



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD U.P.N. 25 B



TESINA

“LA DIDACTICA CRITICA UNA ALTERNATIVA
EDUCATIVA”

MARCOS FUENTES MACIAS

TESINA PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE

Licenciado en Educación Primaria



MAZATLAN, SINALOA, NOVIEMBRE DE 1993



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 252

TELEFONO 3-93-00



MAZATLAN, SIN.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

MAZATLAN, SINALOA.

9 DE

NOVIEMBRE

DE 19 93

C. PROFR.(A)

MARCOS FUENTES MACIAS

PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"LA DIDACTICA CRITICA UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA"

opción: TESINA

A propuesta del Asesor Pedagógico C. Profr.(a) ANA MARIA MIRANDA MARTINEZ, 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 presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA U.P.N. 25 B

M.C. ELIO EDGARDO MILAN VALDEZ

c.c.p. El Departamento de Titulación.

EEMV/meqo.

19 474

I N D I C E

PAG.

INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
LA PEDAGOGIA Y LA CIENTIFICIDAD	
A. Conceptualización de la Pedagogía	4
B. La Pedagogía y la Actividad Docente	6
C. La Pedagogía como Ciencia de la Educación	8
CAPITULO II	
LA PRACTICA DOCENTE Y LA COTIDIANIDAD	
A. La Heterogeneidad Cotidiana	11
B. LA Normatividad y la Cotidianidad	13
C. El Contenido de Trabajo Docente	14
D. Los Contenidos Académicos	15
E. La Historicidad de la Práctica Docente	17
F. EL Maestro y la Empiria	18
CAPITULO III	
LA PRACTICA DOCENTE Y LA LEGITIMACION DEL CONOCIMIENTO	
A. La Legitimidad del Conocimiento	20
B. El Maestro y la Transmisión de Contenidos Obsoletos	23
C. El Maestro ante el Conocimiento	26
CAPITULO IV	
LA DIDACTICA CRITICA UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA	
A. La Didáctica Tradicional	32
B. La Tecnología Educativa	34
C. La Didáctica Crítica	35

	PAG.
CONCLUSIONES	40
BIBLIOGRAFIA	44

I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo dedicado al análisis de la actividad del trabajo docente, está realizado con la finalidad de acreditar la Licenciatura en Educación Primaria, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional. Además de exponer algunas -- reflexiones que puedan ser útiles para el quehacer cotidiano -- de nuestra práctica docente.

La idea que se tiene de la actividad docente en este trabajo es su contenido objetivo, su científicidad, como ciencia que tiene su objeto en la actividad educativa. Un segundo nivel de entendimiento es su encuentro en la cotidianidad en el lugar de trabajo en la escuela.

El contenido esencial del trabajo docente es el conoci--- miento que se porta así como la forma de transmitirlo, el maestro debe así entender este nivel de su actividad preocupándose de manera constante por actualizar y situacionar adecuadamente los conocimientos que transmite. Así mismo debe encontrar la forma más idónea para que el docente haga llegar el -- conocimiento al educando.

En congruencia con las ideas expresadas, el trabajo ha sido dividido en cuatro partes y un apartado a modo de conclusión.

El capítulo I se denomina la práctica docente y su cientificidad. En éste hacemos referencia a la idea de concebir a la pedagogía en la que está incluida la práctica docente como --- ciencia de la educación, así como los más relevantes conceptos relativos a ella.

El segundo capítulo aborda la cotidianidad del trabajo docente, concibiéndola de manera heterogénea, como actividad que no se capta bajo determinado molde estático y ahistórico.

En el tercer capítulo, se busca relacionar la actividad - docente con el contenido de los conocimientos que transmite -- aquí se trata de observar la medida en que esos conocimientos_ son legitimados en función de su búsqueda y de su adecuación - al entorno real-social que rodea la práctica escolar.

Un cuarto capítulo se refiere a la forma en que se trans- miten los conocimientos poniendo énfasis analítico en las tres corrientes pedagógicas correspondientes a la didáctica tradi-- cional, la tecnología educativa y la didáctica trítica. En ca- da una de ellas se hace una evaluación de la práctica docente_ girando alrededor de una moderna visión del curriculum, no co- mo algo dado de una vez y para siempre sino como una instancia que se renueva constantemente tanto a nivel de los programas - normas y de la práctica misma.

En la última parte de este trabajo se presentan algunas - ideas concluyentes que en estricto apego a la realidad no son_ más que algunas ideas que deben revisarse continuamente por -- posteriores trabajos.

De todas formas, espero que este trabajo sirva de alguna manera para mejorar la orientación que se tiene del trabajo docente e incentivar la constante superación de quienes nos dedicamos a éste noble y muchas veces incomprendido oficio.

CAPITULO I

LA PEDAGOGIA Y SU CIENTIFICIDAD

A) CONCEPTUALIZACION DE LA PEDAGOGIA

La Pedagogía es la encargada de dar el sustento teórico al proceso educacional.

El vocablo PEDAGOGIA, tiene su origen en Grecia se le -- asignó al individuo (esclavo) que llevaba de la mano al in-- fante a la escuela, con la denominación de pedagogo, derivado del País, niño, ago, conducir.

Hasta este momento no se le dá la debida importancia que al paso del tiempo va a adquirir la palabra PEDAGOGIA, por te-- ner más complejidad su asignación significativa que es: "el -- arte de enseñar y educar a los niños"¹, conceptualización que podemos encontrar en los diccionarios.

Esta definición, actualmente es mucho muy restringida -- por la conceptualización que hoy en día se tiene respecto al -- proceso del fenómeno educativo, lo que obliga a demostrar el -- considerar a la Pedagogía como arte, ciencia o teoría.

(1) Diccionario Enciclopédico Ilustrado p. 463.

De un inicio consideramos a la Pedagogía como una ciencia encargada del proceso educativo, para después aclarar y ubicarla en el contexto de su construcción epistemológica y observar el grado de cientificidad que ésta posee en su aplicación práctica.

La educación es un fenómeno sumamente complejo que dificulta su investigación y estudio desde una sola disciplina científica puesto que, nos estamos refiriendo a un fenómeno característico del ser humano, ya que implica la comprensión de la función cognoscitiva, siendo necesaria la participación de disciplinas científicas como la Sociología, la Psicología que también proporcionan teorías que permiten la explicación del hecho educativo.

