

48
29



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

**LA DIDACTICA CRITICA COMO UNA PROPUESTA
ALTERNATIVA AL MODELO DE EDUCACION
TRADICIONAL EN EL CETis - 120**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
MA. DEL CONSUELO HUERTA DELGADILLO

DIRECTOR DE TESIS :
LIC. RAUL HERNANDEZ MACIAS
TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO

1994



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

Aunque, afortunadamente, han existido otras personas importantes para mí, quiero dedicar este trabajo especialmente ...

A HANS

Por haber sido todos estos años,
y a pesar de mis fallas,
un gran compañero y porque Tú y
nuestros hijos representan
lo más valioso en mi vida.

A MARIANA y AMRURY

Con todo el amor y ternura
que tengo por ustedes y el
tiempo que este trabajo les robó.

A LA MEMORIA DE MIS PADRES :

JOSE Y ELODIA

Porque aunque físicamente
estén ausentes, su recuerdo,
y todo lo que recibí de ustedes
permanece vivo en Mí.

A MIS HERMANOS, QUE TAMBIEN SON MIS AMIGOS :

JAVIER, GUILLERMO, ENRIQUE, Y J. DE JESUS.

Porque, a pesar de las distancias, su cariño
y ejemplo me han estimulado en los momentos
más difíciles.

A MIS SOBRINOS:

JAVIER, FATIMA Y CAROLINA.

Por mi deseo en que la distancia
no borre los lazos que nos unen.

A IRENE Y ANDREI R. VEIRA.

Por su apoyo y por la admiración que
siento hacia Ustedes que me han hecho
considerarlos más que "Suegros".

A MI TIA MALENA

Por tu bondad y el cariño
que siempre nos has mostrado.

A ROSY

Por todos los momentos en que me he sentido, acompañada, comprendida y feliz al tener una amiga como Tú.

A ALFONSO

Por tu sensibilidad, amistad y el afecto incondicional que sabes dar.

A JUAN CARLOS y ROSY (LA NENA)

Porque su juventud, su forma de ser y el cariño que les tengo, han inspirado algunas ideas de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo no hubiera sido posible, o bien sumamente difícil, sin el apoyo de las siguientes personas :

- Mi sincero agradecimiento y reconocimiento especial al Lic. Raúl Hernández Macías por el profesionalismo mostrado como director de esta Tesis y porque sus observaciones siempre fueron alentadoras.
- También quiero agradecer a la Lic. Ma. Estela Flores y al Lic. José Velasco por su interés en que este trabajo fuera enriquecido.
- Quiero agradecer a todos mis compañeros del Diplomado en "Orientación Educativa" por la forma en que me motivaron, sin darse cuenta, a que continuara con el trabajo. Especialmente a José Luis García, a Eréndira, y a todos los instructores.
- Originalmente este trabajo lo concebí pensando en mis alumnos que durante once años he tenido en el CETis - 120 y en los cuatro años de existencia del CCB . Gracias.
- Mi reconocimiento y gratitud a los compañeros del CETis -120, con quienes compartí los momentos de crisis política en la Institución, en especial a mi amigo Benito Lopez Ortiz.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO	1	FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA CRITICA . . .	1
	1.1	ASPECTOS FILOSOFICO - SOCIALES DEL PROCESO EDUCATIVO	1
		- Educación y sociedad	1
		- Funciones de la educación	2
		- La educación formal como medio de reproducción o de resistencia	4
		- El lenguaje de la crítica y de la posibilidad en Paulo Freire	7
	1.2	IMPLICACIONES IDEOLOGICAS DE LA EDUCACION	9
		- La ideología y los mecanismos de una educación alienante	10
		- La educación como ciencia	11
	1.3	PROCESO HISTORICO DE LA DIDACTICA	11
		- La dialéctica griega	13
		- La escolástica	14
		- La escuela tradicional	15
		- La escuela nueva	15
		- La escuela tecnocrática	16
		- La escuela crítica	17
	1.4	SURGIMIENTO DE UNA DIDACTICA CRITICA . . .	17
CAPITULO	2	GRUPOS OPERATIVOS	23
	2.1	FUNDAMENTACION DE LOS GRUPOS OPERATIVOS .	23
		- Antecedentes del autor	24
		- Planteamiento de una psicología social	26
		- La técnica del grupo operativo	28
	2.2	MARCO CONCEPTUAL DEL GRUPO OPERATIVO . .	32
		- Las ansiedades básicas y la resistencia al cambio	32
		- La ideología	33
		- El ECRO: individual y grupal	34
		- Momentos de la tarea	34

	- Los roles	36
	- El encuadre	38
	- La evaluación	38
	- La coordinación	39
2.3	EL GRUPO OPERATIVO DE APRENDIZAJE	40
	- El aprendizaje en grupo	40
	- El proceso enseñanza-aprendizaje	43
	- La coordinación de un grupo de aprendizaje	45
CAPITULO	3 MARCO CONCEPTUAL PARA LA OPERATIVIDAD DE UNA DIDACTICA CRITICA	52
3.1	PLANEACION CURRICULAR	53
	- La planeación en la docencia	53
	- Los planes de estudio	55
	- Los programas de estudio	57
	- Los programas de estudio en la didáctica crítica	61
3.2	INSTRUMENTACION DIDACTICA	64
3.3	METODOLOGIA DEL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	68
	- Técnicas de trabajo grupal	69
	- Condiciones que favorecen el aprendizaje	72
CAPITULO	4 LA EDUCACION TRADICIONAL Y EL CETIS-120	82
4.1	ANTECEDENTES GENERALES DE LA INSTITUCION	84
	- La ubicación del CETis - 120 dentro del sistema educativo formal	85
	- Organización y niveles de autoridad en el CETis - 120	87
4.2	LA PRACTICA DOCENTE EN EL CETis - 120	91
	- Planes y programas de estudio en el CETis - 120	91
	- Metodología y evaluación en la práctica educativa del CETis - 120	94
	- Participación del alumnado en la vida escolar	96

CAPITULO	3	PROPUESTA PARA LA OPERATIVIDAD DE UNA DIDACTICA CRITICA EN EL CETis - 120	.100
	5.1	EL SENTIDO GENERAL DE LA PROPUESTA	.101
	5.2	PROYECTO PARA LA FORMACION DE DOCENTES EN EL CETis - 120	.103
		- Presentación del proyecto	.104
		- Metodología general para el desarrollo del proyecto	.105
		- Planeación didáctica del programa de formación docente	.108
CONCLUSIONES			.114
REFERENCIAS			.118
APENDICES			

INTRODUCCION

La educación, entendida como un fenómeno social complejo, cumple con una función esencial : Integrar a los individuos a las normas y valores establecidos en un momento histórico determinado. De esta manera, existen diferentes agencias educativas que llevan a cabo dicho proceso de socialización, considerándose a la escuela como la estructura formal por medio de la cual se transmite la ideología dominante, a través de acciones didácticas que muchas veces enmascaran los verdaderos propósitos de la educación.

La realidad educativa actual, inmersa en un proyecto de modernidad y apoyada en una teoría positivista destaca como valores fundamentales la "racionalidad" y la objetividad", concibiendo el acto educativo en un contexto "ahistórico, formalista y científicista".

Esta concepción tecnocrática y mecanicista, contempla al conocimiento como algo puramente instrumental, negando los aspectos emocionales que implícitamente están presentes en la interacción educativa.

Sin embargo las escuelas existen en permanente contradicción, como lo señala M. Pansza (1991), "... la educación se experimenta simultáneamente como instancia enajenante y como posibilidad liberadora".

Dicho de otra manera, por Giroux (1992), "las escuelas operan dentro de los límites impuestos por la sociedad, pero funcionan en parte, para influir y dar forma a esos límites, sean éstos económicos, ideológicos y políticos".

Es precisamente el conflicto y la contradicción, lo que ha permitido el desarrollo de diferentes formas de discurso en la educación, siendo "LA DIDACTICA CRITICA" una propuesta reciente que pretende recuperar el sentido humano de la docencia a través de la REFLEXION CRITICA y apoyada en los principios del materialismo dialéctico y del Psicoanálisis, principalmente.

Se considera a la didáctica crítica como una alternativa valiosa en la educación porque parte de los siguientes principios :

- Es necesario abandonar las actitudes dogmáticas que consideran al conocimiento como algo "acabado".
- El aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento a través de una praxis donde participan maestros y alumnos.

- La educación es un fenómeno social que rebasa en sus propósitos a las aulas y la escuela.
- Para transformar la educación, es necesario cambiar las relaciones "autoritarias" que prevalecen en la escuela.
- Los aspectos inconscientes del comportamiento humano son determinantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- El grupo, es la situación ideal para el aprendizaje.
- La reflexión colectiva es el método y el fin último de esta didáctica.
- Son valiosas todas las aportaciones teóricas, con un sentido crítico y humano, en la educación.
- Son más importantes los procesos de la interacción humana en las aulas, que la planeación didáctica.

En el desarrollo del presente trabajo se pretende realizar un análisis de los fundamentos teóricos en que se apoya la propuesta educativa de una didáctica crítica considerando sus aspectos, filosóficos, sociológicos, ideológicos, psicológicos y pedagógicos.

Con este propósito, en el capítulo uno se intenta esclarecer sobre el verdadero sentido de la educación actual, como reproductora de una ideología que justifica las relaciones de dominación que prevalecen en la sociedad.

Asimismo se presenta la teoría de la resistencia, como un discurso capaz de ver en la práctica educativa la posibilidad de crear hombres nuevos en una sociedad más justa.

Además, en este primer capítulo, se hace un recuento del proceso histórico de la didáctica para explicar, finalmente, las causas que condicionan el surgimiento de una didáctica crítica, a partir de las ideas de J. Habermas, el principal exponente de la escuela de Frankfurt.

En el capítulo dos se analizan los fundamentos teóricos y metodológicos del "grupo operativo", creado por E. Pichón Riviere, porque constituye uno de los principales apoyos para la didáctica crítica, en cuanto permite explicar los aspectos psicológicos, implícitos en la interacción educativa, que favorecen el aprendizaje o bien se transforman en barreras para la comunicación e impiden el cambio, en un proceso dialéctico.

La técnica de grupo operativo, parte de conceptos muy específicos y complejos, dado que sus principales soportes teóricos son el materialismo dialéctico y el psicoanálisis.

Por esta razón se incluye un apartado con el "marco conceptual" de esta metodología.

También se desarrollan las nociones de diferentes autores, que permiten adaptar el grupo operativo a situaciones de aprendizaje, ya que esta técnica surgió originalmente con fines terapéuticos.

En el capítulo tres se desarrollan los principales conceptos que la didáctica crítica establece, o hace suyos, a partir de sus distintas fuentes, para elaborar una propuesta de instrumentación y operatividad de esta didáctica en las instituciones escolares.

Para este fin se analizan los temas de : Planeación curricular, instrumentación didáctica, metodología en el aula, condiciones que favorecen el aprendizaje y evaluación, en la perspectiva de la didáctica crítica.

En el capítulo cuatro, se lleva a cabo un análisis general de la práctica educativa en el CETis - 120, en cuanto a sus fines, a sus aspectos didácticos, y al tipo de relaciones que en la institución se establecen.

Finalmente, en el capítulo cinco, se desarrolla una propuesta general, fundamentada teórica y metodológicamente, en los tres primeros capítulos, para hacer operativos los planteamientos de la didáctica crítica, en la realidad educativa del CETis - 120.

De manera particular, como parte de la propuesta, se plantea un proyecto para la formación docente, como una condición necesaria para que las situaciones de docencia, en la institución puedan mejorar.

El proyecto se presenta didácticamente, de tal forma que sea factible hacerlo operativo. Además, los aspectos de planeación y metodología se desarrollan considerando las características educativas del CETis - 120.

A través de los contenidos de estos cinco capítulos, se pretende hacer un análisis reflexivo sobre la fundamentación teórica de la didáctica crítica, con la finalidad de demostrar que esta propuesta educativa, es una alternativa valiosa para transformar la práctica docente, tradicionalista y tecnocrática, que caracteriza al CETis - 120, para concluir con un proyecto de " FORMACION DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDACTICA CRITICA"

CAPITULO 1

FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA CRITICA

" [...] No anticipamos el mundo dogmáticamente, sino que intentamos hallar el nuevo mundo mediante la crítica del antiguo [...] aunque la construcción del futuro y su culminación perpétua no sea nuestra misión, la que nos corresponde en estos momentos es tanto más clara: la crítica infatigable de todas las condiciones existentes, infatigable en el sentido de que la crítica no teme a sus propios hallazgos, como tampoco teme al conflicto con ningún poder, sea el que sea".

Karl Marx.

1.1 ASPECTOS FILOSOFICO-SOCIALES DEL PROCESO EDUCATIVO.

Remitiendonos al trabajo de la mtra. Margarita Pansza y colbs. sobre la Didáctica (1), voy a partir, en el desarrollo de este capítulo, de la consideración—generalmente aceptada de que la educación es un fenómeno social complejo, y por tanto, que puede ser abordado desde diversas perspectivas teóricas.

Asimismo, como fenómeno social, la educación es un proceso que sólo puede ser comprendido en una dimensión temporal, es decir, histórica (2).

Partiendo de estas premisas, es previsible saber la abundancia que existe en la literatura sobre el tema de la educación, por lo que centraré mi atención en aquellos enfoques teóricos que más nos acercan a la comprensión del surgimiento y desarrollo de una didáctica crítica, y que por otra parte, coinciden con las formas históricamente más representativas con que se ha abordado el fenómeno educativo.

1.1.1 EDUCACION Y SOCIEDAD.

Existen dos posiciones radicalmente opuestas sobre la forma en que se concibe la sociedad y que repercuten directamente en la visión que adoptamos sobre la práctica educativa.

La primera, que se sitúa dentro de la corriente funcionalista, parte de la idea de que la sociedad se estructura sobre una armonía social básica, apoyada en un orden moral, en donde todos los miembros adoptan los mismos valores que constituyen el vínculo que los une. Aquí los

cambios sociales se explican como movimientos que tienden a conservar el equilibrio.

En la segunda concepción la sociedad es considerada como una "totalidad" en donde se establecen diversas relaciones sociales: económicas, políticas e ideológicas, que condicionan la actividad de los hombres tanto material como espiritualmente, y por lo tanto la educación también está condicionada. Aquí se considera que la sociedad no se mueve de acuerdo a una ley natural, sino que se transforma dentro de un proceso donde las contradicciones y los conflictos presentes, impulsan su constante evolución. (3)

A partir de estas dos concepciones se han generado diversos puntos de vista sobre la educación. En el primer caso prevalece la idea de que tanto la ciencia como la educación son neutrales, es decir, que no están comprometidas con alguna posición dominante o de poder. En contradicción, en la segunda posición se afirma que toda actividad educativa está comprometida y expresa los conflictos que la propia sociedad vive.

Fundamentalmente las finalidades de la educación se refieren a "la perpetuación de una tradición establecida y a la posibilidad de un futuro diferente. La educación plantea siempre un conflicto entre la necesaria integración a una sociedad establecida y el desarrollo pleno del yo". (4)

En cuanto a la primera postura, donde se hace a un lado el aspecto político implícito en la práctica educativa, existe suficiente evidencia teórica para cuestionar esta posición.

Respecto a la segunda, se han manifestado puntos de vista antagónicos acerca de las funciones de la educación; bien como reproductora de los intereses de la clase social en el poder o como agente de cambio de las contradicciones que se dan en la sociedad. Este último aspecto representa el punto más importante de discusión de los teóricos de la educación, por lo que lo retomaré con mayor detalle en adelante.

1.1.2 FUNCIONES DE LA EDUCACION.

La principal función de la educación es la de servir como un "medio de socialización a través del cual el sistema social global legitima y conserva su existencia" (5), donde la clase dominante impone su ideología y asegura su reproducción.

Esta función no se cumple siempre de modo explícito, sino que "en la integración de los individuos a la sociedad, por medio de la socialización, se adoptan muchos valores e interpretaciones de la sociedad, de una manera inconsciente". (6).

La función de socialización real-oculta de la educación es posible, gracias a que entran en juego los componentes consciente e inconscientes que son la base del comportamiento humano, y con frases como "desarrollo personal", "espíritu patriótico", etc. se simulan los intereses de las clases dominantes y se convierten en "intereses de la sociedad".

El proceso educativo rebasa, en mucho, a las aulas y a la escuela ya que existen otras agencias muy importantes, no formales, que cumplen con la misma función de socialización.

De esta manera se señalan dos subsistemas educativos: (7)

- a) El escolar o formal.- Sobre este subsistema se ejerce la acción de la didáctica y supone tres elementos fundamentales: El maestro, los alumnos y el contenido (donde está implícito un método pedagógico). El aspecto ideológico de los contenidos educativos, juega un papel importante en el proceso de socialización.
- b) El informal o espontáneo.- Se consideran que las agencias de educación informal más importantes son:
 - la familia.- Junto con la escuela constituye la agencia de socialización más importante.
 - los medios masivos de comunicación.- Que con el desarrollo tecnológico y el crecimiento de las zonas urbanas, adquiere cada vez mayor capacidad para influir en los individuos sobre sus valores y estilo de vida.
 - los amigos y compañeros de trabajo.- Su mayor influencia está en los aspectos afectivos y sexuales, donde la escuela no hace gran cosa.
 - la iglesia y los partidos políticos.- Representan armas muy poderosas para la clase dominante, porque a través de ellos se inculca la pasividad o bien el deseo de poder.

La educación informal está más actualizada que la educación formal, por lo que influye de manera radical en el proceso tanto de "enajenación" como de "concientización del individuo".

En cuanto a la educación formal, cumple con otras funciones explícitas en la sociedad: Una muy importante es la de otorgar la capacitación profesional, técnica y superior que el sistema productivo requiere, y otra es la de cumplir con

el compromiso social, legalmente establecido, de brindar "Educación para todos".

A pesar de las funciones que claramente ejerce la educación para el mantenimiento del sistema social, frecuentemente logra efectos contrarios a lo que se propone, manifestándose serias contradicciones en el interior de las instituciones escolares en forma de crítica social o incluso de movimientos importantes de "resistencia" a la ideología dominante. Este punto lo desarrollaré más ampliamente en el siguiente apartado.

1.1.3 LA EDUCACION FORMAL COMO MEDIO DE REPRODUCCION O DE RESISTENCIA

Sobre la contradicción antes señalada acerca del papel de "conservación" o "transformación" que tiene la educación, ha surgido actualmente "una nueva sociología de la educación crítica" que analiza dentro de una "teoría de la reproducción y la resistencia" el papel social que tienen las escuelas.

Henry A. Giroux, es uno de los teóricos de la educación radical que ha hecho importantes aportaciones sobre este tema.

El concepto de reproducción de Karl Marx ha sido una de las ideas más importantes para estructurar esta teoría, donde afirma:

"Todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...]. La reproducción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado el capitalista, por el otro, el trabajador asalariado".(8)

Los educadores radicales sostienen que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de una ideología dominante, de sus formas de conocimiento y la reproducción de la división social del trabajo, de esta manera, como afirma Giroux, se ha despojado a la escuela de su inocencia política evidenciándola como institución reproductora.(9)

Esta postura contradice evidentemente los principios de la teoría liberal (que más tarde se desarrollará) donde la educación pública aparece como el medio principal para lograr el desarrollo individual, la movilidad social y el poder político y económico para los desposeídos. Al respecto Paul Willis dice:

" la educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad [...]. El propósito principal de la educación, el de la integración social de una sociedad de clases sólo puede lograrse preparando a la mayoría de los chicos para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo personal". (10)

La teoría de la reproducción ha sido de gran valor para el entendimiento de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante, pero ha fracasado en el análisis y comprensión de como los maestros y alumnos viven su experiencia ya sea reproduciendo las mismas condiciones o creando otras en su existencia. Es decir, esta teoría desconoce la importancia del factor humano y las manifestaciones de resistencia dentro de las escuelas. Al ignorar las luchas y contradicciones que la escuela vive, la teoría de la reproducción, ha permitido que se omita del análisis de la educación-sociedad, los comportamientos de oposición que vienen a constituir las posibilidades de cambio de la escuela y de la sociedad misma.

Los teóricos de la reproducción defienden diferentes versiones del marxismo ortodoxo (estructural-funcionalista), dando lugar a tres modelos importantes de la teoría de la reproducción que son: (11)

- a) El modelo económico-reproductivo.- Representado principalmente por Samuel Bowles y Herbert Gintis.
- b) El modelo cultural reproductor.- Pierre Bordieu y sus colegas franceses representan la perspectiva más importante en este modelo.
- c) El modelo de reproducción hegemónico-estatal.- Argumentado fundamentalmente por el teórico italiano Antonio Gramsci.

Cada uno de los modelos de reproducción explican ampliamente los mecanismos por los que la escuela reproduce la sociedad y la cultura, y dada su importancia teórica en la formulación de una didáctica crítica serán retomados a lo largo de este trabajo.

Sin embargo, los mecanismos de reproducción nunca son completos, porque existen elementos de oposición cubiertos o manifiestos, que no son factibles de explicación dentro del marco de la teoría de la reproducción.

Partiendo de esta limitante, la investigación reciente de la Sociología Educativa Crítica, en Estados Unidos, Europa y Australia, ha puesto énfasis en la importancia de la intervención humana dentro de las escuelas, dando origen a la llamada "teoría de la resistencia" que se centra en las

nociones de conflicto, lucha y resistencia.

La resistencia, aquí, se entiende como una crítica significativa a la escuela como institución y aquellas actividades o prácticas escolares que tienen un significado político o cultural.

Giroux, señala que "las escuelas operan dentro de los límites impuestos por la sociedad; pero funcionan en parte, para influir y dar forma a esos límites, sean estos económicos, ideológicos o políticos". (12)

De esta manera, la teoría de la resistencia representa un avance significativo en la educación porque posibilita el reconocimiento de la creatividad que se manifiesta en las culturas de los grupos subordinados.

Es decir, se intenta rescatar a las culturas de oposición con el fin de tener las bases para desarrollar una fuerza política importante.

La perspectiva de la teoría de la resistencia es la "emancipación" de los individuos como su interés conductor. Los intereses emancipativos de la teoría de la resistencia van más allá de las nociones de poder y clase social. Marcuse lo deja claro en la siguiente cita: "Un compromiso con la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad y de la objetividad" (13)

En el desarrollo de una pedagogía radical se hace necesario vincular en forma dialéctica las nociones de la teoría de la reproducción y de la teoría de la resistencia. Es decir, conocer la relación que guardan las estructuras sociales con las instituciones educativas y la intervención humana dentro de éstas. Un análisis dialéctico de la institución implica, entonces, profundizar en el conocimiento del ambiente cultural de los diferentes grupos que conforman la escuela, a través de sus rituales, de su lenguaje, de sus estilos, etc. para poder comprender y encauzar los actos de resistencia que benefician a la escuela y a los individuos y no que sólo se queden a un nivel de oposición autodestructiva. Como Giroux dice:

"Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ella reductos de resistencia que permitan luchar por una vida cualitativamente mejor para todos". (14)

El como vincular esta sociología radical con la práctica de una didáctica crítica, será el tema a desarrollar a lo largo del trabajo.

En el siguiente punto se dará una visión general de la obra de Paulo Freire, como un ejemplo claro de coherencia entre la teoría y práctica para una educación emancipadora.

1.1.4. EL LENGUAJE DE LA CRITICA Y DE LA POSIBILIDAD EN PAULO FREIRE.

El discurso de Paulo Freire es resultado de un intenso trabajo en educación, apoyado en una Teoría Social radical aunada a su compromiso y lucha política en favor de los marginados. Sus experiencias en América Latina, Africa y Norteamérica han generado un discurso pedagógico donde se combinan la crítica, la lucha colectiva y la filosofía de la esperanza.

En algunas de sus obras como: "la pedagogía del oprimido" y "la educación como práctica de la libertad", P. Freire describe sus principales nociones sobre la enseñanza. sin embargo, citaré algunas de las ideas de Giroux, quien es un gran defensor y admirador de la obra de Freire, por su profundidad crítica para analizar el trabajo de este gran hombre.

Al ubicar teóricamente la obra de P. Freire, Giroux señala que sus nociones son más amplias y fundamentales que otros enfoques sobre educación, incluyendo al marxismo clásico, ya que no se queda en la lógica de la reproducción, sino que plantea el proceso de producción donde los seres humanos pueden construir su mundo a partir de las contradicciones y restricciones históricas específicas. (15)

Apoyado en la idea de que "la historia nunca está concluida". Freire desarrolla un discurso crítico de la lucha pedagógica, donde la esperanza y su fé en los seres humanos los deja planteados en el lenguaje de la posibilidad.

Giroux, caracteriza la pedagogía de Freire de utópica y profética. Es utópica porque se niega a rendirse ante los riesgos que entraña una propuesta que pretenda desafiar las estructuras del poder dominante y es profética en el sentido de que "ve el reino de Dios como algo que debe instaurarse en la tierra", pero que sólo es posible a través de una lucha permanente. (16)

El concepto de poder para P. Freire tiene una enorme importancia dentro de su teoría, ya que lo concibe como una fuerza que es al mismo tiempo positiva y negativa, es decir, tiene una naturaleza dialéctica y su ejercicio consiste en algo más que la simple represión. Esto es, el poder no siempre expresado por el gobierno y las clases dirigentes, sino también existen espacios donde la oposición puede manifestarlo, aunque se le haya caracterizado por una

ausencia de poder.

El poder también se encuentra en la forma en que los oprimidos interiorizan su propia opresión, cooperando así activamente en ella y que tiene que ver con las necesidades inconscientes de su personalidad, y por lo tanto constituyen el principal obstáculo para la emancipación personal y social.

Esta noción de poder constituye uno de los principales fundamentos para desarrollar una didáctica apoyada en los principios de una Psicología Social, que tenga como fin el romper con las estructuras mentales enajenantes, tema que será punto central de análisis en el siguiente capítulo.

El concepto de cultura también es muy importante, ya que Freire la concibe como una representación de las relaciones dialécticas que los diferentes grupos establecen en determinada sociedad, en un momento concreto de la historia.

Esto significa que la cultura no es homogénea debiendo tomarse en cuenta las experiencias particulares que los estudiantes aportan a la escuela, permitiendo que afloren sus aspectos positivos y negativos para que puedan ser analizadas en forma crítica y autocrítica. Si la escuela no se conecta con la realidad cotidiana y cultural de los estudiantes, menos puede constituirse en el medio que propicie la emancipación personal y social.

En cuanto a la relación teoría-práctica educativa Freire sostiene la necesidad de una cierta distancia entre ambas. Para él la teoría no dictamina la práctica sino su papel es previsor e indica la posibilidad de praxis, necesaria en un momento dado.

En resumen Giroux nos dice: "la obra de Freire ofrece una visión profundamente militante de la pedagogía y de la praxis; en su origen y en sus intenciones es una <<opción por la vida>>. [...] En cierto sentido, la obra y la presencia de Freire están ahí no sólo para recordarnos algo de lo que somos, sino también para sugerirnos lo que podemos llegar a ser". (17)

Como sabemos la experiencia educativa de Freire, en diferentes países, ha sido fundamentalmente en el proceso de alfabetización de grupos sociales marginados, y su método de "la palabra generadora" tiene un carácter esencialmente sociológico, por lo que resulta difícil trasladarlo literalmente a las aulas, en donde se manifiestan también formas de opresión, aunque más sutiles, en diferentes grupos sociales que no precisamente pertenecen a la clase económicamente más desposeída, como es el caso de los jóvenes

de las clases medias, las mujeres, etc.

