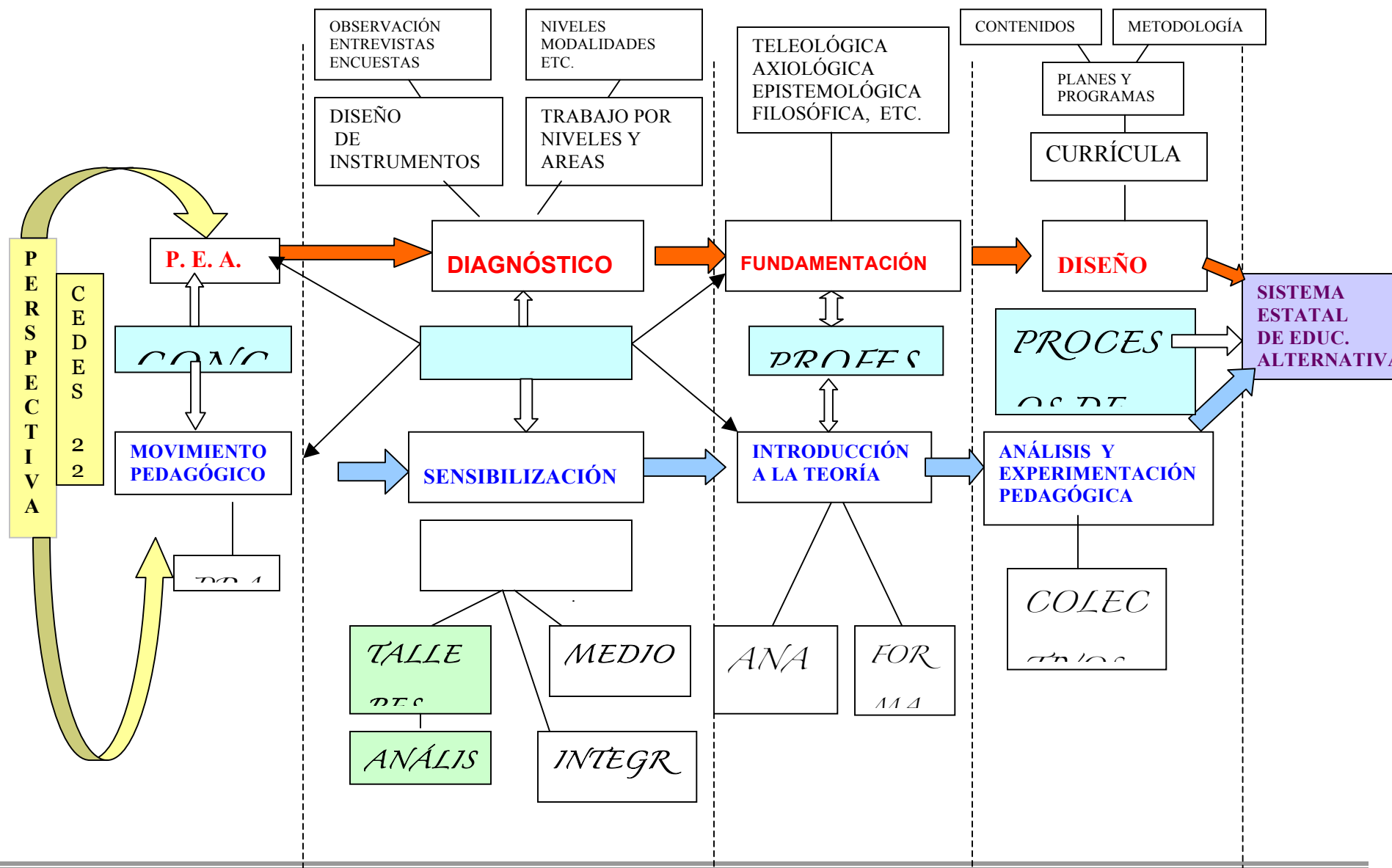


PROPUESTA GENERAL INTEGRADORA DE LAS FASES DE DESARROLLO DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACION ALTERNATIVA EN NUESTRO ESTADO.

C. N. T. E.

SECCION XXII

C. E. D. E. S. 22



FASE PRELIMINAR

1ª. FASE

2ª. FASE

3ª. FASE

FASE FINAL

DIRECTORIO

CES

SRIO. GRAL.

Profr. Enrique Rueda Pacheco

SRIO. DE ORG.

Profr. Ezequiel Rosales Carreño

SRIA. DE FINANZAS:

Profra. Erika G. Rapp Soto

SRIA. ASUNTOS PROFESIONALES

Profra. Raquel E. Cruz Manzano

EDUCACIÓN ALTERNATIVA. CETEO

Profra. Cefemina Andrés Cabrera

CEDES 22

COORDINACIÓN GENERAL

Profra. Celiflora Rafael Pérez

Profra. Aída Hernández Franco

Profr. Genaro Cortés Rojas

Profr. Estanislao España Aparicio

EDUCACIÓN INICIAL

Profra. Hortensia H. Tinajero Camacho

EDUCACIÓN PREESCOLAR:

Profra. Columba Castellanos García

Profra. Patricia Lara Cruz

EDUCACIÓN PRIMARIA

Profra. Celiflora Rafael Pérez

Profr. Margarito Miguel Barragán Bustamante

Profr. Francisco Hernández González

Profr. Julio Calvo Hernández

Profr. Genaro Cortés Rojas

EDUCACIÓN INDÍGENA

Profra. Aurelia López Hernández

Profra. Crispina Ortega Feliciano

Profra. Esperanza Osorio Nicolás

Profr. Estanislao I. España Aparicio

Profr. Ricardo González Bautista

EDUCACIÓN ESPECIAL

Profr. Alejandro Rodolfo Ríos Coca

SECUNDARIAS GENERALES

Profr. Esteban Alfonso Flores Tejas

Profr. Julián González Villareal

SECUNDARIAS TÉCNICAS

Profr. José Manuel Medina Morales

Profr. Josías Rojas Quintas

TELESECUNDARIAS

Profr. Félix Heraclio García Lázcarez

Profr. Cristóbal Fernández Vivo

EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Profra. Aída Hernández Franco

FORMADORES DE DOCENTES

Profr. Franco Gabriel Hernández

EDUCACIÓN FÍSICA

Profr. Jorge Magariño

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	Pág. 3
INTRODUCCIÓN	4
(Propósitos)	
PRIMER MOMENTO	
Contextualización	5
SEGUNDO MOMENTO	
Problematización de la práctica docente	10
TERCER MOMENTO	
Aproximación a las corrientes pedagógicas	13
CUARTO MOMENTO	
Perspectivas de construcción	29
GLOSARIO	32
BIBLIOGRAFÍA	34

Diseño:

ASTER
CEDES 22



Este Cuaderno de Trabajo se terminó de imprimir en el mes de Julio de 2005 y se tiraron 60 000 ejemplares. La edición fue responsabilidad del

∞ PRESENTACIÓN ∞

La acción de educar puede tener diversas acepciones, desde aquella tradicional que considera la labor educativa como la simple transmisión de conocimientos con el fin de mecanizar conductas, hasta las actuales tendencias imperializantes que consideran que la educación consiste sólo en que los alumnos demuestren sus aprendizajes a través del dominio de determinadas competencias.

Sin embargo, desde una perspectiva dialéctico-crítica, una educación para la transformación, debe tener como premisa principal, el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva de problematización; este ejercicio reflexivo, debe partir de la observación y explicación crítica de la educación dentro de un contexto (social, económico, pedagógico, etc.) con el fin de tener clara la concepción de lo que el Movimiento Pedagógico requiere para su concreción.

En esta perspectiva, el CEDES 22 en consecuencia con las bases del Proyecto de Educación Alternativa (PEA 2004) y los momentos diseñados en el Proyecto del Movimiento Pedagógico (PMP 2005), presentamos este Taller Estatal de Educación Alternativa 2005, en el afán de iniciar con la transformación educativa en nuestro estado desde sus pilares fundamentales, que son los maestros de base.

En el presente instrumento de trabajo se abordan, en cuatro momentos, debidamente estructurados, los ejercicios de reflexión que consideramos permitirán a los docentes un acercamiento entre su práctica y la teoría que fundamenta los diferentes estilos del **hacer educativo**. Dichos momentos se presentan como:

Contextualización: en el que se establece un enlace entre el taller alternativo del ciclo escolar pasado y el actual, a partir del contexto económico mundial y las repercusiones en el Sistema Educativo Nacional. A través de una dinámica se especifican los impactos de la reforma educativa en los diferentes niveles.

Problematización de la práctica docente: por medio de un cuestionario el docente caracteriza su práctica educativa y se ubica en un paradigma pedagógico.

Aproximación a las corrientes pedagógicas: utilizando como estrategia la lectura, se analizan las teorías pedagógicas con la finalidad de ubicar al docente en una de ellas de acuerdo a su práctica.

Perspectivas de construcción: el magisterio oaxaqueño reflexiona sobre la necesidad inaplazable de la construcción del Movimiento Pedagógico que concrete el Proyecto de Educación Alternativa, recuperando las propuestas surgidas desde las escuelas.

Con la plena conciencia de que lo que hoy se inicia representa una labor casi utópica en la que será necesaria la participación comprometida de todo militante de este Movimiento Magisterial, conservamos la firme convicción de avanzar en la búsqueda de la transformación con las aportaciones de ustedes.

