



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Pansza, Margarita (1992)**  
**“OPCIÓN CRÍTICA EN LA DIDÁCTICA”**  
**en Perfiles Educativos, No. 57-58 pp. 52-64.**

## OPCIÓN CRÍTICA EN LA DIDÁCTICA

Margarita PANSZA GONZÁLEZ

*Aquí se presenta un avance de investigación sobre formación de profesores universitarios, donde se aborda la cuestión de la didáctica como teoría de la enseñanza, la opción crítica en la didáctica, así como algunos problemas metodológicos.*

Este artículo surge como respuesta a las múltiples discusiones sostenidas con distintos interlocutores a partir de la publicación de una propuesta didáctica para formación de profesores universitarios.<sup>1</sup> La confrontación nos permitió, por un lado, identificar problemas insuficientemente desarrollados o conceptos no explícitos, por el objetivo mismo de los textos, y por otro, incorporar nuevos problemas a nuestra reflexión sobre la enseñanza. Hacemos nuestras las palabras de Bachelard: "Toda doctrina de la objetividad termina siempre por someter el conocimiento del objeto al control ajeno".<sup>2</sup> Agradecemos a los profesores e investigadores que aportaron una crítica que nos ha permitido profundizar la posibilidad de una opción crítica en la didáctica.<sup>3</sup>

La sistematización del trabajo realizado con los grupos nos llevó a ampliar nuestro marco teórico y a proponer nuevas opciones metodológicas a partir del aprendizaje grupal y otras propuestas de investigación en el aula. La segunda decisión que tomamos implicó organizar las experiencias a partir del análisis de las memorias de los cursos y de los registros de las preguntas que nos hicieron en los eventos, esto nos permitió:

- a) Identificar los supuestos que se generaban a partir de las lecturas.
- b) Esclarecer las dificultades que afrontaban los docentes que pretenden la transformación de su práctica.
- c) Conocer las expectativas del docente.

El nuevo plan de trabajo comprende la realización de cuatro nuevas investigaciones, articuladas en un marco teórico común; éstas son:

- La didáctica y su campo de estudio.
- El docente y su formación.
- Currículo y aprendizaje grupal
- La evaluación de aprendizaje complejos.

De este encuadre se genera el presente artículo, que constituye un avance de investigación, con el siguiente esquema de desarrollo:

1. La educación en debate.
2. La didáctica como disciplina dependiente.
3. La opción crítica en la didáctica.

Debemos reconocer en la educación una práctica social, una práctica política en la que existen propuestas ideológicas y pedagógicas que en alguna forma influyen en el destino de los sujetos y de las sociedades. La educación refleja la problemática de la sociedad global, y en una sociedad como la nuestra, no borra las diferencias y desigualdades entre las clases sociales, más bien tiende a acentuarlas. La ciencia, en razón de los objetos de estudio que atiende, se organiza en dos grandes grupos: las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, en razón de que obedecen a distintas "particularidades epistemológicas, por lo que se refiere a las condiciones de su objetividad, modos de observación y experimentación, y por lo que se refiere a las relaciones que ellas establecen entre la teoría y la experiencia".<sup>4</sup>

Situamos el campo de lo educativo en el área de las ciencias sociales, ya que ése es su carácter esencial. Si la educación es un acto político, el nivel de reflexión sobre la misma no puede neutralizarla. En la educación, como en todas las ciencias sociales, las consideraciones ético valorativas relacionadas con la formación de la conciencia no son ajenas al trabajo científico y su producción teórica.

Partimos de la idea de que el conocimiento científico tiene su fuerte en la interpretación de la realidad, como el conocimiento intuitivo, pero la ciencia pretende la claridad intelectual, controla y analiza sus condiciones de producción y se presenta como algo inacabado y en proceso de construcción permanente. La ciencia está vinculada a la forma teórica de asimilación de la realidad en la cual el mundo se refleja con mayor claridad y corrección".<sup>5</sup>

La relación con la práctica en las ciencias de la educación, constituye un nudo problemático, ya que con frecuencia se les demanda soluciones inmediatas a los problemas; la abstracción o teorización se ve dificultada por esta urgencia; esto se presenta en forma desigual en las diferentes disciplinas educativas, siendo la didáctica la que con más fuerza sufre el embate por soluciones inmediatas.

La ciencia es un sistema coherente de conocimiento objetivo que se produce en condiciones históricas. Un conocimiento no puede ser disociado de su contexto histórico sin perder elementos importantes sobre su significación epistémica. El desarrollo de la ciencia no es lineal y acumulativo, ni hay un acontecimiento único que caracterice las revoluciones científicas, si bien todas ellas parten de una ruptura con algún aspecto de conocimiento existente.

El punto de partida de la construcción teórica en educación es la práctica. En el campo de reflexión sobre lo educativo, la conformación de una conciencia histórico crítica no ha ocupado un lugar predominante, el proceso de formación ha sido más supuesto que analizado, asumido como hecho que recuperado como proceso. El problema de la formación de la conciencia a través de prácticas sociales concretas y de la conformación de identidades sociales, es propio de una visión crítica de 1ª reflexión pedagógica.

La conformación de una conciencia histórica crítica implica recuperar el complejo juego de las contradicciones de cambio y el abandono de posiciones que dan certeza. El estudio de la formación de la conciencia supone reconocer en ella planos; desde nuestra perspectiva, los más importantes por considerar están en el nivel de la identificación: el *social*, que da cuenta de la forma en que el sujeto se identifica con la sociedad a la que pertenece, el *psicológico*, que se refiere a la conceptualización del sujeto sobre sí mismo, con la complejidad afectiva que esto supone, y el *histórico crítico*, en el cual el sujeto se sitúa en su tiempo, espacio y roles sociales. Estos tres planos de la conciencia no están separados entre sí, sino íntimamente relacionados en la identidad del sujeto concreto, su delimitación es analítica.

El proceso de conformación de identidades que permitan al individuo articularse a diversos procesos sociales a través de la conformación del sentimiento de pertenencia, es una de las funciones de la educación, otras están relacionadas con la conservación y transformación de los sistemas sociales. Por medio de las prácticas educativas los sujetos concretos adquieren nuevas significaciones que ínter juegan en el proceso de conformación de su identidad.

