

FORO
DE

educación continua

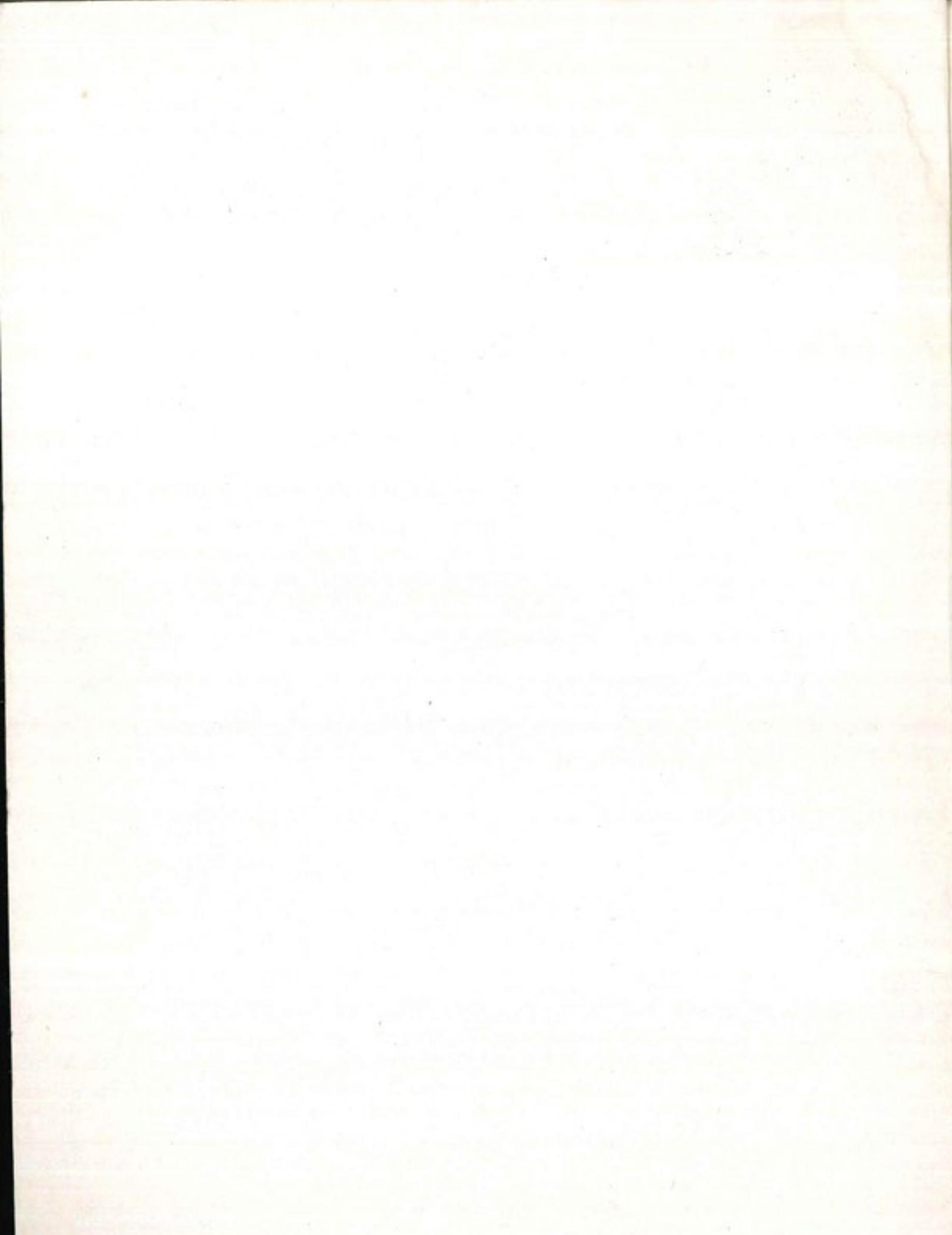
Año 3

Marzo-Agosto 1990

Nos. 9-10



CCCEMEM CCCEMEM CCCEMEM



EN ESTE NUMERO, LE PRESENTAMOS EL TEMARIO DE LOS ARTICULOS PUBLICADOS EN LOS PRIMEROS "DIEZ" NUMEROS DE LA REVISTA FORO DE EDUCACION CONTINUA.

DIRECTORIO CONTENIDO

DIRECTORA:

IRMA GONZALEZ GARDUÑO

CONSEJO EDITORIAL:

JUSTINO CASTILLO BUSTAMANTE
LUIS LARA ARZATE
ROBERTO SERGIO 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:

MARGARITA CRUZ ROQUE

IMPRESION Y DISTRIBUCION:

MODESTO MENDIETA PICHARDO

FOTOGRAFIAS TOMADAS EN DIVERSAS INSTITUCIONES DE: TOLUCA, CHALCO, COATEPEC HARINAS, SAN MARCOS YACHIHUACALTEPEC, NAUCALPAN Y METEPEC.



PAG.

| | |
|---|----|
| * EDITORIAL..... | 3 |
| FORMACION DOCENTE | |
| * ESPACIOS DE FORMACION DOCENTE.. | 5 |
| MA. DEL CARMEN MONTES DE OCA L. | |
| TEORIA EDUCATIVA | |
| * SABER COTIDIANO, EDUCACION Y - TRANSFORMACION SOCIAL..... | 13 |
| MA. EUGENIA TOLEDO HERMOSILLO | |
| * RACIONALIDAD, CONCIENCIA Y EDU- CACION..... | 30 |
| MA. TERESA YUREN CAMARENA | |
| INVESTIGACION EDUCATIVA | |
| * UN DIALOGO CON JUAN LUIS HIDAL- GO GUZMAN PARA INTERROGAR LA IN- VESTIGACION DESDE EL CONSTRUCTI- VISMO..... | 52 |
| ROBERTO S. TOLEDANO MORALES DAVID SALOMON PALACIOS | |
| PRACTICA DOCENTE | |
| * SOBRE UN TALLER CON NIÑOS: LA - LECTURA, LA ESCRITURA Y EL PE- RIODICO..... | 64 |
| ROSA MARIA GOMEZ PERALTA | |
| * ACERCA DE LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA..... | 70 |
| DAVID SALOMON PALACIOS | |

EN ESTE SUPLENTE SE PUBLICARÁN EL
CONTENIDO DE LOS SUPLENTE NO POR EL
N.º DE LOS SUPLENTE NO POR EL
N.º DE LA REVISTA FORO DE EDUCACIÓN
CONTINUA

FORO DE
EDUCACIÓN
CONTINUA
AÑO LII
MAYO-AGOSTO-SEPTIEMBRE
1999

DIRECTORIO DE CONTENIDO

EDUCACIÓN CONTINUA
FORMACIÓN DOCENTE
EPOCAS DE FORMACIÓN DOCENTE
MA. DEL CARMEN MORALES DE OCA
EDUCACIÓN CONTINUA
SABER CONTINUO, EDUCACIÓN Y
TRANSFORMACIÓN SOCIAL
MA. TERESA YUREN CARABENA
EDUCACIÓN CONTINUA, SOCIEDAD Y CULTURA
MA. TERESA YUREN CARABENA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
DE EDUCACIÓN CONTINUA CON UN FIN SOCIAL
DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA INTERROGAR LA IN
VESTIGACIÓN SOBRE EL CONSUMO
YUREN CARABENA

EDUCACIÓN CONTINUA
FORMACIÓN DOCENTE
EPOCAS DE FORMACIÓN DOCENTE
MA. DEL CARMEN MORALES DE OCA
EDUCACIÓN CONTINUA
SABER CONTINUO, EDUCACIÓN Y
TRANSFORMACIÓN SOCIAL
MA. TERESA YUREN CARABENA
EDUCACIÓN CONTINUA, SOCIEDAD Y CULTURA
MA. TERESA YUREN CARABENA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
DE EDUCACIÓN CONTINUA CON UN FIN SOCIAL
DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA INTERROGAR LA IN
VESTIGACIÓN SOBRE EL CONSUMO
YUREN CARABENA



**CENTRO COORDINADOR DE EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO DEL ESTADO DE MÉXICO**

FORO DE EDUCACIÓN 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.

Lograr que el maestro sea un trabajador intelectual, es en este momento una aspiración, hacerla realidad, depende de múltiples condiciones (reivindicaciones económicas, - culturales y políticas por ejemplo) en este número integramos importantes reflexiones de quienes dentro de la carrera docente, han logrado un nivel de reflexión, que les permita hacer un análisis profundo del hombre, como sujeto social, cuyo campo cultural, determina en gran parte la posibilidad de que éste se ubique en el contexto histórico que le pertenece.

Si pensamos en él como intelectual, es porque creemos que es el maestro quien debe generar proyectos transformadores de la vida escolar, mas para lograrlo, hemos de iniciar un largo proceso en donde habría que considerar entre otras cosas; a la actualización como una necesidad permanente del maestro, a la escuela como el lugar de formación del mismo, que debe abrir espacios donde éste pueda leer, discutir y analizar sus problemas de trabajo y lo que es mas difícil, documentar su experiencia; es decir, escribir para otros maestros.

Por estas razones, incluimos en este número orgullosamente, el es

Editorial



fuerzo de una compañera que labora en el nivel de primarias y que no comparte sus experiencias sobre los talleres con niños, (actividad promovida por el CCECMEM).

Rescatar el ejercicio de escribir es no sólo la posibilidad de ordenar nuestros propios pensamientos, es también recuperar un espacio de expresión y comunicación humana.

Hemos tratado de presentar siempre trabajos críticos respecto a la educación y de recuperar la experiencia de nuestros compañeros maestros, ojalá lo hallamos logrado; nuestro deseo, es convertir a la revista en instrumento de comunicación y difusión del pensamiento de los maestros de hoy.

Con éste llegamos a nuestra edición número 10 de la revista "Foro de Educación Continua", tarea ininterrumpida por espacio de 30 meses, por tanto queremos aprovechar la oportunidad para hacer un balance y poner a su disposición el índice temático de los números editados hasta hoy, tal vez alguno pueda interesarle al mismo tiempo les invitamos a consolidar juntos este proyecto editorial, escribiendo y enviando sus artículos.

Generalmente se piensa que al concluir los estudios de Educación Normal, se termina también la formación docente. Sin embargo contrariamente a esta idea, la formación del maestro se continúa en distintos espacios, y una de ellas es directamente en su labor cotidiana, aun cuando el maestro no lo reconozca o no sienta la necesidad de actualizarse debido a la rutina y alienación en que se encajona y que él por comodidad, y seguridad (por no conflictuarse ante situaciones nuevas o no entrar en contradicción con otros), asume y/o justifica no poder realizar innovaciones por presiones institucionales y obstáculos de las condiciones laborales y socio-económicas en que está inmerso.

Sin embargo, para que el docente no se descontextualice de los acelerados avances y acontecimientos científico-tecnológicos, hay necesidad de que éste se actualice permanentemente y que esto repercuta en su labor diaria cuando lo pone en práctica cambiando la actitud ante el saber, la forma de relacionarse con los alumnos, modificando las concepciones de enseñanza-aprendizaje y como consecuencia las formas de trabajo.

