

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

5
2 Gen.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES - ARAGON

COORDINACION DE PEDAGOGIA

VISION EPISTEMICA DEL HACER DOCENTE COMO FUNCION SOCIAL:
TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS; EN LAS RELACIONES DE CONOCIMIE
MIENTO, CULTURA, PODER Y PRODUCCION.

Tesina que sustenta PATRICIA MEDINA MELGAREJO
para obtener el grado de Licenciado en Pedagog
gía.

Septiembre de 1984.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1.	
RELACIONES INTERSUBJETIVAS	5
CAPITULO 2.	
CURRICULO: ESPACIO LEGITIMADOR Y HEGEMONICO EN LA PERSPECTIVA DOCENTE	14
2.1. El currfculo en la perspectiva hist6rica de las relaciones de Poder y Docencia.....	17
2.2. Currfculo-Docente	23
2.3. Ruptura	32
CONCLUSION	
MODELO DE LA REALIDAD O REALIDAD DEL MODELO. PERSPECTIVA DE UN HACER TEORICO	36
ANEXO: PROYECTO DE BUSQUEDA.....	58
Plática con el Profesor de Física en CCH-Vallejo.....	59
Testimonio: 25 años de una Profesora de Primaria.....	60
BIBLIOGRAFIA	75

INTRODUCCION

LINEAS GENERALES.

INTRODUCCION

Surge el presente trabajo como producto de una serie de interrogantes y contradicciones que convergen en mi práctica cotidiana al enfrentarme a la tarea de Enseñante de Educación Básica y estudiante de Pedagogía.

La tarea no ha sido fácil como no lo es la tarea de ruptura con la observación de imágenes modelizadas y asumidas desde el DEBER SER, que están vinculadas con las acciones docentes _instruir, transmitir un saber, enseñar conocimientos "neutros", ser el gufa moral de la joven generación_ existiendo en este sentido acciones inscritas y aceptadas como la "bondad" o la "maldad" en el ejercicio docente.

Así el surgimiento de una serie de interrogantes, que el presente análisis no da respuesta, sino las logra reconceptualizar y aprehender en posibles líneas de reflexión permitiéndonos así una racionalización superior.

El construir tipos ideales, más bien que conocer su realidad; comprender el significado de prácticas vigentes que tienen un porqué, una razón histórica y - cultural, una génesis y perspectiva. El planteamiento desde esta arista, de un diálogo de lo cotidiano, las expresiones diarias, las expresiones literarias, con los refranes, con los testimonios escolares, con los modelos y perfiles; nos permite reflexionar que la cotidianeidad en la rutina es lo que hace aparecer como insignificante la vida misma. Es de hecho que, esta intereorientación de acciones tiene un significado en prácticas sociales más amplias, que encuentran a su vez

un porqué en la lógica de lo histórico.

Claro que en este primer análisis, en este primer acercamiento a la perspectiva de la función docente como transmisor de conocimientos en las relaciones de conocimiento, cultura y poder; no se plantea una cosmogonía del Hacer Docente -- _cosa distinta a su función_ ; sino el abrir brecha a un cuestionamiento con perspectivas a la construcción de una teoría docente desde el mismo cuestionamiento de la propia Pedagogía _como límite de la educabilidad del niño y del docente_; así como su función y forma teórica de proceder.

Estas interrogantes nos han llevado a un análisis de la construcción misma de la Teoría Educativa y de sus perspectivas.

Existen sesgos necesarios como lo son la condición social del docente (que implica un amplio análisis socioeconómico); la formación de Docentes la cual se trabajará a niveles diferentes posteriormente, ya que trabajarla en sí misma genera la modelización del Deber Ser; y el análisis de prácticas específicas del Hacer Docente (Educación Básica, Media Superior, etc.)

Así las alternativas y el móvil fundamental en la realización de este trabajo, es reflexionar y rescatar mi práctica, la Práctica Docente, y vivirla algo más que el estereotipo de un "amor a los niños" y "una responsabilidad magisterial" ; sino como un proyecto de vida, partiendo de un compromiso político ante ella. No pudiendo transformar sin conocimiento de la realidad de la que somos parte, producto y proyecto.

Asumimos y compartimos la responsabilidad histórica del presente trabajo; intentando la búsqueda de una vía de discusión y reflexión colectiva sobre la esencia del problema de la construcción teórica de lo educativo.

CAPITULO 1

RELACIONES INTERSUBJETIVAS.

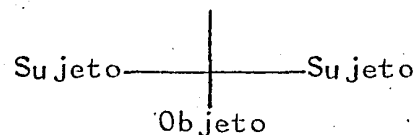
I. RELACIONES INTERSUBJETIVAS

Intentaremos iniciar este diálogo, que en última instancia pretende abrir la discusión respecto a una práctica que en lo social representa funciones explícitas, como lo serían: __el transmitir conocimientos__, __el formar a las jóvenes generaciones__, __el ser un "guía moral"__, __el "gran metodólogo"__, __el animador "estrella" de un aula__; pero que en el fondo conllevan cargas ideológicas e ideologizantes, ya que los roles establecidos en lo social son confrontados con las relaciones y condiciones históricas que marcan una perspectiva de lo real, de lo posible, de lo esperado y de lo mitificado de la Práctica Docente.

Exigir la puesta en cuestión de la idea tal de "bien o mal" docente, de la motivación "innata", de la representación de los intereses y necesidades como el "deber ser de la docencia", de la Psicopatología de la Función Docente, así como los móviles objetivos y subjetivos que la concretizan; reconociendo los roles instituidos desde lo social, pasando a planos intersubjetivos entre y hacia las personas que realizan la práctica de la enseñanza.

Planteamos en primera instancia que el ámbito de la Teoría del Conocimiento, la relación cognitiva se ubica en el plano de la relación sujeto-objeto y dependiendo de la posición filosófica se establecerán los contratos de relación. Pero en el plano de lo Educativo-Institucional-Escolar, existe una relación de aprendizaje y se establece también una relación de enseñanza; por lo que no estamos hablando solamente de una relación "pura" sujeto-objeto, o bien objeto-sujeto; sino

ya en el ámbito de lo pedagógico-didáctico, hablamos de una triada:



Así tocamos el plano de la relación INTERSUBJETIVA en una relación cognocente institucional-escolar, por lo que si bien se establecen vínculos con el objeto de estudio, se establecen también a su vez, vínculos intersubjetivos que nos conllevan a serios cuestionamientos respecto a la ambigüedad de los roles preestablecidos acerca del Docente como "gufa moral", "formador de las jóvenes generaciones", "apóstol de la educación" y "transmisor de conocimientos y habilidades". Donde la modelización de la Función Docente, como el "buen docente" independientemente del sujeto concreto que la sostiene y la situación particular-histórica en la que se encuentra inserto, manifestándose todo esto, en modelos estereotipados de sujetos ahistóricos, apolíticos, desclasados, sin móviles subjetivos y objetivos que le concreticen un hacer. En síntesis, podemos puntualizar que "la tarea docente está llena de imágenes, ideas, aspiraciones planteadas como expectativas sociales y -- demarcadas como modelo del hacer, impregnan nuestra observación -- efectuando simples inferencias empíricas -- dificultando rescatar el quehacer del maestro en los términos específicos en que se desenvuelve". (1)

(1) E. Remedi. "Currículum y accionar docente". En: Foro Universitario, STUNAM, - Epoca II, No. 25, diciembre 1982, p. 57.

Se pretende plantear la experiencia de la lectura de un cuento (2) que abra la discusión sobre las consideraciones respecto a la visión ideal que socialmente se señala y espera del desempeño del "rol docente". Así como los vínculos psicopatológicos implícitos en la relación, que son por demás condenados socialmente, pero a su vez, son otorgados sin mínimamente CONSIDERAR AL MAESTRO, AL MENOS, TANTO COMO AL ALUMNO.

Es importante recordar que esta situación es un CUENTO, por lo que no implica un testimonio, sino que hace explícita sobremanera relaciones que son implícitas en lo real.

El relato es el siguiente:

LA NIÑA.

Las sonrisas de la niña invadían el salón de clases. Habitaban en su boca, confiadas en asomarse a la menor provocación. Sentíanse orgullosas de dientes tan blancos, de tez tan sonrosada.

En el rostro enjuto de la instructora, la expresión agria y reprobatoria iba en aumento:

(2) G. de Hirose. "La Niña". En: El Cuento. El cuento, bimestral, México, D.F., Año XII, Tomo XI, Bo. 73, Julio-Septiembre 1976, p. 73.

— ¡Niña, mostrando los dientes de esa manera acabarás con ellos, se te -- caerán a pedazos, será la tuya una boca desdentada!

Las sonrisas se escondieron sobrecogidas. El gusto salobre que lamía la niña las asustaba.

Mientras tanto, la instructora dio por terminada la lección, tomó su negro bolso y satisfecha, se encaminó a casa. En la penumbra de su cuarto, puso sus muecas a flotar en un vaso.

Gloria de Hirose

Permítanos comenzar un diálogo a través del análisis de la historia anterior, considerando interrogantes tales como: ¿qué consideraste respecto de la maestra y respecto de la niña? ..., ¿hacia dónde dirigirías tu crítica? ..., ¿qué harías en la situación de la maestra? ..., ¿consideras que es "buena" o "mala" docente? ..., ¿en función de qué criterios expresaste tu consideración anterior?

Por qué, a pesar de haber leído toda la parte que antecede al relato del -- cuento, con el propósito de que la visión respecto al docente pueda ser considerada desde otra perspectiva; recaemos nuevamente en el insulto, el lamento, la indignación en contra de la enseñante, con exclamaciones tales como: ¡Qué desgraciada maestra! y frases de insulto mayor; con una benevolencia extrema hacia la niña.

Creo que los tabúes respecto de la docencia sobrepasan a la razón, e inexora

blemente ésta reacciona de tal manera, que señalamos EL DEBER SER concretizada en LA FUNCION DOCENTE como: el "Buen docente, miserecordioso, piadoso, redentor, apóstol" (cuestión de maldad y bondad).

Por qué en el cuento la maestra al poner sus muecas a flotar lo hace en la obscuridad de su cuarto, aislada, donde la Sociedad "no lo sepa", donde su historia personal no cuenta, donde su apostolado disfrazado a través de la ropa y el bolso negro, de su rostro severo, duro (calificado casi de temible, malvado; casi tan mitificado como el de las brujas y hadas de las historias). Pero tal vez en el fondo, existamos a través de la parodia del cuento, dos condenadas a la castración, por la gran inquisición social Alumna-Docente. Donde tal vez el rostro severo y cuarto obscuro representen una miseria otorgada históricamente a la Docencia.

"Viejos recuerdos cuando los maestros eran esclavos". (3)

En Grecia, en el sentido de este conjunto de imágenes, el maestro es heredero del escriba "Su menosprecio (...) tiene raíces feudales y lo encontramos documentado desde la Edad Media y comienzos del Renacimiento; así por ejemplo (...) el capellán, endeble y delicado (...) caballero tan instruido que supiese leer un libro, era la excepción". (4) "El maestro heredero del monje (5)

(3) T. Adomo. Consignas. Argentina, Amorrortu, 1973, p. 67.

(4) Ibidem., p. 67.

(5) Ibidem., p. 68.

El profesor, dependiendo de la clase social con que trabaja, será calificado: "Como el mejor lacayo", "como un servidor público más", o "como una persona importante y necesaria para la comunidad"; pero en cualquiera de las tres posiciones - se caracteriza por su función práctica, operativa e instrumental (Servidor de -- Transmisión de conocimientos) y así vamos más allá__ Reprodutor de la ideología imperante__.

El análisis histórico de la función docente da significado a su práctica actual y sus determinantes. Es a partir de la Edad Media que el Clero Monástico atiende las Abadías-Docentes, y el Secular, bajo la dirección del Obispo o delegado __El maestrescuela__. Por lo que los maestros de la enseñanza laica desplazan a los religiosos dedicados a la enseñanza en medio de fuertes luchas políticas y económicas: pero es ahí donde encontramos el carácter de apostolado-mesiánico de la docencia y el paso y conjugación de apóstol y mero instrumento como servidor público, representante directo de un sistema educativo del cual se enajena pero a la vez es producto partícipe directo de él, por lo que la crítica severa, tajante, destructiva más que constructiva, recae en el docente y no bajo un sistema educativo que es sustentado por todo un sistema socio-económico.

Así, estos esbozos demandan que: "La historia de la función docente está todavía muy lejos de ser escrita". (6)

(6) M. Debesse y G. Mialaret, et. al. La Función Docente. España, Oikos-tau, 1980. (Tratado de Ciencias Pedagógicas No. 11), p. 12.

El carácter motivacional que se le demanda a esa severa y enjuta profesora, dado por su supuesta idea de vocación "subliminal", haciendo referencia con frases tales como: "Es que siempre quería ser maestra", "Siempre jugaba a ser maestra". Por lo que la motivación tiene factores psicosociales signados por mitos estereotipados que señalan la existencia de una vocación innata en la práctica del enseñante.

Exigimos así, "La puesta en cuestión de la idea tradicional de vocación, y que la reflexión se oriente hacia el análisis de las condiciones psicológicas y sociales de los comportamientos de los maestros y futuros enseñantes". (7)

Tal vez no aceptamos los traumas y relaciones intersubjetivas, sus planos y vínculos psicopatológicos; tal vez tampoco aceptamos que la maestra al callar a la niña, fuera movida por el plano inconsciente, hasta por el Deber Ser del orden - y la disciplina, por el Deber Ser del "Buen Docente" que la sociedad, que nosotros mismos le imponemos, y a lo que también estamos sujetos.