Los procesos educativos se dan en todos los grupos y clases sociales, se concretan en prácticas, y pueden ser promovidos en forma intencional para favorecer intereses de una clase o grupo sobre otros. Las prácticas educativas no se dan aisladas, se inscriben en las formas culturales de las sociedades concretas. Su adecuado estudio implica desentrañar lo implícito, llegar al campo de lo simbólico. Asimismo, al considerar al sujeto concreto y la formación de su conciencia se alude tanto a la consideración de lo consciente como de lo inconsciente. Por último, la reflexión sobre estas prácticas es la base de las disciplinas educativas; un adecuado tratamiento implica considerar los espacios sociales en que se generan, ya que éstos imprimen especificidad a las formas de manifestación y a sus intencionalidades.

Si lo educativo es una práctica que se da en el nivel del hecho, antes e independientemente de que se reflexione sobre ella,<sup>6</sup> nos surgen dos preguntas: ¿Qué tipo de ciencia podría estar detrás de la construcción de un campo del conocimiento de lo educativo? y ¿cuáles serían las expresiones subjetivas más significativas que han determinado su construcción?

El referente empírico de las ciencias de la educación son las prácticas, como concreción de factores contextuales, institucionales, disciplinarios y psicológicos. Estos factores constituyen sus condicionamientos, y nos dan cuenta de los límites. El trabajar lo educativo desde una perspectiva científica, quizá no resuelva los problemas educativos de nuestras complejas sociedades, extintas ante el impacto de la revolución científica técnica y la presencia de concepciones de vida basadas en la tradición y el pensamiento metafísico que orienta la vida de muchos grupos sociales. Para conocer este impacto, tanto en la sociedad como en las instituciones e individuos, es necesario realizar investigación educativa, y ésta necesariamente tendrá que romper con el espacio escolar como ámbito único de lo educativo. Algunos de estos trabajos vincularán lo educativo a lo epistemológico, lo cual amplía las características polémicas del campo, ya que se redimensiona la problemática de la transmisión de los conocimientos y formas de pensar. Las explicaciones derivadas de este tipo de trabajos pueden ser diametralmente opuestas a otro tipo de interpretaciones sobre la formación de la identidad del sujeto, que provenían de diversos aparatos ideológicos.

La construcción disciplinaria de la educación ha sido lenta y ha tropezado con obstáculos, algunos de carácter epistemológico y otros enraizados en las concepciones socioculturales de lo educativo. Sin pretender agotarlos, señalaremos los que, a nuestro juicio, son más persistentes:

1. La estrecha relación con otros procesos de socialización, lo que hace particularmente difícil asilar los objetos y, por lo mismo, delimitar el campo teórico.
2. Las opciones metodológicas siempre implican un recorte de la realidad; si bien es cierto que esto no ayuda a estudiar los fenómenos en forma más rigurosa, también es cierto que podemos dejar fuera aspectos muy importantes.
3. La descentración del sujeto (investigador) y del objeto (proceso educativo) es difícil en la medida en que el primero se ha formado en un proceso muy similar al que pretende estudiar.
4. Lo arraigado de la opinión que califica con certeza el objeto que se estudia.<sup>7</sup>
5. La jerárquica división social del trabajo en las instituciones educativas. Estas instituciones tiende a ser conservadoras y burocráticas. Estamos de acuerdo con Piaget<sup>8</sup> en el sentido de afirmar que tanto en los regímenes de izquierda como en los de derecha, la escuela ha sido

construida por conservadores, desde el punto de vista pedagógico; que han pensado mucho más en el molde de los conocimientos tradicionales que en formar inteligencias y espíritus activos y críticos. Esta situación no sólo contribuye a fijar el papel de los sujetos en el interior de las instituciones, sino que se constituye en un obstáculo para que las teorías educativas penetren en forma más significativa en la educación formal.

6. La urgencia de soluciones prácticas, como una presión constante al campo de la investigación. Esto se refleja sobre todo cuando se analizan los resultados de las llamadas innovaciones.

Estos problemas, sí bien no agotan la problemática, sí proporcionan algunos elementos explicativos a las primeras preguntas que incorporamos en este apartado, y son una expresión de los intentos de búsqueda de una fundamentación teórica para nuestras prácticas de docencia e investigación.

El carácter práctico de la educación en todos sus niveles, no nos debe desanimar en la búsqueda de su fundamentación. Estamos de acuerdo con O'Connor<sup>9</sup> en que:

Resultaría absurdo negar a la educación toda base teórica. Sin embargo, debemos dejar claramente establecido el papel que desempeñan estas teorías educacionales, ya que no poseen las características propias de las teorías científicas clásicas.

En síntesis, consideramos que existe una construcción teórica que atiende a la especificidad de lo educativo, pero ésta no sólo debe ser ampliada sino articulada a múltiples procesos concretos. Por otro lado, es importante considerar que las teorías educativas no responden a un concepto único de hombre, sociedad y conocimiento, por lo tanto, no conciben de la misma manera ni el papel de la educación ni de los sujetos sociales involucrados. Hablar del carácter científico de la educación no es negar los aspectos ideológicos ni políticos, ya que, como hemos señalado, éstos son sistemas simbólicos complementarios no antagónicos, pero que difieren en sus condiciones de producción.

El docente que pretende transformar su práctica, puede encontrar en la producción teórica elementos que le permitan abordarla desde diversas dimensiones, para lo cual no necesariamente tendrá que convertirse en productor de teoría, pero sí en constructor de conocimiento sobre su realidad.

### **Didáctica: teoría de la enseñanza**

En las discusiones en las que participamos, detectamos que no habíamos explicitado nuestro concepto de la didáctica. A más de una década de haber redactado ese trabajo, la respuesta al porqué de esa ausencia puede ser más bien la expresión de una racionalización que una explicación real de las razones de la omisión. Encontramos implícito a lo largo de todo el trabajo, la didáctica conceptualizada como la teoría de la enseñanza, y por lo tanto, guardando una estrecha relación con la práctica docente, ésta es el objeto de estudio de la disciplina, no la disciplina.

Por la complejidad de la enseñanza, debemos de tomar en cuenta, al reconstruirla para estudiarla, que no es un fenómeno aislado; se reconocen en ella elementos sociales psicológicos y disciplinarios que dan cuenta de los sujetos y objetos de estudio situados en un tiempo y espacio determinado.