Sin embargo, consideré que la obra de Paulo Freire, debí integrarla en la fundamentación de una didáctica crítica porque constituye una de las escasas muestras en donde la Teoría Social para una Educación crítica ha sido el producto y a su vez al causa de una práctica pedagógica comprometida con la lucha de las clases oprimidas.

1.2 IMPLICACIONES IDEOLOGICAS DE LA EDUCACION.

Creí necesario destinar un espacio aparte para analizar el tema de la ideología, porque es el concepto que nos permite entender como se construyen las subjetividades en el individuo, que determinan su práctica social y por lo tanto también educativa.

Los teóricos del modelo económico reproductivo han señalado ampliamente cómo la escuela reproduce la ideología dominante a través de ciertas prácticas educativas concretas en un proceso del que el individuo no es consciente. Sobre este punto Althusser explica:

" Se acostumbra sugerir que la ideología pertenece a la región de la conciencia [...] En verdad, la ideología tiene muy poco que ver con la conciencia [...]. Es profundamente inconsciente incluso cuando se presenta en forma refleja [...]. Son objetos culturales percibidos-aceptados-sufridos, y actúan funcionalmente sobre uno en un proceso que se nos escapa". (18)

La ideología se define básicamente como un "sistema conceptual que tiene por fundamento las experiencias de los hombres, y que trata de explicar los diversos fenómenos que en la relación hombre-naturaleza y sociedad se plantean. La ideología, básicamente trata de lograr el convencimiento y la legitimación de las concepciones del mundo que sustentan las diferentes clases sociales. La ideología dominante es la de la clase que detenta el poder." (19)

El análisis más detallado de las prácticas educativas que permiten la transmisión de una ideología dominante y las alternativas que se tienen para modificar esta situación son los temas que se abordarán a continuación.

1.2.1. LA IDEOLOGIA Y LOS MECANISMOS DE UNA EDUCACION ALIENANTE.

Se citará el trabajo de Telma Barreiro sobre "la educación y los mecanismos ocultos de la alienación" porque considero que analiza el tema de los efectos de la ideología en forma muy completa y sistemática.

En este trabajo la autora maneja el concepto de paradigma como una estructura o marco de referencia que nos permite conectarnos con el mundo y que se introduce en el niño a través de su educación y donde los factores de carácter ideológico tienen un papel central. Uno de los efectos del paradigma es que nos permite recortar áreas de interés dentro de la realidad provocando una percepción muy parcializada del mundo, e incluso alienante.

La alienación es un estado subjetivo donde el individuo se percibe asimismo en forma pasiva; no crea, no participa, no decide, es manipulado, donde "la personalidad se convierte en el espectador impotente de todo lo que acontece a su propia existencia" (20)

La autora señala que uno de los mecanismos más poderosos y sutiles de la alienación se encuentra en la educación escolar tradicional a través de prácticas cotidianas como:

- **El verbalismo.**- Es un ocultamiento de la realidad porque se pone énfasis en la palabra en detrimento de la observación y la experiencia.
- **El congelamiento de lo real.**- Se presenta la realidad como algo estático acabado, no perfectible, siendo evidente esta práctica en la forma en que se enseña la Historia.- "la historia la hacen los héroes".
- **El formalismo.**- Es la introyección de normas rígidas, estereotipadas y uniformantes que introducen al niño al respeto por las estructuras que lo dominan. El autoritarismo viene a reforzar este mecanismo.
- **El detallismo.**- El énfasis en el detalle impide la visualización del todo. Es decir la realidad se presenta fragmentada, produciendo una parálisis del espíritu crítico y la incapacidad para establecer relaciones entre los fenómenos de la realidad.
- **El crimen de lesa curiosidad.**- Con este mecanismo se pretende y muchas veces se logra mutilar la curiosidad infantil, mediante el peso de las palabras sobre fenómenos intrascendentes. Un niño acostumbrado a

indagar puede conformarse en un elemento perturbador para el sistema.

- **Mercantilismo y competencia.**- Tiene que ver con los estímulos que la escuela tradicional ofrece que son: las calificaciones y la competencia individual. El conocimiento no tiene valor en sí mismo sino que es un medio para el ascenso social.

Así, señala la autora "lenta y cotidianamente a través de estos y otros recursos, se van reforzando las líneas de un paradigma alienante característico de un individuo que no comprende ni se interesa por la estructura social en que está inmerso" (22)

1.2.2. LA EDUCACION COMO CIENCIA.-

Para transformar la práctica educativa es necesario abordarla con una actitud científica y con una conciencia clara de los fines y mecanismos ideológicos que están implícitos en ella.

M. Pansza dice al respecto:

"La actitud científica, en educación, o en cualquier otra ciencia social, no constituye algo que se conquista de una vez para siempre; es necesario adoptar una actitud permanente de vigilancia que permita ir substituyendo el conocimiento precientífico por un conocimiento científico en construcción permanente." (23)

Al abordar la práctica educativa con una actitud científica se está combatiendo el dogmatismo y de esta forma se niega que existan verdades absolutas, lo cual representa el primer paso para lograr una educación crítica.

Por otra parte es necesario señalar que la ciencia y los conocimientos que la escuela transmite no son neutrales, para poder reconocer el carácter ideológico de su contenido, como una condición de una educación no enajenante.

1.3 PROCESO HISTORICO DE LA DIDACTICA.

Hasta el momento se ha enfatizado que la educación es un proceso de carácter social, y que por lo tanto la escuela es una organización social constituida como un aparato ideológico especializado, cuya principal función, hasta el momento, ha sido la de reproducir las estructuras de poder dominante en la sociedad, a través de un proceso de socialización en donde las verdaderas finalidades de la

educación quedan muchas veces veladas u ocultas al individuo en un proceso de asimilación no consciente.

La escuela como una institución creada para llevar a cabo la educación formal, es un producto histórico que ha respondido a sus fines, adoptando diferentes modelos pedagógicos, con claras diferencias en cuanto a cómo enfrentan los problemas básicos de la educación que son:

- las finalidades
- la autoridad
- las interacciones sociales, y
- el currículo .

Para M. Pansza, una conceptualización histórica de la educación nos lleva a la revisión de cuatro modelos teóricos que responden de distinta manera a los problemas antes señalados, estos son: (24)

- la escuela Tradicional
- la escuela Nueva
- la escuela Tecnocrática
- la escuela Crítica

Henry Giroux, al analizar la práctica educativa, establece una "clasificación" diferente partiendo exclusivamente de las finalidades de la escuela, que están expresadas en el DISCURSO, implícito dentro de los currículos formales y las relaciones sociales que influyen en la mente y el cuerpo de estudiantes y maestros.

Giroux establece las diferencia entre cinco tipos de "discurso", determinados básicamente por la práctica educativa concreta en las escuelas, más que por un modelo estandarizado en un momento histórico dado, lo cual para mí significa un avance teórico, ya que bien sabemos que no es posible generalizar sobre las experiencias que las instituciones educativas viven. Estos son: (25)

- a)- El discurso del control y gestión.- Busca el control del individuo, a través de prácticas autoritarias extremas, con el fin de adaptarlos al sistema.
- b)- El discurso de relevancia.- Aunque también pretende el mantenimiento del orden, lo hace a través de prácticas pedagógicas más progresistas, es decir más humanizadas (el alumno adquiere valor como persona), también se transmite una lógica de la dominación porque los conflictos sociales son vistos como "asuntos ajenos". La expresión más liberal, en este sentido, es el discurso de integración, donde la

práctica educativa adquiere formas más críticas, en apariencia.

- c)- **El discurso de política cultural.**- Aquí profesores y alumnos son contemplados como "intelectuales transformativos", y su práctica pedagógica es crítica.
- d)- **El discurso del análisis textual.**- Aunque los profesores se convierten en simples ejecutores de los conocimientos dogmáticamente establecidos dentro del currículo, es de gran valor para conocer como operan las subjetividades de los individuos.
- e)- **El discurso de las culturas vivas.**- El discurso está atento a las historias y experiencias que los estudiantes traen consigo a la escuela y por tanto se ubica dentro de una teoría de la autoproducción. Este discurso, junto con el de política cultural, constituyen la base para desarrollar una didáctica crítica.

Considero que si integramos las aportaciones de Giroux, sobre los fines de la escuela expresados en el discurso, al análisis de los modelos teóricos sobre didáctica que establece M. Pansza, tendremos mayor comprensión sobre el proceso histórico del surgimiento de una didáctica crítica.

A continuación se describirán en forma particular los modelos antes señalados, aunque se agregará, en principio, un breve análisis sobre la educación griega y la escolástica por su importante aportación al desarrollo de la didáctica, a pesar de que no estuvieron formalizadas a través de instituciones públicas del estado.

1.3.1 LA DIALECTICA GRIEGA

La cultura y la educación del pueblo griego, estuvieron permeados por un gran sentido de la estética, quedando expresadas en la obra de importantes artistas y pensadores.

Según Jaeger (26), los griegos acuñaron el término PAIDEIA para esculpir su ideal de hombre y humanidad: Un hombre dotado de toda la belleza posible en cuerpo y alma, con un gran conocimiento de sí mismo y con una clara inteligencia de lo griego.

En relación a la didáctica (didaskhein), ésta significaba el "arte de enseñar" y estaba en estrecha relación con la técnica (Techné) de la enseñanza, entendida como un proceso

de desocultamiento de develamiento de lo que no se produce a sí mismo.

La técnica era una forma de producir (prótesis) la verdad. La verdad junto con otros valores como la valentía y la justicia, era algo que todos los individuos debían llevar en su interior y cuya realización plena conformaba la virtud.

Para los griegos, la finalidad última de la educación era conocer y practicar la virtud (Paideia y Areté). La didáctica griega era dialéctica, caracterizada por el diálogo entre maestro y alumno.

La dialéctica en su forma didáctica se remonta a la Grecia clásica de los siglos V y VI a. de c., y se puede extraer a partir de los escritos de Platón referidos al método socrático de la mayéutica.

Sócrates en sus diálogos con los sofistas empleaba dos procedimientos: la ironía, que consistía en una serie de preguntas formuladas con el objeto de confundir y conflictuar al interlocutor; y la mayéutica que consistía en ayudar al alumno a producir por sí mismo el conocimiento, a partir de preguntas formuladas por el maestro y que constituía el momento constructivo del diálogo.

Yo me pregunto ¿No es la dialéctica griega el verdadero origen de una didáctica crítica? ¿No representa la paideia griega todos los valores que la educación crítica quiere recuperar? ¿Porqué se ha excluido este conocimiento de las escuelas?

1.3.2. LA ESCOLASTICA.

Jimeno Sacristán al caracterizar los diversos estilos didácticos, señala que el método escolástico se refiere al tipo de enseñanza desarrollado entre los siglos IX y XV, cuyo máximo exponente es Santo Tomás de Aquino. El contexto histórico de la escolástica fue la sociedad feudal durante la edad media donde la Iglesia Católica tenía un claro dominio ideológico. (27)

La escolástica representaba un modo de pensar saturado de fórmulas fijas, acabadas y dadas para siempre.

Mediante versos cantados se enseñaba el desprecio del mundo terrenal, del amor, de la carne, de la naturaleza, de las cosas y se favorecía en cambio la inclinación por lo escrito. El significado medieval del libro era sacro.

Aunque se empleaba el método dialógico griego, la escolástica consistía en enseñar y demostrar verdades absolutas. El proceso del saber eran comentarios de los textos sagrados.

En cuanto al método, ¿Cuanto se parece la educación que prevalece hoy en día a la educación medieval?

1.3.3. LA ESCUELA TRADICIONAL.

"Se remonta al siglo XVII el origen de lo que se ha llamado escuela tradicional. Coincide con la ruptura de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía; se debaten en el terreno de la educación distintos proyectos políticos". (28)

Los pilares de este tipo de escuela son el orden, la autoridad y la disciplina, necesarios porque se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos.

Los rasgos que distinguen a la escuela tradicional son todos aquellos que caracterizan a una educación alienante como el verbalismo, el intelectualismo, etc.

Dentro de las instituciones tradicionales tanto maestros como alumnos carecen totalmente de poder, porque todas las decisiones son tomadas por los "altos jerarcas" de la educación.

Profesor y alumno establecen aquí una relación de dependencia, favoreciendo una conducta infantil en este último y por tanto, su incorporación acrítica al sistema.

Existe una disociación entre intelecto y afecto, negando este último y su valor energético en la conducta humana.

1.3.4. LA ESCUELA NUEVA.

Este movimiento surge a principios del siglo XX como una respuesta a la escuela tradicional, estableciendo un rol diferente para maestros y alumnos.

"La misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes; para ello se vale de transformaciones (no radicales) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas" (29)

Las principales consignas de la escuela nueva son:

- La atención al desarrollo de la personalidad.
- La liberación del individuo.

- Favorecer la cooperación.
- Reconceptualización de la disciplina.
- La exaltación de la naturaleza
- El desarrollo de la actividad creadora.
- El fortalecimiento de los canales de comunicación.

La escuela nueva continúa siendo actual, aunque no ha tenido la suficiente fuerza para erradicar a la escuela tradicional, y su influencia en los niveles superiores de educación ha sido mínima.

Sus críticos la acusan de ser idealista y oportunista, ya que manipula a los alumnos al ofrecerles una apariencia de realidad.

1.3.5. LA ESCUELA TECNOCRÁTICA.

Para entender la influencia de la escuela tecnocrática, es necesario situarla en relación al proceso de modernización que a partir de los años cincuenta caracteriza la educación en América Latina.

Vasconi (citado por M. Pansza) señala tres elementos característicos del pensamiento tecnocrático.

- Ahistoricismo.
- Formalismo.
- Cientificismo.

Aquí la educación deja de ser considerada como una acción histórica y socialmente determinada; se descontextualiza y se universaliza.

Teóricamente se apoya en la Psicología Conductista. Se pone énfasis en la importancia de la objetividad al trabajar sólo con conductas observables, es decir factibles de manipulación y control.

Las escuelas y los profesores que han adoptado la tecnología educativa, como su método, consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos, y a su vez estos consideran que con mejores técnicas de estudio y con medios educativos tecnológicamente más desarrollados, superarán sus carencias.

"La tecnología educativa no logra superar el llamado modelo tradicional, como se pretende, sino solamente una modernización del mismo con la perspectiva de la eficiencia y del progreso" (30)

La tecnología educativa hace a un lado el aspecto afectivo de la educación y sustituye la reflexión por la memorización.

1.3.6. LA ESCUELA CRITICA.

Surge a mediados del siglo XX, como una pedagogía que cuestiona en forma radical tanto los principios de la escuela nueva como los de la escuela tradicional y la tecnología educativa. La reflexión colectiva entre maestros y alumnos constituye tanto su método como su objetivo.

"Esta corriente aplica una didáctica crítica; toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico sino político. Incorpora también elementos de Psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje" (31)

Tomando en consideración que la didáctica crítica es el objeto de análisis del presente trabajo, en el siguiente punto abordaré, de manera particular, los fundamentos de la teoría social que determinan el surgimiento de una didáctica crítica. Los elementos Psicológicos, tomados del Psicoanálisis, que se integran en ésta Teoría, serán analizados en el siguiente capítulo.

1.4. SURGIMIENTO DE UNA DIDACTICA CRITICA.

El surgimiento de una didáctica crítica es el resultado de todo un proceso histórico, de revisión constante, de la teoría educativa, a partir de las aportaciones fundamentales de otras ciencias como: la Filosofía, la Psicología, la Pedagogía y la Sociología, pero esencialmente, es el producto, no acabado, de las necesidades de transformación de una práctica educativa alienante.

Para el desarrollo de una Teoría Crítica de la enseñanza, W. Carr, y S. Kemmis, establecen cinco condiciones formales que debe tener cualquier enfoque de la teoría educativa, estas son: (32)

- a) La teoría educativa debe rechazar las nociones positivas de racionalidad, objetividad y verdad, no debe verse el conocimiento como algo puramente instrumental.
- b) Debe utilizar las interpretaciones o el autoentendimiento de los profesores.
- c) Debe suministrar los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están, proporcionando alguna orientación de como superar las primeras.

d) Debe preocuparse por identificar aquellos aspectos del orden social que frustran la persecución de fines racionales y debe ofrecer explicaciones teóricas para que los profesores vean como eliminar o superar tales aspectos. y

e) Debe reconocer que la teoría educativa es práctica.

Un enfoque de la teoría y práctica educativa que ha incorporado estas cinco condiciones, es el desarrollado por una comunidad de Filósofos y científicos sociales comúnmente llamada: "la escuela de Frankfurt". Este enfoque persigue, como misión central, la emancipación de las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos, y se le ha dado el nombre de "Teoría Crítica".

La teoría crítica es sobre todo un intento, por superar las debilidades del marxismo ortodoxo, en cuanto a su énfasis en el papel "reproductor" de las escuelas.

Los teóricos críticos vieron un gran peligro para la sociedad moderna en el predominio de la ciencia positivista, donde la razón y el pensamiento crítico son reemplazados por la técnica, constituyéndose en un elemento poderoso de la ideología capitalista.

Para abordar esta misión, los teóricos críticos retomaron algunos elementos de la Filosofía antigua, como el concepto Aristotélico de "praxis" entendido más como "obrar" que como "hacer".

"Para Aristóteles, las artes prácticas como la ética, la política y la educación no eran ciencias en sentido riguroso. Dado su propósito práctico y la naturaleza de sus asuntos, tenían que contentarse con una forma de conocimiento incierta e incompleta". (33)

En este sentido la teoría remitía exclusivamente a la praxis, por lo que debía cultivarse la phronesis, esto es, un entendimiento prudente de como actuar en las situaciones prácticas.

Asimismo, los teóricos críticos trataron de recuperar el mayor beneficio de la expansión científica que ha sido el rigor objetivo en el estudio de la vida humana y social.

JURGEN HABERMAS es uno de los teóricos críticos contemporáneos más destacados, y de hecho una de las personalidades más importantes para el surgimiento de una didáctica crítica.

Habermas, tuvo como principal objetivo lograr una síntesis entre lo científico y lo práctico, para lo cual se preguntaba "¿Como [...] podemos obtener una clarificación acerca de lo prácticamente necesario y, al mismo tiempo, objetivamente posible?" (34). Para dar respuesta a esta cuestión desarrolló una **CIENCIA SOCIAL CRITICA**.

Dentro de la ciencia social crítica, Habermas desarrolla una teoría del conocimiento llamada "Teoría de los intereses constitutivos de saberes", donde distingue tres intereses básicos: El técnico, el práctico y el emancipatorio, que son el resultado de la actividad humana motivada por ciertas necesidades naturales.

La ciencia social crítica es la que sirve al interés emancipatorio, es decir, "hacia la libertad y la autonomía racional". Así, esta ciencia se convierte en el medio para concientizar a los individuos de sus propósitos reprimidos, le posibilita la búsqueda de sus metas verdaderas. Habermas señala que el método que sirve a una ciencia social crítica es LA CRITICA IDEOLOGICA, de Marx, quien dijo:

"[...] No anticipamos al mundo dogmáticamente, sino que intentamos hallar el nuevo mundo mediante la crítica del antiguo [...] aunque la construcción del futuro y su culminación perpetua no sea nuestra misión, la que nos corresponde en estos momentos, es tanto más clara: La crítica infatigable de todas las condiciones existentes, infatigable en el sentido de que la crítica no teme a sus propios hallazgos, como tampoco teme al conflicto con ningún poder sea el que sea". (35)

Al mismo tiempo que introduce en la ciencia social crítica el concepto de "crítica ideológica", Habermas toma prestados gran parte de los procedimientos metodológicos del PSICOANALISIS, como un recurso valioso para llevar a la conciencia las distorsiones en los procesos autoformativos que impiden al individuo una interpretación correcta de sí mismo y de sus actos, y por tanto la transformación de sus condiciones de vida.

Habermas también establece la necesidad de una praxis crítica, donde se integren la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de REFLEXION-ILUSTRACION Y LUCHA POLITICA, llevada a cabo por los grupos de aprendizaje con el objetivo de lograr su propia emancipación.

Esta ciencia es CONSTRUCTIVISTA porque contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ella. El principal recurso en este proceso de construcción radica en el análisis

del lenguaje y del discurso de los participantes (Teoría de la competencia comunicativa), elementos sobre los que existe muy poca investigación, hasta la fecha.

La práctica concreta de las aportaciones de la ciencia social crítica ha sido modelada en la instrumentación de un modelo de didáctica crítica, que será el tema a desarrollar en el capítulo tres.

La fundamentación Psicoanalítica de esta didáctica, por su importancia teórica, será el tema de análisis del siguiente capítulo.

CAPITULO 1

C I T A S .

- 1 - Margarita Pansza et. al. (1988). "Sociedad-Educación-Didáctica". En: "Fundamentación de la Didáctica Crítica" Vol. I ., pp. 13-33.
- 2 - "Educación y cambio social". (1975). En: cuadernos de Educación. p.14.
- 3 - M. Pansza. Op. cit., pp. 20-22.
- 4 - J. Ardoino. Citado por M.Pansza en. Op. cit., pp. 22-23.
- 5 - "Educación y cambio social" Op. cit., p. 16.
- 6 - M. Pansza. Op. cit., p. 23.
- 7 - "Educación y cambio social" Op. cit., pp. 12-42.
- 8 - Karl Marx. Citado por Henry A. Giroux. (1985). En: "la educación: Sometimiento y Resistencia". Cuadernos Políticos N2 44. p.36.
- 9 - Henry A. Giroux. Op. cit., pp. 36-37.
- 10 - Paul Willis. Citado por Henry A. Giroux en Op. cit., p.37
- 11 - Henry A.Giroux. Op. cit., pp. 36-65.
- 12 - Henry A. Giroux. Op. cit., pp. 39.
- 13 - Herbert Marcuse. Citado por Henry A. Giroux. Op. cit., p. 62.
- 14 - Henry a. Giroux. Op. cit., pp. 65 .
- 15 - Henry A. Giroux. (1990). "Cultura, poder y transformación en la obra de Paulo Freire : Hacia una política de la educación". pp. 159-170 , Cap. 7 .
- 16 - Henry A. Giroux. Op. cit., pp. 163.
- 17 - Henry A. Giroux. Op. cit., pp. 170.
- 18 - Althusser. Citado por Henry A. Giroux. (1990). En: "Teorías de la reproducción y ..." pp. 42.

- 19 - M. Pansza. (1988). "Fundamentación de la Didáctica Crítica" (Vol. I.). pp. 40.
- 20 - Telma Barreiro. (1975). "la educación y los mecanismos ocultos de la alienación". "Revistas de ciencias de la educación". pp. 89-109
- 21 - Gyorgi Lukacs. Citado por T. Barreiro, en Op. cit., p. 93.
- 22 - T. Barreiro. Op. cit., p. 108.
- 23 - M. Pansza. (1988). "Fundamentación de la Didáctica Crítica" (Vol.I)". p. 43.
- 24 - M. Pansza. "Escuela Tradicional-Nueva.Tecnocrática y Crítica". Op. cit., pp. 50-68
- 25 - Henry A. Giroux. (1990). "Pedagogía crítica, Política , cultural y discurso de la experiencia". pp. 135-157
- 26 - Werner. Jaeger. (1983). "Paideia: los ideales de la cultura griega". pp. 3-16.
- 27 - José Jimeno Sacristán. (1988). "Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum". p. 101.
- 28 - M. Pansza. Op. cit., p. 27.
- 29 - M. Pansza. Op. cit., p. 55.
- 30 - M. Pansza. Op. cit., p. 58.
- 31 - M. Pansza. Op. cit., p. 60.
- 32 - W. Carr y S. Kemmis. (1988). "Teoría crítica de la enseñanza". En, la investigación-acción en la formación del profesorado. pp. 142-165.
- 33 - W. Carr y S. Kemmis. Op. cit., p. 145
- 34 - W. Carr y S. Kemmis. Op. cit., p. 146.
- 35 - Karl Marx. Citado por Carr y Kemmis en Op. cit., p. 150.

GRUPOS OPERATIVOS

"En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, 'el otro' como modelo, objeto, auxiliar o adversario y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde el principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado".

Sigmund Freud

El fundamento metodológico para la instrumentación de una didáctica crítica se encuentra básicamente en la teoría del grupo operativo, ideada por Enrique Pichón-Riviere.

Esta teoría permite la explicación de los fenómenos de la interacción humana que se suscitan en el aula y que a pesar de su importancia, han sido omitidos del discurso en otros modelos didácticos, sobre todo en el tradicional.

A lo largo de este capítulo se abordará el tema del grupo operativo con la finalidad de mostrar: el proceso de su creación, su fundamentación teórica; sus conceptos más importantes en relación con la didáctica, y ; su aplicación a los grupos de aprendizaje.

2.1 FUNDAMENTACION DE LOS GRUPOS OPERATIVOS.

Como el propio Pichón-Riviere lo señala a lo largo de su obra, todo esquema referencial no se estructura únicamente como una organización conceptual, sino que está sustentado en la experiencia. Es decir lo que se vive, lo cotidiano, determina en gran medida nuestra personalidad y nuestros intereses particulares.

Por esta razón iniciaré el tema con algunos datos biográficos relevantes sobre este autor que justifican su interés por el desarrollo de una "nueva psicología Social" y que señalan las determinantes en la elaboración de su obra.

2.1.1 ANTECEDENTES DEL AUTOR .

"Enrique Pichón-Rivière nace en Ginebra, Suiza, el 25 de junio de 1907, hijo de padres franceses. [...] En 1911, cuando Pichón tenía 4 años, emigran a América. [...] La infancia de Pichón está marcada por el desarraigo, por viajes constantes: de París a Ginebra, de Ginebra a Barcelona, de Barcelona a Buenos Aires, de ahí al Chaco, de ahí a Corrientes. Ya en su adolescencia se traslada de Corrientes a Rosario, luego a Goya y de ahí se va a Buenos Aires". (1)

Además de que su familia pertenecía a la burguesía textil en Francia, los Pichón eran, en general intelectuales y diplomáticos.

Su padre, de ideas socialistas, era gran admirador de Rimbaud y Lautreamont (poetas malditos), gusto que transmite a su hijo.

Su madre, amante también del teatro y la poesía nunca asumió el rol de la pobreza, en "el Chaco" (provincia Argentina), producto del fracaso económico del padre.

A los 7 años devela un secreto familiar, donde conoce que es hijo único, ya que su padre se había casado con la hermana de su primera mujer.

Cayendo en el terreno de inferencia, se puede decir que estos antecedentes determinan la "tristeza" que marca la vida de Pichón-Rivière, y condicionan su interés por el estudio de la medicina en principio y de la psiquiatría y psicoanálisis posteriormente.

Más aún, a raíz de la emigración de sus padres de Ginebra a el Chaco vivenció la inserción de un grupo minoritario europeo en un estilo de vida primitivo, lo cual tuvo una enorme influencia en su vida, y que dejó claro cuando escribió:

"mi vocación por las ciencias del hombre surge de la tentativa de resolver la oscuridad del conflicto entre dos culturas". (2)

Influenciado por el pensamiento siniestro y mágico que prevalecía en las poblaciones rurales guaraníes, donde él vivió hasta los 18 años, su interés por el conocimiento de la realidad fué en principio, más mítico que científico. Sin embargo en este mismo marco surgen sus ideas básicas para el desarrollo de su teoría, en su interés por "la desocultación de los implícito" y en la búsqueda de la "interrelación dialéctica entre el hombre y su medio".

En 1928 ingresó a la Universidad de Buenos Aires donde estudió medicina y psiquiatría. Desde sus primeros estudios en psiquiatría clínica adoptó un enfoque dinámico de la conducta, observando que existen elementos genéticos, evolutivos y estructurales en constante evolución dialéctica.