La Pedagogía aborda especialmente el hecho educativo para lo cual ha creado una metodología que le permite abordar responder y proponer el quehacer, sobre la actividad relacionada con la docencia; contenidos, conocimientos, métodos, --- alumno, aspectos fundamentales en el campo pedagógico.

Históricamente la Pedagogía ha abordado el problema de la educación sistematizada hasta su institucionalización y sus proposiciones han permitido estructurar un campo teórico que auxiliado por otras ciencias tratan de explicar con una visión más completa todo lo referente al proceso educativo.

B) LA PEDAGOGIA Y LA ACTIVIDAD DOCENTE

Considerando a la Pedagogía como una ciencia encargada de dar una fundamentación teórica al quehacer educativo, nos conduce a tratar de establecer que tanto están vinculadas la Pedagogía y la Docencia. Por lo que observamos, tal vinculación -- está en razón directa con la epistemología, que define a la -- Pedagogía como una ciencia práctica debido al predominio de la actividad práctica sobre la experimentación reproductora del -- fenómeno.

Esta consideración se debe a que el campo de la Pedagogía es la educación y ésta es donde necesariamente los actores intervienen en el hecho educativo, con valores y funciones específicas ya sean ideológicas, económicas o sociales, con la finalidad de preservar, reproducir o construir valores culturales que se heredarían de una generación a otra.

Si hemos considerado a la Pedagogía como una ciencia que se ocupa del quehacer educativo, su campo de acción es la enseñanza y quien se encarga de este proceso es el docente, razón por la cual en la educación sistematizada necesariamente se -- considera a la Pedagogía y la docencia vinculadas por sus fines.

La docencia implica que los actores que intervienen en -- el hecho educativo se interrelacionan entre sí mismos y con -- los demás elementos que se constituyen el hecho educativo. Por necesidad el docente deberá fundamentarse en las teorías que -- le proporcionan tanto la Pedagogía como otras disciplinas que --

están inmersas con el problema general de la educación, para -
realizar en las mejores condiciones la difícil tarea de la en-
señanza. La actividad que realiza el docente al encargarse de_
la conservación de la cultura lo conduce, ya sea en forma empí-
rica o con elementos científicos a convertirse en uno de los -
actores en el proceso educativo. .

Para poder dedicarse específicamente y en forma sistemáti-
ca a la actividad de reproducción, reconstrucción o construc-
ción permanente de valores culturales, tanto sociales como cog-
noscitivos, implica realizar una conjugación tanto de habilida-
des, como una actitud bien definida, así como de una prepara-
ción que le permita ponerse en contacto con una realidad suma-
mente compleja.

La educación al institucionalizarse tiene necesariamente_
que contar con un personal especializado para la tarea de ----
transmisión de los conocimientos, que a través de sus objeti-
vos determinados y definidos por el grupo hegemónico en deter-
minada etapa histórica, trata de legitimizar y lograr la homo-
geneización de la sociedad, siendo este personal el docente, -
sujeto encargado de transmitirlo en las aulas.

Si completamos éste con una afirmación de que la función_
específica del docente es enseñar. Este es fomentar la capaci-
dad creativa y crítica del alumno, nos acercamos así a la con-
cepción de que la docencia es, un arte, una habilidad o una --
ciencia. Concepto que nos conduce necesariamente a retormar el
grado de científicidad de la Pedagogía, teniendo como objeto -

a la docencia.

En el análisis epistemológico de la Pedagogía como una ciencia humana con características especiales, debido tanto a su objeto de estudio como a su metodología, ya que se trata del estudio del hecho educativo, se ha concluido que la función específica de la Pedagogía es la praxis educativa por consecuencia la Docencia.

C) LA PEDAGOGIA COMO CIENCIA DE LA EDUCACION

Para poder definir que ciencia se encarga de investigar y estructurar un campo teórico que permita la explicación de los problemas educativos, requerimos partir de un concepto amplio de lo que comprende la educación.

Esta conceptualización la encontramos en la definición que María Ibarrola, nos propone acerca de educación como "Un proceso netamente social, cuyas finalidades, elementos, estructuras, procesos y resultados participan de manera específica en la que se desarrollan: fuerzas y relaciones de producción sistemas de autoridad y gobierno, historia, cultura, valores, visión del mundo y de las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza"²

Con esta definición resultaría difícil y ocioso tratar de demostrar o afirmar que la Pedagogía pudiera ser la disciplina científica que pudiera tener, a través de sus teorías la probable solución de la totalidad de los problemas educati

(2) DE IBARROLA, María, La Educación y Fenómeno Social p. 46

vos.

Esto no descalifica a la Pedagogía de ser una ciencia -- que permita explicar el hecho educativo, puesto que, si tenemos como fundamento para su demostración un modelo epistemológico positivista encontramos que la Pedagogía tiene un campo propio de investigación un objeto propio de estudio, un método que le permite establecer normas y un sistema de teorías.

Si partimos de un enfoque científico que caracteriza a las Ciencias Naturales, al proponer al método científico como aquel que permite la reproducción del fenómeno a través de la experimentación que comprueba una determinada hipótesis para poder establecer leyes universales, difícilmente podría demostrarse que la Pedagogía sea una ciencia experimental, dado -- que el fenómeno educativo se dá en la sociedad humana.

La estructura de la Pedagogía desde el punto de vista -- epistemológico de las Ciencias Naturales y en general las --- ciencias del hombre, quedarían fuera de este estatuto científico razón de más para que la explicación de la cientificidad de la Pedagogía tenga que apoyarse en la metodología propia de las Ciencias Sociales, ya que permiten comprender a los fenómenos educativos como una interrelación entre los hombres y la relación directa con la naturaleza.

Hemos considerado que la educación es un fenómeno que se presenta en el ser humano, como un cambio y adquisición de valores culturales de las generaciones jóvenes propiciadas por --

les adultos en la construcción de la realidad. Implica que todo hecho educativo sea dialéctico, por consecuencia, la educación es una actividad constante con un alto grado de dificultad para establecer una normatividad completa y acabada y, mucho menos poder establecer leyes universales válidas para resolver problemas educativos en todas las sociedades.

