

MODELOS EDUCATIVOS Y FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

Anita Barabtarlo Zedanski

"Toda experiencia de crisis, de ruptura
con las condiciones habituales conocidas,
tiene un significado de formación"
(H. Ferry)

El ensayo que a continuación se presenta es producto de una investigación iniciada en 1989 sobre la necesidad de vincular disciplina y didáctica, el qué y el cómo del proceso educativo.

Juan Carlos Tedesco, se ha referido en su libro: *El Desafío Educativo. Calidad y Democracia* (1987), a que en América Latina el desarrollo teórico se ha venido dando sin vinculación con los problemas reales, y en este sentido se ha dado un estancamiento en los paradigmas que puedan interpretar y coadyuvar a la transformación de la realidad social y educativa de nuestros países: es decir, no se ha dado una vinculación entre la teoría y la práctica. Por otra parte, se reproduce la atomización de esfuerzos y persiste una baja capacidad de acumulación en los conocimientos que se producen; además de que la producción de conocimientos es escasa. Parte del estancamiento se ha debido a que no se ha logrado mejorar el paradigma y éste ha sustituido a la investigación de la realidad social. Se nos ha enseñado generalmente a formular modelos teóricos y posteriormente ver si la realidad corresponde a ellos; y si no corresponde, "la que está mal es la realidad".

En este contexto, la investigación que estoy realizando en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional

Autónoma de México, en el ámbito de la formación de profesores retoma a la investigación como estrategia de integración de la disciplina y la didáctica.

La enseñanza de cualquier disciplina (el qué), lleva implícita una manera de enseñar que muchas veces tiene que ver con la manera como nosotros aprendimos (el cómo que pertenece a la esfera de la didáctica).

No existe la *disciplina universal* o *per se*; el qué se enseña está ligado a una racionalidad. Hemos aprendido formas de aprender y las asociamos a formas de enseñar. Si disciplina y didáctica obedecen a una lógica de construcción, la enseñanza de la disciplina a partir, por ejemplo, de un marco positivista se apareja con una didáctica del mismo corte.

La investigación que se viene realizando a partir de 1989 en el campo de las Ciencias Sociales, tiene por objetivo primordial profundizar el trabajo del vínculo entre la disciplina y la didáctica (la teoría y la práctica) a partir del análisis concienzudo del manejo de los paradigmas de conocimiento en la disciplina y el cambio en los mismos, hacia nuevas formas de pensar y construir conocimiento.

Se propone un modelo de formación docente en el que la investigación en la modalidad de investigación-acción juega un papel importante en posibilitar una toma de conciencia de las formas de aprender, desaprender y aprender otras.

Se propone la estrategia de la investigación-acción porque pensamos que ésta posibilita desarrollar la capacidad para que los sujetos piensen más allá de los contenidos de su disciplina develando la estructura paradigmática del docente o educador, y a partir de un trabajo de formación participativo condiciona la posibilidad de aportar en la construcción disciplinaria y avanzar en los aspectos teórico-metodológicos de la disciplina en cuestión.

A continuación se hacen algunas reflexiones acerca del quehacer docente y de las características que se proponen para un modelo educativo que lleve a la formación del docente y del alumno, haciendo énfasis en que la formación del profesor siempre está referida a la del alumno.

Posteriormente se aborda el paradigma de la investigación participativa, el método de la investigación-acción y la didáctica del aprendizaje grupal como los elementos conformadores del modelo propuesto; se aborda la perspectiva de la teoría social crítica en ciencias sociales y en un último apartado se aborda la descripción de una experiencia.

El quehacer docente y la formación de profesores

¿Para qué se forman los profesores?

¿Cuál es el papel del educador en la sociedad?

La función del docente es enseñar, pero, ¿para qué enseñar?

¿Hacia dónde debe orientarse la formación docente?

Más del 90 por ciento de los profesores de instituciones de educación superior son profesionistas egresados de alguna licenciatura y no han realizado estudios que los capacite para el ejercicio de la docencia, es decir, que los formara como profesores (Zarzar). El ser experto en un área o materia es una condición para ser un buen profesor pero no es suficiente.

