



Gobierno del Estado de Yucatán  
Secretaría de Educación  
Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 31-A Mérida



La Didáctica Crítica: Una Opción para Transformar la Práctica Docente "

Profr. Luis Alberto Zozaya Sarabia

TESIS PRESENTADO PARA OBTENER  
EL TITULO DE:

Licenciado en Educación Primaria

MERIDA, YUC., FEBRERO DE 1994



A - 3

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mérida, Yuc., 4 de febrero de 1994.

C. PROFR. (A). LUIS ALBERTO ZOZAYA SARABIA.  
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 DIDACTICA CRITICA: UNA OPCION PARA TRANSFORMAR LA PRACTICA DOCENTE".

opción Tesis. Investigación documental, a propuesta del asesor C. Profr.(a) José Laureano Novelo Montalvo, 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.



ATENTAMENTE

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 311  
MERIDA

  
PROFR. ENRIQUE YANUARIO D. G. ORTIZ ALONZO.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION

JLNM/EYDGOA/IRBC.

# I N D I C E

-CONTENIDO	PAGINA
-PREFACIO. . . . .	1
-CAPITULO I	
"EL PROCESO DE INVESTIGACION". . . . .	6
-CAPITULO II	
"LAS EXPECTATIVAS ANTE UN NUEVO MODELO ACADEMICO EN LA EDUCACION NORMAL. . . . .	.12
.Antecedentes sobre el objeto de estudio. . . . .	.16
.Importancia del objeto de estudio. . . . .	.27
-CAPITULO III	
"LA DIDACTICA CRITICA, UNA ALTERNATIVA PARA TRANSFORMAR LA PRACTICA DOCENTE". . . . .	32
.Transformación de la práctica docente. . . . .	32
.Escuela Crítica. . . . .	37
.Las concepciones de aprendizaje y enseñanza, en maestros y ---- alumnos. . . . .	39
.Las relaciones interpersonales y la internalización de contenidos en el aula. . . . .	44
.La adquisición de los contenidos y la selección de la metodología educativa. . . . .	49
-SINTESIS CRITICA. . . . .	56
-CONCLUSIONES. . . . .	60
-GLOSARIO. . . . .	62
-BIBLIOGRAFIA. . . . .	65

## P R E F A C I O

La posibilidad de elevar la calidad educativa depende de una gran diversidad de variables: filosóficas pedagógicas, políticas, éticas, laborales y administrativas. Existen muchos métodos y soluciones para el manejo de las mismas, sin embargo, se considera que para la situación actual de la Educación, existe un eje articulador de la infinidad de elementos que intervienen en el proceso educativo; este eje es el SENTIDO Y VALOR DEL TRABAJO, la posibilidad de que el docente pueda apropiarse del mismo, vivirlo de una manera creativa, y obtener así mayores satisfacciones profesionales y personales.

Una de las tareas más urgentes que tenemos como maestros para mejorar, o transformar en algunos casos la práctica docente, es la de ajustar o adaptar de manera continua la currícula oficial a las posibilidades reales de su desarrollo, así como a las circunstancias concretas que permitan una buena síntesis entre lo deseable y lo posible, y sobre todo, adoptar una posición crítica ante la misma currícula. Para lograr esto, se requiere de proyectos diversos de investigación que combinen -

adecuadamente la identificación clara de los problemas - que se dan en la práctica docente, el estudio sistemático de los mismos, la posibilidad de proponer alguna alternativa de solución para la formación continua y permanente de los maestros en servicio.

En cumplimiento del objetivo de "Elevar la - calidad de la Educación, Cultura y Deporte, la Universi-- dad Pedagógica Nacional, participó y continúa participan-- do en las actividades del Proyecto Estratégico No. 3, me-- diante el ofrecimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria.

La estructura curricular del Plan de Estu---- dios de las mencionadas licenciaturas, está organizada -- por áreas. En el área básica, ofrece la posibilidad de -- analizar la práctica docente como objeto de conocimiento a redescubrir. En el área terminal, se contempla una ---- aproximación al estudio de la práctica docente y pretende la elaboración de trabajos académicos que ofrezcan solu-- ción a situaciones problemáticas que se den en la misma.

Para obtener el Título de Licenciado en Edu-- cación Primaria, se optó por la elaboración de un trabajo de investigación documental, que permita tomar una posi-- ción definida ante un problema específico de la práctica docente, y que se sintetizara en un trabajo teórico-meto-- dológico significativo que permitiera asumir una posición.

La selección del problema a estudiar, sur-- gió como una inquietud y una necesidad de proponer alguna alternativa de solución al mismo. Como maestro formador - de docentes, y en el presente caso también como Asesor de

La Práctica Docente a través del Curso: Laboratorio de --  
Docencia IV y V, en el 4o. grado de Licenciatura en Edu--  
cación Primaria de la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Me--  
néndez de la Peña", mi compromiso es doble; esto me motiu  
vo para abocarme, en conjunto con los alumnos de este grau  
do a identificar, plantear y proponer soluciones a los --  
problemas, que de alguna manera, están obstaculizando el  
desarrollo óptimo de la práctica docente.

Las constantes críticas, por parte de los ---  
alumnos normalistas, manifestadas en foros y/o plenarias  
evaluativas, sobre las actitudes constractorias que al-  
gunos profesores asumen en su quehacer docente en la Es--  
cuela Normal, determinó a enfocar la práctica docente co-  
mo objeto de estudio.

La importancia que la práctica docente tiene  
en una Institución formadora de docentes, determinó la --  
búsqueda de una nueva perspectiva que permitiera atender  
o proponer alguna alternativa para responder a las críti-  
cas y a las expectativas de los estudiantes normalistas.  
Esa búsqueda permanente nos condujo a la Escuela Crítica  
y a su Didáctica.

Esta Escuela, nos plantea, que es una obli--  
gación permanente de los educadores que quieren transfor-  
mar su práctica , examinarla rigurosamente; hacer una re-  
visión constante de sus concepciones y acciones docentes  
de su rol y el de sus alumnos, así como revisar la forma  
de apropiación de los contenidos. Se comprende que esta -  
tarea de reflexión y análisis de la práctica, será lenta  
y difícil, pero hay que concientizarnos que constituye --

una vía importante para que maestros y alumnos rompan con actitudes que han asumido incoscientemente, como el autoritarismo, el dogmatismo, el conformismo y la sumisión -- que de alguna manera impiden la realización de un acto -- educativo que implica el auténtico crecimiento de maes--- tros y alumnos en la búsqueda de la verdad y la libertad.

Este trabajo está estructurado en tres capítu los. En el primero, se expone la metodología que se si--- guió en el proceso de investigación documental. La reali zación de este proceso sirvió para confirmar que una in-- vestigación llevada en forma metódica, puede proporcionar claros conceptos de las cosas, hechos y fenómenos, y fa-- cilita la sistematización de los conocimientos adquiridos. En el segundo capítulo, se plantea una serie de hechos y experiencias con la pretensión de caracterizar al objeto de estudio, delimitarlo, justificarlo y plantear una se-- rie de cuestionamientos y objetivos que pretenden darle - dirección al estudio del problema. El tercer capítulo, es tá comprendido por una serie de elementos conceptuales -- que pretenden fundamentar el problema planteado, darle -- bases sólidas al estudio con conocimientos y explicacio-- nes científicas; y el trabajo termina con una síntesis -- crítica, conclusiones y un glosario, que se derivan de -- todo el proceso.

Se pone a consideración del jurado el presen te trabajo, que sin duda alguna, es la resultante de un - proceso analítico y reflexivo, que en su estructuración permitió la reconceptualización de una concepción sobre las acciones docentes, y al mismo tiempo posibilitó la --

participación en la solución de problemas de docencia, y contribuyó significativamente a recuperar, de alguna manera, la historia de la escuela mexicana, y sobre todo a mi crecimiento en lo profesional y en lo personal.

Profr. Luis Alberto Zozaya S.

## C A P I T U L O

### I

#### "EL PROCESO DE INVESTIGACION DOCUMENTAL"

El presente trabajo pretende reflejar el análisis que sobre la práctica docente se ha realizado a lo largo de varios años de docencia.

Esta tesis, es el resultado de un proceso de investigación que culmina con una posición definida en torno a un problema específico del hecho educativo. Así mismo representa la síntesis de un trabajo teórico-metodológico significativo que lleva a la obtención de conclusiones.

Según Virginia de la Torre, la tesis representa el resultado de un proceso de trabajo racional y lógico, que eslabona cada uno de los pasos de éste, hacia una conclusión basada en pruebas contundentes, que sirven de base para sostener planteamientos frente a un problema dado. (1)

Sobre el aspecto, Mauricio Andión plantea que la investigación es una actividad humana de carácter so-

---

(1) DE LA TORRE, Virginia. "Elaboración y presentación de trabajos escritos", en TRI-IV. Pág. 314.

-cial, mediante la cual, los individuos descubren la existencia de cosas nuevas, fijan su composición y los vínculos entre sus elementos componentes y comprueban las conclusiones previstas o averiguan la necesidad de modificar dichas conclusiones.(2) En el mencionado proceso se tomaron en cuenta, tres elementos fundamentales: el investigador, los medios materiales y el objeto que se investigó. El suscrito, elaborador del trabajo, asumió las condiciones indispensables para emprender la investigación, esto es: adquirió los conocimientos científicos relevantes referentes al tema abordado; la asunción de una actitud abierta y comprensiva hacia el problema planteado y una firme proposición de trabajar con esmero y precisión utilizando todos los medios disponibles, así como aceptar de manera imparcial los resultados objetivos.

Los medios materiales para la investigación de naturaleza bibliográfica, se seleccionaron conforme a las siguientes normas: los contenidos de acuerdo con la preparación intelectual del suscrito; conformidad a un plan realista de disponibilidad de tiempo y de acuerdo a la posibilidad de acceso a los mismos. El objeto de investigación se refiere al tema o asunto sobre el cual gira la actividad investigativa; reconociendo que este objeto, existe siempre dentro de un conjunto más amplio y complejo, en una totalidad de la que forma parte. Para seleccionar el objeto de investigación, fue necesaria una información preliminar sobre la práctica docente; esta valiosa información posibilitó una serie de facetas interesantes, que

---

(2) ANDION, Mauricio, "Guía de Investigación Científica"  
Pág. 35.

hicieron factible encauzar la investigación hacia aquel -- aspecto, que actualmente, requiere una atención inmediata: la transformación de la práctica docente, desde la perspectiva de una nueva didáctica.

Referente al objeto de investigación se tomaron en cuenta: el conjunto de limitaciones personales y -- objetivas del proceso de investigación. Tamayo expone que la elección de este objeto o tema, es el primer paso en -- la realización de una investigación; y que para una buena elección, se deberán tomar en cuenta temas de interés ---- real; experiencias personales frente al tema; así como información sobre temas a fines y revisión constante de bibliografía existente. (3)

Al precisar el problema, objeto de estudio, se elaboró un proyecto de investigación, cuyo fin era presentar un panorama global del trabajo en el que se precisaron aspectos como: el problema a investigar, los objetivos, la metodología, las actividades, la bibliografía. En su conformación se buscó que el problema planteado respondiera a necesidades reales; que existiera una relación lógica entre los aspectos del proyecto y que la redacción -- permitiera el entendimiento; se manejó la información necesaria, se plantearon actividades factibles de llevar a -- cabo y se tuvo el cuidado de que la bibliografía fuera la más actualizada posible.

