donde se le provoquen conflictos cognoscitivos al sujeto para que los supere y logre un aprendizaje también significativo por recepción, así podemos decir que no todo es descubrimiento y experiencia directa, pues es necesario conjugar ambas alternativas para obtener un equilibrio.

Para el desarrollo de los temas es necesario considerar las inquietudes y aportaciones de los alumnos, permitiéndoles que participen activamente sin dar demasiada importancia a las equivocaciones y errores, ya que éstos son parte imprescindible de su proceso de construcción del aprendizaje.

a) Observación de los "bordos" (Línea de observación directa)

Los bordos son presas pequeñas de captación de agua de lluvia, los cuales son muy comunes en la localidad, la visita de estos lugares nos permitió conocer y recolectar plantas que crecen en las orillas y además capturar algunos insectos para observarlos y describir sus características a través de una redacción.

b) Observación de los cultivos de la comunidad.

Este tipo de observaciones la utilizamos para recolectar plantas, flores, e insectos que tienen su hábitat en este medio, los cuales se llevaron a la clase para seleccionarlos y conocer que papel desempeñan en su ecosistema, también nos sirvieron como tema de dibujos y composiciones de los alumnos. (50)

Las anteriores observaciones se realizaron considerando la importancia de tratar fenómenos concretos, propios del entorno en el que se desarrolla el sujeto.

(50) UNESCO, "Algunas sugerencias acerca de la enseñanza de las ciencias" , en Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.278-336.

c) La hortaliza.

Para que el alumno pudiera observar el desarrollo de las plantas, se cultivó en la escuela una pequeña hortaliza, con plantas que se desarrollan en ese medio, de esta manera se sembró zanahorias, rábanos, lechugas, calabacitas, ejotes, esto nos dio pauta para motivar a los alumnos y promover la siembra de huertos en sus casas; aunque esto tuvo eco en pocos alumnos. Fue interesante la organización del grupo para cultivar la hortaliza, pues nos permitió promover una participación activa y directa de los alumnos, a través de comisiones a cada equipo para que se responsabilizaran del cultivo de una variedad, registrando el proceso de desarrollo de la planta e informarlo al grupo. Esta actividad se dificultó un poco, pues aunque previmos complicaciones algunas variedades no se desarrollaron.

d) Los experimentos.

Se ha mencionado que un elemento importante para que el alumno construya su aprendizaje son los experimentos, en los libros de texto se incluyen algunos experimentos sencillos de realizar, para los cuales es necesario preparar el material de antemano y permitir que sea el alumno el que manipule los materiales, desde luego con la orientación del maestro; que si la primera vez no funciona no importa tanto, pero sí se debe insistir; revisar los materiales, las instrucciones, para detectar el error.

Además de practicar los experimentos que vienen en los textos es importante explicar a los alumnos el por qué y para qué de los mismos, pues notamos que algunos niños los tomaban como simple distracción o espectáculo, sin relacionarlo con sus conocimientos o con el tema que se estaba tratando.

VIII. ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL AREA DE LOS LENGUAJES

Los lenguajes son instrumentos de comunicación y expresión, que intervienen predominantemente en las relaciones entre los individuos, y en cierta medida las hacen posibles. Sin embargo, también son herramientas de pensamiento y en esta forma cumplen la función de expresar cosas y de interpretarlas en forma inteligible. Los lenguajes no se reducen sólo a la llamada lengua materna, sino que abarcan muchos otros lenguajes, a veces no verbales, pero relacionados a diferentes campos de conocimiento. Es necesario pues que los sujetos tengan comprensión de los diversos lenguajes, pues esto se traducirá en una mejora de su capacidad de comunicarse y expresarse; entender e interpretar su mundo.

Hemos mencionado la importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el sujeto es un ser cognoscente, descubridor de su entorno, el cual integra nuevos conocimientos en sus estructuras mentales a través de un proceso continuo de asimilación y acomodación. La comprensión es elemento importante en el proceso de comunicación, pues sin ella no se pueden lograr aprendizajes significativos en el sujeto.