El reconocimiento de los contenidos latentes, en su trabajo con pacientes, le permitieron la incorporación definitiva al esquema referencial del pensamiento psicoanalítico.

Asimismo, su praxis clínica, le permitió formular su noción de "vínculo", como aquellas estructuras donde sujeto y objeto interactúan realimentándose mutuamente adquiriendo dicha relación una dimensión intrasubjetiva. Es decir, a través de su noción de vínculo, pudo establecer que son las cualidades de la interacción externa e interna en las personas las que determinan el grado de su salud mental o de enfermedad.

"El trabajo de Pichón en la primera Escuela privada de Psicología Social constituye el mayor esfuerzo de su vida, el ir "del psicoanálisis a la psicología social"(3)

Su interés por la enseñanza, lo alejan de los esquemas "ortodoxos" del pensamiento psicoanalítico y lo llevan a fundar la "primera escuela privada de Psicología Social, de la cual fué director y docente activo hasta muy cerca de su muerte, (en 1977) llegando a tener mayor número de alumnos que la Escuela de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, lo que puede atribuirse a que estuvo acompañado en esta experiencia por otros profesores notables como: Bleger, Liberman, Bauleo, Kesselman y otros.

En el prólogo de su obra más importante: Del Psicoanálisis a la psicología social: grupos operativos, Pichón-Riviere expresa.

"La trayectoria de mi tarea, que puede describirse como la indagación de la estructura y sentido de la conducta, en la que surgió el descubrimiento de su índole social se configura como una praxis que se expresa en un esquema conceptual, referencial y operativo.

La síntesis actual de esa indagación puede señalarse por la postulación de una epistemología convergente, según la cual las ciencias del hombre conciernen a un objeto único: "El hombre en situación" susceptible de abordaje pluridimensional" (4)

2.1.2 PLANTEAMIENTO DE UNA PSICOLOGIA SOCIAL.

Pichón-Riviére concibe una nueva Psicología Social, definiéndola así :

"es la ciencia de las interacciones orientada hacia un cambio social planificado. [...]. Es una artesanía en el más amplio sentido de la palabra, que tanto forma los elementos del cambio como prepara el campo en el que se va actuar." (5)

Se habla de una 'nueva' Psicología Social, porque se le da un carácter interdisciplinario, dado que se integran los aportes de distintas disciplinas como : El materialismo dialéctico, el materialismo histórico y el psicoanálisis, principalmente, además de otras disciplinas que han trabajado en una interpretación de las relaciones entre estructura socioeconómica y vida psíquica.

El porque de su interés por relacionar el mundo social (externo) y el mundo interno radica en la premisa de que toda necesidad humana sólo puede satisfacerse socialmente, al respecto P. Riviére señala : "El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido, en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuo, grupos y clases", y por lo tanto establece que el objeto de estudio de la Psicología Social es :

"el desarrollo y la transformación de una relación dialéctica, la que se da entre estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad". (6)

En la definición y el objeto de estudio de esta Psicología Social es claro que el punto central de análisis es la INTERACCION, entendida como un proceso dialéctico donde el individuo es capaz de transformarse a sí mismo a partir de ello.

La naturaleza de los cambios, producto de la interacción del hombre con su medio, es posible explicarla a partir del método dialéctico, que en términos generales, plantea que en todo proceso existen tendencias contradictorias, que se oponen, y que al resolverse crean una dinámica y se constituyen en un proceso en espiral : A toda tesis corresponde una antítesis que pueden integrarse en una síntesis. La síntesis viene a configurar una nueva tesis a la que se opone una antítesis, creandose una nueva síntesis, y así sucesivamente. Es decir en cada resolución se parte de un plano diferente que constituye la espiral del conocimiento. Cuando este proceso se cierra porque no se realiza la síntesis, la conducta se estereotipa y el aprendizaje, por consiguiente, no ocurre.

El método dialéctico, entonces, es el que permite la producción del conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, tres aspectos de la realidad que están implícitos en la noción de "HOMBRE EN SITUACION", como un objeto de estudio no fragmentado. (7)

Esta Psicología Social, como ya se mencionó, se fundamenta también en el Psicoanálisis, partiendo de la postura de Freud, quien al respecto señaló :

"En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente "el otro" como modelo, objeto, auxiliar o adversario y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde el principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado". (8)

En un sentido general, Freud es el fundamento del carácter social de la Psicología, en el plano más específico, P. Riviere se fundamenta también en la teoría del vínculo y particularmente en algunas de las ideas de Melanie Klein quien señalaba que : "toda la vida mental inconsciente, es decir, el dominio de la fantasía inconsciente, debe ser considerado como la interacción entre objetos internos (grupo interno), en permanente interrelación dialéctica con los objetos del mundo exterior". (9)

El vínculo es un concepto muy importante dentro de la Psicología Social porque se refiere a las formas en que establecemos "la relación de objeto", y que tiene que ver con nuestra personalidad, es decir, con el aparato psíquico (ello, yo, y superyo), y con los instintos básicos : Eros y Tanatos.

"La relación de objeto", es una noción que habla de las relaciones que establecemos con los objetos de nuestro mundo (personas, grupos, cosas), pero que implica más una visión interna que externa. Esto es, a través de los procesos de introyección y proyección, desde la infancia construimos un mundo interno lleno de representaciones de los objetos externos, que en adelante, determinarán el tipo de vínculo con la realidad.

El mundo interno se constituye por la experiencia externa que es colocada adentro. "Este mundo interno es tan real para el individuo como el mundo externo". (10)

De estas nociones Psicoanalíticas, se desprende la necesidad de crear una Psicología Social centrada en la comunicación y el aprendizaje, como los procesos que permiten indagar ese

mundo interno y a partir de una PRAXIS crítica lograr los cambios para un desarrollo pleno de la existencia humana.

En este caso, P. Riviere establece una noción de aprendizaje que :

"Está sustentada en una didáctica que lo caracteriza como la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla. La noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad, [...], que implique capacidad de evaluación y creatividad". (11)

A partir de esta concepción del aprendizaje, P. Riviere, formula una nueva didáctica y crea "EL GRUPO OPERATIVO" como su instrumento de trabajo, que será el tema a desarrollar en el siguiente punto.

2.1.3 LA TECNICA DEL GRUPO OPERATIVO .

La didáctica que se plantea dentro del grupo operativo es una metodología destinada "no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa). [...] Esta didáctica es de núcleo básico, interdisciplinaria y grupal, instrumental y operacional" (12)

- El núcleo básico está constituido por los conceptos universales, fundamentos de cada disciplina específica: Ir de lo general a lo particular.
- Es interdisciplinaria y grupal. Lo interdisciplinario tiene que ver, por un lado, con las distintas disciplinas implícitas en el esquema de esta didáctica, y por el otro, con la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible en la composición de los grupos, con el fin de provocar la confrontación y crear la ruptura de estereotipos, propios de los grupos homogéneos.

"A mayor heterogeneidad de los miembros [...] y una mayor homogeneidad en la tarea lograda por la sumación de la información (pertinencia), el grupo adquiere una productividad mayor (aprendizaje)".

- Es instrumental y operacional porque la experiencia grupal proporciona al sujeto las herramientas teóricas para comprenderse mejor a sí mismo y al medio que le rodea, además de que también le proporciona mayores recursos para operar sobre él.

Estas nociones generales de la didáctica son el principio

para el desarrollo de la técnica de grupos operativos que a continuación se describe.

P. Riviere parte de la hipótesis de que "el grupo es una estructura básica de interacción, lo que la convierte de hecho en unidad básica de trabajo e investigación"; y define al grupo como "el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad". (13)

De la anterior definición es posible observar que la técnica del grupo operativo está centrada en una TAREA, que puede ser explícita o implícita.

La tarea explícita es el aprendizaje, es decir, aquello que se ha explicitado como el objetivo a lograr por el grupo.

La tarea implícita del grupo consiste en superar los obstáculos que impiden el funcionamiento del grupo y por lo tanto el logro del aprendizaje.

"Bajo la tarea explícita, subyace otra implícita que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio" (14)

Las estereotipas son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, independientemente de que estén ante una situación nueva.

Una nueva situación de aprendizaje genera dos ansiedades básicas: miedo a la pérdida de las estructuras existentes y ya conocidas (ansiedad depresiva) y miedo al ataque que se experimenta ante una situación nueva (ansiedad paranoide). Estas dos ansiedades pueden provocar una "resistencia al cambio" si no son elaboradas por los sujetos en el grupo.

La tarea implícita es lo que puede llegar a constituir un verdadero grupo de trabajo porque genera un nuevo tipo de interacción; más dialéctica.

Un aspecto de la técnica de grupos operativos que considero muy importante para el aprendizaje, es que plantea que en el proceso de comunicación grupal, se debe partir del análisis de las situaciones cotidianas de los sujetos, como el medio para lograr una mayor comprensión de la información y para poderle dar un valor de uso en la praxis.

La indagación de lo cotidiano en los esquemas referenciales de cada participante, en el grupo operativo, permite el logro de otra tarea implícita muy importante que es la elaboración de un esquema referencial grupal .

La noción de operatividad implica que existe una interacción del contexto social (el afuera) hacia el grupo, del grupo en sí mismo, y del grupo hacia afuera, en un proceso dialéctico, cuyo punto de partida es la tarea y el resultado es el aprendizaje.

Pichón-Riviere establece cinco etapas o momentos de la operación : (15)

- 1- Existencia de un estado de duda.
- 2- Estado de Tensión o acción bloqueada.
- 3- Emergencia de un problema.
- 4- Formulación de una hipótesis.
- 5- Formulación de un nuevo concepto, en una situación encuadrada en el "aquí, ahora y conmigo".

La didáctica que se plantea en el grupo operativo se desprende directamente de la Psicología Social interdisciplinaria, formulada por P. Riviere, donde se integran las aportaciones de diferentes disciplinas, siendo las esenciales "el materialismo dialéctico" y "el psicoanálisis", tema que fué desarrollado en un punto anterior.

Sin embargo, la técnica del grupo operativo, como el instrumento de trabajo de dicha didáctica, integra en su fundamentación otras aportaciones importantes como "el método de la investigación activa" desarrollado por Kurt Lewin y "la teoría de la enfermedad única" desarrollada a partir de las ideas de Melanie Klein.

La teoría de la enfermedad única, considera a la DEPRESION como una situación básica que está presente en todo sujeto, determinando incluso su estructura de personalidad (sea patológica o normal).

Los principios, determinantes de la conducta, que establece ésta teoría son: (16)

- 1- La policasualidad.- En este principio se señala que la situación depresiva básica está condicionada por varios factores, que son:
 - a). El factor constitucional.- Es genético y/o precozmente adquirido.
 - b). El factor disposicional.- Son momentos en el desarrollo del sujeto, que no fueron resueltos y

por tanto, determinan una cierta disposición particular a la depresión y a la enfermedad.

- c). **El factor actual.**- Toda experiencia intensa que no puede ser resuelta con los mecanismos de adaptación habituales, determina una regresión disposicional.
- 2- **La pluralidad fenoménica.**- Las áreas de expresión fenoménica son : Mente, cuerpo, mundo. El sujeto debe integrar en cada una de sus áreas, tanto los aspectos positivos como negativos, de lo contrario cae en una situación de divalencia que determina el surgimiento de una posición depresiva.
- 3- **La continuidad genética y funcional.**- En la situación depresiva básica se articulan los siguientes aspectos:
- a). **La protodepresión.**- La que el niño vivencia al abandonar el claustro materno.
- b). **La posición depresiva del desarrollo.**- Es la situación de duelo, pérdida en el período de destete. Determina los sentimientos de ambivalencia, culpa y tentativas de elaborar la situación
- c). **La depresión de comienzo o desencadenante.**- Es la frustración o pérdida, en la situación actual, que desencadena la enfermedad.
- d). **La depresión regresional.**- Generada por la regresión a la posición depresiva infantil (disposicional), y su elaboración fallida.
- e). **La depresión Iatrógena.**- Se considera positiva porque es la depresión que acompaña al proceso de elaboración, en una tarea correctora, permitiendo la integración del YO, del objeto y del vínculo, a través del INSIGHT: la depresión Iatrógena es la que permite la elaboración de un proyecto.

"Elaborar un proyecto significa elaborar un futuro adecuado de una manera dinámica, por medio de una adaptación activa a la realidad, con un estilo propio, ideologías propias de vida y una concepción de la muerte propia".(17)

Aunque la teoría de la enfermedad única está más dirigida a explicar los procesos en los grupos operativos con fines terapéuticos, tiene gran aplicación en los grupos de aprendizaje, donde nos permite explicar fenómenos como: la resistencia al cambio, el temor a aprender, las conductas

regresivas, etc.

P. Riviere, resume los fines del grupo operativo, en los siguientes puntos : (18)

- 1- Una adaptación activa a la realidad.
- 2- Posibilidad de asumir nuevos roles.
- 3- Poder asumir mayor responsabilidad.
- 4- Cambiar los roles inadecuados, para una nueva situación en el "aquí-ahora-conmigo" y en la tarea.
- 5- Los sentimientos básicos de pertinencia, cooperación y pertinencia que operan en todo grupo humano, al hacerlo ahora en forma armónica le dan al grupo gran productividad.

En la exposición que he realizado hasta el momento sobre el tema de grupo operativo han quedado sobreentendidos algunos conceptos que son importantes para la aplicación de esta técnica en grupos de aprendizaje. Por tal motivo en el siguiente apartado desarrollaré dichos conceptos con mayor amplitud.

2.2 MARCO CONCEPTUAL DEL GRUPO OPERATIVO .

A continuación describiré algunos de los conceptos, del grupo operativo que considero son fundamentales para el desarrollo de una Didáctica crítica" .

2.2.1. LAS ANSIEDADES BASICAS Y LA RESISTENCIA AL CAMBIO.

La situación novedosa que implica el trabajar con la técnica de grupo operativo, más los factores disposicionales presentes en la estructura de cada uno de los participantes en el grupo, aunado ésto a la información que se está manejando como tarea explícita, determinan el surgimiento de dos ansiedades básicas, al respecto P. Riviere nos dice :

"La finalidad del grupo operativo es la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación, debidas al monto de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad depresiva por el abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad). Estas dos ansiedades son coexistentes y cooperantes, y si son intensas pueden lograr el cierre del sistema (círculo vicioso)". (19)

Entonces, otra de las tareas implícitas del grupo operativo se centra en el abordaje y resolución de los miedos básicos, a través de un trabajo de "esclarecimiento" grupal que implica el análisis, en el "aquí y ahora", de la situación prevalectante en el grupo y del objetivo o tarea explícita que se pretende alcanzar.

El proceso de esclarecimiento, equivale a aprender a pensar, ya que dicho análisis está orientado a la resolución dialéctica de las contradicciones internas en el grupo, que pueden tomar la forma de dilema y paralizan la tarea. Mientras no se resuelve la situación dilemática aparecerán constantes enfrentamientos en el grupo.

Con el esclarecimiento de las contradicciones en el grupo aparece el INSIGHT, que viene a ser una percepción no distorsionada de la realidad (de sí mismo y de los otros), lo que disminuye los miedos o ansiedades básicas y por consiguiente modifica las actitudes de los sujetos, haciéndolas menos resistentes, es decir, más flexibles o con mayor plasticidad.

Cuando el monto de la ansiedad en el grupo no se disminuye se genera una RESISTENCIA AL CAMBIO, que se manifiesta en forma de conductas rígidas y estereotipadas, como obstáculos para la comunicación y el aprendizaje.

2.2.2 LA IDEOLOGIA .

Otra de las tareas importantes, en el grupo operativo, es el análisis de las contradicciones que se manifiestan dentro del trabajo grupal y que son producto de las ideologías contrarias y del grado de ambigüedad con que permanecen en el inconsciente de cada sujeto, constituyéndose en verdaderas barreras para la comunicación.

Aunque el tema de la ideología y sus implicaciones sociales, fué abordado en el capítulo I, lo retomé aquí, por la importancia que le atribuye P. Riviere en el análisis de los obstáculos que impiden el aprendizaje grupal. En este marco la ideología se define como:

"Los sistemas de ideas y connotaciones que los hombres disponen para orientar su acción. Pensamientos más o menos conscientes, con gran carga emocional" (20)

El análisis grupal de las contradicciones que subyacen en las distintas ideologías de los sujetos, genera una nueva forma de interacción, porque se reconoce y se acepta que pueden existir puntos de vista contrarios y que no necesariamente la ideología propia, es la correcta.

Dicho análisis debe ser semántico, es decir, observando las contradicciones que aparecen en la expresión verbal, para lo cual resulta de gran valor el método mayéutico. También debe ser sistémico, es decir, una indagación de la estructura interna de la ideología, donde se manifiesten sus aspectos preconcientes e inconscientes, dando lugar al cambio dialéctico : De lo cuantitativo a lo cualitativo.

2.2.3 EL ECRO : INDIVIDUAL Y GRUPAL .

Cada sujeto tiene un ECRO particular : Esquema Conceptual, Referencial y operativo, que constituye su punto de partida para establecer el vínculo con la realidad.

Al respecto, P. Riviere señala :

"Caracterizamos al ECRO como un conjunto organizado de nociones y conceptos generales teóricos, referidos a un sector de lo real, a un universo de discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto. Este ECRO y la didáctica que lo vehiculiza están fundadas en el método dialéctico".(21)

J: Bleger define el ECRO como:

"Es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa".(22)

La técnica del grupo operativo pretende, en el plano vertical, hacer dinámico el esquema conceptual referencial y operativo de cada sujeto a través de la tarea explícita e implícita del grupo, y de la resolución de las ansiedades básicas.

Pero también se pretende, en el plano horizontal, lograr un ECRO grupal como una condición necesaria para que se dé la comunicación y el aprendizaje : El grupo no existe, propiamente, hasta que desarrolla un ECRO común.

"Cada integrante lleva al grupo un esquema de referencia y sobre la base del común denominador de estos sistemas, se configurará, en sucesivas "vueltas de espiral", un ECRO grupal" (23)

A partir de que se logra un ECRO grupal, el grupo se vuelve operativo y empieza a resolver tanto la tarea explícita como la implícita.

2.2.4 MOMENTOS DE LA TAREA .

El grupo operativo muestra tres momentos generales de

evolución a los que P. Riviere denomina : Pretarea, Tarea y proyecto. (24)

A. Bauleo los llama momentos de : Indiscriminación, Discriminación y Síntesis. (25)

- PRETAREA (MOMENTO DE INDISCRIMINACION).

Aparecen aquí diversas técnica defensivas para evitar enfrentar la tarea propuesta.

Se manifiesta la resistencia al cambio, con la finalidad de posponer la elaboración de los miedos básicos (de pérdida y de ataque).

Aparece el "COMO SI" o la impostura de la tarea. Hacen como si trabajaran. Los sujetos se entregan a una serie de "tareas que le permiten pasar el tiempo, causándole una frustración constante".

En este momento prevalece la confusión en el grupo con respecto a la tarea y al modo de llevarla a cabo.

La participación de los integrantes está basada en una perspectiva individual y no grupal, haciendo referencia a los grupos del pasado y no al grupo presente en el aquí y ahora.

- TAREA (MOMENTO DE DISCRIMINACION) .

Es el momento de la elaboración de las ansiedades básicas, que permiten la ruptura de las pautas estereotipadas de conducta.

En el pasaje de la pretarea a la tarea, el sujeto efectúa un salto cualitativo, a través del INSIGHT, donde obtiene un aprendizaje no distorsionado de la realidad (de sí mismo y de los otros)

Aquí el grupo enfrenta la tarea implícita, como el logro más importante de este momento.

La tarea muestra la "unidad de trabajo grupal", integrada por el existente, la interpretación y el nuevo emergente .

En la tarea también se elaboran los cuatro momentos de la función operativa que permiten al sujeto asumir nuevos roles, siendo estos :

* La estrategia.- La planificación previa que orienta la acción.

- * La táctica .- La externalización de la estrategia.
- * La técnica .- Es el instrumento de la operación.
- * Lo logística .- Es la evaluación de la técnica.

- EL MOMENTO DE SINTESIS .

La descripción que hace Bauleo del momento de la síntesis, corresponde más bien a un momento cumbre de la tarea : El de la mayor productividad grupal sobre la tarea explícita e implícita, y la mayor creatividad.

"En esta fase se experimenta la conjunción entre la verticalidad y la horizontalidad".

- EL PROYECTO .

Se refiere a una planificación o proyecto de vida (verticalidad) .

Asimismo el grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, construyendo una estrategia para alcanzar dicho objetivo. (horizontalidad)

El proyecto implica también, superar la situación de muerte o pérdida que experimentan los miembros ante la posibilidad de separación del grupo.

Estos momentos no se suceden cronológicamente si no que se superponen uno al otro, existiendo, incluso, la necesidad de trabajar sobre la tarea implícita permanentemente; con resistencias al cambio, ansiedades, conductas defensivas y evitando el "como sí".

2.2.5 LOS ROLES .

En la dinámica del grupo operativo, P. Riviere identifica tres roles importantes : (26)

- El Rol de Portavoz.- Es el que manifiesta la situación grupal, a través de su propia ansiedad, conjugando lo vertical y lo horizontal.
- El Rol de Chivo Emisario.- A través de un proceso de disociación, se deposita en él la culpa o la responsabilidad de que el grupo no pueda operar sobre la tarea.
- El Rol de Saboteador.- Es el líder de la resistencia al cambio.

El rol de portavoz es el emergente del grupo ya que en él se depositan las tensiones del grupo y por lo tanto puede llegar a ser el líder operativo.

Existe un rol prescripto o necesitado por el grupo y en el momento que es asumido por alguien se vuelve un rol operativo.

La movilidad o el juego de roles se logra cuando se ha constituido un ECRO grupal, siendo éste un aspecto importante para hacer funcionales los roles estereotipados.

J. Bieger señala que en el proceso de aprendizaje aparecen diferentes momentos que se suceden, alternan o se estereotipan, y que a cada momento le corresponde un rol asumido por el grupo o por algunos de sus miembros, siendo éstos: (27)

- Momento paranoide .- Actitud de desconfianza u hostilidad.
- Momento fóbico .- Se evita el objeto de conocimiento.
- Momento contrafóbico.- Se ataca o ridiculiza al objeto de conocimiento.
- Momento obsesivo .- Mediante un ritual se intenta el control del objeto de conocimiento.
- Momento confusional .- Situación de confusión entre el YO y el objeto de conocimiento.
- Momento equizoide .- Se mantiene estable la evitación fóbica.
- Momento depresivo .- Se han introyectado distintos aspectos del objeto de conocimiento y se procede a elaborarlo.
- Momento epileptoide .- Se ataca al objeto para destruirlo.

Para que el grupo pueda operar, estos roles deben funcionar de manera complementaria y oportuna, de lo contrario, si existe la estereotipia, se cae en una situación de alienación.

2.2.6 EL ENCUADRE .

J. Bleger, define el encuadre como un "no proceso" en el sentido de que son las constantes en cuyo marco se dá el proceso, y además señala : "un proceso sólo puede ser investigado cuando se mantienen las mismas constantes (encuadre)". (28)

C. Zarzar Chaur, define el encuadre como : "la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma que deberá tener el trabajo grupal". (29)

El encuadre permite delimitar las funciones del coordinador y de los participantes en el grupo operativo. Además evita agregar mayor ansiedad a la situación, por una indefinición del marco para desarrollar el trabajo grupal.

En un grupo de aprendizaje, el encuadre es primordial porque se constituye en el punto de partida para interpretar al grupo y para evaluar el aprendizaje.

2.2.7 LA EVALUACION .

P. Riviere establece seis aspectos o categorías para evaluar el trabajo de un grupo operativo, éstos son : (30)

- 1- Afiliación o identificación.- Es el primer momento en donde el sujeto aún guarda una determinada distancia del grupo.
- 2- Pertenencia.- Existe integración en el grupo, lo cual hace posible la planificación (estrategia, táctica, técnica y logística) .
- 3- La cooperación.- Se contribuye a la tarea grupal, sobre la base de los roles diferenciados.
- 4- La pertinencia.- El grupo está centrado en el esclarecimiento de la tarea y se puede evaluar de acuerdo con : la pretarea, la creatividad, la productividad y el desarrollo del proyecto del grupo.
- 5- La comunicación.- Es importante observar tanto la comunicación verbal como la no verbal (meta comunicación) en el grupo.
- 6- El aprendizaje.- Se manifiesta cuando aparece el cambio cualitativo en el grupo y se manifiesta en : la resolución de ansiedades, la creatividad y el proyecto.

2.2.8 LA COORDINACION .

La técnica de grupo operativo, establece la conveniencia de que existan un observador y un coordinador dentro del grupo. La función del primero es la de observar y anotar el acontecer grupal, proporcionando así una herramienta valiosa para la evaluación, auxiliando al coordinador en la lectura de los contenidos latentes en la comunicación durante la tarea grupal.

Respecto al coordinador, P. Riviere apunta :

"Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita". (31)

El coordinador no deberá asumir el liderazgo dentro del grupo porque esto lo volvería "parte de", sino que debe mantener cierta distancia para no perder la objetividad y así pueda cumplir con su función principal que es el propiciar el aprendizaje grupal.

Las herramientas del trabajo del coordinador son :

- El señalamiento .- Sobre la tarea explícita, y
- la interpretación .- Son las hipótesis que establece acerca de lo implícito, con el fin de explicitar a los integrantes los aspectos que no les son manifiestos y que funcionan como obstáculo en el aprendizaje.

El ECRO del coordinador le debe permitir la comprensión del proceso grupal para detectar los emergentes explícitos que permiten el esclarecimiento en la tarea implícita.

Nieves Labrucherie, et. al. Señalan que al sobrevalorar el rol del coordinador, se corre el riesgo de caer en una postura ideológica que es incompatible con la técnica operativa : "si hay un líder, el líder es la tarea". (32)

2.3 EL GRUPO OPERATIVO DE APRENDIZAJE.

En los dos puntos anteriores de este capítulo mi intención fué desarrollar en forma detallada los aspectos concernientes a la fundamentación y el marco conceptual de la técnica de grupo operativo. Esta técnica fué concebida por E. Pichón-Riviere, en principio, a partir de sus experiencias de trabajo con grupos terapéuticos donde la tarea explícita o implícita tenía como finalidad la curación de los participantes, es decir, la recuperación de su salud mental. Sin embargo, el autor deja claro a través de su obra, la posibilidad de aplicación del grupo operativo a situaciones de aprendizaje, dado que los mecanismos internos que explican el comportamiento humano tienen una base común tanto en condiciones de "normalidad" como de "patología".

Las nociones de Pichón-Riviere, sobre grupo operativo, constituyen el fundamento teórico de esta técnica, que posteriormente ha sido constantemente elaborada por una gran cantidad de autores para adecuarla a las necesidades que se plantean en situaciones de aprendizaje. A. Bauleo, señala que él mismo junto con J. Bleger, Caparrós, Pavlosky, Kesselman, y otros, se encargaron de la elaboración de una conceptualización del grupo operativo de aprendizaje. (33)

Consideré necesario destinar un apartado especial para este tema porque las aportaciones de los autores arriba mencionados, y las de otros que en forma más reciente han investigado el aprendizaje con la técnica de grupo operativo, tienen una relación muy directa con el planteamiento de una Didáctica Crítica que es el objetivo central de este trabajo.

