

I N V I T A C I O N

LOS MAESTROS NECESITAMOS COMPARTIR NUESTRAS EXPERIENCIAS DOCENTES. EL CENTRO COORDINADOR DE EDUCACION CONTINUA PARA EL MAGISTERIO DEL ESTADO DE MEXICO, ABRE UN ESPACIO A TRAVES DE SU REVISTA "FORO DE EDUCACION CONTINUA", INVITANDOLES A ESCRIBIR SOBRE ESTA COMO UNA FORMA DE ENRIQUECER EL TRABAJO DOCENTE.

SUS REFLEXIONES DEBERAN TENER LAS SIGUIENTES CARACTERISTICAS:

- a) 5 cuartillas mínimo a doble espacio, con 28 líneas cada una (2 tantos).**
- b) Referido a la experiencia docente.**
- c) Que problematicen y/o planteen alternativas.**

El Consejo Editorial decidirá el orden de publicación de los artículos en cada número de la revista.

Los trabajos se recibirán en Boulevard Isidro Fabela No. 601 Nte. Col. Doctores, teléfono 4-48-36, Aula 214 de la Escuela Normal No. 1 del Estado de México.

DIRECTORIO CONTENIDO

DIRECTORA:

IRMA GONZALEZ GARDUÑO

CONSEJO EDITORIAL:

JUSTINO CASTILLO BUSTAMANTE
LUIS LARA ARZATE
ROBERTO S. TOLEDANO MORALES
SILVIA SALINAS MAFRA
REYNALDA ARCHUNDIA MERCADO

DISEÑO DE PORTADA:

TEODORO JESUS HERNANDEZ ROJAS

RESPONSABLES DE LA EDICION:

TEODORO JESUS HERNANDEZ ROJAS
MODESTO MENDIETA PICHARDO

MECANOGRAFIADO:

LAURA LUCIA JIMENEZ BUENO

IMPRESION Y DISTRIBUCION:

MODESTO MENDIETA PICHARDO

FOTOGRAFIAS:

TOMADAS EN DIVERSAS INSTITUCIONES DE:
TOLUCA, METEPEC, SULTEPEC Y NAUCALPAN.

PAG.

* EDITORIAL 3

TEORIA EDUCATIVA

* LA AUTOGESTION PEDAGOGICA, BASE DE
LA NUEVA EDUCACION: LOBROT 4
RUBEN BAG.

* ALGUNAS CONTRADICCIONES EN LA INS-
TRUMENTACION DE UNA PROPUESTA CU-
RRICULAR 12
JUAN LUIS HIDALGO GUZMAN.

* SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION
-COMENTARIO A DOS TEMAS- 23
LUIS ALFONSO GUADARRAMA RICO.

PRACTICA DOCENTE

* LA RECUPERACION DE LA PRACTICA
DOCENTE 27
MAGDALENA AGUIRRE BENITEZ.

* ESCUELA Y COMUNIDAD 30
JAVIER HERNANDEZ RODRIGUEZ

EXTENSION ACADEMICA

* DOCENCIA, INVESTIGACION, EXTENSION:
UN MODELO INTERACCIONISTA 36
ROSAURA VILLEGAS ROMERO
HECTOR SALGADO VARON
CARLOS DIAZ ROMERO



CENTRO COORDINADOR DE EDUCACION CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO DEL ESTADO DE MEXICO

FORO DE EDUCACION CONTINUA es una publicación trimestral del Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México, los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del CCECMEM y son res-

ponsabilidad exclusiva de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido, siempre que se haga con fines no comerciales y previa notificación al Consejo Editorial.

Editorial

En esta ocasión, se presenta la oportunidad de discutir el papel de la escuela, desde perspectivas teóricas que generan cierto debate en torno a la función de la misma en la sociedad. Cuestionar su papel, requiere revisar sus implicaciones en el contexto social y económico, volver la vista al desempeño docente en la institución escolar, como sujeto inmerso en contradicciones y limitaciones de su entorno educativo.

Se hace necesario repensar el currículo a partir de sus protagonistas, analizar los cambios que sufre en función de cada marco institucional, preguntarnos qué sucede con los saberes y experiencias de aquellos, en contraposición con la lógica institucional, y cuáles son las posibilidades que tiene el sujeto de incidir en su transformación.

Por otro lado, nos parece importante la discusión sobre las posibilidades que tiene el docente, de institucionalizar propuestas alternativas, rescatar todo tipo de procesos autogestivos como el que presenta la ponencia sobre la Extensión Académica, en donde existe un verdadero propósito por revitalizar la actividad académica en las Escuelas Normales y propiciar la vinculación de Investigación-Docencia-Extensión, la intención es que tal propuesta nos haga reflexionar una vez más, sobre la razón de ser de la Extensión.

Finalmente, nos parece imprescindible mencionar que incluimos en este número, el artículo de un compañero que labora en el nivel de primarias y que con espíritu crítico revela la realidad que enfrentan los egresados normalistas, bien vale la pena voltear a verlos para retroalimentar el proceso actual de los docentes en formación.

Foro de Educación Continua - presenta en sus lecturas una entrevista realizada a Michel Lobrot, uno de los representantes de la **Pedagogía - Institucional**, corriente "innovadora" en educación que se ha instrumentado con éxito en algunos países a decir de su propio autor. En la imposibilidad de publicarlo en su totalidad en este número, se ha dividido en dos partes: en la primera Lobrot hace una exposición de su posición y los avances desarrollados por la **Pedagogía Institucional**. En la segunda, (que saldrá en el próximo número) comenta sus diferencias con otros representantes de la **Pedagogía Institucional**, - su vocación política y su producción bibliográfica así como también el trabajo con grupos. Se incluye también en esta primera parte una breve introducción con la vida y obra del entrevistado.

VIDA Y OBRA DE LOBROT**

Michel Lobrot es uno de los principales creadores de la corriente denominada **Pedagogía - Institucional**, que constituye un fundamental aporte a la **Pedagogía contemporánea**. Desde hace más de 20 años, coordina grupos junto con su equipo del Instituto Agora. Es profesor del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de París

* Profesor del curso de **Pedagogía Institucional** en la U.P.N.

** Correctora de textos en el Departamento Editorial del área de difusión y extensión - universitaria de la U.P.N. y docente en esta casa de estudios.

LA AUTOGESTION PEDAGOGICA

Base
de la
nueva educación:
Lobrot

RUBEN BAG*

TRADUCCION DEL FRANCÉS POR:
SARA DIAZMUÑOZ GOMEZ**

VIII (Vincennes en Saint Denis) - desde 1969; es también maestro de conferencias, y posee el doctorado de Estado.

Es autor de una gran cantidad de artículos publicados en diversas revistas, y de varios libros, algunos de los cuales se han traducido al Español como: **Teoría de la Educación** (Fontanella, Barcelona, 1974); **Pedagogía Institucional** (Humanitas, Buenos Aires, 1974); **Alteraciones de la lengua escrita y remedios** (Fontanella, Barcelona, 1974); **La liberación sexual** (Marova, Madrid, -- 1978).

Entre sus libros en Francés están: **Les Effets de l'Education**; **Pour ou Contre l'Autorité**; **Priori**

té à l'Education; L'intelligence et ses Formes; Lire; L'Animation Non-Directive des Groupes; La - Lecture Adulte (en colaboración con Daniel Zimmerman); Les Difficultés Sexuelles de l'Adulte; - Les Forces Profondes du Moi. Además de esta extensa obra, tiene varios libros que son ediciones del autor; textos que, en su mayoría, contienen sus vivencias personales, integradas con reflexiones teóricas. En estas obras expone experiencias que trasuntan un profundo nivel de implicación y compromiso, lo que muchas veces suscita el temor de los editores. Su labor como investigador es constante y, actualmente, está por concluir varios libros. Su quehacer multifacético es reflejo de sus múltiples identidades, entre las que él mismo destaca las de animador, organizador e investigador en Psicología; la de literato; pero, la identidad que más quiere y de la que se siente orgulloso es la de ser artesano de su propia vida.

Actualmente, está trabajando en la animación de grupos, de nominados por él de **Expresión Total**. Estos grupos de evolución personal se fundamentan en la **no-directividad interviniente**, método creado por Lobrot, que toma en cuenta los aportes de **Rogers, Perls y Reich**, entre otros.

En estos grupos, se participa en un trabajo que tiende a la expresión de emociones, la toma

de conciencia y el desarrollo de la creatividad. Los miembros del grupo, a través de distintos ejercicios, tienen la oportunidad de involucrarse en experiencias positivas y creadoras de energía. Se trata de un aprendizaje para la comunicación a través de distintas vías expresivas como son: verbal, corporal, escrita, etcétera. Los animadores (coordinadores) intervienen respondiendo a las demandas de los participantes; por ello, su función es no-directiva interviniente.

PRIMERA PARTE

Michel Lobrot, pedagogo francés de reconocimiento internacional por sus propuestas revolucionarias en el ámbito educativo, estuvo en México para desarrollar una de las actividades en la que es un especialista: la **animación de grupos**, a través de su método **no-directivo interviniente**.

En esta entrevista el Doctor Lobrot se refiere a sus experiencias acerca de la **Pedagogía Institucional**, de la que es fundador, y a la **autogestión pedagógica**, base de sus teorías sobre la organización de la escuela del futuro.

Desde que usted escribió la **Pedagogía Institucional** han pasado cerca de 20 años. ¿Qué evalúa

ción podría hacer de la Pedagogía Institucional?, ¿Qué consecuencias ha tenido en la educación en Francia y en otros Países, si es que las ha habido?

— En Francia, la Pedagogía Institucional no tuvo realmente influencia sobre las instituciones; en cambio, si tuvo influencias sobre el pensamiento pedagógico porque los teóricos de la pedagogía piensan, todos, que es una teoría importante, pero más todavía que en Francia, es importante en Quebec, España, América Latina, Suiza francesa y Bélgica.

En Francia hubo algunas experiencias pedagógicas interesantes, aunque aisladas; pero no hubo influencias sobre las instituciones escolares excepto, tal vez, en el '68, cuando hubo un movimiento en este sentido, pero no duró. No obstante, hay una influencia importante en lo que se llama la "formación permanente", que es para adultos.

Allí hay muchas experiencias de grupos con fórmulas diversas, y en ellas la Pedagogía Institucional tiene una influencia importante, así como también en nuestra universidad, en París VIII, porque es una universidad experimental, diferente de las otras.

¿En Francia se imparten cursos de Pedagogía Institucional?

— En Francia no se dan pro-

piamente cursos de Pedagogía Institucional, no hay una cátedra específica, pero se habla mucho de ella en los cursos de Pedagogía. Y mucho más en Quebec, en donde hay un interés muy grande, o en Suiza francesa en donde se considera que es una tendencia muy importante de la pedagogía, incluso se ha hablado sobre este tema en el Parlamento.

¿Cuáles son las experiencias concretas en Quebec?