Por lo que compartimos la idea de que: "el concepto de tabú en un sentido - más bien estricto, como la sedimentación colectiva de representaciones que, de modo similar a los de carácter económico que acabo de mencionar (la idea de que la docencia es una profesión de hambre), han perdido en gran medida su base real,

(7) Ibidem., p. 33.

incluso más que las ideas económicas, pero que como prejuicios psicológicos y sociales que son, se conservan tenazmente y reaccionan a su vez sobre la realidad, transformándose en fuerzas reales". (8)

¿Dónde dejamos, dónde quedó esa maestra de rostro severo y enjuto, ropaje y bolso negro, y blanca y reluciente dentadura? Tal vez en la oscuridad de su cuarto y de nuestra conciencia ...

(8) T. Adorno. Op. cit., p. 05.

CAPITULO 2

CURRICULO: ESPACIO LEGITIMADOR
HEGEMONICO EN LA PERSPECTIVA
DOCENTE.

2. CURRÍCULO: ESPACIO LEGITIMADOR-HEGEMÓNICO EN LA PERSPECTIVA DOCENTE.

INTRODUCCION:

El intentar formar grietas profundas en las concepciones ahistóricas de la docencia que demanden un Deber Ser, antes y en contra de un análisis del porqué, su razón y significado en una perspectiva de construcción de lo real más que de lo esperado y mitificado. Nos permite así, plantear.

El problema es planteado así desde el eje conductor de la Función Docente en la perspectiva de transmisor de conocimientos; donde la pregunta es ¿de qué conocimientos?. Si bien el docente va a ser el enseñante de esos conocimientos ¿de dónde le provienen éstos?. Si va a ser el vehículo intermediario entre los conocimientos y el sujeto, ¿qué está ocurriendo en la relación Contenido-Método?

Tal parece que al docente se le atribuye como tarea fundamental únicamente el trabajo metodológico de un contenido que se da por hecho, se legitima siendo incuestionable. Al fungir como el gran metodólogo o el animador estrella, el enseñante establece, así, el vínculo y la legalidad de ese conocimiento, sin cuestionarlo, sin construirlo; en una relación enajenante.

Por lo dicho, la línea de reflexión interseca el análisis a través de los cuestionamientos acerca de: ¿Quién determina ese Contenido? ¿Quién establece esa legalidad? ¿Quién especifica que son contenidos a conocer, otorgándoles el carácter de científicos o no? ¿Quién los valida y determina como tales, y a través de

qué instancias? ¿A partir de qué vectores históricos?

Así, el plano de pretendida objetividad de LA IMAGEN OFICIAL DEL DESEMPEÑO - DE LA ACTIVIDAD DE ENSEÑAR A TRAVES DE UNA SUPUESTA CIENTIFICIDAD, proviene de la función de la escuela asignada históricamente, así como al quehacer del docente - como representante inmediato de ella. Si bien el docente está articulado en un do ble juego, por un lado las relaciones intersubjetivas signadas por imágenes idea- les en una imagen social del desempeño de un rol; "sobreagregó una pretendida --- 'Objetividad' que proveniente de la 'Función de la escuela' se sobrepone en la. -- imagen del docente". (1)

"Por lo que ese contenido y ese método que está asignado al currículum va a ser posible a través de la práctica social que ejerza el docente. El currículo, a su vez, es concebido como una 'práctica social' que requiere ser pensado desde la perspectiva del DOCENTE, por cuanto es la relación pedagógica docente-alumno en - la que el currículum es una 'práctica social', y en última instancia, por medio - de la cual se convierte en realidad lo que antes era sólo un deseo. El currículo, de esta manera, es vivido por el DOCENTE desde sus imágenes sobre la práctica pe- dagógica hasta sus intentos de transformar la realidad educativa, tal vez por me- dio de la innovación. En cierto sentido, el currículo 'ES' a partir del docente". (2)

(1) E. Remedi. "Currículo y accionar docente". En: Foro Universitario. STIINAM, - mensual, México, D.F., Epoca II, No. 25, diciembre 1982, p. 57.

(2) "Encuentro sobre Diseño Curricular ENEP - Aragón". En: Foro Universitario. STIINAM, mensual, México, D.F., Epoca II, No. 25, diciembre 1982, p. 8.

De ahí desprendemos ejes que intersecan la práctica del enseñante, tales como: Currículo-sociedad y Currículo-práctica social. Así, el análisis sociológico del currículo da cuenta de la existencia de modelos que establecen el aprendizaje del orden y la forma conceptual; donde la existencia real del currículum como --- práctica social va a ser posible a través del accionar del docente; ya que consideramos que el currículo en sí, no es el plan de estudios como tal, ni un programa concreto, ni una materia determinada; sino es TODA UNA ESPECTATIVA DEL CONOCIMIENTO A NIVEL SOCIAL. CURRÍCULO.- "como el espacio particular en que socialmente se sistematizan, en términos de selección y orden, los contenidos. Por tanto, es en este lugar particularizado donde se transmite y se evalúa el saber. Legitimado y válido en lo social". (3)

2.1 EL CURRÍCULO EN LA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LAS RELACIONES DE PODER Y DOCENCIA.

Mediante los planteamientos anteriores surge necesaria la formulación de -- las siguientes interrogantes: al hablar del docente como hacedor y posibilitador de la práctica social del currículum, ¿Cuál es su accionar concreto a través de éste? ¿Hasta dónde él puede analizarlo, determinarlo o establecerlo? ¿Cuál es el papel o el juego en el último de los casos?

Si se ve desde esta perspectiva el docente es un mero instrumento, enajenado de la producción del contenido al no investigarlo, al no construirlo, al no -

(3) E. Remedi. "Currículo y accionar docente". Op. cit. , p. 58.

poderlo criticar y al asumir el rol de mero expositor de dicho contenido. De ahí el carácter pragmático de la didáctica al ser demandada y confundida como "métodos modernos, técnicas e instrumentos eficaces y funcionales". "...si el objetivo de la enseñanza es el de transmitir conocimientos tan eficientemente como sea posible... el maestro necesita (el sistema social necesita) que el conocimiento esté organizado en forma tal que permita el mayor progreso en el aprendizaje en el menor tiempo posible.. y como para que no quede duda del orden conceptual dado se agrega.. las disciplinas son la respuesta (así como el método) a la necesidad de conocimiento asimilable, porque están determinadas por los principios y - modelos (científicamente establecidos y determinados ideológicamente). (4)

"Así el docente al ser 'el guía y el gran metodólogo' establece y legitima al método considerándolo como factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". (5) Otra pregunta consecuente con el análisis planteado es: - ¿A partir de qué momento histórico es asignada esta carga curricular (como tal) a la escuela y al docente como representante inmediato de ella?

Partiremos de que "...todas las sociedades cuentan con medios, no solamente para asegurar el almacenaje y la transmisión de conocimientos, sino para tener -

(4) Ibidem., p. 60.

(5) G. Edelstein y A. Rodríguez. El Método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. (Mimeo) 20 p.

la certeza de que su definición es interiorizada por los jóvenes". (6)

Entender esta acción, marcada por el momento histórico en que se produce. La palabra "Ideal y Deber Ser" y la forma como signan las relaciones del contenido, del conocimiento señalado como cultura a transmitir, con el objetivo e ideal de socialización e integración. Así interseca nuestro análisis la relación EDUCACION Y NORMATIVIDAD. Sujetar a los sujetos a una norma establecida desde los intereses, valores e ideales del ser individual anómico al ser social nómico. Donde el "...contenido del conocimiento, y no solamente, sino que las maneras de definirlo en un momento sean válidas, correctas, apropiadas y, en líneas generales, incuestionables; en otras palabras, que sean LEGITIMAS". (7)

Por lo que el devenir histórico enmarca el surgimiento del currículum como tal, y el surgimiento de la educación masificada como producto nato del capitalismo. Eggleston expone con certeza nuestra afirmación anterior al entender que: -- "...En las sociedades preindustriales estos procesos eran conducidos por la iglesia, la comunidad y la familia, instituciones que transmitían las creencias religiosas apropiadas, los principios de la estratificación, los conocimientos agrícolas y militares, las prácticas en materia de procreación y crianza de los hijos (...) que marcaban la transmisión 'exitosa' de los aspectos más importantes del conocimiento" (8) donde el proceso de socialización a través de dichos conocien

(6) J. Eggleston. Sociología del Currículo Escolar. Buenos Aires, Troquel, 1980, p. 13.

* Énfasis nuestro.

(7) Idem.

(8) Idem.

tos eran manejados a nivel consensual más rígido, por las propias posibilidades históricas de una comunidad cerrada y de su forma concreta de producción" ...Ya que en términos generales, toda concepción del mundo es determinada por la manera como la sociedad se apropia y transforma el mundo que la circunscribe" (9)

Así surge como necesidad social el establecer "algo" que pudiera socializar una gran masa de individuos, siendo el momento concreto histórico que posibilita el surgimiento y legitimación de un currículo como instancia socializadora: dicho momento es la expansión industrial. "En las sociedades industriales esa socialización ha llegado a necesitar complementos. La creciente complejidad del conocimiento necesario a todos los miembros (...) para el desempeño de roles -- ocupacionales adultos, se produjo en un momento en el que la fuerza de la iglesia y de la comunidad se veía disminuída por la migración a las nuevas áreas industriales. Pero los problemas de la industrialización no se limitaron a la --- transmisión y la legitimización del conocimiento ocupacional. Al debilitar la fuerza de la socialización de las comunidades establecidas, el movimiento hacia las ciudades debilitó también la influencia de las definiciones comunitarias de conocimiento, tales como normas aceptadas por consenso (...) Hacía falta, por otra parte, nuevas definiciones adecuadas para la sociedad masiva más que para comunidades locales. PARA LOGRARLO, SE APELO A LA ESCUELA Y A SU CURRÍCULUM CON

(9) J. Labastida. Producción, Ciencia y Sociedad: de Descartes a Marx. 9a. ed., México, S. XXI, 1980, p. 25.

EL FIN DE QUE SE TRANSFORMARAN EN EL INSTRUMENTO ESENCIAL PARA LA LEGITIMACION DEL CONOCIMIENTO DENTRO DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL". (10)

Por lo que el surgimiento histórico de la educación popular se confirma en el orden cronológico siguiente:

Edad Media - Enseñanza superior

Siglo XVI - Enseñanza secundaria

Siglos XVII y XVIII - Enseñanza primaria popular (11)

"En resumen: Para que se transformara en los instrumentos de control social (la escuela y su currículo) ayudan a asegurar el mantenimiento del sistema social, su conocimiento, su status, su estratificación y sobre todo, su poder". (12)

Por lo tanto, la relación entre conocimiento, cultura y poder se enmarca dentro de La Lucha de Clases.

(10) J. Eggleston. Op. cit., o. 13.

(11) M. Debesse y G. Mialaret, et. al. La Función Docente. España, Oikos tau, 1980, (Tratado de Ciencias Pedagógicas No. 11), p. 16.

(12) J. Eggleston. Op. cit., p. 13.

* Énfasis nuestro.

Las interrogantes de lo que es considerado "Conocimiento" dentro de una sociedad así como lo que se considera "no Conocimiento", y su aprobación mediante ideologías legitimadoras que lo sustentan y concretizan en el espacio denominado currículum. "...toda clase que aspire a implantar su dominación (...) tiene que empezar conquistando el poder político, para poder presentar su interés como el interés general, cosa que en el primer momento se ve obligada". (13)

Nos permite retomar el planteamiento inicial, considerando a la función docente como Transmisión de conocimientos y de las preguntas eje ¿De qué conocimientos? ¿De dónde provienen esos conocimientos? ¿Quién otorga el carácter de científico o no? ¿Podemos hablar de una cultura lineal y única? ¿Cuál es el accionar a través del currículum? ¿Cuál es su papel o el juego de toda esta compleja dinámica? ¿Qué instancias de ruptura plantea? ¿Qué implica el currículo considerado como espacio legitimador-hegemónico en las relaciones de conocimiento, cultura, poder y producción?

Siendo necesario considerar las perspectivas ideológicas subyacentes en el currículo y la implicación para el ejercicio del poder que de ellas surgen.

Es importante afirmar que ningún currículo puede ser absoluto, ya que negaríamos el carácter contradictorio, de cambio e interacción Dialéctica de la Historia misma. De ahí se destaca la importancia del análisis de la Práctica Docente signa-

(13) C. Marx y F. Engels. La ideología Alemana. 4a. Ed. , México D.F., Ediciones de Cultura Popular, 1979, p. 35.

da por el Currículo Oficial (Imagen Oficial del Desempeño de la Actividad de Enseñar) y Currículo Oculto (Imágenes Ideales, Imagen Social de un Rol). Así creemos en la instancia de Ruptura que posibilita el análisis concreto de la Práctica Docente como Práctica Social.

Lo que queremos señalar concretamente es que:

En toda relación de conocimiento
existe un sujeto tácito que la
signa ...

2.2. CURRÍCULO - DOCENTE.

El saber, en términos de conocimiento y cultura es señalado en los sistemas normativos y de poder de la Sociedad a través del Instrumento curricular. - Partiremos de entender al currículo desde la perspectiva de PRESENTACION DE CONOCIMIENTOS, comprendiendo al conjunto de acciones destinadas a permitir que dicho conocimiento sea sistematizado en términos de selección y orden, en contenidos articulados a través de formas metodológicas de organización secuencial y simultánea del orden temporal con propósitos, objetivos, así como formas de evaluación concretas. Donde la función docente de transmisión de conocimientos, -- nos habla más allá de una "Función de transmisión y aprendizaje del orden y la forma conceptual (Que da cuenta del abordaje y transformación de lo real). (14)

(14) E. Remedi. Op. cit., p. 58.

Por lo que podemos puntualizar que es desde el currículo donde se determinan funciones específicas en la tarea de enseñar, siendo señaladas en los términos de CONTENIDO-METODO, aspirando a dirigir un supuesto "Hacer científico" del docente.