El autor fundador de la teoría sobre la enseñanza fue Juan Amos Comenio (1592-1670), con su obra: *Didácticas completas*, publicada en Amsterdam en 1657: En la segunda parte, *La didáctica*

magna, se caracteriza (quizá por primera vez) la actividad del docente como una práctica profesional, y se delimitan los objetos propios de la disciplina, mismos que aún están presentes en los textos didácticos contemporáneos. La construcción de la didáctica ha implicado nuevas miradas más que nuevos objetos.

La lectura de los clásicos permite variar interpretaciones del papel que juegan en el desarrollo del conocimiento. Desde nuestra perspectiva, Comenio no es el fundador de una perspectiva científica en la didáctica, lo que de ninguna manera lo invalida como un pensador importante. Indudablemente es un precursor del pensamiento científico y progresista de la educación. En su tiempo no estaban dadas las condiciones para lograr una visión científica de lo educativo, era necesaria la consolidación de otras disciplinas cuyos aportes revolucionan las concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. "Comenio es el fruto genuino del cambio trascendental que operó en la Reforma."<sup>10</sup> La importancia de Comenio para el desarrollo del pensamiento educativo moderno fue sintetizado por Piaget<sup>11</sup> en los siguientes términos:

...precursor del evolucionismo, de la psicología genética, de la didáctica fundamentada en el conocimiento del niño, de la educación funcional y de la educación ecuménica. Muchos lo consideran como un metafísico que no tiene en cuenta las exigencias de la investigación experimental de la psicología ni de la pedagogía y que prefiere la discusión de las ideas al análisis de los hechos. Ambos juicios son inexactos por ser extremos, la verdad siempre está en el medio

La lectura de Comenio debe hacerse considerando que su producción fue generada hace tres siglos, no para buscar precisiones de conceptos que históricamente fueron generados en épocas posteriores, sino para recuperar la proeza intelectual de concebir la educación de una manera holística y en estrecha relación con la sociedad, así como su visión internacionalista.

De acuerdo con De La Mora,<sup>12</sup> Comenio reivindicó la labor docente al otorgarle un nuevo estatus, alejándola de una vez y para siempre del quehacer de los ayos. Tuvo el acierto de establecer límites disciplinarios y objetos de estudio que han determinado en gran medida en desarrollo posterior de la didáctica. Organizó *La didáctica magna* en tres apartados:<sup>13</sup>

- a) Didáctica general,
- b) Didáctica especial,
- c) Organización escolar.

Revisando la producción contemporánea, se detecta que los objetos en torno a los cuales Comenio construyó su didáctica, aún son trabajados por los teóricos de ésta y otras disciplinas educativas. Algunos de ellos se han constituido en campos de estudio independientes, como por ejemplo: La educación de sujetos marginados en los sistemas escolares tales como: el deficiente mental, la mujer y el trabajador.

Otros objetos con los que Comenio integró su teoría de la enseñanza se han visto enriquecidos con las aportaciones derivadas de otras disciplinas, como sociología, psicología y teoría de la comunicación; éstos son: elaboración de planes y programas de estudios, elaboración de libros de texto con ilustraciones, reforma escolar y otros.

Algunas de sus concepciones han sido definitivamente superadas, por ejemplo, la clasificación de "ingenios" por inteligencia, sensibilidad y voluntad.

En la didáctica se puede observar con claridad que la evolución de la disciplina no se da necesariamente por la incorporación de nuevos objetos o campos problemáticos, sino por la construcción permanente de éstos. Asimismo, muestra que el desarrollo de una disciplina no se

puede dar dentro de sus propios límites, es una condición necesaria la interrelación con diversos campos del conocimiento. Los límites son artificiales, pero al conservar una especificidad se constituye como campo del conocimiento, en este caso en la enseñanza. También en el proceso de construcción hay momentos de estancamiento y crisis.

Un aspecto del debate actual está centrado en analizar la validez de la didáctica general *versus* las didácticas especiales. Se argumenta que las didácticas especiales son expresión de un trabajo moderno sobre la educación y las disciplinas, sin embargo, fueron sugeridas en 1657.

El leer un autor fundante o clásico no tiene como finalidad sacralizar su pensamiento cristalizándolo y otorgándole un valor absoluto como referente para explicar nuestro momento; si hiciéramos tal cosa, al autor resultaría empobrecido. Lo hacemos en este caso para seguir la evolución de la didáctica, y el carácter histórico de su construcción, así como el papel que han jugado diversas corrientes del pensamiento en los nuevos conceptos sobre los mismos objetos. Así nos explicamos, entre otras cosas, la presencia de diferentes corrientes o escuelas en el interior de la didáctica; todas trabajarán sobre la enseñanza, pero la construirán diferente. Algunas corrientes enfatizan la relación de la enseñanza con la sociedad, otras la conciben como proceso técnico o bien como una relación moral. Hay concepciones holísticas o reduccionistas. Es a partir de la teorización de la enseñanza que se construyen métodos y técnicas y se determinan funciones y roles deseables. Una teoría de la enseñanza siempre se derivará de una concepción más amplia sobre la educación, y no al revés.

La didáctica se ha vivido más como una metodología; recuperarla como teoría de la enseñanza abre otras perspectivas, tanto en su construcción como en su aplicación. Una teoría está constituida por un conjunto de categorías que permiten explicar el comportamiento de los procesos a un nivel determinado de su existencia, o con respecto a un grupo definido de sus características, la teoría sistematiza los conocimientos correspondientes a una ciencia.

Una teoría es científicamente válida cuando explica los comportamientos de otros procesos pertenecientes al mismo dominio, aun cuando todavía no hayan sido experimentados. lo que es más, cuando se impone la necesidad de formular una teoría de mayor amplitud a la establecida hasta entonces, por haberse descubierto hechos que no pueden ser explicados, resulta indispensable que la nueva teoría, además de explicar los hechos conocidos (entre los cuales se encuentran incluidos los que impusieron la necesidad de hacer esa nueva interpretación explicativa), también permita la predicción o anticipación racional de otros hechos y haga posible su verificación experimental.<sup>14</sup>

En el caso de la didáctica, el construir un cuerpo teórico implica un esfuerzo permanente, es más lo que ignoramos del proceso de enseñanza aprendizaje que lo que hemos podido construir teóricamente. Contar con una teoría de la enseñanza nos permite, como docentes, poder organizar nuestra práctica en una forma menos inmediata y reactiva. Usar críticamente una teoría no es someter la realidad a las exigencias de una teoría, sino contar con criterios ordenadores que orienten la acción. Si la teoría didáctica que orienta al investigador o docente tiene coherencia interna, sigue siendo válida, ya que, como dice De Gortari (cita anterior), "ayuda a explicar hechos que todavía no han sido experimentados, o bien abre nuevos campos de estudio a una misma disciplina."