FRATERNALMENTE:

"POR UNA EDUCACIÓN CRÍTICA, CIENTÍFICA Y POPULAR"

☞ INTRODUCCIÓN ☞

El Movimiento Pedagógico debe ser la resistencia y la alternativa a la penetración ideológica de las políticas educativas del Estado neoliberal, que pretenden trastocar los valores culturales e identidad de los educandos, y lo debe de hacer de manera responsable, comprometido en colectivos que propicien la reflexión, la *problematización* de la práctica docente, pero sobre todo para generar propuestas encaminadas a transformar la educación, fuera de toda idea de enseñar, sino de construir con nuestro trabajo diario al sujeto epistémico, que tenga los conocimientos y habilidades necesarias para discernir sobre su contexto en una relación dialógica, sin olvidar que forma parte de una sociedad con la que interactúa, que le proporciona elementos para su desarrollo integral y a la que más tarde él tendrá que transformar. Para la construcción del Movimiento Pedagógico será necesario que todos los interesados se comprometan con el trabajo, generando una visión diferente de su hacer, dándole el justo valor a la profesión de ser docente como propiciador del proceso de aprendizaje.

En esta perspectiva, el Movimiento Pedagógico promueve en su génesis los mismos antagonismos y rebeldía que enfrenta el modelo capitalista de los últimos años.

La implementación de reformas curriculares en el sistema educativo nacional resultado de las políticas económicas internacionales, impulsa la conformación de un Movimiento Pedagógico de contrapoder en el que se involucren decididamente maestros, alumnos, padres de familia y la sociedad en general.

PROPÓSITO GENERAL: Problematizar la práctica educativa así como proponer los principios de acción para su transformación desde una perspectiva dialéctico crítica, en torno al Movimiento Pedagógico

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Identificar los rasgos propios de la práctica educativa y sus coincidencias con los planteamientos teóricos de los diferentes modelos educativos.
- ✓ Analizar, valorar y retomar elementos teóricos de los modelos educativos desde un enfoque crítico.
- ✓ Conocer las perspectivas del Movimiento Pedagógico en nuestro estado y proponer vías de desarrollo en las que los trabajadores de la educación puedan participar corresponsablemente.

PRIMER MOMENTO

CONTEXTUALIZACIÓN

En el marco del Taller Alternativo 2004 - 2005, señalamos que la globalización económica es una manifestación del sistema capitalista en su fase superior imperialista, y que se refleja en la internacionalización del capital, el cual deja de ser nacional y se vuelve cosmopolita, de tal suerte que el destino de éxitos (para los ricos) y tropiezos (para los pobres) económicos es manejado a través de los organismos financieros internacionales, tales como: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC), y por supuesto el designio de las grandes potencias, principalmente Estados Unidos.

En este escenario, las políticas neoliberales impuestas por las entidades citadas funcionan como reguladoras de las economías dependientes, perdiendo todo poder de autodeterminación la población de los países pobres, a grado tal que el papel del Estado Nacional queda reducido a ser vigilante de la reorganización y adecuación de su sistema económico, social, cultural, jurídico y político, con miras a que los grupos oligárquicos nacionales e internacionales puedan insertarse en la competencia transnacional y la inversión rentable, reduciendo al mínimo la participación del Estado en el control de la economía y ponderando como bandera primordial el libre mercado, lo que equivale a fortalecer el binomio inversión-utilidad.

Afirmamos entonces que el neoliberalismo exige la aplicación de medidas tales como: el recorte del gasto público para reducir el déficit presupuestario, las reformas a las leyes nacionales y estatales, la reforma del sistema tributario beneficiando a la clase empresarial, golpeando a los pobres y a una cada vez más virtual clase media, el combate a la inflación, a través del control de los salarios y el manejo del tipo de cambio de las monedas, la privatización de las empresas públicas, la desaparición de las instituciones de seguridad y asistencia social

(ISSSTE, IMSS, ASEGURADORAS NACIONALES, SSA, etc.) entre otras.

Además, de las reformas a los programas de educación básica, media superior y superior con la clara intención de formar individuos para el campo laboral, de los que no importa su nivel de preparación, basta que entiendan las órdenes en inglés y sepan manejar un equipo computarizado.

Estas políticas neoliberales ocasionan desempleos masivos al aplicar programas de "calidad y eficiencia", el ahorro energético, reducción del gasto social, sistemas de ahorro para el retiro y retiros voluntarios, licitación de empresas públicas y otorgamiento de licencias a particulares para la explotación de los recursos públicos.

Debido a que las políticas económicas se determinan en las altas esferas financieras imperialistas, los ideólogos e intelectuales del capitalismo diseñan e implementan programas, instrumentos, estrategias y organismos encargados de vigilar y asegurar el cumplimiento de estas medidas económicas en las que nuestro país se ve cada día más dependiente.

Estas medidas las hemos visto acentuarse en nuestro país a partir de 1983, con los gobiernos sucesivos de Miguel De la Madrid, Carlos Salinas, Ernesto Zedillo y Vicente Fox, y con el consecuente impacto en la economía nacional: disminución del crecimiento económico, disminución de la capacidad adquisitiva del salario y contención en el incremento de éste; privilegio del pago de los servicios de la deuda externa y a los empresarios favoritos del régimen (FOBAPROA, rescate carretero.), freno a la disminución del gasto social, y en medio de todo ello la terca insistencia gubernamental por las reformas estructurales, -que hasta ahora merced a la movilización social se han detenido - en espera del momento adecuado para ser aplicadas.

Paralelamente a estos acontecimientos de política económica, vimos como se insiste en implantar la Reforma Integral a la Educación Básica, cuya controversia más escandalosa y evidente fue la propuesta curricular en la asignatura de Historia y la pretensión por desaparecer las tecnologías, por lo que la Reforma Integral desató una creciente ola de comentarios adversos por parte de un importante sector de la sociedad mexicana.

Las reformas curriculares en los diferentes niveles educativos constituyen una agresión más del modelo económico neoliberal a la educación pública, cuyo objetivo central es el de reducir el presupuesto destinado a ésta, continuar con el proceso de privatización de la educación y sujetar los programas educativos nacionales a las denominadas “competencias básicas” (leer, escribir y contar) con la firme pretensión de concretar la formación de un sujeto utilitario, enciclopedista desde una perspectiva neopositivista, mecanizado y con bajo nivel de identidad histórica, sin compromiso con su entorno social y comunitario, privando a los estudiantes de una educación integral que propicie su desarrollo en cuanto a la potenciación de sus facultades, inteligencias, capacidades y actitudes plenas como ser humano, situación que le permita reconocer en la convivencia humana, la conservación y preservación de los valores y el amor a la naturaleza; pero sobre todo, el conocimiento, el respeto y el bienestar de sí mismo como deber y principio para con los demás (formación holística).

Pese a la creciente inconformidad por parte de los mas reconocidos intelectuales del país, de diversas organizaciones académicas, de la CNTE y en particular del magisterio democrático oaxaqueño, el Estado hoy pretende implementar el Programa Integral de Educación Secundaria (PIES), así como el nuevo programa curricular para Preescolar y la adecuación de algunos grupos de sexto grado de primarias con el proyecto de enciclomedia, pretendiendo a través del pilotaje y de una supuesta consulta para su operación validar estas reformas que entre otras cosas, afectan a la estructura laboral, curricular y organizacional de las escuelas secundarias principalmente y en los otros niveles en sus diferentes modalidades.

Es necesario, entonces, que en nuestra entidad oaxaqueña los trabajadores de la educación estemos vigilantes ante la pretensión de hacer de nuestras escuelas secundarias centros de experimento curricular que en realidad intentan legitimar las disposiciones dictadas por los organismos financieros internacionales con la finalidad de diseñar un perfil de ciudadano propicio a los intereses de las naciones imperialistas.

Ante esta coyuntura histórica, el magisterio democrático oaxaqueño, tiene una vez más la posibilidad de observar, analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica actual en sus distintas dimensiones (curricular, organizacional, laboral, etc.) para transformarla, es decir, reconocer mediante una actitud crítica que si bien los planes y programas de educación básica no corresponden ya a las condiciones actuales de desarrollo, esto nos brinda la posibilidad de que, como resultado de este esfuerzo, por medio de la Investigación – Acción – Participativa, construyamos el Movimiento Pedagógico en sus diferentes etapas, fases y momentos que concreten una propuesta alternativa a la educación neoliberal.

Propiciando las condiciones para la recuperación y transformación de los espacios deliberativos del magisterio en donde, no sólo se contemple el transcurrir del tiempo y los cambios políticos, sino se reflexione de manera crítica y se asuman compromisos serios en torno a nuestra práctica docente en una interacción política-ideológica, como un medio de apropiarnos de nuestro hacer, de asomarnos críticamente a ese espejo, con las herramientas de nuestra experiencia, pero también con el apoyo de los textos, la investigación crítica y la organización de los colectivos docentes, con la pretensión de transformarla desde una perspectiva dialéctica como lo dice Marx en su tercera tesis de Feuerbach:

***“La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado.*”**

(...) La coincidencia del cambio de las circunstancias con la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.”¹

En ese sentido ubicamos al taller que ahora se realiza, asumiendo que los profesores de todos los niveles educativos, son sujetos históricos que interactúan con otros (alumnos, colegas, padres de familia, comunidad) no en la búsqueda de implantar conocimientos que simplemente repitan esquemas tradicionales, o que, disfrazados de “verdades”, solamente acudan a procedimientos supuestamente novedosos para recaer en lo mismo, mantener la explotación y el engaño de los poderosos hacia los oprimidos; asumimos que el profesor es un sujeto social y que por ello, en la interacción, busca sumar sus saberes a los de los demás, surgiendo así un conocimiento nuevo, colectivizado y humanizado; por ello mismo sabemos que en ese tránsito se requiere algo más que buena voluntad; es menester el desarrollo profesional, **“concebido, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención”².**

Al respecto, Freire señala que el punto capital en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica.