Debemos considerar que el alumno inicia su desarrollo del proceso de adquisición de la lengua escrita antes de que tenga una enseñanza propiamente formal. Conocer estos procesos y partir de ahí para estructurar la enseñanza en la escuela es fundamental en el área de los lenguajes.

Debemos estimar que el sujeto desarrolla el proceso de adquisición de la lecto-escritura a través de las interacciones con su medio sociocultural y su propia participación cognoscente,

así el contexto socioeconómico del sujeto influye retardando o acelerando este proceso, puesto que la propuesta pedagógica planteada se desarrolla en el medio rural, en donde el niño tiene escasos contactos con la lecto-escritura, es necesario tratar de compensar estas deficiencias implementando actividades en la escuela, para que el sujeto advierta que la lecto-escritura adquiere una función social en el proceso de comunicación. (51)

En la enseñanza de la lecto-escritura se debe dejar de lado la reproducción mecánica de los signos, para dar paso a una reconstrucción de significados partiendo del material impreso; considerar los errores como factor importante para que el sujeto desarrolle su proceso de lecto-escritura y no precisamente como negativos, pues los desaciertos vienen a ser estrategias que el sujeto utiliza en su afán por adquirir significado de lo impreso. (52)

De esta manera, debemos abandonar nuestras concepciones tradicionalistas y tratar de que la lecto-escritura y demás formas de lenguajes, sean una manera de comunicación y expresión, considerando que los sujetos aprenden a escribir escribiendo, estando en un medio social que los motive, interactuando con sus compañeros, usando la escritura u otros lenguajes, con la intención de comunicarse y relacionarse con sus semejantes, así la lecto-escritura no debe ser un fin en sí misma, sino un medio de expresión y comunicación social de sujetos.

En efecto, en la escuela la enseñanza de la lecto-escritura debe dar apertura a las posibilidades de expresión de los

(51) GOODMAN, Yetta, "El desarrollo de la escritura en los niños muy pequeños", en Desarrollo lingüístico y curricular escolar, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.59-74.

(52) GÓMEZ Palacios, Margarita, "Estrategias pedagógicas para superar dificultades en el dominio del sistema de escritura", Ibid. p.75-85.

alumnos, para que éstos generen y creen su desarrollo lingüístico sin detenerse en memorizar reglas y definiciones que poco o nada ayudan a la comprensión gramatical y dedicar más tiempo a cultivar las potencialidades expresivas de los escolares, fomentando la expresión oral y la escrita.

La organización de los eventos de escritura en el grupo debe abarcar la interpretación del texto que intente extraer un significado de lo impreso, la creación de textos no sólo puede ser el inventar o relatar algo real, sino darle otros matices, como describir un animal, escritura colectiva; no con el fin de calificar sino de propiciar la discusión, la reflexión sobre los problemas de escritura. (53)

Desde esta perspectiva se plantean las siguientes estrategias para los alumnos de 3o. y 4o. grado, que como ya hemos señalado no son exclusivas en el área de los lenguajes sino que forman parte de un todo, encaminado a propiciar el desarrollo social e individual de los sujetos, y una integración grupal en el aula y más allá de ella, por lo tanto pueden ser utilizadas para las diferentes áreas, según la iniciativa y la invención que surja de los sujetos involucrados.

a) Dramatización de fábulas y cuentos

Una de las formas que nos permitió que los sujetos interactuaran y ampliarán sus procesos de comunicación, fue organizar en el grupo dramatizaciones de fábulas y cuentos, para esto se pidió a los alumnos que recuperaran en un cuento o en una fábula sus experiencias, o utilizaran las de los libros de texto, ya no con el objetivo de leerla y hacer la famosa copia, sino de leerla, comprenderla e interpretarla en una dramatización por equipos, de tal manera que los alumnos actuaran libremente en la re-

(53) WEBER, Thelma, "Relato de las actividades en el grupo de primer año", Ibid. p.171-186.

creación del texto, aportando de su propia cosecha al cuento o fábula, pero sin perder de vista el argumento original.

También se motivó a los alumnos para que elaboraran sus propias fábulas o cuentos, ya sea por equipos o de manera individual, con motivos de dramatización, estas actividades favorecieron el proceso de integración y participación grupal.