La práctica docente y su espacio tradicional, el aula, han sido objeto principal de estudio de la didáctica, pero actualmente el objeto se complejiza y el espacio se torna insuficiente para generar alternativas fundamentadas para otras formas de organización de la enseñanza, como podrían ser sistemas no escolarizados; la construcción teórica de la didáctica implica abrirse a nuevas relaciones, sin abandonar su objeto.

Entender la didáctica como una metodología para la enseñanza es caer en un reduccionismo no sólo de esta disciplina, sino del proceso mismo del conocimiento científico. "La metodología se

define como una organización estratégica de ciertas técnicas en función de una teoría y en vista de un objetivo de investigación científicamente pertinente.”<sup>15</sup>

De la cita anterior se desprende que toda metodología conlleva en sí misma una teoría, aunque las visiones empiristas de lo educativo se nieguen a reconocer un estatus teórico a lo didáctico.

No afirmamos que todos los actos de docencia son en sí mismos procesos de investigación, como tampoco que una práctica docente repetitiva proporcione, simplemente por acumulación, un conocimiento válido sobre lo didáctico; es necesario que esta práctica sea sometida a un proceso de teorización, de reflexión sistematizada. Por otro lado, no creemos que haya una correspondencia directa, unívoca y necesaria entre el tener conocimientos de didáctica y ser un “buen profesor”, es decir, los especialistas en didáctica podemos ser malos maestros a juicio de nuestros alumnos. Hay muchos elementos, no solamente los conocimientos didácticos que confluyen en la formación de un maestro.

Tampoco rechazamos la posibilidad de ser un buen maestro sin que jamás se haya tenido una formación didáctica sistematizada. Los procesos de conformación de las identidades sociales no se explican a partir del conocimiento disciplinario, y menos aún a partir de una sola disciplina.

En síntesis, consideramos a la didáctica la teoría de la enseñanza, cuya construcción ha estado históricamente determinada, y en estrecha relación con las ideas educativas vigentes en una época histórica. Dentro de la disciplina se dan diferentes corrientes que no deben ser consideradas necesariamente como complementarias por el hecho de manejar los mismos objetos, ya que la construcción de los mismos es distinta en función de criterios no solamente disciplinarios derivados de concepciones de hombre, sociedad y conocimientos, sino políticos e ideológicos; hay que recordar que la primera definición de la educación es como práctica política. Es necesario, como en cualquier otra disciplina social, asumir una posición.

### **La opción crítica en la didáctica**

La didáctica constituye una de las disciplinas de mayor peso en la formación de los maestros. En el sistema normalista es un eje de formación importante. Para los profesores de educación superior, quienes la mayor parte de las veces no hicieron una carrera docente, el contacto con ella suele darse en programas de formación de profesores en ejercicio.

Pese a que en sus orígenes fue fruto de un pensamiento progresista, cuestionadora de lo establecido, con el tiempo se convirtió en una disciplina que intentaba dar respuesta más que llevar al docente a analizar su situación concreta. Entre diversas explicaciones posibles, creemos que el énfasis dado a lo metodológico, condicionó las expectativas de los que se sometían a una formación didáctica; más que formas analíticas de trabajo buscaban y buscan solución “efectiva” a los múltiples problemas que plantea la docencia.

Por la importancia que ha tenido la didáctica en la formación de los docentes, consideramos que puede constituir un elemento de refuerzo de posiciones acriticas y dogmáticas, que son la base de lo que Bachelard<sup>16</sup> llama:

*Alma profesoral*, orgullosa de su dogmatismo, fija en su primera abstracción, apoyada toda la vida en los éxitos escolares de su juventud, repitiendo cada año su saber, imponiendo sus demostraciones, entregada al interés deductivo, sostén tan cómodo de su autoridad...

La actitud del alma profesoral es antagónica con una actitud científica,<sup>17</sup> ya que substituye el intento de claridad intelectual frente a la realidad por la certeza, y pierde el sentido del conocimiento como un proceso inacabado, y por lo tanto en construcción permanente. Para aclarar en qué sentido estamos usando el concepto de crítica, retomaremos el trabajo de H. Zemelman.<sup>18</sup>

Por crítica entendemos el rompimiento de la condición dada de un objeto, a través de destacar lo procesual de lo estructurado mediante el énfasis de su potencialidad...

No es posible plantearse ningún problema si no es explicando la concepción que se tenga de lo que es la realidad. El cambio de los horizontes teóricos es más lento que el cambio de los horizontes históricos, de ahí que se requiera una forma de razonamiento que sea crítica y abierta a esos desajustes que pueden llevar a un bloqueo mental. Lo anterior obliga a profundizar en el razonar y sus conexiones con lo real, como equivalente a la construcción de una conciencia activa, no ritualizada, que sea trascendente respecto a cualquier ideología. La trascendencia de la ideología debe comprenderse como una exigencia de problematización de lo que puede darse como aceptable y que expresa una exigencia de objetividad siempre más compleja y comprehensiva que cualquier esquema interpretativo.

La didáctica no exige, para su construcción, el dogmatismo; no existen verdades absolutas como núcleo constitutivo de la disciplina, no se ha construido en torno al pensamiento de un autor único, ni es refractaria a los conocimientos científicos de otras disciplinas afines, por lo que consideramos que se puede tener una posición crítica en el interior de la misma sin abandonar su objeto ni su propósito social relacionado con la calidad de la enseñanza. Una opción crítica no implica quedarse en lo teórico, sino derivar lo metodológico y técnico de una teoría que de cuenta de la realidad.

Una opción crítica en la didáctica procura recuperar al docente como un interlocutor válido en el esfuerzo de lograr transformaciones en las prácticas, no como un mero usuario de recetas, sin mayor sentido ni complejidad. Susana Barco,<sup>19</sup> afirma que

el movimiento alternativo o crítico en la didáctica debe preocuparse por recuperar la acción histórica política de la acción docente, y no solamente preocuparse por normar la relación del "cómo se ha hecho tradicionalmente en la didáctica. El qué se enseña, o sea el problema de los contenidos, debe recuperarse en la perspectiva alternativa o crítica.

