

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE

CARACTERIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
EN RELACION CON LA INVESTIGACION.  
(Estudio Analítico del Proceso Enseñanza-  
Aprendizaje en la Carrera de Pedagogía del CUNOC)

ALVARO JAVIER BARRIOS CABRERA

ASESOR:

DR. CARLOS RAUL ALONZO MARTINEZ

Quetzaltenango, noviembre de 1993.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
Biblioteca Central

DL  
12  
T(155)

## INDICE

	PAGINA
INTRODUCCION.....	1
I. MARCO REFERENCIAL.....	4
II. EDUCACION Y SOCIEDAD.....	10
III. ALGUNAS CONCEPCIONES HISTORICAS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	16
IV. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E INVESTIGACION.....	27
V. EL TRABAJO AULICO: UN OBJETO DE ESTUDIO IMPRESINDIBLE EN LA INVESTIGACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN EL CUNOC.....	35
CONCLUSIONES.....	43
RECOMENDACIONES.....	44
BIBLIOGRAFIA.....	47
ANEXO.....	49

## I N T R O D U C C I O N :

Es un poco difícil penetrar en el análisis de la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo si se considera articulado a la investigación, por su carácter complejo dado que se entrecruzan una variedad de concepciones las cuales pueden originar múltiples prácticas.

Uno de los aspectos importantes que motivan discusión en toda esa variedad de elaboraciones teóricas, es su ligazón con el campo político e ideológico.

En alguna medida ésta es la polémica que el presente trabajo busca desarrollar en el análisis de la concepción y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la polisemia que encierra la categoría DOCENCIA-INVESTIGACION.

Hay que recordar que la ciencia la constituyen los hombres y por lo mismo no puede darse químicamente pura al margen de lo filosófico, lo ideológico y lo político, ante todo en sociedades divididas en clases sociales. De esta cuenta todo conocimiento humano está obligado a someterse a la polémica, aun así se le adjudique virtudes que muchas veces no le corresponde. La investigación que aquí se desarrolló tiene características etnográficas, sólo que aplicado al campo educativo (aúlico). Dicho trabajo requiere mucho más del tiempo que el utilizado en éste, porque el investigador entra a depender en la forma como los hechos se van dando, porque se perciben constantemente inconclusos, se enriquecen en el cambio de las formas, de manifestarse, tomando en cuenta los diversos espacios históricos en que se manifiestan, etc.

Una de las finalidades del trabajo no es expresar empíricamente el problema del proceso enseñanza-aprendizaje, sino explicar su tendencia

alienante y hegemónica aunque dicho proceso tenga relación con la investigación, porque se comprende que la auténtica investigación debe romper con la alienación y la hegemonía del conocimiento en las sociedades explotadas.

Enseñanza-aprendizaje e investigación, han sido mitificados con el manejo del concepto de objetividad ubicándolo en una postura positivista para querer lograr con ello su estatuto de cientificidad. Algunas veces estas posturas se calificaron de materialistas, lo cual hoy se puede ver como absurdo, por la negación dialéctica que se le cercenó a la objetividad y la subjetividad en el proceso de construcción del conocimiento.

Con éste trabajo se busca lograr los siguientes objetivos:

1. Evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje e investigación en la Carrera de Pedagogía en el CUNOC, desde la perspectiva de la lógica dialéctica.
2. Caracterizar el proceso enseñanza-aprendizaje en relación al rol que juega la investigación en la docencia.

Para lo cual se desarrolla la siguiente temática:

1. Marco teórico. Será el elemento referencial en todo el contexto general del trabajo.
2. Educación y Sociedad. Intentamos desarrollar una interpretación dialéctica de esos conceptos, así como hacer una crítica a las posturas economicistas y funcionalistas de los mismos.
3. Algunas Concepciones Históricas del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Esta revisión parte:

de la Edad Media al Renacimiento, con la finalidad de realizar un análisis comparativo con lo actual en la Carrera de Pedagogía.

4. Proceso Enseñanza-Aprendizaje e Investigación. Busca fundamentar la imperativa necesidad de concebir lo docente con una actividad de investigación permanente, como una unidad indisoluble: DOCENCIA-INVESTIGACION.
5. Desarrollo del Trabajo Etnográfico en las Aulas de la Carrera de Pedagogía, para acercarnos a una Explicación de la Realidad.
6. Conclusiones del Trabajo.
7. Propuesta de Algunos Elementos Básicos que Puedan Ayudar en la Superación del Problema Explicado.

## I. MARCO REFERENCIAL:

Son abundantes las exposiciones y los trabajos escritos sobre el dominio colonial, español en el país, y la sumisión del mismo al imperialismo.

VARIABLES EXTERNAS E INTERNAS HAN TENIDO QUE VEN EN LA SITUACIÓN COLONIAL Y NEOCOLONIAL. EN LO INTERNO SE HAN MANTENIDO LAS ESTRUCTURAS ECONÓMICAS Y SOCIALES NECESARIAS PARA DICHO DOMINIO, DESDE LA LLEGADA DE LOS INVASORES ESPAÑOLES.

Los dominios posteriores fueron los del imperialismo capitalista que, para garantizar su seguridad en el desarrollo, nos articula al capitalismo mundial como simples productores y exportadores de materias primas e importadores de productos manufacturados. Este intercambio económico se desarrolla en forma desigual, históricamente desfavorable desde que los españoles intercambiaron con los indígenas espejos por oro y piedras preciosas.

El intercambio desigual entre los países capitalistas dominantes y los países dominados, también está presente en lo científico-tecnológico. Aunque no somos productores de conocimientos científicos, ni de tecnología, por la misma situación de dependencia nos identificamos como consumidores de los mismos. El intercambio desigual en éste aspecto se conjuga con lo económico, en particular con los préstamos de capital, condicionados a consumir la tecnología desechada por dichos países, y el compromiso de poner en práctica los paquetes educativos elaborados por la UNESCO, con la finalidad de reproducir las condiciones para el desarrollo del capitalismo dependiente.

En el caso de la Universidad Estatal Autónoma de San Carlos de Guatemala, directa o indirectamente se "alimenta" de este tipo de ciencia y de

tecnología, pues no ha podido generar su propio modelo educativo, le ha sido más fácil retomar el modelo modernizante (tecnológico) el cual se expresa en el cientificismo postulando una acción académica de "neutralidad de la ciencia frente a la lucha de clases -cuya vigencia histórica se niega y a los propios procesos socio políticos en general".<sup>1</sup>

La reproducción de ese modelo de dependencia ha necesitado de capitales extranjeros, los cuales se han colocado en las áreas más importantes de nuestra economía, como las siguientes: RECURSOS NATURALES, INDUSTRIA ALIMENTICIA, COMERCIO, ETC. Capitales que han creado su propio poder, relegando a los diversos gobiernos y al propio Estado a simples administradores de los intereses transnacionales, y de la clase social dominante en el país (burguesía), articulada a esos mismos intereses. Este cuadro de dependencia generó históricamente los males que hemos venido padeciendo, dentro de otros: ANALFABETISMO, EXPLOTACION, MISERIA, DESEMPLEO, DESERCIÓN ESCOLAR, VIOLENCIA, ETC. Un pueblo caracterizado de esa manera, ¿qué posibilidades y capacidades puede tener para generar conocimiento científico?

La situación de dependencia no se ha venido reproduciendo por sí misma, sino mediante la interacción de una serie de factores: LA IDEOLOGÍA, LA POLÍTICA, LO CULTURAL Y LO EDUCATIVO, elementos que son básicos en la conformación de una psicología social de la dependencia y la alienación.

Así, en el campo de la educación guatemalteca aprendemos a ser estudiantes, del tipo de estu-

---

<sup>1</sup> Labarca, Guillermo, T. Vasconi. et.al. La Educación Burguesa. Edit. Nueva Imagen México, Pág. 222.

diante que el poder dominante requiere, y el docente aprende su quehacer en el proceso alienado de educar. El buen docente y el buen estudiante es el ideal a buscar, pero desde la visión hegemónica. Es el "ideal" que conforma nuestra experiencia, experiencia que nos permite valorar, percibir, elaborar nuestras concepciones. En este tipo de experiencia se encuentra la racionalidad del Estado y la ideología dominante, pues en educación nos enseñan a ser, a ser siendo, a sentirnos realizados cuando aprendemos a ser como se quiere que seamos. Por lo tanto, en cuanto más escalamos niveles de la educación formal, mejor tendemos hacia la perspectiva ideológica dominante.