2.3.1 EL APRENDIZAJE EN GRUPO.

Un punto de partida en la concepción del aprendizaje en grupo operativo es la necesidad de que los estudiantes se integren como un verdadero grupo de trabajo, en lugar de tener un auditorio con una serie de individuos aislados o que persiguen fines muy distintos a la tarea propuesta.

En las escuelas tradicionales, donde la exposición magistral es el principal recurso para la enseñanza, el alumno tiene el carácter de objeto y el profesor el de poseedor del conocimiento que será depositado, sin previo análisis, en los estudiantes, fomentando así la pasividad y la dependencia en el proceso de aprender.

Una participación más responsable y el logro de aprendizajes significativos, sólo son posibles si se reconoce a los alumnos como sujetos dentro de una situación de aprendizaje grupal. Para aclarar más esta idea es necesario ampliar el significado del concepto de "grupo".

En relación al grupo, Caparrós expresa : "el habitat normal, presente objetivo o fantástico del ser humano es el grupo; la familia, amigos, trabajo, pareja, enemigos, clase social, etc. Colectividad, seriación, grupo. Interrelación personal, alienada o no, sentida o no, consciente o inconsciente. No existe el hombre solo, aún cuando lo esté físicamente, ya que le acompañan sus experiencias, sus proyectos, sus culpas e incluso su autismo que implícitamente es ante otros, prescindiendo de otros". (34)

A pesar de que en la cita anterior el autor señala la importancia del "grupo" dentro de la estructura de nuestros esquemas internos, es evidente que no todos los vínculos que establecemos son significativos en nuestra vida. Es decir, no es suficiente con el hecho de compartir un espacio y un tiempo con otros para que dicha relación sea internalizada.

Para que el grupo exista son necesarias, entonces, ciertas condiciones que son explicadas básicamente a partir del concepto de operatividad.

La operatividad es lo que le confiere un significado al grupo, precisamente porque se refiere a la interacción entre el contexto social externo al grupo y lo interno del mismo en un proceso donde los individuos aprenden a cambiar su realidad y a transformarse a sí mismos a partir de ello.

C. A. Hoyos Medina, al hacer una revisión de la noción de grupo, destaca que a partir de las ideas de J. P. Sartre, sobre la dialéctica de los grupos, es posible tener un concepto más completo, ya que concibe al grupo como una totalización, donde existe unidad interna, quedando implícita la serialidad de los integrantes: "el grupo no se define como un ser sino como un acto". (35)

Los conceptos de praxis y totalización son los que permiten comprender la operatividad del grupo ya que el aprendizaje dialéctico ocurre en los momentos de síntesis teniendo por resultado una visión más actualizada de la realidad.

Las aportaciones de A. Bauleo sobre grupo amplían el concepto, como se observa en las siguientes citas :

"...cuando se habla de grupo, no hablamos de sociedad ni de individuos, hablamos de una estructura... el concepto de grupo es un grado de abstracción..."; "el grupo aparece como la intermediación entre estructura individual y estructura social"; "la latencia grupal será el sistema de relaciones sobre el cual se edifica el grupo". (36)

La operatividad en el proceso de aprendizaje grupal es lo que permite vincular la teoría y la práctica y relacionar los aspectos objetivos y subjetivos, situaciones que la educación tradicional ha mantenido disociadas.

Asimismo, la operatividad es lo que caracteriza al grupo cuando elabora tanto la tarea explícita como la implícita, y cuando ha consolidado un ECRO común. La operatividad significa una constante interacción entre el pensar (consigo mismo) y el actuar (con el afuera), en un proceso dialéctico.

R. Santoyo, afirma: "el grupo de aprendizaje, como fenómeno sociodinámico es un proyecto y está siempre en proceso de consolidación" (37), y ennumera algunas condiciones para que dicho proceso se cumpla, estas son :

- Que el grupo comparta una finalidad, representada por los objetivos de aprendizaje.
- Que los miembros del grupo asuman roles funcionales e intercambiables.
- Que exista un sentido de pertenencia al grupo.
- Que exista una comunicación fluida en el grupo.
- Que los integrantes participen en la detección y solución de problemas.
- Que se gesté un ambiente propicio para la reflexión.
- Que se reconozca al grupo como fuente de experiencia y aprendizaje.
- Que se le dé tanta importancia a la persona, como a las metas de aprendizaje.

Estas condiciones parecen sobreentendidas y hasta repetitivas, pero sumamente difíciles de ser llevadas a la práctica, por lo que la tarea más importante del coordinador de un grupo de aprendizaje, consistirá en ayudar al grupo a operar como equipo de trabajo.

Así como la noción de grupo adquiere características muy particulares dentro de esta concepción, también el concepto de aprendizaje tiene un significado muy distinto al que se le da en la enseñanza tradicional, por lo que desarrollaré a continuación algunas de las ideas que considero importantes sobre este punto.

El concepto de aprendizaje, al que más hacen referencia diferentes autores, es el elaborado por J. Bleger, quien lo

define así :

" aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiéndose por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo ". (38)

Bleger concibe la conducta humana como conducta MOLAR, oponiéndose a la concepción molecular característica de la Psicología conductista. La conducta molar es una acción total que dá significado a un conjunto de pequeñas acciones (como la forma de escribir un ensayo, de preparar una clase, etc.) y para analizarla deben considerarse aspectos como : la motivación y la finalidad de dicha conducta. Los elementos presentes en toda conducta molar son : El sujeto, el objeto y el vínculo establecido entre ambos.

"Una pauta de conducta es una determinada forma de estructurar la conducta, que se repite de tal manera que llega a constituir parte integrante del sujeto". (39)

C. Zarzar Charur, señala que las principales pautas de conducta se aprenden en los primeros años de vida, a través de la forma en que establecemos nuestros vínculos primarios, mismas que tienden a repetirse en el transcurso de nuestra vida.

Por lo tanto la modificación de las pautas de conducta en un individuo, significa cambios profundos, que encuentran una resistencia natural ya que todo cambio implica una desestabilidad para la persona.

Partiendo de estas nociones sobre el aprendizaje se ve claramente la necesidad de cambiar las prácticas educativas tradicionales donde el objetivo es únicamente la transmisión de información, sin afectar en absoluto las pautas de conducta de los estudiantes.

El grupo operativo de aprendizaje representa una alternativa valiosa en la Educación porque promueve tanto el aprendizaje reflexivo de la información como nuevas formas de interacción no alienadas, donde los individuos aprenden a pensar, a actuar, y lo más importante a SER.

2.3.2 EL PROCESO ENSEÑANZA—APRENDIZAJE.

J. Bleger, señala que: " enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, [...] en virtud del principio

según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza". (40)

Esto significa que el profesor tiene que entrar en el mismo proceso dialéctico que los estudiantes y enfrentar sus propios temores al cambio para llevar a cabo la coordinación de un grupo operativo.

Es decir, al abandonar el ejercicio del control y la autoridad en la enseñanza, el profesor puede sentir que pierde su status y que la clase se convierte en un caos, por lo que también deberá elaborar el duelo por su rol anterior y enfrentar sus ansiedades al cambio. Asimismo el profesor deberá ser honesto en lo que desconoce sobre su materia y sobre la aplicación de técnicas grupales, reconociendo así que en el proceso de enseñar, él mismo puede aprender.

Enseñanza y aprendizaje están tan íntimamente relacionados que para hablar de estos procesos Bleger acuñó el neologismo "ENSENAJE"

La ruptura de pautas estereotipadas de conducta, es necesaria para establecer un proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje, siendo esto posible sólo a través de la indagación de los esquemas referenciales de los participantes, en una situación de constante comunicación bajo un clima de libertad. Se trata de mantener un esquema referencial flexible que pueda ser continuamente rectificado a partir de las experiencias dentro del grupo y fuera de él.

A. Bauleo, esclarece aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje, al señalar tres elementos esenciales: Información, emoción y producción. (41)

- la información.- Aquí la información no se refiere a los contenidos que deberán ser memorizados y repetidos por los estudiantes, sino a una información ubicada expresamente dentro de un contexto tanto sociocultural como interno; lo que Bauleo llama "conciencia real y conciencia posible".

Se intenta pasar de la información sobre un sujeto pasivo a la dada sobre un sujeto que participa activamente en su formación.

- la emoción.- Se refiere a la afectividad que se moviliza o aparece frente a la información y que constituye el motor en la búsqueda de nuevos materiales.

- la producción.- El educador-educando, establecen una relación donde la información se está elaborando y donde la afectividad ha sido movilizad a apareciendo siempre nuevos productos como consecuencia de esta relación. Implica el logro de nuevos aprendizajes.

La información, emoción y producción adquieren características distintas en los diferentes momentos del aprendizaje y con respecto a los diferentes objetivos de aprendizaje que el grupo persigue, aunque estos tres elementos deberán estar presentes en la elaboración de la tarea grupal.

Respecto a los objetivos de aprendizaje de un grupo C. Sarzar Ch., señala que el docente deberá propiciar en los estudiantes tres tipos de aprendizaje (42)

- la adquisición y manejo de contenidos informativos.
- El desarrollo de actitudes, habilidades y métodos que permitan establecer vínculos significativos con los contenidos informativos.
- El desarrollo de nuevos vínculos de socialización (con profesores, autoridades, etc.) que favorezcan el aprendizaje.

Gran cantidad de autores consideran que el logro de los dos últimos objetivos (la tarea implícita) es el más difícil, pero también el más importante porque implican procesos tan complejos como: "Aprender a aprender"; "aprender a pensar"; "aprender a indagar"; "aprender a investigar", etc.

2.3.3 LA COORDINACION DE UN GRUPO DE APRENDIZAJE.

Aunque este tema ya fué desarrollado, con relación a las funciones de un coordinador de grupo operativo, será ampliado haciendo referencia a la situación de aprendizaje específicamente.

Se citará el trabajo de R. Santoyo sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje porque se considera completo y bien sistematizado. Este autor señala que la función nuclear de un coordinador es propiciar el aprendizaje y para lograr ésto necesita cumplir con diferentes funciones, siendo las más importantes : (43)

- El coordinador como facilitador del aprendizaje.- Esta función se refiere a que el coordinador promueva las

condiciones necesarias en el grupo para que el aprendizaje se produzca. Esto significa que debe tener claro que los individuos y los grupos no pueden cambiar radicalmente de un momento a otro y que al forzar la dinámica propia del grupo se corre el riesgo de provocar una ruptura.

Para evitar esto, tanto el coordinador como el grupo deben plantearse metas realistas y alcanzables. Asimismo debe trabajar constantemente sobre los conflictos que emerjan, porque aunque el conflicto es necesario, éste puede resultar nocivo para el grupo si no se le reconoce y acepta.

- El coordinador como observador del proceso grupal.- La capacidad de observación es una cualidad indispensable para la coordinación de grupos ya que el coordinador debe retroalimentar constantemente al grupo a través de sus señalamientos e interpretaciones.

Para que las interpretaciones del coordinador sean oportunas no sólo necesita detectar los fenómenos significativos que ocurran sino también necesita un conocimiento sobre los procesos grupales, es decir, poseer un marco teórico bien fundamentado.

Para ser objetivo en sus observaciones, el coordinador necesita mantener cierta distancia con el grupo, adoptando una actitud de "implicación controlada" que no significa una "neutralidad ideológica" porque ésta estará implícita en sus interpretaciones.

La observación y reflexión de los fenómenos significativos en el grupo, representan también la posibilidad de que el coordinador rectifique su marco teórico.

- El coordinador como propiciador de la comunicación.- La comunicación en el grupo es la constante confrontación de los esquemas de referencia que permite ratificar y enriquecer los esquemas anteriores.

La función del coordinador es promover una comunicación permanente, profunda y comprometida, evitando que se rompa o deteriore dicha comunicación. Para esto debe distinguir y señalar las formas de comunicación que se presentan y que pueden ser de dos tipos: la intervención y la interacción.

La intervención es cuando una persona participa sin considerar el curso de una discusión, sin tomar en

cuenta a los demás, solo piensa para sí misma y utiliza al grupo para ser escuchada.

La interacción es un tipo de participación que promueve un diálogo enriquecedor, en la medida en que se toman en cuenta las intervenciones anteriores, se organizan y se aporta algo nuevo.

El saber escuchar es una condición necesaria en la comunicación.

El coordinador debe propiciar una participación equitativa en el grupo, aunque esto no significa obligar a que alguien participe.

- El coordinador como informador.- Aunque la información es la materia prima del trabajo grupal no necesariamente debe ser el coordinador quien la proporcione, ya que ésta puede provenir de múltiples fuentes incluso más actualizadas (material escrito, películas, conferencias, etc. o del propio grupo).

El procedimiento para la incorporación de nueva información tiene dos momentos; el de indagación y el de elaboración.

La indagación, es la búsqueda y el estudio individual de los materiales.

La elaboración, es el análisis y discusión de los materiales en las sesiones grupales, siendo recomendable hacerlo primero en pequeños grupos y luego en sesiones plenarios.

Más que informar, el coordinador debe enseñar a investigar y a que el grupo se corresponsabilice de su aprendizaje.

- El coordinador como asesor.- Para que el grupo aprenda a ser autocrítico y a tomar decisiones, el coordinador debe dejar paulatinamente de ser la figura central, adoptando mejor un rol de asesor. La asesoría consiste en no hacer por el grupo lo que éste pueda hacer por sí mismo. Este es el único camino para cambiar los vínculos de dependencia que la escuela ha fomentado.

Para realizar estas funciones el coordinador debe confiar en las potencialidades del grupo para organizarse y trabajar en forma más autónoma, aunque no se recomienda introducir cambios bruscos sino ir cediendo poco a poco las funciones directivas.

La función central de un profesor es la de coordinar adecuadamente el proceso de aprendizaje grupal, pero no es la única, ya que debe cubrir otras tareas como: la planeación educativa, la investigación de técnicas e instrumentos didácticos, la evaluación, etc., y este trabajo debe realizarlo con una visión lo más clara posible de las implicaciones sociales, psicológicas y pedagógicas que tiene toda práctica educativa.

En el siguiente capítulo desarrollaré los distintos aspectos que involucra una práctica docente en el marco de una didáctica crítica cuya fundamentación está dada por la teoría Social Crítica y por la técnica de grupos operativos, temas que fueron el objeto de análisis en estos dos primeros capítulos.

CAPITULO 2

C I T A S

- 1 - Luis Tamayo. (1991). "Acerca de la historia de los grupos operativos", p. 3.
- 2 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Prólogo", en: Del Psicoanálisis a la Psicología social, p. 7.
- 3 - L. Tamayo. Op. cit. p. 4.
- 4 - E. Pichón-Riviere. Op. cit., p. 12.
- 5 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Estructura" de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales", p. 149.
- 6 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Aportaciones a la didáctica de la Psicología Social" p. 206.
- 7 - E. Pichón-Riviere. Op. cit., p. 205.
- 8 - S. Freud, citado por E. Pichón-Riviere. (1984). En: "Freud punto de partida de la Psicología Social", p. 41.
- 9 - Melanie Klein, citada por E. Pichón-Riviere, en Op. cit., p. 43.
- 10 - E. Pichón-Riviere. (1979). "Vínculo, comunicación y aprendizaje", pp. 47-55.
- 11 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Aportaciones a la didáctica de la Psicología Social", p. 209.
- 12 - E. Pichón-Riviere. Op. cit., pp. 207-208.
- 13 - E. Pichón-Riviere. Op. cit., p. 209.
- 14 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales", p. 153.
- 15 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Técnica de los grupos operativos", p. 117.
- 16 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Grupos operativos y enfermedad única", pp. 121-139.
- 17 - E. Pichón-Riviere. Op. cit., p. 124.

- 18 - E. Pichón-Riviere. Op. cit., pp. 138-139.
- 19 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Técnica de los grupos operativos", p. 118.
- 20 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales", p. 156.
- 21 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Aportaciones a la didáctica de la Psicología Social", p. 205.
- 22 - J. Bleger. (1988). "Grupos operativos en la enseñanza", p. 70.
- 23 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Grupos operativos y enfermedad única", p. 125.
- 24 - E. Pichón-Riviere. (1984). "La noción de tarea en Psiquiatría", pp. 33-36.
- 25 - A. Bauleo. (1974). "Aprendizaje grupal", p. 22.
- 26 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Estructura de una escuela destinada a la formación de Psicólogos sociales", pp. 158-160.
- 27 - J. Bleger. (1988). "Grupos operativos en la enseñanza", pp. 75-76.
- 28 - J. Bleger. (1977). "Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico", p. 237.
- 29 - C. Zarzar Charur. (1992). "la dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", pp. 14-36.
- 30 - E. Pichón-Riviere. (1984). "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales", pp. 154-156.
- 32 - N. Labrucherie. et. al.. (1975). "Roles de coordinador y observador", p. 73.
- 33 - A. Bauleo. (1975). "Notas para la conceptualización sobre grupo", en: Psicología y Sociología de grupo", pp. 55-69.
- 34 - N. Caparrós. (1975). "Psicología y Sociología de grupos", p. 9.
- 35 - C.A. Hoyos M. (1980). "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad", pp. 25-26.

- 36 - A. Bauleo. citado por C.A. Hoyos, en Op. cit., pp. 25-26.
- 37- R. Santoyo S. (1981). "Algunas reflexiones sobre coordinación en los grupos de aprendizaje", pp. 4-5.
- 38 - J. Bleger. (1988). "Grupos operativos en la enseñanza", en : Temas de Psicología, p.63.
- 39 - C. Zarzar Charur. (1992). "Grupos de aprendizaje", p. 36
- 40 - J. Bleger. Op. cit., p. 58.
- 41 - A.Bauleo. (1974). "Aprendizaje grupal", en Ideología, grupo y familia.
- 42 - C. Zarzar Charur. (1992). "Conductas y aprendizaje. Una aproximación teórica", pp. 17-61.
- 43 - R. Santoyo. (1981). "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", pp. 3-19.

MARCO CONCEPTUAL PARA LA OPERATIVIDAD DE UNA DIDACTICA CRITICA.

" Nuestro compromiso es triple: Como científicos y educadores, crear una nueva imagen del hombre [rol demistificante] ; como auténticos humanistas, crear la imagen de un hombre nuevo [rol reestructurante] ; como ciudadanos, contribuir al nacimiento de un hombre nuevo [rol revolucionario] ".

Rodolfo Bohoslavsky.

En el capítulo uno se desarrollaron algunas ideas que son el fundamento teórico desde una perspectiva social, del surgimiento de una didáctica crítica, donde ha quedado evidenciado el papel que ha jugado la educación formal como reproductora de los valores e intereses de las clases dominantes en la estructura social.

Asimismo se planteó la necesidad imperiosa que existe de transformar las prácticas educativas tecnocráticas y academicistas, por otras que permitan a los individuos, una verdadera formación humana, donde el aprendizaje sea el resultado de la reflexión y la crítica permanente de los aspectos estructurales e ideológicos que impiden el desarrollo de hombres libres y de una sociedad más justa.

En el proceso de socialización, llevada a cabo por las diferentes agencias educativas tanto formales como informales, el individuo conforma sus propios esquemas referenciales, siendo estas subjetividades las que determinarán su práctica social.

Por esta razón se hace imprescindible el conocimiento de los procesos internos que están presentes en la interacción educativa, siendo el marco teórico de la teoría psicoanalítica el recurso más valioso para este fin.

En el capítulo dos, sobre grupos operativos, se desarrollaron los principales conceptos que la didáctica crítica retoma de esta metodología para fundamentar los aspectos psicológicos de su propuesta.

Apoiada en la teoría Social Crítica y en el Psicoanálisis, fundamentalmente, la didáctica crítica plantea que la REFLEXION en grupo es el único camino para lograr relaciones sociales no alienadas dentro del salón de clases, como una condición necesaria para la transformación de la Educación y la Sociedad.

La didáctica crítica se ha presentado como una propuesta en construcción porque, a pesar de la importancia social y política de sus planteamientos, aún debe demostrar su validez en la práctica, como una alternativa real en la Educación.

Esto significa, que adoptar esta didáctica como una postura en la docencia no debe quedar sólo en buenas intenciones sino que es necesario un trabajo de construcción y reconstrucción teórico-práctica en los diferentes momentos de planeación y operatividad de una didáctica crítica.

A través de este capítulo se pretende desarrollar las nociones que pueden permitir la operatividad de la didáctica crítica, partiendo de los aspectos de planeación que conlleva un trabajo didáctico.

3.1 PLANEACION CURRICULAR.

3.1.1 LA PLANEACION EN LA DOCENCIA.

La planeación en la docencia es una actividad que necesariamente está sobredeterminada por las concepciones que se tengan sobre enseñanza y aprendizaje. Sin embargo todo trabajo docente, al estar dirigido hacia objetivos preconcebidos, requiere de una planificación.

M. Arredondo, et. al., definen la docencia así: " como una actividad susceptible de ser sistematizada y de ser realizada conforme a criterios científicos . [...]. como propiciar aprendizajes significativos, en la perspectiva de intencionalidad y de su carácter instrumental, puede ser considerada como un conjunto de funciones y tareas ". (1)

Existe una gran cantidad de modelos, desde diferentes enfoques teóricos, para sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se establecen diferentes momentos para la planeación educativa. Uno de ellos es el propuesto por M. Arredondo, et. al., donde establecen tres funciones básicas en la docencia, que tienen un carácter dinámico y operativo, estas son : (2)

- a) La generación de hipótesis.- Ocurre antes de la interacción educativa y pretende el establecimiento de resultados previsibles.

- b) **La instrumentación de hipótesis.**— Ocurre durante la interacción educativa y hace referencia a la selección y utilización de estrategias y procedimientos didácticos, de métodos, técnicas y recursos adecuados a las situaciones concretas de la docencia.
- c) **La verificación de la hipótesis.**— Ocurre después de la interacción educativa y se refiere a la confrontación de los resultados efectivamente logrados, en el proceso de docencia con las hipótesis iniciales o sucesivas, así como a la indagación de las causas o factores que han determinado tales resultados.

Este modelo ha resultado útil para distinguir los tres grandes momentos en la planeación de la docencia y para mostrar como esta actividad siempre debe estar presente en la práctica educativa.

Sin embargo, desde un enfoque operativo, la planificación y ejecución de la docencia son dos procesos que deben ocurrir en forma permanente y sucesiva. H. Kesselman, señala que el manejo de los cuatro principios básicos de la planificación planteados por P. Riviere, permiten el manejo adecuado de la didáctica en su aspecto instrumental.

Esto es, la logística, la estrategia, la táctica y la técnica, son principios con los que se puede enfrentar el aprendizaje o la resistencia al cambio en términos muy similares a los que se utilizan para enfrentar a un enemigo o rival en un campo de batalla : (3)

- a) **La logística,** es la observación preliminar o la aproximación exploratoria al campo de trabajo con el fin de colocar al objeto de interés (el grupo) en condiciones tales que la experiencia sea fructífera.
- b) **La estrategia,** es el diseño de un plan de acción para llegar al objetivo, utilizando los datos obtenidos en la etapa logística.
- c) **La táctica,** es la elección del lugar y momentos adecuados para llevar a cabo el plan de acción : Proceder con tacto.
- d) **La técnica,** es la selección de los recursos o instrumentos adecuados para operar sobre el campo de trabajo : la organización de los diferentes caminos para alcanzar un objetivo.

Cuando la situación de docencia no resulta, el docente debe

preguntarse en cual de estos principios hubo problemas. para reajustarlos.

3.1.2 LOS PLANES DE ESTUDIO.

La elaboración de planes de estudio es la primera actividad en la planeación de la docencia, que antecede y determina las características e importancia de la práctica educativa, y aunque, desgraciadamente ha sido nula la participación de los profesores en esta tarea, es importante hacer algunas consideraciones al respecto.

Haciendo referencia a la Educación Superior, pero que resulta aplicable al nivel Medio Superior (sobre todo en la enseñanza tecnológica). P. Morán anota sobre los planes de estudio :

"Los planes de estudio en la enseñanza Superior, como propuestas institucionales para formar profesionales que den respuesta a las demandas sociales, no son solamente abstracciones teóricas y técnicas, sino que encierran concepciones de aprendizaje, conocimiento, hombre, ciencia, relación universidad-sociedad, etc., las cuales orientan tanto el modelo curricular que se adopte, como las condiciones y características de su instrumentación" (4)

Además, este autor señala que dada la complejidad que representa la tarea de fundamentar, diseñar e instrumentar un plan de estudios, es necesario que participen todas las personas involucradas : autoridades, equipos de diseño o asesores, profesores y alumnos. También dice que las implicaciones de un plan de estudios deben analizarse dentro de una perspectiva más amplia que la sola institución escolar, ya que detrás de cada uno de ellos hay una posición política que lo determina.

Esta propuesta del autor, en el sentido de que docentes y alumnos participen en el diseño de planes de estudio, está muy lejos de la realidad educativa, sin embargo, es importante concebirla como una posibilidad, ya que de momento representa una herramienta de poder muy importante, porque a través de dichos planes se filtra la ideología que justifica la posición de las clases dominantes en la sociedad.

P. Morán, describe tres modelos de organización curricular, que más comunmente se utilizan en México, estos son : (5)

- 1 - Planes de estudio por asignatura.- Es la forma de organización más antigua, pero la más popular: están fundamentados en las concepciones de la educación tradicional:
Estos planes se organizan en torno a materias

aisladas, cuyos programas tienen contenidos obsoletos, así como un marcado distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional. algunas características de este modelo son:

- Un marcado enciclopedismo.
- La falta de relación entre las materias que lo conforman.
- Es más importante la extensión del conocimiento que la instrumentación didáctica.
- La desvinculación entre teoría y práctica.

2 - Planes de estudio por áreas de conocimiento.- este modelo es una respuesta a la fragmentación del conocimiento y a la concepción mecanicista de la educación, donde se agrupan los contenidos de varias asignaturas por áreas. Estas agrupaciones se han hecho sin una proposición sistemática para integrar el conocimiento y no han pasado de ser un mero propósito de planeación formal porque en la práctica no se cumplen, dado que los profesores continúan trabajando su materia y su programa de manera independiente.

Para consolidar teórica y técnicamente este modelo sería necesario borrar los límites formales que tradicionalmente han caracterizado a las disciplinas del conocimiento.

3 - Planes de estudio modulares.- Este modelo integra en una unidad las actividades de CIENCIA, INVESTIGACION Y SERVICIO, al abordar los problemas concretos que afronta la comunidad y que tienen una relación estrecha con el quehacer profesional.

"... La enseñanza modular es una organización curricular que pretende romper el aislamiento de la institución escolar respecto a la comunidad social y se sustenta en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento a la verdad". (6)

Algunas de las características de este modelo son :

- Vinculación teoría-práctica.
- Rompe el vínculo de dependencia profesor-alumno.
- Tiene un carácter interdisciplinario.

Es evidente que la forma de organización curricular coherente con una didáctica crítica son los planes

de estudio modulares, sin embargo, en México, son pocas las experiencias de aplicación: Algunas de las escuelas de la UNAM y de la Universidad Metropolitana, son un ejemplo. La evaluación de resultados en este modelo es un tema muy importante, pero que rebasa los propósitos de este trabajo. Aunque es reconocido el alto nivel académico que han alcanzado algunas de estas escuelas.

3.1.3 LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Los programas de estudio es uno de los temas fundamentales de la teoría curricular porque representan la estructura formal que sirve de apoyo para la planeación (instrumentación) didáctica.