En la elaboración del mencionado proyecto, -- así como en la construcción del marco teórico, se emplearon métodos y técnicas para obtener información. Según --

---

(3) TAMAYO, Mario. "El proceso de investigación científica". Pág. 44.

Rojas Soriano, los métodos y las técnicas son las herramientas metodológicas de la investigación, ya que permiten implementar las distintas etapas de ésta, dirigiendo los procesos mentales y las actividades prácticas hacia la consecución de los objetivos formulados. (4)

La realización de este trabajo, sirvió para confirmar, que una investigación llevada en forma metódica, puede proporcionar claros conceptos de las cosas, hechos y fenómenos; facilita la sistematización de los conocimientos adquiridos y hace posible el descubrimiento de las leyes a que está sometido todo lo que sucede.

En cuanto a la técnicas aplicadas, fueron las adecuadas al método utilizado, y controladas por una reflexión metódica sobre las condiciones y los límites de su validez. Carlos Bosch expone que el tema es importante de por sí, pero el tipo de material que se use para fundamentarlo, es vital. Del material y del análisis que de él se haga, depende toda la investigación. (5)

Para sistematizar los datos obtenidos, se procedió a la utilización de las técnicas de investigación documental. Se inició el acopio de datos a través de una bibliografía relacionada con el tema desde dos aspectos: primero en lo general, esto es, la lectura de una serie de obras, en las cuales en párrafos sueltos se daban conceptos relativos al tema escogido, con la finalidad de situarlo sobre la práctica docente en un panorama de conocimiento más amplio. En el segundo grupo de obras, se consultaron las especializadas en el tema. En los dos ca-

---

(4) ROJAS S. Raúl. "Guía para realizar Investigaciones -- Sociales", en TRI-I, Pág. 179.

(5) BOSCH, Carlos. "La técnica de Investigación Documental". Pág. 49.

-sos se realizó un registro sistemáticos mediante la elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo, organizadas alfabéticamente, y que en conjunto conformaron el fichero bibliográfico.

Este fichero facilitó el siguiente paso del --- proceso de investigación documental; plasmar datos, con--- ceptos, ideas e información en general sobre el tema, en - fichas de trabajo. En ellas se asentaron razonamientos, -- planteamientos e interpretaciones que sobre la problemática en cuestión manejan varios autores.

La ventaja al trabajar con estas fichas de trabajo, es que se pudo ordenar y clasificar el material recopilado en función del tema. Esto facilitó, lógicamente - la redacción del marco teórico, ya que el manejo de la información fue más rápido por estar sistematizado, además - que evitó la dispersión mental o distracción de buscar datos que se olvidaron, o que no se recordaron con preci---- sión.

Oscar Camacho plantea que las fichas de trabajo forman parte medular de la investigación documental, -- debido a que en ellas se van acumulando las notas básicas que posteriormente serán vertidas en el trabajo final. De hecho podría decirse que constituyen el esqueleto de éste. (6)

En el proceso de investigación documental, se - manejaron fichas en las cuales se transcribió literalmen-- te un párrafo con ideas relevantes para esta investigación éstas fueron las fichas textuales. En otras fichas el -- suscrito plasmó las ideas del autor a través de una inter-

---

(6) CAMACHO, Oscar. "Recursos para recopilar y registrar material documental en TRI-II, Pág. 328.

interpretación propia, elaborando así, fichas de paráfrasis; y al extractar a través de la síntesis las ideas del autor, se trabajó con fichas de resumen.

Posteriormente al llegar al proceso de redacción, ya ordenadas las fichas bibliográficas y las fichas de trabajo se procedió a la tarea de leer cada ficha, analizándolas y meditándolas, para redactar y dar forma al contenido.

Lo primero que se escribió, fue lo relacionado con el contenido del fichero. Se fue realizando por apartados. comentando, transcribiendo, sintetizando, evaluando y analizando cada aspecto, este proceso permitió que se llegara al final impregnado del material de investigación.

A través de este proceso de investigación documental se fue conformando el Marco teórico que fundamenta el problema planteado. Los conocimientos científicos se fueron enriqueciendo, la problemática se fue esclareciendo y se pudo vislumbrar una explicación con bases científicas más sólidas. Resultados que permiten proponer una alternativa de solución más viable para transformar la perspectiva tradicionalista y tecnócrata de la práctica docente que se da en la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Menéndez de la Peña", con una perspectiva basada en la Escuela Crítica a través de una Didáctica igualmente crítica, esto es, ubicar la problemática planteada a un nivel de análisis que permita a los docentes de esta Institución una mayor conciencia de los límites y posibilidades de sus acciones y de los condicionamientos y contradicciones a que están expuestas sus prácticas.

## C A P I T U L O

### I I

#### "LAS EXPECTATIVAS ANTE UN NUEVO MODELO ACADEMICO EN LA EDUCACION NORMAL"

Antecedentes y experiencias en la  
Escuela Normal Urbana "Rodolfo --  
Menéndez de la Peña".

Con el objeto de responder a las demandas ---  
socioeconómicas, políticas y culturales de la sociedad --  
mexicana, el Gobierno ha respondido a través de diversos  
proyectos educativos que han marchado a la par con la ---  
transformación de la misma sociedad, así como con los ---  
avances científicos y tecnológicos.

A lo largo de la historia, desde la Revolu---  
ción hasta nuestros días, la Educación en México ha esta-  
do plagada en su desarrollo de: avances, retrocesos, cri-  
sis, etc., siempre en una interdependencia con lo social,  
pues según J. Ardonio, la educación es una práctica inhe-  
rente a todo proceso civilizador y sus finalidades pueden  
ser explícitas e implícitas, y se refieren a la vez, a la

perpetuación de una tradición establecida y a la posibilidad de un futuro diferente. (7)

Pero siempre en busca de ese futuro diferente - la política educativa mexicana, ha presentado grandes proyectos a través de grandes hombres. Así tenemos a José --- Vasconcelos, quien durante la gestión del Presidente Obregón, intentó el cambio de difundir la educación primaria - en áreas indígenas y se propone combatir árdidamente el --- analfabetismo, tratando de establecer vínculos nacionales y dándole prioridad al arte. Otra gran obra educativa, fue la del Presidente Cárdenas, quien se distinguió por su capacidad para movilizar grandes sectores de la población -- nacional en una labor educativa de grandes perspectivas -- sociales; esto, a través de su proyecto sobre una educa--- ción socialista. Avila Camacho, en conjunto con su Secre--- tario de Educación Octavio Véjar Vázquez, crean la Escuela del Amor, que fomentaría la unidad, formase la nacionali--- dad y rechazara cualquier ideología. El Plan de Once Años y una Reforma Educativa fueron los proyectos educativos -- que se pusieron en marcha durante la gestión del Presiden--- te López Mateos de 1958 a 1964. A iniciativa del Lic. Vic--- tor Bravo Ahuja y siendo Presidente el Lic. Luis Echeve--- rría A. se plantea un proyecto educativo que establece la Ley Federal de Educación, así mismo se faculta a la Direc--- ción de Educación Normal, organizar e impartir, a través - de la Dirección General de Mejoramiento Profesional, los - cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Con el Licenciado Fernando Solana y siendo presidente Licen

---

(7) ARDONIO, José "La perspectiva política de la Educación" Pág. 35.

-ciado López Portillo, se crea el Plan Nacional de Educación, y dentro de éste, uno de los programas esenciales de la política educativa de ese período: "Educación para todos"; así mismo con el objeto de completar el sistema de formación de maestros, ampliar las opciones de los educadores y de actualizar y elevar el nivel de los maestros en servicio, se crea la Universidad Pedagógica Nacional. La "Revolución Educativa" dentro del Plan Nacional de Desarrollo, es la propuesta del Licenciado Miguel de la Madrid Hurtado, siendo Secretario de Educación el Licenciado Jesús Reyes Heróles; dentro de esta política social y a través del programa "Educación, Cultura, Recreación y Deporte, se habla de una reorganización de la Educación Normal.

Es así, como en 1984 se le da a la Educación Normal el nivel de Licenciatura. A través de las diversas escuelas formadoras de docentes, se presenta un nuevo modelo académico para dicha formación, lo cual implicó lógicamente una transformación en la vida de las escuelas normales, pretendiendo convertirlas en instituciones de educación superior con funciones de docencia, investigación y difusión cultural.

Los planes de estudio de las licenciaturas a nivel primaria y preescolar, tienen la pretensión de formar un nuevo tipo de docente, con una mejor preparación científica y cultural, con una sólida formación humanística y pedagógica, que le permita ser más apto en el desempeño de su práctica y lo comprometa en la transformación de nuestro país.

En julio de 1984, y sin considerar la participación de los docentes de las escuelas normales en la conformación de los nuevos planes de estudio, se implanta el nuevo Plan de Estudios. Al respecto Morán Oviedo nos dice que considerando la complejidad y la magnitud que entraña la tarea de fundamentar y diseñar un Plan de Estudios, es un requisito indispensable la conjugación de esfuerzos y voluntades, que conduzcan a una auténtica participación de todos los grupos de personas involucradas en la problemática: autoridades, asesores, maestros y alumnos. (8)

En agosto de 1984, el mencionado Plan de Estudios, fue objeto de un análisis muy superficial en unos cursillos para los docentes de escuelas normales, donde la estructura, contenidos, y concepciones que lo fundamentan, fueron transmitidos dogmáticamente y recibidos en forma acrítica. Este cambio tan abrupto de planes de estudios propició confusión y desconfianza en los docentes de las mencionadas escuelas, porque implicaba a la vez, un cambio de esquemas teóricos y metodológicos. A este hecho se añó el factor tiempo al iniciarse el nuevo ciclo escolar 1984-1985, y al poco interés en realizar un análisis del Plan en trabajo colegiado. Estos factores impidieron a los docentes profundizar sobre el marco legal, político filosófico y académico que sustenta el mencionado Plan de Estudios.

Cada docente, al recibir su respectivo programa del área a asesorar, le dió un enfoque de acuerdo con su marco conceptual muy personal. Estos programas se desarrollaron durante el ciclo 1984-1985 ante una escasa po--

---

(8) MORAN O, Porfirio. "fundamentación de la Didáctica".  
Pág. 24.

-blación escolar, debido al cambio de currícula y de requisitos de ingreso, uno de éstos, se refería a poseer el nivel académico de Bachiller.

El primer curso con este nuevo Plan, fue de tipo experimental para los docentes, de hecho, todo el proceso de formación de la generación 1984-1988, transcurrió con un constante hacer y rehacer, con un tenaz esfuerzo de parte de los maestros de la Escuela Normal, pero con un marcado desinterés de las autoridades educativas inmediatas por apoyar el desarrollo y consolidación de este Plan. Esto se detectó por los cambios constantes de programas, sin la oportunidad de opinión de parte de la base, así como tampoco se contó con el apoyo bibliográfico actualizado.