Trasladándonos a la Psicología Educativa o del Aprendizaje, encontramos que el alumno viene predispuesto a un tipo de aprendizaje de dominación, pues busca aprender lo útil, lo significativo, lo que el sistema social demanda; así mismo, la práctica docente retoma esos paradigmas para ajustarse a dichos requerimientos.

La situación nacional y regional es crítica, los indicadores de pobreza que se tienen nos permiten derivar juicios sobre la educación en general en país, y de la Universidad Estatal en particular. Para que esa situación real se reproduzca, se necesita contar con una serie de factores a su favor, como el trabajo académico de la Universidad, los criterios de científicidad que se dan en docencia, etc.

#### INDICADORES DE POBREZA A NIVEL NACIONAL.

Pobreza Extrema.....	64%
Pobreza no Extrema.....	19%
No Pobres.....	17%

A nivel regional (Quetzaltenango, Totonicapán, Retalhuleu, Sololá, San Marcos y Suchitepéquez) tenemos los siguientes indicadores de pobre-

za: Región VI

En Extrema Pobreza.....	68%
Pobreza no Extrema.....	18%
No Pobres.....	14%

El 76% de la población en la región es rural. El 85% de la población económicamente activa está subempleada, y el 15%, está empleada a tiempo completo.<sup>1</sup>

Distribución de la Tierra en la Zona Occidental del País:\*

De 1,367,994 (100%) manzanas de tierra que conforman las fincas en la Zona Occidental de Guatemala (Sololá, Totonicapán, Quetzaltenango, Suchitepéquez, Retalhuleu, San Marcos y Huehuetenango), el 56.52% de esa extensión de tierra está en manos de latifundistas (pocas personas que acumulan en sus manos mucha tierra); el 25.90% de dicha tierra está en manos de minifundistas (poca tierra en muchas manos); y el 17.58% que conforman extensiones de tipo familiar (Ver Cuadro No. 1, Anexos).

-----  
\* Se hace la aclaración que la fuente consultada incluye el Departamento de Huehuetenango dentro de esa zona. Decimos esto porque en los datos presentados inmediatamente anterior, referidos a la Región, no se incluye dicho Departamento; pero sí se considera a Huehuetenango dentro de la Zona de influencia del CUNOC.

Para explicar un poco más, se indica que, el

---

<sup>1</sup> González del Valle, Jorge. La Situación Económica de Guatemala. Mimeografiado. CUNOC. 1992.

latifundio se explica como tal, cuando la extensión de tierra que se posee va de una a veinte y más caballerías.\* En este tipo de extensión se produce, generalmente, para el mercado exterior y constituye uno de los centros más fuertes de explotación de la fuerza de trabajo en el campo.

El minifundio se caracteriza por ser una extensión de tierra propia o arrendada, que va de menos de una manzana a menos de diez manzanas. En este tipo de propiedad se practica una agricultura de subsistencia o de autoconsumo, y en algunos casos se producen precarios excedentes que no les permiten obtener ingresos para la compra de otros bienes necesarios. La mayoría de propietarios de estas extensiones de tierra son los que se emplean por temporadas en los latifundios para buscar subsistir.

Las unidades familiares son áreas que se ubican entre diez a sesenta y cuatro manzanas. La fuerza de trabajo es combinada: familiar y asalariada. Con la producción de este tipo de extensión de tierra se pueden satisfacer las necesidades de una familia, sacar al mercado parte de la producción para obtener otros bienes necesarios.

Una observación ligera a la forma como está distribuido el principal medio de producción en la Zona Occidental del país: la tierra, nos indica que sigue siendo el principal problema económico; problema que se agudiza año con año en la medida en que el minifundio se atomiza y el latifundio se concentra en pocas manos.

El problema de la tierra en Guatemala es histórico, desde la invasión española hasta nues-

---

\* La Caballería está conformada de sesenta y cuatro manzanas.

tros días; en tanto éste problema no tenga solución, la crisis social del país se tornará más aguda y el costo social será mayor.

Ese problema no se queda en lo meramente económico, sino conforman una unidad con la situación política, ideológica, cultural y educativo. En todos esos rubros ha tenido y tiene que ver el quehacer de la Universidad de San Carlos, por ello mismo se ha ejercido un control riguroso mediante mecanismos sofisticados, hasta con procedimientos salvajes de destrucción humana, tanto en profesores de la Institución, como en estudiantes y personal administrativo de la misma.

La violencia que ha afectado fuertemente a la Universidad, trajo como consecuencia que el nivel académico tomara visos o definiciones de una práctica docente tradicional -MEDIEVAL- que hasta la fecha no se repone, porque la amenaza y el peligro están latentes. A pesar de ello, los espacios se tienen que construir (se hace camino al caminar, dice la canción popular,) los docentes, alumnos y personal administrativos, los tienen que construir. Tarea muy difícil, pero no imposible y necesaria de emprenderse, porque de lo contrario, la Institución estaría condenada totalmente al fracaso, a su muerte; porque el hacer científico-académico es su vida, su recreación y su desarrollo.

## II. EDUCACION Y SOCIEDAD

Es indiscutible la relación entre la educación y la sociedad, tampoco dicha relación se agota en una mera relación molecular, entre los sujetos maestro y alumno. Discutible es considerar que el hombre es producto de las circunstancias porque se presenta como una postura reduccionista-positivista. Entre el hombre y su entorno no hay incompatibilidades, sino una dialéctica que debe investigarse para poder explicarse y proponerse transformar dicho entorno, el que incluye al propio sujeto y en éste caso particular al docente como parte del mismo.

El docente y/o la escuela pueden ser superados por parte de otros elementos del entorno social, por lo que docente y escuela tienen que ser transformados para saber y poder cumplir sus funciones de acuerdo a los requerimientos del mismo entorno, esto nos hace ver que la problemática de la escuela o de la educación no debe investigarse por ella misma, sino en relación al resto del entorno social, un entorno social específico, que tampoco está aislado de lo social general. En relación a esto último se pueden observar diversidad de posturas, desde la meramente estructural funcionalista, hasta la dialéctica.

La concepción más común a observarse tanto a nivel nacional como internacional es, la consideración de la educación como un ente subordinado a lo social, como lo plantea G. Botti "La educación esencialmente como acomodación a la realidad social."<sup>1</sup> Alrededor de esta concepción, lo que muchos gobiernos de Guatemala han denominado proyectos de "cambio" en educación, se reducen a

---

<sup>1</sup> Botti G. Escuela, Educación y Pedagogía en Gramsci. Edit. Martínez Roca, México 1981, Pág. 82

acciones de ajuste o adaptación de la educación a los requerimientos de las clases dominantes, quienes a través de estrategias ideológicas han hecho que éstas acomodaciones sean retomadas con interés social por los grupos dominados.

En particular, la misma Universidad de San Carlos está iniciando las evaluaciones y adecuaciones curriculares en las distintas Carreras, apoyada en un discurso y prácticas funcionalistas, que subordinan a la educación exclusivamente a los intereses de la burguesía y el capital monopólico- (ajuste neoliberal de la Educación Superior).

Las cuestiones educativas "nuevas" que se proponen en el seno de lo académico no constituyen en esencia el carácter de transformación, sino de acomodación, como lo planteamos anteriormente. Así, nos ajustamos a los snobismos educativos-didácticos sin ninguna postura analítica-crítica que nos encamine a ver qué podemos recuperar de ello como instrumento teórico o técnico, que nos permita recrear la concepción de nuestra realidad en búsqueda de su transformación.

La concepción que tiene la Universidad de San Carlos de la formación profesional es eminentemente cosificada, considerada independiente de la formación social guatemalteca. "El dilema de nuestras universidades es el siguiente: Formar profesionales que refuercen el sistema o formarlos para que lo cambien, es una de las contradicciones más agudas que viven nuestras universidades."<sup>4</sup>

En el caso de Guatemala, los indicadores cuantitativos oficiales en relación a la miseria que vivimos, por cuestión política, no son confia-

---

<sup>4</sup> Witker, Jorge. Universidad y Dependencia. En: La Crisis de la Educación Superior en México, Edit. Nueva Imagen 1981, Pág. 194.

bles. La Secretaria General de Planificación indica que en el país existe un 65% de extrema pobreza, pero la opinión contraria presenta un 87%.<sup>5</sup>

Este indicador contiene una riqueza analítica sobre la problemática social guatemalteca, contextualizado con el carácter de dependencia y deformación de la economía del país; así, como consecuencia de ello se puede inferir el nivel de explotación a que es sometida la mayoría de la población.

Esa pobreza existente es, también, producto de la anuencia de instituciones como la Universidad de San Carlos, que aunque no está articulada a la producción de bienes de consumo, indirectamente si lo está, porque la formación profesional está dada para que los sujetos se incorporen al trabajo aptos para reproducir lo social, antes que para transformarlo.