— No creo que haya experiencias sistemáticas, pero es una fuente de inspiración y de influencia muy fuerte en muchos maestros; esto lo puede constatar cuando participé en congresos muy importantes sobre lectura. En el '68, Georges Lapassade desempeñó un gran papel en la creación de la Universidad de Quebec, que es pública y se extiende en diversos sitios como Montreal, Sherbrooke, etcétera. El sistema de organización de la universidad estuvo inspirado, en parte, por las concepciones de la Pedagogía Institucional. Estaba muy sorprendido de ver hasta qué punto yo era conocido en Quebec, mucho más que en Francia. Ahí hay profesores universitarios que conocen toda mi obra y que pueden decir, por ejemplo: "Sí, usted cambió de idea en tal momento". En Francia, en cambio me conocen, pero no de esta manera. El sistema de Quebec es más flexible que el francés. Es muy difícil hacer experiencias en --



Francia por la rigidez del sistema institucional escolar.

¿Podría caracterizar a la Pedagogía Institucional en relación con las otras pedagogías?

— Pienso que la Pedagogía Institucional es un movimiento - totalmente nuevo dentro de la pedagogía muy distinto de otras pedagogías. En la pedagogía activa - la pedagogía de María Montessori, de Dewey, la pedagogía del "contrato americano", la pedagogía "por objetivos" - la meta es volver al alumno más activo, permitirle ser más independiente para actuar. El *learning by doing*, de Dewey, hacer, inventar por sí mismo; eso es muy importante, pero pienso que lo esencial en la pedagogía es el problema relacional. Lo que se propone realmente en la Pedagogía Institucional es una autoges

tión pedagógica; un método, un sistema en el cual los alumnos son la base del trabajo de la enseñanza, del trabajo de la formación y, hasta cierto punto, tienen un poder sobre las instituciones. Esto es totalmente nuevo porque no se había planeado para nada en las pedagogías anteriores. A veces se establecían ciertos procesos democráticos como en la pedagogía Freinet, por ejemplo. En ella existe el Consejo, que es un proceso democrático que se establece y donde existe cierto número de cosas que se asientan y - pueden ser democráticas. Pero la idea de que el mismo alumno es quien puede dirigir su propia formación es totalmente nueva. Pienso que es una idea muy revolucionaria, cuyo origen es otra concepción del niño.

El mundo occidental tiene actualmente una concepción del niño muy peculiar; se le ve como un ser colonizado, inferior. En la Pedagogía Institucional, los niños reciben un *status* de adulto, independiente, autónomo, es decir se les da el derecho de tomar las decisiones esenciales sobre su propia formación. Ahora bien, su formación les atañe a ellos mismos, ya que ellos son quienes se preparan, ellos van a usar esa preparación, van a aprovecharla o no.

Están totalmente comprometidos en eso, y, en consecuencia, me parece del todo normal que ellos mismos decidan lo que desean para

su formación. Lo que es muy importante -lo digo, por ejemplo,- en mi libro *La Pedagogía Institucional*- es la noción de autogestión. El problema se plantea de la manera siguiente: ¿es necesario llevar la autogestión hasta el punto de dar a los alumnos la responsabilidad de la autogestión económica, la autogestión de la escuela, de la institución escolar en calidad de realidad económica o de realidad administrativa?

Es un problema; de todos modos, lo que proponemos es dar a los alumnos la autogestión de su propia formación; esa idea seguramente no existía -eso creo- en la pedagogía; ni en la pedagogía americana tipo Dewey ni en la pedagogía alemana tipo Kerschensteiner ni, naturalmente en la de Decroly, ni en la de María Montessori ni en la de Freinet. Se puede decir que en ninguna pedagogía, hasta la fecha, se proponía al alumno una verdadera autodeterminación, y menos en la pedagogía de Rousseau.

En la pedagogía de Rousseau, se mantiene al alumno fuera de la cultura y de la sociedad. Por el contrario, aquí se propone dar a los alumnos un verdadero poder social por el hecho de que ellos son quienes manejan y deciden su propia formación. Esto les da un verdadero poder social que no los aísla, sino que, al contrario, los lleva a integrar-

se a la sociedad. En este sentido, no estoy muy de acuerdo con la idea de Rousseau, la del alumno formado fuera de toda influencia social; eso me parece una suerte de utopía muy peligrosa.

Creo que el único movimiento anterior comparable es el de la psicología de Kurt Lewin. En sus investigaciones y descubrimientos en relación con los adultos, él estaba de acuerdo en poner en manos de los adultos la responsabilidad de su propia formación, del funcionamiento de sus propios grupos. Antes de Kurt Lewin hubo algunos experimentos, por ejemplo, en Alemania en las escuelas de Hamburgo; fueron experimentos bastante profundos, pero creo que no hubo nunca esta idea institucionalista, es decir, esa idea del poder del alumno sobre las instituciones, sobre la formación pedagógica misma y sobre la institución. Creo que ésa es la idea básica de la Pedagogía Institucional, es decir, una pedagogía encaminada hacia la institución que cuestiona la institución; eso es lo nuevo y lo original.

Si no hubiera obstáculos para la realización de esta pedagogía, ¿en qué consistiría su aplicación?, ¿cómo se podría concretar en un futuro próximo?

— Actualmente, la política de la mayor parte de los países es impulsar hacia una es-

colarización máxima esto significa millones de niños, millones de estudiantes. Se plantea entonces la organización de un sistema nuevo. No es suficiente decir: aquí está un sistema que funciona para treinta alumnos, sino que es necesario planear un sistema para millones de alumnos. A estas alturas, tendría que definirme con respecto a Illich. Es un pensador pedagógico muy importante, con quien, quizás, me identifico. Illich nos ha propuesto una fórmula de autoservicio, el autoservicio pedagógico, y yo pienso que así habría que proceder, pero con cierta organización.

Lo que podría ser una escuela nueva, organizada, podría coordinarse por dos sistemas que funcionarían en forma paralela: un sistema de animación de grupos donde los animadores se encargarían de los alumnos desde el primer día, en grupos pequeños y en grupos grandes. Claro que se debería de pensar en este problema de la animación. Los alumnos podrían conocerse, así como conocer a los adultos. Luego podrían hablar de sus proyectos, de sus deseos dentro de la escuela, de sus motivaciones, de sus ganas de hacer, el por qué de su presencia en la escuela, etcétera. Es decir en estos grupos, sería posible llevar a cabo un trabajo a la vez relacional, personal e, incluso, intelectual; serían grupos de expresión y grupos de relación.

Junto con este sistema de animación existiría otro basado en un

sistema de conocimiento centrado en el aprendizaje. Es decir, que habría bibliotecas, máquinas para enseñar, así como profesores que estarían presentes y también constituidos en grupos; profesores especializados en idiomas, en historia, en literatura, matemáticas y en otras materias. Los alumnos, constituidos en pequeños grupos, se podrían dirigir hacia un medio de transmisión, hacia un profesor, hacia las bibliotecas u otra cosa. Esto implica que los animadores también estarían encargados de fundar una organización con los alumnos en la cual estarían integrados los profesores y todos los medios de enseñanza. Esto significa que los animadores también serían los organizadores de todas las posibilidades del medio ambiente. Esto es lo que se intentó poner en marcha en 1968, en la Universidad de Quebec, con Lapassade. Se trata de volver totalmente autónomo el sistema de enseñanza y el sistema de organización propia de los alumnos. Por un lado, éstos viven su vida por su cuenta, se organizan como quieren, y, por el otro, están los profesores, los docentes, organizados en departamentos. Pero, a priori, no hay relación, quiero decir que los alumnos no están registrados específicamente en un departamento sino que están por sí mismos y luego pueden firmar un contrato, hacer una demanda a los docentes o a un sistema de enseñanza. También pueden no hacer nada; si un alumno no se siente motivado pa-

ra aprender, puede no entrar en esta organización, es decir, no seguir desarrollando actividades con los animadores.

Es así como veo el sistema que sería efectivamente, como lo dice Illich, un espacio de auto servicio. Sin embargo no basta con decir que es un autoservicio, todavía falta definir lo que se hace con los niños cuando llegan a la escuela. Aquí hay un problema, porque los niños, los alumnos, dentro del sistema-obligatorio, tienen que ir a la escuela y, por otra parte, aunque no fuera obligatorio, los padres no pueden encargarse de los niños porque trabajan y -- también por otras razones. Es necesario prever un sistema que se encargue de los alumnos en todos los niveles, pero que no esté centrado a priori en la enseñanza. El aprendizaje es una posibilidad, pero no es la única. De todos modos, hay una gran cantidad de formas distintas de aprendizaje. Por ejemplo, el señor X es maestro de historia, entonces estará en la escuela tal día, a tal hora, a disposición de los alumnos. Supongamos que hay un grupo de 10 ó 20 alumnos que -- quieran aprender historia con él, quizás se necesitará de otros maestros de historia para responder a tal demanda. Habrá todo un sistema de ofertas hecho por los maestros, y no sólo por ellos, sino por las bibliotecas, las máquinas... Todo un sistema-de oferta y demanda; de demanda

de los grupos. Se tratará de buscar la forma de articular esta oferta y esta demanda, de relacionar la una con la otra; esto es lo que se hace actualmente en forma experimental en la Universidad de Quebec.

La animación de grupos es la base, con posibilidad de trabajo en el nivel de conocimientos, en el nivel de aprendizaje, pero este sistema es difícil por ser puramente prospectivo; no obstante así intento trabajar con mis alumnos y así se trabaja en un instituto de París.

¿Cuál ha sido su práctica de la Pedagogía Institucional y cómo ha evolucionado?

— Empecé a practicar la Pedagogía Institucional en 1964 y, efectivamente, he evolucionado mucho. Hasta 1969 practiqué una pedagogía muy extremista. Estaba inspirada en la dinámica de grupos de Rogers; hacía intervenciones de ese tipo (rogeriano), es decir, dejaba al grupo completamente independiente, autónomo; hacía reformulaciones rogerianas; cuando me preguntaban, daba algunas explicaciones teóricas, no hacía proposiciones de trabajo, de actividades. Cambié en '69 cuando llegué a Vincennes, porque, por una parte, tuve grupos, entre comillas, y, por otra parte, hice un trabajo universitario menos extremista, en el sentido de que empecé a hacer lo que no hacía en mis seminarios teóricos.

Empecé a formular proposiciones de trabajo; tenía una posición menos rogeriana y creé una metodología más o menos satisfactoria para asimilar seminarios teóricos. Hasta 1969, los grupos de trabajo que tenía se transformaban en grupos de terapia o de evolución personal, esto era el gran problema. Pero en 1969-70 hubo un gran cambio cuando me permití hacer propuestas de trabajo y dejé de tener una posi-

ción completamente rogeriana.

¿Es en este momento cuando comienza a trabajar con la no-directividad interviniente?