“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser

de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica”³

“por esa razón, la reflexión crítica de nuestra práctica pedagógica y el contexto social en la que se circunscribe debe complementarse con lo que el mismo Freire continúa diciendo: (...) por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser y del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica”⁴

Y agrega: **“Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aun no conozco y comunicar o anunciar la novedad”⁵.**

Vamos pues, tras esos pasos para poder aproximarnos a esa novedad en la búsqueda de los fundamentos teóricos, prácticos y de organización social, que sea a partir de la investigación de nuestra propia práctica y del reconocimiento de nuestros aciertos y errores los que den lugar a la transformación cualitativa de la educación en Oaxaca; que sea en esta unidad y lucha de contrarios donde comencemos a romper nuestras certezas y las confrontemos con otras posibilidades para la emancipación intelectual en la búsqueda de la libertad del hombre, sea pues, el lugar en donde construyamos la educación alternativa... el punto de negación y oposición a los fines de la educación neoliberal.

¹ MARX, Carlos Y ENGELS Federico. Tesis Sobre Feuerbach Y Otros Escritos Filosóficos. Colección 70. México 1982. p. 10.

² Stenhouse, citado por Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez, en Comprender y transformar la enseñanza, ed. Morata: Madrid, España, 1977.

³ Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI editores, México, 2004

⁴ Idem

⁵ Idem,

METODOLOGÍA

I.

- 1.- A través de la lectura individual, los participantes reflexionarán sobre el texto y buscarán premisas principales, para la construcción de un esquema que les permitirá manejar la información con facilidad.

*** EL COORDINADOR ANOTARÁ EN EL PIZARRÓN O**

- 2.- Distribuidos en equipos de trabajos, los participantes comentarán sus apreciaciones y construirán un esquema que les permitirá emitir sus conclusiones en otro momento específico.
- 3.- Presentación ante el grupo de los productos del análisis de esta lectura a través de los representantes o relatores de cada uno de los equipos.

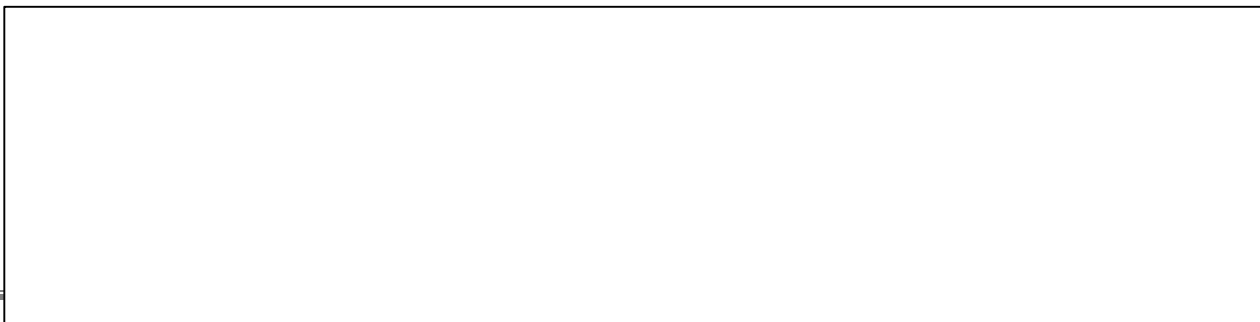
II.

1. En forma individual, por equipos o en plenaria contestarán las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo impacta el modelo económico neoliberal en el Sistema Educativo Estatal y en cada uno de los once niveles?



- b) ¿Cómo mi práctica educativa desde el ámbito escolar contribuye al fortalecimiento del modelo económico neoliberal?



- c) Considerando los aspectos que se señalan escriba en la siguiente tabla. ¿Cómo impactan las diferentes reformas en su nivel y en otros niveles educativos?

EJES NIVELES	CURRICULAR	LABORAL	ECONÓMICO	OTROS
NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJA				
OTROS NIVELES EDUCATIVOS				



☞ SEGUNDO MOMENTO ☜

Se desarrollará básicamente en torno a dos actividades principales en las que los integrantes del grupo:

Primeramente contestarán un cuestionario en el que se abordan cinco categorías fundamentales de la práctica educativa;

Posteriormente con el fin de ubicar las características coincidentes con las respuestas de los cuestionarios aplicados, se desarrollará la dinámica: “**Juan, Juana y Juanito**” se realizará la autovaloración de las prácticas educativas de cada uno de los asistentes.

El presente instrumento tiene como finalidad la recuperación de algunas de las características propias de su práctica docente, por lo que le solicitamos **marque solamente una de las opciones de cada pregunta con la mayor sinceridad posible para poder desarrollar satisfactoriamente este ejercicio.**



PLANEACIÓN	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RELACIONES
1.-Planifico para: a) Cubrir el requisito oficial. b) Sistematizar el desarrollo de los procesos de aprendizaje. c) Adaptar el proceso educativo a las	1.- ¿Cómo determina los contenidos a desarrollar ? a) De acuerdo con el programa de estudios. b) Considerando las necesidades de los alumnos y el contexto. c) De acuerdo	1.- Para usted la metodología es : a) El desarrollo de actividades, estrategias y métodos de aprendizaje que marcan los planes y programas. b) Es un proceso integral que orienta el desarrollo de los contenidos de aprendizaje, considerando necesidades y características de la escuela y su contexto para la	1.- Como finalidad del ciclo escolar, usted maestro, pretende que los alumnos: a) Obtengan buenas calificaciones y sean disciplinados, cumplidos, educados, etc. b) participen en las tareas de su comunidad y sean propositivos.	1. - ¿Qué relaciones se establecen durante su práctica docente? a) De comunicación horizontal b) De acuerdo con lo establecido en las normas oficiales c) Dependiendo de mi

condiciones de mi práctica cotidiana. d) Saber que porcentaje del programa cubro.	con mi criterio. d) Los padres de Familia en asamblea opinan.	construcción de conocimientos significativos. c) La organización de actividades de acuerdo con los intereses del maestro y los alumnos. d) Una serie de ítems para la educación.	c) comprendan su realidad social y su tarea como parte de un contexto determinado. d) obtengan herramientas para construir sus conocimientos y procesos de aprendizaje	estado de ánimo. d) Según las condiciones de los padres de familia.
PLANEACIÓN	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RELACIONES
2.- Realizo mi planificación porque: a) Desarrollo mejor mis actividades académicas de acuerdo con el plan y programas de estudios. b) Me permite una mejor interacción entre la comunidad, la escuela y los contenidos de aprendizaje. c) Justifico actitudes y momentos que emergen en la cotidianidad. d) Porque se me exige.	2.- ¿Cómo dosifica? a) De acuerdo con las circunstancias b) Bimestral de acuerdo con el programa. c) Elaborando un plan anual considerando circunstancias del contexto y alumnos. d) Con las metodologías más avanzadas.	2. - La metodología me sirve para: a) Cubrir adecuadamente los contenidos del plan y programas. b) Construir y transformar conocimientos contextualizados, significativos de manera integral. c) Lograr la formación de sentimientos, emociones y valores en los alumnos. d) Cuestionar el hacer cotidiano en mi aula.	2.- Considero a la evaluación como: a) Un proceso sistemático y permanente que da cuenta de los avances y retrocesos del proceso de aprendizaje. b) Resultado final del proceso de aprendizaje. c) Una herramienta que valora actitudes y emotividad que denotan los alumnos en su proceso de aprendizaje. d) La sistematización de actividades y procesos a desarrollar.	2.- La vinculación escuela comunidad se establece: a) Circunstancialmente. b) En forma recíproca. c) De manera obligada por la normatividad. d) No existe.
3.- Para planear mis actividades escolares considero: a) Lo establecido en el plan y	3.- Considera a los contenidos como: a) Adaptables, flexibles,	3.- Establezco procesos metodológicos porque: a) Necesito una secuencia organizada de actividades a desarrollar con mis	3.- Evalúo porque: a) Necesito justificar con calificaciones el grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos.	3. ¿con qué finalidad estableces las relaciones en tu ámbito escolar?

programas de estudios.	negociables.	alumnos		
b) Mi estado de ánimo y de los alumnos.	b) Inmutables, intocables, no negociables.	b) Me permite desarrollar de manera sistemática el proceso de construcción de conocimientos en los alumnos.	b) Me permite valorar aciertos, corregir errores y tomar decisiones para reorientar el proceso de aprendizaje de los alumnos.	a) Para que exista armonía e interrelación del conocimiento entre los involucrados en el proceso.
c) Las condiciones de mi comunidad, alumnos y escuela	c) Negociables según el criterio del maestro.	c) Permite la organización momentánea de las actividades y la toma de decisiones de acuerdo con las condiciones que se presentan.	c) Es una forma de valorar y justificar las actitudes, sentimientos y emociones de los alumnos traduciéndolos a números.	b) Para no tener problemas administrativos.
d) No planeo.	d) El espíritu de la educación.	d) Necesito apoyo lingüístico cobertural.	d) Es correcto organizar el conocimiento.	c) Para no tener problemas personales con la comunidad. d) Para cumplir con mi programa.

11

METODOLOGÍA.

En este momento se desarrollará la dinámica Juan, Juana y Juanito.