"Por tanto, entendemos que es desde 'el orden curricular' donde se 'señalan - oficialmente' los sistemas de enseñanza que se darán en el espacio del aula".(15)

Del planteamiento anterior desprendemos ejes de reflexión, a saber: ¿Cómo es la manifestación del currículum en el aula como el espacio privilegiado del accionar docente? ¿Qué ideologías y a través de qué planos se desarrolla y efectivizan el planteamiento de orden de las cosas? ¿Cuál es la racionalidad lógica del orden conceptual, y cómo se traduce su accionar en la transformación de lo real? Asimismo, el análisis de las determinantes que impregnan el accionar docente en relación al planteamiento institucional y la expresión de estos elementos en el quehacer cotidiano del maestro. Esto es, sin desarticular el doble juego de imágenes: la imagen social de un rol y la imagen oficial de enseñar en una búsqueda continua de las instancias de ruptura que posibilita la práctica docente.

Trataremos así de abordar y atrapar por un segundo, ese mundo indómito, inesperado, insospechado y pocas veces explorado desde él mismo, donde guarda y encierra todo un mundo de riquezas, ya sea desde las prácticas estereotipadas hasta las

(15) Idem.

instancias de ruptura que posibilita su propia dialecticidad. Una escuela y el au
la, la célula viva de ese órgano que se conforma a su vez como parte ineludible -
de un sistema-tentáculo mayor.

Sí pues.....

"El espectáculo

Comienza uno de los actos de una obra
teatral y cotidiana. El artista entra, lle
ga al centro de la escena y empieza su re
presentación. Generalmente es un largo mo
nólogo que puede desarrollarse, por ejem-
plo, a partir de un libreto como éste, u
otro similar:

"En la onda, definimos su longitud
de onda como la distancia entre dos pun--
tos correspondientes de la onda..."

A veces, el actor se convierte en ma
labarista: una tiza es suficiente. Rápido
muy veloz, escribe, por ejemplo $T = \frac{l}{f} = \frac{l}{v}$;
y luego, más rápido aún, otra fórmula se-
mejante, y luego otra y otra... Mimo sin
gestos, músico monocorde, la función se -
reproduce cada jornada.

¿ Y los espectadores? Ellos no están allí por libre elección. Se les ve jóvenes, niños. Mucho antes de llegar al final del espectáculo comienzan los bostezos, los murmullos. No importa, el espectáculo siempre debe continuar. A veces el actor exclama: "puedo prometer y prometo...". Deja entonces caer un objeto. ¿Es -- verdad, cae hacia abajo! La naturaleza confirma su anticipación. Sin embargo, nadie del público se asombra. El monólogo continúa. La le-- tanfa.

Tal vez, en el fondo de la sala, un espec-- tador esté tratando de enamorar, en voz muy -- queda, a una joven espectadora. Tal vez, otro rellena con alternados 1,2 o X mágicos trozos de papel. Tal vez muchos piensen en caramelos, piratas o en música rockera. La voz del actor se oye pero no se escucha. Un timbre suena. El artista desaparece de la escena. La clase de -- Física ha terminado..." (16)

(16) E. Averbuj. "Entre la Razón y el Placer". En: Cuadernos de Pedagogía. Mensual, España, Año VI, No. 67-68, Julio-Agosto 1980, p. 6.

Espectador o actor: ¿Cuál eres?, ¿Cuál soy? o ¿Somos ambos?, ¿Nos reconocemos aunque sea en parte? Sí, otra vez signa nuestra visión, nuestro análisis, la complejidad del rol de la imagen ideal y la imagen oficial del desempeño de la actividad de enseñar con pretendida "cientificidad".

El gran actor, el animador del espectáculo escolar, el Maestro de un grupo determinado, de una habilidad o de una Materia tal. Esta Asignatura o Materia como identidad curricular, profesional, ocupacional y hasta personal.

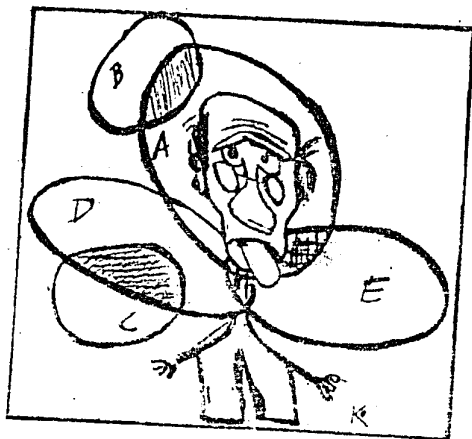
Expresión que se articula a través de:

- a) SISTEMA DE ENSEÑANZA JERARQUIZADO siendo establecido desde el currículo y su organización la relación entre quienes supuestamente saben y enseñan, y entre quienes supuestamente ignoran y aprenden. "El supuesto es que hay alguien que sabe y alguien que desconoce, siendo éste un receptáculo vacío que hay que -- 'llenar' con la información y el 'saber' del emisor que queda así como poseedor no sólo de la información sino también del conocimiento del otro, del alumno receptor, sus necesidades, deseos, etc., como si aquél (o los dos) fueran transparentes". (17)

El maestro al tratar de sustentar esta relación de saber, se enajena cada vez más al considerar que él no produce dicho conocimiento como sabe sino que lo le-

(17) A. Bauleo et. al. La Propuesta Grupal. México, Folios, 1983, p. 143.

gitima a través de la palabra "funcionario correcto o artista libre, el profesor no escapa ni al teatro de la palabra, ni a la ley que en él se representa, pues la ley se produce NO EN LO QUE DICE, SINO EN LO QUE HABLA (...). Para un profesor resulta difícil ver las notas que se toma en su curso, sea por discreción (por-- que nada tan personal como unas notas, a pesar del carácter protocolario de esta práctica), sea más probablemente, por miedo a contemplarse en estado reducido, - muerto y sustancial a la vez". (18)



(19)

(18) R. Barthes. ¿Por dónde empezar? España, Tusquets, 1974; (Cuadernos Infimos - No. 55), p. 86.

(19) P. Llorente. "La Formación del profesorado". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año VIII, No. 38, Abril 1982, p. 14.

Así, "El maestro encuentre en el currículo un espacio de alienación más que de liberación. Con esto queremos indicar que en la medida en la que el maestro - no interrogue la perspectiva en que el currículum se inscribe y la acepte como - dada, refuerza la idea de que el alumno opera como depósito a ser llenado de conceptos, habilidades y actividades, ejerciendo su rol de transmisor de un conjunto de conocimientos considerados válidos e inmutables". (20)

Estas concomitantes devienen desde "LA SUPUESTA PLANEACION CIENTIFICA CURRI-
CULAR". Ya sea de los planteamientos curriculares con pretendida novedocidad, o los denominados "tradicionales". Esto es articulado a través de dos ámbitos específicos: el orden de los contenidos en relación casi lineal con el orden de las capacidades cognocitivas, traducándose a su vez a la relación del orden concep-
tual disciplinario por la pretendida necesidad de conocimiento asimilable en el menor tiempo posible, siendo legitimados sin cuestionamiento alguno por su ori-
gen al "elaborarlo hombres de ciencia especializados". En función del reconoci-
miento de formas progresivas de conocimiento, dando primacía a las estructuras -
psicológicas, transfiriéndolos en grados "homogéneos" de madurez y progresión cognitiva en una secuencia temporal determinada. "El alumno, al término de la Uni-
dad(Himno a Bloom)".

Así, la actitud del Maestro frente a los ámbitos imperantes considerados co

(20) E. Remedi. Op. cit., p. 60.

mo sus bases y estructuras científicas del contenido en relación directa con el desarrollo "apropiado y necesario" de la mente. Por lo que el Maestro, a través de esta relación, cree necesario defender y asumir el currículo asignado a nivel institucional que legitima su hacer.

El poder diferenciar e interrogar toda esta situación no resulta tan simple y llano para el Maestro, ya que implicará el cuestionar EL ORDEN DE LOS CONTENIDOS Y SU SISTEMATIZACIÓN SECUENCIAL.

"Muy pocos maestros seleccionan y ordenan el contenido, la mayoría, sintiéndose legitimados en su función de transmitir, lo distribuyen en el orden que el currículum lo señala". (21)

Es legitimada en la función docente la perspectiva de transmitir conocimientos en una lógica de orden y forma conceptual, siendo esta misma aprendida. Es allí donde se efectivizan los sistemas normativos y de poder de la Sociedad, en una racionalidad que se traduce en una acción y transformación de lo real. - "Ahora los maestros se sientan y los alumnos nos paramos, pero nadie cambia" - (Aseveración de un alumno).

(21) Idem.

b) AMBITO INSTITUCIONAL-ADMINISTRATIVO que implica sistemas de control (orden y registro del desempeño del rol del "buen docente"), en función de las expectativas y lineamientos curriculares e institucionales implícitos, preestableciendo formas de participación en su accionar concreto basadas "en la existencia de un sistema de intercambio que comprende, desde las formas atribuidas socialmente a las funciones tanto del que enseña, como del que aprende, hasta los modos de transmisión, de control, de sanción y criterios de evaluación". (22)

Así se establecen entre los supuestos haceres objetivos del docente y la realización de su función, en los términos de la norma de "buen Maestro", la legitimidad de un MODELO OFICIAL DE LA DOCENCIA concretizado en un Sistema de Evaluación (formas de contratación, promoción, Concursos de Oposición, etc.), - hasta Sistemas de Control sutilmente mediatizados y determinados como formas "facilitadoras" (enajenantes) del desempeño del Hacer Docente (cartas descriptivas, elaboración de Programas, técnicas grupales, formas de evaluación e implementación de cursillos diversos, etc.). Siendo todos estos mecanismos refuncionalizadores del quehacer institucional y de la participación aislada del docente.

"Existe desde lo social una valoración que orienta el desarrollo e interviene en las decisiones acerca de las diferentes maneras de enseñar. Esta orientación interiorizada inconscientemente por los maestros, encuentra la mayoría de

(22) A. Bauleo. Op. cit., p. 143.

las veces formas de vehiculización en el planteamiento del currículum que opera de esta forma, reforzando las pautas introyectadas. El Maestro se siente así legitimado y validado, no cuestionando su rol en función de aceptar inconscientemente el ejercicio que se le delega". (23)

2.3. RUPTURA.

Volvamos nuestra mirada al aula como espacio privilegiado, donde la función docente y el currículo SE CONCRETIZAN COMO PRACTICA SOCIAL donde la interrelación de expectativas y funciones asumidas y propias, creando contradicciones en su actuar, como grietas profundas interrogan la legalidad y hegemonía planteada desde lo social.

"A veces los acontecimientos pueden ser tan espontáneos y flexibles que casi toda la conducta parece surgir de la interpretación que el Maestro hace de la situación social dentro del salón de clases: en la explicación de los acontecimientos no tiene cabida la perspectiva recibida, ni siquiera la reflexiva". (24)

Aquí es pertinente hacer un espacio de reflexión más profundo, ya que si bien planteamos la PRACTICA DOCENTE COMO INSTANCIA DE RUPTURA, de ninguna mane-

(23) E. Remedi. Op. cit., p. 59.

(24) J. Eggleston. Op. cit., p. 90.

ra postulamos la visión Pragmática del hacer por el hacer mismo, ya que creer en la simple espontaneidad nos llevaría a negar las instancias de reflexión teórica y mucho menos el planteamiento Teorizante que genera la instrumentación metodizante como tamiz (rebote prescriptivo) negando a su vez la fundamentación de espacios mucho más amplios que el aula misma.

Aparece a través de esta instancia teorizante, el Método como garantía sobre el sujeto, con independencia del sujeto mismo. Donde no se genera la confrontación del Deber Ser y el Hoy. Por lo que los cursos de formación docente desde esta perspectiva son utilizados para "taponar el nivel de angustia del docente", refuncionalizando así su hacer, sin posibilitarle RECONCEPTUALIZAR SU PROPIA PRACTICA.

Se presentan como aparentemente contradictorias estas dos posturas: El Pragmatismo y la Teorización; pero ambas se encuentran sustentadas en una misma concepción epistemológica, "ambas llegan a la representación y no al concepto (...)" ambas entienden el conocimiento como contemplación más que como apropiación". - (25) Y en última instancia sus planteamientos denotan la ausencia de un análisis crítico de la realidad.

(25) E. Remedi. "El Problema de la Relación Teoría-Práctica en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje". En: Memorias de las III Jornadas sobre problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Área de Salud. ENEP IZTACALA, UNAM, 1979, p. 5.

Ese espectáculo que comienza cotidianamente a través de una larga agonía. El artista-mimo sin gestos, que empieza su representación. El actor malabarista, de conocimientos, de ideología, de relaciones intersubjetivas, de currículum, de normas, de la transmisión y aprendizaje del orden y la forma conceptual, de formas de poder, de Física, de Matemáticas, de sujetos, etc.

En el docente, ¿no parece haber mayores dudas de que en su salón de clases él es el soberano, y su construcción de la realidad el principal determinante de lo que ocurre? Donde el currículo pareciera que fuera determinado espontáneamente y colectivamente y no en algún sentido recibido.

Colocamos esto en interrogantes ya que creemos en las grietas profundas, como brechas que rompen paso a paso con esta sencillez cotidiana, complejizándose en contradicciones continuas, permanentes e inevitablemente, donde el docente se pregunta cada vez más sobre "EL MONOLOGO QUE PROTAGONIZA DIA A DIA, DONDE LA VOZ DEL ACTOR SE OYE PERO NO SE ESCUCHA".

Ya que el cuestionar estas instancias (el orden y progresión "científica" - de los contenidos) es precisamente un docente que atenta contra sí mismo, contra el Sistema Educativo y Social que lo sostiene. Un renegado de la "ciencia", un hereje.