— Si, así es. Fue cuando se cambió la fórmula, ya no fue más, la no directividad pura, sino la no-directividad interviniente. El cambio se hizo en 69-70 cuando fui a Vincennes en París - VIII.



Los propósitos de este breve ensayo son replantear la polémica sobre la noción de currículo, desde la perspectiva de los sujetos protagonistas que la realizan, en contraposición a los órdenes institucionales sobre los cuales se genera una propuesta. De ambos campos - el de la acción de los sujetos y el de la lógica institucional - se desprenden concepciones contradictorias; las que por ahora han sido tratadas, hasta cierto punto, una al margen de la otra, o mejor dicho: las reflexiones sobre los protagonistas de la realización curricular han sido más bien marginales, vistas como impertinentes (en tanto que subvierten los órdenes institucionales), tachadas de utópicas y con más frecuencia, inscritas en la cultura política contestataria, pero siempre en referencia a la propuesta curricular institucional. Digamos que la emergencia de los sujetos protagonistas como una categoría de análisis es incipiente en nuestro medio académico, o dicho de otro modo, la mayoría de análisis son tributarios de la lógica institucional del currículo.

En efecto, son abundantes -- los trabajos teóricos y técnicos sobre el currículo, en tanto propuesta institucional: cómo definidas las funciones sustantivas de una institución escolar -- elaborar planes y programas de estudio cómo hacer posible que el currículo ofrezca espacios de análisis y discusión en la propuesta de la

Algunas contradicciones en la instrumentación de una PROPUESTA CURRICULAR

JUAN LUIS HIDALGO GUZMAN*

institución, para que los involucrados (estudiantes, maestros y administradores) la hagan propia y se logren altos niveles de eficiencia y eficacia; cómo enriquecer teóricamente el currículo para que ofrezca flexibilidad y pueda institucionalizar propuestas alternas, procesos autogestivos y emergencias de proyectos generados por los protagonistas; de qué manera concebir el currículo para que la institución pueda conducir, controlar, administrar y evaluar su planeación y su instrumentación; cómo, en fin, construir una concepción de currículo que funcione, en el marco de lo institucional, las expectativas, y resistencias de los protagonistas, así como los conflictos, y las inevitables perversiones que se presentan en el proceso de realización (implantación y desarrollo). El anterior cuestionario remite a

* Profesor del CCECMEM.

los niveles actuales de los estudios sobre el currículo aunque en la literatura especializada, las preguntas quedan implícitas o en su caso revestidas con un lenguaje formal y oscuro.

Desde luego que también hay abundantes trabajos de crítica, que invierten la intencionalidad expresa en las preguntas del párrafo anterior, configurando un campo problemático sobre las experiencias curriculares vistas y pensadas desde la situación de los protagonistas. No obstante, el cambio de signo no escapa a la lógica que sostiene lo institucional como la categoría dominante, y desde la cual o en referencia a la cual, se pueden repensar los problemas propios de la realización del currículo. Así tenemos las siguientes preguntas: cómo elaborar planes y programas de estudio basados en las expectativas de estudiantes y maestros, haciendo un lado a las funciones sustantivas y las condiciones normativas de la institución; cómo los involucrados pueden apropiarse del currículo, pero no en función de eficiencia, sino de sus intereses políticos y sociales; cómo transformar la realización de una propuesta curricular, desde posiciones alternas y procesos autogestivos; de qué manera repensar el currículo para que la planeación y la instrumentación se conviertan en procesos democráticos; cómo en fin, reconceptualizar el currículo para que los órdenes -

institucionales sean transformados por la acción de los sujetos. Las interrogantes anteriores refieren a los esfuerzos de las corrientes críticas por develar los mecanismos de control institucional, subvertirlos como acción legítima de los protagonistas, centralmente, cuestionar los propósitos de la institución y reivindicar la acción de los sujetos como el campo positivo de existencia del currículo.

A pesar de que los críticos han tenido grandes logros en mostrar la naturaleza del currículo evidenciar los mecanismos de sujeción y control, ampliar el campo positivo de análisis e incorporar nuevas categorías que den cuenta del papel de los sujetos y de la especificidad del proceso curricular, lo cierto es que aún no rompen la lógica institucional, lo que ha derivado a fin de cuentas, en apuntalar procesos que refuncionalizan la institución educativa, lo que modifica sin cambiar sus mecanismos de control y postergar la emergencia activa de los sujetos para su transformación radical. Cómo inaugurar una crítica al currículo que rompa la lógica de lo institucional, o con menos pretensiones, cómo convocar a los interesados para abrir nuevos campos problemáticos sobre la realidad curricular. He aquí la razón de este breve ensayo.

Por lo dicho, es claro que nos hemos impuesto una tarea de

grandes magnitudes, misma que reclama tonos propositivos y en mucho provisorios. Sin embargo, si sólo aspiramos a versar en lo mismo, nuestros planteamientos más que inofensivos resultarían aburridos, por ello nos aventuramos a iniciar la construcción de una concepción de currículo que rompa con la lógica institucional, a riesgo de cometer excesos y errores. Que estos se entiendan como inevitables en un proceso de reflexión y crítica que nos compromete. Todo esto explica el título del ensayo, por ahora resulta plausible iniciar con las contradicciones que se dan entre dos momentos: la propuesta y su instrumentación y buscar su respuesta desde la posición de los protagonistas.

1.- El currículo como proceso.

Hasta ahora se pretende como concepción dominante, aquella que refiere al currículo como propuesta de la institución. El proceso que se vive en la institución escolar se entiende como el cumplimiento estricto de lo planeado por las autoridades administrativas y académicas; los protagonistas son pensados como portadores de lo instituido, ejecutores lineales y leales de los mandatos e individuos determinados en su acción por los órdenes y estructuras institucionales (los sujetos se identifican con los "roles" asignados). Se anticipan los logros del currículo -



delineando el perfil de egreso, - siempre en términos ideales.

Sin embargo, los hechos reales muestran que la instrumentación del currículo ocurre a través de un proceso con su propia lógica en el que a lo más, la propuesta curricular se asume como una mera referencia, ya sea para resistirla, bloquearla o simular su cumplimiento, pero siempre de terminado por los intereses y propósitos de los involucrados; por las capacidades de trabajo, el consenso logrado, la existencia de recursos y la conciencia posible de las autoridades. Este proceso se constituye con la acción de los sujetos, los que distan de identificarse con los roles previstos. El conflicto es la categoría que lo explica, o mejor dicho, la propuesta institucional se intenta implantar e ins-

trumentar, pero se encuentra un conjunto de obstáculos, resistencias y contradicciones, de tal modo, que el momento en el cual la propuesta se realiza, ésta ha sido modificada inevitablemente, resignificada conforme a los intereses de los sujetos, parcialmente apropiada según responda a determinadas pretensiones de control: la propuesta se diluye en un campo de agudos conflictos, - cuya naturaleza está en la contradicción entre los órdenes institucionales que expresa y las expectativas y los intereses de los protagonistas, los que - ahora se manifiestan heterogéneos y abundantes.

Para la concepción que de seamos construir, asumimos el campo de conflictos constituido por la acción de los protagonistas, como el terreno positivo o de existencia real del currículo, sin que ésto anule el momento propositivo. Digamos que ambos son de naturaleza distinta y que su explicación no se agota - por la referencia recíproca, mucho menos por un nexo determinante, aunque es obvio que se influyen.

2.- La intencionalidad de la propuesta curricular de la institución.

La situación actual no muestra ejemplos en donde los propósitos que dan lugar a la elaboración o modificación de currículos, ocurran a través de la con-

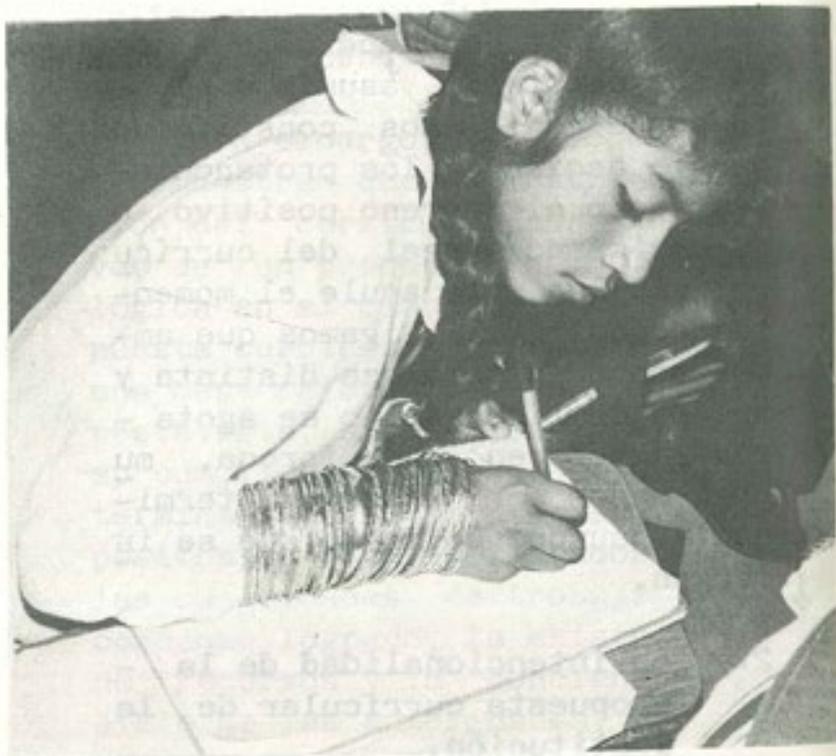
junción de intereses y en procesos participativos, en los que se reconozcan o asuman los conflictos y contradicciones. Por el contrario, hoy los hechos - ofrecen relaciones de poder absolutamente asimétricas: concentración de los sistemas de decisión en las cúpulas administrativas, un discurso dominante que se ha apropiado del lenguaje racional de la planeación basado en la eficiencia y la eficacia, -- así como la ausencia de una cultura política que confronte radicalmente el autoritarismo propio de las instituciones. De hecho la definición de las funciones sustantivas de la institución de los fines y objetivos, y de las necesidades sociales, a las cuales se pretende satisfacer con la propuesta curricular, son una traducción de la voluntad política y los intereses del grupo dominante, de su sociovisión permeada por su posición de poder y el ejercicio del control.

Hay otro elemento en las relaciones asimétricas en las cuales se elabora e implanta la propuesta curricular de una institución, nos referimos a los especialistas y académicos, los llamados expertos que se presentan como representantes y portadores del saber. En este caso, si bien estos pueden conquistar espacios de decisión, conservar la fuerza de su discurso científico y generar una cultura de élite que los haga respetables ante el verdadero grupo del poder, lo cier-

to es que sus aportaciones no son decisivas para cambiar la intencionalidad y en todo caso, se les conceden campos limitados de acción, con frecuencia sólo influyen en cuestiones de métodos programas y diseños de experiencias de aprendizaje.