El tipo de educación que ofrece la Universidad es desigual, "al mismo tiempo que no ha sido orientada en consecuencia a las características y necesidades de la región y de la situación nacional".<sup>6</sup> Ese divorcio entre educación superior y necesidades sociales de las mayorías constituye el problema más importante que la Universidad debe o tiene que resolver, planteándose en primera instancia dentro de un proceso de planificación en el cual deben de converger las diferentes actividades de la Institución.

---

<sup>5</sup> Barrios, Marco Tulio. IGSS, Una Herencia Descuartizada. En Tinamit No. 4, Pág. 8, 1992.

<sup>6</sup> Campos Rafael. La Universidad en la Crisis. En Actualidad de la Educación Superior en México. UNAM, 1984. Pág. 35

El proyecto de planificación de la USAC, debe buscar retomar los elementos esenciales de la problemática social del país; así mismo, revisar y superar constantemente las contradicciones de la educación superior, respecto a los problemas de interés nacional. Esto mismo debe constituirse en plataforma general para la creación de su proyecto académico general, que hoy por hoy está ausente.

Un proyecto que compatibilice objetivos de la Institución, contenidos disciplinarios y práctica docente, que dé una idea integrada e histórica de la realidad social guatemalteca, buscar el rompimiento con la concepción de la profesión que está en función de los intereses individuales de carácter económico y que tienden exclusivamente lograr escalas sociales, abandonando el sentido social y humano de la profesión.

Es cierto que no puede la Universidad formar profesionales para el desempleo, pero hacer lo que hoy está haciendo y en muchos años ha hecho: formar profesionales versados en la reproducción social, atendiendo exclusivamente la demanda del sistema económico guatemalteco con sus características de dependencia y subdesarrollo, no es lo mejor, al fin y al cabo solo por estas características nos hemos mantenido articulados a la gran empresa Capitalista Monopólica. Esta formación ha negado y continúa negando las grandes contradicciones sociales, su vigencia histórica, conjuntamente con los procesos sociopolíticos del país; lo ideal sería que, aún estando en este sistema social se constituyera el profesional, en sujeto activo de los cambios, mediante el equilibrio de la práctica de la conservación de lo válido científicamente y el cambio de lo social que obstruye el mínimo desarrollo humano, principiando por su propia formación profesional. Con ello, nuestra Universidad podría ofrecer un profesional diferente, que al ubicarlo en los puestos de poder no se constituye en el más nefasto de los conservadores

y el principal enemigo del Alma Mater.

El profesional, tanto en el proceso formativo, como en el desempeño profesional, se ha divorciado de la relación intelectual y del pueblo, los contactos son, como lo explica Gramsci--- "desde un orden puramente burocrático, formal, donde los intelectuales se convierten en una casta o en un sacerdocio".<sup>1</sup>

El sistema educativo del país ha realizado ajustes para reproducir la estructura social guatemalteca actual como lo demuestra el proyecto de Regionalización Educativa y Adecuación Curricular del Estado, que ni está basado en un proyecto de transformación económico-social, como tampoco lo propone, por lo que en materia educativa nuevamente el Estado guatemalteco se distancia más del pueblo, al no tomar en cuenta las necesidades apremiantes de la mayoría; lo mismo plantea la Universidad de San Carlos de Guatemala, pero el hecho de que el Estado no tenga proyecto social, no significa que la propia Universidad Estatal no lo proponga y trabaje en esa línea, pues no puede caracterizarse cada vez más como una institución no autónoma del Estado guatemalteco y expuesta a los partidos políticos de la burguesía que se turnan en el poder.

Tenemos una Universidad sin capacidad de negociación, porque está caminando sin proyecto social alguno y sin concebir e incorporar el concepto de Autonomía Universitaria en un proyecto nacional, que le da participación en la sociedad civil para la búsqueda de alternativas al desarrollo integral del país.

---

<sup>1</sup> Stoute, José Eugenio. Antonio Gramsci, La Alternativa Pedagógica, Edit. Fontamara, México 1981. Pág. 83

En función de lo planteado y reconociendo la educación superior que ofrece la Universidad de San Carlos, está fuertemente dominada por una sociedad dividida en clases sociales, donde prevalecen y se legitiman los intereses de la burguesía y del capital monopólico internacional, se hace impostergable plantear una reforma democrática que parta de un análisis crítico de las relaciones actuales de la Institución con la sociedad guatemalteca, para que a partir de ahí se plantee o replantee una nueva relación de la Universidad Nacional con la sociedad total, donde prevalezcan los intereses nacionales y no a estudios de mercado, que es más aquí donde tienden a caer los estudios y en la preparación de una profesión. Esto lo demuestran los estudiantes en alguna medida con cierto tipo de mentalidad mercantil al escamotear la teoría del conocimiento práctico, lo cual lleva implícito el carácter utilitarista y pragmático de la profesión.

### III. ALGUNAS CONCEPCIONES HISTORICAS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Ninguna concepción y práctica de la educación formal ha partido de cero, aunque así no se reconozca. El creer que la educación de una determinada sociedad es estrictamente propia de su origen y desarrollo, es un gran error. Con ese tipo de pensamiento es imposible explicar con rigurosidad nuestra educación y si encontrar dificultades en proponer soluciones científicas a los problemas de la misma.

El estudio crítico de cómo ha transcurrido el fenómeno, nos permite el rescate de lo pertinente para impulsar el desarrollo de la educación.

Así mismo, el aporte del materialismo dialéctico e histórico respecto al contenido del proceso enseñanza-aprendizaje, los métodos con los cuales se trabaja dicho contenido, la forma como se organizan, la concepción que se tiene de la propia educación y de la escuela, están bien definidos por la vida social establecida por un Estado y por la vida material de la sociedad en la cual se desarrolla esa educación.

La materialidad social desigual ha transcurrido en tipos de sociedades divididas en clases o grupos sociales, con una educación que más ha tendido y sigue tendiendo a mantener esas desigualdades dentro de las contradicciones que pueda presentar.

De ahí, lo que se ofrece hoy, tiene que ver mucho con el pasado, presente y pasado se conjugan. El proceso educativo está construido de procesos históricos concretos transformadores o simplemente reproductores o innovadores de lo social. El primero (el transformador) originaría y alimentaría ciertos procesos de democratización, conjuntamente con una conciencia crítica, mientras

lo segundo estaría negando todo esto.

El proceso transformador plantearía "un tipo de profesional de la Academia (dentro del proceso enseñanza-aprendizaje) que viva para la cultura y no que vive de la cultura".<sup>8</sup>

La concepción y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje está articulado con lo histórico, ya sea porque se retomó lo histórico para transformarlo en razón del momento, o simplemente se innovó para modernizarlo en el presente.

Lo anterior lo demuestra la Educación Medieval que se innovó incorporando en el proceso enseñanza-aprendizaje un contenido mágico-religioso, una metodología congruente con lo que se enseñaba y docentes eficientes para llevar a la práctica un proceso caracterizado por ser represivo, repetitivo, memorístico, pasivo, reproductivo del sistema social y autoritario.

Como el contenido religioso de la educación no se discute, sino se impone y se repite, esto mismo lo definió como contenido dogmatizado del proceso enseñanza-aprendizaje, el contenido se definía como instrucciones y exhortaciones encaminadas a que el sujeto adoptara las costumbres y la fe religiosa. En otras instituciones escolares de ese mismo momento se preparaba para la defensa y la alabanza del dogma considerado por los mismos intelectuales de la iglesia y de la sociedad, no se discutió la fe, pero sí las posturas de los herejes y de los politeístas.

La acción de los catequistas en las escuelas estuvo definida por su eficiencia para elaborar

---

<sup>8</sup> Rodríguez, Eufrosina. Charla, Seminario sobre Problemas de la Educación, Décimo Semestre, 30 de septiembre de 1993. CUNOC.

preguntas y preparar respuestas del dogma\*<sup>9</sup> religioso, el alumno se preparaba específicamente en esto último.<sup>10</sup>

Los recursos principales utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje fueron: el Catecismo y la Biblia. Sus contenidos no se discuten, sino se acatan sus normas para llevarse a la práctica. La Escuela Monástica (especie de recinto para la formación de monjes, como parte de la iglesia católica romana), una de las instituciones educativas representativas de la educación formal de la Edad Media, refleja en los contenidos de sus normas ideales de vida, el substrato ideológico político de una sociedad conformada por dominadores y dominados. Dichas normas fueron: "castidad, obediencia y pobreza".<sup>11</sup>

El contenido de la primera norma buscó la no reproducción de los grupos dominados, lo que hoy conocemos como control familiar; la segunda, mantener la pobreza en esos mismos grupos sociales a efecto de establecer la necesidad de recurrir a los grupos sociales poderosos en búsqueda de los medios de subsistencia, condicionados por los mismos grupos sociales dominantes. Así mismo, el hecho de buscar empobrecerse era para ellos una forma de acercarse más a dios. Esto último no permitía que los desposeídos ambicionaran o desearan la riqueza de los poderosos.