Es notorio como al acceder el docente a otros espacios de formación (cursos, conferencias, talleres con niños etc.), descalifica su labor y

Espacios de FORMACION del docente

MA. DEL CARMEN MONTES DE OCA L.*

se autoculpa: "estoy desubicado", o "está mal lo que hago", y posteriormente a este momento del proceso, cambia su discurso y hace referencia a bibliografía y experiencias innovadoras, sobre las que discute y diseña nuevas estrategias para comentar, y aplicar en muchos casos; pero en la gran mayoría la aplicación de éstas en sus grupos se dificulta por las condiciones laborales (tamaño del salón, número de alumnos, falta de recursos y/o disciplina exigida por la institución), entonces una situación es la que se desarrolla en "condiciones favorables" (cursos y talleres) y otra en "condiciones reales" (aula) por lo que mencio-

* Asesora en el Programa: "Formación de Coordinadores en el Area de Ciencias Naturales" CCECMEM.

nan: "aquí lo puedo hacer, pero en mi grupo no" o "en el taller trabajo así... pero en mi grupo no se puede"; se hace el intento por llevar innovaciones al grupo de labor cotidiana y no resulta, pero se aprecian las limitaciones y errores y se proponen alternativas a las propias condiciones de trabajo, también se presentan casos en que no se hace el esfuerzo por lograrlo.

Cuando no se hace este intento se continúa con el discurso con los compañeros que comparten los mismos espacios (cursos), discriminando a los docentes que laboran en la misma escuela (porque no asisten a estas actividades), esto se debe a que no están convencidos de la riqueza y viabilidad de las innovaciones y porque al no ponerlas en práctica, no llaman la atención de sus mismos compañeros para que se motiven por conocer qué y cómo lo hacen y puedan discutir y compartir sus experiencias, avances, retrocesos y problemas.

SEMINARIOS

Un espacio que permite continuar la formación de los docentes-coordinadores, (1) son los seminarios y serían más significativos si se tratara de seminarios-talleres, en que los maestros puedan leer, discutir, colectivizar, y re tomar elementos teóricos que les

permita con lo leído, (teórico) hacer referencia a su práctica cotidiana, conceptualizarla (adquiera sentido para ellos), reflexionar e incidir sobre ésta (transformación de sus prácticas), como una necesidad propia (interna) y no como un requerimiento externo.

DESARROLLO DE TALLERES

Diseñar y desarrollar talleres con niños, tiene como objetivo general recuperar la experiencia del trabajo con niños, para retroalimentar el trabajo que los coordinadores de actividades de actualización realizan con maestros (cursos, encuentros y conferencias). Estos talleres son excelentes espacios de formación para los mismos coordinadores, porque desde el momento de preparar el programa representa un ejercicio y esfuerzo intelectual importante desde qué plantear y cómo hacerlo, revizar los libros de texto y programas escolares de 1º a 6º grado para seleccionar temas-integradores de varios grados, con qué materiales, en dónde realizar el taller, cómo y a quién solicitar la autorización para convocar a los niños, para el local, definir el horario, número de niños, grado, tipo de rol del coordinador y del niño, cómo relacionarse con los padres de familia para informarles sobre el objetivo y desarrollo de las actividades.

(1) Coordinadores del Area de Ciencias Naturales en el CCECMEM.

Realizar las actividades antes señaladas requieren reflexionar sobre las estrategias a utilizar, enfrentar obstáculos, conflictos y proponer alternativas a éstos y sobre todo vivir la experiencia de trabajo y recuperarla para desarrollarla en su práctica docente cotidiana y llevarla a los cursos con maestros. Sin embargo, cotidianamente el coordinador en su papel de maestro de grupo no tiene que realizar todas estas acciones, sino que ya le asignan un grupo de alumnos que ingresan a un determinado grado, le proporcionan el programa y aula respectivo; el maestro se relaciona con los padres de familia para darles información o hacerles demandas de tipo administrativo (solicitando fotografías, actas de nacimiento), u organizativas y económicas (sobre materiales, cooperaciones, uniformes, vestuario para bailables, etc.), pero generalmente no son sobre aspectos académicos.

Entonces plantear y desarrollar los talleres también enfrenta problemas de formación, que el coordinador reconozca que no sabe "ni por dónde y cómo empezar" y "cómo sistematizar y organizar la experiencia", porque ésta les permite confrontar y poner en duda sus conocimientos, investigar, cambiar concepciones y proponer alternativas.

La actividad de los talleres se desarrolla en torno a temas generales como: "El agua", "El niño y su cuerpo", "El agua y el niño", "El aparato digestivo", "Cómo es y cómo funciona nuestro organismo" y "El niño y el universo" (propuestos por los coordinadores de actividades de actualización), temas que si bien están incluidos en los distintos grados de primaria, se dirigen a niños que pueden estar cursando cualquier grado de primaria (1º a 6º); se tratan sin la presión de desarrollarse en un tiempo, forma y disciplina escolar; si no que asisten voluntariamente en horarios diferentes a los cursos escolarizados; la actividad se puede realizar en un salón, patio, alrededor, dirección de la escuela; también pueden realizar visitas sistémicas y voluntarias a distintas instituciones (museos, arroyos etc.), porque tienen la ventaja de que a los talleres asisten pocos alumnos (entre 15 y 20), otra característica es que no están sujetos a la acreditación tradicional (para pasar examen), sino a una evaluación para detectar los procesos de aprendizaje del niño, los problemas de la propuesta y su posible reformulación.

Desafortunadamente ¿quienes se interesan en organizar y coordinar talleres con niños?, los realizan instancias como el Departamento de Materiales Didácticos y Culturales y los Coordinadores (2) como parte

(2) Coordinadores de Actividades de Actualización con Docentes de Primaria. Adscritos al CCECMEM.



de sus actividades de actualización y con el propósito de retroalimentar las labores con docentes. ¿Por qué no es común que otros maestros los organicen y desarrollen? en parte por desconocimiento de estas alternativas en la labor docente, y porque implica reflexionar los qué, cómo, con quién, dónde, por qué y para qué desarrollarlos.

Por ejemplo, en uno de los talleres se trata el tema "las fuerzas", en primer lugar a los niños se les proporcionan algunos materiales (canicas, popotes, abatlenguas, bolitas de unicel, y pelotas de esponja) y se les pide hagan algo con ellos. Los niños manipulan los objetos y forman figuras como: tambor, balero, laberinto, muñeco de nieve, red, pipa, columpio, ra-

queta, sombrilla y caña de pescar. Pero al preguntarles ¿qué hicieron?, ellos sólo mencionan, reconocen y representan con dibujos los objetos que resultaron de aplicar fuerza sobre los materiales, sin hacer referencia a las acciones y procesos que siguieron para lograrlo como: soplar, saltar, empujar, deslizar, dejar caer, etc., por lo que no racionalizaron en este momento. Sin embargo, los niños saben que son las fuerzas y la acción de éstas sobre los objetos (aún cuando al principio no las definen), pero posteriormente escriben:

- "Las fuerzas nos ayudan a levantar, recoger y cargar cosas pesadas".
- "Sin fuerza, no podríamos hacer nada, ni movernos, ni vivir".
- "Sin fuerzas no podríamos mantenernos de pie".

Por lo anterior existe implícita una definición escolar "la fuerza es la capacidad para realizar trabajo", pero ¿cómo han llegado a ella?, ¿se debe a los contenidos escolares tratados previamente?

También se expresan indistintamente fuerza y energía, y la relación con el consumo de alimento, pero ¿qué proceso de transformación se lleva a efecto y dónde?

- "Las fuerzas se forman cuando-

comemos bien y no nos faltan -
vitaminas".

- "Las fuerzas, son energía para
poder mover el cuerpo, las ma-
nos, los brazos y los pies".

El conocimiento que los niños
tienen sobre lo que son las fuer-
zas se pueden apreciar cuando ellos
soplan sobre la bolita de unicel -
para que avance, inflan un globo
para que (aumente de tamaño y/o -
cambie de forma) y citan:

- "La parte de abajo del globo -
queda más gruesa porque ahí --
tiene poco aire".

Al sujetar los globos con hilos
e intentar juntarlos dicen:

- "Se separan porque ya se les -
acabó la electricidad".

Con los anterior en primer lu-
gar dentro de sus concepciones no-
está el que los gases se puedan ex-
pander y ocupar todo el globo, sí
no que lo ubican en la parte supe-
rior de éste, y en 2º lugar toda-
via no tienen claro la atracción y
repulsión entre las cargas posi-
vas y negativas.

Con estas actividades los niños
observan que las fuerzas pueden -
producir movimiento en los objetos,
cambio de forma y tamaño y que el

movimiento está determinado por la
forma, material de que están he-
chas las cosas, tamaño y peso de -
las mismas.

Los pequeños miden el despla-
zamiento recorrido de los objetos al
soplar sobre ellos y la acción de
medir la relacionan con las opera-
ciones básicas de matemáticas, cuan-
do empiezan a sumar y multiplicar-
el número de reglas (cada una mide
30 cm.) o mosaicos recorridos en -
el piso y explican que es mejor --
multiplicar por el número de mosai-
cos, porque es más rápido que su-
mar, discuten hacia donde se mueven
los objetos y por qué:

- "Es por la forma de soplar", -
"es porque soplamos a la dere-
cha o izquierda".

Así mismo empiezan a percibir-
los elementos de sentido y direc-
ción pero en forma imprecisa.(3)

En relación con el peso, discu-
ten que los objetos ruedan me-
jor en superficies planas, y más -
rápido los más pesados, redondos o
cilíndricos que los que tienen otra
forma, a la vez explicitan algunas
concepciones como son:

- "Si jalamos el resorte se esti-
ra y se hace delgadito, porque
lo que estaba grueso se pasa a
lo largo".

(3) Entre los 7 y 8 años el niño percibe las fuerzas de empuje y entre los 11 y 12 años
comprende las fuerzas vectoriales. Jean Piaget. La comprensión de las fuerzas y el
problema de los vectores Madrid, España 1988, Ediciones Morata.

- "El hilo no se estiró porque es muy delgado".

Respecto a esta última, después de discutir entre ellos, advierten que se debe a que el material es elástico.

De manera general al iniciar este taller, los niños manifiestan mejor disposición por expresar con dibujos lo que piensan y dicen: -- "es más divertido", y prefieren dibujar a leer o escribir. Para ellos escribir significa:

- "Hacer mensajes a familiares que viven lejos".

O sea escribir para ellos es una forma de comunicación:

- "Me gusta escribir y cuando no quiero hacerlo es porque ya me cansé".

- "Porque si no escribo, cuando fuéramos a la escuela ¿qué haríamos".

- "Me gusta porque compongo la letra y en exámenes me saco -- diez".