Siendo esta opción LA PRACTICA DOCENTE A TRAVES DE LA REFLEXION, CONSCIENTE, permita rescatar y comprender el quehacer concreto del Maestro.

Esta opción posibilitadora de Ruptura, en las instancias tanto de investiga-

ción (crónicas escolares, testimonios, cuentos, literatura, refranes, canciones populares, diálogos, monólogos, etc.), permite rescatar la Práctica Docente, que si bien recibe fuertes cargas ideologizantes (que tal vez no sean cuestionadas conscientemente por el Maestro); pero que a través de la expresión de ámbitos - que convergen en el trabajo docente, posibilitan instancias de creatividad, de apertura, y sobre todo de RUPTURA DE MODELOS PRE-ESTABLECIDOS.

Como ejemplo, podría hablar de mi trabajo docente como Maestra de Primaria de Tercer Grado:

"Los programas que recibimos los docentes son supuestamente aplicados de - manera vertical; pero la realidad los rebasa en su dialecticidad ya que demanda apertura de opciones de trabajo. Así, un contenido determinado y la forma de vehicularlo en un tiempo que también es determinado. Este esquema lineal es materialmente 'tronado' por la demanda real de los alumnos, con la simple y común expresión '¡CHALE, MAESTRA!', que obligan, cuestionan y transforman El Deseo Curricular Pre-establecido".

El rescate, la lucha, la demanda de partir del ámbito social, cultural, político de la propia comunidad, de sus demandas e intereses reales y no de la reproducción de estándares de vida que sujetan y confunden.

Oreemos que "al sonar el timbre, el artista desaparece de la escena. La -- clase de Física ha terminado"; pero ha comenzado una Nueva Instancia de RUPTURA ...UNA INTERROGANTE.....

¿QUIEN SOY Y QUE HAGO AQUI? ¿POR QUE? ¿PARA QUIEN?

CONCLUSION

MODELO DE LA REALIDAD O -
REALIDAD DEL MODELO.

PERSPECTIVAS DE UN TEORICO.

CONCLUSION:

MODELO DE LA REALIDAD O REALIDAD DEL MODELO.

PERSPECTIVA DE UN HACER TEORICO.

Este tercer capítulo plantea un tratamiento de síntesis conceptual, que implica a la vez, perspectivas y cortes necesarios en el análisis propuesto en su conjunto de la tesis misma, pues la existencia de formas diferentes de acercamiento y relación con la realidad marcan límites respecto a los métodos de investigación y exposición, siendo un sesgo epistémico necesario el que sólo se tenga un acceso directo a la exposición, la cual tiene como condición ser la síntesis de la investigación, donde el desdoblamiento lógico sea aprehendido en el sentido de alcanzar las categorías y relaciones esenciales. La búsqueda, continuidad y ruptura acerca de los planteamientos respecto a la práctica de la enseñanza, nos permite al análisis de la Teoría Educativa, siendo éste nuestro eje central de discusión desde el vector epistemológico.

Así, el debate que se presenta es el de "señalar que la tarea docente está llena de imágenes, ideas, aspiraciones, que planteadas como espectativas sociales y demarcadas como MODELO DEL HACER, impregnán nuestra observación y dificultan el rescatar el quehacer del maestro en los términos específicos en los que se desenvuelve". (1)

(1) E. Remedi. "Currículo y accionar docente". En: Foro Universitario. STUNAM, - mensual, México, D.F., Epoca II. No. 25, diciembre 1982, p. 57.

Esta función docente se encuentra MODELIZADA por todos nosotros, ya sea - desde los discursos retrógrados hasta los de corte progresista; existiendo en - este sentido acciones inscritas y aceptadas como la "Bondad" o la "maldad" en el ejercicio del docente. "Así los mitos que sobre él se crean, van desde otorgarle un papel de sobreprotector comparable a un mago, hasta denigrarlo al nivel de un esclavo, señalado desde portador de un saber a vendedor de conocimientos, ofreciéndolo como modelo intachable o depósito y causa del fracaso escolar, que lo erotiza o lo castra". (2)

Constituyendo una serie de idealizaciones que marcan el DEBER SER "independientemente del sujeto concreto que la sostiene y la situación particular en la que está inserto" (3). Configurando así la idealización del deber ser como la - FUNCION DOCENTE.

El planteamiento ahistórico de la docencia, independientemente del sujeto concreto que la sostiene, de la clase social de la que es partícipe y/o servidor, de las condiciones sociales que la determinan, de las relaciones intersubjetivas y también psicosociales que la signan, demandan la IMAGEN SOCIAL DE UN ROL a la cual se le sobreagrega una IMAGEN OFICIAL del desempeño de la actividad de enseñar a través de una pretendida científicidad y objetividad. "los términos de 'objetividad' provienen fundamentalmente del conjunto de acciones

(2) Ibidem., p. 61.

(3) Ibidem., p. 57.

que, como síntesis de las funciones institucionales, se desprenden de los lineamientos que el currículum plantea".(4) "Por otro lado puede señalarse que desde el currículum se establece un orden del comportamiento docente proponiéndose modelos para el hacer donde se explicitan formas y acciones para la conducción". (5) Es así como la cientificidad de la enseñanza brinda y establece el orden de los contenidos en relación "directa" con el orden de las capacidades cognitivas en función de reconocer formas progresivas de apropiación del conocimiento: considerando y asegurando una planeación científica del conocimiento. "Esta situación nos explica también el porqué de la aceptación masiva y acrítica de los objetivos educacionales (por ser un supuesto avance científico)". (6) Marcando -- los límites de lo que debe ser enseñado y aprendido. "Escapar, cuestionar a esta situación no es por cierto tarea fácil del docente que se ve impulsado a sostener esta perspectiva que rodea su tarea".(7)

Donde desde el plano ideológico se articula el modelo oficial de la función y acción docente en un doble juego de imágenes: por un lado, la imagen ideal plasmada en la imagen social de un rol, y por otro, la imagen oficial del desempeño de la actividad de enseñar (transmisor de conocimientos) como preten-

(4) Idem.

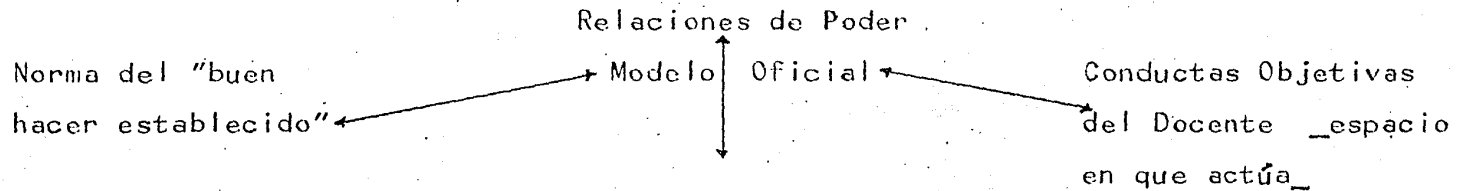
(5) Ibidem., p. 62.

(6) Ibidem., p. 60.

(7) Idem.

dido plano de Cientificidad Curriculum.

Es planteada así la relación entre norma del "buen hacer establecido" y conductas objetivas del docente espacio en el que actúa; conformado a través del consenso en modelo oficial del hacer bajo relaciones de poder.



Esta situación particular encuentra su expresión en el campo de la Didáctica, en los denominados 'perfiles' y/o "modelos de docencia" que refuerzan la visión -- "ideal" que socialmente se señala y se espera del 'rol' docente". (8) A través de una distribución ideológica del discurso fundada en una lógica de dominación que es a su vez una lógica de explotación.

La Formación Ideológica de un discurso marca una lógica y por ende una distribución conforme a las diferentes formas de acercamiento y relación con la realidad, donde se denota no el reduccionismo en un lenguaje artificial y único.

Esta distribución del discurso conforme a la diferencia entre realidad empírica y forma teórica "surge de todo intento de anudar las maneras de pensar de lo que

(8) Ibidem., p. 57.

en el modelo dice ser objeto suyo, y de toda la posición marginada del modelo de la cual es modelo. Por lo que el análisis del siguiente ejemplo sobre "EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE" (9) nos remite al modelo imperante de la docencia:

Evaluación en la práctica docente

En los artículos anteriores mencionamos algunas alternativas de evaluación de la formación magisterial.

Ahora, veremos los recursos metodológicos para medir destrezas en la práctica docente:

- Evaluar la relevancia de los planes de estudio de las instituciones de formación magisterial.
- Evaluar la efectividad del maestro, con base en su desempeño y en el rendimiento de sus alumnos.
- Detectar las características del educador que están más correlacionadas con el éxito escolar.
- Corregir, mediante cursos de mejoramiento, aquellas deficiencias que presentan en su práctica.
- Medir los resultados del contexto escolar que influyen en su comportamiento.

Por otra parte, tenemos algunos de los procedimientos que pueden emplearse en la evaluación: cuestionarios y escalas de medición, modelos enseñanza-producto, modelos factor-producto y modelos proceso-producto.

Cuestionarios y escalas de medición

Han sido uno de los recursos más comúnmente utilizados en la evaluación de los maestros en ejercicio. Se han empleado para obtener la opinión de los supervisores, administradores y estudiantes acerca de la efectividad del maestro. Asimismo, se han utilizado para medir la necesidad, utilidad y eficiencia

de los educadores en diversas habilidades y destrezas y para averiguar el lugar donde ellos las han adquirido o desarrollado. Un ejemplo de este último uso es el trabajo de investigación realizado por Pigge y Green.

Una conclusión interesante fue que entre las habilidades que los entrevistados consideraron más útiles se encontraron la capacidad para mantener el orden en la clase, la habilidad para motivar a los alumnos y la capacidad de individualizar la enseñanza.

También parece que las destrezas más necesarias se obtienen en la experiencia docente y no en la institución donde recibieron su capacitación

Modelos enseñanza-producto.

Este modelo tiene por objeto encontrar el impacto o relación que hay entre el comportamiento del maestro y el logro del alumno. Según Avalos y Haddad, este modelo tiene el inconveniente de no tomar en cuenta ciertas características del educador, como pueden ser: sexo, edad, personalidad, etcétera. Sin embargo, sirve para obtener información acerca del impacto que tienen ciertas variables — como métodos y prácticas pedagógicas, relaciones maestro-alumno, expectativas del maestro — en el rendimiento académico del alumno.

Un ejemplo se encuentra en el artículo de Borich, el cual pretende ser del tipo proceso-producto, pero

en realidad únicamente toma en cuenta las correlaciones existentes entre el desempeño del maestro y las calificaciones que obtuvieron los estudiantes en unos exámenes. A diferencia de otros estudios, tiene la ventaja de incluir el nivel socio-económico de los alumnos. Algunas conclusiones interesantes son que determinadas conductas del maestro tienen un impacto mayor en los alumnos de nivel socio-económico bajo, como el autoritarismo, el reforzamiento permanente del maestro, y la enseñanza de temas intelectualmente complejos en situaciones poco estructuradas.

En este sentido, Avalos y Haddad citan en su trabajo una serie de estudios que comprobaban que las expectativas que tiene el educador sobre el educando están correlacionadas con el rendimiento de los alumnos. Esto mismo se confirmó en un estudio realizado en escuelas primarias mexicanas:

"En el 91% de las escuelas urbanas estudiadas, y en el 80% de las rurales, encontramos que los maestros consideran a los alumnos repetidores, en términos académicos, como menos capaces... el problema que esto plantea consiste, esencialmente, en que los profesores se han formado conceptos negativos sobre las habilidades académicas de los alumnos repetidores" (Muñoz Izquierdo, et al., 1979, pág. 27).

Maria Elena Servitje
Asesoría del C. Secretario de Educación

(9) M.E. Servitje. "Evaluación en la Práctica Docente". En: El Maestro, ONTE, mensual, México, D.F., Año II, Epoca 6a. Nos. 16-17, Julio-Septiembre 1982, p. 8.

Así nuestro análisis del Modelo de Evaluación Docente anteriormente expuesto, lo ubicamos en estos dos planos:

- a) LO QUE EL MODELO DICE SER OBJETO SUYO.
- b) LA POSICION EPISTEMOLOGICA RESPECTO AL MODELO, DEL CUAL ES MODELO.

a) El objeto de estudio que pretende describir, señalar y conjugar sus condiciones, para de ahí evaluarlo es OMITIDO, es negado, ya que en ningún momento se plantea ¿Qué es la práctica docente?, ¿Qué implica ser docente?, ¿Qué es la docencia?, ¿Cuál ha sido su evolución y perspectiva histórica?, ¿Qué diferencia y unidad existe entre práctica docente y función docente?, ¿Qué relación existe entre Conocimiento, Cultura, Poder, Producción y la Docencia como práctica de la enseñanza (transmisor de conocimientos)?, ¿Qué situación político-social enmarca y signa el Hacer Docente?, ¿Quiénes son los alumnos?, ¿En qué relación se encuentran Docentes-Alumnos?, ¿Qué implica la formación de docentes?.

Donde el estereotipo y el apriorismo empírico-formal se encuentra denotado al plantear una evaluación de algo, que ni siquiera mínimamente nos hemos preguntado ¿qué es?. Así al detectar características del educador "correlacionados con el éxito escolar" o "evaluar la efectividad del educador" empleando escalas de medición; modelos enseñanza-producto; modelos factor-producto y modelos proceso-producto; nos aleja más del conocimiento de la docencia.

Siendo algo sorprendente para el atraso de estos modelos el haber encontrado como "conclusión interesante" que las habilidades docentes son:

- " _ la capacidad para mantener el orden en la clase;
- _ la habilidad para motivar a los alumnos y ,
- _ la capacidad de individualizar la enseñanza".