Este proceso de cambio, con sus aciertos y sus limitaciones, dio como resultado entre el personal docente de la Escuela Normal Urbana, una seria problemática en lo que a la práctica docente se refiere, problemática que será nuestro objeto de estudio.

.-Antecedentes sobre el objeto de estudio.

Dentro del marco filosófico que sustenta el Plan de Estudios, se habla de una concepción dialéctica del conocimiento, y para responder a ésta, se hace necesario, la formación de un docente consciente del momento histórico que está viviendo, capaz de reconocer a partir del proceso de investigación de su práctica docente, los fundamentos sociohistóricos e ideológicos de la misma, y que con base en este reconocimiento, estimule su capaci-

-dad crítica y su imaginación creadora, en función del -- contexto socioeconómico, cultural y educativo en que está inmerso y pueda promover soluciones con las que pueda lograr un cambio cualitativo del proceso enseñanza-aprendizaje. Este cambio cualitativo implica un nuevo enfoque en la concepción de la formación de los futuros docentes.

Esta nueva concepción dentro de la Educación Normal, conlleva a la planta de maestros de estas escuelas a un serio compromiso; realizar una práctica docente congruente con estos principios, una práctica que responda a estas expectativas, una práctica con nuevas perspectivas, que parta de la reflexión de los docentes sobre su misma práctica, reflexión que le permita romper con pre-conceptos, falsas nociones y problemas mal planteados. -- Sólo con una actitud de transformación, se podrá facilitar o influir en los alumnos normalistas, para que en un futuro realicen una práctica donde se recupere la relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Sin embargo, a ocho años de haberse implantado dicho Plan de Estudios, ocho años de haber manejado los programas y de haber participado en cursillos sobre actualización, es una realidad que en la práctica de algunos docentes de la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Menéndez de la Peña", continuán dándose una serie de acciones y concepciones con claras tendencias tradicionalistas y tecnocráticas, cuando el nuevo programa está sustentado en un modelo psicodinámico, con una didáctica que requiere que el maestro reflexione sobre su actuar concreto, que asuma el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, ---

siempre presente en el acto educativo como acciones normales.

El propósito del presente trabajo, es el de -- analizar algunos aspectos de la práctica docente, que resultan incongruentes con relación a los principios que -- plantea el Plan mencionado. El análisis toma como base, -- observaciones y propuestas planteadas por los alumnos normalistas en sesiones evaluativas que la misma Institución ha promovido al finalizar cada curso escolar. Los resultados de cada evaluación son discutidos en reuniones académicas, y la mayoría de los problemas planteados giran en torno a la práctica que los docentes realizan en el aula. Esto ha permitido la transformación de algunos docentes, pero también el que otros no lleguen a analizar críticamente su labor, denotando de esta manera, un desinterés -- por la transformación de su propia práctica.

Pérez Juárez plantea, que un análisis crítico de concepciones y acciones docentes, permite tener conciencia de las contradicciones en la que se involucra el maestro y reorientar la acción docente contribuyendo a un proceso de transformación deseada por la escuela.(9)

Tres serán los aspectos básicos, en torno a -- los cuales enfocaremos el análisis:

- .Las concepciones que fundamentan la práctica docente.
- .Las relaciones o interrelaciones que se suscitan en en el aula.
- .La adquisición o apropiación de los contenidos culturales.

---

(9) PEREZ J, Esther. "Fundamentación de la Didáctica"  
Pág. 73.

-turales y la selección de la metodología educativa.

En cuanto al primer aspecto, se puede observar que no existe claridad en las concepciones y acciones docentes, propiciando así, una actitud dogmática que condiciona la forma de relación que establece el docente tanto con el conocimiento como con sus alumnos, esto frena la capacidad crítica de su propia práctica. Esta falta de claridad, centra las reuniones académicas hacia una problemática sobre la falta y necesidad de instrumentación y de técnicas metodológicas. De tal modo se limita a un enfoque reduccionista tanto del hecho educativo, como de la labor docente, y conlleva a una preocupación por el COMO llevar la enseñanza y COMO controlar la disciplina, olvidando que lo que sucede en ella, es un reflejo de los acontecimientos y situaciones que se dan en un contexto más amplio.

Entre los maestros que laboran en la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Menéndez de la Peña", algunos cuentan con experiencias docentes en escuelas primarias; y otros carecen de dicha experiencia, pero en ambos casos, realizan su práctica docente por intuición y orientada por el sentido común. No se puede desconocer que buscan constantemente una formación didáctica más acorde con los principios básicos del Plan de Estudios, pero la mayoría de las veces utilizan técnicas y procedimientos, sin un proceso de conceptualización profunda, creando así una "falsa conciencia", Margarita Pansza plantea que esa "falsa conciencia" es la que lleva a l docente a la ilusión de ser el responsable de las acciones, y no un instrumen-

-to de intereses ajenos a él. Al no reconocer el maestro este error refuerza su dogmatismo, y se aleja de una concepción dialéctica. (10)

Es así, como la falta de una revisión constante de los lineamientos pedagógicos del Plan de Estudios, deriva en una visión reduccionista de la práctica docente y refuerza el dogmatismo y el verticalismo en el quehacer educativo.

Se pueden apreciar a través de la práctica cotidiana, acciones sustentadas en concepciones de la escuela tradicionalista o conductista. Algunos docentes sostienen aún que el alumno es el que aprende y el maestro el que enseña; que el aprendizaje se traduce como memorización de nociones y centra su acción en la transmisión de contenidos. Estos docentes promueven actividades que propician únicamente la retención memorística y verifican a través de cuestionarios ó a través de exposiciones orales lo que se aprendió, y en algunos casos sin socializar el conocimiento, pues la exposición oral es unidireccional se limita a docente-alumno, con esta actitud el docente abusa del poder como autoridad, la autoridad que le es conferida por el saber que posee.

En la búsqueda de una actualización, ha habido participación en cursos diversos con orientaciones oficiales, se ha contado con bibliografía accesible, pero con una tendencia tecnocrática y propiamente referida a la tecnología educativa, esto ha traído consigo, la introducción de innovaciones en el mismo trabajo docente, y ha repercutido en la labor general de la Institución.

---

(10) PANSZA, Margarita. "Fundamentación de la Didáctica"  
Pág. 42.

Com estos enfoques tecnocráticos, se organizan eventos con clara tendencia de lograr conductas deseadas tratando de esta manera de controlar estímulos y respuestas. Esto lleva al uso, en forma continua, de aparatos, -- procedimientos, técnicas, que supuestamente se planean de acuerdo al ritmo de trabajo y a las diferencias individuales de nuestros alumnos; sin embargo con las actitudes --- mencionadas, se ve claramente que las concepciones y las -- acciones, están sustentadas en la tecnología educativa; -- en donde al hombre se le identifica como un objeto a manejar, se dispone de él y se le moldea científicamente.

En cuanto a las interacciones personales que -- se suscitan dentro de la práctica docente, se puede observar en algunos casos, que se continúa dando una relación maestro-alumno a través de un sistema jerárquico y burocrático con autoritarismo abierto o disimulado, implícito --- en el currículum oculto. Esta observación es la resultante de un malestar continuo por parte de los alumnos, manifestado por escrito y en ocasiones oralmente en plenarios evaluativas.

Pérez Juárez plantea que el autoritarismo que -- se da dentro de las aulas, es resultado de una formación -- en la escuela tradicionalista, donde se maneja la discipli--- plina como método de control que garantiza docilidad y la enajenación del hombre. (11)

Esta actitud de autoritarismo, en el proceso -- mismo de la práctica docente, limita a los profesores pa--- ra entender una serie de fenómenos que requieren de él --- una comprensión más amplia de su espacio educativo. En ---

---

(11) PEREZ, J. Esther. Op. Cit. Pág. 97.

ocasiones con la adopción de ciertas actitudes de autoritarismo, se le olvida al maestro que lo que sucede en el aula no puede sustraerse a lo que existe fuera de los muros de la escuela. Esto es, que no se abordan, en la mayoría de los casos, los fenómenos educativos desde diferentes niveles como: el social, escuela y aula. Según --- Margarita Pansza, la ubicación de un problema docente en el nivel de análisis, permite al maestro una mayor conciencia de sus limitaciones y posibilidades de acción y de los condicionamientos y contradicciones a que está expuesta su práctica. (12)

Como consecuencia de las interacciones, basadas en concepciones tradicionalistas, se puede observar en los grupos, donde se desempeñan maestros con actitudes de autoritarismo, roles estereotipados, esto es; el maestro adopta el rol de autoridad que impone porque está preparado para ello, puesto que los roles sociales de mandar y obedecer se suceden; ya aprendiste a obedecer, te llegó la hora de mandar. Al respecto se ha podido observar en las prácticas de los alumnos normalistas en las escuelas primarias, cómo por diversas circunstancias, adoptan roles de autoritarismo, justificándolo por las actitudes que prevalecen en maestros de la Escuela Normal. No obstante en sesiones evaluativas después de la práctica, se le induce al alumno a discutir en sesión plenaria sus experiencias sobre estas actitudes adoptadas, y se propicia que lleguen a la autocrítica. Estas sesiones las llevan a cabo aquellos docentes que han logrado transformaciones en su práctica, como resultado de una reflexión sobre la

---

(12) PANSZA, Margarita. Op. Cit. Pág. 19.

misma, y que han comprendido que la renovación en la enseñanza implica un proceso de concientización de maestros y alumnos.

Respecto a los roles estereotipados, se ha podido observar ciertas actitudes que asumen algunos alumnos, sobre todo de los últimos grados de la carrera, que han internalizado efectivamente la institucionalidad familia, escuela, sociedad, y les es más cómodo y se sienten más seguros vivir en la disciplina en lugar de fomentar la autodisciplina, en el sometimiento en lugar de la libertad, y en la dependencia en lugar de la independencia. Ciertamente es, que los docentes fomentan en los alumnos el enajenamiento, cuando su meta como docentes más conscientes, debería ser transformar el vínculo de dependencia en vínculo de cooperación. Para Esther Pérez Juárez, el tránsito de un vínculo a otro, presenta resistencias mediante justificaciones, apatía, rebeldía, angustia, por el temor ante la ruptura del vínculo de dependencia. El maestro debe promover, con mucha comprensión, el cambio y la búsqueda del placer en el trabajo y la reflexión. (13)

En la búsqueda de hacer más dinámica la clase los docentes aplican el trabajo grupal. Hay que reconocer que este tipo de estrategia es una propuesta positiva, siempre que docentes y alumnos participantes, estén conscientes de sus beneficios. El problema de su aplicación gira en torno al desconocimiento de dicho beneficio, como una forma actualizada de aprender, porque no se replantea dicho trabajo como una verdadera alternativa de acción frente al individualismo y a los roles estereotipa-

---

(13) PEREZ J. Esther. Op. Cit. Pág. 99

-dos.

El resultado de no trabajar conscientemente -- esta alternativa, es el enquistamiento de equipos de trabajo; equipos que se conforman desde el primer grado de la carrera, y continúan hasta el último semestre en la -- elaboración de su producto final o tesis. Esto impide la independencia de ciertos integrantes y no les permite enriquecerse y crecer como personas y como profesionistas -- y sigenera la formación de líderes, en lugar de aprender a ejercer un liderazgo.