Entonces cabría cuestionar ¿qué se hace en la escuela?, o ¿sólo se escribe en la escuela?, ¿qué y cómo se escribe?. Generalmente en los lros. grados predomina la actividad de hacer copias, transcripciones, planas y dictados, definidos por el maestro y con el obje

to de calificar, realizándolo en esta forma les produce cansancio, y tiene que ver con que se prioriza la escritura como manera para ejercitar y mecanizar la forma y tamaño de la letra y estimular la habilidad para escribir. Pero también se manifiesta el desagrado por la escritura: "porque no tengo buena ortografía" de esta manera devalúan su trabajo, porque saber escribir, implica tener buena ortografía, y sino se reúne este requisito no es agradable hacerlo.

Sin embargo en el desarrollo del taller van manifestando más gusto por la lectura y escritura (porque en la escuela leen y escriben lo escrito en el pizarrón, en los libros de texto, en las páginas y al ritmo indicado por el maestro) e inicialmente se destinan 15 minutos para que libremente elijan qué leer: periódico "Tiempo de niños", La Ciencia desde México, revista "Chispa", libros y revistas del CONAFE; su interés por la lectura provoca que se amplíe el tiempo para esta actividad (30 minutos) y después de leer, los niños libremente intercambian libros, revistas y dibujos con sus compañeros y comentan en pequeños grupos lo que leyeron, haciendo interpretaciones, referencias a lo cotidiano y modificaciones interesantes a lo leído.

Por lo anterior leer y escribir son acciones estrechamente relacionadas; porque escriben con respec-

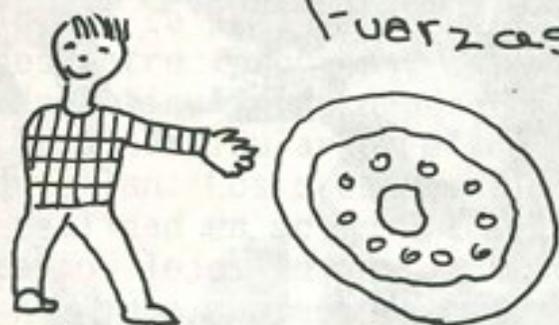
to a lo leído en los periódicos, - libros y revistas, por ejemplo en relación a las fuerzas (tratado en la sesión) un niño manifiesta lo siguiente:

Las fuerzas

Son necesarias para jalar alguna cosa o para correr, para saltar,

Con alimento o ira correr todas las mañanas y hacer ejercicios nos dan las

Fuerzas.



Otro niño lee el otro artículo y elabora una historia en donde él

le da su nombre al personaje principal:

Habia una vez un pirata llamado Héctor y surcaba los mares de las antillas por cuba, purtorico, Haiti, Rep. dominicana, Jamaica, Mexico, Guatemala, Belise, Honduras, Nicaragua, Panama, Colombia, Venezuela y todos los demas islas toda es tos vijo el mado del pirata Héctor su yiva todos esas islas y puertos y fu- mirmica asta que se undio en el Golfo de Mexico.

Otro aspecto a considerar es - que al iniciarse el taller de los niños al realizar y/o concluir sus actividades, demandan la aprobación y evaluación de sus acciones por el coordinador debido a la imagen que tienen del buen maestro, - por lo que expresan:

- "Un buen maestro es aquel que es amable con nosotros".

- "Un buen maestro nos trata -- bien".
- "Nos explica todas nuestras du -- das".
- "Corrige nuestros errores".
- "Nos da la manita para pasar -- los exámenes y pasar de año".
- "Es el que nos enseña bien",

Ahora bien, al desarrollar el taller se estimula la participación de los alumnos, que intercambian puntos de vista, y se aclaran en parte sus dudas con las actividades experimentales, entonces és tos se cuestionan "¿los maestros -- que coordinan el taller serán realmente maestros?", porque los niños confrontan lo que realizan normalmente en la escuela, cómo lo realizado y cuál es el papel del maestro y el de ellos, y ésto les causa asombro e inquietud, porque deñtro de sus expectativas al asistir al taller están: "que les enseñen -- bien", y los maestros en el taller ¿les enseñan bien?

Otra situación que inicialmente se presenta, es que si se les -- cuestiona contestan en coro, como generalmente lo hacen en cursos es -- colarizados, pero poco a poco van participando más individualmente, -- escuchándose unos a otros, expo -- niendo sus hipótesis y diseñando -- formas de aclarar sus dudas y com -- probar o rechazar sus ideas inicial

les, en la mayoría de las veces -- aclaran sus cuestionamientos, pero también les surgen muchos más y -- les remite a reflexionar, volver a manipular, medir, sumar, multipli -- car y hacer referencia a lo que co -- tidianamente hacen y conocen en -- clase y extraclase.

La experiencia en el taller in -- dica que hay necesidad de planear -- y organizar actividades comunes y actividades diferenciadas de acuer -- do a los intereses, edad, gustos y contextos de los niños.



Las reflexiones que se presentan en este ensayo son parte de una investigación inscrita en el siguiente campo problemático: "La formación de sujetos sociales críticos y creativos en una situación de excepción".

Se le denomina campo problemático porque se concibe a la realidad como "...un campo de fenómenos que contiene diversas modalidades de concreción, dado que los distintos procesos que la conforman se articulan según sus particularidades espacio-temporales y dinámicos estructurales o coyunturales..." (1)

A tal afirmación subyacen supuestos que es necesario explicitar. Por un lado, reconocer a la realidad como articulación de procesos significa que ésta no se constituye a partir de hechos aislados, sino que es una construcción en la que se ponen en juego relaciones entre procesos, cuyas formas de articulación dependen del contexto particular en el que se desarrollan. Los procesos aluden a una realidad en movimiento y, por lo tanto, lejos de ser estática es una realidad en devenir.

Por otro lado, afirmar que la articulabilidad de los procesos depende de los dinamismos coyuntura-

TEORIA EDUCATIVA

Saber cotidiano,

EDUCACION y transformación Social

MA. EUGENIA TOLEDO HERMOSILLO*

les implica reconocer que el movimiento de la realidad depende de la praxis de los sujetos sociales y, como consecuencia, que éstos tienen posibilidades de construirla.

Si la realidad se constituye a partir de la articulación entre procesos y la manera como éstos se desarrollan depende del contexto, entonces no es posible sostener que la forma de articulación de esos procesos es única ni que sólo existe una realidad posible de ser construida. Por el contrario, tal condición de posibilidad implica -

* Profesora asociada de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

(1) Zemelman, Hugo. Conocimiento y sujetos sociales (contribución al estudio del presente). El Colegio de México. México 1987. 226 pp., pp. (57-58).

construirla a partir de una multiplicidad de opciones objetivamente posibles que son definidas por las prácticas sociales de los sujetos en un contexto específico.

La existencia de alternativas para la construcción de la realidad y de sujetos con posibilidades de elegir supone que la realidad se puede construir en diversas direcciones objetivamente posibles, las cuales están determinadas "... por las condiciones estructurales (nivel económico), las fuerzas sociales (nivel político), y los microdinamismos de los sujetos sociales (nivel psicocultural)" (2).

Con el fin de reconstruir la realidad articuladamente, es decir, captando su movimiento y orientándolo hacia una dirección objetivamente posible, es necesario establecer una relación sujeto-realidad a través de campos problemáticos, cada uno de los cuales puede incluir varios objetos. Si, por el contrario, tal relación se establece en términos de objetivos con estructuras conceptuales o teóricas rígidas y predeterminadas, se está partiendo del supuesto de que la realidad está dada y, por lo tanto, sólo es posible explicarla pero no construirla. Desde esta perspectiva, la realidad se identifica, casi siempre, con el objeto y, se considera que, lo que no incluye el objeto no forma parte de la rea-

dad.

Reconocer un campo problemático con diferentes objetos significa también, definir y elegir opciones que al no ser deducciones teóricas, posibilitan la reconstrucción articulada de la realidad en un determinado contexto y, como consecuencia, hacen posible su transformación.

La posibilidad del sujeto para realizar una reconstrucción de tal naturaleza depende de la relación de conocimiento que aquél es capaz de establecer con la realidad y de su capacidad de ubicarse en el contexto histórico en el que ésta se desarrolla.

A partir de tal concepción de realidad, a la cual subyacen los tres supuestos epistemológicos mencionados (movimiento, articulación de procesos y direccionalidad), se consideró pertinente definir un campo problemático a investigar en lugar de un objeto aislado; campo que se ha denominado de la siguiente manera: La Formación de Sujetos Sociales Críticos y Creativos en una Situación de Excepción.

Este campo problemático surgió de la preocupación por encontrar caminos para formar sujetos capaces de transformar su realidad en el contexto latinoamericano de hoy en día; contexto que se ha caracte-

(2) Idem., pp. (28).

rizado por el auge de los movimientos sociales, cuyo fin, compartido por casi todos los pueblos que viven en América Latina, es cambiar sus actuales condiciones y formas de vida y, en ese proceso de transformación, construir sociedades justas, democráticas y soberanas.

Sin embargo, las circunstancias (3) en las que se desarrollan los países de América Latina son tan heterogéneas que las transformaciones se están realizando por diversos caminos. Algunos pueblos, por ejemplo, consideran que las reformas sociales, económicas y políticas realizadas por los regímenes instituidos son todavía, una posibilidad real que contribuye a la transformación social. Otros, consideran que este camino "pacífico" agotó sus posibilidades a partir de una historia digna por la inexistencia de espacios democráticos que ha impedido la participación del pueblo en las decisiones, orientadas a modificar cualitativamente sus condiciones de vida. Así mismo, las formas de represión y su intensidad han cancelado cualquier posibilidad de participación organizada que contribuya al cambio. Los pueblos que se encuentran en esta situación concreta, consideran que la confrontación armada es la úni-

ca opción viable, por el momento, para lograr el propósito antes mencionado.

Sin embargo, más allá de los medios utilizados, los pueblos latinoamericanos coinciden en la necesidad de cambiar la sociedad y los fines que orientan esos cambios son la justicia, la democracia y la soberanía.

En este contexto de transformación social se ubica el campo problemático al que se ha hecho referencia. Uno de los objetos que lo integran se ha definido a partir del supuesto de que para transformar la sociedad es necesario formar sujetos críticos y creativos. En ese sentido, se considera relevante estudiar las posibilidades y limitaciones que se presentan para potenciar esas características en un sujeto que vive en una situación específica como es la que se ha denominado "situación de excepción". Este es, entonces, uno de los objetos que integran el campo problemático. Otro supuesto del que se parte es que la educación es uno de los medios que puede contribuir a potenciar la criticidad y creatividad de los sujetos para que estos sean capaces de establecer una relación de conocimiento con la rea-

(3) En toda sociedad existen circunstancias y "...esas circunstancias determinadas en las cuales los hombres se formulan fines son las relaciones y situaciones sociohumanas, las relaciones y situaciones humanas mismas, mediadas por las cosas...: la **circunstancia** es la unidad compuesta por fuerza productiva, estructura social y formal: un complejo que contiene innumerables posiciones o aserciones teleológicas...". Heller, Agnes, Historia y Vida Cotidiana (aportación a la Sociología socialista). Editorial Grijalbo, Barcelona, 1972, 166 pp., pp. (19-20).



lidad que les permita transformar la.