M. Pansza, define el programa de estudios como: " Una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretende lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios ". (7)

A pesar de su importancia para la docencia, el diseño de programas de estudio es una función que no es responsabilidad de los profesores y autoridades escolares, sino que tradicionalmente ha sido realizada por otras instancias académicas como los departamentos de planeación educativa. Esta situación ha tenido graves consecuencias para la educación ya que los programas han sido elaborados, desde un escritorio, por personas ajenas a la realidad de las escuelas y del medio social que las rodea, siendo más notoria esta situación en las instituciones que aplican una didáctica tradicional, donde los programas son muchas veces la copia de los índices de libros de texto que carecen de la información necesaria para la instrumentación didáctica.

A partir de la década de los setentas, en México, la elaboración de programas tratados conforme a la tecnología educativa, a partir de los planteamientos hechos por autores norteamericanos, ha tenido un auge inusitado en todo el medio educativo, pero particularmente en la enseñanza universitaria. A partir de esta postura teórica se han desarrollado diferentes propuestas que tienen en común la finalidad de lograr una mayor eficiencia de los sistemas educativos y que son elaborados a partir de objetivos conductuales. En la mayoría de los casos, los resultados de esta programación son grandes listas de conductas observables sin integración: M. Pansza, dice haber encontrado "programas" con una lista de hasta 530 objetivos.

Las propuestas más representativas de programas conforme a la

tecnología educativa son dos : La primera es la de Ralph Tyler e Hilda Taba y la segunda es la de Robert Mager.

A. Díaz Barriga, hace un análisis metodológico de estas dos propuestas, tan difundidas, y expone sus principales características de la siguiente manera : (8)

- 1 - Propuesta de Tyler y Taba.- En este caso, los autores hacen mayores aportaciones a la planeación curricular porque se propone la elaboración de programas desde una perspectiva más amplia al no considerar como único elemento la construcción técnica de los objetivos de aprendizaje.

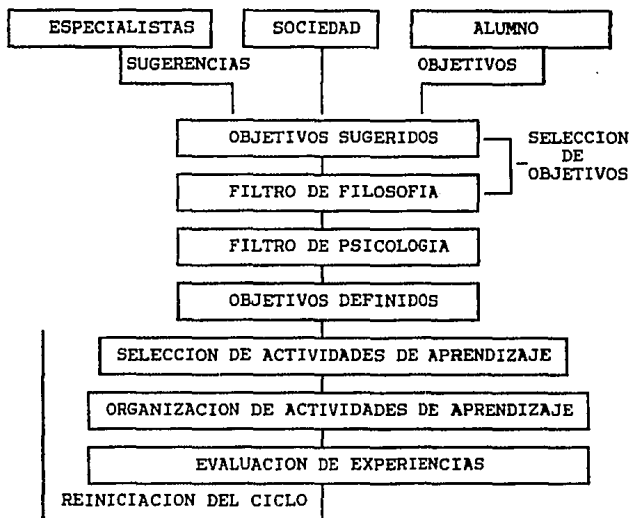
Tyler, por ejemplo, propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje, sean el alumno, la sociedad y los especialistas, considerando las necesidades de cada uno de ellos, y con esta información se establezca una versión preliminar de los objetivos de aprendizaje. Asimismo propone, que esta primera propuesta curricular sea precisada a través de los filtros de Filosofía y Psicología, con el fin de organizar objetivos filosóficamente coherentes y factibles en el proceso de aprendizaje.

Para Hilda Taba, los programas escolares deben apoyarse en una Teoría curricular que considere las demandas de la cultura y la sociedad.

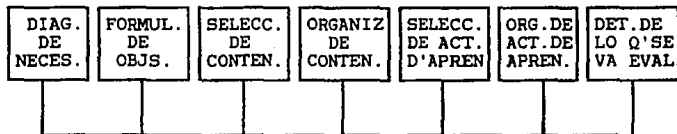
Esta propuesta tiene elementos de gran valor para ser utilizados por la didáctica crítica y de hecho ha sido integrada en el diseño de los programas dentro de esta nueva perspectiva en educación.

Los modelos gráficos de Tyler y Taba se presentan en la siguiente página.

MODELO DE TYLER



MODELO DE TABA



A este modelo de siete etapas se le llama "Enfoque Sistemático" y se deriva de la "Ingeniería Educativa".

2 - Propuesta de Mager.- Es la más difundida en el medio educativo mexicano y se distingue porque los programas escolares están centrados en la elaboración técnica de objetivos conductuales a partir de las especificaciones que establece Mager para su redacción : conducta observable, nivel de eficiencia, área de la conducta, etc.

A partir de esta propuesta centrada en objetivos, se ha generado como alternativa a la elaboración de programas un modelo conocido como "LAS CARTAS DESCRIPTIVAS".

Los elementos de las cartas descriptivas se organizan en columnas con los siguientes encabezados:

- Objetivo general de la unidad.
- Objetivo particular.
- Contenido.
- Actividades de los alumnos.
- Técnicas.
- Recursos.
- Evaluación.
- Bibliografía.
- Tiempo.
- Observaciones.

Las cartas descriptivas como forma de planeación didáctica resultan inadecuadas porque no considera las particularidades de cada grupo, es muy rígida y ha dado lugar a un ritual que fomenta la burocracia escolar, convirtiéndose con el tiempo en un requisito formal.

En esta propuesta existe una seria confusión entre lo que es un programa escolar y la instrumentación didáctica, impidiendo esto, el análisis del plan de estudios, de los contenidos y de los aspectos psicosociales presentes en el acto de aprender.

Otra objeción importante a esta propuesta es la disociación con que se concibe la conducta y por tanto, el aprendizaje, al considerar que esto ocurre en áreas diferenciadas, de acuerdo a la taxonomía de Benjamín Bloom, siendo éstas : Afectiva, Psicomotriz y Cognoscitiva.

Por consiguiente esta segunda propuesta queda descartada en la planeación curricular de una didáctica crítica.

3.1.4 LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO EN LA DIDACTICA CRITICA.

P.Morán, señala que en la didáctica crítica los programas deben ser vistos como eslabones de todo un plan de estudios y los concibe de la siguiente manera:

- " Son propuestas de aprendizajes mínimos que el estudiante debe alcanzar en un determinado tiempo, pero que de ninguna manera se considerarán como documentos exhaustivos y menos aún como proposiciones acabadas y definitivas. [...], se trata de una herramienta básica de trabajo del profesor, cuyo carácter es inductivo, flexible y dinámico ".(9)

La didáctica crítica rechaza definitivamente que el profesor se convierta sólo en reproductor de modelos de programas elaborados por "expertos", y aunque se reconocen las dificultades para introducir cambios de fondo en los programas de estudio, se debe rescatar esta práctica como una atribución propia de los maestros.

Es decir, la didáctica crítica propone que las instituciones educativas proporcionen sólo un programa básico que no sea de carácter obligatorio, para que a partir de él, sea el propio maestro quien elabore su programa.

M. Pansza elaboró una propuesta para la elaboración de programas de estudio en la perspectiva de la didáctica crítica. Este modelo consta de las siguientes etapas : (10)

- 1 - Definición del tipo de unidad didáctica.- La selección puede hacerse entre diferentes formas :
 - Curso .- Está dirigido a la comprensión de los aspectos teóricos de una determinada área de conocimiento.
 - Seminario .- Centra su interés en el desarrollo de habilidades para la investigación.
 - Laboratorio .- Es un espacio para la reflexión a partir de la adquisición de habilidades para el desempeño de una actividad. En el caso de las ciencias básicas se le considera un espacio para la experimentación.
- 2 - Formación de un equipo de trabajo.- El trabajo en equipo para la elaboración de programas tiene gran valor para la aportación de experiencias, sobre todo si los maestros han impartido la materia.

- 3 - **Relación con el plan de estudios.**- Se refiere al análisis de la fundamentación del plan de estudios para lograr que los programas tengan continuidad, secuencia e integración.
- 4 - **Análisis de la situación concreta de docencia.**- En términos generales se refiere a la realización de un diagnóstico que permita adecuar el programa a la realidad concreta de los alumnos y de la situación escolar.
- 5 - **Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales.**- Este punto se refiere a los contenidos de las asignaturas, tema que ha sido, a pesar de su importancia muy subestimado dentro de la educación, esto se debe a que "las disciplinas" son consideradas como algo ya dado cuya estructuración es estática.

H. Heckausen, señala que el término disciplina significa :

" enseñar una ciencia [...] la actividad disciplinaria desemboca en una formulación y reformulación incesante del actual cuerpo de conocimientos sobre una materia ". {11}

Este autor establece algunos criterios que pueden ser útiles para seleccionar los contenidos de la disciplina que serán incluidos en el programa, estos son :

- **Dominio material** .- Son los objetos de estudio de una disciplina.
- **Dominio de estudios.**- Son las perspectivas teóricas desarrolladas por la disciplina.
- **Nivel de investigación teórica de la disciplina.**
- **Los métodos de la disciplina.**
- **Los instrumentos de análisis de la disciplina.**
- **Aplicaciones prácticas de la disciplina.**
- **Contingencias históricas de la disciplina.**

Además el análisis de la disciplina debe complementarse con las prácticas profesionales que el plan de estudios contempla.

- 6 - Selección de los objetivos, objetos de transformación, o problemas ejes.- Este es el punto donde se precisan los aprendizajes mínimos que se pretenden lograr ya que representan la finalidad explícita de la labor docente.

Los cinco primeros puntos representan el marco teórico del programa.

Aquí hay que tomar en consideración que una didáctica crítica pretende la modificación de pautas de conducta, el desarrollo de la actitud crítica, de la capacidad creativa y la racionalidad científica. Además el programa debe enfocarse a la solución de los problemas-ejes que cada disciplina plantea.

- 7 - Presentación del programa.- Se propone el siguiente esquema :

- Datos generales.
- Introducción a la unidad didáctica (Descripción de contenidos y metodología).
- Objetivos terminales del curso.
- Introducción a cada una de las unidades.
- Objetivo por unidad.
- Bibliografía

- 8 - Plan de evaluación del programa.- La evaluación del programa debe hacerse en forma colectiva, donde el grupo también participe.

- 9 - Ajustes.- La instrumentación de un programa de estudios requiere de cambios permanentes para adaptarlo a la situación concreta de docencia con cada grupo escolar.

A manera de resumen, en el siguiente cuadro se presentan las características de los programas de estudio desde diferentes perspectivas teóricas.

PROGRAMAS DE ESTUDIO

DIDACTICA TRADICIONAL	TECNOLOGIA EDUCATIVA	DIDACTICA CRITICA
<p>Los programas son una estructura for mal con temarios exhaustivos, que muchas veces son copias de índices de libros.</p>	<p>Esta forma de pro gramación ha tenido un gran auge en el medio educativo. Se concreta a la formulación de obje tivos, siendo "las cartas descripti vas" su principal instrumento.</p>	<p>Estos programas son propuestas de apren dizajes mínimos, de carácter indicati vo, flexible y diná mico que deben ser elaborados por los profesores. No existe una forma definitiva para es tructurarlos.</p>

3.2 INSTRUMENTACION DIDACTICA.

La instrumentación didáctica, es el trabajo de planeación que debe realizar constantemente el profesor, en los diferentes momentos y situaciones que se plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acerca de la instrumentación didáctica V. E. Remedi, la conceptualiza así :

" Entendemos la planeación didáctica (instrumentación) como la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno ".
(12)

P. Morán, considera que la planeación didáctica debe ser susceptible de modificaciones a partir de un proceso de evaluación y señala tres momentos o situaciones básicas en los que debe desarrollarse dicha planeación : (13)

- Un primer momento es cuando el Maestro organiza los elementos que incidirán en el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo sólo el conocimiento de las características genéricas del grupo.
- Un segundo momento es cuando se detecta la situación real de los alumnos y se comprueba el valor de la planeación como propuesta teórica.

- Un tercer momento es cuando se rehace la planeación a partir de los resultados de la aplicación concreta de las acciones previstas.

Aunque descritos en términos del establecimiento de hipótesis, los tres momentos de la planeación : Antes, durante y después de la interacción educativa, fueron señalados en relación al trabajo de M. Arredondo et. al.

Respecto a la instrumentación didáctica, P. Morán, diferencia cuatro componentes o temas de análisis importantes para la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, estos son :

- 1 - Problemática de los objetivos.
- 2 - Selección y estructuración de los contenidos.
- 3 - Actividades y/o situaciones de aprendizaje.
- 4 - Problemática de la evaluación del aprendizaje.

Estos cuatro componentes de la instrumentación didáctica dependerán, en su forma y contenidos, de las concepciones que se tengan sobre educación, sociedad, hombre, aprendizaje, etc., existiendo diferencias significativas en los diferentes modelos educativos antes descritos.

La didáctica crítica, considerada como una propuesta en construcción, requiere en su instrumentación de un enorme trabajo de análisis y creatividad por parte de los profesores para buscar las formas que mejor se adapten a las finalidades de esta modalidad educativa. Sin embargo, durante la planeación, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones generales para no perder de vista los objetivos que se pretenden en esta didáctica. En este sentido, P. Morán anota que el docente debe tomar en cuenta los siguientes aspectos :

- A la didáctica crítica le interesa más cómo ser técnicamente mejor docente que replantear problemas fundamentales de la didáctica.
- La didáctica crítica básicamente plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros, y el significado ideológico que subyace en todo ello.
- En la didáctica crítica nadie tiene la última palabra ni detenta el patrimonio del saber.
- La didáctica crítica pretende desarrollar en el docente una actitud científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

- La instrumentación didáctica no puede asumirse descargada de connotaciones políticas.
- La didáctica crítica toma en cuenta el factor humano, las interrelaciones personales y el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender.

El autor hace énfasis en la necesidad de cambio de práctica docente, partiendo de las consideraciones antes descritas, porque de lo contrario, señala :

" dejar las cosas así como están no contribuye en nada al mejoramiento de la práctica educativa; muy por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo son el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo ". (15)

Aunque los cuatro temas de análisis para la instrumentación de una didáctica crítica se han abordado en diferentes puntos, con anterioridad, se retomarán en forma particular, manteniendo las ideas básicas del autor que se ha venido citando en este tema : P. Morán.

1 - Problemática de los objetivos en la Didáctica Crítica .

La formulación de los objetivos es una actividad necesaria en todo proceso de planeación didáctica, independientemente de la perspectiva adoptada, ya que sin metas claras no es posible el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, ni la selección de criterios para la evaluación.

Para la didáctica crítica, es necesario que los objetivos se formulen de manera general y no específica, porque está en contra de la fragmentación de los contenidos de la enseñanza a través de "objetivos conductuales" con "prescripciones taxonómicas".

Por el contrario la didáctica crítica apoyada en Bleger, considera que la conducta humana no son sólo las respuestas observables (conducta molecular) sino la considera una conducta total : Molar. Por estas razones se utilizan únicamente las categorías de objetivos terminales y objetivos de unidad.

2 - Selección y estructuración de los contenidos en la Didáctica Crítica.

El autor señala que los contenidos es uno de los problemas más serios a los que se enfrenta esta propuesta, ya que generalmente no son revisados y actualizados a fin de que respondan a las demandas de una sociedad en constante cambio.

Asimismo los contenidos deben permitir que los estudiantes se formen en los conceptos fundamentales de las disciplinas, sus sistemas de pensamiento, sus métodos, etc.

Sobre este tema, la didáctica crítica, plantea en términos generales, que los contenidos se presenten lo menos fragmentados posible y que permitan promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores como el análisis y la síntesis, así como la capacidad crítica y la creatividad.

3 - Planeación de actividades de aprendizaje en la Didáctica Crítica.

Este tema en la instrumentación de la didáctica crítica es fundamental para el logro de los objetivos, ya que se refiere a la selección y/o diseño de las situaciones que pueden permitir que el alumno "opere" sobre el conocimiento a partir de sus experiencias en grupo. Por estas razones interesa más como se lleva a cabo el proceso que los resultados.

Las actividades de aprendizaje más recomendables, serán aquellas que permitan a los alumnos resolver la tarea explícita o implícita a través de un trabajo de reflexión permanente para lo cual se pueden hacer uso de diferentes técnicas y recursos.

Este punto será desarrollado más ampliamente en el tema de "Metodología".

4 - Problemática de la evaluación del aprendizaje.

La evaluación es un tema más que requiere ser replanteado, para recuperar su valor como un proceso didáctico que pueda coadyuvar a mejorar la calidad del trabajo docente.

Tradicionalmente, se han utilizado en los mismos términos los conceptos de calificación, acreditación y evaluación pedagógica, situación que requiere ser

definida y manejada acorde a los planteamientos de una didáctica crítica, siendo necesaria la búsqueda de nuevas formas de evaluación, a partir de la consideración de que, en este caso, no puede ser "objetiva".

Este punto será retomado con mayor amplitud en el tema de "Formas de evaluación".

3.3 METODOLOGIA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.

La metodología es la articulación de diversas técnicas y procedimientos, que al ser aplicadas durante la interacción educativa pueden permitir el logro de los objetivos de aprendizaje previstos. En esencia, ésta es la noción de metodología en la que coinciden diversos autores.

En la concepción, de la didáctica crítica se distinguen tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje donde es necesario aplicar una metodología distinta, estos son : (16)

- La apertura.- Es el momento donde se crean las condiciones ó la dinámica grupal que permitirá el abordaje de los objetivos : la tarea explícita e implícita.
- El desarrollo.- Es el momento en que el grupo está centrado en la resolución de la tarea y por lo tanto constituye la situación más importante para alcanzar el conocimiento, a través de un empleo adecuado de las técnicas didácticas.
- El cierre.- Es el momento de la conclusión del trabajo grupal, donde los alumnos han alcanzado otro nivel de conocimiento, siendo importante la elaboración de producto que reflejen el aprendizaje obtenidos, por lo que se constituyen en la forma de evaluación más significativa dentro de esta didáctica.

Las concepciones sobre aprendizaje y conocimiento determinan la elección de la metodología que será empleada en el proceso educativo.

En cuanto al aprendizaje, la didáctica crítica lo concibe como "la modificación más o menos estable de pautas de conducta", donde la conducta se entiende como una conducta total; Molar (J:Bleger). Este tema se desarrolló

anteriormente en relación con los "grupos operativos de aprendizaje".

El conocimiento, para la didáctica crítica es un proceso de construcción de objetos a través de una "praxis", entendida ésta como una actividad teórica-práctica. "El objeto" es conceptualizado como un producto teórico inacabado que requiere ser construido por el sujeto de aprendizaje a través de un proceso dialéctico.

"La investigación participativa" es la metodología que la didáctica crítica propone para transformar la práctica docente en un auténtico trabajo de investigación científica. El desarrollo de esta propuesta en las escuelas, requiere de un arduo trabajo de fundamentación, e instrumentación de todos los involucrados (autoridades, profesores y alumnos) para investigar los problemas, propios de cada institución, razón por la cual se le puede considerar como un proyecto a mediano plazo.

En cuanto a la técnica más recomendable para operar en una didáctica crítica, como ya fué señalado, "el grupo operativo" constituye el fundamento metodológico de esta propuesta.

Sin embargo, la técnica de grupos operativos fué ideada para aplicarse en condiciones muy ajenas a nuestra realidad educativa :

Para grupos pequeños (menos de 20 personas); coordinados por expertos; en sesiones de más de dos horas; e, integrados por personas altamente motivados en principio hacia el trabajo grupal.

Por lo anterior y al no contar con esta situación ideal, los profesores tendrían que adecuar la metodología a sus condiciones reales de trabajo, a partir de la fundamentación teórica del grupo operativo y teniendo presentes siempre los objetivos de una didáctica crítica.

3.3.1 TECNICAS DE TRABAJO GRUPAL.

La selección y aplicación de las técnicas didácticas, comúnmente se ha hecho sin fundamentación, como un trabajo mecánico donde sólo se necesita seguir las instrucciones o "la receta".

C. A. Hoyos, señala que el uso de las técnicas debe responder a una situación dinámica e histórica, y las conceptualiza de la siguiente manera :

" Las técnicas son el instrumental con que el docente cuenta para propiciar una dinámica en el grupo, misma

que posibilita las condiciones más adecuadas para el abordaje y elaboración de una tarea explícita en común
" (17)

C. Zarzar Ch., al respecto de las técnicas, dice que éstas hacen referencia al "como" del trabajo grupal, es decir como se organiza al grupo para trabajar el tema y que procedimientos o medios sistemáticos se utilizan para lograr las metas propuestas. Es decir que el empleo de las técnicas dependerá directamente de los objetivos previstos.
(18)

Haciendo énfasis en la importancia de que se empleen técnicas grupales en el proceso enseñanza-aprendizaje, existe suficiente evidencia teórica, que en parte ha sido explicada, para considerar "el grupo" como la situación idónea en la docencia. En este sentido, el trabajo de S. M. Olmsted (19) es importante porque reporta las investigaciones realizadas con diferentes tipos de grupo, que demuestran como la organización y el cambio de las actitudes de sus integrantes dependen básicamente de su conformación como "grupos primarios".

Estos grupos se caracterizan por una asociación y cooperación íntima cara a cara (como la familia), son fundamentales para formar la naturaleza social y los ideales del individuo, es una fusión de las individuales en un "nosotros".

Los "grupos informales" tienen mucho en común con los grupos primarios por lo que tienen gran incidencia dentro de las instituciones formales, como la escuela, porque si bien los grupos se conforman con un objetivo explícito (el aprendizaje), son los lazos afectivos que entablen los integrantes, sobre los cuales se edificará el grupo. Bauleo, dejó señalada la importancia del afecto para el aprendizaje en sus nociones de : Información, emoción y producción, y en el concepto de la "latencia grupal".

Esto significa que no es suficiente con aplicar las técnicas didácticas, para lograr los objetivos, sino que debe existir una sensibilización hacia el trabajo grupal y el desarrollo de las actitudes que permitan a los alumnos la reflexión y la crítica.

Existen un sinnúmero de técnicas didácticas estructuradas, que de acuerdo a sus objetivos pueden clasificarse de la siguiente manera :

- 1 - Las técnicas de dinámica de grupo.- Son recomendables para la sensibilización hacia el trabajo grupal; para la integración del grupo, etc. Algunas de estas técnicas son:

a) Las técnicas de rompimiento de hielo :

- Fiesta de presentaciones.
- Presentación por parejas.
- Palabras clave.
- La línea de vida, etc.

b) Las técnicas de comunicación :

- Saber escuchar.
- Amigos y extraños.
- El dibujo hablado.
- Teléfono descompuesto.
- La historia, etc.

c) Las técnicas para propiciar el trabajo en grupo :

- Los caballos.
- Los cuadrados.
- Confianza ciega, etc.

d) Técnicas que propician vivencias gratificantes :

- El pueblo dice.
- Concurso de baile.
- Sillas
- Formación de números, etc.

2 - Las técnicas de trabajo grupal en situación de aprendizaje.- Tienen como finalidad explícita coadyuvar a la organización del grupo de trabajo para la elaboración de una tarea que implique contenidos de carácter formal, ya que promueven el estudio, el análisis y la participación crítica y creativa. Son recomendables para la aplicación en grupos "grandes" (más de 20) porque pueden subdividirse, aunque el trabajo de cierre debe realizarse en sesiones plenarias para que el profesor tenga una visión totalizadora del grupo. estas son:

- a) Mesa redonda
- b) Panel
- c) Corrillos
- d) Acuario
- e) Entrevista
- f) Círculos de estudio y de investigación
- g) Observación participante, etc.

3 - Las técnicas Psicoterapéuticas (20).- Tienen la finalidad explícita de propiciar la elaboración, por los participantes, de contenidos latentes de su

personalidad. Siendo recomendable la presencia de un coordinador, profesionalmente preparado.

Bauleo, las agrupa de la siguiente manera :

- a) La técnica represiva
- b) La técnica didáctica
- c) La técnica Psicodramática
- d) La técnica Psicoanalítica

Estas técnicas, de hecho, tienen fines terapéuticos, sin embargo cuando el coordinador-profesor, a través de sus señalamientos e interpretaciones, enfrenta las resistencias al cambio y los obstáculos para el aprendizaje, está trabajando sobre la latencia grupal.

El tema sobre técnicas didácticas, es manejado por una gran cantidad de autores en bibliografía que expresamente describe con amplitud los objetivos y las características de aplicación de estas técnicas. Por esta razón solo han sido enunciadas algunas de ellas.

Es importante considerar que la dinámica del grupo, entendida como las fuerzas que se movilizan dentro y fuera de él, no depende únicamente de la técnica aplicada, sino que existen otros factores ambientales y contextuales que influyen considerablemente en la situación grupal.

3.3.2 CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE.

Los temas que han sido desarrollados en relación con la planeación curricular, la instrumentación didáctica y la metodología para el trabajo grupal, significan, de hecho, las condiciones necesarias para la operatividad de una didáctica crítica. Sin embargo, en este apartado se pretende resaltar la importancia de algunas condiciones que puedan favorecer el grado de operatividad sobre la tarea explícita e implícita del grupo, es decir, el aprendizaje, siendo éstos :

1 - El trabajo en grupo.- C. Zarzar Ch., describe ciertas condiciones básicas sin las cuales el trabajo grupal no se da o se da de una manera deficiente : (21)

- La existencia de un objetivo común, asumido por todos los participantes.
- La disposición de los participantes a trabajar

cooperativamente, que se irá transformando en un sentimiento de pertenencia al grupo.

- Redes de comunicación fluidas, libre en todos los sentidos y en todos los niveles.
- La construcción de un esquema referencial grupal. Es decir un lenguaje y códigos comunes.
- Roles funcionales y operativos orientados hacia la tarea grupal.
- Que el grupo se corresponsabilice de su proceso de aprendizaje.

Evidentemente, estas condiciones están determinadas por una serie de factores que influyen dinámicamente en el proceso didáctico y que por lo tanto no pueden ser analizadas en forma aislada.

2 - El encuadre y las primeras sesiones de trabajo.- A través de su obra C. Zarzar Ch., enfatiza la importancia de la forma en que se trabajen las primeras sesiones porque de éstas dependerá las características que adopte el trabajo grupal. (22)

Considerando que el encuadre es : "la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma que deberá tener el trabajo grupal", entonces deberán de estar de acuerdo en él tanto los estudiantes como el profesor.

Desde la primera sesión los estudiantes deberán analizar y hacer aportaciones a la propuesta de encuadre del profesor para que puedan aceptarlo responsablemente. Esto tiene claros beneficios porque :

- a) Se delimitan funciones y responsabilidades.
- b) Se evita añadir más angustia de la necesaria a la situación, por el desconocimiento de "las reglas" que se adoptarán en el trabajo grupal.
- c) El encuadre proporciona al profesor un marco de referencia para realizar sus interpretaciones y confrontar la conducta del grupo.

El autor recomienda que se incluyan dentro del encuadre los siguientes puntos :

- Encuadre histórico-institucional o sitio que tiene el grupo dentro de la institución.
- Encuadre teórico o sitio que ocupa el curso dentro del plan de estudios
- Tarea u objetivo general que se pretende alcanzar.
- Metodología de trabajo.
- Contenidos de acuerdo a un programa básico.
- Instrumentos y uso que se les dará (libros, revistas, películas, etc.).
- Funciones y responsabilidades del profesor.
- Funciones y responsabilidades de los estudiantes.
- Evaluación parcial y final (formas y criterios)
- Número de sesiones efectivas.
- Horarios
- Porcentaje de asistencia mínima para acreditar el curso.

Asimismo, es recomendable en las primeras sesiones aplicar dinámicas que favorezcan la integración grupal y corregir oportunamente las desviaciones al encuadre para que el grupo adquiera cada vez mayor responsabilidad respecto a la tarea.

3 - La motivación.- Este tema, dada su complejidad, representa un objeto de análisis e investigación para la Psicología y particularmente, en el terreno de la didáctica es fundamental.