Sobre el trabajo grupal, sería conveniente tener bien presente, que puede propiciar aprendizajes integrales y encontrar el placer de pensar y trabajar al mismo tiempo, es decir, que las emociones, los contenidos y los productos se conjuguen en el proceso de aprendizaje.

En lo concerniente al último de los problemas básicos, referido a la apropiación de los contenidos; a través de las participaciones de los docentes en reuniones académicas, se ha podido observar que se fomenta mucho la desvinculación entre la teoría y la práctica. Esto hace evidente, en cierta forma, que al docente se le ha -- facilitado desmenuzar los contenidos de sus materias, esto es, ha separado conceptos y teorías de las habilidades y ha propiciado la desmemoración de lo que formaba una -- unidad con sentido.

Aquellos docentes que sustentan su quehacer -- educativo en teorías tradicionalistas, han manifestado -- que: "el alumno necesita conocer la teoría para contar -- con elementos y llegar a la práctica". Algunos realizan -- sus prácticas con un enfoque meramente teórico, sus cla--

-ses son verbalistas y están sobrecargadas de conceptos y principios, reduciendo la actividad del alumno únicamente a la recepción de algunos elementos. Como acción antagónica, específicamente en el Area de Educación Artística, se sigue la línea de la tecnología educativa, cayendo en un excesivo practicismo o activismo. La ausencia de la teoría hace que la práctica tenga fin en sí misma y que se frene la creatividad.

Esto demuestra la necesidad de explicar a los docentes, la forma de adquisición de los conocimientos. - Concepciones a las que llegaría, después de un análisis profundo de su misma práctica. Algunos de ellos manifiestan haber sometido su labor a un análisis; pero ese análisis se realiza a un nivel utópico, y los lleva a adoptar posiciones idealistas alejadas de la realidad escolar. -- Esto se refleja en los alumnos y crea situaciones engañosas, y frena la posibilidad de un verdadero cambio de fondo.

En cuanto a los métodos, se puede apreciar que algunos maestros carecen de elementos metodológicos, son empíricos y aunque han tomado cursos ajenos a la asignatura que atienden y obtenido su formación mediante el verbalismo y la parcelación del conocimiento; tienden a separar los contenidos de su asignatura y la metodología de la enseñanza. Esto es explicable, porque únicamente aprendieron a teorizar; y aplican una metodología de transmisión, muy lejos de aquella que ayuda a la construcción -- del conocimiento.

Después de estos planteamientos referidos a la

conducta y actitudes de algunos maestros, se debe mencionar que en la planta de docentes de la Escuela Normal, -- hay maestros que tienen bastantes años de servicio en la Educación Normal, y de alguna manera manifiestan experiencia, pero experiencia como sabiduría. Estos docentes, según los mismos alumnos normalistas, son aquellos que tienden siempre a buscar modelos de alumnos; son quienes aspiran a un orden sin conflictos, ni contradicciones. Hay que reconocer su intención de superación, pero como dice Cesar Carrizales. estos maestros, son aquéllos que han -- vivido una larga continuidad, manteniendo sus valores y -- su mismo marco interpretativo, les preocupa el "deber --- ser", su concepto de alumno es simplificado y no ven al -- alumno como persona, pues no consideran la experiencia de éste. (14)

Ante todo este panorama, es de justicia reco-- nocer, la disponibilidad de los docentes para la partici-- pación en cursos de actualización, siempre en busca de -- una superación profesional para enriquecer y transformar su práctica, adquirir nuevos procedimientos, técnicas, -- dinámicas grupales y aprender el manejo de la nueva tec-- nología educativa, pero no logran una concientización que los conlleve, no sólo a una transformación de forma, sino principalmente de fondo.

Todo este planteamiento, propicia una serie de interrogantes:

-¿Qué características conformarían la práctica docente en la Escuela Normal, que posibilite un cambio cualitativo

---

(14) CARRIZALES, Cesar. "Subjetividad y ruptura en la --- Práctica Docente", en Análisis de la Práctica Docente, UPN. Pág. 94.

- en la concepción respecto a la formación de Licenciados en Educación Primaria?.
- .-¿Cuál es el modelo pedagógico que conduciría a los docentes, a asumir el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presentes en el acto educativo?.
- .-¿Cuál es la importancia de considerar a la práctica docente como objeto de reflexión?.
- .-¿Cómo apoyaría en la transformación misma de la práctica docente, el hecho de realizar un análisis crítico -- de concepciones intuitivas o formales sobre: aprendizaje, enseñanza, investigación, conocimiento y método?.
- .-¿Cuál es la importancia de considerar la PRAXIS, como -- una alternativa para transformar la labor docente?.
- .-¿Cuáles serían las implicaciones teóricas y técnicas -- al instrumentar la práctica docente, desde una perspectiva de la Didáctica Crítica?.
- .-¿CUAL ES LA PERSPECTIVA QUE POSIBILITARIA LA TRANSFORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE, DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL URBANA "RODOLFO MENENDEZ DE LA PEÑA"?
- Importancia del objeto de estudio.

La importancia de enfocar la práctica docente como objeto de estudio, obedece a la imperiosa necesidad de transformarla, específicamente en la Escuela Normal, -- hacia una práctica más congruente con los lineamientos --- del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, cuyo propósito es la formación de futuros docentes que ejerzan la docencia propiciando la participación crea-

-tiva, reflexiva, directa y dinámica de sus alumnos.

Los cambios en acciones y marcos conceptuales permitirán al nuevo docente, enfrentar una realidad educativa con criterios sociohistóricos, epistemológicos y --- psicopedagógicos más sólidos, que lógicamente estimularán su capacidad creativa y creadora.

Una práctica con perspectivas más amplias y -- acordes a nuestro tiempo, permitirá que los egresados de esta escuela adquieran instrumentos conceptuales que les permitan analizar sistemáticamente y con sentido humanístico el hecho educativo, considerándolo como un proceso -- social en permanente cambio.

La transformación de la práctica docente, ad-- quiere una doble importancia en las escuelas normales, -- porque los docentes son formadores de futuros profesores y porque pueden cuestionar su práctica al confrontarla -- con las prácticas que observan en las escuelas primarias porque las acciones basadas en concepciones tradicionalis-- tas y tecnócratas, llenan a los normalistas de confusio-- nes y dudas, y más aún si las observan en sus propios ma-- estros.

Es importante el análisis y la reflexión de la práctica, porque no puede, ni debe, seguirse reduciendo a un conjunto de técnicas que aseguran únicamente la transmisión de un contenido o teoría. No puede olvidarse, que las condiciones sociales, económicas y políticas, influ-- yen y determinan la realidad escolar; la investigación -- debe mantenerse ligada a la teoría, sin perder de vista -- el contacto con la realidad diaria.

La práctica docente, como objeto de estudio, - permitirá reconocerla como una práctica social. Esto es, que para comprenderla, es necesario abordarla desde va---rios niveles de análisis, en sus aspectos: social, esco--lar y de aula, esto posibilitará una transformación desde una dimensión más amplia que la del salón de clase, y su--parar la concepción reduccionista del hecho educativo, y de la práctica docente. Al respecto Margarita Pansza plan--tea que una forma de enajenación y autoengaño, es conside--rar que la problemática del docente está limitada por el espacio de su aula, sin considerar que está sobredetermi--nada por una problemática social más amplia, que es la -- que en realidad genera el aula como un espacio de traba--jo. (15)

Esta misma autora nos reafirma la importancia de analizar la práctica, cuando nos plantea, que es una - obligación permanente del docente que quiere realmente -- transformar su práctica, examinarla rigurosamente, para - detectar así, cómo a través de ésta, se promueve la iden--tificación con los valores dominantes y cómo se utiliza - el mecanismo de la represión para inhibir la toma de con--ciencia en maestros y alumnos, y provoca en ellos, roles autoritarios y dogmáticos que los hacen sujetos menos li--bres. (16)

Para que este ideal se realice, es necesario sustentar la práctica dentro de una nueva filosofía edu--cativa, de perspectiva más amplias y prometedoras en va---lores culturales, sociales y morales, con la finalidad de

---

(15) PANSZA, Margarita. Op Cit. Pág. 14.

(16) Ibid. Pág. 23.

retomar y reformar los tradicionales procedimientos de --  
enseñanza.

Este trabajo de investigación, se propone el  
logro de los siguientes objetivos:

- .-Propiciar la transformación de la práctica docente a --  
través de una perspectiva basada en la Didáctica Críti-  
ca.
- .-Aportar elementos conceptuales que permitan el análisis  
crítico de las concepciones intuitivas y formales que -  
fundamenten la práctica docente.
- .-Recuperar en la transformación de la práctica, la rela-  
ción dialéctica entre enseñanza-aprendizaje, teoría- --  
práctica y contenido-método, a través de una praxis.
- .-Propiciar la ubicación de los problemas de la práctica  
docente en los niveles de: sociedad, escuela y aula, -  
rescatando así una dimensión más amplia de la práctica  
para no dejar ausente la consideración del aspecto cua-  
litativo.
- .-Conformar una práctica docente que tenga congruencia --  
con los lineamientos y fundamentos filosóficos, legales  
políticos y académicos del Plan de Estudios de Educa---  
ción Normal en vigencia.
- .-Propiciar una reflexión que conduzca a la realización  
del trabajo docente con una política de formación docent  
te orientada hacia la discontinuidad, en razón de que -  
esta política invitaría a los docentes a incursionar --  
en una crítica orientada hacia los esquemas petrifica--  
dos, o sea, a una crítica de la actividad cotidiana.

.-Responder a las expectativas de los alumnos normalistas en cuanto a; la realización de una práctica más consciente y significativa, tanto para ellos, como para el mismo maestro.

## C A P I T U L O

### I I I

#### "LA DIDACTICA CRITICA, UNA OPCION PARA TRANSFORMAR LA PRACTICA DOCENTE".

##### .-Transformación de la Práctica Docente.

Si consideramos a la teoría como "conjunto de -- proposiciones lógicamente articuladas que tienen como fin la explicación y predicción de las conductas en un área -- determinada de fenómenos" (17), se puede deducir que el -- marco teórico, es el marco de referencia del problema --- planteado. Este marco ayudará a precisar y a organizar -- los elementos contenidos en la descripción del problema, de tal forma que puedan ser manejados y convertidos en -- acciones concretas.

Retomaremos como referencia, la pregunta eje -- tema del problema que es objeto de estudio.

¿Cuál es la perspectiva didáctica, que posibi-- litaría la transformación de la práctica docente, de los

---

(17) PARDINAS, Felipe. "Metodología y técnicas de la In-- vestigación en Ciencias Sociales". Pág. 89.

maestros de la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Menéndez -- de la Peña"?

Lo expuesto en el capítulo precedente, nos lleva a la necesidad de pensar seriamente en una transformación de la práctica docente, retomar a ésta como objeto -- de reflexión, pues tiene un potencial significativo en -- relación a la posible transformación de la misma.