Sin embargo, al hablar de educación no se está haciendo referencia a la escolarización sino a los espacios educativos no formales, constituidos en situaciones de excepción. Estas situaciones aluden fundamentalmente, a la margina

ción social, económica, política y cultural, la cual se manifiesta en condiciones tales de sobrevivencia que determina las formas de vida de los sujetos.

Se considera una situación de excepción extrema aquella en la que viven algunos sectores que, además de desarrollarse al margen de los beneficios sociales, económicos, políticos y culturales que pudieran procurarles una vida digna; su cotidianeidad está signada por la guerra.

En una situación de esta naturaleza cobra sentido la necesidad del sujeto de transformar su realidad y se resignifica la educación como uno de los medios para lograr ese fin. Así, queda rebasada, de manera natural, la concepción tradicional de la educación a partir de la cual se le restringe al ámbito técnico-pedagógico para considerarla como un espacio político y socio-cultural relevante, cuyo propósito es formar sujetos que "Aprendan a Leer la Realidad para Escribir su Historia" (4).

- (4) En El Salvador se está desarrollando una propuesta educativa en los poderes populares locales que, al ser zonas controladas político y militarmente por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, desarrollan procesos educativos al margen de las instituciones gubernamentales. Al proyecto educativo se le denomina "Campaña de Alfabetización y Educación Integral" y surge en 1981 para dar respuesta a algunas necesidades sociales de la población que vive en estas zonas. Se desarrolla en medio de la guerra y constituye un espacio educativo no formal. Su propósito, tal como las mismas comunidades lo han definido, es que el adulto, joven o niño "Aprendan a Leer la Realidad para Escribir su Historia". Se hizo referencia a él, en este ensayo, porque se considera que es uno de los ejemplos actuales específicos a través de los cuales pretende transformar la realidad. A ese propósito subyace una concepción de realidad y de relación sujeto-realidad que es importante recuperar en el contexto de los proyectos educativos populares latinoamericanos.

La educación desarrollada en una situación de excepción como es la guerra, es un espacio no escolarizado que surge al margen de las instituciones y que está fuertemente permeada por las condiciones de sobrevivencia en las que se encuentran los sujetos.

El eje que se pretende poner a discusión en este ensayo, como una primera aproximación a la problemática, se refiere a las posibilidades y limitaciones de la educación para contribuir a formar un sujeto capaz de transformar su realidad. Para ello, se parte de los siguientes supuestos:

- Las posibilidades de que los sujetos transformen su realidad, es un problema que rebasa el plano político para ubicarse en el plano epistemológico. Por lo tanto, la transformación de la realidad alude no sólo a las prácticas de los sujetos, sino también a la relación de conocimiento que estos establecen con aquella.

- En tanto las posibilidades de transformación aluden a la relación de conocimiento sujeto-realidad, el saber cotidiano puede contribuir a lograr ese propósito o convertirse en obstáculo.

- Una de las posibilidades para que el conocimiento que se genera en la cotidianidad, contribuye a la transformación social está en las formas de relación que se esta-

blecen entre éste y la educación.

TRANSFORMAR LA REALIDAD, UN PROBLEMA EPISTEMOLOGICO.

Realizar cambios sociales orientados por fines, tales como la justicia, la democracia y la soberanía es un problema complejo que no ha sido resuelto hasta ahora porque significa modificar la realidad desde lo objetivamente posible, lo cual remite a la necesidad de construirla. En ese proceso, se establecen relaciones de conocimiento entre el sujeto y la realidad con tales características que es posible que la transformación sea un proceso permanente. Como consecuencia, transformar la realidad es una exigencia de conocimiento que rebasa el plano ontológico para ubicarse en el plano epistemológico.

Desde esta perspectiva, la discusión se centra en dos preguntas: ¿cómo contribuye la relación de conocimiento que el sujeto establece con la realidad a la construcción de opciones viables para transformarla? y ¿cuáles son los obstáculos que se presentan en la relación de conocimiento para lograr ese propósito?.

Se aborda el problema en el plano epistemológico a partir del supuesto de que la transformación de la sociedad no se resuelve del todo con el cambio de las condiciones estructurales. Modificar tales

condiciones implica procesos macro sociales que se desarrollan en ciclos prolongados y poseen dinámismos de transformación estructurales. Como consecuencia, su movimiento es independiente de la praxis de los sujetos sociales (5). Los procesos microsociales, por el contrario, se desarrollan en períodos cortos y poseen dinámismos de transformación coyuntural, cuyo movimiento depende de la praxis de los sujetos sociales (6). Esto significa que sin sujetos no se pueden realizar cambios y que modificar la realidad exige contemplar ambos ámbitos: el macro y el micro social, relacionado, este último, tanto con la organización y el desarrollo de la vida cotidiana como con el sujeto concreto.

Hablar de que los cambios microsociales dependen de la praxis de los sujetos, supone que para transformar la sociedad no es suficiente con que éstos se involucren en luchas sociales de carácter diverso (gremiales, particulares, etc.) dentro o fuera de un proyecto político. Aunque tales luchas son necesarias, la posibilidad de cambiar la sociedad no se restrin-

ge al desarrollo de prácticas de esa naturaleza si se excluye la reflexión sobre las formas como el sujeto se relaciona con la realidad porque de ellas depende la calidad e intencionalidad de esas prácticas y, por lo tanto, la posibilidad de definir opciones viables de transformación.

Se involucra al sujeto porque se asume que las modificaciones sociales están determinadas no sólo por las condiciones objetivas en las que se encuentra el sujeto, sino también, por los procesos psicosociales y psicoculturales que constituyen su subjetividad. A través de estos procesos, el sujeto vive y percibe la realidad de manera específica porque pone en juego los hábitos, las creencias y las costumbres vigentes en el mundo en que se desarrolla. Así, constituye su saber cotidiano, el cual signa sus formas de pensar y de actuar sobre la realidad.

La vida cotidiana (7) cobra, entonces, una dimensión importante porque a la vez que en ella se expresan los cambios macro y microsociales es ahí donde estos se pue-

(5) Zemelman, ... Conocimiento... op. cit., pp. (24).

(6) Ibidem.

(7) Heller afirma que sin vida cotidiana no existe sociedad alguna, que todo hombre tiene vida cotidiana cualquiera que sea el lugar que ocupe en la división social del trabajo, y la define de la siguiente manera: "...vida cotidiana es el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social. No hay sociedad que pueda existir sin reproducción particular. Y no hay hombre que pueda existir sin su propia reproducción". Heller, Agnes, La Revolución en la Vida Cotidiana, ediciones península, Barcelona, 1982, 203 pp., pp. (9).



den generar. Así lo plantea Heller cuando afirma que "...la vida cotidiana también tiene una historia. Y esto es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales cambian radicalmente la vida cotidiana, por lo cual bajo este aspecto esta es un espejo de la historia, sino también en cuanto los cambios que se han determinado en el modo de producción a menudo (y tal vez casi siempre) se expresan en ella antes de que se cumpla la revolución social a nivel macroscópico, por lo cual bajo este otro aspecto aquellas es un fermento secreto de la historia..." (8).

Efectivamente, cuando Heller -

afirma que la vida cotidiana es, a la vez, espejo y fomento de la historia, está aludiendo a la relación sociedad-vida cotidiana, como consecuencia no es posible modificar una sin trastocar la otra. - Lo fundamental, sin embargo, no es dilucidar si lo primero es la transformación de la sociedad o de la cotidianidad, sino explicitar algunos de los elementos que pueden generar articulaciones entre procesos macro sociales y cotidianos de tal calidad e intencionalidad que se propicien cambios. Uno de los elementos son las formas como el sujeto constituye su saber en la vida diaria porque a partir de ese saber se pueden generar cambios, -

(8) Heller, Agnes, Sociología de la Vida Cotidiana, ediciones península, Barcelona, 1977
418 pp., pp. (20).

pero también, puede ser uno de los principales obstáculos para lograr tal fin.

SABER COTIDIANO, GERMEN DE LA TRANSFORMACION SOCIAL.

Transformar lo cotidiano en una "nueva forma de vida, a la que Heller le da el carácter de lo no alienado, depende de como el sujeto se relaciona con las formas de actividad de la vida diaria y de su capacidad para jerarquizar por si mismo estas formas y para sintetizarlas en una unidad. Tal relación implica, a su vez, las formas como el sujeto construye conocimiento sobre su realidad, las cuales propician bien la constitución de una vida cotidiana alienada o su transformación radical.

En el primer caso, el sujeto vive la realidad como algo dado y acabado y que, al existir independientemente de él, está fuera de su posibilidad de transformación. Esto es así, porque su saber cotidiano se constituye a partir de una serie de hábitos, mitos, creencias y costumbres que al convertirse en rituales no le permiten pensar la realidad. Su mundo inmediato sólo le permite explicar la existencia de la realidad. Pero esta explicación es, según Heller, una mera suma de opiniones (9) porque

la naturaleza de la relación que el sujeto establece con esa realidad es morfológica; esto es, que sólo la percibe por sus atributos y propiedades. Su pensamiento es un mero reflejo de contenidos dados por ese saber.

Para transformar la realidad no es suficiente con ser capaces de explicarla desde el saber cotidiano porque de ser así, la relación de conocimiento sujeto-realidad se convierte en una relación explicativa, constituida a partir del sentido común, de la intuición. Una relación de esa naturaleza, casi siempre, configura la realidad a partir de esquemas predeterminados por la cotidianidad que la someten a previsiones y regularidades a las que las realidades sociohistóricas no se pueden reducir.

Esos esquemas, también le impiden al sujeto percibir la heterogeneidad de la vida cotidiana. El saber que se genera en este espacio no la reconoce, por el contrario, el sujeto cotidiano tiende a explicar homogéneamente fenómenos que al ocurrir en contextos específicos son diferentes.

La relación de conocimiento centrada en la mera explicación tampoco posibilita al sujeto a sintetizar las formas de actividad co-

(9) Heller, ... Revolución... op. cit. pp. (9).

tidiana en una unidad y al fragmentar su explicación, la realidad -- aparece como un conjunto de hechos sin relación entre sí, es decir, como una realidad caótica. Pero, si la realidad fuera caótica podría, entonces, considerarse que es incognoscible.

Sin embargo, Zemelman plantea que la realidad además de ser cognoscible puede ser transformada, -- lo cual alude a la posibilidad de pensarla como una articulación compleja de procesos y prácticas que se despliegan en el tiempo y en el espacio. Si la realidad se despliega, entonces, no puede ser estática, por el contrario, es una realidad en devenir que puede ser pensada en diferentes momentos y aprendida a través de prácticas sociales (10).

Pensar la realidad alude a la capacidad del sujeto para aprender a leer la realidad y para escribir la historia, lo cual significa reconocer la realidad como devenir y como articulación de procesos, cuya direccionalidad está determinada por la praxis de los sujetos so-

ciales. El saber cotidiano no posibilita al sujeto para que reconozca esa realidad ni para que asuma su papel en la definición y elección de opiniones objetivamente posibles, orientadas a transformarla. Como consecuencia, no le es posible rebazar la relación explicativa para pensar la realidad.