Otra alternativa de dramatización fue el teatro guiñol, en donde los niños inventaron sus propios personajes y elaboraron sus propios muñecos aprovechando materiales de desecho.

b) La poesía coral

Otra de las estrategias para el desarrollo de los lenguajes en la escuela fue la puesta en común de la poesía coral, no precisamente con la finalidad de concursar o participación en festividades, aunque es necesario señalar que sí fueron utilizadas en actos culturales, sino como un medio de expresión de los alumnos, ya que al actuar en grupo se les da la oportunidad de recrear su lenguaje, además se propicia que el alumno participe con confianza, pues la intervención colectiva les permite desinhibirse y actuar más desenvueltamente.

La selección de las poesías corales es importante, pues se puede aprovechar no sólo para abordar los lenguajes, sino que también éstas pueden ser motivo de reflexión, análisis y crítica; en concreto nos referimos a la poesía coral social, que aborda la crítica de los problemas sociales, lo cual puede aprovecharse como un inicio para lograr una concientización de la realidad social de los sujetos.

c) El diario personal

Una alternativa para motivar y despertar el interés por re

dactar es la elaboración del diario personal de los alumnos, para que estructuren los acontecimientos de su vida cotidiana y los plasmen en el papel, en un principio fue difícil lograr que los alumnos se acostumbraran a escribir coherentemente sus ideas, incluso algunos por más que insistimos no lo pudimos conseguir, sin embargo en otros, por medio de la práctica, consideramos que se lograron avances, aunque muy modestos. Para organizar el diario personal fue necesario asignarle una libreta especial, para evitar que se perdiera su hilación entre las demás actividades de los alumnos, también fue motivo de lectura ante el grupo o equipos -si el alumno así lo deseaba-, para realizar comentario sobre el mismo y conocer las vivencias personales de los alumnos.

d) Escritura de construcción colectiva

Este tipo de escritos permite la participación de los integrantes del grupo en la creación de sus textos, propicia interacciones sociales, el alumno aprende a organizar su pensamiento para ponerlo en común y coordinarlo con las ideas vertidas por el grupo. La organización de la escritura de construcción colectiva consistió en ponerse de acuerdo sobre el tema a desarrollar en la historia, se inicia ésta con aportaciones de tres o cuatro enunciados de un alumno, éste da la pauta para que el siguiente coordine su participación con el anterior, y así sucesivamente, cada alumno aporta su creatividad en la elaboración de la historia, al final cada alumno realiza una lectura global de toda la obra para después realizar una lectura ante el grupo por parte de algunos alumnos, si se juzga pertinente por el grupo, se prepara la redacción para la publicación en el periódico mural.

e) El mimeógrafo rústico

La construcción de un mimeógrafo rústico en la escuela es provechoso, pues puede ser utilizado como un recurso didáctico con diversas aplicaciones, en el se pueden reproducir invitaciones, avisos, recados, que los propios alumnos redacten. En la aplicación de la propuesta pedagógica estimamos algunos de sus alcances significativos, como lo fue la de publicar un pequeño boletín, para hacer participe a toda la comunidad escolar de las noticias, trabajos y redacciones de los alumnos, también nos sirvió para reproducir las composiciones grupales y algunos otros trabajos. (54)

f) El texto libre

El texto libre contribuyó a que el alumno se formara una actitud pensante, expresiva, creativa, en donde no se consideró lo limitado de los textos, sino el espíritu creador desarrollado por los alumnos. En la elaboración del texto libre los niños interactúan intercambiando ideas y experiencias, la lectura de estas composiciones ante el grupo es una actividad en la que se puede seleccionar grupalmente el texto, que será motivo de publicación en el periódico mural y de la impresión en el mimeógrafo rústico. (55)

g) Los mensajes

En la vida cotidiana de la escuela se dan diversos tipos de mensajes, como recados, avisos, invitaciones, citatorios, etc., en vez de que el maestro sea el que estructurara el mensa-

(54) ALMENDROS, Herminio, "La imprenta en la escuela", en El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.9-14.