Ahora, después de lo dicho vale cuestionarse: si los protagonistas de los hechos reales en los que se realiza el currículo no aportan y menos participan en la definición de las finalidades, entonces cómo expresan sus propósitos, qué papel cumple su intencionalidad ante la propuesta de la institución. Dicho de otro modo, cómo viven los protagonistas el conflicto configurado con la implantación del currículo propuesto por la institución. Las maneras de vivir el conflicto son variadas y múltiples, en tal abundancia que toda tipificación resulta un mero formalismo, no obstante vale recurrir a un conjunto de criterios que han aportado autores importantes: la manera como se significan los problemas parece ser un punto básico en la actitud de los protagonistas (o son indiferentes, o se aceptan como pesadas cargas, provocan inquietud, preocupación o indignación, o se asumen para buscarles respuestas) la experiencia que se haya tenido en otras situaciones conflictivas (se obtuvo una victoria o se vivió la derrota total, hubo capacidad de los dirigentes, se condujeron éstos -

con honestidad o se dieron prácticas de engaño, manipulación, imposición o coacción moral) la historicidad o condiciones concretas del campo cultural en el que se desarrolla el conflicto, (están fuertemente arraigadas las prácticas sociales basadas en la obediencia, el respeto a la autoridad, o bien hay apatía y desinterés) predominan la cultura política de la lucha por el control de los sistemas de decisión, hay tradición en provocar coyuntura, y la posibilidad concreta de organización (existencia de grupos autónomos, proyectos autogestivos, y procesos democráticos).



Desde el cuadro anterior podemos ponderar el destino de la propuesta curricular implantada por el poder institucional: primero, el individuo se subordina y busca -con afán, aunque difícilmente lo logra- identificarse con la propuesta, cumplir al pie de la letra -otra imposibilidad- y asumir los rasgos del perfil -de egreso que como toda anticipación tiene mucho de formal. Segundo, el sujeto se insubordina y lucha -también con mucha convicción- por no identificarse con la propuesta, la misma que critica abiertamente, la cuestiona e ilegítima, intenta subvertir su instrumentación a través de la oposición "por sistema" y francamente rechaza el pretendido perfil del egreso. Tercero, -el sujeto busca identificarse con un proyecto distinto al de la institución, o mejor dicho, -busca construir otro proyecto --dentro de una concepción distinta de institución, pugna por --apropiársela (los sujetos constituyen la institución) a través --de la crítica de los órdenes, --los mandatos, las supuestas bases racionales, y del discurso, que hace abstracción del sujeto y sus capacidades, reivindica el conflicto como el terreno positivo de la realidad curricular, --construye su propio discurso, genera prácticas democráticas e impulsa iniciativas propias de los procesos autogestivos. Se reconoce como sujeto e intenta construir un currículo a través de un proyecto, cuya realización -

sea también la constitución del sujeto histórico y culto.

Es un hecho que el sujeto -jamás logra identificarse con -la propuesta curricular de la institución, pues el proceso no se decide por cuestiones de gusto o de voluntarismo, sino de capacidades de trabajo -no sólo -del estudiante, también del maestro- existencia de recursos, momento histórico y cultural; y -conciencia posible de los funcionarios. Tampoco se logra romper del todo con la propuesta, la negación y la crítica siempre son relativas en tanto que "de todos modos hay que cumplir para permanecer". A lo largo, la crítica se vuelve una mera pose de intransigencia, pues en el fondo -se termina por internalizar la norma, apropiarse el discurso -institucional y conducirse racionalmente. No es extraño, que --aquellos que fueron fieros críticos de un currículo, resulten -los egresados más próximos al perfil de egreso, pues la crítica sin construcción de opciones no se traduce en una transformación efectiva.

Ahora bien, más allá de la relación del sujeto con la propuesta curricular de la institución el proceso de realización -sólo puede perder su formalidad y transforman sus prácticas simuladoras, cuando el sujeto se -reconoce como tal, se compromete con un proyecto, cuya realización sea su propia constitución

social y cultural. A partir de esta reflexión consideramos que es posible romper la lógica de lo institucional.

3.- Los límites del currículo - como propuesta para la formación.

Hoy podemos aseverar que -- los debates sobre el currículo apuntan a la fundamentación o al cuestionamiento de la propuesta, en referencia a la formación que se pretende de los destinatarios. Es un hecho que el discurso fundamentador alega a favor de la formación integral, aunque en -- las circunstancias y condiciones en las que se lleva a cabo su instrumentación las buenas intenciones de tal alegato se reducen a un pobre proceso para formar -- habilidades y destrezas que supuestamente han de responder a las necesidades del futuro ejercicio profesional. Este eje básico del currículo se acompaña -- de otro, cuya intención consiste en la inculcación de valores -- ideológicos para lograr la inclusión eficaz de los egresados, en el campo de trabajo. Así, -- pues, tenemos un discurso integralista e interdisciplinario, -- una ejecución limitada a la formación de habilidades y destrezas, y una justificación ideológica conformista de los destinatarios. Los debates --ya lo señalamos-- se centran en el desequilibrio de estos ejes de formación, en la pretendida coherencia y secuencia de las materias,

en la correlación de bloques -- ejes y materias. Aún no se ponen a discusión asuntos menos referidos a la propuesta y más en correspondencia a las posibles acciones de los protagonistas; aquí podemos mencionar los procesos a través de los cuales se da la apropiación crítica de la tradición escrita, la construcción y la reconstrucción de concepciones y la emergencia de saberes especializados, y con -- ellos la constitución del sujeto.

4.- La imagen de la propuesta -- curricular: el plan de estudios.

En los hechos concretos los debates en torno al plan de estudios y su estructura, se dan en una contradicción limitada, -- atrapada en la lógica de la propuesta: basada en líneas formativas (tributarias del perfil de egreso) o en la situación particular del conocimiento (derivadas de la realidad teórica y metodológica) también tributaria -- del perfil de egreso. En estos casos, aún no se problematiza la concepción y el llamado perfil de egreso, tampoco hay grandes avances en el carácter y el papel del conocimiento, ni en las posibilidades concretas para la emergencia de saberes especializados (la investigación por ejemplo), menos todavía se hace presente la reflexión sobre la constitución del sujeto. Lo cierto es que para los protagonistas cada materia del plan de estudios

se ve como un obstáculo que hay que salvar, esfumándose de este modo el carácter formativo de tal o cual línea, así como las pretendidas coherencia y secuencia.



5.- Lógica y organización de los programas.

En la actualidad la organización de contenidos programáticos se decide según los argumentos de obtención de conocimientos y su uso. Una panorámica de los programas nos permite destacar tres criterios generales de organización: la sistematización de los contenidos disciplinarios que responde a la lógica del abstracto-concreto, que va de un corpus teórico a las inferencias metodológicas y concluir en las aplicaciones técnicas; los procesos histórico

epistemológicos basados en la historia lógica de las ciencias que abre campos para la correlación de teorías y disciplinas y asumir finalmente los problemas sociales del momento; las respuestas teóricas a problemas concretos, que van desde la instrumentación técnica o aplicación y los ajustes prácticos de las categorías, hasta la investigación experimental.

La inevitable formalidad de los programas tiene que ver con los criterios desde los cuales se organiza socialmente el conocimiento y los intereses políticos dominantes de los que derivan. En todos los casos se presupone el paso que tiene la teoría para modificar pautas de conducta, en la que se omite la experiencia concreta y los saberes propios de los protagonistas, así como sus expectativas, compromisos, capacidades, y también, la pertinencia reclamada a los corpus teóricos.

Hemos presentado de manera muy resumida algunas contradicciones propias de la concepción de currículo, también se han surgido algunas fisuras que permitan romper la lógica institucional en la que está atrapada aquella. Vale entonces ofrecer una línea para repensar el currículum y desde ella hablar de la formación de docentes de educación primaria, así como se señaló en la presentación: desde la visión y la acción posible de los protagonistas.

Cómo entender el currículo desde una posición crítica.

A partir de las reflexiones anteriores, pensamos que para romper la lógica institucional del currículo, es necesario asumir al sujeto protagonista como la categoría central: el problema fundamental no es la instrumentación de una propuesta de la institución, sino el proceso protagonizado por los sujetos, a través de los cuales estos se constituyen para transformar su realidad; no se trata de ir adquiriendo los rasgos que aproximan al idealizado perfil, sino de comprender el campo complejo en el que se constituye realmente el sujeto; no se trata de derivar un perfil de egreso de los intereses y propósitos de la cúpula administrativa, sino que generar tendencias sociales autogestivas que expresen las expectativas de cambio de los involucrados en el proceso; resulta limitado hablar de líneas de formación, ahora se impone pensar en las prácticas culturales, la apertura de campos problemáticos (teóricos prácticos) y la construcción colectiva de proyectos sociales para la transformación; los planes de estudio no pueden ser abordados, desde la lógica del perfil del egreso, ahora es necesario pensar los planes de estudio como un campo de posibilidades para que los sujetos se apropien de los corpus teóricos; para construir nuevas concepciones y emerjan socialmente nuevos

saberes especializados; tampoco es suficiente con ver a los programas como la expresión de contenidos y actividades propias del conocimiento lógicamente organizado, ahora hay que pensar los corpus teóricos desde criterios sociales transformistas para su apropiación crítica. El currículo, pues, lo concebimos, como un proceso complejo en el cual, los sujetos protagonistas se constituyen conciente y comprometidamente con la transformación de su realidad, a través de la apropiación crítica de corpus teóricos, la construcción social de concepciones nuevas y la emergencia de nuevos saberes especializados. La constitución de los sujetos sólo puede ocurrir en un campo conflictivo, esto es, en un proceso en el que no se eludan, ni soslayan las contradicciones y los conflictos. El currículo -- desde la perspectiva de los sujetos protagonistas -- es concebido como un proceso que posibilita la libre acción, el uso de la palabra, el derecho a disentir, la necesidad de problematizar y el terreno propicio para la construcción colectiva y participativa de conocimientos y saberes.

Ahora bien, esta concepción de currículo basada en la acción posible de los sujetos no supone la negación absoluta a las propuestas de la institución, en cambio si se deriva de ella la necesidad de superar la

noción de "destinatario que puede o no asumir la propuesta", y pensar en como ésta puede ser transformada, en el momento de su realización, para que se abra el campo constitutivo del sujeto. De cualquier forma, en un proceso académico, el destinatario se constituye en sujeto, sólo que ahora es más frecuente que ocurra a través de la simulación, el engaño, el cinismo y la irrelevancia.

La formación de docentes de educación primaria.