---

<sup>9</sup> Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española. Madrid, Espasa Calpe. Dogma, según la Real Academia, "Es una proposición que se asienta por firme y cierta y como principio innegable de la Ciencia"

<sup>10</sup> Larroyo, Francisco. Historia General de la Pedagogía. Editorial Porrúa, México 1959.

<sup>11</sup> Larroyo, Francisco. Op. Cit. Pág. 215

Finalmente, la obediencia fué una actitud incondicional ligada al dios cristiano católico romano. En ningún momento se podía desobedecer o simplemente pensarse la desobediencia porque esto estaba contra ese dios.

Según Francisco Larroyo en el Siglo IX se origina la postura escolástica en relación al conocimiento; su finalidad fué en esencia buscar conciliar la ciencia con la Teología, fundamentalmente la Filosofía y la Teología. Presentar que la enseñanza de la Ciencia y la Filosofía se realiza como la Teología, como lo requiere la enseñanza del dogma, por eso mismo el conocimiento se enseña, se adquiere, no se investiga ni se elabora por cuenta propia, se aprende a aprender, términos estos últimos que hoy requieren utilizarse con prudencia por su significado domesticador.

Su método de trabajo fué el deductivo, el cual es útil para enseñar lo que se supone está demostrado, pero no eficaz para crear conocimiento.<sup>12</sup> Lo que ya se sabía estaba basado en el dogma y el dogma es base para pensar; por lo tanto, era irrefutable.

Una de las finalidades de la escolástica era evitar las contradicciones del conocimiento dogmatizado o la contradicción ciencia-dogma.

Aquí se acuñan varias categorías; como las siguientes: Creer para comprender, creer para saber y creer para conocer.

Si sobre estos tipos de escuelas medievales se originó la Universidad, estas trasladaron la concepción y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje a sus aulas, auxiliados por libros de las mismas características: canónicos.

---

<sup>12</sup> Larroyo, Op. Cit. Pág. 230

El proceso educativo estuvo conformado por tres etapas estrechamente unidas: lecciones, repeticiones y disputaciones.<sup>13</sup>

La primera etapa consistía en leer el contenido de un libro; la segunda, repetirlo. Francisco Larroyo cita aquí, que esta segunda etapa era de carácter explicativo y comentarios de partes difíciles del contenido, discusión entre maestros y alumnos, con lo cual no estamos de acuerdo, porque ello no corresponde al concepto de repetición, y hasta cierto punto perdería articulación con la primera etapa, la cual consistió en la lectura del texto. La tercera etapa se divorcia mucho más, pues la disputa era otra actividad diferente, que consistió, según el autor en pronunciar una conferencia, los docentes invitados objetaban puntos de dicha conferencia o sencillamente estaban de acuerdo. Esta etapa última no la entendemos como confrontación en las concepciones del contenido del texto leído, sino como una búsqueda de la mejor repetición de lo que se había escuchado.

La sustentamos así, porque la disputa o la confrontación de concepciones no estaba permitido por el tipo de libro y contenido utilizado (libros canónicos y contenido dogmático), sencillamente no estaba permitido en el inicio de la Universidad. Hacemos énfasis también que estas instituciones no eran de investigación, sino de docencia, tal como se concebía esta actividad en la Edad Media: enseñar lo que se sabía.

Los siglos que duró la Edad Media nos demuestra que la educación fué tan eficiente como otros factores sociales. La conducta que el docente desarrolló en el ofrecimiento del conocimiento tuvo valor, porque fueron útiles para mantener y/o

---

<sup>13</sup> Larroyo, Op. Cit. Pág. 252

enriquecer el tipo de sistema social de dominación del momento.

Tuvo éxito el tipo de saber formal medieval, por lo que el docente se convierte en sujeto de consenso en ese momento histórico.

Visión Retrospectiva de la Educación del Presente en el País, en Relación a la Educación Medieval:

Oficialmente se ha negado el carácter de clase de la historia de la educación en general en el país. Quizá en su origen ésta educación no estuvo pensada para calificar mano de obra barata porque no era necesario, sino más bien se le adjudicó una finalidad eminentemente ideológica, para que a través de esta los invasores fueran concretando su dominación. El papel educativo importante para el momento lo jugó el dogma religioso y como institución, la iglesia católica romana.

Contenido educativo, organización del mismo,<sup>\*\*</sup> forma de enseñarse y los sujetos responsables de desarrollarla, se definieron por la vida social y material desigual que los invasores españoles impusieron en el país.

Con este tipo de vida social-material desigual se establece la República, con un estado y gobierno que garantizó la desigualdad social, recurriendo a políticas predominantemente salvajes.

La educación la definieron los invasores en congruencia con sus intereses de dominación, y quienes los han reemplazado históricamente en el poder, han ido acomodando un tipo de educación, si bien no totalmente religiosa, sí justificadora del tipo de vida social que se tiene. Como consecuencia de ello nuestra educación sigue siendo autoritaria y represiva, y no democrática; es

memorística y repetitiva, y no crítica; es reproductora del sistema social, y no transformadora.

El catecismo y la Biblia no son los textos obligados, pero el docente posee una concepción mágico-religiosa que induce su pensamiento, sencillamente para repetirla y se adopta una postura de alabanza del conocimiento aceptado, en detrimento del abordaje crítico. Al alumno se le da la información y se le enseña a dar respuestas, se le piden prácticas cosificadas de la información manipulada.

El docente es un nuevo catequista, el que requiere la sociedad capitalista: EL QUE ENSEÑA PARA QUE REPITAN.

La escuela nos enseña a ser castos, porque el conocimiento de la procreación sigue siendo un tabù o un pecado necesario; pero las necesidades y la pobreza nos han conducido a romper con esa prohibición moral. Esto está demostrado por el primer lugar que el país tiene en la liga de la natalidad con los países de Centro América y otros de América Latina.<sup>14</sup> El control del crecimiento poblacional sigue siendo un fin político y tiene como intención eliminar los conflictos sociales, utopía social del capitalismo.

La obediencia también se aprende o se afianza en la escuela, a pesar de que la teoría pedagógica apoya la imaginación, creatividad y la curiosidad en el conocimiento, la práctica educativa la niega con el comportamiento en el aula. El alumno hace cognitivo lo que está permitido, lo permitido es lo que el docente dice y lo que dice es el conocimiento hegemónico. Se enseña a pensar para no

---

<sup>14</sup> Siglo Veintiuno. El Drama de Guatemala.  
la.

pensar que existe lo que no está permitido pensar.<sup>15</sup>

No pensar lo impensable, lo que no se debe pensar que existe, hoy esto no es tarea de la religión como contenido educativo, sino del comportamiento docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde luego no aislado de un contenido, que si bien no es religioso, tampoco es científico, pero sí alienado.

Para evitar que lo impensable pueda ser pensado, que la imaginación y la curiosidad de pensar se abra paso, se ha hecho creer que la actividad docente consiste en enseñar, por lo que educar es enseñar dentro de una lógica lineal. Investigar es otra tarea y de otro sujeto que no hace docencia. La docencia no guarda relación con enseñar a hacer el conocimiento, sino a enseñar lo hecho. Luego lo didáctico debe ocuparse de cómo enseñar bien lo que está ya hecho, lo cual solamente requiere habilidades para transmitir el conocimiento y sin importar su desarrollo. "Que aunque el desarrollo del capitalismo requiere de la producción teórica, tal producción cada vez se realiza en círculos más restringidos, dejando para el resto de la población el problema del ejercicio. Así, el desarrollo profesional (en éste caso el de ser docente) se vuelve un elemento más de alienación en el propio desarrollo Capitalista".<sup>16</sup>

Tal y como sucede con la Tecnología Educativa, los especialistas o expertos consideran al

---

<sup>15</sup> Carrizales Retamoza, César. La Experiencia Docente. Editorial Línea. México 1986. Pág. 32.

<sup>16</sup> Díaz Barriga, Angel. La Profesión, Un Referente en la Construcción Curricular. Pág. 60. Material fotocopiado, CUNOC, 1993.

docente como mero aplicador, sin darle el derecho a conocer las motivaciones políticas que originaron dicha práctica.