César Carrizales nos plantea acertadamente, -- que la práctica docente requiere orientarse, no en los -- términos en el que lo declaran quienes desde el poder se dedican a pronunciar frases desorbitadas, y tampoco de reducir la transformación a meros cambios cognoscitivos y -- de comportamientos. De lo que se trata es de reorientar -- la reflexión docente hacia la residencia del poder y de -- remover a la estructura reflexiva de existencia clandestina, en quienes no pueden o no quieren pensarla. (18)

La teoría educativa que pretende orientarse -- hacia la transformación, requiere transformar su interpretación del hombre, y por ende, de sí misma. No se debe -- restringir a los cognoscitivo, ni al comportamiento o a -- dudas de lo que el marco interpretativo de la experiencia ve. Una primera forma de acercarse a la práctica docente sería; reconocer los conflictos y contradicciones que --- existen en la misma.

Lo expuesto, induce a la búsqueda de una política que le de continuidad a las reflexiones sobre la práctica docente, al respecto Carrizales plantea una política que invite a incursionar en una crítica orientada hacia --

---

(18) CARRIZALES, César. Op Cit. Pág. 103.

los esquemas petrificados; a una lectura crítica de la ---  
formación de larga duración o sea, una crítica de la crí---  
tica cotidiana; en síntesis "una política de formación ---  
discontinua, aspira a desestructurar las certezas que a --  
fuerza de reiterarse se han simulado como racionalidades -  
unidireccionales e idílicas".(19)

En el campo teórico de lo social, la confusión  
puede tener un alto valor pedagógico, pues quien está en -  
estado de confusión conoce más que quien todo lo ve evi---  
dente. La confusión, según carrizales, implica remover, --  
no sólo lo cognitivo, sino también lo valorativo y la lé---  
gica. Es así como el aprendizaje desalienante incorpora --  
la confusión y la orienta hacia cómo y con qué elementos -  
se piensa. (20)

La confusión debe revalorarse en la práctica --  
docente, si es que ésta requiere de una transformación, --  
pues pone en crisis el marco reflexivo del docente, y debe  
revalorarse como momento básico del proceso de desaliena---  
ción. Además deberá ser compartida por maestros y alumnos  
para que así, ambos busquen la manera de indagar y de ex---  
plicarse la génesis y desarrollo de su alienación. Indagar  
no de una manera rígida, sino espontánea para pensar por -  
cuenta propia en forma desordenada en un saber transforma-  
do.

Si se orienta la reflexión de los maestros ha---  
cia su propia subjetividad, comparando, no sólo las posi---  
ciones de los autores, sino fundamentalmente las de sí ---  
mismos, propiciaría un análisis de la propia subjetividad

---

(19) CARRIZALES, César. Op Cit. Pág. 98

(20) Ibid. Pág. 102.

y no un análisis comparativo de subjetividades ajenas.

En los discursos de las nuevas Licenciaturas - en Educación Primaria y Preescolar, se habla de realizar - investigaciones. Según Carrizales, para que tales propósitos sean algún día factibles, se requiere además de formas democráticas de organización, sacudirse de las enraizadas nociones empiristas, pragmáticas, eclécticas e involucionistas que radican en la experiencia docente y que son --- reproducidas por las élites en sus programas de formación - docente. (21)

Cierto es que únicamente la reflexión del maestro y el riguroso análisis de su práctica, será la vía - adecuada para que la educación adquiriera una categoría --- científica. Así mismo, sólo un análisis crítico de nuestras concepciones y acciones docentes, de las interacciones que promovemos en el aula, de nuestras formas de facilitación al acceso de conocimiento con la óptica de los -- procesos de institucionalización; nos permitirá tener conciencia de las contradicciones en que como maestros nos -- vemos involucrados y reorientar la acción docente contribuyendo al proceso de transformación.

Para lograr dicha transformación, habría que - enfocar el análisis hacia la didáctica, entendiendo ésta - como la disciplina que aborda el proceso enseñanza-aprendizaje, con el objeto específico de desentrañar sus implicaciones, y con miras a lograr así, una labor docente más consciente y significativa, tanto para el maestro, como -- para los alumnos. Buscar una didáctica que supere ese carácter instrumentalista que se la ha dado, que alberda ----

---

(21) CARRIZALES, César. Op. Cit. Pág. 103.

únicamente problemas relativos a la enseñanza y enfatiza problemas sobre el COMO llevar la enseñanza, y COMO controlar la disciplina.

Para transformar la labor docente, se deberá buscar una Didáctica que no reduzca la labor únicamente al aula; lo contrario produce una forma de enajenación, al considerar que la problemática del docente está limitada por el espacio del aula, sin considerar que todo lo que suceda en ella, está sobredeterminado por una problemática social más amplia. Además que este reduccionismo le oculta al maestro aspecto de la realidad docente, le impide posibles transformaciones, no sólo de forma, sino de fondo, así como la realización de un trabajo crítico en la educación.

Margarita Pansza contribuye a enriquecer esta teoría e indica la necesidad de transformar o de renovar el aprendizaje, y plantea que en dicha renovación, maestros y alumnos, deberán asumir papeles diferentes a los que han desempeñado, recuperando para ellos mismos, el derecho de la palabra y la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presentes en el acto educativo.

(22)

Al manejar el conflicto y la contradicción como factores de cambio por parte del maestro, se le está dando un enfoque a la labor docente, desde una perspectiva de la Didáctica Crítica, pues en ella, estos dos elementos son factores de cambio que buscan caminos de superación y transformación de la escuela.

---

(22) PANSZA, Margarita. Op Cit. Pág. 18

Desde la perspectiva de la Didáctica Crítica - serán abordados los tres problemas enfatizados en el capítulo II.

- .Las concepciones que fundamentan la práctica docente.
- .Las interrelaciones personales que se suscitan en el aula.
- .La adquisición o apropiación de los contenidos culturales, y la selección de la metodología educativa.

Con el siguiente marco teórico, se pretende -- aportar elementos conceptuales que propicien un análisis crítico de las concepciones intuitivas o formales, que el docente, tiene sobre: aprendizaje, método, relación teoría-práctica y conocimiento. Recuperar así mismo, la relación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, contenido método, teoría y práctica. Así se plantearán algunas consideraciones sobre la Didáctica Crítica, como punto de -- partida en la construcción de una alternativa educativa -- que aborda la dialéctica de los procesos educativos.

#### .-Escuela Crítica.

La institución por excelencia de la educación formal es la escuela. En ella se concretan los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo, que --- constituyen la problemática básica del docente. Hasta --- hace poco tiempo los problemas de la escuela, relativos a la calidad de la enseñanza, al aprovechamiento escolar, a la disciplina, se centraban en el análisis de éstos, en -- las conductas individuales que el maestro y el alumno ---

asumían sin cuestionar la forma en que la escuela misma - con sus normas, y su aislamiento con respecto a la sociedad, acentuaron una problemática que supera los límites - de la escuela, o no reconoce cómo la institución determina o influye en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esto denota la necesidad de someter a la escuela a una crítica severa y a su radical transformación. -- Frente a la viejas estructuras educativas, se impone la - construcción de nuevas que contemplen los problemas de -- viabilidad, autoridad, interacción y currículo, desde una perspectiva científica que parta del reconocimiento de la educación como un hecho social y asuma las contradiccio-- nes y conflictos que se dan en el proceso educativo, sentando las bases para la construcción de una didáctica que devuelva a maestros y alumnos la conciencia y la responsa-- bilidad de sus acciones.

Lo anterior es parte de los postulados de la Escuela Crítica, que surge a mediados del siglo XX, como una pedagogía que cuestiona los principios de la Escuela Nueva, los de la Escuela Tradicional, y la tecnología --- Educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva en-- tre maestros y y alumnos sobre los problemas que los ata-- ñen.

Esta corriente aplica la didáctica crítica; - toma conceptos que habían sido evadidos, como autoritaris-- no, ideología y poder. Y declara que el problema educativo no es técnico, sino político. Dentro de esta corriente se considera que el único elemento real de la maduración psicológica y de progreso social, consiste en el pleno --

ejercicio por parte del hombre, del poder que le pertenece por su actividad y su trabajo, ese poder cotidiano que logra por las instituciones en que transcurre su vida.

Es prioritario mencionar que para la pedagogía crítica, el análisis institucional es muy importante, --- pues permite sacar a la luz, dimensiones ocultas no canalizadas y sin embargo determinantes del hecho educativo.

En esta corriente la formación didáctica de -- los maestros es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente, pero es insuficiente en sí misma, si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus -- finalidades implícitas, su currículo y formas de relación.

Ahora enfocaremos nuestra atención al trata--- miento teórico, desde la perspectiva de la Didáctica Crítica y abordaremos los tres problemas básicos planteados en el capítulo anterior.

.-Las concepciones de aprendizaje  
y enseñanza en maestros y alumnos.

Sin duda alguna, la experiencia escolar en la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Menéndez de la Peña" ha -- mostrado a maestros y alumnos qué es la enseñanza y qué -- el aprendizaje; cuáles son los roles específicos de ambos el manejo del poder, las jerarquías, el uso de las normas etc. En la mayoría de los casos los profesionistas que se dedican a la docencia, basan su acercamiento a los grupos de alumnos con concepciones intuitivas derivadas del sentido común. Siendo precisamente la ideología que encie--- rran dichas concepciones quien regula su práctica docente.

Pérez Juárez nos expone que para hacer frente a esto, se debe ubicar la acción en la escuela, y tomar a ésta como institución inmersa en el conjunto de lo social. Esto nos llevaría a cuestionarnos sobre la relación que existe entre las concepciones y el quehacer cotidiano, y darnos cuenta que las concepciones del docente son promovidas directa e indirectamente por la sociedad. (23)

La escuela es un conjunto de convenciones establecidas socialmente, convertidas en normas o principios aplicados con rigidez y en forma impersonal, y son aspectos que viven maestros y alumnos todos los días. Esto llevaría a la necesidad de analizar estas institucionalizaciones, para poder comprender el papel que juegan las concepciones del docente.

Lapassade nos expone que la labor docente está regulada por el conjunto de lo escolar y lo socialmente instituido; que la escuela es una institución social regida por normas referentes a la obligación escolar y se sitúa siempre dentro de un marco institucional. (24)

El análisis institucional tiene que abordar lo instituido y lo instituyente, que determina a la docencia. Se entiende por "instituido, el conjunto de institucionalizaciones que norman la vida dentro de la clase, de la escuela e inclusive en la sociedad. Y lo "instituyente es el ingrediente dialéctico, así como los procesos que desembocan en la consolidación de las nuevas producciones sociales. Para Pérez Juárez, considerar la "instituyente" permite pensar en la creación de condiciones --

---

(23) PEREZ J. Esther. Op. Cit. Pág. 73

(24) LAPASSADE G. "Grupos, organizaciones e instituciones La transformación de la burocracia". Pág. 105.

para el cambio a partir de las contradicciones, este propiciará que las instituciones a través de maestros y alumnos adquieran nuevas estructuras y los procesos históricos no se interrumpan. (25)

Rebasar concepciones falseadas e implícitas en el quehacer docente, es la tarea definitiva para una transformación. Debemos rebasar concepciones como la del aprendizaje mecánico, que queda reducido a la memorización de nociones, conceptos y principios. Superar el hecho de que la enseñanza es únicamente transmisión de contenidos, donde el docente propone actividades que promuevan la retención memorística y se apeya en la utilización de técnicas para evocar los contenidos. Rebasar concepciones en las cuales, maestro y alumnos son considerados como elementos complementarios: uno sabe y el otro lo necesita, uno entrega y el otro recibe.