Partir del reconocimiento de la determinación social de rol del profesor, el romper con las mistificaciones, conocer las condiciones de trabajo que atraviesan su subjetividad y que fortalecen actitudes que pueden llevar a lo que hemos llamado el alma profesoral.

Así como hemos señalado que el énfasis en lo metodológico reduce la didáctica a una disciplina meramente instrumental, el teoricismo entendido como una construcción elaborada a partir de una especulación al margen de los problemas concretos, conduce a una opción didáctica normativa y moralista, en muchas ocasiones espiritualista, que pone mucho énfasis en el deber ser del profesor, pero no proporciona elementos teórico-metodológicos que le permitan comprender las dimensiones concretas de su trabajo, los límites y posibilidades del mismo y su relación ética con la comunidad social.

Éstas y otras formas de entender la construcción y difusión de la didáctica contribuyen a reforzar las actitudes doctrinarias, dogmáticas y autoritarias. Si bien es cierto que quien asume la enseñanza con estas actitudes no lo está haciendo exclusivamente por su relación con una disciplina, sino como resultado de procesos de formación más amplios, estamos ciertos que la formación didáctica con estas orientaciones (u otras similares) es un refuerzo para el pensamiento dogmático y en ninguna forma es contribuyente a la formación de un espíritu científico. Por la importancia que esta disciplina tiene en la formación de maestros, se debe cuidar no sólo los contenidos que se

seleccionan, sino también la forma en que se enseña la didáctica.

No se trata de ofrecer recetas al docente, sino la reflexión sobre su actividad contextualizada dentro de una realidad social e institucional; al mismo tiempo que la condiciona, marca posibilidades de transformación, así como pone límites a la acción docente. La didáctica puede trabajarse desde una visión histórica y holística sin limitarse a dar cuenta de la "historia" de sujetos e instituciones o a esperar al advenimiento de un nuevo tipo de sociedad más favorable al desarrollo de un pensamiento crítico. Se debe recuperar la relación teoría y práctica como una posibilidad real para la construcción del conocimiento en el marco de alternativas posibles.

El ejercicio de una conciencia histórico-crítica en relación al trabajo docente, implica un trabajo gradual y sostenido para identificar aquellos elementos de la práctica docente que al ser mitificados nos impiden recuperarla desde una dimensión objetiva. La práctica en sí misma por acumulación simple no rebasa el conocimiento derivado del sentido común, es necesario articular teoría y práctica, éste es un proceso difícil, al que llamamos praxis, que tiene una mayor potencialización para la transformación. Desde esta perspectiva el análisis de práctica concreta del docente, sus aciertos, dudas y errores, constituye el eje que articula la teoría y la práctica, y es también el núcleo de su proceso de formación.

Se puede analizarla práctica educativa desde muchas dimensiones, no todas ellas necesariamente críticas; hay lecturas lineales, que se hacen desde la perspectiva de un cierto optimismo pedagógico en que todo parece ser ideal, el docente siempre trabajará muy contento la escuela, borrarán las diferencias sociales, etc. En contraste, existen lecturas catastróficas de las prácticas educativa y docente. Estas posiciones extremas no son satisfactorias ni ofrecen opciones, niegan la realidad, piden del docente cualidades de pronombre que no son comunes en los sujetos concretos, no recuperan la complejidad real de lo educativo y sus contradicciones, lo confuso y lo desconocido, pero sobre todo niegan la posibilidad de comprender la práctica y encontrar formas más adecuadas de trabajar la docencia, de acuerdo con las necesidades tanto de la sociedad como de los individuos.

Una opción crítica en la didáctica implica el superar lo fenoménico como único nivel de explicación posible e historizar el proceso de enseñanza aprendizaje, ubicándolo en las dimensiones de tiempo espacio y movimiento. En los procesos educativos no todo se puede explicar por lo manifiesto, la presencia de lo político, lo ideológico y de lo inconsciente proporcionan elementos explicativos de muchos de los problemas que enfrenta el docente.

Una opción crítica implica el trabajar estos elementos en su relación con la enseñanza, no para hacer del docente un politólogo o psicoanalista, sino para propiciar una ampliación de la conciencia histórico-crítica que le permita, en primer término, reconocerse como un sujeto histórico con posibilidad de opción. No es abandonar la especificidad de su trabajo, formar a los alumnos en alguna rama del conocimiento en particular, sino más bien articular lo que hace en el aula o escuela con la realidad social y las necesidades de los alumnos, considerados éstos como sujetos que se desempeñan en un ámbito más amplio que la escuela. Los alumnos llegan con un capital cultural que no es dado por la escuela, que está relacionado con los mecanismos de identificación y pertinencia a grupos y clases sociales y que condiciona la participación del sujeto en la institución escolar.

La relación maestro-alumno es compleja, no se resuelve solamente con que el maestro conozca su disciplina, que desde luego es un factor indispensable e insustituible para llevar a ser un "buen maestro"; hasta el momento actual es difícil precisar los elementos que hacen de un sujeto un buen maestro, y mucho menos asegurar que tal o cual proceso de formación conduce a la calidad magisterial. Una opción crítica implica aceptar esta incertidumbre. Es mucho lo que se desconoce todavía de la relación alumno-maestro, indudablemente la teoría del vínculo, o sea las formas de

relación, nos aportó importantes elementos para entender lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje. Actualmente, cuando menos, creemos que no es conveniente fomentar vínculos de dependencia o competencia y que es más deseable establecer un vínculo de cooperación.

Otro aspecto importante y muy propio de la didáctica es el relativo a la construcción del conocimiento y la forma de abordar el conocimiento acumulado. En ninguna situación de enseñanza se puede prescindir del conocimiento y quizá es insuficiente resolverlo en una forma factible desde un salón de clase sino es con el apoyo de la investigación educativa, ya que tiene relación directa con la calidad de la enseñanza, pero esto está determinado más por las condiciones materiales y organizativas estructurales de las instituciones educativas que con la voluntad del docente. Proponemos un cambio en las formas de trabajo del docente, que le permitan promover para él y sus grupos relaciones más amplias y diversas tanto con el conocimiento acumulado como con la realidad. (Esto lo desarrollaremos en el siguiente apartado.) Esta propuesta está basada en el deseo del docente de abandonar posiciones dogmáticas y autoritarias a partir del reconocimiento de la dificultad que implica el permanecer en una actitud de cuestionamiento y de crítica a su propia práctica, es el ejercicio de lo que Bachelard<sup>20</sup> llama “vigilancia epistemológica”, multiplicar las ocasiones de la curiosidad en vez de acabar con ella, buscar la variedad, ampliar los conceptos, etc. Concebir la enseñanza como una forma de vinculación con la realidad y no como un espacio de cristalización del conocimiento.