Zarzar caracteriza tres tendencias en la formación de profesores, estas son:

- a) Una tendencia que propone que lo que los profesores necesitan es ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento del área. En este sentido la formación se centra en conferencias, cursos de actualización y profundización en la disciplina;
- b) Otra tendencia que propone que el profesor debe saber su materia y saber enseñarla. La formación en este sentido se orienta a la actualización de la disciplina y la formación pedagógico-didáctica para la enseñanza. La formación está centrada en la figura y funciones del profesor. Se le capacita para que sepa exponer, transmitir la información, elaborar material de apoyo, diseñar objetivos y programas de estudio, utilizar recursos de tipo didáctico;
- c) Una tercera tendencia, que postula que el docente se forma para saber propiciar en los alumnos aprendizajes significativos. Es decir, el aprendizaje está centrado en la figura del alumno, en sus procesos internos que lo llevan a aprender significativamente, es decir *aprender a aprender*.

Es decir, el educador prepara al alumno para que vaya conformando una cosmovisión, una concepción del mundo y coadyuva a conformar las convicciones necesarias para asumirla, es decir valores y actitudes.

A partir de los cambios tan precipitados que se han venido dando a nivel mundial, se habla frecuentemente de la necesidad imperante de generar una nueva cultura educativa para poder anticiparnos a los acontecimientos, revitalizando el papel de la educación en todos los niveles, coadyuvando así, a la conformación de una visión universal en la que los alumnos sientan un compromiso por su formación integral como exponentes de la cultura de un país.

¿Cómo y desde dónde entender esta nueva cultura educativa?

¿Cuáles serían las características de los modelos educativos desde los cuales se la entienda?

Se me antoja mencionar entre otras:

Flexibilidad para la actualización constante de contenidos, objetivos, metodologías; la aplicación de la teoría en la práctica; y la recuperación de la práctica para el desarrollo teórico; apoyo a las iniciativas de los alumnos en la adquisición de nuevos conocimientos y para la generación de otros; aportar a una visión global donde se unifiquen técnicas de análisis y síntesis para que los futuros profesionales sean capaces de aportar soluciones integrales a la realidad; la participación y contribución social mediante planes y programas que promuevan la acción de los estudiantes y profesionales bajo un esquema de valores donde aspiren a lograr una realización "digna, plena, libre e íntegra".

En este sentido se da la necesidad de acudir a un modelo pedagógico orientado y orientador hacia la participación social.

Este modelo tiene su origen en la educación de adultos basada en la participación del adulto en su propio proceso de aprendizaje, y el espacio del trabajo cotidiano como medio para vincular la teoría con la práctica.

El paradigma de la investigación participativa

En la década de los sesenta, y en el ámbito de la educación no formal, con fines de educar para concientizar, surge en América Latina un paradigma que empieza a orientar las acciones educativas en el marco de la educación de adultos. Este paradigma redefine el papel de la educación frente a la producción y distribución social del conocimiento partiendo de la diversidad social y cultural.

En este paradigma, la práctica social es el punto de arranque de una *teoría del conocimiento* aunada a una *teoría de formación de conciencia*. En su método, el paradigma requiere de la estructuración de

procesos educativos que promuevan la participación en la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas, así como la construcción colectiva de conocimiento.

Las características principales de este paradigma de investigación participativa son las siguientes:

- como proceso generador, supone la creación del conocimiento como una actividad antihegemónica; esto implica reconocer a la ciencia como parte de la vida cotidiana; el ser humano necesita responder a los desafíos y obstáculos que le presenta la realidad;

- la participación activa en la producción del saber y de los modos del saber, condicionada por la biografía de los sujetos;

- la necesidad de comprender y explicar la existencia de los procesos sociales desde una perspectiva histórica; se plantea como respuesta histórica a necesidades concretas; las alternativas de participación dependen de las situaciones coyunturales que le dan significado y alcance;

- todas las personas de un grupo o comunidad se involucran y realizan el proceso de investigación, es decir, el problema a investigar es definido, interpretado y resuelto por los que sienten la problemática. Además, los datos cumplen una función concientizante.