Hoy la realidad curricular en las escuelas normales es todo un monumento al pesimismo y a la crisis: la propuesta estatal borra de un plumazo la tradición de las normales (en sus vicios y virtudes), y fue elaborada e inaurada por la cúpula gubernamental, respaldada con acuerdos de la SEP y un decreto presidencial, al margen de la comunidad normalista. Se habló hasta el agobio de un maestro nuevo, el flamante licenciado en educación primaria, cuyo perfil se delineó más en la retórica que en correspondencia a la situación concreta de las escuelas; las líneas de formación, retóricamente se proponen lo integral, no obstante el plan de estudios se empobrece en sus contenidos teóricos y culturales, y de hecho el eje integrador se ubica más en lo instrumental. Si pensáramos el currículo de la Licenciatura desde nuestra concepción del proce-

so constitutivo del sujeto, fácilmente dictaminaríamos que la propuesta estatal empobrece la formación de maestros a cuestiones puramente de habilidades instrumentales, en la que es impensable la emergencia de saberes especializados, no existen espacios para la reconceptualización de la práctica docente, ni para la apropiación de corpus teóricos de la corriente crítica. Las mismas plantas docentes de las escuelas normales, en términos generales, persisten en sus prácticas tradicionales, expresión viva de la enseñanza vertical, verbalista, receptiva y basada en la autoridad docente. La constitución del sujeto (formación del docente) que posibilita y propicia el currículo de las escuelas normales, remite a la pobreza cultural, la ausencia teórica, la ausencia de compromiso social y la disjunción de la realización del currículo con la problemática de la práctica profesional. Los esfuerzos por vitalizar la vida académica son generados por individuos o pequeños grupos en tal situación de marginalidad y aislamiento, que semejan verdaderamente prácticas clandestinas. La investigación educativa y la extensión académica han resultado acciones irrelevantes, indiferentes o francamente inexistentes; predominan los modelos positivistas en la investigación, así como los rituales cívicos en la extensión. La razón de esto es que una verdadera investigación sólo es posible a partir de la problematización de la

realidad educativa, mientras que la extensión es, en su noción - más elemental, expresión social de la vida académica, y ¿qué vemos con las escuelas normales? Un verdadero rechazo a toda problematización, como si ella fuera un acto ilegítimo por ser reveladora de los órdenes institucionales, por otra parte, la ausencia de espacios para expresar la vida académica de la condena al silencio, o lo que es lo mismo, a la penuria más lamentable. La misma institución se consume en el más profundo aisla-

miento, propiciando con esto el dominio de las burocracias - curriculares y la dificultad extrema en la generación de movimientos transformistas y autogestivos.

La apreciación puede antojarse injusta, no obstante hoy no podemos documentar el optimismo, a menos, claro, que los protagonistas rompan las rigideces, el aislamiento y la lógica institucional de la realidad curricular.



Revisando el objetivo general del programa de **Sociología de la Educación**, que se imparte en el sexto semestre del Bachillerato Pedagógico, hacía algunas consideraciones - que -según mi entender- podrían servir de base tanto a los compañeros profesores como a los alumnos para poder explicarse y analizar las funciones que cumple la educación en la sociedad. En forma particular, dichas consideraciones las referiré a dos de los autores que se proponen en una parte del programa.

Emile Durkheim, quien está propuesto dentro de la segunda unidad del programa ha de ser analizado desde la perspectiva **funcionalista clásica**, en primer lugar, por ser éste el iniciador de la sociología de la educación y, en segundo lugar, porque él plantea que la **función** de la educación consiste en moldear al ser asocial que somos para conformar un ser social y moral, es decir la educación desempeña un papel importante dentro de la sociedad ya que mantiene y refuerza los estados físicos y mentales que la sociedad ha considerado que deben poseer sus miembros. Con ello -nos diría Durkheim- la sociedad puede vivir, pues existe homogeneidad en su interior. Aunque el autor concibe no sólo la homogeneidad sino también la diversidad, ésta es referida como

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

Comentarios a dos temas

LUIS ALFONSO GUADARRAMA RICO*

un elemento que asegura la cooperación y la especialización que reclama la vida colectiva.

Para Durkheim el papel del Estado en materia de educación - es básico en su idea de **homogeneidad social** pues considera que si bien no se puede pensar en que el Estado deba monopolizar la enseñanza, pues los progresos escolares se dan en la medida en que hay margen a las iniciativas individuales, sí es necesario que en aquellas escuelas que se abren fuera del control directo del Estado se mantengan sometidas al control de éste para evitar que se brinde una educación antisocial.

El enfoque de Emile Durkheim

* Profr. de la Subdirección de Planeación Educativa.

además de ser analizado desde la perspectiva **funcionalista**, debe ser estudiado considerando que - él presenta una marcada orientación humanista, pues asigna a la educación el más alto poder creativo.

Respecto a las ideas citadas, considero que toca a los - estudiantes analizar si el concepto de educación manejado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a través del artículo 3º, contiene - elementos de la concepción funcionalista clásica; si a través del análisis de la Ley Federal de Educación se pueden encontrar puntos en común acerca de la homogeneidad social y el papel - del Estado en materia educativa; finalmente, si en ambos documentos se pueden leer planteamientos tan humanistas como los del iniciador de la Sociología de la Educación.

Es importante aclarar que - no pretendo sostener que Emile Durkheim brindó las bases filosóficas y doctrinarias de nuestra educación mexicana, pero lo que si podría analizarse es la similitud de planteamientos y preocupaciones en materia de educación. Por otra parte, se busca favorecer en el alumno la integración horizontal de contenidos entre esta asignatura y la de **Doctrina de la Educación Mexicana**.

El segundo autor, Talcott - Parsons, puede ser ubicado, a --

propósito de nuestros comentarios, dentro de la corriente de interpretación denominada **Estructural-funcionalista**, esta orientación no sólo analiza el sistema escolar desde lo que es, sino también desde lo que debería ser para cumplir sus funciones - dentro de una sociedad compleja y cambiante, es decir, se concibe a la escuela como una **estructura** que cumple una función necesaria para el sistema, pero el **estructural-funcionalismo** -es necesario aclarar- ni es un paradigma causal, ni busca explicar la génesis de las estructuras. Parte del supuesto de que todo influye sobre todo sin tratar - de determinar cuáles son las variables o elementos más importantes dentro de un sistema dado; - lo que busca, en cambio, analizar las interacciones de las variables de un fenómeno, insertándolo en su totalidad. Así, la - escuela es un elemento del conjunto sociocultural, mismo que está referido a las estructuras de **socialización** que responden a la **función de estabilidad normativa**.

Pero abundemos un poco en la concepción de Parsons acerca de la educación. Se parte de la idea de que la sociedad está integrada y que tiene una dinámica de estratos sociales; que dicha estratificación admite **movilidad social**; que la educación juega un papel importante en dicha movilidad; que la educación constituye un **status** al que se

accede y, que el desempeño de un determinado rol está íntimamente relacionado a la educación.

Sobre dichos supuestos se puede decir que la concepción de una sociedad estratificada implica que existe desigualdad social, pero que ésta no tiene como referente el nivel socioeconómico de la familia del sujeto, sino que es la escuela -a través del desempeño del alumno- la que va determinando el status y por tanto la posibilidad de movilidad social. En este sentido, la concepción estructural-funcionalista insistirá en la necesidad de brindar oportunidad a todos los miembros de la sociedad para acceder a la educación pues ésta será el vehículo de ascenso; el hijo del campesino podrá llegar a ser ingeniero, médico o profesor si demuestra la capacidad escolar requerida para tal profesión. Sin embargo, no bastará con alcanzar un grado universitario o una profesión para garantizar el ascenso social, es necesario considerar que la sociedad -por sus características de producción- privilegiará a unas profesiones sobre otras. El prestigio de ocupaciones, la escasez de personal y la diferenciación funcional serán factores que den cuenta de la estratificación social de aquellos que ostentan el mismo nivel educativo pero diferente status y rol social.

En este sentido, referirá - Parsons, la escuela debe ser --

funcional al sistema, es decir, ante los cambios constantes de las sociedades industriales -éstas demandan nuevas aptitudes, habilidades, conocimientos y destrezas en los educandos, y la escuela debe ser capaz de responder a tal dinámica formando a los cuadros que requiere la sociedad en la que está inmersa.

Hasta aquí hemos aludido a la escuela como agente de movilidad social y como un elemento que debe ser funcional al sistema, pero es necesario apuntar que Talcott Parsons toma como unidad básica de análisis y como agente de socialización y selección social el salón de clases. En él, el profesor, atendiendo al desempeño de los alumnos, va asignando distintos roles y la carrera por el status se inicia prácticamente desde la escuela elemental.

¿Cómo funciona el profesor en tanto modelo cultural dentro del salón de clases? ¿Cómo se internalizan los modelos culturales en el alumno? ¿Cuál es el papel que juega la identificación y el reconocimiento en el desempeño escolar del alumno? Son algunas de las interrogantes que Parsons trata de contestar a partir del análisis de las relaciones que se dan dentro del salón de clases. Me parece que en la selección hecha por María de Ibarrola en su antología Las Dimensiones Socia

les de la Educación (1), pueden encontrarse elementos para realizar los planteamientos que hace Talcott Parsons respecto de las interrogantes planteadas al inicio de este párrafo.

Respecto a los planteamientos Parsonianos propongo, a efecto de que se discuta en los grupos del bachillerato pedagógico, el análisis de un pequeño documento que apareció en mayo de 1977 y que fue escrito por Guillermo Briones (2). Dicho trabajo, a mi juicio, puede resultar un buen marco de referencia para delimitar los alcances del enfoque de Parsons respecto a la educación como asignadora de roles y determinación del status social.

Otro documento que podría servir para que los alumnos reflexionaran en torno al impacto de la concepción estructural-funcionalista sobre la educación en América Latina sería el que elaboraron Alicia Ziccardi y Jorge Dettmer, publicado en 1982 (3). En ese trabajo los

autores hacen análisis de la expansión educativa que se presenta en Latinoamérica a partir de la década de los 50's y comentan las concepciones teóricas - que alentaron dicha concepción, entre las que cuentan al estructural-funcionalismo.

Finalmente, deseo hacer un par de comentarios más. Por una parte, creo que es importante - que los profesores proporcionemos las bases teóricas de las que parten los autores que se proponen en esta asignatura, a efecto de que el alumno cuente con suficientes elementos para entender y analizar las lecturas propuestas en la bibliografía y, por otra, que las personas que impartan esta asignatura traten de buscar las estrategias idóneas para poder comunicar sus experiencias, dificultades y logros en el desarrollo de los contenidos propuestos en el programa. Creo que ambas cuestiones son las que permitirán mejorar las deficiencias que pueda tener la materia de Sociología de la Educación.

- (1) Ibarrola, María de. **Las Dimensiones Sociales de la Educación**. SEP. El Caballito, México, 1985; pp. 77-90.
- (2) Briones, Guillermo. **Educación y Estructura Social**. En: cuadernos de cultura política universitaria. NO. 89 CESU-UNAM, México, 1977; 20 pp.
- (3) Ziccardi, Alicia y Dettmer, Jorge. **Notas sobre la incidencia de la economía de la educación en América Latina**. Cuadernos de cultura política universitaria. NO. 150 CESU-UNAM. México, 1982; 21 pp.