La Pedagogía, finalmente diríamos, que su científicidad no deja de serlo por su actividad, ni por su práctica, ya que posee un campo sistematizado de teorías para poder ser considerada no únicamente como una ciencia de la praxis, ya que ésta trata tópicos teóricos de nivel científico acerca de la "Epistemología pedagógica, los objetivos de la educación, las posibilidades y límites de la misma, los medios para conseguirla - etc., es decir todo el hecho educativo"³

(3) QUINTANA, Cabañas José, Pedagogía, Ciencia de la Educación
p. 75

CAPITULO II

LA PRACTICA DOCENTE Y LA COTIDIANIDAD

En este capítulo nos serviremos de una nota de Citlali - Aguilar que nos señala que, "Explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas"⁴,

A) LA HETEROGENEIDAD COTIDIANA

Esto implica que el análisis que hagamos de la práctica docente deberá partir de lo que suceda en la escuela donde se entretengan diversas relaciones entre espacio físico, docentes alumnos y medio ambiente en general.

En congruencia de lo anterior, la cotidianidad va a ser nuestro punto de partida, pero, que logramos entender por este término tan en boga hoy en día, pero no muy discutido ? para una respuesta adecuada hagámonos acompañar por Agnes Heller - quien nos dice que, "La vida cotidiana es la vida del hombre en entero o sea: el hombre participa en la vida cotidiana, -- con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad"⁵.

(4) AGUILAR, Citlali, La Definición cotidiana del trabajo de los Maestros. p. 3

(5) HELLER, Agnes, La Estructura de la vida cotidiana p. 17

Pero esa entereza del hombre no es unívoca, homogénea -- "La vida cotidiana es en gran medida heterogénea"⁶ y agrega -- "La significación de la vida cotidiana al igual que su contenido no es simplemente heterogéneo, sino también jerárquico -- la jerarquía no es eterna e inmutable, sino que se modifica -- de modo específico, según las diferentes estructuras económico-sociales!"⁷

De acuerdo a esa jerarquización de la que nos habla -- Heller tenemos que el individuo desarrolla una vida cotidiana, según la capa social, históricamente determinada a la -- que pertenece, por lo que el individuo se hará de las habili- dades que le son imprescindibles para la vida cotidiana de -- su ámbito existencial.

Lo anterior nos conduce a afirmar que el individuo aun- que nazca ya inserto en su cotidianidad debe prepararse, ha- bilitarse para participar en un ámbito nueva de la vida co-- tidiana, es decir de la estructura económica y social.

Así el individuo que aspira a involucrarse en la prácti- ca docente, debe ir adquiriendo las habilidades y conocimien- tos que lo preparan para esta vida, Rockwell y Mercado nos -- advierten, "Saber ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teorías pedagógicas sino también de una -- cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos pun-- tos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo -- intelectual"⁸

(6) Idem.

(7) Ibid. p.18

(8) ROCKWELL, Elsie, et.al. "La Escuela lugar del trabajo Do- cente p. 57

B) LA NORMATIVIDAD Y LA COTIDIANIDAD

El proceso de construcción activo del saber supone que
"La práctica docente no es reproducción pasiva de la forma---
ción profesional o de las normas oficiales"⁹

Es ante todo la manifestación de la contradicción cotidiana, versus, normatividad.

La Historia da cuenta de esa contradicción permanente; --
la práctica docente en su devenir trastoca la normatividad --
la rebasa, se rebela ante las rigideces institucionales. En --
este sentido el análisis histórico es fundamental para el entendimiento de este proceso porque "toda práctica docente es histórica, es construida en momentos históricos particulares."¹⁰

De esta forma llegamos a establecer que no todo es reproducción, es decir, repetición de normas, contenidos y respeto a las rigideces institucionales. No en esencia las prácticas de cada maestro son heterogéneas.

Es, ante todo, una práctica que innova, que al acumular experiencias rebasa lo institucionalizado, lo establecido, --

(9) Ibid, p. 58

(10) Ibid p. 59

"Esta homogeneidad... no se da desde luego en un vacío; se da -- en determinados contextos culturales y sociales que están tam-- bién en proceso de transformación"¹¹

La cotidianidad del docente transcurre así en el mundo --- de permanente cambio, cambia la institución escolar, pero tam-- bién está en permanente movimiento, la cotidianidad desde la -- perspectiva de Peter Berger abarcará dos sectores; uno rutina-- rio y otro problemático. De esta forma, "En tanto las rutinas - de la vida cotidiana prodigue sin interrupción serán aprehendi-- das como no problemáticas."¹²

La rutina será interumpida en el momento de la aparición - de un problema, lo anormal entonces será también de la vida co-- tidiana, como expone Carrizales Retamoza, "Al igual que en la - cotidianidad se gesta lo no cotidiano, es en lo contínuo donde se gesta lo discontinuo"¹³. Tomando este razonamiento es en la actividad normal donde se gesta lo anormal lo desviado.

C) EL CONTENIDO DE TRABAJO DOCENTE

La observación de la vida cotidiana y de la escuela nos -- permitirá elaborar una distinta concepción del docente y el es-- tudiante, en ella encontraremos interacciones entre ellos ade-- más de encontrarlas en su ambiente interno (institucional) y social.

(11) Lec. cit.

(12) BERGER, Peter. et. al. Los fundamentos de la vida cotidiana p.10.

(13) CARRIZALES, Retamoza César, Formación de la experiencia - docente p. 74

En este sentido, "El trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución donde ambas instancias lo edifican y son modificadas por ésto, en cada escuela el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico!"¹⁴

Sin embargo dos cuestiones saltan a la palestra en el desarrollo del presente trabajo; primero, qué o cuáles factores serán necesarios para la constitución de ese contenido y segundo cuál debe ser su carácter.

La primera, Citlali Aguilar nos ayuda a resolverla al señalar que "Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior son los elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros!"¹⁵ y en cuanto al carácter del contenido, ella misma agrega... "El contenido del trabajo de los maestros no se define de una vez para siempre... sino que dichos elementos interactúan modificándose permanentemente."¹⁶

D) LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS

Ahora bien, una vez presentado el contenido del trabajo docente como productos de las condiciones materiales de la escuela y con un carácter no absoluto sino permanente, perfectible, veamos ahora ese contenido como conocimientos que se transmite y construye en el aula.

(14) AGUILAR, Citlali, Opus, cit. p. 4

(15) Ibid p. 5

(16) Lec. cit.

Al respecto Verónica Edwards nos señala que uno de los elementos fundamentales en la cotidianidad escolar es el conocimiento que ahí se transmite. Este conocimiento está constituido por los programas, libros de texto y por las prácticas de docente y alumnos.