De la motivación hacia el trabajo grupal y hacia la tarea dependerá el grado en que los estudiantes logren la pertenencia, la pertinencia, la comunicación y el aprendizaje.

Existen diferentes modelos teóricos que explican la falta de motivación en los estudiantes, uno de ellos, muy difundido, es el "Modelo de la incapacidad aprendida" de Inmaculada y Díaz Loving (23), donde se establece que los estudiantes renuncian a esforzarse porque presuponen su

incapacidad para lograr el éxito porque consideran que hagan lo que hagan fracasaran. Las personas que se encuentran en esta situación muestran sentimientos de: incontrabilidad (falta de control): atribución (se atribuyen las cosas a factores externos); y, depresión (tristeza, pasividad, incapacidad). Estas conductas son resultado de un aprendizaje determinado fundamentalmente por la relación autoritaria Padres-Hijos.

De acuerdo a este modelo, en apariencia, el problema de la motivación escolar se puede resolver asegurando que el alumno obtenga logros en su desempeño académico, sin embargo, no es tan sencillo afirmarlo porque hasta el momento resulta muy difícil tener una comprensión total de los factores que motivan la conducta.

C. Zarzar Ch., señala que para explicar la conducta humana es necesario el análisis de tres conceptos fundamentales : (24)

- La motivación.- Entendida como "el conjunto de causas y razones por las que un individuo emite una determinada conducta en un momento dado", siendo necesario tomar en cuenta la policausalidad de la conducta, y que los factores que la motivan pueden ser presentes o pasados y conscientes e inconscientes.
- La finalidad.- Se debe considerar que la finalidad de toda conducta humana es la satisfacción de una necesidad y no todos los seres humanos experimentan las mismas necesidades, al mismo tiempo, con la misma intensidad, ni tampoco reaccionan ante ellas de la misma forma.
- El significado.- El significado de una conducta está dado por la relación que tiene dicha conducta con la vida y la personalidad total del sujeto. Cuando la relación es más directa y fuerte se dice que la conducta es más significativa. La relación también puede ser de indiferencia, aceptación, rechazo, etc.

En consecuencia, no es posible aplicar un patrón generalizado para incrementar la motivación escolar en los estudiantes, pero si es posible partir de una consideración : la escuela debe responder a las necesidades y expectativas reales de los individuos.

En este sentido, las recomendaciones de algunos autores son :

- Que el profesor conozca lo más posible al grupo antes de aplicar una metodología.
 - Que los contenidos y el ritmo para trabajar sobre ellos, estén apegados al nivel de conocimiento y a las capacidades del individuo.
 - Que el alumno tenga una participación activa en el proceso didáctico.
 - Que los contenidos y su análisis, sean significativos, relacionandolos con experiencias de su vida cotidiana.
 - Que se propicie en el grupo un clima de respeto y libertad para que el alumno pueda expresar sus necesidades.
- 4 - La comunicación.- Considerando que la didáctica critica parte de que sólo a través de la reflexión, de los conflictos y contradicciones que están presentes en el proceso didáctico, es posible el aprendizaje, entonces el tema de "la comunicación" es un punto esencial de análisis e investigación.

En el proceso de comunicación, un emisor expresa su propósito (pensamientos y emociones), a través de un mensaje y utilizando un canal, con el fin de que un receptor interprete dicho mensaje y dé una respuesta, que lleva también un propósito. En este proceso de constante retroalimentación, emisor y receptor pueden expresar sus valores, su ideología, sus sentimientos, etc., lo cual les permite la indagación de sus esquemas referenciales, siendo ésta la condición necesaria para el aprendizaje.

Sin embargo, este sencillo modelo sobre comunicación, se transforma en la realidad en múltiples problemas para que los seres humanos puedan escucharse y comprenderse.

La vida moderna ha hecho del individuo un ser muy "solitario", a pesar de la gran cantidad de mensajes audiovisuales que lo rodean, debido a que no se comunica, más bien expresa sus monólogos.

Este planteamiento, pone de manifiesto el interés que representa el tema de la comunicación para profundizar en la situación de la interacción didáctica y que por lo mismo se ha convertido actualmente en un importante objeto de estudio para los teóricos de la educación.

J. Habermas, en su teoría de "la competencia comunicativa", establece cuatro elementos esenciales

para la creación práctica de una situación lingüística ideal, estos son : (25)

- La no violencia.- Aunque es evidente que la existencia de la violencia comúnmente deforma la comunicación, no siempre se puede evitar porque existe una "violencia simbólica", a través del lenguaje, dirigida a dañar los sentimientos y la autoestima de otros. Además la violencia, en muchos casos, llega a reducir la ambigüedad en la comunicación, cuando se exigen, respuestas concretas sobre los puntos de discusión.
- Límites permeables entre el lenguaje público y privado.- Es deseable que no existan barreras rígidas en la comunicación, y aunque algunas de ellas deben ser respetadas, otras deben ser eliminadas para que la información fluya.
- Aceptación de hacer problemáticos los símbolos tradicionales y las reglas del discurso.- Aunque es imposible examinar críticamente todas las tradiciones porque esto conduce al NIHILISMO, no debe adoptarse una actitud conformista a ninguna regla o símbolo.
- Igualdad de oportunidades para hablar.- Esta igualdad se refiere a que las personas compartan un lenguaje en el mismo nivel de "competencia lingüística" y que tengan un conocimiento semejante. No significa que todos tienen que hablar el mismo número de veces, sino más bien que tengan la posibilidad de expresarse cuando lo deseen y porque tienen algo que decir.

En el apartado sobre las funciones de un coordinador de grupos de aprendizaje, se explican, los señalamientos e interpretaciones que el coordinador puede realizar para favorecer la comunicación en el grupo.

Otro punto importante que se toca en dicho apartado, es acerca de los "vínculos de dependencia" y como transformarlos en "vínculos de cooperación", como una condición que favorece el aprendizaje. En este sentido, R. Bohoslavsky, señala que es necesario no negar el vínculo de dependencia para tratar de modificar su sentido y que esto permita a los individuos :

"Volver a pensar y a sentir como única forma de convertir la situación de aprendizaje en una situación autoconsciente, a través de una sistemática crítica de los contenidos y autocrítica de los métodos con los que estos contenidos son transmitidos". (26)

3.4 LA EVALUACION EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDACTICA CRITICA.

El tema de evaluación se abordó, en relación con el proceso de instrumentación didáctica, con el propósito de mostrar la necesidad de replantearlo como parte esencial del proceso didáctico, estableciendo las diferencias que guarda con el concepto de acreditación.

Este replanteamiento indica que se diseñen nuevas formas o instrumentos de evaluación, más allá de la "prueba objetiva".

P. Morán en la perspectiva de la didáctica crítica concibe la evaluación como:

"Un proceso integral del progreso académico del educando: informa sobre conocimientos y habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Este proceso comprende, además de los diversos tipos de exámenes, otras evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, discusiones, etc. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo la evaluación es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas". (27)

La evaluación, entonces, no se inicia cuando termina el curso o cuando se realizan los exámenes, sino comienza antes del curso cuando se especifican los propósitos de aprendizaje, en este sentido es un proceso eminentemente didáctico porque puede llevar a mejorar el trabajo docente.

A diferencia de la evaluación, la acreditación se refiere a la tarea de constatar ciertas evidencias de aprendizaje, determinadas síntesis relacionadas con los aprendizajes fundamentales que se plantean en un curso. Es importante que los alumnos participen en la selección de los criterios de acreditación para que tomen conciencia y asuman la responsabilidad de los resultados, en vez de esperar ser calificado por el maestro en una actitud dependiente. Por tales motivos la evaluación implica necesariamente a la acreditación.

Los instrumentos recomendables para un plan de evaluación son: (28)

a)- La observación participante.- Ha sido utilizada principalmente por Etnólogos. Es la investigación y

de la práctica educativa por el propio docente. Es la observación rigurosa de los hechos, partiendo de un marco teórico y de ciertas categorías de análisis.

- b)- **La investigación participativa o Investigación-Acción.**- Es un proceso de estudio, investigación y análisis de teoría y práctica, donde los participantes son parte del proceso que modifica o transforma el medio en el cual acontece. Los elementos esenciales en este tipo de investigación son: la participación y el análisis.
- c)- **La evaluación del proceso grupal puede darse a través de:**
- * la autoevaluación.
 - * la evaluación del grupo a cada participante.
 - * la evaluación del desempeño del coordinador.
 - * El coordinador evalúa al grupo y como se percibió a sí mismo.
- d)- **la entrevista.** Puede ser individual o colectiva; cerrada o abierta.

Los instrumentos recomendables para un plan de acreditación son:

- a)- **Exámen a libro abierto.**
- b)- **Exámen temático o de composición.**
- c)- **Ensayo.**
- d)- **Trabajos de investigación.**

En cuanto a las implicaciones sociales de la evaluación, P. Morán apunta: "Dadas las características ideológicas que comporta es, quizá el proceso que mayor refleja las actitudes de dominación que el ejercicio de este rol implica". (29)

Las decisiones que se toman a partir de la evaluación de los aprendizajes rebasan los límites de las escuelas y su impacto afecta individual y socialmente a los estudiantes: En muchos casos se utiliza para premiar el conformismo y en otros para castigar la "rebeldía".

En la operatividad de la didáctica crítica, la evaluación no puede considerarse como la culminación del proceso didáctico, sino como parte integrante del mismo, por ser el medio que proporciona una "visión de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos".

C I T A S.

- 1 - M. Arredondo, et. al. (1978). "Notas para un modelo de docencia".
- 2 - Op. cit., 17 pág.
- 3 - H. Kesselman. (1977). "Las bases de la planificación", en: psicoterapia breve, pp. 39 -41
- 4 - P. Morán. (1988). "Instrumentación Didáctica", p. 150
- 5 - O. Morán, Op. cit., pp. 145 - 159
- 6 - P. Morán. Op. cit., p. 157
- 7 - M. Pansza. (1988). "Elaboración de programas", en: Operatividad de la didáctica, p. 16
- 8 - A. Díaz Barriga. (1980). "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", 16 pág.
- 9 - P. Morán. Op. cit., p. 162
- 10 - M. Pansza. (1988). "Elaboración de programas", pp. 7 -47
- 11 - H Heckhausen. Citado por M. Pansza, en Op. cit., p. 27
- 12 - V. E: Remedi. Citado por P. Morán. (1988). En: "Instrumentación didáctica", p. 167
- 13 - P. Morán. Op. cit., pp. 168 - 169
- 14 - P. Morán. Op. cit., pp. 190 - 193
- 15 - P. Morán Op. cit. p. 194.
- 16 - M. Pansza, et.al. (1988). "Operatividad de la didáctica crítica", vol. II.-
- 17 - C. A. Hoyos Medina. "Las técnicas de grupo".
- 18 - C. Zarzar Charur. (1992). "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", p. 19
- 19 - S. M. Olmsted. (1978). "El pequeño grupo ", 178 pág.

- 20 - A. Bauleo. (1974). "Pequeños y grandes grupos" .
- 21 - C. Zarzar Ch. (1992). "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo", pp. 113 - 145
- 22 - C. Zarzar Ch. (1992). "Grupos de aprendizaje", 154 pág.
- 23 - Ana Ma. Bañuelos M. (1990). "Motivación escolar : Una propuesta didáctica", pp. 56 - 63
- 24 - C. Zarzar Ch. (1992). "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica, pp. 17 - 61
- 25 - A. Gouldner. (1978). "Los elementos esenciales para la comunicación" (En Jurgen Habermas)
- 26 - R. Bohoslavsky. (1975). "Psicopatología del vínculo profesor-alumno : El profesor como agente socializante", pp. 84 -114
- 27 - P. Morán. (1983). "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". p. 23
- 28 - P. Morán. (1988). "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica", pp. 97 - 137
- 29 - P. Morán. Op. cit.. p. 99

LA EDUCACION TRADICIONAL Y EL CETis-120 .

" El Cientificismo y la Tecnocracia han convertido a la Pedagogía (el arte de educar y la ciencia de enseñar) en programas formalistas llenos de objetivos y hojarasca, que devienen en ecos, sombras y ritos vacíos."

Antonio Machado.

Los dos primeros capítulos del presente trabajo, representan el marco teórico para la propuesta de una Didáctica Crítica :

El primero corresponde a la fundamentación filosófico-social y en el segundo se presentan los conceptos psicológicos que justifican el desarrollo de este nuevo enfoque en la educación.

En el capítulo tres se analizan los temas de relevancia para la operatividad de una didáctica crítica.

En síntesis, los tres primeros capítulos pretenden proporcionar una visión sistematizada de las nociones, — algunas ampliamente investigadas y otras no, — que fundamentan la aplicación de esta didáctica, como una posibilidad de transformar las prácticas educativas, mecanicistas y alienantes, que prevalecen en nuestro medio escolar.

Si se toma en consideración que la teoría debe ser el producto de una práctica y que su valor conceptual depende de su capacidad para explicar la realidad que nos rodea, entonces, es necesario salirse del nivel de abstracción teórica que en este momento representa la operatividad de una didáctica crítica, para poder probar su validez, a través de una práctica docente comprometida con la formación crítica y reflexiva de los estudiantes, dentro de un ambiente escolar más humano.

La razón de ser de este capítulo, es precisamente la de mostrar algunas de las características de la educación que se imparte en el Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios N^o 120 (CETis-120), que al ser contrastada con los

diferentes modelos didácticos, es posible ubicarla como una **EDUCACION TRADICIONAL**. Asimismo, este análisis permitirá, en el quinto capítulo, el desarrollo de una propuesta de aplicación de la didáctica crítica a la realidad educativa concreta del CETis-120 .

Las características más relevantes del modelo de educación tradicional que pueden permitir el análisis del CETis-120, son :

- De acuerdo a los modelos que establece Giroux, la educación tradicional es un discurso de "control y gestión ".
- La educación tradicional enajena al individuo a través de prácticas como : El verbalismo, el congelamiento de lo real, el formalismo, el detallismo y el crimen de lesa curiosidad, descritos ampliamente por Telma Barreiro.
- Los pilares de este modelo son el orden, la autoridad y la disciplina, necesarios porque se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos.
- Maestros y alumnos carecen totalmente de poder porque las decisiones son tomadas por las autoridades.
- El vínculo que se establece profesor - alumno es de dependencia.
- El conocimiento se presenta como neutral y "verdadero"
- La planeación curricular no es una labor realizada por profesores sino por otras instancias académicas, alejadas, la mayoría de las veces, de la realidad educativa de las escuelas.
- Existe una clara disociación entre el intelecto y el desarrollo afectivo de los estudiantes, donde lo segundo no interesa, porque lo que se pretende es la transmisión de conocimientos aislados, fragmentados y susceptibles de medición.
- Los planes de estudio por asignaturas son características en este modelo.
- Los recursos didácticos son escasos : Láminas, pizarrón y gis.
- Los contenidos de los programas son excesivamente extensos : Es más importante la cantidad de la

información que el aprendizaje.

- El grupo se concibe como un auditorio, en donde el alumno, de preferencia debe adoptar una actitud pasiva.
- La calificación y acreditación sustituye al proceso de la evaluación didáctica.
- La metodología está centrada en la información a transmitir más que en los sujetos y en el grupo.

En la realidad educativa actual, es muy difícil que las instituciones escolares mantengan las características exclusivas del modelo tradicional, porque, casi en general, se han introducido, "por decreto", los adelantos tecnológicos que justifican "la transformación" de las instituciones educativas, sin embargo, esto no garantiza que el uso de "computadoras" disminuya el "control" que la escuela ejerce sobre los estudiantes.

4.1 ANTECEDENTES GENERALES DE LA INSTITUCION.

El CETis - 120 forma parte del Sistema Nacional de Enseñanza Tecnológica, el cual determina tanto los objetivos como las políticas educativas que, en lo esencial, caracterizan a esta institución escolar.

Un breve análisis del proceso histórico de la educación en México, permite una mayor comprensión de las necesidades e intereses implicados en el surgimiento de la educación técnica en el país.

En su obra "Educación Estado y Sociedad en México". Fuentes M. Olac (1), explica que a partir de la época postrevolucionaria el estado absorbió el sostenimiento y la administración de la educación, como un medio muy importante, para legítimar un nuevo orden social. Para este fin fué necesario lograr el consenso a través de un proyecto educativo populista, que integrara a todos los sectores y capas de la sociedad, siendo un ejemplo clara la política de J. Vasconcelos en la SEP (1921)

Por otro lado, las necesidades crecientes de personal técnicamente calificado, como producto del desarrollo tecnológico y de la inserción "forzada" de México a una economía industrial, determinó la creación en 1937 del "Instituto Politécnico Nacional" donde se dá preferencia a los "saberes técnicos" y se concibe una educación : Socialista, humana y nacionalista.

Durante la década de los 40's, 50's y 60's la ideología que caracterizó a la educación en México fué de un "humanismo moralista y ahistorico", siendo Jaime Torres Bodet su representante más orgánico. Este discurso se agota y encuentra visibles resistencias, siendo el movimiento de 1968 el ejemplo más crítico.

Con el régimen de Luis Echeverría (1970) se intenta revitalizar y modernizar la educación. Algunos de los rasgos más característicos de su discurso son :

- a) Una mayor democratización en el acceso a la escuela, teniendo por resultado una visible expansión de los niveles medio, medio-superior y superior.
- b) La modernización científica y pedagógica, siendo los libros de texto de la enseñanza primaria, el único producto de esta política.
- c) Privilegiar la "enseñanza técnica" como el medio de capacitar para el trabajo.
- d) "El pluralismo doctrinario" y "la autonomía académica" como políticas que pretenden reconquistar el consenso, aunque en lo implícito es posible opinar pero no actuar.
- e) La presencia de imágenes populares en los contenidos donde se acepta "el tercermundismo" y la "solidaridad internacional", frases que caracterizan la política de este régimen.

En la práctica este discurso no cambió, en lo sustancial, los fines de reproducción ideológica de la educación en México, sin embargo, impulsó la creación de centros de enseñanza tecnológica en el nivel medio superior. En este sentido, el régimen de Echeverría representa el marco histórico para el desarrollo del Subsistema Educativo DGETI, del cual depende orgánicamente el CETis-120.

4.1.1 LA UBICACION DEL CETis-120 DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO.

El CETis-120 es uno de los, aproximadamente 400 planteles, distribuidos en toda la república, que forma parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

"La DGETI es un organismo adscrito a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), cuyo objetivo es formar recursos humanos que satisfagan la demanda del

sector productivo de bienes y servicios, capacitándolos para trabajar en niveles de mando intermedio como técnico profesional y así contribuir al desarrollo del país". (2)

Entonces, se pretende que los alumnos egresados de estos planteles se incorporen al sistema productivo como técnicos, en diferentes carreras y especialidades ocupando un espacio entre los obreros o empleados y los directores o gerentes de las empresas. Asimismo la mayoría de las especialidades es bivalente, es decir, los alumnos cursan simultáneamente las asignaturas que los capacita como técnicos y aquellas que les permitirán cubrir con una formación de bachiller, teniendo así la posibilidad de continuar estudios en el nivel superior.

El CETis-120 es una institución que mostró desde sus orígenes un crecimiento acelerado que hasta la fecha se ha sostenido :

"Fue fundado en Junio de 1982 iniciando labores en septiembre del mismo año con 15 trabajadores, 6 grupos y 279* alumnos distribuidos en las especialidades de técnico profesional en Producción, Control de Calidad y Administración de Empresas Turísticas". (3)

En 1985 tenía ya 1063 alumnos inscritos. Actualmente, en este ciclo escolar tiene 1069 alumnos distribuidos en 40 grupos, los cuales son atendidos por una planta de personal de 119 trabajadores de los cuales 80 de ellos son docentes. (4)

Las especialidades que se imparten en la actualidad en el CETis - 120 son :

- Técnico Profesional Secretario Ejecutivo (carrera terminal)
- Bachillerato Tecnológico en Producción (modelo bivalente)
- Bachillerato Tecnológico Programador (..)
- Bachillerato Tecnológico en Electrónica (..)
- Bachillerato Tecnológico en Contabilidad (..)
- Bachillerato Tecnológico en Turismo (..)

Un punto de análisis, importante, que se desprende de los datos antes mencionados es que los fines para los que fueron creados estos planteles prácticamente no se están cumpliendo.

debido a que de los 250 alumnos (aproximadamente) que egresan actualmente del CETis-120 sólo un 10 % se incorpora al sistema productivo; un 60 % continúa estudios de Licenciatura y el 20 % restante se encuentra subempleado o desempleado.(5)

Aunque relevante, esta situación rebasa los límites de autoridad de la escuela y corresponde más bien a la planeación que se realiza en los más altos niveles de jerarquía de la Educación en nuestro país.

El programa de modernización educativa 1989 - 1994 contempla dentro de sus políticas la solución del problema antes señalado y de otros más, estableciendo como sus principales retos : (6)

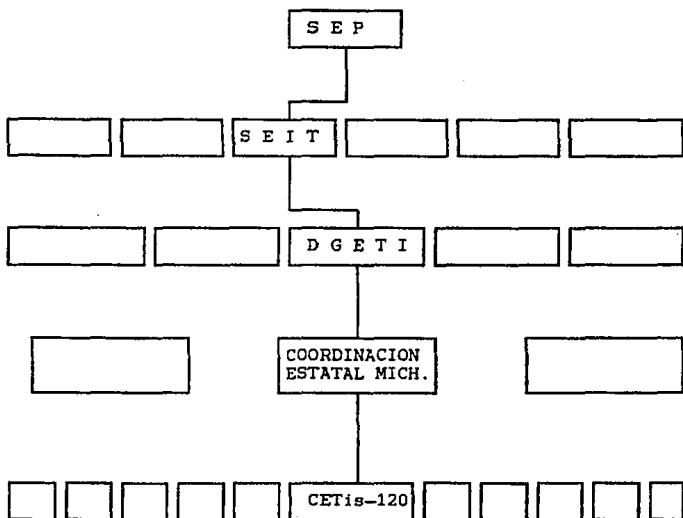
- a) La descentralización educativa para poder satisfacer las necesidades locales.
- b) Abatir el analfabetismo y elevar el nivel educativo de la población.
- c) Extender los sistemas de enseñanza abierta.
- d) Atender las demandas de educación en el medio rural.
- e) Vincular los ámbitos escolar y productivo mejorando la calificación para el trabajo.
- f) Impulsar la investigación.
- g) Propiciar la inversión educativa por parte de la iniciativa privada.

Está transcurriendo el año de 1994, el CETis - 120 sigue formando parte de un sistema educativo "centralizado", los maestros, en todo el país, cada vez se muestran más inconformes y el nivel de la educación sigue decreciendo. Quizá, estos indicios son muestra clara de que no es posible mejorar "por decreto" a través de un proyecto educativo de estado que no toca la raíz de los problemas y donde los actores no se sienten involucrados.

4.1.2 ORGANIZACION Y NIVELES DE AUTORIDAD EN EL CETis - 120

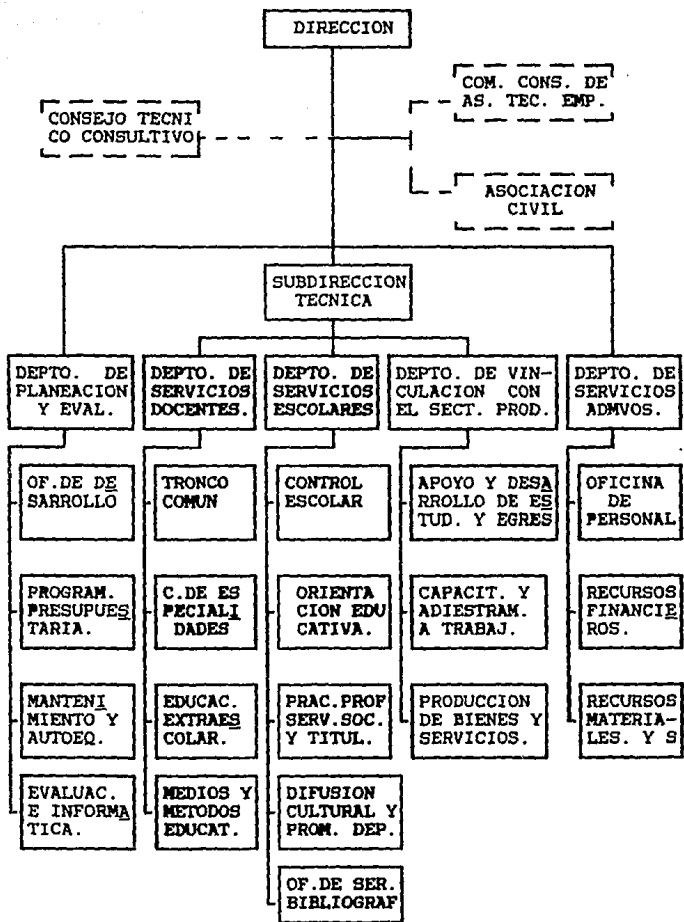
La autoridad como el mecanismo principal del poder y control, no sólo se aplica al interior del CETis - 120, únicamente por los directivos de la institución, sino que se ejerce a partir

de otras instancias superiores dentro de la organización escolar, como se muestra en el siguiente esquema :



Como se puede apreciar la capacidad de decisión de las autoridades escolares se encuentra sumamente restringida, sin embargo, la práctica educativa no está totalmente sobre determinada, existiendo espacios para que los responsables directos de la educación se desarrollen, siendo el aula un lugar privilegiado para este fin.

La organización interna del CETis - 120 está apoyada en la estructura del siguiente organigrama : (7)



El diagrama de organización del CETis - 120 es el mismo que para otros planteles que dependen de la DGETI, y que tienen como característica común, una población estudiantil de más de mil alumnos.

En este organigrama se pueden distinguir cuatro niveles de autoridad que en orden descendente son: El director del plantel, el subdirector, los jefes de departamento, y los jefes de oficina. Técnica y administrativamente, la práctica docente en el CETis - 120 está regulada por todas estas áreas de trabajo, siendo los departamentos de "Servicios Escolares" y "Servicios Docentes" los que por su contacto con profesores y alumnos tienen más importancia en la vida escolar.

Las diferentes oficinas que forman parte del departamento de Servicios Escolares, tienen como fin el "brindar apoyo" a los estudiantes para que cubran los requerimientos curriculares de su carrera o especialidad, a través de :

- Llevar a cabo los procedimientos del control de inscripción, reinscripciones y el manejo de calificaciones de los alumnos.
- Coordinar el Servicio Social y las prácticas profesionales de los alumnos.
- Atender los problemas de "disciplina" en el plantel.
- Promover y realizar actividades deportivas y culturales dentro y fuera del plantel.
- Atender la biblioteca escolar.
- Promover y coordinar las diferentes opciones de titulación para los alumnos.

Las oficinas que integran el departamento de Servicios Docentes constituyen el área técnico-académica de la institución, ya que sus funciones están encaminadas básicamente a la coordinación y supervisión del trabajo de los docentes en cuanto a :

- La aplicación de los planes y programas de estudio.
- El desempeño de los profesores en el aula.
- El cumplimiento de los horarios asignados a profesores y grupos académicos.
- La aplicación de exámenes conforme a los horarios y fechas establecidos en la calendarización oficial.

- La planeación y desarrollo de las reuniones de academia.
- La planeación y desarrollo de cursos de actualización docente.

Aunque teóricamente, una organización de este tipo asegura la "eficiencia" en el proceso de enseñanza - aprendizaje. en la realidad existen problemas de fondo que limitan la función educativa de una institución. como es el CETis - 120.