Siglo XIV-XV-XVI. Aportes significativos y el humanismo al campo educativo:

Este tipo de educación es el contraste de la educación medieval, por ello se plantea como un renacer de la cultura y la ciencia y con un carácter más humano, con interés hacia todo lo que corresponde a la vida social, dentro de ello lo educativo.

La concepción de lo educativo y del cómo debe de transcurrir el proceso enseñanza-aprendizaje se plantean con cambios importantes, a pesar de que los autores fueron religiosos.

La Educación Medieval transcurrió más tiempo en un enclaustramiento en las aulas y en meditaciones al margen de los problemas reales de la sociedad, por lo que la educación se tomaba sin sentido. En contraste con esto, en el Renacimiento se pretende hacer de la educación una acción atractiva, alegre y de interés, ajustándose psicológicamente al alumno, pero no aislada de intereses de clase social. Si antes del Renacimiento la educación consistía en repetir lo memorizado sin entenderse, tanto docente como alumno, porque lo importante era creer; éste renacer de la cultura se proponen tres condiciones para aprender, que son aplicables tanto para el docente, como para el alumno: Concebir bien (entender), grabar en la memoria lo que se ha concebido o entendido y producir algo sobre lo que se ha comprendido o aprendido.<sup>17</sup>

Esta idea de lo educativo está en contra de:

---

<sup>17</sup> Larroyo, Francisco. Op. Cit. Pág. 264

aprender lo que no se comprende, memorizar mecánicamente y no producir nada nuevo de lo que se ha aprendido (recrear, replantear o transformar el conocimiento adquirido).

El aprendizaje se demuestra no con la repetición mecánica del conocimiento, no basta tampoco explicar lo que se ha entendido, y saberlo explicar cuando e requiere de éste, sino elaborar aportes, demostrarlo en la práctica del enriquecimiento y/o transformación de lo que se ha aprendido.

Quiérase o no, esto es ya pensar en la investigación en el proceso educativo, que el docente no es simplemente informante, ni enseña a pensar como él piensa, sino orientar para que el alumno investigue. Desde aquí se comienza a entender que el aprendizaje no es un producto final, tampoco ahistórico en términos sociales.<sup>18</sup> Que no existe una sola forma de entender y transformar un objeto del conocimiento; pero la forma que se construya para explicarlo y transformarlo tenga consistencia ante la crítica científica, contenga el menor número de contradicciones posibles.

La crítica y descalificación de la educación medieval por los pedagogos renacentistas se debió a su carácter pasivo, mágico y aislado de la realidad social del momento; por ello se establece una ruptura mediante un pensamiento y una práctica educativa de tipo positivista que rebasa la postura medieval y constituye un salto cualitativo en el conocimiento.

---

<sup>18</sup> Aunque el capitalismo no lo toma así, desde el momento en que comienza a manipular el conocimiento y el quehacer científico, en función de sus intereses de explotación.

En materia docente, el positivismo permite y exige crear nuevas técnicas de enseñanza buscando la actividad del alumno a través de la observación de los fenómenos o la práctica de la experimentación; todo encaminado a la obtención de experiencias demostrables. La observación y la experimentación se constituyen aquí en criterios de verdad para calificar de científico un conocimiento teórico.

El principio fundamental del positivismo es el siguiente: Solo la observación de la realidad socio-natural hace originar raciocinio y reflexiones. En base a esto la orientación pedagógica entra en búsqueda de lo objetivo, de la experiencia sensible del alumno, porque solo ello hace que se libere el dogmatismo y el verbalismo medieval.<sup>19</sup> Sólo a través de esos criterios se considera en ese momento que puede alcanzarse una enseñanza científica. Este tipo de concepción de lo científico en la ciencia y particularmente en el proceso enseñanza-aprendizaje apoyó la idea del didactismo, o sea, el uso desmedido y abusivo del recurso didáctico, al punto de llegar a considerar que el docente que no los utiliza, es mal catedrático. En síntesis se llegó a lo que todavía se piensa: los problemas de la educación, del proceso enseñanza-aprendizaje, son problemas didácticos; por lo tanto, para resolver dicha problemática hay que capacitar al docente, en detrimento del conocimiento de las dimensiones sociales del problema.

---

<sup>19</sup> Betti, G. Op. Cit. Pág. 15

#### IV. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E INVESTIGACION.

La revisión histórica breve que hicimos de la práctica docente nos permite interpretarla como una acción alienada y hegemónica. Alienada porque no se tiene un conocimiento concreto de lo que es la práctica docente en el contexto de una sociedad desigual, y hegemónica, porque ha sido una práctica docente aceptada por la sociedad.

Es necesario tener presente lo anterior en la interpretación y análisis que hagamos de la actual práctica docente, así como en la necesidad que pueda presentarse en la elaboración de una teoría de la práctica docente a nivel superior. Sobre todo, si tomamos en cuenta el planteamiento que hicimos en el primer tema: Educación y Sociedad, en la complicidad de la educación universitaria en el mantenimiento y desarrollo de la crisis social guatemalteca, originada por la dependencia histórica que ha mantenido el país.

La elaboración de una teoría de la práctica y de la formación docente a nivel superior, nos obliga a partir de un análisis de la problemática pasada y presente de la sociedad guatemalteca, y ser retomado si es que tenemos que romper con el contenido alienado y hegemónico de dicha práctica y formación del docente universitaria.

En la época medieval y muchos años después de la misma, se sustentó -y en muchos casos aún se sigue sustentando- que la educación formal transcurre a través de dos elementos conceptuales diferentes entre sí: enseñanza Vrs. aprendizaje. Sin lugar a dudas esto dependió y sigue dependiendo de la concepción que se tenga de la educación del hombre, de lo social; en sí, de la cosmovisión oficializada o nó.

Es frecuente encontrar una concepción de la educación como esta: La Educación es la Influencia

que las Generaciones Adultas Ejercen sobre las Generaciones Jóvenes. Concepción ésta que no ha perdido o transformado su génesis histórica, que a pesar de algunas variantes que ha tenido, sobre todo en lo tecnológico, en esencia sigue siendo lo mismo. Si bien hay cosas nuevas, pero no transformadoras, sino más que todo conservadoras, por la finalidad explícita o no en la teoría y la práctica, de formar hombres que armonicen en contextos sociales deteriorados y represivos como en nuestro.

La concepción educativa anterior enfatiza en que existe alguien que enseña y otros que aprenden, desde este punto de partida se concibe "La ideología de la práctica docente alienada-- se caracteriza por---fragmentar, despolitizar, unir la teoría alienada con la práctica alienada--- producto ésta, del marco interpretativo alienado de la experiencia."<sup>20</sup>

En esa misma línea conceptual se institucionaliza el trabajo docente a través de procedimientos y técnicas de enseñanza, la disciplina en el aula, etc., que no permiten romper con las relaciones de poder que el trabajo docente retoma de la sociedad desigual.

Así, a unos se les requiere que aprendan y a otro que enseñe; el cómo enseñar y el cómo aprender se preestablece en el programa, que cuando se dice que es una guía y puede ser "modificado", se entiende que se refiere a su acomodación institucional o a las exigencias o experiencias alienadas de los sujetos.

La tarea fundamental del docente es enseñar, esa acción de enseñar está rodeada de fantasías, también institucionalizadas: el docente es el que

---

<sup>20</sup> Carrizales Retamoza. Op. Cit. Pág. 19

posee el saber y lo enseña; por ello se le considera autoridad, porque la autoridad enseña. El decide qué enseñar y qué deben los alumnos aprender, cómo, cuánto y para qué aprender.

El que aprende es solamente un receptor y futuro inmediato expositor de lo entendido. Es todo un acto político, de concreción de las relaciones de poder que la burguesía como clase impone de diferentes maneras.

Este ingrediente político es indispensable y necesario para llegar a ser estudiante y docente, y qué mejor si llegamos pronto y fácilmente a ser idénticos al modelo hegemónico del docente; de ahí que también aquí se siga que "el ejemplo educa o enseña", pero lo que no se despeja es que éste tipo de concepción enseña a conservar el sistema social establecido, que sea bueno o malo, no elimina las contradicciones y conflictos sociales. Desde su origen hasta hoy, la educación formal nos ha educado a relacionarnos con la realidad teniendo como intermediario el saber del docente; suena estridente escuchar y remarcar constantemente que el alumno haga suya la realidad, que la aprehenda pero cuando ya haya hecho suya la forma de relacionarse con esa misma realidad.