"Los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdadero y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo autorizadas"¹⁷

Más esos conocimientos no son estables, son un proceso - un devenir y ese proceso tiene que ver con la historia de los maestros y los alumnos que se interaccionan en el aula.

En consecuencia. "Los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento y la escuela el espacio específico donde éste es reconstruido y definido"¹⁸

En ese espacio específico el conocimiento es evaluado, - revisado, en varios casos, rebasados por la realidad observada.

En estos términos, "Los contenidos académicos propuestos en los programas no se transmiten inalterados en cada salón - éstos son elaborados por maestros y los alumnos en cada ocasión"¹⁹

(17) EDWARDS, Risopatrón, Verónica, La relación de los sujetos con el conocimiento, p. 117

(18) Ibid. p. 118

(19) Ibid. p. 119

E) LA HISTORICIDAD DE LA PRACTICA DOCENTE

La Historia es lo que da cuenta de la variedad de prácticas cotidianas de los maestros, que en ocasiones, les dan el calificativo de desviadas. De tal manera que a través de las dimensiones del tiempo nos permite comprender, la práctica de cente actual.

En el espacio educativo la historia se muestra como un -- proceso de "modernización", que indica; lo mejor es lo más -- reciente lo más actualizado. En el espacio de la docencia el término aplicable es el de "actualización", desde el profesor debe aprender, "técnicas modernas", con la finalidad de superar una práctica docente de antaño, que se cataloga como empírica.

Desde una perspectiva valorativa de que; los tiempos pasados fueron mejores, se aprendía más, el docente era más cumplido, estricto. Así como los textos de tal o cual reforma -- educativa fueron también mejores adaptados al tiempo en que -- se implementaba la educación, por lo que tales perspectivas -- no permiten conocer realmente la práctica docente.

Toda práctica docente refleja un proceso complejo de --- apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y -- educativas.

La iniciación y práctica del trabajo docente requiere -- de aprendizaje nuevo que puede o no remitir a lo que se enseña en la Normal o Universidad, por lo que en base a la experien-- cia obtiene una cierta intuición social.

En base a lo anterior el autor expone que los maestros -- con experiencia son más sabios que los que se inician.

Lo más importante que sucede en una escuela es el resulta-- do de la interacción entre los actores=maestro-alumno, como -- personas humanas y no máquinas de enseñanza (docente) y ---- aprendizaje (alumno). La interacción entre los actores, es -- conocido por todos nosotros, que el maestro establece una gran variedad de patrones de interacción y que la dirección y con-- ducción del grupo es privilegio de él.

La interacción se puede considerar como un proceso de ini-- ciación social, donde el alumno aprende diversas formas de com-- portamiento con el fin de que sus actitudes reviertan sobre to-- da sociedad.

El proceso de socialización se considera también como una serie continua de interacciones interpersonales mediante el -- cual se adoptan posiciones en un sistema social.

CAPITULO III

LA PRACTICA DOCENTE Y LA LEGITIMACION DEL CONOCIMIENTO

A) LA LEGITIMIDAD DEL CONOCIMIENTO

Cuando hablamos acerca del contenido del trabajo de los docentes; referencia obligada tenemos que hacer con respecto a ese saber que se transmite y construye en la escuela, y más específicamente en el aula.

Este conocimiento tanto en el aspecto pedagógico como en el de su propio contenido, se verá enfrentado al cuestionamiento de su validez, es decir de su legitimidad. En este sentido, trataremos en el transcurso de este espacio de organizar las respuestas más adecuadas a tal cuestión y sugerir que demanda de manera permanente nuestro entorno.

Consideramos que el agente que transmite, reconstruye y le da cierta relevancia al conocimiento es el trabajador docente, en el centraremos nuestra atención de manera interaccionada con los demás elementos como son los alumnos, la escuela y el entorno social.

El punto de partida para tratar la legitimidad del conocimiento será, según Rafael Quiroz, de que "Cada grupo y aún cada sujeto social tiene sus propias concepciones sobre lo que vale la pena saber y sobre lo que no es necesario saber".²³

Así cada capa social e individuo tendrá sus propias valoraciones para decidir que o cual conocimiento le es más válido.

El conocimiento portado por el docente tendrá que ver con su formación personal y ésta se da a lo largo de un proceso que como hemos dicho anteriormente, es esencialmente histórico en este sentido, para analizar la calidad del trabajo docente es necesario partir de la práctica de la misma docencia, de su historia, de la experiencia de los maestros "no haciendo abstracción de ella"²⁴

Congruentemente con lo anterior la situación histórica y social determinará en gran medida como se constituye en el maestro, "la valoración de lo que es digno y lo que no vale la pena enseñarse".²⁵ Esa valoración del maestro como sujeto social e histórico estará en relación a su concepción filosófica y pedagógica; dicha concepción se instrumentará dentro de los campos alternativos de la didáctica como pueden ser; la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica a las cuales volveremos líneas más adelante.

(23) QUIROZ, Rafael, El maestro y la legitimidad del conocimiento p. 157

(24) ROCKELL, Elsie et. al. La Escuela lugarp. 57

(25) QUIROZ, Rafael op. cit. p. 157.

Centrémonos en el conocimiento que entra en la relación - con la práctica docente, el maestro se siente el poseedor del mismo, cree que socialmente él es el indicado para organizarlo y transmitirlo.

Quiroz sobre este punto, señala que Cada grupo o sujeto social establece sus propias ideas referente a la que es necesario saber y lo que no vale la pena saber, cada sujeto o grupo social tiene su propia lista diferencial de sabores e ignorancias, ejemplo; la historia personal de estudiar medicina -- da los medios adecuados para atribuirse sabores y valoraciones de la medicina y pierde la oportunidad de adjudicarse las de otras profesiones.

Rockwell, señala al respecto:

La experiencia escolar es importante si se mide en tiempo en el contexto de la formación del educando, le presenta elementos desconocidos y no le da alternativa, o de otra manera ; los alumnos por asistir a la escuela pierden otras experiencias formativas.

Lo expresado parece indiscutible, pero es elemento de controversia con algunos especialistas en currículo, presentando el siguiente problema: A qué se considera conocimiento dentro de una sociedad ?, señalando que la respuesta está en los currículos que se emplean en las escuelas y que en ellos encontramos algunas de las "ideologías legitimizantes", que en el subyacen. El núcleo de la tesis hace referencia a la legítimi-

dad y la legitimización social del conocimiento.