"Encuentros tales", "hallazgos sin límite", "extraordinarios"; son el encaje perfecto con el modelo Durkheimiano (10) de docente; ubicado dentro de los medios de acción ejerciendo el poder de la Educación.

El Educador es planteado desde la perspectiva de Durkheim como el socializador magno de la instancia educativa; ese representante de la generación adulta que ejerce la acción socializante sobre las generaciones que "no están maduras para la vida social". Por lo que el docente tiene por objeto "suscitar y desarrollar en el niño y en sí mismo un cierto número de estados físicos intelectuales y morales que la sociedad política en su conjunto les exige.

(10) Análisis y desarrollo de la concepción de Durkheim sobre educación y docencia; dicho análisis es planteado de una manera discursiva a lo largo de las próximas líneas, debido al carácter de la discusión. Véase E. Durkheim, Educación y Sociología. Colombia, Ed. Linotipo, 1979, 192 p.

El maestro no es otra cosa que un aspecto de la autoridad, del deber y la razón. Así la Parodia sobre la sugestión hipnótica y las relaciones que mantiene el educador con el niño hecha por Durkheim, es la ejemplificación misma de las supuestas habilidades encontradas en el Modelo de Evaluación Docente (¿serán encontradas o reproducidas por el modelo?).

Parodia:

- 1ª.- El niño se halla naturalmente en un estado de pasividad, absolutamente comparable con aquél en que el hipnotizado se encuentra artificialmente colocado.
- 2ª.- El docente da una fuerza eficaz a su hacer a través de la relación de superioridad que guardan entre sí, docente-alumno.

Esta aproximación plantea que el educador no se encuentre desarmado; "porque ya se sabe cuanta es la fuerza de la sugestión hipnótica, si es cierto esto, debemos esperar mucho de ella si la sabemos utilizar". Al mismo tiempo se ve cual es el resorte esencial de la acción educativa en Durkheim. Lo que hace in-flujo del magnetizador, es la autoridad que él saca de las circunstancias; puede decirse por analogía, que la Educación DEBE SER COSA ESENCIALMENTE DE AUTORIDAD.

Aprender a reprimir su "egoísmo natural", a subordinarse a fines más altos, a someter sus deseos al imperio de su voluntad, a encerrarlos en sus debidos límites, es preciso que el niño y el docente ejerzan sobre sí mismos una -

fuerte represión.

Por lo que la educación consiste en una SOCIALIZACION METODICA DE LA GENERACION JOVEN, siendo así, (explicación hecha por Durkheim), porque en cada uno de nosotros existen dos seres, aunque inseparables, no dejan de ser distintos: - uno; el Ser Individual anómico-dato; y el otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que significan en nosotros, no nuestra personalidad sino - el "grupo" (en el poder); tales como las creencias religiosas, las prácticas morales, las tradiciones nacionales : EL SER SOCIAL. Ya que "... toda clase que aspire a implantar su dominación (...) tiene que empezar conquistando el poder político, para poder presentar su interés como el interés general, cosa que en el primer momento se ve obligada ". Currículo (11)

Lo que en su conjunto forma el SER SOCIAL (la norma, necesaria y útil). - Construir este ser en cada uno de nosotros, tal es el FIN DE LA EDUCACION. Del Ser Anómico---al Ser Nómico (y en el mismo sentido consideramos la formación - de docentes, como instancia de rebote ideológico que niega el hacer concreto y su significación).

La autoridad ejercida por y hacia el docente es un medio de acción que - permite subordinar e inclinar al dominio necesario...; pero esta forma no tiene que ser la presión física, sino queda, como arma (ideológica) EL DEBER SER.

(11) C. Marx y F. Engels. La Ideología Alemana. 1a. Ed., México D.F., Ediciones de Cultura Popular, 1979, p. 35.

EL DOCENTE TIENE QUE SER EL DEBER ENCARNADO Y PERSONIFICADO; porque para ser sensible como conviene a los castigos y a las recompensas hace falta ya tener conciencia de su dignidad y por tanto, de su DEBER. (Modelo asumido y personificado) Es decir, la autoridad moral es la principal cualidad del educador porque es la - autoridad que reside en él, así el deber es el deber.

Lo que él tiene de absolutamente sui géneris, es el tono imperativo con que habla a las conciencias; el respeto que inspira a las voluntades y las hace inclinarse a él. Por consiguiente, es indispensable que impresión del mismo género, se desprenda de la persona del maestro. Porque la autoridad implica la confianza, y el niño no puede dar su confianza a una persona a quien vea vacilar (MODELO INTER SUBJETIVO DE DOCENTE Y DOCENCIA), tergiversar, volverse atrás en sus decisiones; pero esta primera condición no es la más esencial. Lo que importa antes que nada, es que la autoridad, de que él debe dar la sensación, la siente realmente el maestro en sí mismo.

Así, no es de fuera de donde el maestro puede recibir su autoridad, es de SI MISMO. Hace falta que él crea, no en sí mismo, sin duda; no en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su MISION y en la GRANDEZA DE SU MI-- SION. Lo que crea su autoridad de que tan fácilmente se reviste la palabra del sacerdote, es la alta idea que éste tiene de su misión; porque habla en nombre de un dios de quien se cree, de quien se siente más próximo de la multitud de los profanos. El maestro laico puede y debe tener algo de este sentimiento. También es el órgano de una gran personalidad; el maestro como un órgano de un aparato, con una

función explícita e implícita que debe cumplir. Como el sacerdote es el intérprete de su dios; él es el gran intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país, (Docente como intérprete, interlocutor de algo con alguien, y - ¿de qué?, ¿con qué fin?, según el autor de las grandes ideas de su tiempo Currículo).

El educador al mismo tiempo debe tener en cuenta, como agente socializador del germen de la individualidad existente en cada niño. Si formar una persona es el objeto de la educación, y si educar es Socializar, concluyamos que (según Durkheim) es posible individualizar socializando o sea crear, formar en cada ser individual un ser social, en cada ser anómico, individualizar la norma.

Así se encuentran reproducidas las habilidades marcadas en el Modelo de Evaluación Docente comparado con Durkheim, lo cual podría sintetizarse de la siguiente manera:

- Capacidad para mantener el orden en clase (AUTORIDAD)
- La habilidad para motivar a los alumnos (PARODIA HIPNOTICA)
- La capacidad de individualizar la enseñanza (INDIVIDUALIZAR SOCIALIZANDO).

Por tanto, el modelo Durkheimiano es un modelo Enseñanza-Producto donde el docente es conceptualizado como un medio de acción para ejercer el poder de la educación (el poder de una clase sobre otra)* ; ya sea ahora el maestro un "Inge

* Aunque nosotros no apoyamos una posición tan determinista, ya que creemos en la práctica la cual genera una serie de contradicciones.

niero Conductual" o "el agente socializante de la joven generación". Modelos que ¿ se encuentran en investigaciones o se reproducen en ellas? ; modelos que aprisionan el saber, modelos que no plantean más allá que el modelo.

Así, el objeto del cual dicen dar cuenta, es el modelo mismo, por lo que la práctica docente como objeto de estudio es omitido, ignorado e idealizado en lo absurdo. Por lo que se persigue trazar con esta evaluación de la práctica, la perpetuación del Modelo Funcional de la Docencia avalado por la Pedagogía y su carácter; cuestión a la que nos referiremos más adelante.

b) Respecto del modelo, del cual es modelo:

Pero ¿cómo controlar la reproducción? . Como los hechos "observados", descritos", que se hallan en un estado de dispersión, ¿cómo neutralizarlos, fuera de toda intervención teórica?. Esta dispersión neutralizada por la lógica del ordenador, artificio del montaje del modelo. Existiendo conflicto epistemológico si se pretende hacer de la invención de modelos la actividad misma de la ciencia; por lo que si el conocimiento científico es presentado como conocimiento por modelos, neutral, ahistórico, absoluto, empírico-formal, se castra el saber.

El ordenador provisto de una descontextualización; de la simplificación que reduce la diferencia (por tanto, lo que no se adecúa a sus criterios, se vuelve sospechoso, de rebeldía a la "necesaria" integración social). Esto conforma la lógica de la dominación, la lógica de la explotación. El crear modelos como forma de simplificar, reducir, eliminar la diferencia.

Por lo que los docentes, cualquiera que fuera su zona de residencia (rural-urbana) y cualquiera que fuera su posición de clase, sus concepciones político-filosóficas, su edad, sexo, historicidad, sus necesidades son enunciadas como -- las mismas; la tabla rasa está allí porque es la NORMA la que determina la NECESIDAD, es la distancia entre _el estado actual: lo que es_ y lo que debe ser_.

(12)

"Cuando se reúne a la analogía exterior o a la simulación, para reducir el desfase inicial entre opacidad interna de los hechos y la actividad del constructor de modelos se crea un modelo de funcionamiento cuya ideología, es hace ya mucho, la filosofía de la representación espontánea. (...) Para la epistemología de los modelos, la ciencia no es proceso de transformación práctica de lo real, sino de la representación de una imagen 'descriptiva y plausible', en el mejor de los casos". (13)

Así, la mínima penetración al trabajo teórico de la Docencia se ha visto -- castrado "bajo la rueda de la normatividad" estéril del Modelo Funcional Docente; ya que para hablar de "totalidad, supondría un conocimiento mucho más sistemático del que disponemos de la multiplicidad de determinaciones que se conjugan en los procesos educativos y les dan existencia" (14); esa mínima apropiación y produc-

(12) Véase J. Gastélum. "Puntual crítico acusatorio de Tyler". En: Revista de Pedagogía, ENEP-ARAGON-IINAM, México D.F., Año 1, No. 1, Diciembre 1983, p.7-9.

(13) A. Badion. El Concepto de Modelo. 3a. ed., México, S. XXI, 1978, p.p. 18-22.

(14) J. Ezpeleta. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento". En: Cuadernos de Información Docente. ENEP-ACATLAN-IINAM, México, No. 13. 1980, p. 2.

ción de conocimientos es negada; como forma de acumulación cualitativa de conocimientos necesarios para la construcción de procesos de racionalización que converge en abstracciones teóricas.

Esta tarea plantea la necesidad de ir más allá, al construir un análisis -- respecto a los fines asignados a la educación, señalando que siempre son generales, abstractos, ahistóricos, de una nobleza que raya en lo sublime; ideales en suma que la humanidad puede compartir en su "totalidad" (cosas muy semejante; si no es que idéntica a la conformación de la Función Docente). " Para Bernfeld la educación es un proceso social e históricamente condicionado, y pregunta, si la educación ¿ puede ser el medio adecuado para dar respuesta a los ideales de la humanidad?, ¿ son sus fines realizables? , ¿ tiene derecho la Pedagogía a prometer lo que promete?, y si no es así, ¿ qué función cumple este tipo de teoría? - (...). Existe una escisión notable entre los postulados de la teoría y el quehacer cotidiano de la escuela" (15).

"Se desprende con evidencia que las llamadas Teorías Pedagógicas son especulaciones de un orden completamente distinto. En efecto, ni persiguen el mismo objeto, ni emplean los mismos métodos. Su objetivo no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino DETERMINAR LO QUE DEBE SER. No están orientadas ni hacia el pasado, sino al porvenir. No se proponen expresar fielmente ciertas reali

(15) Ibidem., p.1.

dades dadas, sino establecer principios de conducta. No nos dicen: He ahí lo que existe y cuál es su porqué, sino he aquí lo que hay que hacer. Los teóricos de la educación no hablan generalmente de las prácticas tradicionales del presente y del pasado sino con un desdén casi sistemático. Señalan principalmente sus imperfecciones. Casi todos los grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rosseau, Pestalozzi; -- son espíritus revolucionarios rebeldes contra las costumbres de sus contemporáneos. No mencionan los sistemas antiguos o existentes más que para condenarlos, para declarar que no tienen fundamento en la naturaleza. De todo ello hacen más o menos -- completamente tabla rasa, y tratan de construir en su lugar algo completamente nuevo. Si queremos pues, nosotros mismos entendernos, hace falta que distingamos con cuidado dos clases de especulaciones bastante diferentes. La Pedagogía es cosa distinta de la Ciencia de la Educación. Pero entonces ¿ qué es? ". (16)

"La educabilidad del niño tiene sus limitaciones como las tiene la educabilidad del educador y si en mi obra menciono ambos límites de la Pedagogía no es porque -- se les desconozca, sino porque aún conociéndolos no se les tiene en consideración (...). Pues el núcleo de la educación no lo constituye la Pedagogía sino la Política. Y los fines de la educación no los determinan ni la Ética ni la Filosofía, de acuerdo con los valores de validez general, sino la clase dominante, en consecuencia con los fines de su poder. La Pedagogía se limitó únicamente a distraer este -- hecho repugnante con bellas fantasías y grandes ideas. No, la Pedagogía no puede --

(16) E. Durkheim. Op.cit., p.p. 111 - 112.

realizar el ideal del hombre y solamente la transformación de la sociedad actual puede engendrar el espacio en que este superior tipo humano puede desplegarse. - La educación que no tenga en cuenta este límite social de su influencia no hará más que contribuir a la perpetuación del tipo humano que según su propia visión-filosófica es criticado." (17)

"La Pedagogía promete y promete mucho, resulta necesario establecer y definir esto con claridad, porque no se trata de pequeñeces, sino de la promesa de liberar a la humanidad(...). La Pedagogía como tal debe someterse a una revisión general, parangonable a una especie de proceso penal en el que se imputa un despilfarro inútil (así se anuncia la posibilidad de que la Pedagogía pueda impedir la realización del futuro que promete). Lo cual indica una severa condena a su respecto. (...) El Pedagogo está inserto en la sociedad. Su actividad consiste en ponérsele en contra. En efecto, concebir lo nuevo quiere decir obrar contra lo viejo, contra lo habitual, CONTRA LO QUE AÚN NO ESTÁ RACIONALIZADO. (...) La Pedagogía está privada de su carácter Científico. Lo cierto es que todavía falta por completo la disposición de concebir científicamente los problemas educativos". (18)**

Por lo que el desfase y distanciamiento que existe entre:

- Teoría y Práctica

(17) S. Bernfeld. Sísifo o los límites de la Educación. Argentina, S.XXI, 1975, p.p.32-33.