Reconocer la realidad a partir de esos supuestos y de su responsabilidad en la transformación de -- ella, alude a la transformación de la conciencia del sujeto en autoconciencia (11) porque a través de ella es posible tanto reconocer lo dado como captar lo dándose de la realidad.

Pensar la realidad significa, entonces, modificar las relaciones de conocimiento que el sujeto establece con las formas de actividad de la vida diaria a través del saber cotidiano para captarla en su movimiento y como articulación de procesos, pero también para imprimirle cierta direccionalidad. Tal posibilidad de modificación depende de la relación que el sujeto -- mantiene con lo no cotidiano.

(10) Zemelman, Hugo, *Uso Crítico de la Teoría*. En torno a las funciones analíticas de la totalidad I, Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México, México, 1987 229 pp., pp. (21-39).

(11) "Todo hombre,...., tiene una conciencia del yo, como tiene una determinada noción de su propia pertenencia a una especie... la autoconciencia-es,...., la conciencia del yo mediada por la conciencia de la especie. Quien tiene autoconciencia no se identifica espontáneamente consigo mismo; guarda cierta distancia respecto de sí mismo y, en consecuencia, también respecto de sus motivaciones, concepciones y circunstancias particulares. No **cultiva** exclusiva, ni prioritariamente, las características y cualidades llamadas a permitirle orientarse y prevalecer mejor en su entorno inmediato... sino también... las que responden mejor a la jerarquía de valores que ha elegido a partir de las objetivaciones propias de la especie y del sistema de exigencias sociales". Heller,.... *Revolución...*, op. cit., pp. (13-14).

Generalmente, existe una separación entre lo cotidiano y lo no cotidiano porque el sujeto se relaciona, casi exclusivamente, con su mundo inmediato. Las objetivaciones orientadas en el sentido de la especie o no existen para él o su desarrollo aparece como independiente de su cotidianidad. A este respecto Heller afirma que "...Las grandes objetivaciones de la sociedad en su conjunto: el trabajo..., la ciencia, la política, el derecho, la religión, la filosofía y el arte..., se despegaron respecto de la vida cotidiana en virtud y a consecuencia del desarrollo de la propiedad privada y de la alienación" (12).

En este sentido, construir una nueva forma de vida significa para Heller, construir una cotidianidad no alienada en la que el sujeto --reestructure su relación con lo no cotidiano. Esa nueva relación alude a la capacidad del sujeto para jerarquizar por sí mismo las formas de actividad de la vida diaria y para sinterizarlas en una unidad, conservando la heterogeneidad de los contenidos.

Es posible desarrollar la capacidad del sujeto para pensar la realidad (en devenir, como articulación de procesos y en una cierta direccionalidad) a partir del saber cotidiano, si a través de él



se puede pensar lo pertinente de la realidad; pero lo pertinente no se deduce de ese saber ni se agota en la deducción. Por lo tanto, es necesario transformarlo. No se trata, entonces, de excluirlo sino de discutir que es posible recuperar de él y cómo modificarlo de tal manera que sean insumos para que el sujeto aprenda a pensar su realidad.

Uno de los medios para propiciar su transformación es la educación.

LA EDUCACION, UN MEDIO PARA APRENDER A PENSAR LA REALIDAD.

(12) Heller, ...Revolución... po. cit., pp. (9).

Los sujetos que viven en una situación de excepción se involucran en procesos educativos informales, a través de los cuales pueden aprender a pensar la realidad.

La educación concebida como articulaciones de procesos que posibilitan la formación de sujetos cognoscentes, comunicantes e históricos capaces de negar teóricamente la realidad (capacidad crítica) y de negar una práctica alienada para construir una realidad social (capacidad creativa), puede contribuir a que el sujeto aprenda a pensar la realidad. Para ello, es necesario que la educación influya en el sujeto cotidiano con el fin de que reestructure su relación con las objetivaciones genéricas de la sociedad (con lo no cotidiano), a partir de su voluntad y de su autoconsciencia.

Tal reestructuración es posible si, a su vez, se modifica la relación de conocimiento que el sujeto establece con la realidad a través de sus saberes cotidianos; modificación que está mediada por la teoría.

En este sentido, es necesario preguntarse si la teoría es siempre, un medio para que el sujeto piense la realidad.

La teoría tiene cualidades distintas de acuerdo a la concepción de educación que a ella subyace. Por ejemplo, en la lógica de la tecnología educativa (13), la teoría se expresa, generalmente, en estructuras rígidas que se presentan como una serie de proposiciones conceptuales con contenidos de terminados que explican la realidad sin tomar en cuenta las formas de articulación de los procesos que la constituyen en el contexto específico en el que éstos se desarrollan.

La teoría expresada de esta manera, al igual que el saber cotidiano, no le permiten al sujeto reconocer ni la heterogeneidad de la realidad ni su movimiento, de tal manera que se convierte, en información dada que el sujeto acumula para explicar la realidad.

Aunque a través de esa información el sujeto podría reconocer algunos elementos constitutivos de la realidad, no puede pensar en sus formas de articulación en un contexto específico ni construir elementos diferentes a los constituidos previamente por la teoría.

Como resultado, el contenido (texto) y el contexto se presentan como dos entidades separadas, inde

(13) La tecnología educativa es una corriente pedagógica que en México ha tenido un gran auge a partir de la década de 1970. Se le menciona como un ejemplo de una propuesta pedagógica que no posibilita que el sujeto piense la realidad, por su vigencia en los procesos educativos actuales. Es una propuesta que considera supuesto de que la realidad es estática y se constituye por hechos aislados que se desarrollan independientemente de los sujetos.

pendientes una de la otra; situación que no permite reconstruir articuladamente, desde la teoría, ni siquiera el mundo inmediato del sujeto como es la vida cotidiana. El saber cotidiano se separa de la teoría y las posibilidades del sujeto para transformarlo están limitadas por tal disociación, la cual no hace posible que el sujeto pierda los mitos, hábitos, creencias y costumbres que determinan la alienación de su actividad diaria y de su saber cotidiano.

La explicación de la realidad así constituida se restringe a la información dada por la teoría y acumulada por el sujeto. Lo que no es posible explicar a partir de ella no se considera parte de la realidad, consecuentemente, se constituye una relación de conocimiento entre el sujeto y la realidad, teórico-explicativa que no permite pensar lo impensado de la realidad. Como consecuencia, el proceso educativo se desarrolla a partir de la transmisión-acumulación de información que se cristaliza en contenidos dados a través de los cuales se explica la realidad. Tal acumulación de información puede llegar a reemplazar la capacidad de pensarla y, por tanto, no le permite al sujeto pensar la historia pertinente.

La teoría así entendida es un modelo que, además de caracterizarse por su rigidez, pretende explicar la realidad a través de la experimentación y comprobación de hipótesis las cuales, casi nunca, dan cuenta de ella. Una relación de esta naturaleza es un obstáculo para pensar la realidad porque como lo plantea Zemelman, "... la estructura del pensar quedó encuadrada a categorías como experimento y prueba, y no se desarrollaron otras tan importantes como la de lo posible y lo nuevo ... De esta manera, el razonar se ha convertido en la función de ordenador, y la capacidad de asombro y aventura intelectual ha quedado subordinada a ella" (14).

Esa relación de conocimiento sujeto-realidad constituye, según Zemelman, una razón teórica que se encierra en "...estructuras cristalizadas, en vez de objetivarse con base en su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer por consiguiente, el campo de la experiencia y de los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad del pensar)" (15).

Romper esas estructuras cristalizadas para pensar lo posible y lo nuevo alude a que la información acumulada sea manejada por el sujeto como instrumentos de indagación que le permitan pensar lo

(14) Zemelman ...Uso crítico... op. cit., pp. (47).

(15) Ibidem.

impensado de la realidad. El problema fundamental es, entonces, ¿cómo se puede desarrollar el sujeto para que además de que "sepa contenidos" tenga la capacidad de pensar el momento en que está viviendo y de actuar para modificarlo?

Tal capacidad no depende solamente de la posibilidad de que el sujeto acumule información, sino también de que la maneja como instrumentos de indagación que le permitan tanto rebasar esa información y ubicarse en un contexto específico como desarrollar prácticas sociales, orientadas a transformar la realidad.

Así lo plantea Bleger cuando-

dice que "...Lo mas importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo... no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr que ...el sujeto la incorpore y la maneje como instrumentos de indagación... Hay gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado: el primero enajena (inclusive al sabio), el segundo hace posible -- pensar la realidad... Siguiendo en cierta medida a Montesquieu, se puede volver a decir que no es lo mismo llenar cabezas que formar cabezas. Y menos aún formar tantas, que cada uno tenga la propia". (16)



(16) Bleger, José, "Grupos Operativos en la Enseñanza", en: Temas de Psicología (entrevista y grupos), Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, México, 1983, 117 pp., pp. - (60).

Desde la lógica de la razón teórica se podría suponer que --cuanta más información se acumula o más experiencia se tiene mayor son las posibilidades de que el sujeto piense su realidad. Pero, paradójicamente, ambas se pueden convertir en obstáculos para pensar lo nuevo, lo posible porque --la relación de conocimiento sujeto-realidad que se establece concibe a la realidad como acabada, --sin posibilidades de transformación y esa es la relación teórico explicativa.

Pensar la realidad significa rescatar el papel del conocimiento en la constitución del saber cotidiano, lo cual alude a las lógicas de producción de conocimiento que posibilitan la resignificación de lo no cotidiano en lo cotidiano. Tal resignificación se refiere a la apertura de los saberes cotidianos a través del proceso educativo.

La apertura posibilita la reconstrucción de las relaciones texto-contexto a partir de una lógica de razonamiento diferente a la razón teórica que Zemelman de

nomina pensamiento epistemológico. Este pensamiento posibilita que el sujeto se distancie de la teoría y en este procesos, reconozca los límites teóricos que, al imponerse, no le permiten pensar en la realidad.

Pensar la realidad alude, entonces, a la posibilidad de que el sujeto, a través del pensar epistemológico, deje de priorizar los contenidos para constituir un proceso de razonamiento de cierre-apertura que le permita distanciarse de la teoría. En este proceso, la dialéctica (17) juega un papel fundamental porque es un modo de pensar sobre la realidad, un modo de construir conocimiento. La dialéctica no es un conocimiento en sí, sino un modo de pensar virtual que posibilita el desarrollo de un pensamiento abierto. Por lo tanto, el pensar epistemológico significa desarrollar en el sujeto un pensamiento dialéctico que le permita pensar la realidad.

El fundamento epistemológico para organizar el razonamiento analítico sobre la realidad, es decir, para desarrollar el pensa--

(17) La dialéctica supone que la realidad no es algo dado sino en devenir, por lo tanto, no existe objeto teórico que de cuenta de lo real. También supone que nada de lo real está aislado, como consecuencia, cuestiona lo fragmentario y a esto opone la totalidad no como objeto ni como teoría sino como forma de organizar el pensamiento sobre la realidad a partir de relaciones posibles y no de contenidos dados porque entonces lo que se construyen son teorías generales, pero no se realizan la reconstrucción articulada de la realidad objetiva, a partir de conjugar "lo dado y lo dándose".

miento dialéctico es la totalidad (18).