Generalmente en didáctica se considera que es cuando se aprende a partir de lo simple a lo complejo, esto "significa que todo es evidente, que no existe nada oculto, para significar lo complejo, este se tiene que ver como simple, nos educan para ver lo simple y no poder ver lo complejo".<sup>21</sup> ¿Es esto lo científico del conocimiento?

Para el docente el alumno comienza a aprender desde el primer momento que llega a la escuela, olvida que el alumno ya tiene historia, que posee

---

<sup>21</sup> Carrizales R. Op. Cit. Pág. 29

un marco referencial de la realidad, basado en lo que ha adquirido y las posibles transformaciones que le ha hecho a éste último. A través de esto el sujeto entra a relacionarse con el mundo.

Si en el estudiante existe ya un aprendizaje, por qué el docente no le permite que lo confronte con otros aprendizajes similares o no, a efecto que pueda ir consolidando, desarrollando o corrigiendo lo aprendido. Este proceso se justifica si está claro que el conocimiento no es algo acabado, terminado, por su mismo carácter contradictorio y por ello mismo el aprendizaje se constituye en un proceso de esclarecimiento de las contradicciones del conocimiento para llegar a nuevas verdades. Concebido así el conocimiento, la educación formal no se puede seguir pensando en que "uno enseña y otros aprenden", sino como justamente parafraseando a Pablo Freire: "Todos aprendemos de todos", y porque no todos rectificamos o ratificamos de todos; por lo tanto, estas expresiones nos hacen considerar que el grupo y la interacción de sus elementos se constituye en medio y fuente de experiencias, para los sujetos que recrean el conocimiento. Por esto mismo se afirma que la elaboración del conocimiento, o el proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso social e individual, que en última instancia queda subordinado a lo social.

Como el docente ya no es el mito del sabelotodo, el que tiene la verdad, el dueño del saber acabado, el que orienta, sino un sujeto más que investiga y que confronta sus experiencias con las elaboraciones de los elementos del grupo y en el grupo. Así desarrollada la acción docente permitiría obtener nuevos enfoques y nuevos análisis del conocimiento.

Planteado así, el contenido de la categoría docente no se refiere al hacer simplemente, sino pensar y hacer, por lo tanto la actividad docente

se convierte en una práctica intelectual y no en una acción catequística o escolástica, donde el saber no es transformado ni transformador de nada.

Históricamente la Universidad Nacional ha manejado docencia e investigación como dos actividades separadas y no integradas. Esto lo demuestra la existencia y funcionamiento de departamentos e institutos encargados de la investigación aislados de lo académico.

Cuando la Universidad se refiere a la investigación científica en su artículo séptimo, en fines de la Universidad, existe un vacío, pues solo se refiere a promover la investigación científica y no específica como se debe ubicar dicha actividad, sobre todo en relación a la acción docente. En los mismos fines, se hace referencia al espíritu patriótico de dicha actividad con una intención general sin referirse a un tipo de investigación necesaria y útil en relación al problema de dependencia y desarrollo que tiene el país; pues la investigación por la investigación misma no tiene sentido.

Docente e investigación deben estar articulados a un proyecto nacional coherente, el cual no existe en la Universidad, por lo que su actividad fundamental docencia-investigación no poseen ejes de orientación general en la institución.

Es paradójico, el caso específico de la Carrera de Pedagogía, porque teóricamente la categoría enseñanza-aprendizaje no se maneja en forma desintegrada; sin embargo, como lo veremos en el capítulo V del trabajo, la práctica resulta ser todo lo contrario. Así mismo, la estructura curricular de la carrera presenta un nivel de elaboración todavía simple. si bien se intentó aplicar una administración del currículo, esta intención solamente llegó formalmente a integrar el conjunto de disciplinas y a solucionar solamen-

y su equipamiento responden a un tipo de trabajo académico de clase magistral tradicional. La contratación del personal docente en el caso del maestro de tiempo completo es de ocho horas con cuatro materias a impartir.

Se hace énfasis en el cumplimiento a su horario y a no dejar de impartir docencia en cada una de las materias, pero sin ninguna exigencia en la docencia-investigación.

El problema es aún más complicado con la existencia del Estatuto de la Carrera Universitaria Parte Académica, en lo que se refiere a docencia e investigación, como dos actividades separadas entre sí, cada una de las mismas se definen aisladamente igual que como se plantean las funciones de docencia, investigación y servicio. La docencia se concibe como la "búsqueda" del conocimiento, por una parte y la investigación como el acto de "descubrir".<sup>22</sup>

Ambos conceptos dan a entender que el conocimiento científico o la verdad de la ciencia se nos esconde, está ahí, se nos escabulle, y hay que encontrarla. Forma mecanicista e idealista de concebir el conocimiento y el hacer científico, esto no es más que la expresión de la ideología alienante de los autores de dicho estatuto, de la orientación del pensar y el hacer de los docentes de la Universidad Nacional.

Los horarios de desarrollo de la docencia reflejan la ideal del trabajo, así: períodos de cuarenta y cinco minutos y períodos de noventa, tiempo pensado para que en la Carrera de Pedagogía

---

22

Estatuto de la Carrera Docente -  
Parte Académica- Capítulo Uno, De-  
finiciones Artículo 5 -incisos 5.7  
y 5.8 Pág. 5

y su equipamiento responden a un tipo de trabajo académico de clase magistral tradicional. La contratación del personal docente en el caso del maestro de tiempo completo es de ocho horas con cuatro materias a impartir.

Se hace énfasis en el cumplimiento a su horario y a no dejar de impartir docencia en cada una de las materias, pero sin ninguna exigencia en la docencia-investigación.

El problema es aún más complicado con la existencia del Estatuto de la Carrera Universitaria Parte Académica, en lo que se refiere a docencia e investigación, como dos actividades separadas entre sí, cada una de las mismas se definen aisladamente igual que como se plantean las funciones de docencia, investigación y servicio. La docencia se concibe como la "búsqueda" del conocimiento, por una parte y la investigación como el acto de "descubrir".<sup>22</sup>

Ambos conceptos dan a entender que el conocimiento científico o la verdad de la ciencia se nos esconde, está ahí, se nos escabulle, y hay que encontrarla. Forma mecanicista e idealista de concebir el conocimiento y el hacer científico, esto no es más que la expresión de la ideología alienante de los autores de dicho estatuto, de la orientación del pensar y el hacer de los docentes de la Universidad Nacional.

Los horarios de desarrollo de la docencia reflejan la ideal del trabajo, así: períodos de cuarenta y cinco minutos y períodos de noventa, tiempo pensado para que en la Carrera de Pedagogía

---

22

Estatuto de la Carrera Docente -  
Parte Académica- Capítulo Uno, De-  
finiciones Artículo 5 -incisos 5.7  
y 5.8 Pág. 5

se llegue a informar, y como es en el menor tiempo posible, dicha información ni siquiera es procesada intelectualmente.

En síntesis: Las estructuras y el funcionamiento de las mismas, en general, de la Universidad, están dadas para catequizar estudiantes y en el mejor de los casos, para formar mentalidades escolásticas, que suena novedoso, pero no transformador.

V. EL TRABAJO AULICO: UN OBJETO DE ESTUDIO IMPRESCINDIBLE EN LA INVESTIGACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE PEDAGOGIA DEL CUNOC.

Como lo indicamos en el capítulo anterior, el curriculum conformado por materias aisladas y/o seriadas ha reforzado el trabajo parcelado del conocimiento, ha establecido feudos disciplina-rios, por esta misma características, el conteni-do, la organización del mismo y su implementación didáctica, competen exclusivamente al "dueño de la disciplina". Si un docente llega a conocer el programa de la disciplina que otro docente trabaja es visto como interrumpir la intimidad del trabajo intelectual por parte de otro y la observación del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, lo s más.

Aun con las prohibiciones encubiertas consi-deramos que es importante desarrollar investiga-ciones de Orden Cualitativo, interaccionista e interpretativo, en el campo educativo; esta vez, centrado en el espacio aúlico.

Este tipo de trabajo es definido como inves-tigación etnográfica, que tiene sus raíces en la investigación antropológica, relacionado con el estudio y descripción de un pueblo.<sup>23</sup> En el caso que nos ocupa, no es un pueblo, sino un grupo social escolarizado que establece necesariamente cierto tipo de relaciones respecto a un quehacer específico: Enseñanza-Aprendizaje e Investiga-ción.

Si bien el trabajo etnográfico, tanto en

---

<sup>23</sup> Rueda Beltrán, Mario. Compilador. La Investigación Educativa en el Salón de Clases Universitario. UNAM 1988. México.