Habría que preguntarse qué es lo que los distintos grupos clases o sujetos sociales, consideran conocimiento legítimo -- y qué es lo que consideran no conocimiento.

A partir de algunas evidencias de la experiencia cotidiana parece que no siempre lo que es considerado saber legítimo por el currículo o la escuela es valorado del mismo modo en -- otros espacios sociales o por los sujetos particulares que viven cotidianamente en un mundo no escolar.

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen este trabajo.

B) EL MAESTRO Y LA TRANSMISION DE CONTENIDOS OBSOLETOS

Cuando el docente de nivel elemental se encuentra con los programas que impartirá, está ante algo dado que existe desde antes de que se decida por el trabajo docente y aún ya estando cada maestro de acuerdo con su propia valoración del conocimiento enfatiza ciertos temas o contenidos ausentes en el currículo oficial y excluye algunos de éste, reinterpreta y traduce cada tema en relación como imagina a los estudiantes. implica que la legitimidad de conocimientos del currículo oficial no es necesariamente coincidente con la valoración del -- maestro.

Cada maestro, pasando por el contenido del programa lleva al salón de clases lo que debe de enseñarse y no lleva lo que no vale la pena enseñar. Aquí se plantea un cuestionamiento -- esencial sobre el cómo se constituye en cada docente la valoración de lo que debe o no inculcarse.

El medio a través del cual el maestro se hace del conocimiento es el currículum, entendiendo a este como "Conocimiento socialmente organizado"²⁶. concebido no como algo dado sino como una construcción permanente. Este conocimiento se encuentra plasmado como hemos expresado con anterioridad en los programas, los libros de texto y por las prácticas mismas de los docentes y el estudiantado.

La evaluación que hagamos de estos elementos (libros, -- programas, prácticas, etc.,) nos permitirán tener una visión del conocimiento manejado en las aulas, En lo que respecta a -- su grado de legitimidad, podemos calibrar que, "La legislación del saber académico que porta el docente con la consecuente -- invalidación de los sabores cotidianos que portan los alum---- nos"²⁷

La confrontación analítica que realizaremos, se dará --- pues en la arena del currículum, ya que en el convergen textos programas y prácticas docentes, es decir lo plasmado en la norma, lo oficial en relación a lo que ocurre en la cotidianidad escolar.

(26) LANDESMAN, Monique, Currículum, racionalidad y conocimiento, p. 6

(27) Ibid p. 17

Conforme a lo expresado, partimos de la idea de que en la escuela sólo se reproduce el conocimiento.

El currículum se cumple sólo en la transmisión siguiendo la razón de Freire, sobre que: "En las instituciones educativas nos encontramos en presencia de una transmisión de los conocimientos y no de una pesquisa de los conocimientos; de un saber considerado como un hecho dado que posee el educador y no como un proceso; de un saber concebido desde un principio puro y universal exento de toda condición!"²⁸

Esta tradición educativa se sigue presentando en nuestras aulas conscientemente en algunas, de manera inconsciente o de manera inercial en otras; esto porque a nivel nacional las instituciones educativas no someten a revisión efectiva los planes y programas de estudio de manera periódica conduciendo la práctica docente hacia niveles de desfase entre lo institucionalizado y la realidad cambiante. Por otro lado, los programas en vez de ser flexibles, revisables y abiertos, se han convertido en grilletas, encajonando el libre pensamiento del docente y el alumno; los contenidos de los programas se topan constantemente con el muro de los conocimientos asimilados en la experiencia cotidiana.

(28) FREIRE, Paul, Algunas ideas insólitas sobre educación, p. 54

Así, es que "Una primera área aquejada de excesiva rigidez es la de los objetivos y contenidos de la educación como la formación del educando se apoya todavía mucho más en los conocimientos que debe poseer, que en las habilidades que debe desarrollar para adquirir y aplicar esos conocimientos, los currículos se elaboran en torno a porciones del saber cuyo conjunto se presupone que confiere al educando al nivel cultural y científicamente deseado... toda renovación curricular se inclina por agregar nuevos contenidos, más que por suprimir aquellos científica y socialmente obsoletos!"²⁹

En los términos fijados anteriormente, se observa una concepción acumulativa en la elaboración del currículum, sin que exista una evaluación por demás crítica que conlleve a la transformación del contenido del conocimiento, así como de la forma de transmitirlo. Además, existe en la elaboración curricular una abstracción de contenidos a nivel nacional en detrimento de la visión regional, "Los programas están habitualmente concebidos a escala nacional dejando al margen las condiciones regionales!"³⁰

C) EL MAESTRO ANTE EL CONOCIMIENTO

El maestro entra en relación con el conocimiento sintiéndose el poseedor del mismo, creyendo que socialmente él es el indicado para concentrarlo y distribuirlo; considera que el maestro implica funciones tales como seleccionar los conoci---

(29) Evolución reciente de la educación en América Latina
p. 59

(30) Lec. cit.

mientos a impartir en la clase, distribuirlos en la medida que él define como necesarias y calificarlos a través de una evaluación que se presenta como indispensable para constatar si el alumno recibió la cantidad de información por él vertida.

Así, "El maestro se relaciona con el conocimiento, más no como investigador del mismo, sino como transmisor de ciertos conocimientos, ello es explicable a partir de que tomen en cuenta que el docente también fué alumno y como tal, puesto en contacto con el conocimiento para creerlo, memorizarlo y repetirlo básicamente, o de alguna manera plantearse nuevas interrogantes a un problema ya resuelto!"³¹

Las tareas de clasificar y distribuir el conocimiento en las que el maestro aparentemente posee (y cree poseer) un margen de autonomía, se le han enseñado como algo ya establecido por la sociedad y congruente con lo cognoscible, de tal manera que cualquier intento de modificación sería tildado de desorganizador.