La totalidad entendida como - apertura hacia la realidad adquiere una dimensión importante porque puede contribuir a que el sujeto reestructure sus formas de relación con lo no cotidiano y, como consecuencia, a que éste sea capaz de jerarquizar por sí mismo las formas de actividad cotidiana y de sintetizarlas en una unidad. Esa reestructuración significa recuperar la relación texto-contexto para pensar la historia pertinente, la cual depende de que el texto como contenido no se cierre en sí mismo porque en tal caso se convierte en información acumulada. Bleger lo señala de la siguiente manera: "...gran parte de los textos, administran la información como alimento predigerido, y sirven para llenar cabezas pero no para formarlas..." (19)

El texto como cierre del razonamiento, como construcción teóri

ca puede ser sólida pero no verdadera, o bien puede ser verdadera - pero no válida si se quiere actuar en un momento coyuntural, consecuentemente, deja de ser pertinente porque esa verdad no se da en su máxima expresión en un momento determinado.

La apertura significa dejar de pensar la realidad en términos de contenidos conocidos para formular categorías (20) que dan cuenta del devenir de la realidad y de su articulabilidad. Por lo tanto, las categorías no son contenidos fijos, cambian en función del contexto en el que se despliega la realidad.

Cuando el sujeto maneja los contenidos como instrumentos de indagación en un contexto específico, es posible que esté en un momento de apertura hacia la realidad. Así se constituye una lógica de razonamiento de cierre (texto) y apertura (contexto) que le permite pensar la realidad.

(18) La totalidad entendida desde un pensamiento epistemológico, significa pensarla como una forma de organizar el razonamiento o como una apertura hacia la realidad. Esta forma de organizar el razonamiento o la apertura a la realidad significa rebasar -- los límites teóricos rígidos, los paradigmas tan estructurados que no permiten pensar aquello que no esté incluido en ellos. En tanto la totalidad rebasa los límites teóricos, entonces no es una teoría ni un objeto. Desde esta perspectiva, la totalidad es una forma de pensar la realidad, de organizar el pensamiento de lo real, por lo tanto, desde la totalidad se pueden reconocer opciones de teorización de lo real. Zemelman, ... uso crítico, ... op. cit..., pp. (21-61).

(19) Bleger, ... op. cit..., pp. (61).

(20) Se entiende la categoría como una manera de organizar el razonamiento sobre la realidad. A través de la categoría, se constituye una forma de relación con la realidad, en la cual los contenidos no se cierran en sí mismos, que están en función del contexto. Por lo tanto, una categoría puede tener diversos contenidos dependiendo del tiempo y del espacio en el que se analice la realidad.

Para desarrollar en el sujeto una lógica de razonamiento, constituida por momentos de cierre y apertura, es necesario desarrollar su capacidad de problematizar la realidad, lo cual depende de la posibilidad del sujeto para romper los límites de la teoría. Trascender esos límites implica reconocer el papel de la crítica que al tener la función de apertura es un modo de pensar contra la inercia que permite reconocer distintas opciones de teorización sobre la realidad. La crítica es, entonces, un criterio epistemológico que posibilita rupturas para construir conocimiento desde lo impensado de la realidad.

En ese proceso de construcción de conocimiento, el sujeto se apropia de la realidad críticamente porque usa la información, reconociendo el contexto en el que se despliega la realidad. Sin embargo, apropiarse de la realidad no implica solamente, el manejo de los contenidos, sino también, la apertura de la razón sobre la realidad. La apertura a lo nuevo alude al reconocimiento de la temporalidad, que permite construir la realidad en el presente, a partir del análisis de otros momentos históricos. Así lo puntualiza Bleger cuando plantea "...que se debe partir de lo actual y presente, y que toda la historia de una ciencia debe ser reelaborada en función de ello. No

se deben ocultar las lagunas ni las dudas, ni rellenarlas con improvisaciones". (21).

La capacidad de apertura del sujeto depende también de sus posibilidades psicológicas. No obstante que no se pretende analizar esta dimensión en el ensayo, si se dejan señalados algunos elementos que se pueden recuperar si se quiere profundizar sobre las posibilidades y limitaciones psicológicas que tienen los sujetos para modificar su relación de conocimiento con la realidad y, en ese proceso, transformarla.

Desde esta perspectiva, la apertura es una condición de posibilidad que alude también a la dimensión psicológica porque de las condiciones subjetivas de quien piensa la realidad depende su capacidad para romper con los límites de lo organizado, para "...moverse hacia lo desconocido, a la indagación de aquello que aún no está suficientemente elucidado... En la ciencia, no sólo se avanza hallando soluciones, sino también, y fundamentalmente, creando problemas nuevos, y es necesario adiestrarse para perder el temor a provocarlos..." (22).

En el pensamiento crítico, por lo tanto, están implicados procesos psicológicos porque una vez que el conocimiento ha sido organi-

(21) Bleger, ... op. cit., ... pp. (62).

(22) Ibidem.

zado e internalizado por el sujeto se convierte en certeza, ponerla - en duda para abrirse a lo nuevo, a lo no pensado de la realidad, produce angustia, desconcierto e inseguridad.

Es necesario considerar que -- así como no se puede incidir sobre la realidad más allá de lo objetivamente posible, tampoco "...se -- puede operar... más allá de las posibilidades reales y momentaneas -- del sujeto; y las posibilidades -- psicológicas del sujeto son tal reales y objetivas como las del objeto" (23).

En este sentido, la educación puede jugar un papel importante para posibilitar rupturas en los límites de los posibles, tomando en cuenta que las rupturas causan angustia, es necesario mantenerla en un nivel óptimo para evitar que los sujetos se paralicen y, como consecuencia, que la angustia en lugar de contribuir a modificar las relaciones de conocimiento su jeto-realidad, sea un obstáculo.



(23) Idem., pp. (64).

La temática en torno a la cual se organiza este artículo implica una gran cantidad de cuestiones muy complejas que es preciso analizar; esto es lo que da lugar a un subtítulo que, a la vez que anuncia el objetivo del trabajo, pretende advertir al lector de los alcances del mismo, y de la necesidad de una urgente reflexión al respecto, desde y para los pueblos latinoamericanos. La imposición de un proyecto histórico ajeno -reflejado en el entramado de teorías y prácticas que imprimen direccionalidad a la dinámica política, económica y cultural- hace vigente una problemática que interroga acerca de la función de los procesos educativos en la conformación de la ciencia histórica.

El eje central en torno al cual se desarrolla el trabajo es el concepto de racionalidad que a partir de Hegel se va reconstruyendo para responder de mejor manera a las exigencias del desarrollo del mundo occidental. La necesidad de replantearnos esa racionalidad que se convierte en la norma regulativa que orienta nuestra historia y nuestras vidas es el motivo fundamental de estas notas. La educación es entendida aquí como una de las concreciones posibles de esa racionalidad que adquiere especificidad en el desarrollo de la conciencia.

Racionalidad

Conciencia

y educación

MA. TERESA YUREN CAMARENA*

CONCIENCIA Y RACIONALIDAD FILOSOFICA.

De manera general, el término "conciencia" significa "darse cuenta" o "advertir" los diversos hechos o actos de la vida personal, es decir, "saber" de ellos, de su multiplicidad y diferencias y conferirles una unidad (que se conoce con el nombre de "yo"). Entendida de esta manera, la conciencia es **con-scientia** o consapiencia; implica tanto al sujeto que sabe y a los diversos saberes (y de manera indirecta a los referentes de estos saberes que constituyen el mundo experimental de una persona), como

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

a los procesos por los cuales esos saberes se diferencian y se relacionan.

Desde luego, esta primera aproximación no deja claro si se trata de un yo psíquico, gnoseológico o metafísico; también deja en la opacidad las relaciones entre el sujeto y los referentes de los saberes, y las que existen entre esos saberes y el actuar del sujeto; cuestiones todas ellas muy complejas y a cuya dilucidación se han abocado diferentes teóricos. Consecuentemente, el debate académico al respecto es muy amplio: abarca diversas perspectivas disciplinarias (entre las que predominan la filosófica y la psicológica); incluye diversas corrientes de pensamiento (cuya clasificación depende del ámbito en el que se desarrollan y de las conclusiones a las que llegan los autores), y está consignado a lo largo de la historia del pensamiento occidental (por no hacer referencia al oriental).

La conciencia ha sido entendida como centro de unidad y actividad espiritual, como intimidad pura y autocertidumbre como capacidad para percibir las propias afecciones, como testimonio de las representaciones sensibles e intelectuales, o como intencionalidad. En otras palabras, la conciencia ha sido concebida como simple "estado" del yo, como el yo mismo (conciencia sustantivada), como facultad, como relación, como un sistema or-

ganizador de percepciones o como fundamento de la experiencia total de un sujeto.

Las teorizaciones desarrolladas en torno a este tema han aportado premisas que fundamentan ya el carácter activo de la conciencia, ya su carácter pasivo; que definen su índole autónoma o heterónoma y su naturaleza procesual o sustancial, y que postulan a la conciencia o bien como entidad o bien como función. En la actualidad, este tema que ha ocupado la atención de muchos filósofos, a lo largo de la historia del pensamiento occidental, y a los psicólogos en los dos últimos siglos, ha cobrado una renovada vigencia, alimentado por los avances de la neurofisiología. En esta perspectiva, se incorpora a la problemática que se abre en torno a la relación mente-cerebro, y la conciencia se define en términos de los procesos "mentales".

Si bien el tratamiento actual del tema asume la modalidad "científica" regulada por los lineamientos neopositivistas, la conceptualización de la conciencia como desarrollo de la mente no es nueva. En efecto, la categoría central en la obra de Hegel se expresaba con el término "Geist" que significa "mente" y que, las más de las veces, es traducido como "Espíritu". En el sistema hegeliano, este término no se refiere a una entidad supramundana o extraterrena sino al conjunto de las autoconciencias en su

relación entre sí y en su relación con el mundo. De esta manera, la figura de la autoconciencia resulta fundamental en el sistema hegeliano: es el momento en que la conciencia se eleva del "saber de lo otro" (conocimiento del mundo exterior al sujeto) al "saber de sí", (a la reflexión sobre el propio proceso de la conciencia y al reconocimiento de que la actividad de la propia conciencia nos constituye como sujetos).

La autoconciencia es algo más que saber de lo otro (saber de la naturaleza) y algo más que contemplación de sí mismo. La autoconciencia es la "conciencia práctica" por cuanto rebasa el límite de lo intelectual para manifestarse como voluntad libre. Esta última se realiza en la moralidad -en tanto que se autodetermina- y en la eticidad -en tanto que supera su particularidad para reconciliarse con la universalidad (es decir, en la medida en que los fines a los que tiende esa voluntad particular se reconcilian con los fines de la comunidad que es el pueblo)-. Por tanto, desde esta perspectiva, la autoconciencia se afirma y se realiza como tal sólo cuando es reconocida por otras autoconciencias; dicho de otra manera, el momento de la autoconciencia es aquel en el que los sujetos libres se reconocen unos a otros en una comunidad.