- 1.- Se integrará a los participantes del taller en 3 equipos, cada uno de estos Caracterizará a los profesores (Juan, Juana, Juanito). Tomando como base los ejes: planeación, contenidos, metodología evaluación y relaciones .
2. Cada equipo nombrará un relator, que integrara las características que se determinen para cada tipo de maestro.
- 3.- Al equipo que le corresponda el personaje de Juan caracterizará una práctica educativa tradicional, los compañeros que trabajen con la figura de Juana caracterizarán a una profesora en proceso de cambio. El tercer equipo que tenga la figura de Juanito ejemplificará la práctica de un maestro crítico.
- 4.- Cada equipo presentará a la plenaria la caracterización correspondiente. Para su autocrítica

☞ TERCER MOMENTO ☛

UBICACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

“Si observamos una práctica educativa por medio de sus características más generales es, primero, una actividad intencional que se realiza de manera consciente (recuérdese la selección y determinación de lo que se va a enseñar o contenido). Para comprenderla o entenderla, hay que estudiar los esquemas de pensamiento que subyacen a su realización, que la orientan o como se dice también, que la informan. Esta referencia da sentido a las prácticas educativas”⁶. En segundo lugar, la práctica educativa es una práctica social, en el sentido de que el esquema teórico que le orienta no se adquiere de manera aislada sino que es un producto social; es decir, se aprende y es compartido por otros practicantes. Asimismo esta teoría se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y prácticas educativas en las que han surgido y se han desarrollado. Lo

anterior significa que ninguna práctica educativa es independiente de lo que sus practicantes piensan o creen acerca de ella, tengan o no una formación profesional.

La práctica se construye en cuatro sentidos:

- 1) El significado y la importancia de la práctica no se pueden comprender sin referirnos a las intenciones del practicante.
- 2) El significado y la importancia de la práctica son socialmente contruidos; se interpreta por el agente pero también por los otros.
- 3) El significado y la importancia de una práctica están contruidos históricamente; deben interpretarse con referencia al trasfondo histórico de la situación.
- 4) ***“El significado y la importancia de una práctica están contruidos políticamente; en el ámbito de clase existe una micropolítica que está configurada por factores sociales, materiales e históricos. Aquí se***

⁶ Carr Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Tr. Isidro Arias, España, editorial Laertes, 1994

encuentra el carácter ideológico de la práctica; la que requiere un entendimiento crítico de su significado e importancia”.⁷

En una perspectiva más rigurosa, la ciencia educativa crítica plantea que la práctica educativa constituye una actividad ética que se emprende para conseguir fines educativamente adecuados. Esto significa que para desarrollar una práctica educativa no es suficiente con ‘saber cómo’, o sea que no es necesariamente una práctica educativa aquella cuyo desarrollo exige de cierto método de enseñanza el desempeño en forma competente y acertada. Toda forma de enseñanza no basta que sea eficaz, sino que sea compatible con los principios éticos que deben orientar o informar una práctica educativa. Lo anterior tampoco quiere decir que **“para llevar a cabo una práctica educativa, haya que traducir estos principios éticos a un conjunto de reglas codificadas que puedan utilizarse para orientar la práctica en una dirección adecuada, desde el punto de vista educativo. Simplemente señala que el carácter educativo de cualquier práctica sólo puede hacerse inteligible referida a una disposición ética para proceder de acuerdo con una idea más o menos tácita de lo que es actuar de forma educativa”.**⁸

La práctica educativa, mirada más específicamente como práctica docente, trasciende la concepción técnica referida a la aplicación de técnicas de enseñanza en el aula, se coloca entre el sistema escolar y los

grupos sociales particulares. El trabajo del profesor es **“mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado**

como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara”⁹

A partir de las consideraciones anteriores, **“se entiende a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político - institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”**¹⁰

Con esta definición se reconoce al maestro y al alumno como sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo; aquí ser sujeto significa participar en el proceso, **“los maestros no sólo son responsables de llevarlo a cabo, sino que son también artífices del mismo. Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tiene también que dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos”**¹¹.

La práctica docente tiene múltiples relaciones y comprende los siguientes elementos:

- “La docencia implica la relación entre personas”. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas [implica relaciones educativas entre personas]

⁷ Kemmis, Stephen. “Introducción” en Carr, Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Int. Stephen Kemmis, Tr. Joan Godo, Barcelona, Ediciones Laertes, 1990

⁸ Carr W. *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Tr. Pablo Manzano, España, Fundación Paideia/ediciones Morata, 1999

⁹ Fierro Cecilia, et alli. *Transformando la práctica docente*. Una propuesta basada en la investigación-acción. México, ediciones Paidós, 1999, p. 21

¹⁰ Idem

¹¹ Idem

- Maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado que la escuela, como institución, propone para el desarrollo de las nuevas generaciones, a través de una intervención sistemática y planificada.
- La función del maestro está estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad. La tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y lugar determinados en los que entra en relación con los procesos económicos, políticos y culturales más amplios que forman el contexto de su trabajo.
- El trabajo del maestro se desarrolla en un ambiente institucional, que por su misma naturaleza lo hace establecer múltiples relaciones. La escuela se convierte en lugar privilegiado de formación permanente para el maestro interesado en su profesionalización en un marco normativo y administrativo regulador, en el que el profesor no sólo es un trabajador sino también un agremiado.
- El quehacer docente está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores personales, sociales e institucionales, que responden a la formación de un cierto tipo de hombre y a la construcción de un determinado modelo de sociedad.

El concepto de práctica docente es inseparable del de gestión escolar, referido a la construcción social de las prácticas educativas en el seno de la institución escolar. La gestión escolar es ***“el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan”***¹²; a través de la gestión escolar cobra vida la práctica educativa. La gestión escolar implica la gestión pedagógica.

La gestión pedagógica es el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza y está atravesada por procesos administrativos y político-laborales.

Una reflexión sobre la práctica docente comprende un análisis crítico de todos los elementos que se reflejan en ella, desagregándolos sin perder la noción de su totalidad. La interrelación de estos elementos distingue el entorno social e institucional que enmarca la tarea del maestro.

La reflexión crítica conlleva un concepto de cambio en la forma de percibirla, en una nueva lectura de la realidad que provoca nuevas ideas, preguntas y proyectos. Esta reflexión también lleva a la confrontación de las ideas, los conocimientos y las convicciones propias con las de otros. No es posible permanecer ajeno a las ideas y convicciones de los otros en una reflexión crítica.

Por la razón anterior, la ubicación teórica de la práctica educativa y práctica docente no pueden hacerse desde un solo campo de ciencia sino cuando menos desde una posición filosófica, pedagógica y psicológica, específicamente desde los referentes de una teoría de aprendizaje.

LA ADSCRIPCIÓN FILOSÓFICA

Los hombres son filósofos, en la medida que participan en una actividad práctica porque, en ella, está implícitamente una concepción del mundo, una concepción de realidad, en fin, una filosofía. El profesor, que participa de una actividad práctica, como lo es la educación, es consciente o inconscientemente, un filósofo.

La filosofía de la educación que orienta la práctica del maestro, no es una especie de teoría académica ante la que los profesores en ejercicio puedan aparecer indiferentes. Contiene de forma más o menos explícita e

¹² Fierro Cecilia, op. cit. p. 23

implícita supuestos, valores y creencias de sentido común que subyacen en las actividades prácticas diarias. Esto no quiere decir, por supuesto, que el sentido común de los profesores deba constituir el fundamento sobre el que se construya la filosofía de la educación, ni que deba aceptar como únicas las creencias y supuestos básicos que lleva consigo, como producto de las costumbres, los mitos y los prejuicios del pasado de su sociedad y de él mismo.

“Existen diversas filosofías que los profesores adoptan para definir y defender sus prácticas educativas. Estas posiciones filosóficas se pueden agrupar en dos corrientes: la filosofía tradicional y la filosofía progresista liberal, como dos grandes tipos ideales lo bastante coherentes para limitar o establecer ciertas líneas más o menos consistentes para identificar perspectivas y acciones actuales”¹³.

La filosofía tradicional tiene que ver con las ideas de excelencia académica, el maestro como verdadera autoridad de la enseñanza, agrupación rígida de alumnos sobre la base de su capacidad intelectual, la enseñanza centrada en materias o disciplinas académicas y exámenes tradicionales formales, por citar algunos rasgos.

En el marco de una ideología liberal progresista, el objetivo de la educación es la autonomía racional y la libertad. La educación es un proceso de desarrollo racional basado en la humanidad común a todos y no un proceso de adquisición cognitiva basado en el saber autorizado de una élite intelectual. Por eso el currículo refleja las necesidades evolutivas, más que necesidades e intereses de los alumnos.

El profesor es, ante todo, un guía más que un instructor y la enseñanza en gran medida, es

estimular la curiosidad natural de los alumnos y facilitar sus propias indagaciones.

LA ADSCRIPCIÓN PEDAGÓGICA

De forma global, la práctica educativa, en forma general o la práctica docente, de manera más puntual, puede ser mirada por los conceptos de una pedagogía tradicionalista o de una pedagogía radical o crítica.

Pese a las ventajas que brinda la pedagogía radical y la educación crítica, Giroux reconoce que tiene sus problemas y deficiencias, entre las que remarca:

- ♦ ***“Faltan propuestas más allá de la crítica y la dominación; propuestas que ofrezcan alternativas para transformar las escuelas públicas y la forma en que las escuelas reproducen desigualdades; propuestas que den oportunidades para reconstruir el discurso en el que el trabajo del profesor se defina a través de las categorías de democracia, potenciación y posibilidad.***
- ♦ ***Faltan propuestas que permitan la creación de condiciones para desarrollar un nuevo discurso que cambie el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad.***
- ♦ ***Faltan alternativas que ofrezcan bases teóricas a los profesores-estudiantes para experimentar y buscar nuevas prácticas docentes críticas y potencialmente transformadoras.***
- ♦ ***Los profesores están atrapados en el aparato de dominación (ello impide el desarrollo o no deja lugar, de /a lenguajes y prácticas para la reforma pedagógica y de las escuelas).***
- ♦ ***Hace rechazar indiscriminadamente el conocimiento escolar porque lo***

¹³ Carr W. “La adopción de una filosofía de la educación” en Carr, W. Carr W. *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Tr. Pablo Manzano, España, Fundación Paideia/ediciones Morata, 1999, pp. 77-83

considera una forma de ideología burguesa.