Pero como la enseñanza no es solamente una idea sino una práctica, el cambio en la misma no es sólo conceptual sino también metodológico e instrumental. Un aspecto sin duda sustantivo es cómo trabajar la docencia y de qué recursos materiales o técnicos nos podemos auxiliar, y cómo usar estos medios de modo que no se constituyan en una antipropuesta de nuestra teoría didáctica. Es decir, si teóricamente encontramos que es conveniente el despertar y estimularla curiosidad y la creatividad en nuestros alumnos y en nosotros mismos como sujetos de conocimiento, que el uso de los medios técnicos o materiales no nos conduzca a un resultado contrario a lo esperado. Creemos que no es conveniente marcar límites en el uso de los medios; el maestro debe experimentar creativamente con aquello que le permita lograr una mayor interrelación con el conocimiento y la realidad, usar un microscopio, una computadora, un video cassette, una técnica participativa, una visita *in situ*, no es caer en una posición tecnocrática sino el negar la historia de la sociedad, del conocimiento y de los individuos, o bien pretender que hay algún medio, por sofisticado que éste sea, que resuelva el compromiso de la finalidad de la educación en el mundo contemporáneo.

Indudablemente tenemos que cuidar que no halla incompatibilidad entre los enunciados básicos que constituyen nuestra teoría didáctica nuestras decisiones y acciones cotidianas. Si encontramos que esto se presenta, entonces estamos instrumentando una disociación entre la teoría y la práctica, lo que desde luego debilitará nuestro trabajo docente. Es decir, entre lo teórico conceptual y lo empírico referencial debe haber correspondencia. Tenemos que buscar la coherencia, que nos indica cuando nuestros conceptos teóricos deben ser abandonados, ya sea porque no son consistentes o porque se contradicen por la práctica, y también cuándo nuestra concepción teórica puede ampliarse con la incorporación de otros conceptos que son compatibles y la enriquecen. Éste es un cuidado importante cuando consideramos a la didáctica como una teoría de la enseñanza y no como una mera metodología. Siempre hay que contrastar nuestra teoría con lo realidad, ya que ésta no tiene por qué comportarse de acuerdo con nuestras exigencias teóricas. La base empírica de la didáctica es siempre la práctica docente y, por lo tanto, es posible utilizar un procedimiento de contrastación.

## **Lo metodológico en una opción crítica didáctica**

La construcción de una opción metodológica<sup>21</sup> implica la adopción de una estrategia, el problema no se limita a seleccionar contenidos y tratar de articularlos con algunas técnicas de enseñanza. Se parte de un proyecto educativo integral, que a partir de la teorización sobre objetos, sujetos, funciones y finalidades construya alternativas viables de transformación de la realidad educativa. Las propuestas que nosotros hacemos se derivan de las condiciones en que ejercemos nuestro trabajo; las manejamos en forma flexible pero sistematizada, y quizás puedan servir para otros docentes; lo importante no es que sigan precisamente esta estrategia sino que conciban su trabajo en forma holística, es decir, que se pueda ver el bosque y los árboles.

El primer cuidado será el conocer la institución y su proyecto educativo, así como sus planes de estudio. Construir un programa de estudios,<sup>22</sup> de preferencia en algún tipo de órgano académico colegiado, evitando el enciclopedismo y la fragmentación del conocimiento en el que se articule un plan de evaluación del trabajo.<sup>23</sup>

Dado que nuestra opción implica la concepción del aprendizaje grupal, no hacemos la planeación de las técnicas que podemos usar, hasta estar en contacto con el grupo y conocer sus formas de trabajo.

Como principio metodológico centramos la actividad en los alumnos, evitamos la conferencia magistral, pero no la descartamos totalmente, si se considera necesario la usamos. Tratamos de propiciar a través del trabajo grupal la construcción del conocimiento. Nos apoyamos en materiales escritos pero se trabajan de diversa manera, no nos interesa la recuperación lineal del texto sino una lectura comprensiva y problematizada. Es válido que el grupo aporte aquellos materiales que enriquezcan el trabajo, ya sean escritos o audiovisuales, y el único límite es que tengan relación con la tarea. Este concepto es para nosotros central, porque es el generador del trabajo del grupo; generalmente cuando el grupo se interesa en la tarea disminuyen las fricciones interpersonales o la distracción; periódicamente el grupo analiza su propio funcionamiento.

En términos generales, se intenta desde esta perspectiva crear un ambiente que favorezca el trabajo, donde se pueda preguntar sin miedo y no haya castigos por no saber, ni premios por saber.

Se trabaja con una finalidad definida, ya sea por objetivos o bien por problemas a realizar. El grupo adquiere el compromiso de realizar una tarea en ciertas condiciones de tiempo y calidad. Gradualmente el grupo mismo sugiere formas de trabajo y de evaluación. Por eso consideramos que metodológicamente no es adecuado planear las actividades de todo un curso. Un concepto central en nuestra propuesta es la relación entre conocimiento acumulado y construcción del conocimiento.

Con los elementos anteriores se puede interiorizar el concepto de construcción del conocimiento y su relación con la enseñanza de la teoría. Esto nos lleva a considerar, en los procedimientos didácticos, la lógica del descubrimiento, y a encadenarlo con un contenido sistemático. Lograr este enlace permite ampliar la conciencia teórica del alumno, y en consecuencia ampliar la conciencia histórica.

Conciencia teórica-----	Contenido sistemático
(A)	
Conciencia histórica -----	Lógica del
descubrimiento (B)	Problemas (C)
(A)=(B) (C)	

Los problemas implican un esfuerzo por situar los contenidos teóricos en un contexto y una circunstancia histórica, y reconocerlos inicialmente mediados por la experiencia del sujeto y su ideología.



Algunas preguntas que en forma cotidiana se hace el profesor, sobre la posibilidad de crear una conciencia histórica en los grupos masificados, tienen respuesta en el ejercicio de la conciencia sugeridos, pero no propiamente en el trabajo que realice el profesor. Cuando el docente logra que los alumnos ejecuten formas de pensar que les permitan operar sobre los contenidos sistematizados y su experiencia personal, amplía para sí la dimensión de su docencia.