Transformar concepciones en las cuales el proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, esto es, el acto mecánico de apropiación de la realidad inmutable y fragmentada.

Revisar, analizar y transformar concepciones basadas en la corriente de la tecnología educativa, específicamente la de aprendizaje, que la considera como una modificación de la conducta, por esa conducta observable y susceptible de ser provocada y controlada, cuyos procesos pueden ser medibles, y hacer a un lado la importancia de los procesos inconscientes de la conducta. Dentro de esta corriente se considera al hombre como un objeto a

---

(25) PEREZ J. Esther. Op. Cit. Pág. 79.

*en p. 79*

manejar, y se le vuelve eficiente como individuo. El acto cognoscente viene a ser la aprehensión de la realidad -- objetiva por parte del sujeto a través de la tecnología.

Con apoyo de la Didáctica Crítica, la realidad es considerada como histórica y dialéctica, lo cual nos -- conduce a abordarla como una totalidad; el objeto de conocimiento es considerado como una construcción social, producto de la reflexión-acción, que desde esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres. Es este proceso donde la realidad y los hombres se transforman, pautas de conducta se modifican, pero una conducta molar, es -- decir, aquella que representa una totalidad en un contexto social, en donde el pensamiento, el afecto y el comportamiento son indisociables. (26)

Desde la perspectiva de la Didáctica Crítica, para aprender hay que aproximarse a la realidad y obtener de ella una lectura progresiva que resulta de la práctica social acción-reflexión. El aprendizaje es un proceso en espiral, porque los cambios son la base para lograr otros nuevos más complejos y que son vistos en su dimensión individual y social. Visto así el aprendizaje es un proceso que se da entre el hombre, en lo individual, pero queda -- subordinado a lo social.

Esto cobra sentido en tanto se constituye en -- un medio para develar contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos.

Según Edith Chehaybar, hablar de aprendizaje -- grupal implica ubicar al maestro y al estudiante como seres sociales que buscan la transformación de conocimien--

---

(26) BLEGER J. "Temas de psicología". Pág. 67.

-tos desde una perspectiva de grupo, y valoran la importancia de aprender a interaccionar en grupo y consideran que la interacción y el grupo son medios y fuentes de experiencias. (27)

Se considera que se aprende a pensar en grupo que con otros se afrontan procesos de esclarecimiento de las dificultades y los problemas del trabajo docente, y que en el aprendizaje grupal entran en juego dialéctico el contenido cultural y la emoción para obtener nuevas situaciones.

El aprendizaje grupal entraña obstáculos, derivados del individualismo y de las actitudes de dependencia en la relación pedagógica. Pero del análisis mismo de los obstáculos dependerá que se consiga una concientización, una capacidad crítica y las acciones para modificar actitudes docentes e incidir posteriormente en los procesos sociales. Dbrasi, nos plantea que estas dificultades en el proceso de aprendizaje, deben ser tomadas como un aspecto esencial, ya que su desconocimiento imposibilita llegar a descubrir que el aprendizaje es un acto permanente. (28)

Es muy importante considerar dentro de esta corriente de la Didáctica Crítica, que cuando el docente encamina su acción a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos; se le posibilita aprender de la experiencia, por la confrontación de la teoría con su práctica. Esto es, que la participación de los alumnos durante el proceso de aprendizaje, "ense-

---

(27) CHEMAYBER, Edith Ykuri. "Técnicas para el aprendizaje grupal". Pág. 33

(28) DBRASI M. "Acerca del aprendizaje". Pág. 56.

-ñan". Por consiguiente el maestro obtiene múltiples ---- aprendizajes significativos.

La reflexión y la acción del docente hacen posible el análisis de las situaciones docentes y de las -- contradicciones que se dan en ella. La reflexión fundamenta la práctica pedagógica y la acción o la práctica genera nuevas elaboraciones, nuevos análisis y síntesis que -- darán lugar a acciones nuevas más coherentes.

Todo lo expuesto nos lleva al hecho de que para promover un salto cualitativo en las concepciones de enseñanza-aprendizaje, la Didáctica Crítica tiene que recuperar la unidad dialéctica que existe entre ellas; esto -- es, que se aprende mientras se enseña y viceversa en un -- interjuego permanente. Lo ideal, sería un educador-educando y un educando-educador, aunque no es fácil, pues la -- ruptura de roles instituidos reclama un largo proceso en el que la seguridad ante lo conocido, cederá frente a --- nuevas situaciones, pero con ansiedad. El bloqueo de la -- enseñanza y del aprendizaje es el precio de esta inseguridad y ansiedad, pero hay que correr el riesgo.

Para Margarita Pansza, la Didáctica Crítica es la que se aboca al manejo de las contradicciones y de la ansiedad que generan las rupturas. La Didáctica puede ser un factor de cambio, entonces podría encontrarse la forma de que ésta coadyuve en estos procesos en la misma escuela. (29)

.-Las relaciones interpersonales y la internalización de contenido en el aula.

A través de planes y programas la escuela de--

---

(29) PANSZA, Margarita. Op. Cit. Pág. 26

-termina los aprendizajes que el alumno está obligado a aprender. Pero no se debe perder de vista aquellos contenidos implícitos que también se promueven en los modelos de relación social. Hay que reconocer, que es la interrelación maestro-alumno y alumno-alumno el medio de socialización de contenidos culturales, y que así se da un sistema de relaciones jerárquicas y burocráticas; alumnos subordinados y profesores autoritarios, que a su vez están subordinados a otros, formando así una pirámide donde se contempla un autoritarismo abierto o disimulado que priva en el aula, resultante de lo que existe fuera de los muros de la escuela.

Bohoslavsky nos expone, que si la educación es frustración o agresión, es porque el que propicia el aprendizaje, traduce una realidad social y política producto de su contexto, y en el aula escolar se da la trama real que da sentido a lo que realiza en su tarea. (30)

El maestro es un agente de socialización, porque la práctica educativa es una práctica social. En la relación lo que se aprende no es sólo lo cognitivo, sino también actitudes, el carácter de estas relaciones condicionará el aprendizaje.

En las relaciones se generan conflictos que requieren comprensión; la escuela tradicionalista los oculta, dándole la razón al maestro. Este acepta el rol de autoridad porque tiene el saber, y el saber es poder. En consecuencia el alumno se vuelve sumiso, dócil y recibe pasivamente el conocimiento, internaliza tan efectiva-

---

(30) BOHOSLAVSKY, Rodolfo. "El maestro como agente socializante". Pág. 86.

mente la institucionalidad de la familia y la escuela, porque le resulta cómodo y seguro seguir viviendo en la disciplina y la dependencia, adopta roles estereotipados, que la escuela y la sociedad le destinan, fomentando de esta manera su enajenación.

En la corriente tradicionalista, la disciplina es un instrumento de enajenación del hombre. A pesar de que la historia ha demostrado que el hombre es creativo, desafortunadamente su obra y él mismo son cosas que se manipulan y se venden. Lukacs afirma "la personalidad se convierte en el espectador impotente de todo lo que acontece a su propia existencia". (31)

Para Telma Barreiro, la escuela tradicional es uno de los mecanismos más poderosos y sutiles de la alienación, porque oculta la realidad mediante: el verbalismo, el congelamiento de lo real, el formalismo, el detallismo, la mutilación de la realidad y la competencia. Esto conlleva a un vínculo alienante, pues maestros y alumnos viven enajenados y asumen roles complementarios. El alumno es un subordinado que aprende a depender de... durante su vida familiar, escolar y social. Se educa en la dependencia y la sumisión, este nexo que se establece en la relación pedagógica de la escuela tradicional se encuentra presente en forma sutil y velada en la corriente de la tecnología educativa.

Durante toda nuestra vida, expone Pérez Juárez nos estamos relacionando con personas u objetos, enfrentamos situaciones en las que tomamos actitudes que llamamos roles. Las mismas relaciones sociales en general y -

---

(31) GYORGI, Lukacs. "Historia y Conciencia de clases"  
Pág. 118.

la relación pedagógica en particular implican la adjudicación de roles, este interjuego es el que crea la cohesión del grupo y los vínculos grupales. (32)

Esto es, que parmanentemente estamos asumiendo roles y lógicamente estableciendo relaciones. Esta síntesis dialéctica de roles conforma el comportamiento individual y social, y permite poner en juego los roles aprendidos. La comprensión de éstos, posibilitaría la forma de transformar la relación pedagógica institucionalizada y de disponer de nuevos roles, a la vez, se podría transformar el enlace de dependencia, en un vínculo de cooperación.

La concientización sobre los roles que asumen maestros y alumnos y el análisis de las situaciones de dependencia, ayudará a buscar caminos para construir nuevas redes de comunicación. La conciencia de los vínculos a nivel aula y escuela será el primer paso en el proceso de ruptura de conductas estereotipadas.

En las instituciones, en especial la escuela, existen límites de acción, pero también hay espacios para promover otro tipo de acciones que vayan conformando las situaciones para lograr nuevos márgenes para vitalizar las tendencias transformadoras.

La Didáctica Crítica propone abordar el problema de las interrelaciones estandarizadas entre maestros y alumnos, a través del trabajo en grupo a partir de la concepción de aprendizaje grupal. Precisamente por la gran capacidad de enriquecimiento que se logra trabajando en grupo, es necesario replantearlo como alternativa de

---

(32) PEREZ J. Esther. Op Cit. Pág. 96.

acción frente al individualismo, la competencia y los roles estereotipados que se advierten en la relación pedagógica.

El trabajo en grupo tiene dos tareas simultáneas: una en torno a objetivos concretos de conocimiento y otra de socialización, el grupo se deberá ir conformando como tal, y sólo así adquiere el carácter de grupo de aprendizaje. Esta tarea de aprender que tiene el grupo es un proceso de construcción de pautas de pensamiento, afecto y comportamiento que requiere de algunas condiciones como: un programa mínimo y flexible, una explicitación de objetivos y contenidos, intencionalidad en el proceso de ruptura de roles anquilosados, análisis de problemas y conflictos, y temas de conciencia de posibilidades y limitaciones.

La tarea de aprendizaje deberá dirigir las acciones grupales. El maestro se constituirá en un elemento orientador, pero en un sentido más profundo y complejo, como promotor del cambio de roles, de modelos internalizados, tanto en sí mismos, como en los alumnos. El maestro deberá conforme a la Didáctica Crítica, observar la dinámica del grupo y hacer señalamientos, tanto en el terreno conceptual, como en el de la interacción en los momentos oportunos y con respecto a logros, avances, desvíos, lagunas y contradicciones, de los que el grupo no pueda darse cuenta por estar inmerso en el proceso. Es conveniente que el maestro aporte de acuerdo con su experiencia para estimular el desarrollo de la tarea grupal, sin bloquear los procesos de indagación, ni de la actividad productiva

y creadora.

Es así, como maestros y alumnos tienen delante de sí, una tarea de indagación y búsqueda permanente, así como de asunción de la contradicción, entre lo que es y lo que se desea ser y de la angustia que esto genera. Bleger nos expone que al estudiante hay que darle los medios para la problematización e indagación, hacerlos coactivos de los resultados, y conscientes de sus potencialidades como seres humanos. Este autor nos plantea que hay que --energetizar las capacidades de los estudiantes como las --del cuerpo docente. (33)

.-La adquisición de los contenidos y la selección de la metodología educativa.