- ♦ **Concentra su análisis en el lenguaje de la dominación y no deja espacio o socava toda esperanza para desarrollar estrategias, propuestas, opciones educativas y un nuevo discurso pedagógico.**
- ♦ **Reconoce pero no logra concretar respuestas a la necesidad política de ofrecer alternativas a la realidad conservadora de la escuela.**¹⁴

Otra forma de ubicar nuestra práctica educativa o la misma práctica docente es reconocerla como parte de una cierta teoría. En el campo educativo las teorías más generales y que permiten clasificar nuestras prácticas son: la teoría de “sentido común”, la teoría de “ciencia aplicada”, la teoría práctica y la teoría crítica.

Enfoque del “sentido común”

“Este enfoque ofrece a los profesionales de la enseñanza una teoría que les permite explicar o comprender lo que sucede en el aula sobre la base del sentido común”¹⁵.

Este enfoque plantea el valor educativo de una práctica, es una cuestión empírica que tiene como marco de referencia a principios prácticos surgidos de las actividades de aquellos profesionales considerados como practicantes de éxito de fines educativos. Concluye señalando que **“Entrar en una práctica educativa es pensar y actuar en**

conformidad con los conceptos, conocimientos y habilidades de una tradición determinada”.¹⁶

Podemos pensar que a este enfoque se inscriben todos los docentes que no tienen ninguna formación profesional y que trabajan según aprendieron o quienes teniendo una formación profesional se conforman con repetir las formas de trabajo de los compañeros más exitosos de la escuela o zona escolar, sin preocuparse por buscar un sustento teórico más potenciador a su práctica. Una idea general en la que sustentan su forma de trabajo es que *“es la práctica la que determina la validez de la teoría en vez de que sea la teoría la que determine la validez de la práctica.”*

Enfoque de la ‘ciencia aplicada’

Esta postura tiene su mejor exponente, en el campo de la psicología, en el conductismo y en el campo de la educación a la tendencia de una teoría curricular por objetivos y en el campo de la investigación educativa al paradigma tradicional o empírico-analítico; en la década de los setentas y ochentas la expresión más clara de este enfoque se adscribe a la llamada tecnología educativa; en lo general la idea es que la práctica educativa debe estar ceñida a los estándares de la ciencia, que los métodos científicos de investigación y los criterios lógicos de la explicación científica aportan los ‘estándares’ que la teoría educativa debe esforzarse en alcanzar.

En este sentido, la práctica educativa es una forma de ‘ciencia aplicada’ que utiliza en la resolución de problemas educativos y para guiar la práctica, generalizaciones empíricamente comprobadas. Según este enfoque los medios más eficaces para lograr

¹⁴ Giroux Henry A. *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Tr. Isidro Arias, España, editorial Paidós/M.E.C., 1990

¹⁵ Carr W. *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Trad. Pablo Manzano. Segunda edición, 1999. Ediciones Morata y Fundación Paideia. España, p. 71

¹⁶ Idem

los fines es una cuestión factual. Desde este punto de vista, la relación 'medios-fin' es una relación instrumental y establece que la práctica educativa, como actividad esencialmente técnica, tiene como propósito alcanzar fines educativos preestablecidos.

Desde esta perspectiva, una buena práctica educativa se determina por referencia a principios científicos por medio de los cuales pueden alcanzarse resultados educativos deseables y no por referencia a principios prácticos relacionados con una cierta tradición.

El enfoque 'práctico'.

Surgida como corriente antipositivista este enfoque en la toma práctica de decisiones de la práctica educativa rechaza el concepto de teoría como generalizaciones empíricas y cualquier asimilación de 'lo práctico' a 'lo técnico'. Acepta el punto de vista 'iluminativo' de la evaluación del currículo, el concepto de **"currículum como proceso y el estudio casuístico en la investigación educativa."**¹⁷

Esta aproximación plantea que la educación es una actividad práctica, una forma de acción humana abierta, reflexiva, indeterminada y compleja, que no puede regirse como lo pretende la aproximación de 'ciencia aplicada', por principios teóricos o guiarse por reglas técnicas. Es erróneo, desde este punto de vista, pensar que la teoría de la educación ofrece un saber científico riguroso para regular y controlar la práctica; sólo ofrece una forma de saber que es siempre insegura e incompleta pero que permite sustentar juicios sabios y prudentes sobre lo que debería hacerse en una determinada

situación práctica¹⁸. La aproximación 'práctica' atribuye a la teoría la responsabilidad de alimentar la sabiduría práctica a través del arte de la deliberación, lo que permite hacer juicios educativos prácticos, prudentes, defendibles, sobre cómo intervenir en la compleja vida del

aula y de la escuela. Ofrece, para tal fin, a los practicantes teorías interpretativas que permiten describir una situación, ayudan a descubrir valores subyacentes y revelar suposiciones tácitas no reconocidas e inherentes a su labor. Así, ***"la práctica educativa constituye una acción comprometida en sentido moral; se trata de una actividad esencialmente ética, regida por valores educativos básicos y no por preocupaciones instrumentales o utilitaristas"***¹⁹.

Señala Carr que aún cuando toda práctica educativa siempre tiene objetivos o intenciones morales, éstos no se estructuran como 'fines' para los que existe una práctica como 'medio' de alcanzarlas, sino como compromisos educativos que sólo pueden realizarse mediante la práctica, que en este sentido no tiene carácter de proceso instrumental al servicio de fines educativos fijos, sino es una actividad fluida en la que se eligen medios y fines a través de valores y criterios que permiten distinguir entre prácticas que son educativas y las prácticas que no lo son, entre prácticas educativas buenas y las que son malas o indiferentes.

Enfoque crítico

Esta es una aproximación todavía nueva en la práctica educativa y en general todavía novedosa en el campo de la educación. Este enfoque ofrece un modo de reconstruir una teoría educativa que reconoce los mejores aportes de la aproximación de 'ciencia aplicada' y de la aproximación 'práctica'; reconoce, por ejemplo, que la teoría de la educación debe arraigar en las creencias y en

¹⁷ Aquí Carr presenta puntos coincidentes de esta aproximación con la primera, sobre todo la relativa al interés de la teoría de la educación a mejorar la toma práctica de decisiones.

¹⁸ Carr, W. 1999, p. 73

¹⁹ Carr, W. 1999, p. 73

la comprensión de los practicantes, pero no acepta la idea de que estas creencias y comprensiones estén determinadas o puedan explicarse causalmente, en términos objetivos; reconoce que, por ejemplo, la convicción de la aproximación de la 'ciencia aplicada' de que existen factores causales operativos en las situaciones educativas, no

acepta que la teoría educativa pueda producirse sin referencia a las interpretaciones y comprensiones de los practicantes.

Este hecho de intentar reconciliar críticamente ambas aproximaciones, hace advertirnos la 'aproximación crítica', cómo unos factores objetivos pueden afectar la racionalidad de los entendimientos de las creencias de los practicantes y distorsionar el entendimiento de su práctica; cómo las creencias indiscutidas, las verdades evidentes en sí mismas y las comprensiones de sentido común de los practicantes pueden ser resultado de ciertas condiciones causales antecedentes, tales como una determinada estructura social, pero que los practicantes sean ignorantes de ello; que cuanto más sepan de estas comprensiones y de estas creencias, más serán capaces de determinarlas de una manera racional.

La aproximación crítica no se compromete con ningún postulado determinista sino que considera que la mejor ayuda que se le puede brindar a los practicantes es apoyarles a ser más autoconscientes "en cuanto a las determinaciones causales de sus creencias y prácticas", para un mejor control racional de sus prácticas, es decir, el propósito es aumentar la autonomía racional de los practicantes, por lo que observan sus prácticas no como una práctica moral sino como una práctica social histórica y espacialmente determinada, históricamente localizadas, culturalmente asentada y vulnerable a la distorsión ideológica; la práctica educativa es siempre 'problemática' no en el sentido de que da origen a problemas prácticos que tienen respuesta en soluciones

teóricas, sino que los objetivos a los que sirve, las relaciones que crea, la vida social que sustenta, pueden ser reconsiderados críticamente en términos de que si ayuda u obstaculiza el progreso y el cambio educativo.

13

La aproximación crítica trata de educar a los practicantes a través de promover su autoconocimiento para que puedan emanciparse de sus creencias y comprensiones irracionales, heredadas por la costumbre, la tradición y la ideología. Emplea para ello el método de la crítica ideológica que utiliza la autorreflexión crítica para explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas y ubicar la fuente de sus irracionalidades tanto en el contexto institucionalizado como en las formas de la vida social de las que ha salido; la crítica ideológica proporciona el medio por el cual los autoentendimientos distorsionados se hacen transparentes y quedan privados de todo poder.

La misma relación teoría y práctica adquiere su verdadera dimensión transformadora, ya no es una relación de aplicar la teoría a la práctica, ya no es una cuestión de derivar teoría de la práctica, como se había pensado y como ha evolucionado durante el siglo pasado la teorización de la educación; por medio de la autorreflexión como estrategia válida de saber, se mira y ve a la teoría como mutuamente constitutiva y dialécticamente relacionada; ya no debe pensarse o en la transición teoría a práctica o de práctica a teoría, sino a partir de ahora, de irracionalidad a racionalidad, de ignorancia a hábito de saber y reflexión.