La estrategia de la investigación-acción y la formación de profesores

Si el modelo educativo centra la atención en formar alumnos con capacidad de participar y accionar de una manera integral como profesionistas en una sociedad, a partir de fomentar un espíritu crítico, el primero que debe formarse en este sentido es el profesor. Estamos de acuerdo con De Brassi cuando dice que "enseñar es fundamentalmente dejar aprender, y aprender es poder pensar y recibir conocimientos de acuerdo con nuestros mecanismos personales de entenderlos, manipularlos y potenciarlos".

En este sentido la formación de profesores debe orientarse para que "estimule en sus alumnos el potencial de vitalidad en los aspectos teórico-prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y su compromiso social"(G. Bertin).

Lograr esto implica una necesidad de cambiar la manera de comprender las cosas: una disposición de revisar y si es necesario, cambiar

gradualmente de esquemas referenciales (conceptos, ideas, emociones, prejuicios), que nos impiden lograr un conocimiento más profundo de la realidad social y educativa.

¿Por qué la investigación-acción?

Desde la perspectiva docencia-investigación, la formación de profesores es un proceso de modificación que se configura a partir de situaciones de *problematización, comunicación y toma de conciencia*, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como transformar la realidad de la práctica educativa. Esto conlleva a buscar nuevas formas de conocer y expresarse; a crear nuevos instrumentos y procedimientos, así como nuevas posibilidades de aprender a diagnosticar la realidad a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas.

En este contexto la investigación es una tarea fundamental para este tipo de formación. La investigación-acción, que entiende *al sujeto como su propio objeto de investigación y transformación, y en la que teoría y práctica se resuelven en el campo de la experiencia*, se plantea como la estrategia para vincular la docencia y la investigación en un modelo pedagógico alternativo, inscrito en el marco de la educación de adultos.

La formación en investigación se refiere en esencia más que a un problema de "cargas de trabajo", a un *cambio de actitud* hacia el conocimiento y de compromiso con la realidad.

Un aspecto fundamental del modelo pedagógico es el *compromiso* que se asume en coadyuvar a la democratización de las relaciones sociales educativas en el proceso formativo. La propuesta pedagógica se centra en una redistribución de las relaciones de poder y de saber. "Nadie enseña a nadie, todos aprenden entre sí" (siguiendo los principios de la educación liberadora de Paulo Freire, en contraposición a la educación que él denomina "bancaria"). Es decir, todos aprenden y asumen su compromiso en el proceso de aprendizaje.

Algunas consideraciones sobre el método

El método de la investigación-acción se circunscribe a un grupo social y su desarrollo se dirige a la solución de problemas identificados por el grupo, como ya se mencionó anteriormente.

La investigación-acción pone énfasis en el análisis cualitativo de la realidad. Siendo *el sujeto su propio objeto de conocimiento e investigación*, vuelca su riqueza de información en lo que éste aporta de sus experiencias, de sus vivencias, en un proceso educativo formativo.

El objeto principal de la investigación-acción es la toma de conciencia de un grupo *para la acción y en la acción*, con la finalidad de coadyuvar a la transformación de la realidad. El grupo adquiere su propia identidad en base al problema que investiga; así deviene consciente de su situación, de sus intereses y potencialidades de cambio.

Aprendizaje grupal: un enfoque para el trabajo en grupo

Por trabajo grupal vamos a entender un intercambio de experiencias en un conjunto de individuos que reconociéndose con las mismas necesidades y problemas, optan por acrecentar cualitativamente esas experiencias para coadyuvar a un proceso de toma de conciencia de la realidad, que contempla a la propia en calidad de sujeto social.

El trabajo grupal se traduce en comunicación y concientización. La comunicación viene a ser una acción consciente, realizada entre sujetos a fin de conocer sus problemas, aspiraciones, miedos, ilusiones, necesidades, deseos, y de reconocer mutuamente los factores implícitos en los propios mundos individuales, para tomar una posición dentro de ellos de acuerdo a una jerarquía de valores, a partir de una toma de conciencia del nivel de comunicabilidad del pensamiento.