De esta manera, el auténtico interés que como motor de aprendizaje, debiera ser tomado en su sentido literal con un estar entre, que colocaría al conocimiento no detrás de la escena educativa sino en el medio de la misma ubicando al objeto a descubrir entre los que enseñan y los que aprenden , pasa a ser solo un instrumento más de legitimación del poder que la propia institución educativa confiere al maestro y a través de

(31) VAZQUEZ, Alvarado Rosa Estela, El maestro ante el conocimiento, p. 156

la cual se legitima un conocimiento nuestro, dicho de otra forma, un conocimiento que no permite el cuestionamiento y por -- ende la transformación de las estructuras sociales existentes_ que sí en cambio lleva tanto al maestro como al alumno a aceptar la realidad aparential, anulándose así sus posibilidades -- creadoras y de investigación y explicación del mundo social -- del cual es partícipe adoptando una actitud de indiferencia y_ apatía total.

El maestro, pues, entra en relaciones sociales y relaciones con el conocimiento a partir de un pseudococimiento de su papel. En esta relación maestro-conocimiento refuerza y reproduce empíricamente su papel en la medida en que no solo se define así mismo teóricamente, sino que además tiene experiencias que le demuestran lo operable de su sentir.

Aquí se hace evidente una retroalimentación entre la concepción de lo que el maestro cree ser y la realidad alineante_ en un doble proceso de legitimación.

Se autolegitima, por un lado, el conocimiento de su papel y por otro, se le legitima la realidad alineada en la cual el_ maestro entra en relaciones sociales.

La relación entre enseñanza y la construcción del conocimiento a partir de una clase se complica al tratar de establecer relaciones entre las formas de transmisión y los procesos_ de razonamiento o pensamiento científico, que suelen considerarse como los objetivos más importantes del área.

La lógica del contenido, la estructuración del conocimiento que se transmite, también tiene su efecto sobre la dinámica de la interacción. En este sentido no sólo hay diferencias entre maestros sino también entre diferentes momentos de una clase.

Es innegable que el docente, conforme lo marca el calendario escolar para el inicio del nuevo ciclo, se encuentra con el programa del grado que se le asignó, así como de los contenidos programáticos que implementará en el salón de clases con el alumnado, esto tiene una serie de construcciones diferentes y particulares imposibles de inventariar.

Explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas -- ese mundo lo componen y construyen los sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales, sociales, por lo que los docentes en cada aula expresan los contenidos del programa con distinta reinterpretación y jerarquías.

La legitimidad que el maestro otorga al conocimiento se construye en el interior del propio mundo escolar, se considera conocimiento legítimo el conocimiento estrictamente escolar y no como conocimiento, el resto de los saberes.

La exclusividad de lo escolar tiene doble sustento:

- Lo institucional; lo poco permeable de la escuela a la vida de afuera en el plano del conocimiento.

- Lo subjetivo; lo histórico tan marcadamente escolar de los maestros.

En ambos existe reforzamiento, así lo que se considera - saber legítimo fuera de la escuela, llega poco a los maestros es necesario relativizar la noción de la deformación profesional del maestro, si bien la historia de ser maestro incluye - a la escuela como un mundo particular fuerte, no excluye la - existencia de otros mundos particulares del maestro, más fuerte o débiles pero existen amigos, sindicato y eventualmente - otro trabajo, estudios o militancia política.

Analizar la impermeabilidad de la escuela respecto de la sociedad de los adultos, poco se sabe, de cómo en el plano del conocimiento y su legitimación la sociedad de los adultos llega a la escuela.

Estas apreciaciones son con la intención de plantear el problema del maestro y la legitimación del conocimiento cuestionar los aciertos y establecer dudas a la investigación.

CAPITULO IV

LA DIDACTICA CRITICA UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA

En los anteriores capítulos hemos hablado acerca de la práctica docente, refiriéndose sobre todo al contenido de ese saber que es construido, reconstruido y transmitido por el docente.

El conocimiento portado por el docente tendrá que ver -- con su formación personal y ésta se dá a lo largo de un proceso que, como hemos dicho anteriormente, es esencialmente histórico.

De acuerdo a lo anterior, la situación histórica y social del docente determinará en gran medida como se constituye en él la valoración de la que es y no es digna enseñar, y aún de la forma práctica en que deberá transmitir ese conocimiento portado.

En tal sentido, esa valoración del maestro, como sujeto social e histórico, estará en relación a su concepción filosófica y pedagógica, dentro de los campos alternativos de la didáctica como son: la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica.

Pero consideremos de manera previa que el medio a través del cual el docente se hace del conocimiento y su correspondiente forma de transmitirlo en el currículum. Este, de acuerdo a Landesman, se entiende como "conocimiento socialmente organizado"³²

Concebido no como algo dado sino como una construcción permanente, este conocimiento lo encontramos plasmado en los programas, los libros de texto, y por las prácticas mismas -- de los docentes y los estudiantes.

Sin, embargo, el currículum no tiene una conceptualización homogénea, de acuerdo a las distintas escuelas pedagógicas tendrá distintas significaciones.

A) LA DIDACTICA TRADICIONAL

Para la didáctica tradicional al currículum lo orienta una racionalidad tecnocrática y conservadora. El interés se centra en el control y en el aprendizaje. Margarita Panza señala "La existencia de la tendencia al enciclopedismo."³³

En tal sentido, los programas tienden a integrarse por simples análisis de libros o de los índices o contenidos de uno o varios textos de determinada disciplina.

(32) LANDESMAN, Monique, Curriculum, racionalidad y conocimiento. p. 6

(33) PANZA, Margarita, Perfiles Educativos, p. 21

Lo que identifica a este modelo educativo es la desvinculación entre la teoría y la práctica. La Didáctica Tradicional está basada en los fundamentos psicológicos de la teoría sensual-empirista, las cuales explican el origen de las ideas a partir de experiencias sensibles, dejando al sujeto un papel insignificante en su adquisición. Lejos de cuestionar el conocimiento le preocupa más la mejor manera de su apropiación, por eso el conocimiento se transmite como algo dado y sin problematizarlo.

En la práctica, la didáctica tradicional ponderará más la enseñanza que el aprendizaje. Cada maestro desarrollará su práctica sin tomar en cuenta la relación de su asignatura con las demás; es una práctica verbalista en la que no se confronta lo que se escucha con lo que se dice, ni lo que se dice con otras versiones ni mucho menos con la realidad misma.

En razón a lo antes dicho, la enseñanza está concebida de manera mecanicista como proceso de conocimiento. Por ello aprender significa tomar una copia de la que se dice el maestro. Con esto queda asentado que el excelente maestro será aquel que reúna dos condiciones básicas, saber bien lo que ha de enseñar, y saber enseñar bien lo que sabe.