La reflexión sobre la conciencia histórica no debe ser considerada como característica inherente a la docencia, hay razones que obstaculizan la formación de la conciencia crítica en los estudiantes discutir sobre estos obstáculos como lo es la actualización disciplinaria o didáctica, y en los eventos de formación de docente se debe dar un espacio para la clarificación de este aspecto, que resulta sustantivo en la formación de nuevos intelectuales.

El pensamiento dogmático ha convertido la ciencia en doctrina y la enseñanza en rutina; no implica sólo la repetición de una lección, tiene muchas facetas, una de ellas es la identidad personal vinculada a problemas de tipo cultural e histórico, y da lugar a diferentes tipos de dogmatismo. El pensamiento dogmático es un obstáculo para una enseñanza crítica y no es privativo del docente, aunque en él Bachelard, en su libro *La formación del espíritu científico*, lo encontrara tan bien logrado.

Un problema central de la didáctica en educación superior, lo constituye la relación del sujeto con la acumulación del saber y el saber pensar sobre ello. Este problema no puede abordarse sin un apoyo epistemológico. Un gran obstáculo para que los alumnos utilicen el saber acumulado para, a partir de éste, pensar en los problemas que la realidad le plantea, es sin duda el enciclopedismo. Éste leva a entender el conocimiento como una mera acumulación de información que no es cuestionada ni trabajada y que pone en juego más a la memoria que a la inteligencia. Implícitamente la enseñanza enciclopédica apoya el concepto de la ciencia como algo acabado y estático.

En la enseñanza enciclopédica, el alumno acumula conocimientos que son atesorados como valiosos en sí mismos, convirtiéndose en un archivo en el que se deposita la sabiduría de la humanidad, pero en la que él es más bien un espectador respetuoso que un sujeto histórico partícipe. La reflexión no es estimulada, y el obtener y acumular conocimientos da un ilusorio estatus de una sabiduría efímera, donde el sujeto renuncia gradualmente a su carácter de creador para ser un consumidor. Dentro de esta perspectiva de la enseñanza del conocimiento como acumulación cobran

especial importancia el establecimiento nítido de los límites disciplinarios, los dogmas doctrinarios y los procesos históricos son concebidos más como registros temporales que como procesos sociales.

La contrapartida a este tipo de forma de enseñar la teoría es llevar al alumno a pensar la realidad desde la perspectiva que le da una visión teórica, para explicarse los fenómenos de su realidad cambiante. Esto lleva gradualmente a la ampliación de la conciencia histórica, cosa que no se logrará como resultado de una mera acumulación. Esto implica que el docente reconozca la realidad como algo más amplio que una teoría y que por lo mismo la realidad tiene su propia dialéctica, y que es más bien la teoría la que se subordina a las exigencias de la realidad.

Es frecuente en el discurso educativo hablar del alumno como transformador, cuestionador, crítico, pero si la práctica educativa y didáctica no está basada en propiciar la reflexión, en buscar más la praxis que la práctica, se vuelve un discurso vacío. Una didáctica crítica debe propiciar la búsqueda de la verdad en el conocimiento que históricamente le es transmitido, y el intentar en forma sistemática desechar lo mitológico, ideológico e inexacto, así como situar a los sujetos del proceso de enseñanza en un momento histórico concreto.

Este proceso acelerará tanto en el docente como en el alumno el ejercicio de la conciencia histórica, recuperando la realidad como un todo dialéctico y desmitificando la ciencia para encontrar su auténtico papel en la vida social. La conciencia crítica implica una construcción histórica en la que la dinámica de las relaciones sociales resulta central para la construcción de las interpretaciones, problemas, explicaciones y teorías.

La reflexión sobre la conciencia histórica no debe ser considerada como algo que se da *per se*, independientemente del tipo de docencia; implica, para el profesor, la intención explícita tanto de trabajar sobre las nociones que a partir del conocimiento que abordan, como de enfrentar a los alumnos a la reflexión teórica, buscando que se den confrontaciones que permitan la recuperación de aquellos aspectos de la realidad que se estudian. Lograr esto implica una transformación cualitativa de la docencia.

Cuando se discuten los problemas de la enseñanza de la teoría, con frecuencia aparecen el dogmatismo, el adoctrinamiento, el reduccionismo. Estos problemas tienen múltiples facetas vinculadas a aspectos de tipo cultural, histórico e inclusive personales, pero el docente que intenta combatirlos puede empezar por privilegiar la actividad del pensar sobre el saber, el permanecer abierto hacia lo nuevo, esto, sin duda es adoptar una posición epistemológica que está lejos de representar el “alma profesoral” con que Bachelard caracteriza al docente, y que con frecuencia podríamos decir se encuentra representada en la docencia de nuestras instituciones de educación superior.

Para la transformación de la enseñanza de la teoría es conveniente como recurso metodológico la consideración de los momentos de apertura y cierre, que permitan a los alumnos abrir, y en su momento limitar, las posibilidades del pensamiento frente a un problema de la realidad.

La apertura implica un rompimiento con un marco conceptual que da cuenta de la realidad o de un aspecto de ésta. En la apertura no se abandona totalmente el concepto inicial, sino que se abre a interrogantes que implican la elaboración de nuevos conceptos o relaciones que facilitan la ampliación del problema. La apertura puede ser simplemente recuperar el dinamismo del objeto estudiado; al recuperar la noción de movimiento objetual, surgen necesariamente nuevos campos de relación y formación.

## **El dilema de la didáctica general versus las didácticas especiales**

Una de las preocupaciones de los profesores es la utilidad que para ellos puede tener una didáctica general; la pregunta que se hacen es respecto a si todavía se justifica su existencia.

Desde nuestra perspectiva, la didáctica general es la base para la construcción de las especiales, las cuales en realidad son un acercamiento dirigido a un objeto específico, pero necesitan situarse en una teorización más amplia de la práctica docente. Encontramos tres criterios para el desarrollo de las didácticas especiales:

- a) *Sujetos*. A partir de características evolutivas, niños, adolescentes, adultos. Considerando problemáticas específicas de atipicidad.
- b) *Disciplinas*. Parten de las características de los objetos y formas de construcción de un campo de estudio, matemáticas, etc.
- c) *Corriente educativa*. Se desarrollan a partir de una determinada concepción educativa; ejemplo, didáctica basada en la psicología de Jean Piaget.