En este sentido la ciencia crítica educacional es un modo de acción social colectiva profundamente articulada a ideales emancipatorios de racionalidad, de justicia y libertad.

Carr y Kemmis remarcan que una ciencia educativa crítica es participativa y son sus 'sujetos' o participantes los profesores, los estudiantes y otros que tienen que ver con las disposiciones educativas, que **"tienen consecuencias individuales y sociales que incluyen tanto la ilustración como la alienación, la solidaridad social y la división social, la potenciación de las personas y el autoritarismo de la sociedad contemporánea"**²⁰

La práctica de una ciencia crítica requiere que los participantes organicen su propia ilustración y tomen decisiones sobre cómo transformar sus situaciones y el ejercicio de un análisis crítico permanente de las consecuencias de tales transformaciones a fin de articular el compromiso del discurso científico, los procesos de ilustración y la acción práctica.

Una práctica educativa guiada por la teoría crítica incluye como parte de esa práctica la investigación educativa crítica cuya responsabilidad es triple:

- a) debe evidenciarse en mejoras reales de las prácticas educativas concretas.
- b) debe mejorar los entendimientos de dichas prácticas por sus practicantes.
- c) debe hacer comprensibles las situaciones en que dichas prácticas se producen.

Las situaciones educativas se constituyen educativas en la medida que las personas que actúan en ellas las entiendan como educativas, por lo que comprender las redes interactivas de prácticas que le constituye, para su transformación, es básico. La 11ª tesis de Feuerbach de Marx ya lo expresaba: **"La doctrina materialista de que los hombres son producto de sus circunstancias y de su formación y de que, por consiguiente, unos hombres cambiados serán producto de otras circunstancias y de una formación cambiada, pasa por alto que son los hombres quienes cambian las**

circunstancias y que el educador mismo tiene necesidad de ser educado"²¹

El cambio de las circunstancias por el hombre y el cambio de hombre son simultáneas. Marx lo señalaba:

"La coincidencia entre el cambio de las circunstancias y el cambio de la actividad humana únicamente puede concebirse y entenderse racionalmente como una práctica revolucionaria"²²

Esta es la clave del materialismo histórico, que ve, según Michael Matthews, la práctica o actividad humana consciente como una mediación entre la mente y la materia; que la conciencia surge de la práctica, está constituida por ella y es juzgada en y por la práctica. Sin embargo para no caer en un practicismo o empirismo puro, trataremos de hacer un recorrido por las teorías del aprendizaje que más trascendencia o impacto han tenido tanto en la formación como en el hacer de los docentes.

PRÁCTICA DOCENTE Y LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE

Analizaremos de manera breve y práctica, sin agotar todas las posibilidades, las principales teorías del aprendizaje²³; en el entendido de que de una u otra manera, sirven como referentes teóricos que ubiquen al docente en la comprensión de los procesos de aprendizaje en la escuela, sobre todo de los procesos a los que da preferencia en su práctica educativa, apoyado con principios y

²¹ Citado por Carr y Kemmis, op. cit., p. 172

²² Ibidem, p. 173

²³ Pérez Gómez, Ángel I. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje" en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. 9ª edición. 2000, ediciones Morata, Madrid, España, pp. 34-62

²⁰ Carr y Kemmis, op. cit. p. 170

conceptos de otras disciplinas, los cuales integrados por la reflexión didáctica sobre la práctica permean diversas actitudes y posiciones en los procesos de evaluación, diseño y desarrollo de la intervención educativa.

Estas posiciones nos llevan al establecimiento de formas de relación entre el conocimiento teórico especializado que aportan las disciplinas y el modo más racional de intervenir en situaciones específicas y concretas en el aula. Para darnos una idea las enunciaremos de la siguiente manera:

1) TEORÍAS ASOCIACIONISTAS DE CONDICIONAMIENTO E-R.

- a) Condicionamiento Clásico de PAVLOV, WATSON, GUTHRIE.
- b) Condicionamiento instrumental u operante: HULL, THORNDIKE, SKINNER.

2) LAS TEORÍAS MEDIACIONALES. (dentro de ellas pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores).

- a) Aprendizaje Social, condicionamiento por imitación de modelos. BANDURA, LORENZ, TINBERGEN, ROSENTHAL.
- b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales distinguiremos a su vez, varias corrientes:
 - Teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica. KOFFKA, KOHLER, WHERTHEIMER, MASLOW, ROGERS.
 - Psicología genético-cognitiva. PIAGET, BRUNER, AUSUBEL, INHELDER.
 - Psicología genético-dialéctica. VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, RUBINSTEIN, WALLON.

- c) La teoría del procesamiento de información. GAGNÉ, NEWELL, SIMON, MAYER, PASCUAL LEONE.

A continuación haremos una descripción breve de los rasgos más importantes de cada una de ellas.

TEORÍAS ASOCIACIONISTAS DE CONDICIONAMIENTO E-R:

- El aprendizaje es un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas del medio ambiente.
- El hombre es el producto de los posibles eventos (presiones) del medio ambiente.
- Conocer tales eventos o presiones y controlar en lo posible sus efectos reforzantes.
- Todo en la vida, objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, tienen un valor reforzante. (refuerzan una u otra conducta).
- La educación es una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno.
- Al prescribir la estructura interna del individuo y organizar las contingencias de reforzamiento, se obtienen esquemas de conocimiento y conductas deseadas.
- Desde la perspectiva didáctica, el condicionamiento operante de SKINNER, es el que ha tenido una incidencia más significativa. (Los programas de refuerzo, la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los

programas de modificación de conducta, son claro ejemplo de ello).

❖ Aportaciones de la psicología genético-cognitiva.

- La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral. Con la Actividad como eje central.

21

TEORÍAS MEDIACIONALES: (A pesar de importantes y significativas diferencias entre ellas, las agruparemos en una familia por su coincidencia en algunos puntos fundamentales:)

- La importancia de las variables internas.
- La consideración de la conducta como totalidad.
- La supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

En estas teorías, el aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas del medio ambiente actúan mediadas por las condiciones internas. Es decir, la estructura interna determina la respuesta.

❖ Derivaciones de la corriente de la Gestalt o teoría del campo.

- “La conducta es una totalidad organizada”.
- Las fuerzas que rodean a los objetos, las relaciones que les ligan entre sí, definen realmente sus propiedades funcionales, su comportamiento.
- El individuo reacciona a la realidad, tal como la percibe subjetivamente. Su conducta responde a su comprensión de las situaciones, al significado que confiere a los estímulos que configuran su “campo virtual” en cada momento concreto.

- Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son el resultado de procesos genéticos.

- El proceso de interacción adaptativa de la Asimilación y la Acomodación, explican el proceso de construcción genética.

- El conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de instrumentos formales de conocimiento.

(Aspectos figurativos = Contenido;
Aspectos Operativos = Formales).
La Función Semiótica es de singular relevancia.(Imitación diferida, Dibujo, Lenguaje, Imágenes mentales).

- Dentro del proceso dialéctico del conocimiento, los factores principales que intervienen en la formación de las estructuras cognitivas son: Maduración, Experiencia física, Interacción Social y Equilibración.

- Las implicaciones pedagógicas más importantes son: El carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual, la Actividad como potenciador de las capacidades cognitivas superiores, el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas, la importancia del conflicto cognitivo, la significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas, distinción entre Desarrollo y Aprendizaje y por último la estrecha vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta.

❖ El Aprendizaje Significativo de Ausubel.

- Su concepción se circunscribe al aprendizaje escolar, que alude a cuerpos organizados de material significativo.

- El Aprendizaje Significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico, comprende la adquisición de nuevos significados, para ello distingue dos dimensiones:

- Significatividad lógica: Coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- Significatividad Psicológica: Que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

❖ El punto de vista de la psicología dialéctica.

- Concibe al Aprendizaje y al Desarrollo como una relación dialéctica que está en función de la comunicación y el desarrollo, éste último no es un simple despliegue de caracteres preformados en la estructura biológica de los genes, sino el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.
- El nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo. El eje de la relación dialéctica es un área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo; éste lleva una dinámica perfectamente influida, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado

intencionalmente. Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita que lo haga solo mañana.

- El desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial.

22

- El paso de lo orgánico a lo psíquico se hace mediante la impregnación social de lo psíquico por medio de cuatro elementos que son: emoción, imitación, motricidad y el socius.

❖ El aprendizaje como procesamiento de información.

- Es una integración del modelo conductista dentro de un esquema fundamentalmente cognitivo y agrupa ocho tipos de aprendizaje como un continuo acumulativo y jerárquico, que sin embargo requieren condiciones distintas y concluyen en resultados diversos:
- Aprendizaje de señales: aprender a responder a una señal (PAVLOV).
- Aprendizaje estímulo-respuesta (SKINNER, THORDIKE).
- Encadenamiento: conectar en una serie dos o más asociaciones de estímulo-respuesta previamente adquiridas. (SKINNER, GILBERT).
- Asociación verbal: variedad verbal de encadenamiento (UNDERWOOD).
- Discriminación múltiple: conjunto de cadenas de identificación al discriminar sucesivamente estímulos precisos y respuestas específicas (MOWRER, POSTMAN).
- Aprendizaje de conceptos: aprender es responder a estímulos como partes de conjuntos o clases en función de sus

propiedades abstractas.(BRUNER, KENDLER, GAGNÉ)

- Aprendizaje de principios: aprendizaje de cadenas de dos o más conceptos, aprendizaje de relaciones entre conceptos (BERLYNE, GAGNÉ, BRUNER).