(55) FREINET, Celestin, Técnicas Freinet de la escuela moderna, México, Siglo XXI, 1982, p. 5-37.

je y lo escribiera en el pizarrón para pedir a los alumnos que lo copien, se les dio la tarea de que los propios alumnos lo redactaran, dándoles previamente una explicación general para su elaboración, así el alumno pasa de ser un copiator a un creador redactor de su propio mensaje, claro sin perder de vista el mensaje original.

Esta actividad permitió darle un uso social a la escritura, tomándola como un medio de expresión y de relación entre los individuos. (56)

h) Hacer una historieta o comic

Los alumnos recortan las ilustraciones de textos de los comics, y después hacen una nueva historieta, sin seguir el orden de la original y siguiendo su imaginación y creatividad, los niños escriben diálogos en cada recuadro, en el estilo que deseen: cómico, serio, absurdo, etc. (57)

Como ya hemos señalado, cuando hablamos de lenguajes no sólo lo hacemos referencia a la lengua materna, sino a otras formas, como el lenguaje matemático. Para que el alumno desarrollara la comprensión de esta forma de lenguaje, también se implementaron diversas actividades tales como algunas que describiremos.

i) La Kermes

Esta actividad consistió en organizar una Kermes en el grupo en donde cada pareja de alumnos vendería antojitos y otros se

(56) RAMIREZ, Rafael, "La enseñanza del lenguaje", en El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, Antología, México, SEP-UPN, 1988, p.107-173.

(57) ZAPATA, Oscar A., op. cit. p.23.

dedicarían a comprar, para esto los alumnos vendedores realizaron dibujos o buscaron objetos para representar lo que venderían, los compradores se dedicaron a dibujar y recortar billetes de diferentes denominaciones. Ya en la Kermes los alumnos desempeñaron su papel, unos comprando y otros vendiendo, otros más como policías para infraccionar, etc., de tal manera que los alumnos realizaran transacciones monetarias utilizando las operaciones matemáticas en situaciones "reales", pues posteriormente cada alumno, en sesión grupal, tendría que rendir cuentas ante el grupo, esto nos ayudó a comprobar o corregir las operaciones.

Una variante de esta actividad que también fue realizada, fue el "Mercado".

j) Construcción de problemas matemáticos en grupo

Para esta actividad se pidió la participación de los alumnos del grupo, para estructurar problemas matemáticos derivados de experiencias cotidianas, los cuales eran resueltos, primero individualmente y posteriormente en grupo.

k) Maratón matemático

Para esta actividad se divide al grupo en dos o más equipos, se dibuja en el pizarrón el camino del maratón y se divide representando kilómetros, el maestro elabora cuestionamientos referentes al tema de matemáticas que se este viendo o a otro, el equipo que conteste primero la pregunta va avanzando kilómetros, gana el equipo que llegue primero a la meta.

En este juego pudimos observar el afán de llegar a la meta de los diferentes equipos y la cooperación que surgió entre los miembros, para resolver los problemas e ir avanzando.

1) Armar rompecabezas en equipo

Para esta actividad, previamente se elaboraron rompecabezas en cartulina, algunos de dibujos y otros de figuras geométricas, se reparten los rompecabezas entre los diferentes equipos y se dan a la tarea de armarlos para después intercambiarlo con otro equipo. Esta actividad propició que los alumnos se motivaran y construyeran su propio rompecabezas de manera individual.

IX. EVALUACION

Ya hemos señalado en el apartado de la didáctica crítica el enfoque que se dio a la evaluación, en este sentido la evaluación de las actividades condujo a evidenciar fallas y a replan--tear acciones cuando era necesario, también como estímulo cuando se consideró que las cosas salían bien. A continuación reitera--remos algunos puntos y especificaremos otros.

Es necesario que la evaluación en la práctica docente ad--quiera nuevas dimensiones diferentes a las tradicionales, dejar de concebir al sujeto como almacenador de datos e información.

La evaluación debe ser un proceso de investigación en don--de se involucre a todos los participantes del acontecer escolar, para permitir las reorientaciones, modificaciones y reafirmacio--nes del proceso mismo.

La evaluación debe comprender lo relacionado al proceso grupal y lo relacionado a los aprendizajes, en estas dos vertien--tes sobresalen los siguientes aspectos: (58)

Proceso grupal.