Con frecuencia se puede observar que por la --interpretación que se le da al programa, los docentes dedican las horas de clase a la enseñanza de la teoría, dejando la práctica para otros momentos, sin considerar que las concepciones teóricas de las disciplinas de aprender y las habilidades y destrezas que ejercitará el alumno, --no deben concebirse como dos momentos separados en el proceso de construcción del conocimiento.

De acuerdo a Kosik, si partimos de la concepción filosófica de que la realidad es una totalidad concreta, y de que el hombre entrelaza dialécticamente su --pensamiento y su acción, entonces tenemos que considerar que la disociación teoría-práctica es un problema importante para la didáctica. (34)

Los crecientes procesos de enajenación del --hombre han agudizado la disociación teoría-práctica. Es

---

(33) BLEGER J. Op Cit. Pág. 73

(34) KOSIK, Karel. "Dialéctica de lo concreto".Pág. 114

en la escuela donde se pueden observar múltiples manifestaciones de esta problemática, por ejemplo, en la escuela tradicionalista las clases son verbalistas, sobrecargadas de conceptos, principios y teorías y la actividad de los alumnos se reduce a la recepción, la práctica queda para el futuro y a la iniciativa del alumno. En cambio dentro de la corriente de la tecnología educativa, los docentes se inclinan a un practicismo, en el que la ausencia de la teoría hace que el producto sea pobre. Esta disociación plantea una problemática; la separación entre los contenidos y los métodos.

Pérez Juárez nos comenta que el maestro formado en la disociación teoría-práctica, tiende a separar los contenidos de su disciplina y la metodología del acto de aprender. (35)

El problema de los contenidos y la metodología nos remite al tema de la ideología. Los contenidos que se establecen en la currícula contienen una carga ideológica cuyo fin es el de promover y justificar las relaciones sociales existentes. Así observamos que la tarea de la ciencia está reservada a los científicos, y el propiciar el aprendizaje de las verdades científicas a los maestros; el quehacer científico se mistifica y el quehacer del docente se desvaloriza. Estas concepciones son mensajes explícitos e implícitos asumidas por maestros y alumnos.

La educación tiene propósitos explícitos y claros referidos a la adquisición de contenidos plasmados en un currículum; pero también existen intenciones no manifestadas que conforman el currículum oculto y actitudes

---

(35) PEREZ J. Esther. Op. Cit. Pág. 114.

sociales que se filtran desde la selección misma de los contenidos y se concretan en el manejo que se hace de los mismos en el aula.

La relación entre el estudiante y el saber, -- está mediatizada por el maestro, quien es el que selecciona, jerarquiza y atomiza los contenidos y los ofrece al alumno utilizando procedimientos metodológicos que son -- propios de la Didáctica tradicionalista hasta los que --- ofrece la Tecnología Educativa. En cualquiera de los casos, la metodología es de transmisión, muy lejos de aquella que conduce a la construcción del conocimiento.

Todas esas situaciones, llevan a la necesidad de iniciar de alguna manera, la ruptura de la ideología -- que nos es impuesta. Y esto se logrará indagando, rompiendo, superando obstáculos y buscando nuevas explicaciones.

Para fundamentar y construir una nueva propuesta de acuerdo a la Didáctica Crítica, se deberá iniciar -- con un somero análisis de la relación cognitiva y de los conceptos implícitos en ella, como: sujeto cognoscente, -- objeto de conocimiento y conocimiento propiamente dicho. En contraposición del materialismo mecanicista y del idealismo, Adolfo Sánchez Vázquez, en su libro "La filosofía de la Praxis", nos plantea la posición filosófica de Marx como una tercera opción para superar las mencionadas. ↙

Para Marx, el sujeto realiza una actividad --- teórica-práctica; el objeto es el producto de dicha acción teórica-práctica o praxis y el conocimiento un proceso de construcción de objetos por esta praxis. Interpretando a Marx, Sánchez Vázquez afirma "el conocimiento ---

sólo existe en la práctica y lo es de una realidad mediada por el hombre. (36)

Por la praxis la realidad se convierte en una realidad social, y es en este proceso donde hombres y realidad se transforman. Las circunstancias cambian a los --- hombres y los hombres cambian a las circunstancias en un proceso histórico-social.

Es en la práctica donde la reflexión teórica va a lograr la demostración de la verdad del conocimiento después de un análisis, una interpretación y una reflexión Sánchez Vázquez plantea que la práctica se constituye así en el criterio de la verdad, lo que significa que es necesaria la confrontación de la teoría y de la práctica, de la reflexión y la acción. (37)

Es la praxis la que nos permite enfrentar el problema de la disociación teoría-práctica. Desde luego -- que para que la actividad teoría-práctica sea transformadora, necesita partir de la crítica, de la conciencia de las contradicciones y construir nuevas alternativas facticas.

Por otra parte, la coherencia contenido-método se presenta como una problemática poco explorada, se requiere ahondar en diversas opciones metodológicas de las disciplinas, para hacer ciencia, pudiendo destacar que todas tienen en común realizar investigación. Es necesario recalcar que la aproximación al conocimiento, es un proceso de investigación en el que el análisis y la síntesis -- son operaciones básicas que concurren dialécticamente.

En la educación formal, maestros y alumnos se

---

(36) SANCHEZ V. Adolfo. "La filosofía de la Praxis".  
Pág. 114.

(37) Ibid. Pág. 115.

reunen para conocer, pero los aspectos ideológicos del conocimiento condicionan el proceso mismo de hacer ciencia; sin embargo, maestros y alumnos, cuentan con las posibilidades de trabajar reunidos en torno a los problemas existentes en sus disciplinas de estudio y en la realidad con la que se vinculan, y construir no sólo conocimientos sino también a partir de ellas, la metodología de investigación. Así los procesos educativos permitirán lograr nuevas explicaciones que rebasen el carácter ideológico vigente.

Bachelard, expone que el conocer exige la ruptura y superación de múltiples obstáculos con los que se tropieza en el proceso y dice "se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos adquiridos erróneamente o superando aquello que en el espíritu mismo obstaculiza a la espiritualización". (33)

La praxis en el aula conduce a la construcción del saber por la investigación, proceso que significa un consistente trabajo de producción, revisión y profundización. Es así, como la producción de un saber, requiere de una metodología particular ubicándose en la Didáctica -- Crítica, si es que se aspira a una sociedad justa, a la formación de hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participen en su transformación -- y en el cambio social conectado con una realidad histórico-social, la metodología tendrá que ser coherente con -- estos fines.

Otra de las más sobresalientes preocupaciones del docente, se relaciona con el aprendizaje de los con-

---

(33) BACHELARD, Gastón. "La formación del espíritu científico". Pág. 132.

-tenidos de us disciplina. Es una realidad que la mate---  
rias de aprendizaje han llegado a ser sectores de la cul-  
tura, resultantes de aproximaciones a una realidad seccio-  
nada, parcelada, en las que los hechos han perdido tempo-  
ralidad y su sentido como proceso, es decir su historici-  
dad. Los hechos son vistos en sí mismos; las ciencias los  
estudian objetivamente, valiéndose de métodos supuestamen-  
te neutrales, se desconoce o ignora su dialéctica y la --  
participación de los hombres en ellos.

Ante este hecho, la Didáctica Crítica insiste  
en la recuperación de los hechos por y para los maestros  
y alumnos. Esto llevaría hacia una concepción del conoci-  
miento como praxis, en relación con una realidad históri-  
ca, donde los acontecimientos tienen sentido, tiempo y --  
espacio concretos y conduzcan a una investigación partici-  
pativa.

En el sentido de la Didáctica Crítica, dos con-  
diciones tendrá que cumplir la investigación en el aula:

.Diluir la diferenciación entre el sujeto y el objeto.

Que maestros y alumnos sean sujetos que investigan una  
realidad de la que forman parte y, por tanto, objetos  
de su propia investigación.

.La segunda condición gira en torno a propiciar un jue-  
go simultáneo y alterno de reflexión y acción según la  
problemática. Esto es, elaborar teorías y retornar a -  
la realidad a la que pretende transformar, logrando --  
así una verdadera praxis pedagógica.

Pérez Juárez plantea una serie de consideracio-  
nes para aplicar esta metodología, éstas son: la necesi--

-dad de explicarse y cuestionar concepciones y valores; - adoptar actitudes de cooperación; visualizar contradicciones y problemáticas de la materia de estudio; estructurar un proyecto teórico práctico; confrontar conocimientos y experiencias; utilizar técnicas y procedimientos participativos; ruptura de aspectos ideológicos y logro de nuevas conceptualizaciones superación de etapas y obtención de productos concretos; señalamiento de nuevas problemáticas a resolver. Esto significa poner en rigor y la sistematización científica al alcance del hombre común, para que así, indague sobre su realidad, en este caso, específicamente, de los alumnos quienes tendrán la responsabilidad de ayudar a sus alumnos cuando asuman su función como docentes. (39)

Hay que reconocer que los obstáculos son muchos; nuestras concepciones sobre investigación, las concepciones de alumnos y sus actitudes, la carencia de habilidades para analizar, sintetizar, interpretar, relacionar, anticipar, etc. Ante estos obstáculos, sólo la praxis pedagógica y el quehacer teórico-práctico, podrán lenta pero seguramente salvar estos obstáculos.

SIN EMBARGO, LA TAREA A REALIZAR POR MAESTROS Y ALUMNOS SIGUE Y SEGUIRA SIENDO LA INVESTIGACION PARA CONOCER, PARA HACER CIENCIA, PARA TRANSFORMARSE A SI MISMOS Y A SU REALIDAD.

---

(39) PEREZ J. Esther. Op Cit. Pág. 128.

"S I N T E S I S  
C R I T I C A "

El presente apartado se inicia reconociendo, que desde la Revolución hasta nuestros días, el Gobierno de México, ha estado respondiendo a las demandas socioeconómicas, políticas y culturales de la sociedad mexicana a través de Proyectos Educativos. Ciertamente, proyectos -- elaborados detrás de un escritorio, sin la participación directa de los maestros de base, pero proyectos que conllevaron y conllevan una clara intención de actualización y que aunque sea con un avance lento, ha permitido, al menos en la actualidad, realizar una práctica docente con bases científicas que permiten un desarrollo armónico e integral de los educandos.

Es así como dentro de la política social del gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, y a través de su proyecto: "Educación, Cultura, Recreación y Deporte" se habla de una reorganización de la Educación Normal, -- elevándose en 1984 al nivel de licenciatura. Este nuevo modelo académico implicó una transformación que produjo --

una serie de confusiones, contradicciones y conflictos -- que algunos docentes de las instituciones normalistas no han podido superar. Esto es, que no se ha hecho concien-- cia del momento histórico y menos del verdadero cambio -- cualitativo que representa este cambio.