La unidad de la conciencia y -

de la autoconciencia es lo que Hegel denomina "razón". De esta manera, el proceso por el cual la conciencia se eleva a la razón (proceso que es expuesto por Hegel en su obra *Fenomenología del espíritu*) es también el proceso por el cual se constituye la unidad entre el sujeto epistémico (el sujeto que conoce) y el sujeto práctico (el sujeto que actúa). Además de esta unidad, la figura de la razón significa la unidad del pensamiento y el ser porque el sujeto práctico (que es sujeto ético y político) se realiza en sus objetivaciones. La razón no se afirma en el puro conocimiento sino en lo que ella hace; es razón actuante que se sabe libre y que se realiza como tal en sus actos. Por eso, la razón adquiere realidad en la vida de un pueblo y en sus expresiones culturales (su arte, sus instituciones, sus leyes, etc.) y, de esta forma, es la síntesis de sujeto y objeto.

Entre la razón y la libertad hay un vínculo indisoluble que no es un proceso natural, ni una finalidad predeterminada, sino resultado del esfuerzo de la conciencia. Ese vínculo implica la superación de la doble unilateralidad del "ser teórico" y del "querer o espíritu práctico", así como la superación del momento puramente abstracto del concepto de libertad y del momento de la realización particular de la libertad, para verificarse en la historia mediante la figura universal del pueblo. En síntesis, los -



momentos del desarrollo del espíritu que expone Hegel nos muestran una conciencia cuyo proceso, visto por el lado de su "ser allí libre", es la historia, pero visto desde el lado de su organización conceptual es el saber (1).

Desde este punto de vista, el espíritu no es una abstracción, ni se define por la inmutabilidad de lo perfecto; el espíritu está en movimiento (es "vida", por contraposición a lo fijo, a lo dado, a lo "muerto"): es conciencia -el saber es su forma-, pero también es su objeto, es decir, se hace su-

propio objeto, el contenido de sí mismo (y por ello es libre). La "racionalidad" adquiere en este contexto un significado diferente a la racionalidad kantiana (en la que se escindía el mundo de la ciencia y de la historia): la racionalidad se identifica con la "idea filosófica" que es la meta del desarrollo del espíritu y que consiste en la identidad consciente de la forma (la razón como conocimiento conceptual) y el contenido (la razón como esencia sustancial de la realidad ética, es decir, de la comunidad en la que se realiza la libertad de todos) (2). En este sentido se refiere Hegel a la identidad entre "el concepto" y la historia. Se trata -dice- de una "historia concebida" (3).

Si la filosofía es "hija de su tiempo", como afirmaba el propio Hegel, no resulta azarosa la forma en que el autor alemán emprende la conceptualización de la conciencia en la que articula el nivel epistémico con los niveles ético y político. Hegel estaba interesado en la unidad nacional, en una coyuntura en la que ésta parecía lejana todavía para los estados alemanes que persistían en la fragmentación y en una organización política y económica que resultaba atrasada en comparación con la de otras naciones europeas de su época. Para-

(1) Cfr. Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu* (tr. W. Roces) México, FCE, 1985. p. 473.

(2) Hegel, G. W. F. *Filosofía del Derecho* 2a. ed. México, UNAM, 1980. p. 17.

(3) Cfr. Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu* op. cit. p. 473.

este autor, la racionalidad del mundo moderno se expresaba en el Estado, es decir, en la comunidad en la que se regula el sistema de necesidades propio de la sociedad civil y se logra la armonización de los intereses particulares con los intereses de la comunidad nacional, y, con ello, se alcanza el reconocimiento y la realización de la libertad de todos. Esta racionalidad demandaba, por una parte, el progreso en la conciencia de la libertad, la elaboración del concepto de libertad (labor que, entre otros, el propio Hegel había emprendido), y, por otra, la superación de la libertad "simplemente abstracta" mediante la realización de la libertad de los particulares (el arbitrio o capricho, como la llamaba el autor), la cual, a su vez, habría de ser negada, conservada y superada en una comunidad ética en la que lo universal se objetiva, esto es, en el Estado. Sólo así la libertad se realizaría "conforme a su concepto" y se lograría la unidad propia de la "Idea filosófica".

Independientemente de que esa racionalidad es fundamental -al igual que en la concepción humanista e ilustrada- en el proceso de constitución de la subjetividad (y desde este punto de vista los cambios históricos dependen del desarrollo de la conciencia más que de las transformaciones objetivas), la concepción hegeliana representa -sin exclusividad la expresión de

una nueva racionalidad. En efecto, mientras que en el contexto de la racionalidad humanista e ilustrada la elevación de los sujetos particulares y colectivos a la razón se da como progreso continuo que sigue una marcha lineal, como desarrollo espontáneo y armonioso de todas las fuerzas de la Naturaleza, la **Fenomenología del Espíritu** expone un proceso que bien merece el nombre que le diera Hegel: "el calvario del espíritu". Se trata de un esfuerzo de elevación a la razón que no es simplemente natural y en el que la espontaneidad es superada -por la reflexividad. Es un proceso de formación de la subjetividad que implica la necesidad de constantes objetivaciones, las cuales, en su conjunto, constituyen el mundo cultural de una comunidad. En este sentido, el "calvario del espíritu" es al mismo tiempo un proceso pedagógico y un proceso de construcción cultural que se lleva a cabo por la alienación o el extrañamiento - (momento en el que el sí mismo se hace no igual a sí mismo; se niega para conquistar su universalidad).

Las objetivaciones de la conciencia, gracias a las cuales se constituye el sujeto, implican "el esfuerzo de la negación" (el "desgarramiento" y la mediación); este es el movimiento por el cual el espíritu se forma. La progresión del espíritu no consiste, entonces, en un "mero aumento". La conciencia, según Hegel, ha de recorrer "fases de educación" para conocer su escen

cia, para que el espíritu llegue a saber lo que es verdaderamente y - haga objetivo ese saber realizándolo en un mundo presente, expresándolo en la cultura. Se trata, sin embargo, de un presente que puede desplegarse porque no es un presente sin necesidades (un presente así carecería de interés para la conciencia); y ese despliegue depende del proceso de formación del espíritu, mediante la superación de "los pensamientos fijos y determinados", mediante "la seriedad, el dolor, la paciencia y el trabajo de lo negativo" que, desde la perspectiva del saber constituye la científicidad en general (3). En este sentido, la racionalidad filosófica es también, y necesariamente, racionalidad crítica.

Consecuentemente, la razón no es simplemente razón observadora, no es tampoco razón ordenadora que "desde fuera" impone una finalidad a la que inexorablemente ha de arribar el proceso histórico, es razón que juzga y actúa, y cuyo movimiento puro es el pensar (4). A la filosofía corresponde, entonces, no la constatación de lo dado, sino la consideración pensante de la historia que radica en buscar su fin último, es decir, la idea filosófica en la que la forma y el contenido se identifican.

Si la educación es, como el -

mismo Hegel afirma, el movimiento por el cual la conciencia recorre diversas fases hasta el saber, entonces es el proceso de formación de una conciencia cuyo horizonte es la idea filosófica. Esto significa que, en la relación entre conciencia e historia, Hegel pone el énfasis en el primero de los términos, como se pone de manifiesto en la fórmula "historia concebida" - con la que cierra la **Fenomenología del Espíritu**. En dicha fórmula, se revela su confianza en el desarrollo de la conciencia como clave del movimiento de la historia (que no es más que el "ser allí" libre de la conciencia). Se trata, en suma, de la racionalidad filosófica - de la que el hegelianismo es sólo una expresión - que responde a una coyuntura en la que el optimismo del mundo moderno cree fundar la posibilidad de la realización de la "libertad de todos" en la unidad de la conciencia y la autoconciencia y en su constitución como razón.

En todo caso, el planteamiento hegeliano abre interrogantes de innegable vigencia para la epistemología actual, por ejemplo: ¿Qué significa "concebir" la historia, y en qué medida es necesario concebir la?, ¿cuáles son las características de un pensar cuyo movimiento se rige por la dialéctica sujeto-objeto, teoría-práctica, ciencia-

(3) Cfr. Ibidem p. 16.

(4) "Pensar se llama -dice Hegel- a no comportarse como un yo abstracto, sino como un yo que tiene al mismo tiempo el significado del ser en sí, o el comportarse ante la esencia objetiva de modo que ésta tenga el significado del ser para sí de la conciencia". Ibidem p. 122.

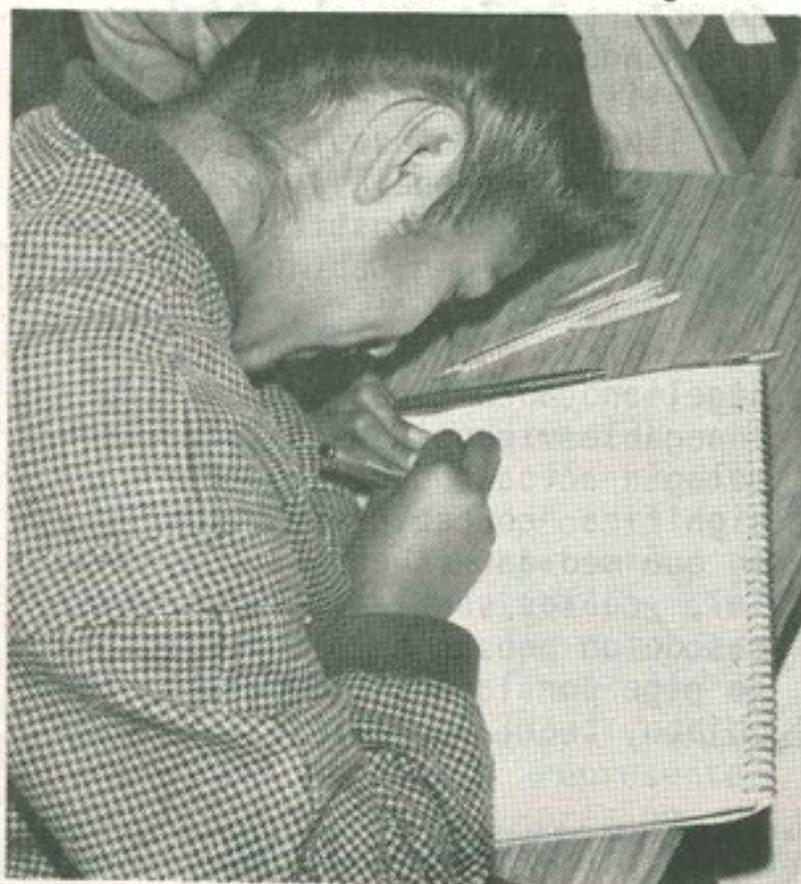
historia?, ¿cómo se logra y se manifiesta la unidad de la conciencia y la autociencia?, ¿qué significa la crítica en la construcción de la ciencia y en la concepción y desarrollo del proyecto histórico?, ¿cómo se constituye la unidad del sujeto epistémico y el sujeto práctico?. Estas y otras cuestiones -- que brotan del caudal de la obra hegeliana constituyen un desafío al que la contemporaneidad ha de responder, no tanto porque dan contenido a la obra de uno de los autores más importantes de occidente, sino porque la racionalidad filosófica forma parte de la historia viva y concreta. Constituyen también un reto para aquellos educadores -- que están más interesados en contribuir a la formación de sujetos

que en "transmitir" conocimientos.