Antropología, como aplicado a la educación, requiere de mayor tiempo que el dedicado en éste trabajo, exige convivir y establecer relaciones sociales con el grupo de individuos para poder observar los hechos y las manifestaciones en su forma más natural posible. Lo que hoy se presenta es producto de la práctica de una observación estructurada, centrada principalmente en la forma como se desarrolla la investigación en docencia en la Carrera de Pedagogía.

Para orientar la observación se elaboró una guía general (ver anexo). En muchos casos a los elementos importantes de dicha guía no se les pudo dar respuesta con un si o un no, o respuestas cortas, objetivas, pues el trabajo observado requería la interpretación y/o descripción del mismo. Para el caso que nos interesa: enseñanza-aprendizaje investigación, retomamos solamente aquellos contenidos que nos permitía relacionar esos tres conceptos.

La observación se practicó en el 64% de docentes de la Carrera de Pedagogía (de un total de once docentes que atienden 216 estudiantes); 18% de los docentes desarrollaron la clase expositiva (2 docentes de los 7 observados, que atienden 129 estudiantes), y el 46% discutieron trabajos de investigación (5 docentes de los 7 observados, quienes atienden 209 estudiantes).

Desarrollo de la Clase Expositiva: El 18% de docentes que trabajaron con esta modalidad no se apoyaron en trabajos de investigación personal, tampoco se hizo mención de autores o teorías retomadas para trabajarse en ese momento, en las interpretaciones que se hicieron de lo observado, se dedujo lo mismo.

Se observó dos tipos de clase expositiva: Uno que se le encontró incongruente y caótico. Este mismo tipo de trabajo en este nivel la realizaron

sujetos que cierran ya la Maestría en Docencia Universitaria (el 17% de los que estudian dicha Maestría), de ahí que los títulos no hacen al profesional; a la vez, es un indicador para hacer un cuestionamiento a dicha Maestría.

¿Qué tipo de interés y motivación puede originarse en el alumno en un trabajo sin sentido, desarticulado, incoherente y retomado de apuntes personales tan sólo para pronunciarlo?

El discurso catequístico y escolástico en la Edad Media tuvo el cuidado de ajustarse a la lógica formal y ser congruente con el dogma; en éste caso de la observación en Pedagogía no puede tener comparación alguna con lo histórico ya señalado.

El tipo de interacción maestro-alumno es deprimente; los alumnos toman actitudes variadas de rechazo al trabajo académico y el docente autoritariamente busca dejarse escuchar y de esa misma manera hace participar con preguntas directas, para alimentar mucho más el trabajo caótico y anárquico.

El segundo tipo de clase expositiva se interpreta como un trabajo ordenado, lógico-lineal, descriptivo-informativo, basado en verdades de sentido común para calificarse de lógico.

Se deja entender que partir de los anteriores criterios es hacer comprensible el conocimiento, y la tarea del docente es facilitar el aprendizaje, hacerlo placentero partiendo de lo fácil y lo fácil parte del sentido común en el cual conocemos o a través del cual se nos ha hecho entender el mundo social y natural. Esto encaja bien con lo dicho por César Carrizales. "Lo fácil ha perdido la historia, lo fácil todos lo ven, lo fácil es por sí mismo evidente: tan evidente como una cristalina gota de agua, por eso precisamente es fácil.

En la práctica docente todo es evidente, la tarea del estudiante consiste en asimilar la evidencia y también en no pensar que lo oculto existe.

La educación alienada comunica el "es", muestra que las cosas son (niega que las cosas sean de otra manera)\* no se pone en duda si lo que es y lo que las cosas son pueden estar sustentadas en mitos".<sup>24</sup>

Aquí se trabaja el discurso en función de lo evidente, de lo que se puede observar, de las experiencias concretas del docente, buscando, generalmente que sean las mismas evidencias que el alumno tiene. Con ello el discurso no solo se legitima, se valida y se hace científico.

La participación del alumno no se niega, ni es necesario que el docente la solicite; se participa para reforzar lo evidente o para demostrar que las cosas se miran tal y como las ve el docente. Si en un momento todo lo complejo da muestras de originarse, se lleva inmediatamente a lo simple para hacerse comprensible.

Aquí encontramos un nuevo dogma: el modelo de lo simple en educación, que para tranquilidad de la burguesía, hacemos nuestra su intención: pensar como ellos ¿No es cierto reproducir el sistema?

La relación que se establece entre el contenido de la disciplina con el contexto social del país y de la región es desde lo evidente, de lo fácil, de lo simple y del sentido común.

---

<sup>24</sup> Carrizales, César. Op. Cit. Pág. 29

\* Lo entre paréntesis es personal.

El sentido ideológico de lo simple, basado en el sentido común de lo que se capta de inmediato, tal y como se ha explicado en la observación del trabajo áulico que se realizó en la Carrera de Pedagogía, es la base principal de la ideología dominante, con un contenido filosófico idealista del conocimiento. Esto último se explica en el sentido de partir de lo real, para llegar nuevamente a lo mismo; es decir, la Pedagogía del Realismo se queda manejando las apariencias. Aquí se confunde lo real con lo científico, y por ello mismo se caracteriza como idealista.

Visto así, el recurso didáctico resulta ser una arma de doble filo, porque se puede utilizar para alienar, como para liberar. Esta consideración se explica en el sentido de que el recurso didáctico es un auxiliar, un apoyo para el desarrollo del discurso, la calidad científica de este último no depende del primero. Es más, el tipo de discurso que se maneje, y los objetivos que se pretendan lograr, condicionarán el tipo de recurso didáctico y su uso correspondiente. Así también, no se puede ser tan simple como cuando se afirma que un docente no es bueno porque no usa recurso didáctico o no se adorna en abundancia con ello.

Esto es solamente un intento de análisis de la conformación epistemológica de un tipo de clase expositiva en la Carrera de Pedagogía. No todas las prácticas pueden tener el mismo sustento epistemológico, sino varían según los paradigmas mentales de cada Docente; esto es, según como organice y les dé significado a sus conceptos y categorías, en la explicación de los objetos de estudio.

#### EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACION

Como quedó señalado anteriormente, el 46% de los cinco docentes que atienden 209 estudiantes observados en su práctica desarrolló el Proceso

Enseñanza-aprendizaje articulado a la investigación. Este tipo de investigación fuè bibliográfico.

El 18% de los docentes observados realizò con sus alumnos el tipo de investigación distributiva, la cual consiste en que los alumnos expongan el contenido que encuentran en los libros.

Este tipo de investigación el alumno sustituye al docente, su intervenciòn es al final para completar el discurso repetitivo; las interrogantes que se piden por parte del grupo expositor al resto de alumnos es para comprobar si se memorizò lo que se escuchò, si esto último no se hizo, se pide su repetición para lograr memorizarlo.

El cuidado que se tiene, por parte del docente, es que se repita bien, de lo contrario él lo hará al final de la misma exposición.

La relación entre estudiantes expositores y alumnos que escuchan es pasiva, se interpreta que esta misma relación se establece cuando es el docente quien expone.

Es obvia la afirmación, encontramos una práctica docente medieval, catequística, que es urgente cambiar transformando la mentalidad del docente mediante la construcción de una teoría transformadora de la práctica docente alienada.

Un 28% de los 46% de docentes que usan la investigación para integrarla al proceso enseñanza-aprendizaje, intentan rebasar el nivel distributivo de la misma.

Esta investigación la plantean sobre teorías o discursos científicos elaborados. Rebasa el carácter distributivo, porque plantean la necesidad de discutir los discursos científicos, la idea de que lo planteado por los autores consultados no

constituye la verdad absoluta, o que es factible de pensarse diferente si se procede críticamente.

En este aspecto encontramos tres modalidades:

Primero. El cuestionamiento del por qué de la incorporación de tanta información estadística en el discurso. La falta de comparación de indicadores estadísticos de un momento histórico con los indicadores del presente. Se plantean descripciones al discurso en torno a la situación de la educación por parte de cada grupo de estudiantes, en esto último se centra la investigación.

Segundo: La búsqueda de contradicciones en los discursos de los autores consultados, al preguntarse por qué los autores abordan de diferente perspectiva teórica el mismo objeto de estudio. Los alumnos esperan se aclare en clase por qué los sujetos no piensan igual que superar o evitar dichas "contradicciones". Existe la idea de dialectizar el conocimiento mediante una postura crítica por parte del docente, pero desafortunadamente no existe metodología clara y operativa, para dicho proceso. Las categorías de análisis son ambiguas cuando los alumnos se empeñan en buscar lo científico del conocimiento a través de lo positivo y lo negativo del mismo. Los alumnos se ven obligados a participar de cualquier manera porque el docente toma nota de quienes no lo hacen para rebajar puntos.