- Autoevaluación de los participantes, donde se autoanalicen y se autocritiquen su desempeño en el trabajo grupal.
- Evaluación del grupo, aquí cada participante señala cómo obser--vó el trabajo de los demás.
- Participación crítica, los alumnos se abocan al análisis del desarrollo del trabajo y el desempeño del profesor.

(58) MORAN Oviedo, Porfirio, "Propuesta de evaluación y accredi--tación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal", en Evaluación en la práctica docente, Antología, México, SEP-UPN, 1987, p.259-280.

Aspectos relacionados con los aprendizajes.

- ¿Qué aprendizajes de los planteados se alcanzaron y cuáles no?
- ¿Qué aprendizajes de los no planteados se alcanzaron?
- ¿Qué elementos favorecieron u obstaculizaron la adquisición de aprendizajes? .

Es importante que los alumnos cobren conciencia no sólo de lo aprendido en el curso, sino también la forma en que lo aprendieron y de la posibilidad de recrear estas experiencias de aprendizaje.

La evaluación también cumplió varios aspectos enfocados más a la acreditación del aprendizaje tales como: (59)

- Retroalimentación del aprendizaje, donde se afirmaron los aciertos y se corrigieron errores.
- Mantener consciente al alumno de su grado de avance en el aprendizaje.
- Conocer los resultados de la metodología empleada y hacer las correcciones si era preciso.
- Reforzar grupalmente aquellos aspectos donde el aprendizaje haya sido insuficiente.
- En el ámbito administrativo, designar la acreditación del alumno de manera justa y representativa, estimando su desarrollo en todo el proceso.
- Base para la planeación de actividades para aumentar la calidad y el rendimiento del proceso.

(59) CARREÑO H., Fernando, Enfoques y principios teóricos de la evaluación, México, Trillas, 1977, p.23-25.

X. A MANERA DE CONCLUSION

Es preciso acentuar que todo proceso de transformación es complejo, requiere tiempo, además de enfrentar conflictos y resistencias, sin embargo, todo proceso no se va a dar si no se inicia, para esto es necesario tener un conocimiento y una conciencia definida para buscar una transformación personal y social. Consideramos que no existe una forma universalmente válida de educar, no obstante, hemos tratado de plantear un cambio significativo de la práctica docente, que implica abandonar los modelos educativos tradicionalistas, para dar paso a una práctica crítica y reflexiva, que genere aprendizajes y cuestione el por qué y para qué de los mismos.

En efecto, un gran número de prácticas docentes aún conservan modelos educativos obsoletos que impiden un óptimo desarrollo de los alumnos, pues alimentan un individualismo como base de adquisición del conocimiento.

La práctica docente conlleva implicaciones de tipo social, político, económico e ideológico, que para algunos docentes pasan desapercibidas; un docente alienado realizará una práctica pedagógica alienada, para que ésta sea transformadora y consciente el maestro deberá estimar estas implicaciones.

Esta de moda la modernización educativa y cursos de actualización implementados por el Estado, sin embargo mientras el docente no transforme sus marcos interpretativos del fenómeno educativo, todo intento de transformación será iluso.

Se hace pues imperante que el maestro acceda a un conocimiento real del fenómeno educativo, partir de ahí para implemen-

tar diversas acciones tendientes a la transformación de su práctica, así en la propuesta pedagógica se analizan los procesos de comunicación e interacción, para poder fomentarlos y lograr una integración que permita aprendizajes en grupo.

El materialismo histórico nos aporta un marco metodológico para el análisis de la realidad social, en la cual esta inmersa la práctica, pues señala las contradicciones existentes e interpreta los fenómenos con la finalidad de transformarlos.

El materialismo dialéctico nos da elementos conceptuales para comprender el origen del conocimiento, el cual surge de la actividad práctica-social de los individuos, sujeto y objeto se engloban dialécticamente, donde la praxis -unión de teoría y práctica- es requisito en los procesos educativos transformadores.