Así, entendiendo al hombre como hacedor de cultura, el aprendizaje grupal implica cambios en los valores, tratando de reconocer a conciencia el valor de las acciones.

Este proceso de aprendizaje grupal implica una práctica de investigación, ya que requiere de la superación de costumbres intelectuales que pudieran obstaculizar el aprendizaje en el proceso de formación.

El conocimiento que se va a producir en el grupo tiene su punto de partida en la argumentación dialógica acerca de acciones concretas. Se trata, en este tipo de trabajo, de la comprensión por parte del sujeto (ser de relaciones sociales), de la realidad, así como de la identificación de los factores latentes que condicionan toda experiencia humana (los principios de la investigación-acción plantean el diálogo y la concientización como los ejes principales; en este aspecto convergen ambas concepciones aprendizaje grupal e investigación-acción).

El aprendizaje significativo que se da en el grupo, es el resultado de haber puesto en elaboración la información, la afectividad y las circunstancias particulares de la relación.

Se trata de conformar un grupo no estereotipado, en el cual la participación es la estrategia de integración. La actividad de este grupo está centrada en la remoción de estructuras estereotipadas, en revisar y trabajar las dificultades del aprendizaje y la comunicación.

Tres principios rigen la estructura de todo grupo y son: *pertenencia, cooperación y pertinencia*. A partir de éstos se va interpretando el proceso de interacción grupal con respecto a la producción participativa de conocimientos. Esta interacción supone la manera particular como cada sujeto se relaciona con los otros, conformando una estructura particular para cada caso y momento. En estas relaciones subyace siempre un vínculo.

De esta manera, el trabajo y análisis colectivo permiten que se manifieste clara, objetiva y concretamente, cómo los sujetos se sitúan frente a determinados fenómenos, por ejemplo, liderazgos, ansiedades y temores, resistencias al cambio, conflictos intragrupo, contradicciones entre diferentes vínculos (autoritario-democrático; dependencia-independencia, etcétera), y cómo se interpretan y tratan estos fenómenos.

Aprendizaje e investigación tienen su concreción en la construcción de un instrumento de registro y observación del proceso formativo que es el diario de campo.

En la concepción de trabajo grupal desde el enfoque que se propone, no puede darse un avance en la producción de conocimientos si no hay crecimiento del grupo, y de los sujetos que lo conforman. Un grupo crece si los sujetos que lo conforman crecen, y el sujeto crece a la par del crecimiento del grupo.

La construcción del diario de campo supone la creación de un instrumento para evaluar cualitativamente de manera simultánea, como una totalidad, la realidad del proceso formativo, considerando a todos los actores que intervienen en el mismo: los sujetos que se están formando, la coordinación (el formador), los textos (contenidos), la instrumentación didáctica (métodos de aprendizaje), y las instituciones o centros de trabajo. Investigación acción y aprendizaje grupal se conforman en la estrategia didáctico-pedagógica de este modelo de formación docente.

Son las diversas experiencias formativas que se vayan teniendo en este campo, las que servirán para enriquecer el modelo de formación docente.

La teoría social crítica y la investigación participativa: hacia una construcción de una didáctica de las ciencias sociales

A fines de la década de los cincuenta y en la década de los sesenta, el paradigma de conocimiento que dominó el ámbito internacional en las ciencias sociales fue el norteamericano basado en el positivismo y el empirismo y cuya característica y preocupación principales eran la construcción de instrumentos de rigor científico definido éste por la precisión estadística y la aplicabilidad de los resultados. La formación a partir de este paradigma se ofreció a través de un sistema de becas, intercambios culturales y capacitación a investigadores en Europa y Norteamérica.