(18) Análisis y desarrollo de la Concepción de Bernfeld sobre: educación, pedagogía, didáctica y docente, *ibidem.*, p.p.37-84.

** NOTA: ha sido necesario por el carácter del análisis, el hilar un discurso a través (tal pareciera) de un "mosaico" de citas; que conforman, orientan y per-

- Fines de la Educación y Enseñanza
- Pedagogía y Didáctica
- Función Docente y Práctica Docente

Tanto en su hacer concreto como en su nivel de apropiación de lo real siendo proclives a la especulación de una respecto a la otra (de la Pedagogía a la Didáctica; de la Función Docente hacia la Práctica Docente; y de la misma Pedagogía hacia la Función Docente, proponiendo su cambio continuo, negando el hacer concreto y -- por tanto a la práctica Docente misma). Por lo que la situación de fragmentación -- donde la aparente contradicción entre pragmatismo y "teorización modelizadora" son la unidad de una misma concepción. "Ambas posturas basan el origen de las ideas en la experiencia sensible, no atribuyéndole al sujeto más que un papel insignificante (...). Ambas conducen al mismo punto: lograr una reconceptualización, que sólo -- describe al objeto en sus formas aparentes, sin reconocer la esencia del mismo. Am bas llegan a la representación (en el mejor de los casos) no al concepto. Am bas reconocen como praxis una práctica fragmentaria. Ambas entienden al conocimiento como contemplación, más que como apropiación transformadora". (19)

Esta relación de fragmentación es histórica debido a la división del trabajo en manual e intelectual (el que hace y el que piensa, dice, especula; el Docente y el Pedagogo; la Función Docente y la Práctica Docente), la cual implica una rela--

miten una síntesis conceptual de lo planteado.

(19) E. Remedi. "El problema de la relación Teoría-Práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En: Memorias de las III jornadas sobre problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Área de Salud. ENEP-IZTACALA- UNAM, 1979, p.p. 2-4.

ción de fragmentación, de apropiación, de producción parcial y condicionada del dominio sobre el producto, ya sea de carácter teórico como en este caso. Marx al respecto afirma: "en efecto, a partir del momento que comienza a dividirse el trabajo cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le es impuesto y del que no puede salirse; el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico, y no tiene más remedio que seguirlo siendo..." (20)

Así las formas de acercamiento y concepción de la realidad se ven mediadas por el carácter mismo de la especulación, en donde estamos llamados a reflexionar intensamente, a cuestionar nuestro hacer, a preguntarnos qué relación y ruptura marca el desarrollo de la Pedagogía y su relación con la Teoría Educativa, qué límites nos marca, y cuál es la PERSPECTIVA DE CONSTRUCCION TEORICA DEL HACER EDUCATIVO, cuál es la VIA DE RACIONALIZACION...

Propōner la búsqueda, el análisis, el ensayo de una vía para localizar dimensiones significativas de lo Educativo, de los procesos Enseñanza-Aprendizaje; entanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas que intersecan y signan el Hacer Docente (21). Sólo esta búsqueda dará luz sobre los "límites de la educación" y permitirá racionalizar la práctica como vía

(20) C.Marx y F. Engels. Op.cit., p.34

(21) Véase J. Ezpeleta. Op. cit.

de reflexión y construcción teórica, "la búsqueda de nuevas identidades de alternativas en la práctica debe partir de la interrogación, la reflexión que desde un --no-modelo permitan reubicar, redefinir tan compleja situación" (22)

Así el análisis va más allá de cuestionar la normatividad estéril y caminar --hacia la CONSTRUCCION de un "objeto", susceptible de tratamiento científico, siendo la intención que subyace en esta investigación. Ya que para la construcción de un objeto de conocimiento educativo, para esta reflexión, se hace necesario dejar--sentadas las bases de sus limitaciones teóricas "Cuando la teoría no consigue dar--cuenta efectivamente de un real con el que ella misma no contaba. Entonces es im--posible olvidar el papel desempeñado por lo real en la CONSTRUCCION DEL CONOCI--MIENTO. La experiencia proporciona un valioso material por lo que la reflexión y--conceptualización, siempre que la aproximación que de él se consigue, sea la re--presentación suficientemente precisa en sus contornos para poder ser aceptada como imágen "adecuada". Observemos que no es lo real propiamente lo que está en juego;--el problema de este real permanece siempre como una cuestión abierta (reflexión, --conceptos). No es sólo el simple concepto de lo real lo que cuenta, sino también y principalmente la construcción teórica del mismo, las herramientas posibles. Podemos analizar con mayor profundidad sólo aquello que ya comprendemos. La sensación--sólo resuelve el problema de las apariencias; únicamente la teoría puede resolver--

(22) E. Remedi. Op.cit., p.61.

el problema de la esencia. En verdad estamos ante dos aspectos de un solo problema, que es a su vez el gran problema del conocimiento: El papel desempeñado por la teoría y por la realidad en el desarrollo teórico. Lo que podemos llamar realidad para la teoría o REALIDAD DE LA TEORIA" (23).

Así como los hombres se hallan en condiciones de hacer historia, el conocimiento debe estar condicionado para poder generar conocimiento. Renunciando así, al modelo funcional de la Docencia, al Deber Ser, "por lo que rechazamos la idea de Perfil o modelo que ideológicamente (pese a buenas intenciones en algunos casos pero atrapados en el modelo) sujetan y confunden el asumir comprometido de un hacer social: la Docencia" (24); puesto que, "quien no sabe renunciar al modelo renuncia al mismo tiempo al saber. Toda detención en el modelo forma un obstáculo epistemológico. Para la epistemología de los modelos, la ciencia NO es PROCESO DE TRANSFORMACION PRACTICA DE LO REAL." (25)

Así el objeto de esta investigación es generar grietas profundas que implican una ruptura progresiva con nuestros tabués, mitos, estereotipos y apriorismos -- que nos alejan progresivamente del conocimiento al margen de la transformación.

(23) Véase M. Limoeiro. La Construcción de Conocimientos. México D.F., Era, 1977, (El Hombre y su Tiempo), p.p. 35-67.

(24) E. Remedi. Op.Cit., p.61

(25) A. Badiou. Op. cit., p.p. 17-22.

Así mínimamente es necesario ya no hablar del maestro, sino hablar con él, -- partir de su visión, de sus procesos, de sus concepciones, de su hacer concreto, de prácticas concretas y sus propias reflexiones como instancia de racionalización y de RUPTURA. Sin olvidar que: " La Educación como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transformó en necesario instrumento de la acción y del poder político." (26)

(26) J. Ezeleta y E. Rockwell. "Escuela y Clases subalternas". En: Cuadernos Políticos. Era, trimestral, México D.F., No.37, julio-septiembre - 1983, p.71.

ANEXO: PROYECTO DE BUSQUEDA

- Plática con el profesor de Física en CCH-Vallejo
- Testimonio: 25 años de una Profesora de Primaria

Plática con el Profesor de Física
en CCH-Vallejo.

"Yo, muchachos, al igual que ustedes me siento y estoy oprimido. El sistema educativo imperante me ha limitado a ir al inicio del semestre por mi hojita, - donde está escrito el programa que se debe impartir en el curso y a pararme ante ustedes a recitarles la teoría. Mi tarea es más triste y absurda cuando el alumno que no aprueba el curso lo desacredito y lo relego con ello socialmente".

"Siento que mi trabajo no es de profesor, sino de afilador. Al inicio del curso recibo diamantes con puntas e irregularidades y al finalizar tengo que - entregarlos lisos, listos para funcionar en una sociedad determinada. Tanto la organización académica como el sistema administrativo son los instrumentos que funcionan como esmeril para limar las asperezas de los diamantes a mi cuidado".

"Siento que no sólo soy un afilador social sino que además soy German Mos- ter y mi salón de clases es la "casa del terror", pues al entrar los alumnos a él pierden la alegría que denotaban antes de cruzar la puerta. Los alumnos en- tran a la "casa del terror" sin querer entrar. El conocimiento en esta "casa" - no existe, es simple demagogia y espanto".

"Tanto los profesores como los alumnos debemos rechazar el sistema que nos ha reducido a entes acrílicos y sin iniciativa. La principal tarea es reivindi- car por diversos medios nuestro derecho a pensar".

Testimonio

25 años de una profesora de primaria*

Tengo 25 años de servicios como maestra de enseñanza primaria. A lo largo de este tiempo, siempre he escuchado críticas a la labor que se realiza en este nivel de enseñanza, en especial expresadas por maestros de secundaria, quienes a su vez se sienten criticados por los maestros del nivel medio superior.

Las deficiencias existen y provocan un alto índice de deserción en todos los niveles, lo que ocasiona también pérdidas económicas importantes para el país.

"Ser maestro de enseñanza primaria es fácil", "De la primaria nos llegan alumnos mal preparados", expresan los maestros de secundaria.

Considero que el proceso enseñanza-aprendizaje en el nivel primario es muy difícil, ya que es allí donde se van a sentar las bases de una educación integral que permitirán al niño desenvolverse en su medio social. Algunos niños buscarán superarse, no sólo dentro de la escuela sino en otras actividades que elijan o se vean obligados a desarrollar. Sabemos que muchos niños desertan en el nivel de enseñanza primaria.

* C. Espinoza. "Testimonio 25 años de una profesora de primaria". En: Revista Educación, CNTE, trimestral: 4a. época, Vol. VIII, No. 42, Octubre-noviembre-diciembre, 1982, p.p. 311-320.

"Los alumnos al terminar el nivel primario están mal preparados", se dice. Sí, en general, así es. Creo que lo anterior se debe a razones diversas, todas de gran importancia. Me voy a permitir destacar las que me parecen fundamentales, entre otras, la deficiente preparación del futuro maestro y la casi nula actualización del maestro en ejercicio.

Los objetivos que se persiguen en el desarrollo de los programas de enseñanza primaria pretenden iniciar al niño como investigador, así como desarrollar su juicio crítico. Considero que los programas de las Escuelas Normales deben incluir esos mismos objetivos, y formar a los maestros para que puedan diseñar actividades en su práctica docente que permitan el logro de tales objetivos.

Pero esto no sucede así, y cuando el maestro trata de solucionar sus problemas de enseñanza se encuentra con que su formación no lo ayuda. Pasará mucho tiempo y realizará grandes esfuerzos para encontrar los caminos que lo conduzcan mediante el éxito. Casi siempre el aprendizaje del maestro es un proceso de errores y aciertos, intercambio de experiencias con otros compañeros y lecturas que encuentra aquí y allá.

Con respecto a los cursos de actualización, cabe señalar que en México son muy

escasos. Cuando se inició la reforma educativa se llevaron a cabo cursos sobre la Teoría de Conjuntos y Lenguaje Estructural. La información que llegó a los maestros fue confusa e incompleta. En el proceso se formaron "al vapor" a maestros, que se llamaron "multiplicadores" y que realmente no dominaban las cuestiones que tenían que impartir.

La Teoría de Conjuntos trató de aplicarse en México cuando había fracasado en Francia. Se descartó porque resultó una mala manera de introducir a los niños en el concepto de número y a la operatoria aritmética, dado que ésta y la operatoria de conjuntos tienen diferencias que un niño de seis años difícilmente puede comprender.

Ciertamente la lógica de los conjuntos permite, entre otras cosas, una representación adecuada de la información que se puede tener de determinados fenómenos; sin embargo, no se transmitió a los maestros el cómo ni el cuándo introducir esa temática.

Respecto al lenguaje estructural, lo fuimos aprendiendo a medida que lo aplicábamos con los niños. En la escuela donde yo trabajaba, nos reuníamos los maestros de grado para aclarar una serie de dudas que teníamos.

Para trabajar con el método global estructural de lecto-escritura en primer año.

Las maestras que tenían este grado se les impartieron cursos de asesoría; los maestros de otros grados estuvimos al margen de estas actividades.

Recuerdo que al año siguiente de haberse iniciado la aplicación de este método empecé a trabajar en una doble plaza. En la escuela donde fui asignada hacía falta maestro para atender un primer año. No tenía ni idea de lo que iba a hacer. Leí El libro del maestro y traté por lo pronto de seguir las indicaciones. Pero el grupo era de niños no promovidos y no supe aplicar el método, pues tenían memorizados los libros. Tal vez si hubieran sido niños de nuevo ingreso, con las solas indicaciones del libro hubiera podido aplicar el método.

La licenciatura,* que debió ser innovadora, resultó tradicional y poco fue lo que aportó a los maestros. Recuerdo que cuando la cursé, aprendí Ciencias de la tierra, logaritmos y funciones químicas; anduve danzando en los patios de la Normal en juegos y tablas gímnicas. No puedo pasar por alto que también aprendí a bailar un son jarocho.

Ciertas cosas de psicología me fueron útiles y trabajé con gusto las tablas de verdad en lógica matemática. Pero sobre psicología del niño, matemática educativa y metodología de la ciencia no se nos dijo una sola palabra.

* Licenciatura en Educación Básica, impartida por Mejoramiento Profesional a maestros en ejercicio a partir de 1975. Actualmente la imparte la UPN.

Aprender a evaluar nuestro trabajo y el de los niños, actividad vital en todos los niveles de enseñanza, se les pasó por alto. Sin embargo, la licenciatura dejó algo positivo: sacó al maestro de su rutina, le despertó la inquietud de superarse, lo inició en el autodidactismo, y le dejó la idea muy vaga de cómo instalar un laboratorio en su salón de clase.