Esto puede conducir a la afirmación de que la evaluación del conocimiento se orienta más hacia el aprendizaje descuidando la enseñanza y la forma de reconstruir los conocimientos -- aquí la evaluación constituye el momento en que el alumno regresa al profesor la información de manera mecánica y memorís-

tica, éste es en la generalidad de los casos el momento del examen.

B) LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

Para la Tecnología Educativa, como todo es planeado pa-- pel central jugará el currículum. Esta corriente tiene como -- punto de partida la enseñanza programada y se apoya en las -- teorías de la Psicología Conductista, cuyo principal exponen-- te es Skinner.

El plan o diseño curricular sistematiza los objetivos -- que deben alcanzarse, sean éstos generales o específicos. Es-- tos objetivos orientarán la programación de la estrategia to-- tal, que se concretará en el aula a través de las actividades de aprendizaje. En el currículum, en este marco, se concretan problemas como los de finalidad, transmisión, interacción y -- evaluación.

Al currículum se le caracteriza en la Tecnología Educati-- va por su historicidad y por la reducción de la problemática_ educativa a cuestiones estrictamente escolares. Es decir, el_ ámbito de actuación del docente no vá más allá del espacio fí_ sico destinado para la institución.

El diseño curricular viene a contener el qué y el cómo -- enseñar, jamás aparece el porqué.

Como el marco teórico de la Tecnología Educativa consti--

tuye la teoría de sistemas, al maestro se le concebirá como -- un ingeniero administrador del proceso.

Para esta corriente educativa el aprendizaje es un proceso dentro del cual se modifican las conductas. Por ello, el -- aprendizaje se entiende como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce derivado de una práctica previamente programada. De esta forma, el cambio de conducta obtenida no debe ser producto de la casualidad, por eso se presume -- que antes de plantear un aprendizaje a los alumnos, es necesario conocer los cambios requeridos.

Para la Tecnología Educativa, la evaluación es un proceso que más allá de una simple medición, implica descripciones --- cuantitativas y cualitativas de la conducta, así como la formu lación y emisión de posteriores juicios de valor.

En suma, podemos decir que en la Tecnología Educativa de acuerdo a Tyler "El proceso de evaluación es el proceso de determinar en qué medida los objetivos educacionales son realmente conseguidos por el programa de currículum e instrucción."³⁴

C) LA DIDACTICA CRITICA

En la Didáctica crítica se pone énfasis en la renovación pedagógica desde la política misma del diseño curricular. Con-

(34) TYLER, Ralph, Principios básicos del currículum, p. 109

cibe al currículum como un proceso permanente de cambio social y cultural.

Esta corriente señala que el currículum innovador tiene - que ir acompañado de los siguientes mecanismos; revalorar la - investigación en la formación docente; e incluir programas de - superación profesional partiendo de necesidades concretas.

El marco teórico que fundamenta esa corriente está centrado en superar el divorcio práctica-teoría en la cual se liga - de manera estrecha la docencia y la investigación. En este proceso el docente debe conocer su realidad de la que él mismo -- sea parte; modificándola y modificándose él mismo.

En el proceso enseñanza-aprendizaje lo importante no es - tanto la transmisión de contenidos, el propósito es despertar - una nueva forma de relación con la experiencia vivida. Se admite la evaluación práctica de las vivencias entre educador y -- educado en el proceso gradual.

Este proceso también se concibe como la búsqueda del desarrollo de una personalidad más libre. Aquí la vivencia grupal - en su forma autogestionaria es lo fundamental . El papel que - viene a jugar aquí la escuela es transformar la personalidad - del alumno, la idea es introducir modificaciones institucionales a partir de los niveles subalternos que inciden luego en - la transformación de todo el sistema.

Otra vertiente que podemos encontrar en esta corriente -- es la centrada en la confrontación de la experiencia y la explicación del docente. Se va de la acción hacia la síntesis -- lo que en otros términos es la unidad entre teoría y práctica.

Uno de los mecanismos más socorridos por esta corriente -- es la formación de los grupos operativos, a los cuales define Pichón Riviera como "un conjunto de personas con objetivos comunes"³⁵

Empero, no se puede organizar la enseñanza en grupos operativos sin que el docente entre a formar parte de ellos mis-
mos.

El docente deberá participar como miembro del grupo para garantizar así una enseñanza y un aprendizaje mutuo y recípro-
co. La institución que imparta este tipo de enseñanza debe ser organizada como un instrumento educativo y ser sometido a cons-
tante problematización.

La táctica en el grupo operativo se entiende como un es-
quema referencial, como un conjunto de experiencias, conoci-
mientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa, ---
aquí aprender es en realidad aprender a indagar.

La evaluación del aprendizaje debe partir de un marco teó-
rico y operativo que orienta las acciones a llevarse a cabo.

(35) RIVIERA, Pichón, Diálogo e interacción en el proceso peda-
gógico , p. 71

De esta manera la evaluación no debe considerarse como -- una actividad terminal, mecánica intrascendente. Debe en todo caso ser contemplada como una observación participante encuadrada en la línea de la investigación.

Importante es señalar el relativismo entre sujeto y objeto, no hay primacía de lo uno sobre lo otro; o sea ni subjetivismo ni objetivismo, lo que existe es una reciprocidad entre el medio ambiente y el organismo.

Por último, hay que destacar que esta corriente no deshecha totalmente los recursos de la didáctica y la tecnología -- educativa, pretender ser, en todo caso, una superación sintética de ellas. Así, "el docente.... podrá hacer uso de los instrumentos de la tecnología educativa, o bien recurrir a la exposición magistral para transmitir conocimientos, pero esta actitud no debe ser constante sino darse en forma natural!"³⁶

Bien, una vez expuestas las principales corrientes educativas veremos cual es el curso que ha seguido la educación de nuestra realidad social y observar los valores y saberes hegemónicos y ajustados, en cierta medida a las primeras dos corrientes y más concretamente a la tradicional.

(36) PEREZ, Conde, Fernando, "La didáctica crítica, una alternativa en la educación", p. 11

Conforme a lo expresado, partimos de la idea de Freire - en el sentido que "en las universidades nos encontramos en -- presencia de los conocimientos de un saber considerado como - un hecho dado que parece el educador y no como un proceso; de un saber concebido desde un principio puro y universal exento de toda condición!"³⁷

(37) FREIRE, Paulo, Algunas ideas insólitas sobre educación, p.54

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

De hecho lo que permite al maestro dejar la improvisación y tener mayor claridad del fenómeno educativo, es el tener conocimientos de pedagogía; de permitirle realizar sus actividades con cierta seguridad y conocimiento del quehacer docente.