Las corrientes sociológicas de interpretación del fenómeno educativo nos proveen de elementos para analizar nuestra práctica docente, de manera general, las tres corrientes abordadas coinciden en darle a la educación un carácter social y socializador, lo educativo no sólo es el hecho pedagógico, sino también las implicaciones políticas e ideológicas, así el campo educativo va más allá de la educación escolarizada; comprende en sí el contexto social del sujeto.

La corriente funcionalista y la estructural-funcionalista, apoyan a un sistema social y económico capitalista, generador de una explotación de las clases populares. Recurren pues a una concepción de la sociedad integrada armónicamente y consensualmente donde todos los miembros de la sociedad comparten los mismos valores e intereses. Se soslayan aquí las contradicciones del sistema, acudiendo al desarrollo armónico de la sociedad.

El enfoque reproduccionista de interpretación del fenómeno educativo, remarca que la educación reproduce las relaciones cla

sistas de explotación, señalando las contradicciones que surgen en tal reproducción, pero niega que éstas puedan generar una transformación, por tanto sólo es tomada como punto de partida al aprovechar algunos de sus supuestos teóricos.

Existe una corriente derivada de la teoría de la reproducción: la teoría de la resistencia, la cual vislumbra posibilidades de transformación, al centrar su análisis en las contradicciones; conflictos, resistencias y mediaciones, que genera el fenómeno educativo, la reproducción no es total ni homogénea, y puede dar apertura para la promoción del pensamiento crítico y reflexivo al conjuntar la lucha de padres, maestros y alumnos, en torno a los problemas de dominación.

La escuela no va a cambiar a la sociedad, pero sí puede ser un factor fundamental en tal cambio, si empieza por establecer nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales diferentes a las predominantes. Si el maestro conoce la problemática educativa debe dejar de esta a la expectativa y actuar.

Todo acto educativo es un acto social, así el término currículum expresa los fundamentos de un plan de estudios y los programas de determinado nivel educativo, desde este enfoque el currículum no son sólo una serie de pasos técnicos, sino una articulación de conceptos teóricos que se debaten en el plano social. Así los programas de educación primaria están delimitados por fundamentos curriculares contradictorios.

En el trabajo docente muchos maestros alimentamos lo que se ha dado en llamar el currículum oculto, al continuar con patrones tradicionalistas de organización. Lo cual nos hace reforzar el establecimiento y conservación de las estructuras de poder y autoridad.

Los maestros no somos neutrales al realizar la acción educativa, o alimentamos un sistema socio-político o contribuimos a

transformarlo. Desde esta perspectiva la educación primero es un problema político-social y después un problema técnico-metodológico. El problema del conocimiento desde un panorama social, es también un problema de apropiación y distribución, será válido cuando este al servicio del hombre y no de intereses políticos y económicos de una clase privilegiada.

La investigación participativa produce conocimientos basados en una realidad social, que pone a prueba lo planteado teóricamente en un contexto concreto e involucra en el proceso a investigadores e investigador, a la propuesta pedagógica se intentó darle este enfoque.

La teoría psicogenética nos proporciona un marco para comprender los procesos del pensamiento del sujeto a través de su desarrollo psicológico y biológico, sin embargo, es necesario conjuntarla y complementarla con el desarrollo histórico social de los individuos.

En la propuesta pedagógica la didáctica crítica es tomada como una alternativa para orientar una práctica pedagógica transformadora, el trabajo en el aula se intentó dirigirse por esta línea, pues nos proporciona valiosos elementos de reflexión y acciones concretas para el cambio de la relación autoritaria maestro-alumno, ampliación de las formas de comunicación e interacción, criticidad de los contenidos, redimensión del proceso evaluativo, etc.

La interacción social es un elemento clave y un proceso social básico en el desarrollo de la vida humana. El aprendizaje es social, las interacciones y formas de comunicación un elemento primordial para su desarrollo.

La integración grupal favoreció significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, al crear un ambiente cooperativo de unión grupal para avanzar conjuntamente en los aprendizajes.

Así, la integración permitió los aprendizajes en grupo.

La propuesta pedagógica delinea una forma de conducción del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el maestro deja de ser transmisor de conocimientos, para transformarse en un coordinador, facilitador de aprendizajes y experiencias, promovedor de análisis, críticas, reflexiones y dudas en sus alumnos, además de ser un planteador de problemas y alternativas.