Todas ellas parten de una teoría general de la educación y la enseñanza. Pueden resultar más cercanas al profesor que una didáctica general, ya que ésta los obliga a abrirse a otros campos. Las didácticas, ya sea generales o especiales, no resuelven un problema de la formación disciplinaria del docente. Las didácticas especiales se construyen bajo el supuesto de que los profesores de biología, por decir algo, saben biología. Ambas están centradas en problemas de transmisión y construcción. Entre las didácticas generales y especiales no hay relación de contradicción o negación, sino simplemente de diferenciación de campos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BACHELARD, G.

1978 *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México, Siglo XXI.

BARCO, S.,

1988 *Lecturas en tomo al debate de la didáctica y la formación de profesores*. Antologías de la ENEP-ARAGÓN, UNAM.

CHEHAIBAR KURI, E.

1982 *Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos)*. México, CISE-UNAM.

DE ALBA, A.(Comp.),

1987 *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*. México. CESU-UNAM.

DE GORTARI, E.

1987 *Metodología general y métodos especiales*. México Océano.

DE LA MORA, G.

1971 *Comenio y su didáctica magna*. México, Oasis.

DURKHEIM, E.

1974 *Educación y sociología*. Buenos Aires, Shapire Editores.

- FAURE, E.,  
1973 *et al. Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad-UNESCO.
- FOUCAULT, M.  
1982 *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.
- FROMM, E.  
1970 *La revolución de la esperanza*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FURLAN, A.  
1989 *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México, ENEP-IZTACAIA, UNAM.
- FREUD, S.  
1982 *Psicología de las masas y el análisis del yo*. México, Iztacihuatl.
- GARCÍA, G.  
1975 *La educación como práctica social*. Buenos Aires, Axis.
- GIMENEZ MONTIEL, G. (Comp.)  
1988 *La teoría y análisis de la ideología*. México, SEP-U de G-COMEXO.  
1981 *Estado, poder y discurso*. México, Coordinación de Humanidades, UNAM.
- GRAMSCI A.  
1974 *La alternativa pedagógica*. Madrid, Nova terra.  
1983 *Hacia un nuevo estilo educativo*. Caracas, Laboratorio Educativo No. 8.  
1985 *Introducción a la filosofía de la praxis*. México, Premia Editores.
- GUZMÁN, T.  
1979 *Alternativas para la educación en México*. México, Gernika.
- JIMENO SACRISTÁN, J.  
1986 *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires, Red Editorial.
- LOMBARDINI, F.  
1972 *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. Barcelona, A. Redondo Editor.
- KOPNIN, P. V.  
1966 *Lógica dialéctica*. México, Grijalvo.
- MANACORDA, M.  
1969 *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona Oikos Tau.
- MERANI, A, L.,  
1986 *Psicología y pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México, Grijalvo.
- MENDEL Y VOGT, C.  
1975 *El manifiesto de la educación*. México, Siglo XXI.
- PANSZA, M., PÉREZ, J. C. Y MORAN, P.  
1987 *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika  
1987 *Operatividad de la didáctica*. México, Gernika.
- PIAGET, J.  
1972 *Psicología y epistemología*. Barcelona, Ariel.  
1972 *Psicología y epistemología*. Buenos Aires, EMECE. Varios.  
1975 "Crisis en la didáctica", *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Axis.

Varios

1987 *Cuadernos de trabajo. Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios*. México, UNAM-SEP-ANUIES.

ZEMELMAN, H.

1987 "Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente". Jornadas 111, México, El Colegio de México.

El uso crítico de la teoría. En tomo a las funciones analíticas de la totalidad. México, Universidad de Naciones Unidas y Colegio de México.

## NOTAS

1. M. PANSZA, C. PÉREZ JUÁREZ y P. MORAN, *Fundamentación de la didáctica y operatividad de la didáctica*

2. G. BACHELARD. *La formación del espíritu científico. Una contribución al psicoanálisis del conocimiento científico*, p.284.

3. A partir de 1983 empezamos a trabajar nuestra propuesta con grupos de distintas instituciones de educación superior del país, hemos impartido ;11 conferencias y un promedio de 200 hrs. de docencia. En todos estos eventos se ha propiciado la amplia y libre discusión sobre la relación de nuestra propuesta con las necesidades del docente universitario.

4. J. PIAGET, *Tendencia de la investigación en ciencias sociales*, p.44.

5. V. P. KOPNIN, *Lógica dialéctica*, p.17.

6. G. GARCÍA, *La educación como práctica social*, p.25.

7. Bachelard considera la opinión como el primer obstáculo epistemológico, confrontar *La formación del espíritu científico*, p.13.

8. J. PIAGET, *Psicología y pedagogía*.

9. J. CONNOR, "Qué es una teoría de la educación?", en *Antología Teoría pedagógica*, 160.

10. G. DE LA MORA, *Comenio y su didáctica magna*, p. 119.

11. J. PIAGET, citado por De La Mora en *op. cit* p. 21.

12. *Idem*.

13. *Idem*.

14. E. DE GORTARI, *Fundamentos de la lógica. La actividad científica y su explicación dialéctica*, p. 125.

15. H. JAMOUS, "Technique, methode, epistemologie", en *Epístemologie Sociologique*, núm. 6. Citado por Giménez G. en *Poder, estado y discurso*.

16. G. BACHELARD, *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, p.12.

17. Ver apartado 1 del presente artículo, La educación en debate.

18. H. ZEMELMAN, *El uso crítico de la teoría*, p. 191.

19. S. BARCO, *Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica*.

20. G. BACHELARD, *op. cit*. p. 34

21. Ver cita 20.

22. En algunas instituciones educativas los docentes construyen sus programas de estudio, en otras, trabajan con programas elaborados por departamentos centrales, aunque personalmente nos inclinamos por la participación del docente en la elaboración del programa, por lo que esto significa. En cuanto a trabajar con la relación de finalidades, contenidos y experiencias, es la condición laboral de los docentes lo que da esta posibilidad. Suponiendo que el docente no tenga oportunidad de realizar este trabajo, sí puede trabajarlo críticamente en la instrumentación. Por eso es que consideramos importante conocer las instituciones educativas; en algunas de ellas ni la elaboración de programa ni los instrumentos de acreditación (pruebas) son seleccionados por los profesores. Esto reduce los ámbitos de decisión del docente, aunque no necesariamente los aniquila.

23. Para sugerencias de construcción de programas de estudio, técnicas, didácticas y planes de evaluación, consultar *Operatividad de la didáctica*.