La afirmación anterior se hace en razón de que el docente se encuentra realizando actividades de docencia de manera improvisada sin deliberaciones previas de su quehacer. Es decir, existe una gran cantidad de personal dedicados a la docencia y profesionales de la educación participando de manera incidental, no nos referimos al valor ético ni se pretende hacer una clasificación para fijar estereotipos, sino que se trata de demostrar que la actividad docente tiene un gran porcentaje de improvisación.

Lo anterior nos dá pábulo para expresar una de las ideas concluyentes de este trabajo que, derivada de la reflexión seguida acerca de la relación entre el saber y la docencia nos señala contenidos insuficientemente concordantes con la realidad del entorno.

Tal idea nos expresa el sentido de que los contenidos vertidos en el proceso enseñanza-aprendizaje, no son concordantes con los conocimientos socialmente aceptados (de consenso) -- en fin se trata del desfase de los contenidos manejados en la

docencia con respecto a lo que continuamente se está produciendo en tal o cual campo de actividad cognoscitiva.

En congruencia con lo anterior, se sostiene la postura de que una legitimidad del saber, está basada en la concordancia entre los contenidos transmitidos por la práctica docente y la realidad social circundantes; la legitimidad así, se buscará de manera permanente, modificando los contenidos, lo cual implicará revisar constantemente el curriculum; instancia donde se plasman esos contenidos y las prácticas que los concretan, por esto la revisión no implicará una simple acción teorizada sino una búsqueda permanente de los desfases y los avances en la práctica docente misma, en su cotidianidad.

La cotidianidad, en tal dirección constituye un punto de partida ineludible del análisis de la práctica docente; en ella se observa de manera permanente lo continuo y lo discontinuo, lo que prevalece y lo que cambia, y a partir de ella mostrar una vez más la contradicción, norma ver su cotidianidad.

Con las anteriores ideas construídas a lo largo de este trabajo, podemos señalar las siguientes cuestiones:

1) Existencia de una franca desvinculación en los propósitos del espíritu que animan las leyes educativas del país (educación popular nacional creadora de conciencia libre) con respecto a la práctica docente desarrollada en los marcos de la pedagogía tradicional; sus rasgos son el verbalismo, dictado y transmisión de conocimientos, hechos sin previa problema-

tización.

2) Congruentes con lo anterior, se sigue practicando una pedagogía que contradice los postulados filosóficos de nuestra Constitución. Tenemos así, la dualidad contradictoria pedagogía tradicional alienante, versus, propósitos de formación de conciencias libres.

De acuerdo a lo establecido, se sugiere que, para cumplir con los propósitos expresados en un proyecto alternativo, debemos plantear una pedagogía, que nos conduzca a la liberación de la conciencia del individuo, para constituirlo en un ser independiente y capaz de resolver los problemas que le plantea su entorno social, cultural y ecológico.

En tal sentido se propone:

1) Una pedagogía alternativa que contemple una acción problemática, instrumentada a través de una didáctica crítica y que sea producto de una amplia reflexión o de consenso participativo impulsando de manera permanente cursos foros y encuentros académicos.

2) Estas propuestas redundarán en una legitimidad académica mostrada en modificaciones y enriquecimientos permanentes del curriculum, tendiente a legitimizar de manera institucional a nuestro sistema educativo.

Reconociendo que las anteriores proposiciones no pasan --
todavía de ser meras propuestas un tanto abstractas, son urgen
tes para una reflexión posterior de su operatividad.

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

- AGUILAR, Citlali "La definición cotidiana del --
trabajo de los maestros", en --
Análisis de la Práctica Docente
U.P.N. México 1987
- BERGER, Peter y LUCKMAN
Thomas "Los fundamentos del conocimien
to de la vida cotidiana, en ---
"Análisis de la Práctica Docente
U.P.N. México 1987.
- BIBLIOTECA S.E.P. Evolución reciente de la Educa-
ción en América Latina I S.E.P.
UNESCO México 1976
- CARRIZALES, Retamoza, César "Formación de la experiencia do
cente", en Análisis de la Prác-
tica docente U.P.N. México 1987.
- DE IBARROLA, María Sociedad y educación contradic-
torias La Educación y Fenómeno
Social, C.I.S.E. U.A.S. Gulia-
cán, Sin. México 1990.
- DICCIONARIO ENCICLOPEDICO Ed. Oceano, Uno, Barcelona 1993
- DIDRICKSON, Axel Modernización y Proyecto alter-
nativo en la Educación Superior
Encuentro Académico Sindical --
del STUNAM, México 1989.
- EDWARDS, Rizopatrón Verónica "La relación de los sujetos con
el conocimiento", en Análisis -
de la Práctica Docente U.P.N. -
México 1987.

- FREIRE, Paul "Algunas ideas insólitas sobre Educación", en El Devenir de la Educación, Tomo II, Biblioteca S.E.P. México 1974.
- FUENTES, Molinar, Olga "Democracia y calidad de la educación", notas sobre la reforma de la U.N.A.M. Revista Arataia C.I.S.E. UAS, Culiacán, Sinaloa México 1990.
- HELLER, Agnes "La estructura de la vida cotidiana, en Análisis de la Práctica Docente, U.P.N. México 1987.
- LANDESMAN, Monique Curriculum, racionalidad y conocimiento, U.A.S. Culiacán, Sinaloa, México 1988.
- PANSZA, Margarita "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias", en Perfiles Educativos, México 1986.
- PEREYRA, Carlos La teoría de la verdad concenso - Fac. de Fil. y Letras UNAM, México 1986.
- PEREZ, Conde Fernando "La didáctica crítica: una alternativa de solución". El Maestro México 1991.
- PICHON, Riviere "Diálogo e introducción en el proceso Pedagógico", Antología, Ed. Caballito México 1985.
- QUIROZ. Rafael "El maestro y la legitimidad del conocimiento, en Análisis de la Práctica Docente, U.P.N. México 1987.
- ROCKWELL, Elsie y MERCADO Ruth "La práctica docente y la formación de maestros, en Análisis de la Práctica Docente. U.P.N. México, 1987.