4.2 LA PRACTICA DOCENTE EN EL CETis - 120 .

El principal objetivo educativo del CETis - 120 es la "formación" de los técnicos que demanda el desarrollo tecnológico del país. por tal motivo la currícula en las diferentes carreras y especialidades está orientada principalmente a la preparación científica y técnica de los alumnos. Asimismo los aspectos de instrumentación didáctica y metodología en el CETis - 120 están permeados por una visión "tecnocrática" de la educación.

4.2.1. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN EL CETis - 120 .

Los diferentes planes de estudio, de las carreras y especialidades. en la DGETI. se encuentran ubicados en tres áreas de estudios.

- A) Area: Físico - Matemáticas.
- B) Area: Químico - Biológicas.
- C) Area: Económico - Administrativo.

En 1990. la DGETI ofrecía a nivel nacional un total de 103 planes de estudios diferentes. distribuidos como se muestra en el siguiente cuadro : (8)

MODALIDAD EDUC. \ AREA	FISICO MATEMATICAS	QUIMICO BIOLÓGICAS	ECONOMICO ADMINISTRATIVAS
T E R M I N A L	31 CARRERAS	12	14
BACHILLERATO TECNOLÓGICO	21 ESPECIALIDADES	12	13
T O T A L	52	24	27

103

Como se observa en el cuadro anterior, los planes de estudio en el área de Físico-Matemáticas son la mayoría, representando un 50 % de la totalidad. Esto significa que en especial, se pretende preparar técnicos para el campo de la industria, o bien a los bachilleres que ingresarán a las distintas ramas de la ingeniería.

En el caso del CETis - 120, la situación es muy semejante, ya que la mayor cantidad de alumnos se encuentra inscrito en el área de Físico-Matemáticas, como se puede observar en el siguiente cuadro: (9)

NUMERO DE ALUMNOS INSCRITOS ACTUALMENTE EN EL CETis - 120

MODALIDAD \ AREA	FISICO MATEMATICAS			ECONOMICO ADMINISTRATIVAS			QUIMICO BIOLÓGICAS
	CARRERA O ESPECIALIDAD.	Nº DE GRUPOS	Nº DE ALUMNOS.	CARRERA O ESPECIALIDAD.	Nº DE GRUPOS	Nº DE ALUMNOS.	—
TERMINAL				*SRIO. EJECUTIVO	4	81	—
BACHILLERATO TECNOLÓGICO	*ELECTRÓNICA *PRODUCCIÓN *PROGRAMACIÓN	9 5 10	259 98 298	*CONTABILIDAD * ADMINISTRACIÓN TURÍSTICA	6 6	179 154	—
TOTAL	3	24	655	3	16	414	—

Por otra parte, al analizar la organización de los planes de estudio, se puede observar la posición "tradicionalista" y "cientificista" que tiene la educación en el CETis - 120. En principio, todos los planes de estudio son sumamente extensos ya que contienen un promedio de 45 asignaturas distribuidas en seis semestres. Además las modificaciones en los planes de estudio no se determinan dentro del plantel, sino por las autoridades académicas de la DGETI.

Para ejemplificar esta situación se anexa, como apéndices, los dos planes de estudio de la especialidad de BACHILLERATO TECNOLÓGICO PROGRAMADOR, más actualizados, estos son : El TPO-85 y el TPO-92 (Apéndices 1 y 2)

Como puede observarse en ambos planes de estudio la mayor cantidad de asignaturas está en el área de ciencias básicas y en las materias teóricas propias de la especialidad.

- De las 24 asignaturas de tronco común para el bachillerato en Físico-Matemáticas solo cuatro de ellas se ubican en el área de Histórico-Social :

Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México, Filosofía y Estructura Socioeconómica de México.

- La asignatura de "Comunicación y Relaciones Humanas" se eliminó del plan de estudios, sin previa justificación, y sin tomar en consideración a los docentes que la han impartido desde hace varios años, quitando así una de las posibilidades de trabajar con temas de interés humano, y contribuir a la "formación integral de los alumnos" como lo establecen los objetivos de este subsistema educativo.

En relación a los programas de estudio de las distintas asignaturas, también es poca la incidencia que los docentes han tenido para modificar los contenidos, ya que su función básicamente se ha limitado a transcribir un "temario básico" a los formatos de "programa" que las autoridades extraescolares determinan.

Acerca de las formas para realizar los programas de estudio, en el CETis - 120 se utilizaron "las cartas descriptivas", que sugiere la Tecnología Educativa, durante casi ocho años, para lo cual se desarrollaron frecuentes cursos a docentes donde se fundamentó ampliamente esta forma de instrumentación didáctica.

Desde hace cuatro años se cambiaron dichos formatos y se adoptaron los programas de estudio que propone la mtra. M. Pansza para la "didáctica crítica", aunque tal cambio se dió sin previa fundamentación teórica, excepto un curso muy breve sobre algunos aspectos de esta didáctica, pero sin relacionarlos con las nuevas formas para el desarrollo de los programas de estudio.

4.2.2 METODOLOGIA Y EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE DEL CETis - 120 .

La metodología aplicada en el aula por los docentes es un tema difícil de indagar, de analizar, y más aún de establecer generalizaciones al respecto. Sin embargo, en el CETis - 120, desde hace dos años, se ha intentado explorar este difícil campo, a través de la aplicación de una evaluación semestral, donde los alumnos "califican", con base en una escala, el desempeño docente de cada uno de los profesores.

Algunos de los criterios o parámetros importantes que se evalúan son :

- El grado de "motivación" que tienen los alumnos hacia su clase.
- La "responsabilidad" que muestra el profesor hacia el grupo.
- El "dominio" que muestra el profesor sobre su materia.
- La "relación" maestro-alumno.
- El empleo de "técnicas" didácticas.
- Otros.

Por la índole de la información, los resultados generales de dichas encuestas se mantienen en forma confidencial y sólo se dan a conocer a los profesores, por escrito, individualmente.

Aunque son evidentes, y ya se han expuesto, las limitaciones en el empleo de formas de evaluación objetiva, estas encuestas han permitido cierta retroalimentación a los profesores sobre su práctica docente, pero sobretodo sirven de apoyo a los directivos para conocer y abordar los problemas más críticos en cuanto al "desempeño deficiente" de algunos profesores.

Es decir, los resultados de las encuestas pueden ser valiosos como una evaluación diagnóstica de la docencia en el CETis - 120, pero también resultan muy útiles para emplearlos como un "instrumento de control" para los profesores.

"Las academias" representan un espacio muy importante dentro de la estructura del plantel, donde los docentes pueden no sólo analizar la problemática educativa sino proponer cambios para mejorar el proceso de instrumentación didáctica (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación), y hacer aportaciones en cuanto a la metodología para el trabajo en los grupos.

Las academias (locales) se integran con los profesores que imparten las asignaturas que están clasificadas dentro de una área del conocimiento (Área Químico-Biológicas; Área Histórico-Social, etc.).

Las academias se reúnen, de acuerdo a una calendarización establecida por el Depto. de Servicios Docentes, un promedio de 4 ocasiones por semestre, estableciéndose como "obligatoria" la asistencia de los docentes a dichas reuniones.

A pesar de su importancia para mejorar la práctica docente en el plantel, son pocas las academias donde se logran trabajos concretos que benefician a los alumnos y a la institución, debido muy probablemente, a las siguientes causas:

- Casi en su generalidad, los docentes tienen una sobrecarga de trabajo por la cantidad de grupos y de alumnos que atienden. Un profesor de tiempo completo, en promedio, tiene 7 grupos, un total de 300 alumnos aproximadamente, e imparte tres materias diferentes por semestre. Esta situación genera que ante cualquier iniciativa de cambio que pueda generar más trabajo, no se le dé la debida importancia y entonces las academias se transforman en un "ritual" oficial a donde se asiste por "deber".
- Otro factor que influye en el funcionamiento de las academias es que casi siempre "la agenda de trabajo" está establecida por las autoridades del plantel, y así el tiempo se agota en discusiones sobre temas, muchas veces ajenos a la problemática educativa de la institución.

existe un marco teórico referencial sobre "la ubicación" y "la didáctica" del CETis - 120 que permita a los docentes compartir objetivos y puntos de análisis en su trabajo.

Si se toma en consideración los factores antes señalados y el hecho de que casi todos los profesores del CETis - 120 son profesionistas que carecen de formación sobre aspectos didácticos, es posible prever que la metodología empleada en el salón de clases está apoyada, en la mayoría de los casos, en un "sentido común" donde el marco de referencia más importante son las experiencias del docente en su vida de estudiante por lo que el "verbalismo" y el "autoritarismo" son prácticas cotidianas en el plantel.

Respecto a las formas de evaluación que se aplican en el CETis - 120, la más comúnmente empleada es el "examen objetivo". En este sentido se solicita a las academias que de

preferencia se aplique un sólo examen a los diferentes grupos que cursan la misma materia, situación que es muy difícil de cumplir, además de inadecuada, porque aunque los contenidos de un programa son iguales para todos los docentes, sus criterios y las características de los grupos son diferentes.

"El reglamento de evaluación de los aprendizajes" (10) para los planteles de la DGETI, fundamentalmente norma los criterios para la acreditación y promoción de los alumnos, siendo característico hasta hace pocos años por su rigidez y teniendo por consecuencia altísimos índices de deserción y reprobación, como puede observarse en la estadística que se presenta en el anexo-3. Esta problemática ha tratado de resolverse, para aumentar la "eficiencia terminal", en las diferentes especialidades, haciendo más flexibles los criterios para la inscripción. Anteriormente un alumno con 5 materias reprobadas se le daba de "baja definitiva", actualmente sólo se le dá de "baja temporal" hasta que regulariza su situación académica.

Desde el punto de vista cuantitativo la "eficiencia" se ha incrementado, pero la "formación" de los estudiantes se tendría que evaluar con otros criterios.

4.2.3 PARTICIPACION DEL ALUMNADO EN LA VIDA ESCOLAR.

Las actividades consideradas "extraescolares" son las que atraen la participación de un gran número de alumnos: siendo estas:

- **Culturales** : Como, la oratoria, poesía, teatro, danza y ajedrez.
- **Deportivas** : Atletismo, basquetbol, volibol, y futbol.

Estas actividades más otras de carácter social como : El concurso "Señorita CETis - 120", el baile de aniversario, tardeadas, etc., representan situaciones de "interacción" altamente motivantes para los alumnos lo cual es comprensible si se considera que se trata de "adolescentes" y que para ellos la escuela adquiere valor en la medida en que se encuentran integrados a los "grupos informales" de la institución.

Se afirma que son actividades que motivan a los alumnos porque se observa que en estos casos actúan con espontaneidad, iniciativa, organización y creatividad, es decir requieren de un mínimo de dirección por parte de profesores y autoridades.

La relación de "noviazgo" o de "pareja", recomendables en esta etapa del desarrollo, generan problemas para los alumnos, porque sus expresiones de afecto (besos, abrazos, etc.), son consideradas como actos de indisciplina dentro del plantel. Por lo tanto es una situación que representa un importante tema de análisis para todo el personal que trabaja dentro de la institución.

Los concursos académicos internos en las asignaturas de ciencias básicas (Física, Matemáticas, Química y Biología) y en las de especialidad (Contabilidad, Programación y Electrónica), representan otra posibilidad de participación abierta para el alumnado, aunque en este caso, generalmente concursan los que tienen probabilidades de ganar, que son muy pocos, siendo un promedio de 3 estudiantes los que participan en cada materia. Estos concursos son anuales y los ganadores participan en la etapa estatal, si los resultados son en los primeros lugares pueden competir a nivel nacional y en las "olimpiadas" del conocimiento, con estudiantes de otros subsistemas educativos.

En cuanto a la participación de los alumnos en la toma de decisiones dentro del plantel, es mínima, ya que su relación con las autoridades generalmente se da a través de los "jefes de grupo" quienes juegan un papel de "canal" para la comunicación, más que de representantes con capacidad de decisión. Sin embargo se presentan casos esporádicos en que los alumnos asumen su papel de "liderazgo" y buscan con el grupo la forma de resolver sus problemas escolares.

Además, el "Reglamento General de los planteles dependientes de la DGETI" (11), establece dentro del capítulo IX, que :

"...los educandos podrán organizarse en Sociedad de Alumnos, a fin de colaborar en la preservación de la vida institucional del plantel, en coordinación con las autoridades del mismo". (12)

Asimismo, el reglamento deja claro que sólo podrán ocupar cargos en los comités ejecutivos de las sociedades de alumnos, aquellos que tienen acreditada buena conducta, que estén cursando por lo menos el tercer semestre, no tener antecedentes penales y tener un promedio mínimo de ocho.

La experiencia muestra que, salvo algunas excepciones, los alumnos que tienen los promedios más altos son los menos preocupados por involucrarse en los problemas de sus compañeros para salvaguardar su "status", por lo que en contadas ocasiones, la Sociedad de Alumnos ha intervenido en situaciones que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje en el plantel.

La Oficina de Orientación Educativa es una área fundamental, de apoyo a los alumnos, en donde es posible que canalicen sus problemas escolares y busquen orientación en sus conflictos personales. Sin embargo ha sido una de las áreas más devaloradas, dentro de la institución al considerar que sus función es la de atender únicamente los "reportes de conducta" y que por lo tanto no se requiere de una "formación" específica para ser orientador.

La educación en el CETis - 120, como en todo proceso, ha implicado contradicciones, obstáculos, retrocesos, crisis, estancamientos y cambios.

Lo importante es evitar que este proceso se detenga, "se paralice", porque la institución determina en gran parte la vida de los sujetos que la conforman : Sus motivaciones o su aburrimiento; sus ideales o su apatía; se coraje o su resignación; en fin, su deseo de estar allí.

CAPITULO 4

C I T A S :

- 1 - Fuentes Molinar Olac. (1979). "Educación, Estado y Sociedad en México". MEXICO HOY. 65 pág.
- 2 - ¿Qué es la DGETI?. (1994). Edición especial de la revista "Presencia Educativa Tecnológica" en Michoacán. abril de 1994. p. 4
- 3 - "CETis NQ 120, Morelia", en op. cit., p. 26
* En el documento tiene 379 alumnos.
- 4 - Datos proporcionados por el área de Control Escolar y el departamento de Servicios Administrativos del plantel. (1994).
- 5 - Datos proporcionados por el departamento de Vinculación con el Sector Productivo, del plantel. (1994).
- 6 - "Programa de Modernización-Educativa 1989 - 1994". (1989).
- 7 - "Instructivo Normativo para el director de plantel incorporado a la DGETI", (1992), p. 8
- 8 - Información oficial enviada a los directores de los planteles. (1990).
- 9 - Datos proporcionados por la Oficina de Control Escolar del CETis - 120. (1994).
- 10 - "Reglamento de evaluación de aprendizajes de los planteles dependientes de la DGETI". (1985).
- 11 - "Reglamento General de los Planteles Dependientes de la DGETI". (1985).
- 12 - Op. cit., p. 31.

**PROPUESTA PARA LA OPERATIVIDAD DE UNA DIDACTICA CRITICA EN EL
CETis - 120 .**

"... lo más humano de la vida es lo insondable, lo que está lleno de misterio. Es este el sentimiento básico que se halla junto a la cuna del arte verdadero y de la auténtica ciencia. Quien no lo experimenta, el que no está en condiciones de admirar o asombrarse, está muerto, por decirlo así, y con la mirada apagada".

Albert Einstein

El proceso que se ha seguido en el desarrollo de este trabajo, conduce, de manera lógica, a plantear una postura que pueda dar respuesta a la problemática educativa señalada, que si bien es general, aquí se ha concretizado en la realidad de una institución del nivel medio-superior, que es el CETis - 120.

En los tres primeros capítulos se desarrollaron los fundamentos teórico-metodológicos de la didáctica crítica, con el propósito de presentarla como una alternativa valiosa en la educación actual y de manera particular en el CETis - 120 .

En el capítulo cuatro se plantearon algunos de los problemas que caracterizan a la práctica educativa del CETis - 120, donde es evidente que el ejercicio de la docencia mantiene las formas de un modelo tradicional o de un discurso de control.

A través del presente capítulo se pretende desarrollar una propuesta congruente con los fundamentos de la didáctica crítica y factible de ser aplicada en el CETis - 120 y en otras instituciones afines.

Esta propuesta representa simultáneamente la culminación de este trabajo y la posibilidad de apertura de una educación más crítica y humana en el CETis - 120

5.1. EL SENTIDO GENERAL DE LA PROPUESTA .

Partiendo de la consideración de que la educación es "un fenómeno social complejo que involucra aspectos filosófico-sociales, políticos, ideológicos, pedagógicos, psicológicos, etc., que se presentan en un marco histórico-institucional particular, resulta difícil proponer cambios que transformen, a corto plazo, radicalmente a las escuelas. Esto significa que para esta propuesta se parte de una posición donde la pretensión es lograr cambios a partir de la realidad del plantel y apoyarlas en una fundamentación teórica que permita la evaluación y reestructuración del proceso.

La propuesta general básica, consiste en el señalamiento de una serie de sugerencias que pueden posibilitar que las relaciones humanas y la práctica docente en la institución, mejoren.

Las sugerencias se presentan en términos generales, para ser analizadas por las autoridades, quienes tendrán que decidir cuales son viables y las condiciones en que podrían operarse, con excepción de la última propuesta, que se desarrollará en forma específica en otro apartado.

Las sugerencias son:

- 1 - Que se integre un equipo de trabajo, conformado con las autoridades y los docentes que se designen, para analizar este trabajo y tomar decisiones sobre la propuesta. Se recomienda que este equipo trabaje sobre un plan que permita el seguimiento y evaluación de los cambios que se produzcan.
- 2 - Que se reconsidere sobre la posición "devaluada" en que se mantiene el área de "Orientación Educativa" para que pueda cumplir con los fines para los que fué creada; Apoyo a los alumnos, y a los docentes en aspectos didácticos.
- 3 - Que se asigne al personal necesario y con la formación adecuada en el área de "Orientación Educativa". Esto significa asimismo, que se proporcionen los medios para que este personal se actualice constantemente, porque sobre aspectos "psicológicos" y "pedagógicos" (como en otras disciplinas) no existen conocimientos acabados.

- 4 - Que se lleven a cabo foros abiertos para el análisis de los problemas de la institución, donde participen también los alumnos. Esto implica el hacer menos rígidas las relaciones con la autoridad, lo cual no sólo es recomendable sino necesario en la educación.
- 5 - Que se otorguen las horas de excedencia o de descarga, así como otras facilidades para que los docentes trabajen sobre planeación curricular y los aspectos de instrumentación didáctica.
- 6 - Que se promuevan todo tipo de actividades que permitan una verdadera reflexión sobre los problemas sociales, políticos, ecológicos, etc., del medio sociocultural donde está inmersa la escuela.
- 7 - Que se promueva el funcionamiento de "Talleres de Formación" para los alumnos, donde puedan abordarse temas de interés humano, dado que los planes de estudio carecen de ellos, como: "Autoestudio", "Desarrollo de la personalidad", "Sexualidad", "Proyecto de vida" , etc.
- 8 - Que se mejore, en lo posible, las condiciones materiales de trabajo para el personal del plantel.
- 9 - Que se permita dar la información sobre este trabajo y sobre los contenidos de la propuesta, en las reuniones de academia.
- 10 - Que se realicen actividades que permitan la formación teórico - práctica de los docentes en temas relacionados con su labor educativa.

Dentro de estas sugerencias no se tocan aspectos fundamentales relacionados con la metodología empleada en el salón de clases por los profesores y con respecto a los criterios de evaluación, porque precisamente estos temas tienen que ver con un trabajo de "formación para la docencia", planteado en el punto 10.

Por esta razón, en el siguiente apartado, se desarrollará, de manera específica una propuesta para la formación del personal docente sobre la didáctica en general, y en el marco teórico particular de una "didáctica crítica".

sentido de la educación, como una práctica dirigida al desarrollo de las capacidades humanas.

Dentro de esta perspectiva teórica, la formación de los profesores supone, también, el aportar los elementos metodológicos para la investigación que permitan fomentar la capacidad del docente para analizar su realidad y tomar decisiones, junto con las autoridades de las instituciones donde laboran, para resolver sus problemas educativos.

La didáctica crítica propone a la "INVESTIGACION PARTICIPATIVA", como el método que permite conjugar los procesos educativos con la investigación, organización y las acciones de transformación.

En la investigación participativa, dice Pablo Latapí: "El problema por investigar es definido por los afectados por él. Se suprime la distinción entre investigador e investigado. También se rechaza la dicotomía entre conocimiento vulgar y conocimiento científico" (3)

Aunque la participación es un concepto que implica un conjunto de acciones orientadas a que los miembros de una organización logren un "mayor control sobre las decisiones que los afectan", P. Latapí deja claro los límites de dicha participación en la siguiente cita: "Participar dice relación con la toma de decisiones; si no se quiere caer en una posición ingenua o anarquista, dice relación con una autoridad que se supone legítimamente constituida y acotada en sus atribuciones". (4)

Estos señalamientos llevan a un replanteamiento de la práctica educativa donde no sólo es importante el trabajo dentro de las aulas sino que éste pueda ser constantemente analizado. Es decir, se pretende conjugar las funciones de: **DOCENCIA, INVESTIGACION Y SERVICIO.**

Partiendo de estas consideraciones, el programa de formación para los docentes en el CETis - 120, que aquí se presenta lleva implícitos en sus contenidos tres propósitos fundamentales:

- Proporcionar a los profesores las herramientas teóricas y metodológicas, en la perspectiva de la didáctica crítica, que les permita la búsqueda y aplicación de otras alternativas educativas, partiendo de una mayor fundamentación
- Simultáneo al proceso de formación teórica, se pretende trabajar con la metodología de grupo operativo, con el fin de propiciar en los docentes la sensibilización, sobre los temas de análisis, además

de posibilitar relaciones de mayor cooperación, pertenencia y pertinencia entre los participantes.

- Aportar los elementos teóricos y metodológicos que posibilitan la formación de los docentes en los procesos de la investigación participativa; para ser empleados en el análisis de su práctica educativa cotidiana.

5.2.2 METODOLOGIA GENERAL PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO.

El proyecto consiste, básicamente en un programa para "la formación docente en la perspectiva de la didáctica crítica" que cubra un mínimo de 150 horas (ciento cincuenta horas) de asesoría directa, divididas en cinco módulos de treinta horas cada uno. Los argumentos que fundamentan esta propuesta son :

- Una carga curricular de 150 horas, permite que el programa se acredite a un nivel de "diplomado" .
- Un diplomado puede resultar más significativo para los docentes, sobretodo si las autoridades promueven el mejoramiento de las condiciones laborales de los participantes.
- Cada curso puede tener un valor curricular independiente, de 30 horas.
- Un programa de 150 horas asegura más la formación de los docentes, que los cursos aislados que se imparten con temáticas diferentes.
- Una planeación "modular" hace referencia a que los conocimientos tienen un carácter interdisciplinario e implica la participación activa de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los aspectos operativos, de este proyecto se hacen las siguientes propuestas :

PARTICIPANTES .- Se recomienda dar difusión amplia, directa y escrita, del programa, entre el personal docente, para que la participación se dé en forma voluntaria, de lo contrario es muy difícil lograr resultados por la falta de motivación y cooperación hacia el trabajo grupal.

ESPACIO Y TIEMPO.- Si se otorgan facilidades al personal docente que decida participar, se podría realizar el proyecto en los meses de Marzo a Junio de 1995, en dos sesiones por

semana (Viernes y Sábado), de 6 horas cada una, representando un total de 16 sesiones y 96 horas.

En el mes de Agosto de 1995 podrían emplearse tres semanas continuas para trabajar en sesiones de 4 horas diarias, hasta cubrir el programa. Esta posibilidad queda a juicio de las autoridades de acuerdo a las necesidades de la institución.

En cuanto a los espacios de trabajo, se recomienda que el proyecto se realice en un lugar donde se trabaje sin interrupciones y acondicionado debidamente dado el tiempo de duración de las sesiones.

INSTRUCTORES .-

Se recomienda que cada módulo sea conducido por uno o más instructores expertos en el tema, con una metodología teórica-práctica.

MATERIALES .-

Al inicio de cada módulo se entregaría a los participantes una antología con el material de lectura básico.

METODOLOGIA GENERAL .-

Durante el desarrollo del programa de "formación docente en la perspectiva de la didáctica crítica", se plantea una metodología donde se combinen las características de las unidades didácticas denominadas: CURSO, TALLER Y SEMINARIO. Además se pondrían en práctica los conceptos básicos de la técnica de grupo operativo.

EVALUACION GENERAL .-

La - evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje implicaría tres aspectos :

a) La evaluación individual de los docentes en cada módulo, donde se tomarían en cuenta:

- La calidad de sus participaciones (pertinencia).
- La lectura y análisis de los materiales.

- La realización de un trabajo escrito al final de cada módulo.

b) La evaluación del proceso grupal, en cuanto a la cooperación, pertenencia, pertinencia y la comunicación en el grupo.

c) La evaluación del proyecto.

CONTENIDO GENERAL DEL PROGRAMA.-

El proyecto de : "FORMACION DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDACTICA CRITICA", consta de cinco módulos que se titulan :

MODULO - I "FUNDAMENTACION FILOSOFICO - SOCIAL DE LA DIDACTICA CRITICA".

MODULO - II "FUNDAMENTACION PSICOLOGICA DE LA DIDACTICA CRITICA: GRUPO OPERATIVO".

MODULO - III "LA COORDINACION DE UN GRUPO DE APRENDIZAJE"

MODULO - IV "PLANEACION CURRICULAR, INSTRUMENTACION DIDACTICA Y EVALUACION EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDACTICA CRITICA.

MODULO - V "LA INVESTIGACION EN LA PRACTICA EDUCATIVA DEL CETis - 120 .

PRESUPUESTO .-

La aplicación de este proyecto representaría para la institución, los siguientes costos :

a) Honorarios de los instructores.

b) Material de difusión..

c) Materiales de apoyo didáctico para cada uno de los módulos

5.2.3 PLANEACION DIDACTICA DEL PROGRAMA DE FORMACION DOCENTE

Los aspectos generales de la instrumentación didáctica del programa, representan una propuesta básica, susceptible de ser mejorada por las autoridades de la institución o por los instructores de cada módulo.

MODULO I

TEMA : "FUNDAMENTACION FILOSOFICO-SOCIAL DE LA DIDACTICA CRITICA"

OBJETIVOS :

- Analizar los fundamentos teóricos que justifican el desarrollo de una "Pedagogía Crítica".
- Conocer el proceso histórico de la didáctica.

SUBTEMAS :

- Educación y sociedad.
- Funciones de la educación.
- Las teorías de la reproducción.
- La teoría de la resistencia y el lenguaje de la posibilidad.
- Proceso histórico de la didáctica.
- Surgimiento de una didáctica crítica.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- M. Pansza et.al., "Fundamentación de la didáctica crítica".
- H. A. Giroux. "La educación sometimiento y resistencia".
- "Pedagogía crítica, política, cultural y discurso de la experiencia".
- "Cultura, poder y transformación en la obra de Paulo Freire: Hacia una política de la educación".
- Carr y Kemmis. "Teoría crítica de la enseñanza".
- T. Barreiro. "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación".

MODULO II

TEMA : "FUNDAMENTACION PSICOLOGICA DE LA DIDACTICA CRITICA - EL GRUPO OPERATIVO"

OBJETIVOS :

- Analizar los principales conceptos Psicoanalíticos que explican los procesos de interacción social en los seres humanos.
- Obtener un conocimiento teórico— práctico de la técnica de grupo operativo.
- Explicar el marco conceptual del grupo operativo en situaciones de aprendizaje.