Tercero: La última modalidad se encamina a buscar explicación del por qué el sujeto investigador pensó así, y no de otra manera, se comienza a establecer el juego entre

el constructor del conocimiento y el momento socio-histórico. Este es un tipo de trabajo que se puede perfilar como el germen del trabajo científico en el proceso Enseñanza-Aprendizaje e investigación, si es que se logra enriquecer teóricamente; como método de trabajo o análisis teórico no lo encontramos bien definido, pero los alumnos comienzan a confrontar sus ideas con el autor y con el propio docente, éste tipo de participación no se ha socializado, porque es el trabajo que se aísla del sentido común y de lo simple, y comienza a retomar la realidad social en su complejidad.

En síntesis tenemos diversidad de formas de trabajo, desde las más tradicionales, hasta las que comienzan a querer penetrar la complejidad del conocimiento desde el punto de vista sociohistórico.

Aunque en la Carrera de Pedagogía ya se han planteado algunas concepciones sobre el cambio del trabajo docente, estas no han sido suficientes para cambiar, pues cada docente no ha reflexionado críticamente sobre su práctica alienada, para que de ello se construya la teoría de la nueva práctica docente. En esta parte del problema no es solamente válido pedir que las estructuras del CUNOC cambien, que se tiene ausencia de recursos, etc., cuando el docente no se ha transformado.

El cien por ciento de los docentes observados relacionan el contenido de su disciplina con el contexto social nacional -regional, de una manera descriptiva y/o positivista, lo cual no significa que el discurso sea consistente.

## CONCLUSIONES:

1. El tipo de relación que tiene establecida la Universidad Nacional con la sociedad, está encaminada más para favorecer el tipo de dependencia y el tipo de desarrollo de capitalismo deformado, que para hacer su aporte encaminado a su transformación.
2. En la actualidad el proceso enseñanza-aprendizaje en la Carrera de Pedagogía del CUNOC está impregnado de mucho contenido de la educación catequística de la Edad Media, y del positivismo Renacentista.
3. Existe un gran divorcio entre el tipo de práctica docente establecida y los fines y funciones de la Universidad Nacional y en particular con los objetivos del Centro Universitario de Occidente.
4. En el seno mismo de la práctica docente de Pedagogía no existe una elaboración teórica consistente y coherente sobre la unidad que debe existir entre docencia e investigación.

## RECOMENDACIONES:

Propuesta de algunos elementos básicos para plantear una ruptura con la práctica docente tradicional en la Carrera de Pedagogía en el Centro Universitario de Occidente.

1. Actualizar la concepción de la Autonomía Universitaria, para no limitarla a "la personería jurídica de la institución y la libertad de conformación de su propio gobierno, dirigir la educación profesional universitaria..."<sup>25</sup>, sino que se constituya en el espacio principal y más importante en la construcción y el debate de la ciencia y la técnica, en oposición a las concepciones y a las prácticas científicas de los gobiernos, no solo por la calidad, sino por el compromiso social con las mayorías en el trabajo académico-científico.
2. Que la libertad de cátedra actualmente se remite a la conformación de pequeños feudos del conocimiento en cada una de las disciplinas, y no como el espacio necesario para desarrollar una práctica democrática orientada a analizar dialógicamente las distintas tendencias del pensamiento científico, y que en base a ello los sujetos construyan lo propio, sin desligarse del compromiso social nacional.
3. Tal y como lo rezan las Leyes, estatutos y Reglamentos de la propia Universidad "... perfeccionar en el estudiante su capacidad investigadora, y no ponerle tanto énfasis en

---

<sup>25</sup> USAC. Leyes, Estatutos, Reglamentos y Otras Disposiciones de la Universidad de San Carlos. Pág. 13, capítulo II, Sección quinta.

la sola transmisión del conocimiento..."<sup>26</sup>  
Para el efecto de su cumplimiento, que el trabajo académico de la planta de docentes de la Carrera de Pedagogía tengan un punto común en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje: LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.

4. Que la investigación no se quede en un nivel distributivo, como tampoco, se encierre en posturas positivistas. Somos del criterio que para el abordaje de los problemas sociales del país, se requiere del apoyo de un instrumental teórico necesario ya existente, pero para ello es necesario adoptar posturas críticas reflexivas de ese conocimiento que encontramos en los libros, trabajarlo intelectualmente, porque corremos el riesgo de apoyarnos en conocimientos alienados o sencillamente pseudoconcretos.
  
5. Que esas posturas críticas no obvien el análisis del origen histórico del conocimiento; como diría Piaget: LA GENETICA DEL CONOCIMIENTO, la cual nos conduce al conocimiento de la manera como fué construido ese conocimiento, a identificar la postura ideológica, filosófica y política del sujeto constructor; cuáles fueron sus esquemas mentales y del por qué de éstos. En síntesis, toda una desestructuración EPISTEMOLOGICA DEL CONOCIMIENTO. De la confrontación de los esquemas mentales o intelectuales que encontramos en los textos y el que el alumno y el docente puedan construir por separado, cada uno, basados en sus experiencias y en las lecturas diferentes que cada quien hace de su realidad, se deben ubicar las contradicciones del conocimiento, y ahí es donde se debe reconstruir el mismo. Esto es formar y no simplemente informar.

---

<sup>26</sup> USAC. Op. Cit. Pág. 47, Artículo 48

6. Que en los cambios que se proponen en el proceso enseñanza-aprendizaje participen activamente los sectores involucrados. Entendemos por activo no un accionar intrascendente, sino presentando problemas y ofreciendo alternativas de solución, y que como acertadamente lo indica César Carrizales: QUE EL PROPIO DOCENTE TRANSITE SU PROPIA ALIENACION PARA QUE COBRE CONCIENCIA DE LA MISMA... SIN QUE LO REEMPLACEN "EXPERTOS O ESPECIALISTAS", porque éstos como intelectuales orgánicos del sistema se encuentran igual o peor de alienados.

Todo lo anterior se considera inmediato, y para no caer en el juego de la ideología dominante, en ver los hechos y las cosas aisladas entre sí, y ni quedarnos en conocer los problemas educativos a nivel aúlico, la Universidad de San Carlos debe de construir un PROYECTO POLITICO ACADEMICO CONSISTENTE, A EFECTO DE QUE TODOS LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION CONTRATADOS POR LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS tengamos claro el tipo de profesional que debemos formar.

### BIBLIOGRAFIA:

1. Betti, G.  
Escuela y Educación en Gramsci. Editorial Martínez Roca, México 1981.
2. Barrios, Marco Tulio.  
El I.G.S.S. Una Herencia Descuartizada. En Revista Tinamit, No. 4, Pág. 8, 1992.
3. Campos, Rafael.  
La Universidad en la Crisis. En: Actualidad de la Educación Superior en México. UNAM, 1984.
4. Carrizales Retomoza, César.  
La Experiencia Docente. Editorial Línea, México 1986.
5. Centros de Estudios Integrados Guatemala. Polos de Desarrollo, Editorial Práxis, México 1988, de Desarrollo Comunal.
6. Díaz Barriga, Angel.  
La Profesión, un Referente en la Construcción Curricular. Fotocopias, CUNOC, 1993.
7. Diccionario Manual e Ilustrado e la Lengua Española. Madrid Espasa Calpe. 1958.
8. González del Valle, Jorge  
La situación Económica de Guatemala. Mimeo-grafiado. CUNOC. 1992.
9. Labarca Guillermo, T. Vasconi. Et. Al.  
La Educación Burguesa. Editorial Nueva Imagen. México.
10. Larroyo, Francisco  
Historia General de la Pedagogía. Editorial Porrúa. México, 1959.

11. Stoute, José. Antonio Gramsci.  
La Alternativa Pedagógica. Editorial Fontamara. México 1981.
12. Siglo veintiuno No. 1282, Guatemala 1 de Octubre de 1993.

# A N E X O

## CUADRO No. 1

DISTRIBUCION DE LA TIERRA EN LA ZONA OCCIDENTAL DEL PAIS, POR CLASE DE EXPLOTACION (EN MANZANAS) 1979.

Clase de Explotación	Extensión	%
Latifundio	773,236	56.52
Minifundio	354,245	25.90
Familiar	240,513	17.58
TOTAL en Manzanas de las fincas en la zona Occidental del País.	1,367,994	100

Fuente: Elaboración propia, con datos del libro: Guatemala Polos de Desarrollo, Tomo I.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
Biblioteca Central

U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE  
FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION  
WASHINGTON, D. C. 20535