Las ciencias sociales, al adoptar las técnicas de investigación y la lógica de validación de las ciencias exactas y naturales, se fueron alejando de su objeto de estudio, que es el hombre en sociedad. La separación epistemológica, sujeto que investiga, objeto que es investigado, propició la aparición de disciplinas pretendidamente autónomas como la antropología, la sociología, la economía, la psicología, las ciencias políticas, las ciencias de la educación, etcétera. Esta compartimentalización ha venido arrastrando el vicio de la fragmentación disciplinaria y en consecuencia, obstaculizado la construcción de la realidad social como una totalidad

A partir de los ochenta, la *teoría social crítica*, sustentada en el surgimiento de una ciencia social crítica, que implica un avance epistemológico en el conocimiento de los procesos sociales, se ha venido legitimando en un nuevo paradigma de análisis e interpretación de la realidad social.

Esta teoría social crítica proviene de la Escuela de Frankfurt cuyos fundadores son entre otros, M. Horkheimer, H. Marcuse, T. Adorno, E. Fromm, y F. Pollock. Ellos consideraron indispensable superar la separación entre filosofía y ciencia sostenida por el positivismo. Haciendo una crítica de éste, con una orientación marxista, realizaron un análisis de la situación de su época.

J. Habermas elabora a partir de los fundamentos de la teoría social crítica, la *teoría de la acción comunitaria*. Establece la categoría de *racionalidad social* en oposición a la racionalidad técnica o instrumental del pragmatismo. Tomando en cuenta la filosofía hermenéutica y el análisis del lenguaje, afirma que en el desarrollo histórico de la sociedad, juega un papel importante la *dimensión de la praxis de la interacción*

cotidiana. Esta teoría propone la acción a partir de la comunicación y la intersubjetividad entre los miembros de un grupo social, teniendo siempre como finalidad el cambio social.

Por los principios manejados tanto en esta teoría como en el paradigma de la investigación participativa, considero que este último aporta a la construcción de una teoría crítica en ciencias sociales y consecuentemente a un modelo de formación de profesores en ese ámbito.

La hipótesis de la que se parte en la investigación que se está realizando para la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, es que "existe una estrecha relación entre el tipo de profesor que se quiere formar y el proceso de adquisición y construcción de conocimientos y valores, es decir, como se adquieren y construyen los mismos".

Descripción de una experiencia

En mayo de 1991 se trabajó un taller de didáctica de las ciencias sociales con estudiantes del posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. La filosofía y objetivos del mismo retoman la necesidad cada vez mayor de la *formación integral* de especialistas de las ciencias sociales en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y valores, que les permitan participar críticamente en las transformaciones de la sociedad y contribuir didácticamente a elevar la calidad de la enseñanza de las disciplinas del área.

La estructuración del programa del taller contempla a las ciencias sociales a partir del manejo metodológico para la comprensión del mundo a partir de la dialéctica aplicada a la *incorporación del sujeto* en el análisis de la sociedad de la cual él mismo es parte. Es decir, el sujeto como *actor y autor de la propia historia*.

La metodología que prevaleció en el taller fue la del trabajo grupal a partir de la teoría del aprendizaje grupal ya explicitada anteriormente, así como la investigación-acción, ambos como estrategia didáctica.

Los objetivos del taller fueron los siguientes:

-Adquirir las bases de una didáctica derivada de la Andragogía (educación de adultos) que consiste en la participación del adulto en su propio proceso de aprendizaje;

-conocer, analizar y estudiar las posibilidades de aplicar la investigación participativa en el trabajo cotidiano;

-coadyuvar en el abordaje de un marco teórico-conceptual

metodológico para la construcción de las ciencias sociales como una totalidad;

-elaborar propuestas didácticas en el abordaje del campo disciplinario a partir de la fundamentación de un marco interpretativo de la didáctica.

El programa se estructuró en tres unidades. La primera, educación ¿para qué?, trabajó una caracterización de la didáctica; la segunda unidad abordó una introducción al paradigma de la investigación participativa y al método de la investigación-acción, y la tercera unidad, se centró en diversas aproximaciones al trabajo docente.

Se hicieron lecturas de Gramsci, Freire, Pansza, Manacorda, Highet, Basilio, Suchodolsky, Barabtarlo y Theesz, y Morán Ovicdo. El taller tuvo una duración de 40 horas.