El hecho de que algunos docentes normalistas - no asimilen y tampoco se concienticen sobre la necesidad de una constante renovación, los lleva a una serie de con-- tradicciones en su quehacer docente que no les permite -- romper con preconceptos, falsas nociones y problemas mal planteados. Se dan en el aula una serie de actitudes de - parte del docente que limitan el desarrollo de las capaci-- dades críticas de los alumnos y de él mismo. Al no reflex-- xionar sobre su práctica, y no hacer un análisis de la -- misma, se propicia una serie de situaciones problemáticas que denotan claras concepciones mecanicistas que fundamen-- tan este tipo de práctica. Al asumir los docentes un pa-- pel de desajenación ante la necesidad de una transforma-- ción, se manifiesta en su práctica, una tendencia a separar los contenidos de su disciplina de una metodología -- que lleve a propiciar un aprendizaje significativo en sus alumnos, haciéndose notorio de esta forma, su formación - en la disociación teoría-práctica.

Ante este panorama de hechos y circunstancias se planteó la necesidad de buscar una perspectiva didác-- tica que propiciará la transformación de la práctica do-- cente de los maestros de la Escuela Normal Urbana "Rodol-- fo Menéndez de la Peña". Una perspectiva que permitiera - conformar una práctica que tuviera confruencia con los -- lineamientos filosóficos, legales, políticos y académicos

del Plan de Estudios de Educación Normal, en vigencia.

En la búsqueda de una Didáctica que respondiera a estas expectativas, se llegó a la Escuela Crítica, - la que cuestiona los principios de la Escuela Nueva, Tradicional y Tecnócrata, y se pronuncia por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas -- que los atañen.

Esta corriente aplica una Didáctica Crítica -- que lleva a una transformación de la práctica docente. -- Permite rebasar concepciones falseadas e implícitas en el quehacer docente, así como revisarlas y transformarlas. - Para superar la concepción de aprendizaje mecánico y dependiente, esta Didáctica plantea al objeto de conocimiento como una construcción social, producto de la acción-reflexión, proceso en el cual la realidad y los hombres se transforman, sus pautas de conducta se modifican, por una conducta que representa una totalidad en un contexto social.

Al considerar el aprendizaje como un proceso - en espiral y contemplado en su dimensión individual y social que se da entre los hombres, se propone el aprendizaje grupal. Esto es. porque se considera que se aprende en grupo, porque es con otros con los que se afronta procesos de esclarecimiento de las dificultades y problemas -- del trabajo docente.

En cuanto a los roles estereotipados, la Didáctica Crítica propone para su superación, el trabajo grupal; porque se presenta como una alternativa contra el individualismo, y también contra los roles de autoridad y -

subordinación.

Para superar la disociación teoría-práctica, se plantea desde la perspectiva de esta Didáctica Crítica; la praxis, acción teórico-práctica del sujeto, donde el objeto de conocimiento es el producto de esta relación, y el conocimiento un proceso de construcción de objetos por la praxis. Pero, para que la actividad teoría-práctica sea transformadora, se necesita partir de la crítica, de la conciencia, de las contradicciones y construir nuevas alternativas fácticas.

Es así como la Didáctica Crítica propone un profundo análisis crítico de concepciones y acciones docentes, así mismo de las interacciones que se promueven en el aula y de las formas de adquisición del conocimiento; análisis que permitirá, sin duda alguna, tener conciencia de estas contradicciones en que como maestros frente a grupo se ven involucrados, esto permitirá orientar la acción docente, así como contribuir al proceso de transformación que se desea en la práctica docente de los maestros que fundamentan su quehacer en la escuela tradicionalista y tecnócrata, de la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Menéndez de la Peña".

## C O N C L U S I O N E S

- .-Justo es reconocer, que aunque los diferentes proyectos del Gobierno han estado al margen de estrategias educativas de largo plazo, no por eso han dejado de propiciar avances considerables en el campo pedagógico, respondiendo así, a las demandas de la sociedad.
- .-En 1984, a través del proyecto: "Educación, Cultura, Recreación y Deporte", el Gobierno plantea la reorganización de la Educación Normal, elevándola a nivel de Licenciatura.
- .-La implantación de este modelo, propicia desorientación y confusión entre el personal académico de las escuelas normales.
- .-En la Escuela Normal Urbana "Rodolfo Menéndez de la Peña", donde se centra este trabajo, se hace evidente un avance muy lento, en cuanto al desarrollo del Plan de estudios, que conlleva a una serie de contradicciones en el proceso de la práctica docente.
- .-El panorama de confusiones, contradicciones e incongruencias, obligó a la búsqueda de alternativas para la transformación de la práctica docente.
- .-A través de esta investigación se llega a la Escuela Crítica, cuya didáctica plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.
- .-La Didáctica Crítica es una alternativa para transformar la práctica docente, hacia acciones más congruentes con los planteamientos filosóficos, políticos y

académicos del Plan de Estudios de Educación Normal en --  
vigencia.

- .-Analizar la práctica docente, desde la perspectiva de -  
la Didáctica Crítica, implica la concientización sobre  
la necesidad de una transformación de la misma.
- .-La Didáctica Crítica es la alternativa que se propone -  
para transformar la práctica docente en la Escuela Nor-  
mal Urbana "Rodolfo Menéndez de la Peña".

## G L O S A R I O

- .-ANÁLISIS CRÍTICO. Este análisis enfocado a la práctica docente, consiste en una revisión profunda y reflexiva de concepciones y acciones docentes, con el objeto de que los profesores se cuestionen y lleguen a una autogestión y a una concientización, con el propósito de renovar su proceder docente.
- .-APRENDIZAJE. Es un proceso dialéctico, no lineal, que implica crisis, retrocesos, resistencias al cambio, conflictos y contradicciones.
- .-APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. La propuesta de una transformación de la práctica docente, conlleva el propiciar aprendizajes significativos. Según David Ausbel, este aprendizaje es aquel que comprende la adquisición de nuevos significados, donde la ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino substancial, con algunos aspectos de su estructura cognoscitiva.
- .-CONCEPCIONES INTUITIVAS. Son aquellas conformadas dentro de la misma experiencia del docente, sin fundamentación teórica.
- .-CONCEPCIONES FORMALES. Son aquellas fundamentadas teóricamente.
- .-DIDÁCTICA CRÍTICA. Es una corriente que surge de la Escuela Crítica a mediados del siglo XX. Se pronuncia por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico. Esto implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, ---

sus relaciones, revelando así, lo que permanece oculto. Toma concepciones como autoritarismo, ideología y poder y declara que el problema básico de la educación, no es técnico, sino político. Incorpora elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- .-OBJETO DE CONOCIMIENTO. Es la resultante del trabajo intelectual del hombre sobre una práctica previa cuyo producto constituye una solución inacabada. Es una construcción social, producto de la acción-reflexión, que desde una realidad cambiante y contradictoria hace el hombre. Para la praxis, el objeto de conocimiento es el producto de la acción teoría-práctica, o sea, es un producto de la misma praxis.
- .-POLITICA DE LA DISCONTINUIDAD. Es aquella que se preocupa por ¿Cómo llegar a ser como se debe ser?, implica una ruptura de la continuidad, permite una revisión continua de nuestras reflexiones sobre la experiencia docente, y sobre todo las relaciones educativas en las que la experiencia esta inmersa.
- .-PRACTICA DOCENTE. Dentro de este trabajo, se le considera como un proceso en el cual se busca el desarrollo de la capacidad crítica de los individuos ante su propia realidad, para poder, en un momento dado, transformarla. La práctica es un proceso que implica, a la vez, propiciar aprendizajes significativos que le permitan al individuo desarrollar lo más óptimamente posible sus capacidades y potencialidades para ponerlas al servicio de la realidad social, y pueda no sólo adaptarse a los cambios, sino promoverlos y transformar con su acción

dicha realidad. En particular desde la perspectiva de - la Didáctica Crítica, a la práctica docente se le considera como un proceso que aborda la realidad como histó- rica y dialéctica abordada en su totalidad, donde el ob jeto de conocimiento es una construcción social, produc- to de la reflexión y la acción, que desde una realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres, y es en - este ir y venir de la reflexión y la acción, donde los hombres y la realidad se transforman.

- .-PRAXIS. Surge de una tesis propuesta por Carl Marx, en contraposición del materialismo y el idealismo. El obje- to de estudio es un producto de la acción teoría-prácti- ca. En esta posición, el sujeto realiza la actividad -- pensante acompañada de una acción real. El conocimiento es un proceso de construcción de objetos por la praxis. Por ésta, la realidad se humaniza y la convierte en una realidad social, y es en este proceso donde el hombre y realidad se transforman mediante la acción reflexiva.
- .-RELACION DIALECTICA. Es una relación no lineal que se - da entre la teoría y la práctica.

## B I B L I O G R A F I A

- .-ANDION, Mauricio. "Guía de Investigación Científica"  
México, UAM (Universidad Autónoma Metropolitana) 1987  
57 p.
- .-ARDONIO, José. "La perspectiva política de la Educación"  
Madrid España, Editorial Narcea, 1980, 140 p.
- .-AUSBEL, David. "Psicología Educativa, un punto de vista  
cognoscitivo". México, Editorial Trillas, 1978, 180 p.
- .-BACHELARD, Gastón. "La formación del espíritu científico". México, Editorial Siglo XXI, 90 p.
- .-BLEGER, J. "Temas de psicología". Buenos Aires Argentina,  
Ediciones Nueva Visión, 1975, 78 p.
- .-BOHOSLAVSKY, Rodolfo. "El maestro como agente socializan  
te". Rosario Argentina, Editorial Axis, 1975, 165 p.
- .-BOSCH, Carlos. "La Técnica de Investigación Documental".  
México, Editorial Trillas, 1959, 71 p.
- .-CAMACHO, Oscar. "Recursos para recopilar y registrar --  
material documental", en Técnicas y Recursos de Investi  
gación II, México, SEP-UPN, 1987, 392 p.
- .-CARRIZALES, Cesar. "Subjetividad y ruptura en la Prácti-  
ca Docente", en Análisis de la Práctica Docente, Antolo  
gía, México, SEP-UPN, 1987, 223 p.

- .-CHEHAYBAR, Edith Ykuyi. "Técnicas para el aprendizaje grupal". México, CISE-UNAM, 1986, 130 p.
- .-DBRASI, M. "Acerca del aprendizaje" Montevideo Uruguay, Editorial Imago, 1980, 135 p.
- .-DE LA TORRE, Virginia. "Elaboración y presentación de trabajos escritos", en Técnicas y Recursos de Investigación V, Antología, México, SEP-UPN, 1987, 276 p.
- .-GYORGI, Lakacs. "Historia y conciencia de clase", en Fundamentación de la Didáctica, México, Editorial -- Gernika, 1986, 227 p.
- .-KOSIK, Karel. "Dialéctica de lo concreto", México, -- Editorial Grijalvo, 1967, 78 p.
- .-LAPASSADE, G. "Grupos, organizaciones e instituciones" Barcelona España, Granica Editor, 1977, 15 p.
- .-MORAN, Oviedo Porfirio; PEREZ Juárez Esther; PANSZA González Margarita. "Fundamentación de la Didáctica" México, Editorial Gernika, 1986, 227 p.
- .-PARDINAS, Felipe. "Metodología y Técnicas de la Investigación en Ciencias Sociales". Buenos Aires Argentina Editorial Siglo XX, 1969, 105 p.