El educar para la libertad, la democracia, la justicia; es necesario educar en la libertad, en la democracia y en la justicia.

Los medios de comunicación social cumplen una función política e ideológica, que apuntala el sostenimiento de una economía consumista, además de participar en el control político y social. Es fundamental hacer conciencia de esta situación en los alumnos y padres de familia, para que no absorban tal cual los mensajes televisivos, sino convertirse en selectivos y críticos de los medios de comunicación.

El juego en la escuela es una herramienta valiosa para lograr la integración grupal, pues propicia múltiples interacciones sociales y formas de comunicación, además afianza la afectividad de los niños, así el juego es una estrategia fundamental para el logro de la integración grupal, pero además también como estrategia para abarcar contenidos.

Si el maestro logra transformar su práctica pedagógica partiendo de una transformación de él mismo, estará contribuyendo a formar una sociedad más justa e igualitaria, logrando el éxito de sus alumnos y por ende el de él mismo.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- CARREÑO H., Fernando, Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México, Ed. Trillas, 1977.
- CARIZALES Retamoza, César, La experiencia docente. México, Ed. Línea, 1986.
- DIAZ Barriga, Angel, Ensayos sobre la problemática curricular. 4ed., México, Ed. Trillas, 1990.
- ESCOBAR G., Miguel, Paulo Freire y la educación liberadora. Antología, México, Ed. SEP-Caballito, 1985
- FREINET, Celestin, Técnicas Freinet de la escuela moderna. 20ed. México, Ed. Siglo XXI, 1986
- FUENTES Molinar, Olac. Crítica a la escuela, el reformismo radical en Estados Unidos. Antología, México, Ed. SEP-Caballito, 1985.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO, Revista de Educación Normal. México, 1980.
- GRATTI, Briant J., Juegos escolares que desarrollan la conducta. México, Ed. Pax-México, 1979.
- GUTIERREZ, Francisco. Educación como praxis política. 3ed. México, 1980.
- IBARROLA, María de, Las dimensiones sociales de la educación. México, Ed. SEP-Caballito, 1985.
- INSTITUTO DE COLABORACION CIENTIFICA, Educación. V. 21, Tubinga, 1980.
- PANSZA González, Margarita, et. al., Fundamentacion de la didáctica. T. I, 4ed., México, Ed. Gernika, 1991.

- PANSZA González, Margarita, et. al., Operatividad de la didáctica. T. II, 5ed. México, Ed. Gernica, 1991.
- PIAGET, Jean, Psicología y pedagogía. Madrid, Ed. Sarpe, 1983.
- MANDER, Jerry, Cuatro buenas razones para eliminar la televisión. México, Ed. Gedisa, 1988.
- MIRANDA Arroyo, J. C., "Foro universitario" No. 75, en Biblioteca pedagógica. México, Febrero, 1987.
- MOLINA, Alicia, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. Antología, México, Ed. SEP-Caballito, 1985.
- SUAREZ Díaz, Reynaldo, Educación, su filosofía, su psicología, su método. México, Ed. Trillas, 1989.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Programas de educación primaria. México, 1982.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Alternativas didácticas en el campo de lo social. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1988.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Análisis de la práctica docente. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1987.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Antología de Seminario. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1986.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1988.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1988.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Evaluación en la práctica docente. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1987.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, La sociedad y el trabajo en la práctica docente I. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1987.

- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, La sociedad y el trabajo en la práctica docente II. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1988.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, La sociedad y el trabajo en la práctica docente. Guía de trabajo y anexo, México, Ed. SEP-UPN, 1988.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria. V. I, Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1988.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Sociedad, pensamiento y educación I. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1987.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1988.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Planificación de las actividades docentes. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1986.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Teorías del aprendizaje. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1987.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales. Antología, México, Ed. SEP-UPN, 1988.
- WOOLFOLK, Anita E., Psicología educativa. 3ed., México, Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, 1990.
- ZAPATA, Oscar A., El aprendizaje por el juego en la escuela primaria. México, Ed. Pax-México, 1989.