Se ha hablado a raíz de la Reforma Educativa del vínculo Investigación-Docencia, lo cual a mi juicio, considero indispensable para la formación de docentes.

Existen muchas inquietudes de parte de los docentes en el sentido de cómo articular estos dos aspectos, pareciera ser que no importa mucho el reflexionar sobre ello, ¿podríamos avanzar si no reflexionamos?, los hechos que realizamos a la luz de lo ya elaborado por otras generaciones en el plano conceptual y que existe y es por algo su existencia nos plantea cómo avanzar; sí solamente nos convirtieramos en ejecutores de acciones sin pensar o --bien modificarlas.

El vínculo Investigación-Docencia exige una carga fuerte de teoría para proponer procesos de investigación y reflexión sobre la docencia, asimismo, la docencia exige modelos de reflexión para la práctica, a su vez la práctica sistematizada a la luz de este movimiento exige ser reconstruida para su enriquecimiento.

Así como la práctica importa, también los modelos técnicos nos permiten explicar los hechos de nuestra realidad, no se trata de casarse con alguno en especial, --sólo retomar lo que tenga perti--

La recuperación de la PRACTICA DOCENTE

MAGDALENA AGUIRRE BENITEZ*

nencia acerca del objeto de cada uno de ellos. La recuperación de la práctica docente podría tener alternativas importantes y su vinculación con los modelos teóricos también.

Una de ellas, es la reciente experiencia como integrante del taller sobre experiencia docente a cargo de la Doctora Elsie Rockwell, en el cual partimos de la premisa de que una forma de recuperar la experiencia docente es escribir sobre ella. Después la pregunta era cómo escribir, la alternativa era sencilla, describir pequeñas experiencias buscando ser claros ante las personas que las leyeran. Cada uno de los integrantes del taller nos comprometimos a elabo

* Asesora profesional de la Unidad Pedagógica de Chalco.

rar diversos escritos de acuerdo a las temáticas preestablecidas, además en cada sesión se llevarían a cabo relatorías para trabajar también sobre lo dicho en cada sesión.

Considero que esta posibilidad se puede y debe traspolar a la práctica docente en nuestras normales, es decir, una alternativa de vincular operativamente la Docencia y la Investigación, es precisamente registrar su proceso. Así lograríamos:

- Reconocer nuestro lenguaje verbal, y no verbal a la luz de los registros de observación.
- Reconocer el contenido que manejamos y cómo lo manejamos, y a su vez cómo nos comunicamos verbalmente.
- Darnos cuenta de nuestra relación con los grupos de trabajo, una vez descrita nuestra actitud en el registro.
- Darnos cuenta de las actitudes de los estudiantes con respecto a nuestra postura como docentes.
- Permitir la reflexión sobre cada uno de los puntos anteriores y tener la posibilidad de corregir.

LAS DIFICULTADES QUE TENDRIAMOS - QUE REBAZAR:

- Realizar relatorías involucrando al estudiantado, en trenarnos en éstas, ya que es indispensable propiciar descripciones lo más fieles posibles, eliminando al máximo interpretaciones que sólo reducen el espacio de trabajo.
- Compartir tales relatorías en los grupos, y confrontar los conflictos que fuesen surgiendo, tanto en el grupo como con nosotros como docentes.
- Realizar fichas de trabajo de elementos teóricos para posibilitar la ampliación de análisis de posteriores registros.
- Detección de problemas de investigación de nuestra propia docencia y elaboración de los proyectos pertinentes y su seguimiento.

Esta propuesta implica varios elementos, entre ellos: la disciplina en el trabajo con el grupo para realizar las relatorías, discusión con otros docentes acerca de lo analizado en los registros de observación.



OTROS ASPECTOS INTERESANTES DE ESTA PROPUESTA SON:

- La posibilidad de superar procesos de crítica y de competencia al interior de las instituciones, buscando conformar equipos de trabajo y lógicamente de aprendizaje.
- Propiciar tradición investigativa en los equipos de trabajo.

Este tipo de trabajo permitiría a su vez el compartir las diversas experiencias de todos los profesionales involucrados en el proceso sea cual fuese la especialidad.

Es imprescindible la correlación para propiciar un enrique

cimiento en los proyectos de trabajo académico, particularmente, la experiencia del normalista, con los de otros profesionistas, como pudieran ser los egresados de la U.P.N., asimismo los egresados de la Universidad aprovechando al máximo sus formaciones. De hecho a raíz de la Reforma Educativa, se involucraron toda una gama de profesionistas egresados de diversas instituciones y esto ha permitido el tener posibilidades de contrastación y de avance. Me gustaría terminar con una frase de César Carriales: "No se trata de Normalizar al Universitario ni 'Universitar' al Normalista, sólo se trataría de aprovechar sus experiencias, con el respeto que se merecen como seres humanos y poder hacer avanzar a nuestra educación"; dicha frase fue enunciada en el "Foro Nacional sobre calidad de la Educación", realizada del 27 al 30 de septiembre de 1988, en el cual Elsie Rockwell, plantea una cuestión a mi parecer vital para la educación: "Necesitamos historizar nuestra práctica docente, es la forma con la cual podamos contrastar sus procesos, con lo sucedido en otras épocas y con lo que sucede actualmente".

El acto educativo es un proceso que no puede circunscribirse únicamente al mundo de la institución escolar. Si bien, es cierto que la instrucción en nuestro país se da en este espacio, también podemos decir que la sociedad y, sobre todo, el entorno, crean en los alumnos más de una posibilidad educativa del tipo extraescolar.

Lo extraescolar se manifiesta pues, como un fenómeno que se desarrolla conjuntamente a lo escolar, ganándole terreno a este último, y terminando por desplazarlo, minimizarlo y cubrirlo totalmente.

La escuela queda inserta dentro de la sociedad como un aparato reproductor de la misma, sus proyectos terminales se encuentran determinados no sólo por la sociedad, sino por las relaciones de poder y coexistencia a que responde el sistema educativo, sus funciones, su producción y sus métodos.

Pretendiendo analizar la relación comunidad-escuela y la política educativa del momento se describe en este trabajo la comparación y reflexión de dos experiencias; una en el campo y la otra en un lugar semi-marginado, de esos que abundan tanto por el territorio de nuestro país.

* Profesor de primaria, becario del CCECMEM.

PRACTICA DOCENTE

ESCUELA Y COMUNIDAD

JAVIER HERNANDEZ RODRIGUEZ*

LA ESCUELA CAMPESINA

Se encuentra en una zona de difícil acceso en auto, aunque no lo es tanto a pie, pues queda realmente alejada de las principales vías de comunicación del municipio. Inmersa en los ejidos se levanta la construcción que ha aguantado el paso del tiempo, sin crecer en sus tres salones más de lo que las posibilidades de dinero y tiempo, robado a la labor, le deja a los pobladores el trabajo en las parcelas.

En esos tres salones, (uno de madera), se aglomeran los seis grados de educación primaria, atendidos por sus respectivos profesores: uno por cada au

la. De parte de la supervisión - se pretende ver lo más importante del programa, es decir, que no es precisamente indispensable verlo todo, aunque si se hiciera, fuera mejor.

Durante el trabajo se repar-ten fichas, que los alumnos des- glosan con infinitos esfuerzos, se realizan verdaderas proezas de malabarismo mental, pues no es - otra cosa el analizar las fichas, desglosar un lenguaje desconocido para ellos y trasladarlo a su - léxico habitual, lógicamente, la dieta de frijol y maíz no da para tanto.

En cuanto a la comunidad, predominan los analfabetos. La ma- yoría son campesinos, aunque en- tre los muchachos haya quienes se han trasladado a los centros urba- nos a sub-emplearse o a emplearse "bien", si poseen el certificado de primaria. Estos personajes - traen consigo conductas y actitu- des bien distintas de las habitua- les entre el campesinado joven, se hacen portadores de la "mise- ria cultural" que ha logrado cons- truir el consumismo de los gran- des centros urbanos; dentro de su precaria preparación crítica -- aceptan lo nuevo como bueno, sólo por ser distinto, hecho que reper- cute también en las escuelas, -- pues los mismos maestros son por- tadores de un mensaje semejante. Forman así, parte de la avanzada que destierra lentamente los valo- res y tradiciones del agro mexica- no.

Se da por el medio social -- una gran deserción escolar, pocos son los que terminan la primaria, y mucho menos los que continúan en la secundaria. Para la pobla- ción del ejido, la escuela elemen- tal es válida en función del pa- pel que otorga a quienes egresan, y, a diferencia de otras regiones del país, el obtener el certifica- do se convierte en un hecho verda- deramente significativo, que se demuestra en fiestas y jolgorios, pues representa la realización de enormes esfuerzos de padres y her- manos para que se pudiera tener - el papel, que en sí no denota ma- yor inteligencia ni más prepara- ción, sino sólo más "aguante"; pa- ra esta gente, los conocimientos válidos son saber leer y hacer - "cuentas".

La deserción escolar es un problema frecuente en este medio, los motivos son resultantes de - factores económicos y socio-ideo- lógicos.

Dentro de los económicos po- demos citar la necesidad de apo- yar a la subsistencia de la fami- lia por medio del trabajo en las faenas del ejido o del monte, hay niños que, inclusive por su pro- pia cuenta, trabajan como carbone- ros. Los niños son prácticamente arrancados de la escuela cuando - se llegan las cosechas, si son grandecitos, ayudarán en estas la- bores, y si son pequeños serán - destinados a cuidar los rebaños - de escuálidos borregos que los adultos no pueden atender al mis-



mo tiempo.

Entre los factores socio-ideológicos podemos mencionar a aquéllos que se relacionan con la reproducción del rol machista del hombre, pues "la mujer sólo sirve pa' la cocina y los hijos", las niñas son frecuentemente sustraídas a la escuela para que ayuden a sus madres a las labores de la casa, todo esto según el arbitrio del esposo; mientras a los niños se les enseña desde chicos a ordenar a sus hermanas e incluso a sus madres, la mujer se encuentra así, doblemente despojada, de sus derechos a ser y a tener; a ser libres, humanas, a tener conocimientos, infancia, pensamientos y voluntad propia.

Los que se pudieran anotar como factores biológico-higié--cos, se inscriben dentro de los mismos factores sociales, pues so--ciales son las causas que no han permitido que el campesino goce del servicio médico al que tiene derecho y siempre se le haya man--tenido marginado y explotado.

LA ESCUELA SEMI-URBANA

Realizada improvisadamente - entre los dominios de una colonia nueva de asentamientos irregula--res, se levanta la construcción - de maderas de desperdicio y papel plastipack, sin baños, con agua y luz obtenidos a viva fuerza en los últimos días, una habitación prestada sirve como dirección; es ta es la otra primaria.