23

- Resolución de problemas: aprendizaje de la combinación, relación y manipulación coherente de principios para entender y controlar el medio. Solucionar problemas. (SIMON, NEWELL, BRUNER).
- Este modelo considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella, es decir, todo ser humano es un activo procesador de su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Ello supone que el organismo no responde directamente al mundo real sino a la propia y mediada representación subjetiva del mismo.

En esta multiplicidad de enfoques y corrientes teóricas del aprendizaje, pensamos que basados en la perspectiva dialéctico-crítica; la instrumentación didáctica en la perspectiva de la Didáctica Crítica podría abrirnos una posibilidad en el horizonte pedagógico, por lo cual trataremos de hacer una síntesis de sus principales características o rasgos que la conforman.

Podemos partir por pensar en:

- ¿Qué vamos a entender por Didáctica Crítica?
- ¿Cómo es que ha surgido esta propuesta educativa para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje?

- ¿Qué tan caracterizado se encuentra el discurso y la praxis de esta propuesta?
- ¿Cuál es el grado de incidencia en el abordaje de la práctica docente?

Como se ve surgen al momento muchas preguntas, pero eso no debe desalentar, por el contrario, el hecho mismo de que se multipliquen las interrogantes, debe obligarnos a seguir indagando en torno a esta problemática.

Consideremos que la Didáctica Crítica es una propuesta en construcción que se va conformando sobre la marcha, una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización, de fijación como es el caso de la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa.

La Didáctica Crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas llenas del “instrumentalismo tecnocrático” y su pretendida neutralidad ideológica, necesita de dos cosas:

- A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación.
- B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno.

Los docentes se han preocupado más por renovar y perfeccionar su instrumentación, que por indagar sus supuestos teóricos. Esta postura apunta más a cómo ser técnicamente mejor docente, que a cuestionar y replantear problemas fundamentales de la didáctica. La Didáctica Crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución,

los roles de sus miembros y el significado ideológico que hay en todo ello. Consideremos, por otra parte, que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni el patrimonio del saber.

Todos aprenden de todos y fundamentalmente, de aquello que se realiza en conjunto, en colectivo.

La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica. Por lo tanto una Didáctica Crítica necesita tener presente dos consideraciones:

- Que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico, no pueden ser vistas ya como una implementación puramente tecnológica que puede ser aplicada, sin grandes trastornos, en un contexto educativo previamente organizado y, en cuya estructura no se operan modificaciones.
- Que las actitudes aisladas carecen de valor, y en tanto no se encuadran a un sistema de actitudes congruentes, que respondan a claros objetivos y valores asumidos conscientemente, resultan inoperantes.

Siguiendo el curso de nuestra explicación, damos paso a la formulación del concepto de aprendizaje que nos servirá para encuadrarla.

Consideramos el aprendizaje como un proceso dialéctico. Esta afirmación se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender, no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.

Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinada sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento sino también por las características del sujeto cognoscente.

El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es un sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado, su futuro, aún para ser negado, está jugando en la situación. Además es importante tener en cuenta que de acuerdo a la idea de proceso, cada una de las fases es de suma importancia: apertura al problema, análisis, síntesis parciales y síntesis final, cada una de ellas, es preparadora de la siguiente, aún en sus eventuales crisis y no es posible esperar de una fase todas las respuestas o las soluciones del problema.

Trataremos ahora los componentes de nuestra propuesta de instrumentación:

a) problemática de los objetivos en la didáctica crítica.

Es necesario establecer objetivos para la enseñanza, ya que son útiles para orientar al profesor y el alumno en el desarrollo del trabajo, pero concibiéndolos en relación directa con la solución de problemas. Sobresale la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones. En este sentido, consideramos importante rescatar la idea de unidad y totalización del conocimiento, porque rompe definitivamente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza a través de la propuesta de los objetivos conductuales.

En la didáctica crítica solamente usaremos las categorías de objetivos terminales en un curso y objetivos de unidad. Ahora bien, al emprender la tarea de formular objetivos de un curso, sean éstos terminales o de unidad

es indispensable plantearse algunas interrogantes. Por ejemplo: ¿cuáles son los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar, los aprendizajes esenciales, de tal manera que a partir de esta etapa de esclarecimiento, se tengan elementos para plantear criterios de acreditación de un curso, un taller, un seminario, etc.?

b) selección y organización del contenido en el contexto de la didáctica crítica.

Independientemente de la multiplicidad de factores y aspectos que entran en juego a manera de síntesis planteamos algunas ideas acerca del conocimiento:

- Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado. Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.
- La realidad y el conocimiento cambian constantemente.
- Es necesario historizar los contenidos de un programa, ver cómo una idea, una teoría, un hecho, una información tuvo su origen, cómo fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado y su transformación en algo nuevo.

c) Planeación de situaciones de aprendizaje.

Como hemos señalado con anterioridad, en toda práctica docente existen diferentes concepciones, mismas que orientan la práctica educativa en general y el proceso enseñanza-aprendizaje en particular. Las situaciones de aprendizaje no son ajenas a lo anterior, sobre todo si consideramos que ellas son parte importante de la estrategia global para operacionalizar este proceso, es decir, que sean congruentes a la concepción

de aprendizaje que se sustente. Es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y en consecuencia, el profesor deja de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en un promotor de aprendizajes a través de una relación más cooperativa.

Lo anterior no implica desplazamiento o sustitución del profesor como tal: por el contrario, en esta nueva relación, la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige, entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discusión, conocimiento del plan y el programa de estudios en donde realizan su práctica y mayor conocimiento de la misma práctica profesional. Retomando lo ya expuesto, nos parece importante destacar que las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. Dado este carácter integrador de las actividades de aprendizaje, su selección debe apegarse a ciertos criterios. Los siguientes son algunos de ellos:

- Determinar con anterioridad los aprendizajes que se pretenden desarrollar a través de un plan de estudios en general y de un programa de estudios en particular.
- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- Que promuevan aprendizajes de ideas básicas o conceptos fundamentales.
- Incluir en ellas diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc. Y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, de la realidad misma, etc.
- Incluir formas metódicas de trabajo individual alternando con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.

- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional.
- Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo, etc.
- Y sobre todo, que generen en los alumnos actitudes de seguir aprendiendo.

En contraposición a la idea del aprendizaje acumulativo, proponemos que las actividades de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento.

- a) una primera aproximación al objeto de conocimiento.
- b) Un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones.
- c) Un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales producto del proceso seguido: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis, elaboración y generalización.

d) Evaluación y acreditación.

Pensamos que una forma posible de ofrecer una alternativa al problema de evaluación educativa, pudiera ser la distinción operativa entre acreditación y evaluación.

La acreditación se relaciona “con la necesidad institucional de certificar los conocimientos, con ciertos resultados de aprendizaje;

resultados referidos a una práctica profesional; resultados que pueden estar generados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. En el fondo de esta problemática sigue estando presente la Psicología conductista, con su concepción de

26

aprendizaje como producto en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje como un proceso de conocimiento”. Conviene aclarar que cuando aquí se habla de evidencias de aprendizaje, éstas no se refieren únicamente a los exámenes, se incluyen en ellas toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo, etc.

“La evaluación vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal, es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que le permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de sus procesos de aprendizaje”. La evaluación entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad.

Abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron en el abordaje de la tarea; las vicisitudes del grupo en términos de: racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc., elementos todos, que plantean una nueva concepción de aprendizaje, que rompe con estructuras o esquemas rígidos y que encauza al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

Dada nuestra preocupación por concebir a la evaluación como proceso, nos parece

necesario señalar algunos lineamientos metodológicos que hagan posible esta operacionalización, en una situación concreta de docencia. Para conseguir esto es indispensable que se realice con todo rigor metodológico y desde la primera sesión de trabajo, un análisis de expectativas de los participantes en el grupo con respecto al curso, taller, seminario, etc., de que se trate,

de tal manera que permita, por una parte, detectar los intereses, inquietudes y aspiraciones, tanto personales como profesionales; y, por otra confrontar e intercambiar experiencias sobre su quehacer docente o práctica educativa, que coadyuven a la conformación de un marco de referencia, hasta cierto punto compartido, que propicie abordar la tarea y el logro de los objetivos del curso.

Esta primera sesión se considera muy importante porque es en ella donde se sientan las bases y las reglas del juego que van a normar y a orientar el trabajo grupal. En una palabra, se establece con el grupo un encuadre; es decir, una especie de acuerdo entre participantes y coordinador, que, previa discusión, ambos se comprometen a cumplir.

Este encuadre se plantea dos niveles:

- a) Institucional: Se refiere a horario, número y duración de las sesiones, asistencias, criterios de acreditación, etc.
- b) Grupal: Discusión del programa, explicitación de la tarea, metodología del trabajo, responsabilidades de los participantes y del coordinador, criterios y momentos de evaluación, etc.

Conforme a estas condiciones, la evaluación se plantea como una revisión constante del proceso grupal, señalando, con la flexibilidad que se estime pertinente, los siguientes momentos para llevarla a cabo:

- Al final de cada sesión. Se trataría de utilizar algunos minutos de la sesión para revisar someramente lo más significativo de la vivencia. El propósito central sería plantear, analizar y elaborar grupalmente los problemas surgidos que pudieran entorpecer o empantanar la dinámica del grupo en el cumplimiento de la tarea y en el logro de los aprendizajes.
- Después de cierto número de sesiones. Este segundo momento de reflexión y revisión del trabajo grupal se puede establecer para cada determinado número de sesiones, o bien, después de cada bloque de información tratada. Obviamente, todo dependerá de las necesidades de la situación grupal. Estas revisiones sirven también como momentos de síntesis y elaboración del conocimiento.
- Al término del curso. Como etapa de culminación, se recomienda realizar a manera de recapitulación una sesión de evaluación grupal, como un balance de carácter totalizador. La tarea consiste en una recuperación histórica del acontecer más significativo que se vivió en el curso.