En México se hace investigación en el terreno educativo, pero desgraciadamente existe una desvinculación absoluta entre los investigadores y los maestros. Dentro de los investigadores se pueden señalar dos grupos: unos, que buscan escuelas donde les permitan probar sus teorías, y otros, que podríamos llamar "los técnicos de la investigación", por ejemplo los pedagogos, dan la impresión, cuando se platica con ellos, de tener el conocimiento supremo sobre el cómo conducir al niño dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior lo comprendo; ellos han descubierto el hilo negro. Pero me gustaría verlos en la práctica, ante 50 niños con diferentes problemas, y distinto medio socioeconómico, para convencerme de que toda su teoría es aplicable en la vida cotidiana escolar.

Los maestros que por vocación o necesidad permanecemos en la escuela primaria,

tienen como yo, a lo largo de su trabajo, inquietudes y sentimientos de frustración por no poder cumplir su labor todo lo bien que quisieran.

Personalmente, el área que más dificultad me ha presentado es la de Ciencias Sociales. Mi experiencia ha sido distinta antes y después de la Reforma Educativa. Al poco tiempo de comenzar a trabajar, se empezaron a utilizar los libros "de la Patria"; así los llamábamos los alumnos y los maestros. Contenían exposiciones de Historia de México y de Historia Universal. Después de cada tema, existía un cuestionario de preguntas cerradas: lo que se pretendía era que los alumnos mitificaran a ciertos personajes, y memorizaran hechos, lugares, fechas, nombres de países y capitales, datos de hidrografía, orografía, vegetación y fauna.

El trabajo se desarrollaba por medio de exposiciones del maestro, lecturas en un libro y algunas actividades de dibujo, confección de maquetas y elaboración de álbumes que contenían, por ejemplo, en sexto año, algunas "culturas", cada una en una página de un cuaderno de papel marca. Se difundía un mapa, alguna pirámide, se pegaban estampas de inventos, descubrimientos o personajes y se escribía una síntesis con las cosas más relevantes, a criterio del maestro, ya que era él quien elaboraba dicha síntesis.

No cabía en este tipo de enseñanza el cuestionamiento y análisis de los hechos, ni

las relaciones entre ellos; mucho menos se le aclaraba al alumno la importancia de aprender todo esto. La actividad de aprendizaje encontraba su justificación en ser un requerimiento propiamente escolar.

Incluían los libros cuestiones de civismo para que los alumnos aprendieran el ser y el deber ser, aun cuando esto estuviera muy lejos de su realidad. Recuerdo que cuando por vez primera estuve al frente de un sexto grado, les exigí a mis alumnas que se bañaran tres veces por semana; ellas llegaban bañadas. Pero tiempo después supe que en la colonia no había agua; la acarreaban de una llave que les quedaba en los límites con otra colonia. Creo que lo que las niñas hacían era lavarse o mojar-se la cabeza y limpiarse brazos y piernas.

Fue una gran lección; supe que el maestro debe conocer lo mejor que le sea posible el medio socioeconómico en que se desarrolla su labor. Sin embargo, en la actualidad, a pesar de la reforma educativa, he visto en muchas ocasiones llegar a un maestro con un alumno a la dirección de la escuela y decirle al director: maestro, ya no quiero a este niño; siempre viene sucio. Ya me cansé de pedirle que venga aseado; hablé con su mamá y ninguno de los dos me hace el menor caso. Mientras la directora regaña al niño, él se siente impotente y rebelde hacia esa gente que no comprende que... "mi mamá trabaja: ¿En una fábrica?... ¿o lava ropa?" No sé... lo que

sí sé, es que mi mamá llega tarde, muy cansada y nos da sopa y frijoles para comer... a veces nos da carne. Yo quisiera venir limpio como los otros niños pero a veces no hay agua o jabón; a veces se me olvida lavar mi ropa por estar jugando".

Cuando la directora le pregunta si ha entendido, Él dice que sí... pero lo único que recuerda es que debe ir al salón a recoger sus útiles y se va a estar allí parado, afuera de la dirección para que todos los niños vean que ¡él, es un niño sucio!, y que mañana si no viene con su mamá, para que le digan unas cuantas cosas, Él quedará suspendido.

Hablar con los niños de sus deberes y derechos me avergonzaba, porque bien sabía que sus deberes todas las personas adultas no sólo se los recordamos; los obligamos a que los realicen. Pero, sus derechos, ¿quiénes vamos a estar pendientes de que se cumplan? De acuerdo, se está cumpliendo el derecho a la educación que marca el Artículo 3° Constitucional; pero respeto, amor, alimentos, ropa, ¿quiénes se los va a brindar?

A partir de la reforma educativa, la actitud de maestros y directores hacia los alumnos no ha cambiado. Se sigue sin tomar en cuenta la problemática personal de cada niño. Sin embargo, se dieron nuevas propuestas de trabajo, que se han puesto

de manifiesto en la vinculación de actividades de ciencias sociales con las otras áreas, fundamentalmente con español.

Los programas que manejamos los maestros contienen objetivos muy precisos, y las actividades que se proponen tienden a conseguir que el niño se inicie como investigador, y a la larga sea capaz de formular y emitir juicios críticos.

Recuerdo que hace algunos años, casi paralelamente a la reforma educativa, se impartieron a los directores cursos de relaciones humanas. Yo tuve la fortuna de que mi directora me pasara todas las lecturas, y allí descubrí las técnicas dinámicas. Me parecieron muy interesantes y de inmediato traté de aplicarlas en mi grupo. Al principio, las cosas fueron muy mal; la mayor parte de los niños no podían expresarse; yo no los sabía estimular muy bien, completaba sus ideas sin permitirles reflexionar. Con el tiempo aprendí.

Me voy a permitir ejemplificar con un trabajo que desarrollamos sobre la contaminación ambiental y su repercusión en los seres vivos de las grandes ciudades. Esta necesidad surgió de algo que parece increíble. Hablábamos sobre la Segunda Guerra Mundial; específicamente de campos de concentración, cámaras de gas, incineración de cadáveres, genocidio del pueblo judío. Se cuestionó la inocencia del pueblo alemán

(civiles) en el sentido de las declaraciones, respecto a que nunca habían percibido que esto sucediera.

Un alumno dijo: maestra: yo viví cerca del rastro y todas las tardes el olor invadía nuestra colonia y nuestras casas. Una niña agregó: pero, si aquí en la escuela el olor del humo de los carros, ya ve cómo nos molesta. Alguién más dijo: ¿por qué el gobierno no hace algo para que los camiones de Toluca no pasen por aquí? Sí, contestó otro, ya han una Secretaría especial para el humo, la basura, la tierra...

De esta manera la situación se derivó al problema que estaba presente en la mayoría de los niños y empezamos a hacer planes para saber qué sucedía.

Se planteó una dramatización en donde los niños iban a representar a diferentes personajes. Al frente de una cámara de televisión (un tripie con una caja colocada encima), sentados alrededor de una mesa, estaban el director de una dependencia de la Secretaría de Mejoramiento del Ambiente, un médico, un representante de la Secretaría de Salubridad, otra persona del Departamento Central, y público que cuestionaba a los "personajes".

Los alumnos participantes trabajaron la tarde anterior para ponerse de acuerdo

sobre lo que cada uno iba a hablar, dependiendo de la investigación que habían realizado. Esto se llevó a cabo en el aula múltiple y se invitó a otro grupo de sexto año, para que asistiera. Los muchachos dialogaron. Por allí existía además una secretaria que estaba tomando nota de lo que se decía y contestaba, por teléfono, las llamadas que se recibían del "teleauditorio" para pasárselas a los conferencistas.

Algo que noté en este tipo de trabajo (diferentes dinámicas), fue el "crecimiento" de personalidad de los niños, pero sobre todo de aquellos que estaban un poco atrasados en matemáticas, o de los alumnos que generalmente evitaban hablar por temor al ridículo.

Cuando los maestros permitimos que de nuestro "tema central" se derive otro tema, estamos dando oportunidad a que los alumnos se compenetren en su realidad social inmediata y que tomen actitudes que en otros contextos no se atreverían a tomar. Hacen investigaciones que les son significativas por los datos que de ellas se obtienen, relatos breves de situaciones reales que ellos están viviendo y fichas bibliográficas, y llegan a hacer caricaturas e historietas, así como descripción de situaciones imaginarias derivadas de hipótesis reales.

Utilizan el lenguaje oral tratando de exponer con claridad los conceptos que surgen.

aprenden a escuchar con respeto, no sólo la voz del maestro, sino la de sus compañeros. Aceptan que tanto ellos como sus condiscípulos y maestros puedan equivocarse y rectificar.

Si bien es cierto que la proposición oficial para la enseñanza de esta área da orientaciones precisas y útiles en tal sentido, los maestros en general no manejan dinámicas de trabajo que estimulen el interés del niño hacia la investigación al querer conocer y comprender "algo más".

Me atrevo a generalizar sobre la existencia de esta falla, porque cuando recibo grupos de quinto o sexto grado es de suponer que en las actividades que les propongo a los niños se noten ciertas destrezas y actitudes hacia la investigación; pero no es así, lo cual me indica que en los grados anteriores no se ha realizado un trabajo adecuado.

Otras causas que dan lugar al manejo poco adecuado de las ciencias sociales son las siguientes:

- Falta de conciencia, por parte del maestro, de la importancia de esta área y de las destrezas que se consiguen por medio de su estudio. Esto se debe, a su vez, a la falta de preparación del maestro de enseñanza primaria.

- Los programas son muy densos. Es difícil tratar tantos temas tan dispares en tiempo y espacio con los niños, cuyos intereses se limita al juego, su familia, su comunidad, sus amigos, y algunas noticias de actualidad.
- Evaluación. Los maestros no tenemos idea de cómo evaluar. Los reactivos no son claros ni están en concordancia con los objetivos. Es de esperar, por lo tanto, que los fracasos se den continuamente. En muchas ocasiones estamos seguros de que tal unidad fue comprendida, y sin embargo, el resultado que obtenemos nos muestra lo contrario y muchas veces acatamos el resultado final sin tomar en cuenta el trabajo que el alumno ha desarrollado a través del trabajo propuesto.
- Los materiales didácticos con que se cuenta siguen siendo mapas, estampas comerciales. No existen medios audiovisuales. Las salidas a museos auxilian un poco en la historia nacional, pero, ¿a qué se puede recurrir para mostrarles objetivamente lo que fue una cultura como la egipcia, o los procesos socioeconómicos que ha sufrido América Latina?
- La influencia norteamericana que sufre el país en todos aspectos no nos permite a los maestros hacerles concebir que México tiene valores propios desde su origen hasta la actualidad. Ellos consideran, y así lo expresan, que nuestros

indígenas son "nacos": ¿Cómo puede competir, en su imaginación y en la realidad, México con los Estados Unidos en adelantos técnicos? Una hermosa canción, como "Estrellita" del maestro Ponce, ¿qué valor tiene al lado de música rock? Y muchas consideraciones más podríamos hacer, tantas que no terminaría de enunciarlas.

- La televisión, desafortunadamente, no ofrece ningún apoyo. Por el contrario, les muestra series de caricaturas con personajes y guiones distorsionados, carentes de contenido. Los enajena a tal grado que les hace concebir valores ajenos a su realidad.

Hay algo que ha estado presente en mí desde que inicié mi trabajo, y es que los maestros desarrollamos una labor muy rutinaria, pero de formación de pequeños que algún día ocuparán nuestro lugar, y que deben superarnos.

Esta inquietud no es únicamente personal; ya Juárez las menciona en "Cartas a mis hijos"¹, al señalar que: "aprender a investigar el por qué o la razón de las cosas, para que en su tránsito por este mundo tengan por guía la verdad y no los errores y preocupaciones que hacen infelices u degradados a los hombres y a los pueblos":

Me pregunto hasta qué punto estos objetivos se han cumplido después de un siglo.

¹ Angel Miranda Basurto. El Dramático siglo XX. México, D. F., Ed. Herrero, 1974.

Es necesario pensar y ser conscientes que cada niño que pasa por nuestras aulas algo se lleva de nosotros mismos, y por esa razón tenemos el deber de tratarlos con respeto y cariño, de guiarlos por una senda de tranquilidad, de saber y esperanza: ¡si todos los adultos viéramos en cada pequeño a un hijo propio, no existiría un solo niño triste!

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA.