El aglomeramiento y el exce--so de población escolar hace difi--cultosa cualquier iniciativa di--dáctica, se recurre a los conoci--dos papeles autoritarios para te--ner controlados a la gran canti--dad de chamacos; dentro de los --pretendidos salones se aprecian inmediatamente el sagrado espacio del maestro entre el pizarrón y - los alumnos, en muchos se obser--van varas, en otros más los pre--mios a las mejores filas, láminas adheridas a las paredes con lemas como "El niño y la mar", "Así es mi Estado" y los horrorosos letre--ros con fechas célebres que se - tienen que aprender de memoria. Sobre las bancas, espacios libres de la pared o incluso sobre las - mismas láminas, se pueden leer --

las acostumbradas groserías y -- mensajitos, se ven dibujos con nombres de maestros y compañeros de grupo, en algunas ocasiones, -- se aprecia la ingeniosidad de algunos autores anónimos, que, de golpe y porrazo, se burlan hasta de sí mismos.

La comunidad está formada -- por una masa heterogénea, se compone de gente venida de diferentes lugares de la república, pocos analfabetos, los campesinos han desaparecido y prevalecen -- los obreros, los sub-empleados y los desempleados. El nivel académico oscila entre primaria y -- secundaria.

Los problemas de vandalismo, delincuencia y drogadicción son frecuentes y cotidianos en estos sitios, lo que repercute claramente en el léxico del lugar y las pautas de conducta imperantes: algunos niños son sumamente agresivos, o "estrafalarios" -- en su vestir o peinar, algunos -- más han bebido alcohol, consumido cigarros o aspirado sustancias enervantes como el thiner.

Otro problema, que de ser cotidiano pierde casi importancia es la maduración precoz de los niños y las niñas; ambos sexos muestran una conducta netamente adulta cuando son los encargados de cuidar la casa y a los hermanos más pequeños en ausencia de los padres en el trabajo. Las niñas muestran una precocidad sexual a muy temprana --

edad, lo que le lleva a experimentar las relaciones de tipo amoroso antes que en otros medios.

Los adultos reproducen por ambos lados los roles clásicos de macho y hembra, aunque se aceptan modificaciones cómodas como lo es el que la mujer trabaje. La natalidad es muy alta, y aunque las condiciones higiénicas son paupérrimas, la mayoría de los chiquillos sobrevive por su cercanía a los centros de salud.

El grado de politización es mínimo, como se demuestra en reuniones del consejo de colaboración, padres de familia, etc., la religión es muy importante para los adultos provenientes de provincia, mientras que para los que ya han sobrevivido en otros sitios de la zona metropolitana se toma como una cuestión práctica, solamente rebasada por situaciones donde participan directamente como bodas, sepelios, etc.

Se observa una gran tendencia al vagabundeo de aquellos muchachos que, aunque ya no estudian, tampoco tienen edad para -- trabajar como obreros y se resisten a hacerse de dinero en sub-empleos, puesto que todavía son sostenidos por sus padres, se dedican a darle "vuelo a la hilacha", mientras llega el momento de buscar trabajo, su misma situación -- los orilla a agruparse en pandillas, "flotas" o bandas, donde el intercambio de experiencias en -- dos sentidos es intenso.

Esta actividad juvenil se pone de manifiesto en la continua pinta de paredes, postes y muros, rotura de cristales, riñas, agresiones físicas, atracos etc., los muchachos expresan de esta manera un "aquí estoy yo" del que es imposible desentenderse cuando se organizan o realizan funciones de tipo social, - como lo es la escuela, dentro de la localidad.

Para ambas situaciones, (escuela campesina y semi-urbana) - la escuela primaria ofrece el mismo panorama, se vislumbra una total desconexión de situaciones concretas. Desvinculada de procesos sociales diferentes, pero a los que trata de dar los mismos conocimientos que quién sabe quién ha presentado como "esto es lo válido, lo que se tiene que conocer en nuestro país".

Para ambos casos se legitima la existencia de la escuela primaria bajo el mismo argumento de la obtención del certificado, los contenidos (casi siempre de tipo memorístico e imprácticos), y los métodos (cuando se dan distintos al ya clásico didactismo) son lo de menos, lo importante es el papel.

La primaria se convierte así en un islote, en un mundo aparte que trata de sustituir la realidad con una supuesta "autonomía", puesto que pretende comenzar un proceso dentro de su misma estructura y terminarlo

también dentro de sí misma, - se vuelve una mera productora de desperdicios intelectuales", pues los conocimientos, únicamente válidos para quienes elaboraron el programa, son fácilmente rebasados por una realidad cambiante, que se autotransforma sin la participación de la institución que debía estar destinada a ofrecer a sus consumidores el modo de enfrentarla y no a adaptarse a ella.

¿En qué forma afronta el maestro las situaciones concretas antes descritas? La escuela primaria comienza a ser un espacio muerto desde la misma formación de sus profesores; ante la precaria formación y el escaso desarrollo de su creatividad, el maestro recurre, en su mayor parte, a las prácticas estereotipadas para desarrollar el programa, mismo que observa acriticamente, sin intentar transformarlo, se convierte en una máquina programada para desarrollar superficialmente los contenidos dados; testigo del tremendo desajuste entre teoría y práctica, termina por dar la espalda a toda una retórica esclerótica y monolítica con que se le ha entrenado en la Normal; no obstante, la crítica que pudiera hacer el docente cae en la esterilidad de las reformas educativas, con las que el Estado pretende disfrazar sus limitaciones para hacer frente a los problemas de la legitimidad de su sistema educativo.

Sin la participación de

los mismos maestros en la elaboración de propuestas y planes, - que vayan desde la misma formación de profesores hasta los proyectos terminales de educación, el viejo vínculo que unía a la escuela con la comunidad no podrá restablecerse.

Pero, mientras se sigan entrenando por un lado los cerebros (pedagogos), y por otro los brazos técnicos (maestros) de la educación, la justificación de un conocimiento no válido para la vida que ofrece la primaria, seguirá desmoronándose al mismo ritmo de los desesperados esfuerzos que realiza la élite por sostenerse en el poder.

Así, la escuela elemental - se sumerge en el complejo problema de las relaciones con el poder, y se vislumbra a lo lejos, que mientras continuen las mismas viejas estructuras, la escuela nos llevará de la mano hasta lo más hondo del subdesarrollo - intelectual, donde quedaríamos estancados.

Se hace preciso, pues, la formación de nuevos educadores que no refrenden el viejo rol magisterial y sí lo transformen, cambiando así la escuela y su falta de apego a la vida cotidiana de comunidades como las campesinas y semi-marginadas; que ofrezcan, no un papel meramente credencialista, sino conocimiento, verdadero conocimiento que permitan al individuo enfrentar-

se a los problemas subsecuentes - de una nación joven y mal administrada, que desplacen el apolítico, la apatía y la dependencia y hagan de esos lugares, sitios desarrollados por el mismo esfuerzo de sus habitantes. Una persona que entendiera que únicamente el trabajo autogestionario, colectivo, guiado y dirigido por la misma comunidad, podría devolver al maestro y a la escuela aquel orgullo en el que se movían las ya lejanas casas del pueblo y sus misiones culturales.



El presente artículo tiene como finalidad dar a conocer una propuesta para el desarrollo Institucional de las Escuelas Normales; inicialmente ésta se desarrolló como ponencia para el Primer Encuentro sobre: "El Impacto de la Extensión Académica en las Escuelas Normales", convocado por el C.C.E.C.M.E.M. y la Unidad Pedagógica de Atlacomulco, pero consideramos que la participación en el encuentro no era suficiente para la construcción definitiva de la propuesta, por lo que decidimos aprovechar el espacio de esta revista y de esta forma llegar a más compañeros interesados en la temática, que nos permita compartir opiniones para ir reelaborando la misma.

Creemos que una propuesta de estas características adquiere forma en cada espacio escolar, con su propia orientación académica y recursos disponibles, porque tradicionalmente los docentes nos encontramos en espera de recibir "línea de trabajo", y esto en mucho ha limitado la imaginación.

Finalmente, la propuesta se titula: **Docencia, Investigación, Extensión: Un Modelo Interaccionista**; porque creemos que bajo la orientación de la interdependencia e interdisciplinariedad habrá de crecer el trabajo de las instituciones.

EXTENSION ACADEMICA

DOCENCIA INVESTIGACION EXTENSION: un modelo interaccionista *

ROSAURA VILLEGAS ROMERO*
HECTOR SALGADO VARON*
CARLOS DIAZ ROMERO*

UNA REVISION GENERAL...

La formación de docentes en el Estado de México ha reconceptualizado su estructura orgánica con la pretensión de elevar el nivel académico, a raíz de la reforma al Plan de Estudios implementado en el ciclo escolar 1985-1986, mismo que pretende -- dar congruencia a las diferentes áreas del hacer institucional. Con esto las actividades de las Escuelas Normales se han mirado hacia sí mismas, estableciéndose cuatro áreas de acción en las que debe involucrarse el docente, estas son:

DOCENCIA
INVESTIGACION
EXTENSION Y DIFUSION
ADMINISTRACION

* Ponencia presentada en el primer Encuentro sobre: "El impacto de la extensión académica en las Escuelas Normales". Atlacomulco, México.

*** Personal de la Escuela Normal NO. 1 del Estado.

Actualmente ha surgido la preocupación de analizar el campo de la Extensión Académica como función sustantiva de las Escuelas Normales, se pretende que de sus propias actividades emerjan alternativas que permitan reconceptualizar su accionar, en un proceso constructivo a partir del establecimiento de la última Reforma y partiendo de las cuatro áreas sustantivas que la integran, forjada en el ejercicio cotidiano y reforzada por las actividades que se le han venido señalando en cada una de las instituciones en particular, y conforme al marco de la política educativa estatal.

Esto no ha sido suficiente, ya que han prevalecido actitudes que no permiten tocar a fondo el Plan de Reforma, caracterizándose por una estructura vertical que ha dificultado la interacción de las áreas, dando prioridad a la administración, área que absorbe en exceso los recursos. Por lo que toca a las tres restantes se ha podido observar que en:

DOCENCIA

- Hay resistencia al cambio, surgiendo algunas actividades de simulación prevaleciendo el verbalismo, la pasividad y la actitud receptiva.

- Desvinculación entre la formación profesional del docente y la asignatura que imparte, favoreciendo la improvisación en

el manejo de los contenidos.

- Falta de interdisciplinaria, fragmentando el conocimiento, haciéndolo confuso, pro fusos y difusos.

- Falta de planeación en los eventos de apoyo académico que pretenden organizar, sistematizar y operacionalizar el trabajo docente.

En un primer acercamiento, es evidente que, estas dificultades son las más significativas desde nuestro punto de vista cabe mencionar que esto contempla como marco referencial la relación maestro-alumno.