SUBTEMAS :

- Introducción al Psicoanálisis.
- Fundamentación teórica del grupo operativo.
- La técnica del grupo operativo.
- Marco conceptual del grupo operativo.
- El grupo.
- El aprendizaje grupal.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- Pichón Riviere, "Del Psicoanálisis a la Psicología Social: Grupos operativos".
- José Bleger, "Grupos operativos en la enseñanza"
- Armando Bauleo, "Aprendizaje grupal"
- N. Caparros et.al, "Psicología y Sociología de grupos"
- C. Hoyos Medina., "La noción de grupo en el aprendizaje: Su operatividad".

MODULO III

TEMA : "LA COORDINACION DE UN GRUPO DE APRENDIZAJE"

OBJETIVOS :

- Analizar las funciones que implica la coordinación de un grupo de aprendizaje.
- Conocer y vivenciar la aplicación de diferentes técnicas y dinámicas grupales, de acuerdo a los objetivos planteados en cada sesión.
- Conocer la importancia de la motivación en la aplicación y coordinación de técnicas grupales.

SUBTEMAS :

- Las funciones de un coordinador en un grupo de aprendizaje.
- El señalamiento y la interpretación.
- La aplicación de una dinámica de grupo.
- Las técnicas de aprendizaje grupal.
- Las técnicas para trabajar sobre la tarea implícita o la "latencia" grupal.
- La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- R. Santoyo, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje.
- C. Zarzar Ch., "Conductas y aprendizaje. Una aproximación teórica".
- C. Hoyos Medina, "Las técnicas de grupo".
- S. M. Olmsted, "El pequeño grupo"
- A. Bauleo, "Pequeños y grande grupos"
- Ana M. Bafuelos, "Motivación escolar: Una propuesta didáctica".

MODULO IV

TEMA : "PLANEACION CURRICULAR, INSTRUMENTACION DIDACTICA Y EVALUACION EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDACTICA CRITICA"

OBJETIVOS :

- Conocer y reflexionar sobre la propuesta teórica en que se ha fundamentado la planeación curricular dentro de la institución y sobre la alternativa que propone la didáctica crítica para realizar los programas de estudios.
- Analizar el proceso de instrumentación didáctica y su importancia en la práctica educativa.
- Reflexionar sobre la importancia del proceso y las formas de evaluación que propone la didáctica crítica.

SUBTEMAS :

- Planes y programas de estudios.
- Los objetivos y contenidos de aprendizaje.
- El encuadre.
- La metodología empleada en el salón de clases.
- Formas de evaluación no objetiva.
- Uso de materiales didácticos.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- M.Pansza, et.al. "Operatividad de la didáctica crítica"
- A. Díaz Barriga. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares"
- C. Zarzar Ch., "Grupos de aprendizaje"
- P. Morán, "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales".

MODULO V

TEMA : "LA INVESTIGACION EN LA PRACTICA EDUCATIVA DEL CETis - 120"

OBJETIVOS :

- Analizar la práctica educativa del CETis - 120 a partir de la fundamentación teórica recibida.
- Conocer la metodología de la investigación-participativa, y reflexionar sobre sus posibilidades de aplicación en la institución.
- Elaborar un proyecto de trabajo individual y/o grupal en el marco teórico de la didáctica crítica y de la investigación participativa.

SUBTEMAS :

- La investigación en la docencia.
- Fundamentos teóricos de la investigación participativa.
- Metodología de la investigación participativa: Aportaciones y límites.
- La elaboración de un proyecto de la realidad educativa del CETis - 120 : Aspectos problemáticos susceptibles de intervención por los docentes.
- Elaboración de un proyecto individual y/o grupal donde se contemplan alternativas de solución a la problemática señalada.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- Pablo Latapí , "Algunas observaciones sobre la investigación participativa".
"Algunas reflexiones sobre la participación".
- S. Schmelkes. "Fundamentos teóricos de la investigación participativa".

"Reglamento general de los planteles dependientes de la DGETI"

"Antecedentes históricos del CETis - 120"

"Planes de estudio del CETis - 120"

"Formas para la elaboración de programas"

CAPITULO 5

C I T A S :

- 1 - Henry A. Giroux. (1990). "Los profesores como intelectuales transformativos", p. 172
- 2 - H. A. Giroux, Op. cit., pp. 171 - 178 .
- 3 - P. Latapí. (1991). "Investigación participativa : Algunos aspectos críticos y problemáticos" p. 129 .
- 4 - P. Latapí. (1991). "Algunas reflexiones sobre la participación", p. 28 .

CONCLUSIONES

Los temas que se desarrollaron a través de este trabajo nos permiten llegar a la conclusión de que la didáctica crítica es una alternativa valiosa en la educación, no porque nos dé soluciones acabadas a los problemas que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad, sino, básicamente, porque el marco teórico "interdisciplinario" en que se fundamenta permite abordar el fenómeno educativo con toda la complejidad que éste representa. Es decir, la didáctica crítica parte de la consideración de que la educación es un proceso social que involucra aspectos psicológicos y pedagógicos, que deben ser analizados dentro de un contexto histórico específico, situaciones que son tomadas en cuenta en su propuesta metodológica para la docencia y la investigación educativa.

En principio, esta didáctica rechaza severamente la aplicación de los modelos tecnocráticos que, desde hace tres décadas, han sido ampliamente difundidos en el medio educativo, porque es evidente que los paradigmas científicistas, derivados del positivismo, no han contribuido a resolver los problemas de fondo en la educación: Su neutralidad ideológica y los métodos estadísticos empleados, sólo han generado una gran cantidad de datos que, a lo sumo nos proporcionan una descripción (relativa) de hechos aislados, pero no permiten la explicación de sus causas.

También, la didáctica crítica, rompe con el dogmatismo y el autoritarismo, característicos de un modelo tradicional en la educación por ser prácticas que alienan al individuo y le impiden incorporarse en forma activa y creativa a su realidad social. Asimismo, está en desacuerdo con el idealismo y la ingenuidad política que prevalecen en los modelos educativos de la escuela nueva, por considerar que su ideología es oportunista y manipuladora al ofrecer una apariencia de realidad.

Esencialmente, la didáctica crítica pretende recuperar el sentido humano de la educación, haciendo énfasis en su carácter social y político, por lo que la "reflexión" colectiva entre maestros y alumnos constituye tanto su método como su objetivo. Para esto, retoma algunos de los valores del humanismo griego planteados en el término de Pídeia, con el que se pretendía esculpir un ideal de hombre, dotado de belleza en cuerpo y alma.

De la misma manera, toma en consideración las aportaciones de la dialéctica griega, que caracterizan el método dialógico de la mayéutica Socrática, que consistía en ayudar al alumno a producir por sí mismo el conocimiento a partir de preguntas

que el maestro le formulaba.

Sócrates decía que el alumno debía "parir" el conocimiento después de un proceso de razonamiento y la didáctica crítica habla de "crear" el conocimiento a partir de una praxis, donde la reflexión crítica tiene un papel fundamental.

En este sentido, el concepto de praxis, es vital dentro de esta didáctica, ya que alude no sólo a una actividad cognoscitiva o intelectual sino también práctica, entendida esta última como algo real, objetivo, donde existe una materia prima e instrumentos para transformarla, obteniendo de esto un resultado o producto, que cobra vida independientemente del sujeto que la creó.

Adolfo Sánchez Vázquez, define el concepto de la siguiente manera: "[...] la praxis se nos presenta como una actividad material, transformadora y adecuada a fines. Fuera de ella queda la actividad teórica que no se materializa, en cuanto que es actividad espiritual pura. Pero por otra parte, no hay praxis como actividad puramente material, es decir, sin la producción de fines y conocimiento que caracteriza la actividad teórica". ("Filosofía de la praxis". 1980. Pág. 267).

Este mismo autor, señala que "[...] la praxis ocupa el lugar central de la filosofía que se concibe a sí misma no sólo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación. Tal filosofía no es otra cosa que el marxismo". ("Filosofía de la praxis". 1980. Pág. 21).

De esta manera, el marxismo constituye uno de los principales fundamentos teóricos de la didáctica crítica, cuyas aportaciones han sido elaboradas principalmente por J. Habermas, quien desarrolló una "ciencia social crítica", donde el conocimiento es considerado como algo que se construye en un proceso dialéctico, mediante la praxis. Asimismo, Habermas se apoya en el método de la "crítica ideológica" de Marx, y en el psicoanálisis, para plantear su teoría de "la competencia comunicativa", como el principal recurso para lograr que los individuos puedan tener una interpretación correcta de sí mismos y de sus actos y así, modifiquen sus condiciones de vida.

Al concebir el conocimiento como el producto de un proceso de transformación dialéctica, mediante una praxis, la didáctica crítica supera las limitaciones de las teorías de la reproducción, donde se considera a la escuela sólo como un medio para la reproducción de estructuras y la ideología que prevalecen en la sociedad.

La teoría de la resistencia, planteada por Giroux (1985,

1990), representa un avance significativo en la educación, porque si bien, reconoce el papel "reproductor" que tiene la escuela, no se queda en el "nihilismo" y la "parálisis", al reconocer la importancia de la intervención humana para llevar a cabo actos de resistencia que beneficien a las escuelas y a los individuos, y no sólo la "oposición autodestructiva".

Es precisamente su interés en el proceso de interacción humana en el acto educativo, la aportación más valiosa de la didáctica crítica, porque tiene en cuenta la importancia de los aspectos psicológicos que están implícitos en las relaciones que se establecen dentro de la escuela, tanto para que el aprendizaje se lleve a cabo, como para hacer posible la transformación del individuo y de la propia institución.

La metodología del "grupo operativo" desarrollada por E. Pichón-Riviere, y retomada por la didáctica crítica, permiten trabajar sobre los contenidos latentes que constituyen la principal barrera para el aprendizaje y además posibilita el cambio de los esquemas referenciales de los participantes, como condición necesaria para que los individuos puedan modificar aquellas estructuras o pautas de conducta que les impide acceder al conocimiento y por tanto a una vida cualitativamente mejor.

El psicoanálisis y el materialismo dialéctico constituyen el principal fundamento del grupo operativo, por lo que la aplicación de esta metodología requiere necesariamente de una formación teórica para el docente, sobre estos temas.

Un conocimiento general sobre el psicoanálisis y específicamente de la técnica de grupo operativo, es de gran valor en la labor educativa, porque es la única teoría que reconoce que la condición humana parte de la imperfección, de un conflicto permanente entre EROS y TANATOS, que al ser elaborado, permite producir, proyectar y sublimar toda esa energía que puede llegar a ser muy destructiva.

Otro aspecto en que la didáctica crítica hace énfasis es en la labor de investigación que los docentes deben desarrollar para acceder a una auténtica praxis, es decir, donde la práctica sea el producto de la teoría y no únicamente del sentido común (Giroux, 1985, 1990; M. Pansza, et. al. 1988). Sin embargo, para cumplir con esta función es evidente que se requiere una formación y una disciplina científica o de lo contrario los docentes estaríamos "jugando" a hacer ciencia, como lo demuestra ampliamente G. Devereux, (1991) en su obra "De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento".

Dicho autor señala que aunque "lo que más se necesita es la

reintroducción de la vida en las ciencias de la vida..." (pág. 57), situación que superan los métodos de investigación participativa, es necesario que los investigadores conozcan los efectos y la distorsión que provocan en sus estudios los fenómenos de transferencia y contratransferencia, así como su ideología y personalidad.

En resumen, la didáctica crítica es una propuesta en construcción, y tanto en sus fundamentos teóricos, como en sus aspectos operativos, aún hay mucho por investigar y por hacer.

Sin embargo, el terreno para trabajar en esta didáctica ha sido abonado por autores serios, notables, que han dado a su práctica educativa un sentido crítico y más humano, por lo que sus experiencias tienen un valor teórico importante, algunos de ellos son : Bleger, Bauleo, Zarzar Charur, M. Pansza y otros.

Para valorar realmente las aportaciones al proceso educativo, de una didáctica crítica, es necesario que el docente inicie una praxis en ella. En este sentido se hace imprescindible la formación en el marco teórico de esta didáctica.

Por las razones hasta aquí expuestas, considero a la didáctica crítica como una alternativa de gran valor para ser aplicada a la realidad educativa del CETis - 120.

Partiendo de esta consideración, el trabajo concluye con un proyecto para la formación de docentes en el CETis - 120, en la perspectiva de la didáctica crítica que, de ser aprobado por las autoridades escolares, es posible beneficiar el proceso educativo en la institución.

En lo personal, mi deseo es que el proyecto se acepte y participar en esta experiencia educativa..

REFERENCIAS

- ARREDONDO, M., et. al. (1978). Notas para un modelo de docencia. En : Perfiles Educativos. CISE, UNAM. N° 3.
- BAÑUELOS, A. M. (1990). Motivación Escolar: Una propuesta didáctica. En : Perfiles Educativos. CISE, UNAM. N° 49 - 50.
- BARREIRO, T. (1975). La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. En : Revista de Ciencias de la Educación. Argentina. Edit. Axis.
- BAULEO, A., CAPARROS, A., et. al. (1975). Psicología y Sociología de grupo. Madrid. Edit. Fundamentos.
- BAULEO, A. (1974). Ideología, grupo y familia. Buenos Aires. Edit. Kargieman.
- BLEGER, J. (1988). Grupos operativos en la enseñanza. En : Temas de Psicología. México. Edit. Nueva visión.
- BLEGER, J. (1977). Psicoanálisis del encuadre Psicoanalítico. En : Psicología de la conducta. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- BOHOSLAVSKY, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno, el profesor como agente socializante. En : Revista de Ciencias de la Educación. Argentina. Edit. Axis.
- CARR, W., Y KEMMIS, S. (1988). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. En : Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona : Martínez Roca.
- DEVEREUX, G. (1991). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Siglo XXI editores. 410 pág.
- DIAZ, B. A., (1980). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. En : Perfiles Educativos. CISE, UNAM. N° 10.
- EDUCACION y cambio social. (1975). En : Cuadernos de Educación. N° 30, Venezuela.
- FREIRE, P. (1980). La Educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI Editores.

- FREIRE, P.** (1990). Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI Editores.
- FUENTES, M. O.** (1979). Educación. Estado y Sociedad en México. En : México Hoy. México.
- FUENTES, M. O., LATAPI, P., et. al.** (1984). Al paso de la política educativa. En : Nexos. Vol. 7. Nº 84. México.
- GIROUX, H.** (1985). La educación : Sometimiento y resistencia. En : Cuadernos Políticos. Nº 44.
- GIROUX, H.** (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Edit. Paidós.
- GOULDNER, W. A.** (1978). Los elementos esenciales para la comunicación. En : Dialéctica de la Ideología y la Tecnología. Madrid. Edit. Alianza.
- HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C., BAPTISTA, P.** (1991). Metodología de la investigación. México. Edit. Mc. Graw. Hill.
- HOYOS, C. A.** (1980). La noción de grupo en el aprendizaje : Su operatividad. En : Perfiles Educativos. CISE. UNAM. Nº 7.
- HOYOS, C. A.** Las Técnicas de grupo. México.
- Instructivo Normativo para el Director de plantel incorporado a la DGETI. (1992).
- KESSELMAN, H.** (1977). Las bases de la planificación. En : Psicoterapia breve. Madrid. Edit. Fundamentos.
- MORAN, P.** (1983). La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales. En : Perfiles Educativos. CISE. UNAM. Nº 13.
- OLMSTED, M.** (1978). El pequeño grupo. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- PANSZA, M., PEREZ, C., MORAN, P.,** (1988). Fundamentación de la Didáctica Crítica. Vol. I México. Ediciones Gernika.
- PANSZA, M., PEREZ, C., MORAN, P.,** (1988). Operatividad de la Didáctica Crítica. Vol. II. México. Ediciones Gernika.

- PANSZA, M.** (1991). Entrevista. Primer coloquio de Educación Física. Morelia, Mich., México.
- PICHON - RIVIERE, E.** (1984). El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires. Edit. Nueva Visión.
- PICHON - RIVIERE, E.** (1979). Vínculo, comunicación y aprendizaje. En : Teoría del vínculo. Buenos Aires. Edit. Nueva Visión.
- PICON, C., et. al.** (1991). Investigación participativa : Algunos aspectos críticos y problemáticos. En : Cuadernos del CREFAL. Patzcuaro, Mich., México.
- Algunas Reflexiones sobre la Participación. Latapí, P.
 - Fundamentos Teóricos de la Investigación Participativa. Schmelkes, S.
 - Algunas observaciones sobre la Investigación Participativa. Latapí, P.
- Programa para la modernización educativa. (1989). México. SEP
- QUESADA, R.** (1992). La Didáctica Crítica y la Tecnología Educativa. En : Perfiles Educativos. CISE. UNAM. N° 49 - 50 .
- QUESADA, R.** (1992). El aprendiz : Polo olvidado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En : Perfiles Educativos. CISE. UNAM. N° 55 - 56
- Reglamento de evaluación de los aprendizajes de los planteles incorporados a la DGETI. (1985).
- Reglamento General de los planteles dependientes de la DGETI. (1985).
- Revista : Presencia Educativa Tecnológica en Michoacán. (1994). Edición especial.
- ¿ Qué es la DGETI ?
 - CETis N° 120, Morelia.
- RUEDA, M.** (1989). La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario. En : Perfiles Educativos. CISE, UNAM. N° 45 - 46.
- SACRISTAN, J.** (1988). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Buenos Aires. Edit. Anaya.

- SANCHEZ,** R. (1993). Didáctica Crítica : Origen, desarrollo y propuestas. Trabajo no publicado. Centro de actualización del magisterio en Michoacán.
- SANCHEZ** V. A. (1980). Filosofía de la praxis. México. Edit. Grijalbo.
- SANTOYO,** R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. En : Perfiles Educativos. CISE, UNAM. N° 11 .
- TAMAYO,** L. (1991). Acerca de la historia de los grupos operativos. TAIGO, A.C.
- TAMBUTTI,** L. R. (1989). La estrategia SIGMA, una forma radical de abordar el fracaso y la deserción escolar. En : Perfiles Educativos. CISE, UNAM. N° 45 - 46.
- WERNER,** J. (1983). Paideia : Los ideales de la cultura griega. México. FCE.
- ZARZAR,** CH. C., (1992). Grupos de aprendizaje. México. Edit. Nueva Imagen.

- Conducta y Aprendizaje. Una aproximación teórica
- La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo.
- Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo.

PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO TECNOLOGICO
PROGRAMADOR

VIGENCIA A PARTIR DE : 1985

CLAVE : 790 - 85

CFERITOS : 341

NO	SEMESTRE I	T	P	TL	C	NO	SEMESTRE II	T	P	TL	C	
01	MATEMATICAS I	5	-	5	10	10	MATEMATICAS II	5	-	5	10	
02	TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	2	2	4	6	11	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	2	2	4	6	
03	QUIMICA I	3	2	5	8	12	QUIMICA II	3	2	5	8	
04	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	2	2	4	6	13	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	2	2	4	6	
05	DIBUJO I	-	4	4	4	14	DIBUJO II	-	4	4	4	
06	MANEJO DE ARCHIVO	2	2	4	4	15	BIOLOGIA	3	2	5	8	
07	PRINCIPIOS DE OPERACION	4	-	4	8	16	ADMINISTRACION	4	-	4	8	
08	PRINCIPIOS DE PROGRAMACION	2	3	5	7	17	BIOMANACION	2	2	4	6	
09	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	-	2	2	2	18	ACTIVIDADES PARAESCOLARES II	-	2	2	2	
TOTAL :						29	14	37	57			

NO	SEMESTRE III	T	P	TL	C	NO	SEMESTRE IV	T	P	TL	C	
19	MATEMATICAS III	5	-	5	10	27	MATEMATICAS IV	5	-	5	10	
20	FISICA I	3	2	5	8	28	FISICA II	3	2	5	8	
21	QUIMICA III	3	2	5	8	29	INT. A LAS CIENCIAS SOCIALES	4	-	4	8	
22	LABORATORIO DE PROGRAMACION I	-	3	3	3	30	LABORATORIO DE PROGRAMACION II	-	3	3	3	
23	METODOS DE INVESTIGACION I	4	-	4	8	31	METODOS DE INVESTIGACION II	4	-	4	8	
24	CONTABILIDAD	1	5	6	7	32	SISTEMAS OPERATIVOS	5	-	5	10	
25	LENGUAJE DE PROGRAMACION I	5	-	5	10	33	LENGUAJE DE PROGRAMACION II	5	-	5	10	
26	ACTIVIDADES PARAESCOLARES III	-	2	2	2							
TOTAL :						21	14	30	56			

NO	SEMESTRE V	T	P	TL	C	NO	SEMESTRE VI	T	P	TL	C	
34	MATEMATICAS V	5	-	5	10	41	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEX.	4	-	4	8	
35	FISICA III	3	2	5	8	42	COMUNICACION Y RELACIONES HUMANAS	5	-	5	10	
36	HISTORIA DE MEXICO	4	-	4	8	43	ORGANIZACION Y OPERACION DE CENTROS DE COMPUTO	5	-	5	10	
37	FILOSOFIA	4	-	4	8	44	ANALISIS DE SISTEMAS II	4	-	4	12	
38	ANALISIS DE SISTEMAS I	4	-	4	12	45	LABORATORIO DE SISTEMAS	3	3	6	9	
39	PROGRAMACION ESTRUCTURADA	-	5	5	5	46	LABORATORIO DE METODOS NUMERICOS	-	3	3	3	
40	METODOS NUMERICOS	5	-	5	10							
TOTAL :						27	7	34	61			

SUBSECRETARIA DE EDUCACION E INVESTIGACION TECNOLOGICAS
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION TECNOLOGICA INDUSTRIAL
EDUCACION MEDIA SUPERIOR BIVALENTE
PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO TECNOLOGICO
PROGRAMA

(Apéndice 2)

VEGICENCIA A PARTIR DE : 1992

CLAVE : TPO - 92

FEFEBROS : 227

NO	SEMESTRE I	T	P	TL	C
01	MATEMATICAS I	5	-	5	10
02	TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	2	2	4	4
03	QUIMICA I	3	2	5	8
04	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	2	2	4	4
05	ACTIVIDADES COCURNICULARES I	-	3	3	3
06	DIBUJO I	4	4	4	4
07	PRINCIPIOS DE PROGRAMACION	3	2	5	8
08	PRINCIPIOS DE OPERACION	3	1	4	7
	TOTAL :	18	14	34	52

NO	SEMESTRE II	T	P	TL	C
09	MATEMATICAS II	5	-	5	10
10	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	2	2	4	4
11	QUIMICA II	3	2	5	8
12	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	2	2	4	4
13	ACTIVIDADES COCURNICULARES II	-	3	3	3
14	DIBUJO II	4	4	4	4
15	BIOLOGIA	3	2	5	8
16	LENGUAJE DE PROGRAMACION :	3	3	6	9
17	SISTEMAS OPERATIVOS IV	4	-	4	8
	TOTAL :	22	18	40	62

NO	SEMESTRE III	T	P	TL	C
18	MATEMATICAS III	5	-	5	10
19	FISICA I	3	2	5	8
20	METODOS DE INVESTIGACION I	4	-	4	8
21	QUIMICA III	3	2	5	8
22	CONTABILIDAD	1	5	6	7
23	ADMINISTRACION	4	-	4	8
24	LENGUAJE DE PROGRAMACION II	4	2	6	10
25	PAQUETES COMERCIALES	2	3	5	7
	TOTAL :	28	14	40	66

NO	SEMESTRE IV	T	P	TL	C
26	MATEMATICAS IV	5	-	5	10
27	FISICA II	3	2	5	8
28	METODOS DE INVESTIGACION II	4	-	4	8
29	INT. A LAS CIENCIAS SOCIALES	4	-	4	8
30	PROGRAMACION ESTRUCTURADA	4	2	6	10
31	MANEJO DE ARCHIVO	3	2	5	8
32	DESARROLLO MOTIVACIONAL	3	-	3	6
	TOTAL :	28	6	32	58

NO	SEMESTRE V	T	P	TL	C
33	MATEMATICAS V	5	-	5	10
34	FISICA III	3	2	5	8
35	HISTORIA DE MEXICO	4	-	4	8
36	FILOSOFIA	4	-	4	8
37	DESARROLLO ORGANIZACIONAL	3	3	3	3
38	METODOS NUMERICOS	4	1	5	9
39	ANALISIS DE SISTEMAS	5	-	5	10
	TOTAL :	29	6	31	58

NO	SEMESTRE VI	T	P	TL	C
40	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEX.	4	-	4	8
41	LABORATORIO DE SISTEMAS	2	4	6	8
42	ORGANIZACION Y OPERACION DE CENTROS DE COMPUTO	5	-	5	10
43	BASE DE DATOS	3	1	4	7
	TOTAL :	14	5	19	33

(APENDICE 3)

RELACION DE ALUMNOS INSCRITOS, EGRESADOS Y SU EFICIENCIA
TERMINAL POR ESPECIALIDAD Y POR GENERACION DESDE :

1a GENERACION 1982 - 1985

E S P E C I A L I D A D	INGRESO	EGRESO	% EFICIENCIA TERMINAL
CONTROL DE CALIDAD	92	20	22
P R O D U C C I O N	88	26	30
ADMN. EMP. TURISTICAS	99	38	38
T O T A L :	279	84	30

2a GENERACION 1983 - 1986

CONTROL DE CALIDAD	114	28	25
P R O D U C C I O N	102	24	25
ADMN. EMP. TURISTICAS	105	61	58
T O T A L :	321	113	35

3a GENERACION 1984 - 1987

P R O D U C C I O N	151	57	38
P R O G R A M A D O R	144	45	31
SRIO. EJECUTIVO	141	68	48
ADMN. EMP. TURISTICAS	155	88	57
T O T A L :	591	258	44

4a GENERACION 1985 - 1988

PRODUCCION	134	48	36
PROGRAMADOR	145	51	35
SRIO. EJECUTIVO	143	48	34
ADMON. EMP. TURISTICAS	151	78	52
T O T A L :	573	225	39

5a GENERACION 1986 - 1989

PRODUCCION	114	21	18
PROGRAMADOR	133	56	42
SRIO. EJECUTIVO	143	70	49
ADMON. EMP. TURISTICAS	136	72	53
T O T A L :	526	219	42

6a GENERACION 1987 - 1990

PRODUCCION	89	27	30
PROGRAMADOR	160	57	36
SRIO. EJECUTIVO	129	60	47
ADMON. EMP. TURISTICAS	161	109	68
T O T A L :	539	253	47

7ª GENERACION 1988 - 1991

PRODUCCION	96	22	23
PROGRAMADOR	152	74	49
ELECTRONICA	48	24	50
CONTABILIDAD	53	30	57
SRIO. EJECUTIVO	112	40	36
ADMON. EMP. TURISTICAS	149	74	50
T O T A L :	610	264	43

8ª GENERACION 1989 - 1992

PRODUCCION	99	29	29
PROGAMADOR	103	60	58
ELECTRONICA	101	52	51
CONTABILIDAD	105	50	48
ADMON. TURISTICA	107	51	48
SRIO. EJECUTIVO	81	33	41
T O T A L :	596	275	46

9ª GENERACION 1990 - 1993

PRODUCCION	103	47	46
PROGRAMADOR	111	60	54
ELECTRONICA	105	72	69
CONTABILIDAD	106	51	48
ADMON. TURISTICA	111	79	71
SRIO. EJECUTIVO	77	32	52
T O T A L :	613	342	56