Descripción

Durante el desarrollo de los estudios del posgrado es necesario que todos los alumnos cursen didáctica general, ya que se supone que el posgrado prepara para la docencia. Así, participaron 30 alumnos de las distintas disciplinas que lo conforman: Ciencias de la Comunicación, Ciencia Política, Administración Pública, Relaciones Internacionales y Sociología. El taller se orientó a una didáctica de las ciencias sociales.

En la primera sesión se hizo el *Encuadre*, es decir se aclaró el contexto teórico y metodológico desde el cual se iba a trabajar; se fijaron las reglas del juego y se inició el trabajo para crear un ambiente de confianza que posibilitara el desarrollo del trabajo grupal posterior. Se dio lectura al programa, se analizó y se aprobó por consenso. Se dejaron lecturas para las sesiones posteriores haciendo la consideración de que "el texto es sólo un pretexto", que nos serviría para interpretar nuestra cotidianidad educativa remitida a lo social.

El trabajo grupal realizado a partir de diversas técnicas de dinámica de grupo, orientó el desarrollo del proceso educativo privilegiándolo como de *comunicación, diálogo y concientización*.

En la primera unidad, educación ¿para qué?, se trabajó con la técnica de asesores-asesorados para poder socializar los textos que sirvieron como auxiliares en la problematización del quehacer docente. Algunos de los aspectos abordados fueron los siguientes:

- a) Los rasgos negativos de una educación tradicional:
 - la represión en oposición a la curiosidad inherente al ser humano, para establecer una relación de conocimiento con la realidad;
 - relaciones unilaterales, dogmáticas, autoritarias y acríticas en las instituciones educativas y en la relación docente-alumno;
- b) La necesidad de una reformulación teórico-práctica del papel del docente y la noción de *autoridad* desde la perspectiva gramsciana vinculada a la dirección y espontaneísmo, una autoridad racional *versus* una autoridad irracional;
- c) La noción de construcción de conocimiento retomando a Gaston Bachelard "de que para aprender hay que desaprender" y la referencia a una didáctica que propicia el desarrollo del proceso desaprendizaje-aprendizaje...;
- d) La reflexión en cuanto a la escasez de aportaciones creativas en la docencia como producto de un proceso de enseñanza- aprendizaje de corte tradicional (enseñamos con la misma lógica con la que aprendemos), lo que dificulta normar las acciones bajo los lineamientos de un conocimiento crítico;
- e) La reflexión en cuanto a la necesidad de hacer una mayor difusión e incrementar las experiencias formativas con la didáctica trabajada en el proceso formativo, y ser partícipes de una política del esfuerzo permanente en la realización de la labor cotidiana, hasta lograr que nuestro pensamiento y aquéllos a quienes pretendemos orientarlo "sea tanto una reflexión sobre *el ser como un modo de ser*, tanto conocimiento de vida, como acto de vida, tanto teoría como práctica" (Colletti Lucio, citado por Beatriz Buenfil Moreno, una de las participantes del taller).

En la segunda unidad, introducción al paradigma de la investigación participativa y al método de la investigación. Acción, se trabajó con las técnicas del sociodrama y de la historia biográfica, teniendo en cuenta que la técnica en esta perspectiva retoma las características del método: es *pluridimensional y concientizante*.

El método propicia iniciar procesos de democratización de las relaciones sociales educativas. Teniendo en consideración que el sistema

educativo universitario está conformado por profesorado-alumnado-autoridades académicas y administrativas, se realizaron tres sociodramas: una situación tradicional de enseñanza; una de transición tradicional-democrática; y una "democrática". Esta última desembocó en una situación de *laissez-faire-laissez-passer*, en que se analizó la relación poder-saber en el aula.

La situación suscitada en el tercer sociodrama se analizó en relación a un descontrol por parte del profesor en el manejo de la autoridad racional, ya que democracia no es libertinaje.