Estas sesiones de evaluación grupal, tanto las parciales como la final, involucran a los participantes y al coordinador. Por lo que respecta a la evaluación, a manera de síntesis final, diremos que ésta se puede realizar considerando dos líneas de análisis.

- ⊕ Lo relacionado con el proceso grupal, cuyos rasgos pueden ser los siguientes:
 - Autoevaluación: Se estipula un tiempo para que los participantes se autoanalicen y autocritiquen en su desempeño en el trabajo grupal.
 - Evaluación del Grupo: La tarea aquí consiste en señalar cómo observó cada participante el trabajo de los demás, considerando lo siguiente: Participación (intervenciones o interacciones),

responsabilidad y compromiso, aportaciones al proceso del grupo y a la tarea, etc.

- Participación crítica de los alumnos: Los participantes se abocan al análisis y planteamiento de la forma como percibió cada uno de ellos el desempeño del coordinador.

28

- Autocrítica del coordinador: Este por su parte, señala como percibió el proceso del grupo y cómo se percibió a sí mismo dentro de dicho proceso.
- Lo relacionado con los aprendizajes. A partir del programa del curso, se hace un análisis riguroso basándose en preguntas como las siguientes.

¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa se alcanzaron?

¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa no se alcanzaron?

¿Qué aprendizajes no planteados en el programa se considera haber alcanzado?

¿Qué factores propiciaron u obstaculizaron el alcance de aprendizajes?

De manera sucinta sin agotar el tema y tratando de no deformar el contenido, se ha tratado de hacer evidentes los rasgos más importantes de la Didáctica Crítica, haciendo hincapié que existe mucha más información; pero por situaciones de espacio no es posible tratarla con la precisión que los autores lo hacen en los textos originales; sin embargo es necesario puntualizar que los

instrumentos de Observación-participante y la Metodología de Investigación-Acción Participativa, son las herramientas que el CEDES 22 considera pertinente utilizar en el desarrollo del Movimiento Pedagógico y la construcción del Proyecto Estatal de Educación Alternativa como el mecanismo para iniciar la transformación de la práctica educativa en nuestro estado de Oaxaca.

METODOLOGÍA



Los asistentes al taller, leerán el texto base, utilizando las estrategias que más les guste; (individual, por parejas, en equipos, en voz alta, en silencio, etc.)

DINAMICA: “GUERRA DE PAPELES”

- a) El Coordinador pedirá a los asistentes al taller que tomen c/u una parte del ROMPECABEZAS, (la que más les guste).
- b) Integrarán equipos, formando el rompecabezas de acuerdo a las relaciones que descubran entre los dibujos.

CUARTO MOMENTO

“PERSPECTIVA EN CONSTRUCCIÓN”

A partir del reconocimiento de su práctica educativa, los trabajadores de la educación asumirán compromisos concretos respecto a ella.

Muchos hemos transitado por el sendero educativo sin claridad pedagógica, que nos ha conducido a la improvisación y simulación, favoreciendo el deterioro de nuestro liderazgo pedagógico. Cambiar este rumbo por aquel que la sociedad espera, implica una revaloración de nuestra práctica educativa para asumir compromisos posibles que se vean reflejados en resultados tangibles.

En este apartado se pretende recuperar las propuestas de los trabajadores de la educación, así como los compromisos que coadyuven a la transformación de su práctica educativa.

ACTIVIDAD 1

METODOLOGÍA:

- El coordinador solicita al grupo nombre un relator, quien se encargará de registrar las propuestas.
- A través de una dinámica grupal el grupo se integrará por binas.
- Después de reconocer su práctica educativa, por binas, los participantes construyen el siguiente registro.



	PLANEACION	CONTENIDOS	METODOLOGIA	EVALUACIÓN	RELACIONES
--	------------	------------	-------------	------------	------------

¿Cuáles son las principales problemáticas que detecto en mi práctica educativa?					
¿Qué propongo para mejorar mi práctica educativa? En relación a:					

- En plenaria las binas exponen sus registros, mientras el relator toma nota.
- Enseguida el coordinador modera la discusión respecto de los registros, de tal forma que arribe a compromisos concretos.

*

∞ GLOSARIO ∞

Currículo, Currículum: Plan y programas oficiales, contenidos.

Determinista: Doctrina según la cual nada es casual, cualquier fenómeno del universo es efecto de sus antecedentes y no podría producirse sin ellos. El conocimiento de estos precedentes permite una comprensión y explicación más profunda de los fenómenos, así como su predicción y/o reproducción experimental.

Dialéctico: Es un movimiento de relación sujeto-objeto, que se expresa en la lucha de contrarios, en el sentido de que una realidad (tesis) suscita su contrario (antítesis), resolviéndose la contradicción por medio de la (síntesis). En la realidad social, este proceso dialéctico se desarrolla a través del trabajo y de la actividad económica general.

Discernir: Comprender, entender.

Dialógica: De diálogo, de confrontación y discusión de ideas, pero respetando el criterio del otro.

Equilibración: Compensación de fuerzas integrada por las actividades del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores. Éstas sólo pueden ser compensadas a través de las reacciones o respuestas adecuadas. (Combinación de los procesos de asimilación y acomodación).

Emanciparse: Libertad de actuación que obtiene una persona al liberarse de la opresión de algo, puede ser una ideología, un sistema de explotación, etc.)

Emoción: Estado afectivo intenso y relativamente breve, originado normalmente por una situación, un pensamiento o imagen agradable o desagradable, que activa y excita al sujeto.

Ética: Estudio y disciplina filosófica teórico-práctica y normativa que tiene por objeto no sólo la descripción, análisis y fundamentación (aspecto teórico) de los actos humanos en cuanto a su obrar consciente y libre (aspecto práctico), sino también en cuanto a su regulación (aspecto normativo).

Factual: (hecho) evento concreto de la realidad objetiva.

Genes: Porción de ADN situada en los cromosomas

Génesis: Nacimiento, origen.

Genético: Relación de la información que existe entre los genes y sus productos. Es el estudio de las leyes que rigen la transmisión de los caracteres morfológicos y fisiológicos de los padres a los hijos y es la base de los procesos de evolución a nivel biológico y la proyección a los procesos de conocimiento.

Imágenes mentales: Huella mnésica (de memoria). Imitación interiorizada que constituye una acomodación de los esquemas sensoriomotrices en el sentido de copia del objeto percibido.

Imitación diferida: Representación de la realidad objetiva construida en la mente del sujeto que aprende. Capacidad para aprender y reproducir las conductas (simples o complejas) realizadas por un modelo.

Impregnación: Absorción.

Inherentes: Relacionados, relativo a:

Interferencias: Suceso que perturba la transmisión, recepción o retención de un mensaje.

Interrelaciones: Relación entre dos o más personas que se desarrolla mediante una interacción en determinado número de ocasiones específicas, existiendo, por lo menos, la posibilidad de que la conducta de uno afecte a la del otro y viceversa.

Intervalo: Cada una de las clases o partes iguales en que se divide la amplitud total de una distribución de frecuencias, con objeto de ordenar los datos de una forma resumida.

Licitación: Concurso para obtener la ejecución de un trabajo, franquicia, etc.

Multiplidad: Diversidad.

Mediador: Intermediario.

Metódicos: Cuidadosos, ordenados.

Neopositivismo: (Positivismo lógico) Reduce la ciencia al análisis del lenguaje. Fundamenta su postura en los siguientes supuestos: Objetividad inherente a los hechos, Asibilidad, Repetibilidad de los fenómenos, Estimación de las ciencias naturales, Metodología experimental, Verificabilidad.

Neutralidad ideológica: Planteamiento que postula que el conocimiento, la ciencia carece de ideología.

Oligárquico: Perteneciente a una élite, a una pequeña clase dominante. (burguesa).

Paradigma: En sentido amplio, es un marco teórico-sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y es comúnmente aceptado como vía de investigación.

Pautas: Patrón fijo de acción.

Permean: Absorben.

Praxis: Acción.

BIBLIOGRAFÍA

- CARR, Wilfred Hacia una ciencia crítica de la educación. Tr. Isidro Arias, España, editorial Laetes, 1994
- CARR, Wilfred. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa critica.Tr.Pablo Manzana, España. Fundación Paideia. Ediciones Morata.1999.
- CARR,Wilfred. La adopción de una filosofía de la educación en Carr W. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa critica. Tr. Pablo Manzano, España fundación Paideia ediciones Morata 1999. P 77-83.
- FIERRO, Cecilia. Transformando la practica docente una propuesta basada en la investigación –acción ,México. Ediciones Paidos, 1999. P.21.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI .Editores, México,2004.
- GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje. Tr. Isidro Arias .España, editorial Paidos .M.E.C. 1990.
- MARX, Carlos y Engels Federico. Tesis sobre Feuerbach y otros Escritos Filosóficos. Colección 70. México 1982.p. 10.
- PEREZ, Gomez Angel I. Los procesos de enseñanza aprendizaje: Análisis de las principales teorías de aprendizaje en Gimeno Sacristán, Jose y Pérez Gómez, Ángel I. 9ª. Edición 2000 ediciones Morata, Madrid España PP.34-62.
- STENHOUSE, citado por Gimeno Sacristán, Jose y Angel I. Pérez Gómez, en comprender y transformar la enseñanza, editorial Morata: Madrid ,España,1977.