- ___ ADORNO, Theodor W. Consignas. Argentina, Amorrortu, 1973, 181 p.
- ___ ALONSO, J. Antonio. Metodología. 2a. ed., México, Edicol, 1981, 143 p.
- ___ ARISTI, Patricia. "Relación currículum-maestro". En: Memorias del Foro sobre análisis y reestructuración del currículum a nivel medio-superior. Colegio de Bachilleres, México, 1981, p.p. 48-51.
- ___ ARNAZ, José A. La Planeación Curricular. México, Trillas, 1981, (Cursos básicos para Formación de Profesores Area: Sistematización de la Enseñanza-8), 74 p.
- ___ Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal. "El Enseñante ¿un trabajador sin estatuto?". En: Cuadernos de Pedagogía. Suplemento 1, España. Octubre 1975. p.p. 21-23.
- ___ AVERBUIJ, Eduardo. "Entre la Razón y el Placer" . En: Cuadernos de Pedagogía, - mensual, España, año VI, No. 67-68, Julio - Agosto 1980, p.p. 6-8.
- ___ BACHELARD, Gastón. El Compromiso Racionalista. 3a. ed. México, S. XXI, 1980, - 179 p.
- ___ BACHELARD, Gastón. La Formación del Espíritu Científico. 9a. ed., México, S. - XXI, 1981, 301 p.
- ___ BADIOU, Alain. El Concepto de Modelo. 3a. ed., México, S. XXI, 1978, 141 p.
- ___ BARTHES, Roland. ¿Por dónde empezar?. España, Tusquets, 1974, (Cuadernos Infimos No. 55), 163 p.
- ___ BAILEO, A. et. al. La Propuesta Grupal, México, Folios, 1983, 151 p.
- ___ BERNFELD, Siegfried. Sísifo o los Límites de la Educación. Argentina, S. XXI,

- 1975, 220 p.
- ___ BOHOSLAVSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo maestro-alumno". En: Revista de Ciencias de la Educación. Axis, Argentina, No. 1, Abril 1975, p.p. 83-115.
- ___ BOIRDIEU, p. et. al., El oficio del sociólogo. 5a. ed., México, S.XXI, 1981, 372 p.
- ___ BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía. 3a. ed., -- México, D.F., Nueva Imágen, 1981, 319 p.
- ___ BROCCOLI, Angelo. Marxismo y Educación. México, D.F., Nueva Imágen, 1980, -- 257 p.
- ___ CERRONI, Umberto. Léxico Gramsciano. México, Colegio Nacional de Sociología - A.C., 163 p.
- ___ Comisión de Profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado (Universidad Autónoma de Barcelona). "La Formación del Enseñante". -- En: Cuadernos de Pedagogía. Suplemento 1. España, Octubre 1975, p.p. 40-44.
- ___ DE BARCENA, T. "El Maestro y la Sociedad". En: Magisterio S.N.T.E. bimestral, México, D.F., Año XXV, No. 220. Enero - Febrero 1984, p.p. 8-11.
- ___ DEBESSE, M. y G. Mialaret, et. al., La Formación de los Enseñantes. España, Oikos-tau, 1982, (Tratado de Ciencias Pedagógicas 12). 334 p.
- ___ DEBESSE, M. y G. Mialaret, et., La Función Docente. España, Oikos-tau, 1980, (Tratado de Ciencias Pedagógicas 11), 191 p.
- ___ DE HIROSE, Gloria. "La Niña". En: El Cuento. El Cuento, bimensual. México, D.F., Año XII, No. 73, Julio-Septiembre 1976, p. 73.

- ___ DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y Currículo. México, Trillas, 1984. 150 p.
- ___ DIAZ BARRIGA, Angel. "Sobre una relación de aprendizaje". En: Revista de Pedagogía, ENEP-ARAGON-UNAM, México, Año 1, No. 1, Diciembre 1983, p.p. 10-14.
- ___ DURKHEIM, Emilio. Educación y Sociología. Colombia, Ed. Linotipo, 1979, 192 p.
- ___ DURKHEIM, Emilio. Las Reglas del Método Sociológico, Argentina, Ed. La Pléyade, 157 p.
- ___ EGGLESTON, Jhen. Sociología del Currículo Escolar. Buenos Aires, Troquel, 1980, 200 p.
- ___ El Maestro. C.N.T.E., mensual, México, D.F., Año 11, Epoca 69, Nos. 14-15, Mayo-Junio 1982.
- ___ EZPELETA, Justa. "Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento". En: Cuadernos de Formación Docente. ENEP-ACATLAN-UNAM, México, No. 13, 1980, p.p. 8-24.
- ___ EZPELETA, J. y E. Rockwell. "Escuela y Clases Subalternas". En: Cuadernos Políticos Era, Trimestral, México, D.F., No. 37, Julio-Septiembre 1983, p.p. 70-80.
- ___ FERNANDEZ, Pablo. "Continuidad y Ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis". En: Foro Universitario, STIINAM, mensual, México, D.F., Epoca 1, No. 2, Enero 1981, p.p. 35-42.
- ___ FILLOUX, Jean. "Formación docente, dinámica de grupos y cambio". En: Revista de Ciencias de la Educación, Axis, Argentina, No. 4, Agosto 1975, p.p. 10-37.
- ___ FIRLAN, A. y E. Remedi. "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas alternativas". En: Foro Universitario, STIINAM, mensual, México, D.F., Epoca 1, No. 10, Septiembre 1981, p.p. 42-47.

- ___ FURLAN, A. et. al., Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. México, ENEP. 1., 1979, 285 p.
- ___ GALVEZ, Grecia, et. al., 1.- El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. 2.- La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria, México, D.F., DIE/CIEA/IPN., 1981, (Cuadernos de Investigaciones -- Educativas No. 1), 123 p.
- ___ GARGANI, Aldo, et. al., Crisis de la razón, México, S. XXI, 1983, 332 p.
- ___ GARCIA, Guillermo. "La relación pedagógica como vínculo liberador _Un ensayo de formación docente". En: Revista de Ciencias de la Educación, Axis, Argentina, No. 3, 1975, p.p. 61-84.
- ___ GASTELUM, Jorge. "Puntal Crítico Acusatorio de Tyler". En: Revistas de Pedagogía, ENEP-ARAGON-UNAM, México, Año 1, No. 1, Diciembre 1983, p.p. 7-9.
- ___ GAY, Jean. "La organización de los trabajadores de la enseñanza y la defensa de sus intereses". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año II, No. 13, Enero 1976, p.p. 20-24.
- ___ GOMEZ, Alberto. "Didáctica o Metodología". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, - España, Año VIII, No. 89, Mayo 1982, p.p. 51-55.
- ___ GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos. (1917-1933). 2a. Ed., México, Pasado y Presente, 1981, (Cuadernos de Pasado y Presente No. 54), 386 p.
- ___ GRAMSCI, Antonio. Los Intelectuales y la Organización de la Cultura, México, D.F. Juan Pablos, 1975, (obras de ... No. 2), 181 p.
- ___ GRAMSCI, Antonio. Materialismo Histórico y la Filosofía de B. CROCE. México, D.F. Juan Pablos, 1975, (obras de ... No. 3), 256 p.
- ___ GRIGNON, Claude. "Las funciones sociales de la enseñanza profesional". En: Cua--

ernos de Pedagogía, mensual, España, Año II, No. 13, Enero 1976, p.p. --
10-11.

___ GRIIPPI, Luciano. El Concepto de Hegemonía en Gramsci. México, Ediciones de Cul-
tura Popular, 1978, 191 p.

___ JACKSON, P. W. La vida en las aulas, Madrid, Mareva, 1975, 207 p.

___ KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. 7a. Ed., México, Grijalbo, 1982, (Co-
lección Teoría y Praxis No. 18), 269 p.

___ LABASTIDA, Jaime. Producción, Ciencia y Sociedad: de Descartes a Marx. 9a. Ed.
México, S. XXI, 1980, 233 p.

___ LIMOEIRO, Cardoso, Miriam. La Construcción de Conocimientos. México, D.F., Era
1977, (El hombre y su tiempo), 139 p.

___ LOPEZ G., Juan José. "Problemas y Soluciones". En: Cuadernos de Pedagogía, men-
sual, España, Año VI, No. 71, Noviembre 1980, p.p. 65-69.

___ LLORENTE, Pascual. "La Formación del Profesorado". En: Cuadernos de Pedagogía,
mensual, España, Año VIII, NO. 88, Abril 1982, p.p. 12-14.

___ MAFFESOLI, Michel. La Lógica de la dominación, Barcelona, Ed. Península, 1977,
143-191.

___ MANACORDA, M. y B., Suchelski. La Crisis de la Educación. México, D.F., Edicio-
nes de Cultura Popular, 1980, 154 p.

___ MARX, Karl. El Capital. 11a. Ed. México, S. XXI, 1982, (T. I., vol. 1, Biblio-
teca del Pensamiento Socialista), 381 p.

___ MARX, C. y F. Engels. La Ideología Alemana. 4a. Ed. México, D.F., Ediciones de
Cultura Popular, 1979, 746 p.

___ MARX, C. y F. Engels. Manifiesto del Partido Comunista. Moscú, Progreso, 1978,

- ___ MUÑOZ, Carlos y Silvia Schmelkes . Los Maestros de Educación Básica: estudios de su mercado de trabajo. México, CEE., 1983, 225 p.
- ___ NIVON Bolán, Amalia. El tratamiento del conocimiento en la enseñanza superior. México, D.F., UNAM, 1982, (Tesis-Licenciatura-), 77 p.
- ___ OIZERMAN, T. ¿Cuándo y por qué surgió el Marxismo? México, D.F., Cartago, 1982, 110 p.
- ___ PARADISE, Ruth. Socialización para el trabajo: la interacción Maestros-Alumnos en la Escuela Primaria. México, D.F., DIE/CIEA/IPN., 1979, (Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 5), 126 p.
- ___ PASSERON, J. C. "La Teoría de la Reproducción Social como una Teoría del Cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna". En: Estudios Sociológicos, Col. Mex., trimestral, México, No. 3, Septiembre - Diciembre 1983, p.p. 417-443.
- ___ PESCADOR, José Angel. "La Formación del Magisterio en México". En: Perfiles Educativos. CISE-UNAM, México, D.F., Nueva Época, No. 3, Octubre-Noviembre-Diciembre 1983, p.p. 3-16.
- ___ PLANDIURA V., Ramón. "El Proyecto de Ley de Relaciones Laborales y la Enseñanza". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año III, No. 13, Enero 1976, p. 78.
- ___ PORTANTIERO, Juan. Los Illos de Gramsci. 2a. Ed., México, Folios, 1982, 179 p.
- ___ PORTELLI, H. Gramsci y el Bloque Histórico. 8a. Ed., México, D.F., S. XXI, 1981, 162 p.
- ___ POSTIC, M. Conservación y Formación de profesores. Madrid, Morata, 1978, 13 p.
- ___ REMEDI, Eduardo. "Currículum y Accionar Docente". En: Foro Universitario. STU-

- NAM, mensual, México, D.F., Época II, No. 25, Diciembre 1982, p.p. 57-61.
- ___ REMEDI, Eduardo. "El Problema de la Relación Teoría-Práctica en el Proceso -- Enseñanza-Aprendizaje". En: Memorias de las III jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de salud. ENEP-IZTACALA-IINAM, 1979.
- ___ RINCON, F. y J. Sánchez. "Un Taller de Novelas". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año VIII, No. 88, Abril 1982, p.p. 47-50.
- ___ RINCON, F. y J. Sánchez. "Un Taller de Poesía". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año VIII, No. 89, mayo 1982, p.p. 42-44.
- ___ ROCKWELL, Elsie. De Huellas, Brechas y Veredas: Una historia cotidiana en la ESCUELA. México, D.F., DIE/CIEA/IPN., 1982, (Cuadernos de Investigación - Educativa No. 3). 72 p.
- ___ ROCKWELL, Elsie y J. Espeleta. La Práctica Docente en Primaria y su Contexto Institucional y Social. México, D.F., DIE/CIEA/IPN., 1980, (Proyecto), -- 40 p.
- ___ SCHAFF, Adam. Historia y Verdad. 5a. Ed., México, Grijalbo, 181, (Colección - Teoría y Praxis No. 2) 382 p.
- ___ Seminario de Alternativas Pedagógicas de la Escuela de Magisterio de Málaga. "Cómo son los alumnos de magisterio". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual España, Año VII, No. 76, Abril 1981, p.p. 60-62.
- ___ SEP/ Dirección Gral. de Educ. "Convocatoria". En: Excelsior, diario, México, D.F., Año LXVIII, Tomo IV, No. 24558, jueves 16 de agosto - 1984, p. 32 A.
- ___ SERVITJE, Ma. Elena. "Evaluación en la Práctica Docente". En: El Maestro, -- CNTE, mensual, México, D.F.; Año II, Época 6a. Nos. 16-17, Julio-Septiembre 1982, p. 8.

- ___ SERVITJE, Ma. Elena. "Seis Recursos para Evaluar al futuro Maestro". En: El Maestro. CNTE, mensual, México, D.F., Año II, Epoca 6a., Nos. 14-15, Mayo-Junio 1982, p. 11.
- ___ SIN AUTOR. "Barcelona: Conclusiones del IV Congreso de la Formación". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año II, No. 13, Enero 1976, p.p. 33-36.
- ___ SIN AUTOR. "El Sindicalismo de Enseñantes en otros Países: Italia y Francia". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año II, No. 13, Enero 1976, p.p. 30-31.
- ___ SIN AUTOR. "Formas Asociativas y Sindicación de los Enseñantes". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año VI, No. 13, Enero 1976, p. 20.
- ___ SIN AUTOR. "Encuesta-La opinión de ...". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año II, No. 13, Enero 1976, p.p. 25-29.
- ___ SNYDERS, George. "Entrevista". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, - Año VIII, No. 88, Abril 1982, p.p. 23-27.
- ___ SOLA, Pere. "La Formación de los Maestros en el Siglo XIX". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual; España, Año VI, No. 71, Noviembre 1980, p.p. 70-72.
- ___ SOLANA, Fernando. En los maestros descansa la obra educativa nacional. México, SEP, 1981, (Cuadernos/SEP/9). 22 p.
- ___ SOTELO, Elizabeth. "Educación permanente de los educadores preescolares". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año VIII, No. 89, Mayo 1982, p.p. 74-78.
- ___ SUCHODOLSKI, B. "El historiador de la educación y las innovaciones pedagógicas". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año VI, No. 71, noviembre 1980, p.p. 35-39.

___ SUCHODOLSKI, E.. Teoría Marxista de la Educación. México, D.F., Grijalbo, 1977,
382 p.

___ VIVES, Jordi. "Está Cambiando el Profesorado". En: Cuadernos de Pedagogía, mensual, España, Año V, No. 60, Diciembre 1979, p.p. 73-74.

___ YUREN, Ma. Teresa. Leyes, Teorías y Modelos. 2a. Ed., México, Trillas, 1981, -
(Temas Básicos - Area: Metodología de la Ciencia No. 5), 95 p.