Se analizaron todos los elementos que surgieron en las tres dramatizaciones procurando llevar el análisis a la propia experiencia. Algunos de los alumnos del posgrado son ya docentes o ayudantes de profesor, y otros lo hicieron en relación a su experiencia como alumnos.

En cuanto a la historia biográfica también hicieron un relato individual que presentaron al grupo sobre su proceso de socialización como alumnos y en su caso como docentes.

La puesta en común de estas historias propició la comunicación entre los participantes, reconociéndose en situaciones similares al evocar las experiencias. Esta dinámica fortaleció el sentimiento de *pertenencia* al grupo, factor necesario para el aprendizaje grupal al que ya hicimos referencia anteriormente.

En la tercera unidad, se estructuraron pequeños grupos de trabajo (entre tres y cuatro participantes), para diseñar o elaborar estrategias didácticas referidas a su cotidianidad.

Entre los productos del taller, están: a) Una propuesta para elaborar un libro de texto de historia para educación media superior; b) una reformulación a los planteamientos curriculares de la carrera de pedagogía de la ENEP Acatlán; c) una propuesta didáctica para la asignatura de teoría sociológica; d) una propuesta didáctica para la enseñanza de "taller de realización de radio y televisión" de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación; e) una propuesta didáctica para la enseñanza de la economía política en la UAM.

Como conclusiones del taller se hicieron las siguientes aseveraciones:

-Reprimir la capacidad interrogativa y de expresión en el ser humano a partir de una relación autoritaria y unilateral del docente con el alumno, se traduce en reprimir al ser humano en su totalidad;

-la didáctica que se propone promueve la apertura para lograr transformar rasgos negativos en la relación educador-educando, propi-

ciendo el desarrollo de relaciones plurales, flexibles, democráticas, críticas, humanas;

-las experiencias realizadas en el aula a partir de esta didáctica favorecen la creatividad y la democratización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-el enfoque de esta didáctica incrementa las posibilidades de generar procesos de democratización, que trascendiendo lo institucional de la educación, vayan a insertarse en la democratización de la sociedad, creando una conciencia de carácter político en la participación de los individuos en las transformaciones de la realidad.

Respecto al campo disciplinario de las ciencias sociales, concluyeron que el objetivo de las mismas es formar científicos sociales sensibles, conscientes y comprometidos con los problemas sociales. Los productos del taller están orientados en ese sentido.

A manera de conclusión general

El estudio de la realidad deviene de la realidad misma.

El modelo que se propone retoma a la práctica para el desarrollo teórico. Se presenta además como un modelo flexible en el cual la práctica y la teoría se retroalimentan permanentemente a partir del campo de la experiencia, en este caso de la práctica docente. Es un apoyo en la adquisición y generación de nuevos conocimientos. Es un modelo conformado a partir de la realidad en el que el aprendizaje y la investigación aparecen como dos campos no estrictamente diferenciados donde ambos se retroalimentan de una manera dialéctica, y la enseñanza se traduce en aprendizaje e investigación, y la investigación en enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

Bauleo, Armando, *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires, ed. Kargieman, 1974.

————— *Contrainstitución y grupos*, Buenos Aires, ed. Fundamento.

Barabtarlo Anita, *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: método de la investigación-acción*, México, D.F., CISE, UNAM, serie sobre la Universidad, núm. 6, 1989.

Bertin, Giovanni, *Educación y alienación*, México, ed. Nueva Imagen, 1981.

Bléger, José, *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, ed. Paidós, 1968.

Carr, Wilfred y Stephan Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunitaria*, Buenos Aires, ed. taurus 2 Vol., 1989

Tedesco, Juan Carlos, *El desafío educativo. Calidad y democracia*, Buenos Aires, Editor Latinoamericano, Colección Controversia, 1987.

Zarzar, Carlos, "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo", *Perfiles Educativos*, núm. 1, Nueva Época, CISE, UNAM, 1983.

— "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", *Perfiles Educativos*, núm. 8, CISE, UNAM, 1980.

— "La definición de objetivos de aprendizaje, una habilidad básica para la docencia", *Perfiles Educativos*, núm. 63, enero-marzo 1994, pp. 8-15.