INVESTIGACION

El alumbramiento de esta área es reciente, vinculada al establecimiento de la Reforma, los objetivos están precisados en los documentos de reglamentación de la Dirección General de Educación; ubicándose en tres vertientes:

- La primera, involucra a la formación de docentes, en donde la investigación se incorpora al mapa curricular, con el supuesto de que este basamento teórico permite realizar investigación.

- En la segunda vertiente, se identifica la investigación como proceso profesional, cuyo objetivo es encontrar explica-

ción a través de cómo se produce el hecho educativo en todos los ámbitos, circunscribiéndose a dar sólo puntos de vista científicamente desarrollados.

- La tercera vertiente propone alternativas que apoyen la toma de decisiones.

En realidad encontramos una marcada desvinculación entre el discurso y la realización de su práctica, pues la investigación en muchas Escuelas Normales se hace conforme a ciertos lineamientos administrativos, que reglamentan, el quién debe hacer - investigación y la directriz de la misma, reduciendo esta labor a dos núcleos de la Institución, la sección o departamento de investigación, quien debe realizar de manera sistemática y el personal asignado con plaza de pedagogo, que además tiene entre sus funciones: tareas de docencia, orientación, asesoría, administración y comisiones en eventos socioculturales; este personal - además de no contar con suficientes recursos, realiza investigaciones poco relevantes, aunado a que se carece de una tradición - investigativa en la entidad, por lo que se siguen modas y/o corrientes teóricas que resultan - descontextualizadas.

EXTENSION

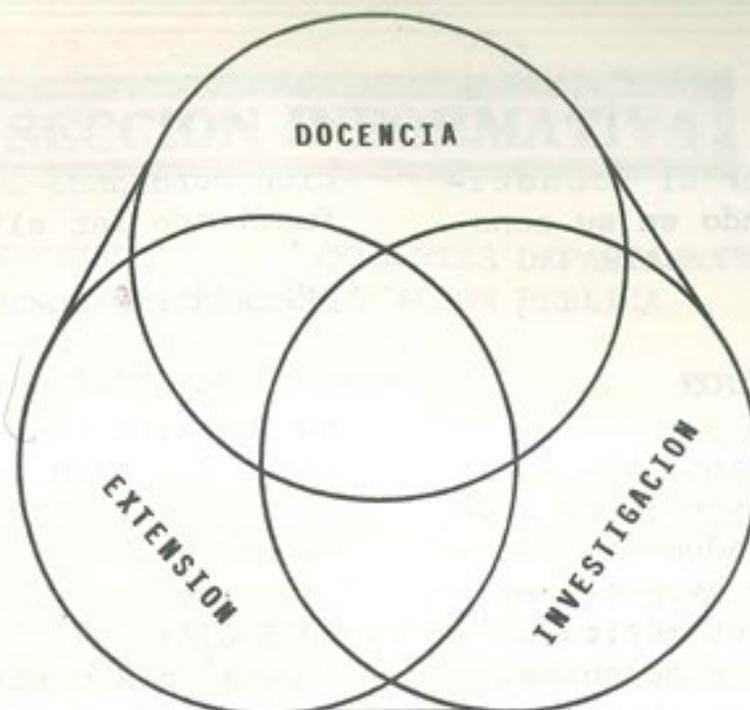
El área entendida como extensión se ha venido sustentando con el significado que tiene pa

ra las Universidades, aunque el enfoque particular en las Escuelas Normales está orientado hacia la actualización de los docentes, es característica de esta área el que se encuentra en proceso de concepción, siendo notorio por este hecho la falta de vinculación con el resto de las áreas, abocándose a sus funciones únicamente, al desempeño de labores de gestoría y promoción de eventos institucionales.

LA PROPUESTA...

El punto de partida se encuentra en compartir el trabajo - institucional, integrando las diversas actividades a docencia-investigación y extensión, en una estructura orgánica fundamentada en la interacción. Entendiendo - estas tres áreas (D-I-E) como una categoría para el desarrollo institucional, circunscrita al entorno social y no al perímetro del - centro escolar, ni a los alumnos matriculados y docentes adscritos.





**DESARROLLO INSTITUCIONAL
FORMA DE INTEGRACION**

En las Escuelas Normales se propone agrupar las tres áreas sustantivas de la siguiente manera:

DOCENCIA

Academias por líneas de formación.
Social
Pedagógica
Psicológica
Instrumental

INVESTIGACION

Por Departamentos

Investigación
Exa. Profesionales
Psicopedagogía
Planeación

EXTENSION

Por Secciones

Extensión
Biblioteca
Difusión
Recursos de Apoyo
Educación Artística y Clubes
Servicio Social
Servicio Médico
Consejo Editorial

LOS FINES

En este contexto es necesario tener claros y precisos los fines que en sí mismos persiguen las áreas de manera que no se pierdan o se vayan nublando en -

el trabajo, por lo tanto:

DOCENCIA: Proporcionar las bases de una formación integral.

INVESTIGACION: Problematizar el hecho educativo y orientar la toma de decisiones.

EXTENSION: Extender el conocimiento contribuyendo en su construcción.

FORMAS DE INTERACCION

DOCENCIA: Interacciona con investigación en la asesoría de los trabajos de las academias, las investigaciones de asignaturas y apoya de manera sistemática el trabajo del alumno y docentes. Interacciona con extensión en el desarrollo de los programas de estudio.

INVESTIGACION: Se interacciona con docencia a través de la asesoría, diagnóstico, planeación, desarrollo, evaluación y pronóstico de las investigaciones educativas que realizan alumnos, docentes y egresados. Se interacciona con extensión con la publicación de los productos emanados de las actividades, difundiendo las obras, propiciando espacios de divulgación, favoreciendo intercambios de recursos humanos con otras instituciones en tiempos y plazos.

EXTENSION: Se interacciona con Docencia conjugando esfuerzos para expandir el radio de acción de la Institución al entorno social, retroalimentándose dialécticamente, involucra en sus actividades a profesionales de diferentes instituciones, disciplinas e ideologías que permitan enriquecer el trabajo académico. Se interacciona con la investiga

ción retomando sus productos, difundiendo las alternativas.

REFERENTES TEORICOS

Consideramos necesario tener un marco teórico referencial que oriente la construcción de la propuesta, por ahora consideramos congruente para:

DOCENCIA:

- Pedagogía Crítica
- Teoría Genética
- Psicología Cognoscitiva
- Sociología Crítica (Escuela de Franckfort).
- Epistemología Constructivista

INVESTIGACION:

- Investigación Acción
- Investigación Etnográfica
- Investigación Participativa

EXTENSION:

- Freirismo
- Interaccionismo Simbólico
- Hermenéutica

C O N C L U S I O N

ES NECESARIO ORGANIZAR UNA ESTRUCTURA ORGANICA, CUYO EJE, SEA LA INTERACCION E INTENTAR UNA MODIFICACION REAL DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES.

SECCION INFORMATIVA

CURSOS QUE PROMUEVEN LOS DIFERENTES DEPARTAMENTOS DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

DEPARTAMENTO DE MATERIALES DIDACTICOS Y CULTURALES:

- * "MANUALIDADES"
- * "RECURSOS MODERNOS DE LA ENSEÑANZA"
- * "FOTOGRAFIA DIDACTICA"
- * "INNOVACION CURRICULAR"
- * "EL COLOR" JULIO Y AGOSTO DE 1989

DEPARTAMENTO DE EDUCACION TECNICA:

- * "TALLER SOBRE SISTEMAS DE ARCHIVONOMIA"
- * "DEMOSTRACION SOBRE TECNICAS DE INTEGRACION GRUPAL"
- * "MODULO DE INFORMACION SOBRE PLANEACION, METODOLOGIA Y EVALUACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE" JUNIO DE 1989

DEPARTAMENTO DE EDUCACION FISICA:

- * "III CURSO DE EDUCACION POR EL MOVIMIENTO Y ENCUENTRO NACIONAL DE LA LECCION PEDAGOGICA" 1 Y 2 DE JUNIO DE 1989
- * "CURSO ANUAL DE ACTUALIZACION PROFESIONAL PARA PROMOTORES DEL DEPARTAMENTO Y PERSONAS INTERESADAS" JULIO DE 1989

DEPARTAMENTO DE EDUCACION PREESCOLAR:

- * "LA PRACTICA DOCENTE" 1º DE JUNIO DE 1989
- * "PSICOMOTRICIDAD Y MOVIMIENTO" 2 DE JUNIO DE 1989
- * "CREATIVIDAD" 3, 10, 17, 24 DE JUNIO DE 1989
- * "PSICOMOTRICIDAD DEL PREESCOLAR"
- * "ALTERACIONES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR"
- * "ORIGAMI"
- * "PRIMEROS AUXILIOS" 26 AL 30 DE JUNIO DE 1989

CENTRO COORDINADOR DE EDUCACION CONTINUA

- * "PRESENTACION DEL LIBRO INVESTIGACION EDUCATIVA"
- ESCUELA NORMAL 01 DE TOLUCA: 10:30 HRS. 20 DE MAYO DE 1989
- I.S.C.E.E.M. 12:00 HRS. 23 DE MAYO DE 1989
- UNIDAD PEDAGOGICA DE TEJUPILCO 10:30 HRS. 27 DE MAYO DE 1989

- * "CURSO DE INVESTIGACION EDUCATIVA" JUNIO 5 (LUNES Y JUEVES) 15 A 19 HRS.
COORDINADOR: JUAN LUIS HIDALGO G. DURACION: 40 HRS.
ESCUELA NORMAL NO. 10 CUAUTITLAN IZCALLI
- * "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES DEL 27 DE MAYO AL 24 DE JUNIO DE 1989.
EN LA ESCUELA PRIMARIA" DURACION: 25 HRS. SABADOS DE 9 A 14 HRS.
NORMAL NO. 21 TEXCOCO.
- * "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES DEL 3 DE JUNIO AL 1º DE JULIO DE 1989.
EN LA ESCUELA PRIMARIA" DURACION: 25 HRS. SABADOS DE 9 A 14 HRS.
ESCUELA NORMAL NO. 10 CUAUTITLAN IZCALLI

NOTA :

**PARA MAYOR INFORMACION ACUDIR
A LOS DEPARTAMENTOS CORRES-
PONDIENTES.**



CENTRO COORDINADOR DE EDUCACION CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO DEL ESTADO DE MEXICO

EL CCECMEM PONE AL SERVICIO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS LA SECCION INFORMATIVA, DONDE PODRAN DIFUNDIR LAS ACTIVIDADES ACADEMICO CULTURALES CON LA INTENCION DE PROMOVER LA COMUNICACION ENTRE LAS MISMAS

SECRETARIA DE EDUCACION
CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION.

SUBDIRECCION DE EDUCACION
TECNICA Y SUPERIOR.

CENTRO COORDINADOR DE EDUCACION
CONTINUA PARA EL MAGISTERIO DEL
ESTADO DE MEXICO.

COECOMEM COECOMEM COECOMEM