DE LA RACIONALIDAD HISTORICA A LA RACIONALIDAD TECNICA.

A la muerte de Hegel, el "esfuerzo de la negación" hacía ya su peregrinar en la historia concreta: las revoluciones del siglo XIX en Europa demandaban de sus actores -- una conciencia histórica capaz de materializarse en una praxis eminentemente política. El marxismo constituyó la expresión de esa exigencia de racionalidad, que era, al mismo tiempo, exigencia de negación de la "irracionalidad" que resulta de la explotación.

La crítica de Marx a lo que él llama la "ilusión" hegeliana, consistente en concebir lo real como resultado del pensamiento, rechaza, implícitamente, la racionalidad filosófica. Elevarse de lo abstracto a lo concreto --decía Marx, dando -- un sentido diferente al método que propugnaba Hegel-- es, para el pensamiento, sólo la manera de apropiarse lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual, pero no es de ningún modo el proceso de -- formación de lo concreto real. Para Marx, el pensamiento conceptivo es el hombre real (y no "la razón" en abstracto), y el mundo pensando es como tal (y no como "concebido") la única realidad. Desde este punto de vista, la construcción de categorías es un producto del trabajo de elaboración que transforma -- intuiciones y representaciones en



conceptos; es, en este sentido, un acto de producción (el cual, aunque sea molesto reconocerlo -decía Marx-, recibe un impulso desde el exterior), porque la categoría es un concreto del pensamiento, un producto de la concepción; pero de ninguna manera es producción de la realidad y tampoco es un movimiento que surge del pensamiento para mantenerse en él (5). En otros términos, las categorías expresan formas de ser, determinaciones de existencia, a menudo simples aspectos de una sociedad determinada, pero la existencia de esa sociedad no comienza en el momento de construir la categoría. El punto de partida del "ascenso de lo abstracto a lo concreto" no es el pensamiento sino lo concreto real, es decir, la historia y el mundo natural.

En su crítica a Hegel, Marx realiza una "inversión" de la relación entre conciencia e historia. La historia, como realidad concreta, no surge con el concreto pensado, sino a la inversa: el concreto pensado es la forma en la que el hombre real, como sujeto que piensa, se apropia de la realidad en movimiento. Esta inversión implica

entonces, una nueva forma de unidad de la teoría y la práctica, del sujeto epistémico y del sujeto político. Esta nueva forma de unidad parte justamente de su diferenciación: "Las ideas -dice Marx en la **Sagrada Familia**- no pueden nunca ejecutar nada. Para la ejecución de las ideas hacen falta hombres -que pongan en acción una fuerza -práctica" (6). No obstante, la diferencia que marca Marx no es signo de un divorcio, sino de un proceso dialéctico. La relación de conocimiento no se realiza entre un sujeto pasivo (o contemplativo) y un objeto exterior y subsistente; el objeto de conocimiento no es el ser en sí, sino el ser constituido por la actividad humana real gracias a la cual se establece la relación entre el hombre y la naturaleza y entre el hombre y el mundo social. En este sentido, la práctica se convierte en fundamento y límite del conocer (fuera de ese fundamento está la naturaleza que aún no es objeto de la actividad práctica y, por tanto, tampoco es objeto de conocimiento). La práctica es, también, el criterio de verdad por cuanto es en la práctica sobre las cosas donde se demuestra si nuestros juicios sobre ella son

- (5) Marx, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. 11a. ed.; tr. P. Scaron. México, Siglo XXI, 1985. T. I pp. 21-22. Al respecto agrega Marx: "el todo, tal como aparecen en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible... de manera especulativa, teórica (...pero) es necesario que el sujeto, la sociedad, este siempre presente en la representación como premisa. Ibid.
- (6) Cit. en Sánchez Vázquez, A. **Filosofía de la praxis** 3a. ed. México, Grijalbo, 1980. p. 148.

verdaderos o no (7).

Desde la perspectiva marxista, no basta esclarecer la conciencia con la luz de la razón para que la humanidad viva en un mundo construido conforme a principios racionales; se requiere la práctica. No obstante, las acciones históricas, las que logran cambios sustanciales en la realidad concreta son aquellas que se fundamentan en un conjunto de ideas que reproducen teóricamente la realidad concreta y que, por estar vinculadas a intereses y necesidades sociales que demandan la transformación de esta realidad, significan un rechazo teórico de lo existente y el examen de las posibilidades de su transformación. Desde este punto de vista, la teoría es fundamento de acciones reales y es crítica teórica, pero por sí sola no basta; debe rebasarse a sí misma y materializarse en la práctica para operar transformaciones en la realidad social (8).

De este modo, de la razón filosófica -entendida como actividad de la conciencia-, Marx recupera el movimiento, la negación, la crítica, pero entendida como radical, es decir, como crítica que pasa del plano teórico al práctico, del pensamiento a la actividad transformadora objetiva. La razón filosófica se subordina, así, a las exigen-

cias de la praxis, y la necesidad de interpretación del mundo cede el paso a la necesidad de su transformación; emerge, entonces, una racionalidad histórica en la cual el conocimiento de la realidad social que se quiere transformar y la crítica de esa realidad se insertan en una práctica transformadora.

Consecuentemente, la conciencia histórica es conciencia del objeto: de la realidad que se quiere transformar, de sus posibilidades de transformación, de los fines que se quieren alcanzar y de los medios para lograrlo. Pero también es, necesariamente, conciencia de sí, y de los intereses y necesidades que motivan la acción transformadora y de los valores (entendidos como cualidades objetivas) que se quieren realizar en la realidad. Esta conciencia de sí implica también el autorreconocimiento del sujeto como sujeto epistémico y como sujeto histórico y el reconocimiento del carácter social e histórico de ese sujeto. Esta forma de entender la autoconciencia significa también voluntad de transformación; así, la conciencia histórica se consume en el saber y en la práctica política, que en este contexto es la actividad tendiente a construir la historia concreta conforme a intereses y necesidades sociales.

(7) Cfr. Ibidem. cap. III. Ibidem. pp. 157 y ss.

(8) Ibidem p. 173.

La conciencia histórica significa, entonces, algo más que una "historia concebida". Es, ciertamente, un proceso que permite prefigurar los fines que se desean a partir de posibilidades y condiciones objetivas y subjetivas, pero sobretodo es exigencia de objetivaciones que implica la vinculación de procesos teóricos y prácticos, los cuales responden a exigencias científicas y políticas. No es, desde luego, conciencia neutra, avalórica y acrítica, puesto que su movimiento está trazado tanto por la exigencia de objetividad, como por el interés de transformar la realidad; interés que a la vez que opera como disparador de la disposición subjetiva a la problematización, constituye la forma activa de determinadas necesidades sociales en una conjuntura histórica.

Si la racionalidad hegeliana se identificaba con la Idea filosófica, la racionalidad histórica conforma a la cual se estructura el marxismo se identifica con la praxis en la medida que en ella se realiza la unidad de la teoría y la práctica, del sujeto epistémico y político en vistas a la transformación de la realidad histórica.

Desde esa perspectiva la educación es el proceso por el cual se constituye la conciencia histórica que, vista por el lado del saber, implica científicidad, construcción de categorías, ascenso de lo abstracto a lo concreto (partiendo de

lo concreto), y vista por el lado de la historia implica una visión y una exigencia de concreción en la práctica política. La educación así entendida, y referida a la conjuntura específica a la que Marx refiere sus trabajos, rebasa el ámbito escolar para realizarse en la organización y en la acción política (especialmente del partido). El rasgo que la caracteriza es el esfuerzo de la negación, de la crítica radical que puede objetivarse en la praxis gracias a que se construye a partir del movimiento de la historia real que "pasa ante nuestros ojos".

Sin embargo, la racionalidad hacia la que apuntaba el marxismo fue mediatizada por la racionalidad



que impuso el proceso de consolidación del capitalismo. De esta forma pese a que la situación objetiva de los trabajadores europeos -- del siglo pasado demandaba la constitución de la conciencia histórica (y con ella la crítica radical y objetiva que debía concretarse en la praxis), la dinámica del mundo capitalista impuso una "racionalidad filosófica", a la que se le despojó del "penoso empeño de la negación" (del "calvario del espíritu") que también supo expresar Hegel, para convertirse en un armónico deslizarse hacia una finalidad determinada que bien podía ser producto del deseo y la imaginación o bien un resultado "natural" de la evolución social. Las utopías (9) que con diverso sello (socialistas, anarquistas, evolucionistas, e incluso liberales) inundaron el ambiente político de la época respondían a las esperanzas de los grupos sociales subalternos y expresaban intentos diversos de "pensar" el fin último de la historia, pero sin el esfuerzo del pensamiento crítico. Expresaban, así, una racionalidad cuyo rasgo fundamental era la ausencia de la negación. Este rasgo fue reforzado por la mentalidad positiva, signo de la nueva racionalidad técnica y científica que encuentra en la obra de Weber su conceptualización y que

manifiesta la particular articulación -- más exactamente "desarticulación" -- entre los niveles epistémico y político que caracteriza al mundo occidental contemporáneo.

En efecto, la "racionalidad -- respecto de fines" (o más exactamente la "racionalidad formal -- instrumental respecto de fines"), a la que alude Weber, obliga a la escisión entre ciencia y ética, entre ciencia social y política, entre teoría y práctica social y, en fin, entre razón científica y conciencia histórica. Ello significa, también, que se opera una ruptura entre la conciencia y la autoconciencia, lo cual, en términos hegelianos, significaría la plena irracionalidad (recuérdese que para Hegel la razón es justamente la unidad entre conciencia y autoconciencia), y en términos marxistas significaría la negación de la praxis, y con ello la imposibilidad de transformar el mundo social.

Se trata de una racionalidad -- en la que los fines están impuestos por una realidad social que supuestamente evoluciona de manera natural hacia lo mejor. Este aparente "progreso" es constante, de manera que a la conciencia sólo le queda la función de constatar ese movimiento (de fungir como conciencia-

(9) Se utiliza aquí el término "utopía" en el sentido de una configuración puramente ideal, que por no responder a las exigencias de la práctica y de la realidad concretas, opera como regla que se impone a la práctica y que por el hecho de haber roto la unidad con ella, resulta impotente para producir cambios efectivos.

"observadora" que explica lo "dado") y de encontrar los medios que conducen de manera eficaz a esos fines a los que, "naturalmente", conduce la sociedad capitalista (esto es, de fungir como decisoria respecto de los medios o, en otros términos, de actuar como conciencia "técnica"). En el contexto de esta racionalidad -que si bien ha sido calificada de teleológica, merece el calificativo de "mesológica" o ténica en la medida que se refiere a los medios y deja a los fines navegando en el mar de la irracionalidad- la conciencia histórica pierde su papel protagónico para ceder el paso a un saber definido por el cálculo y el control. Cálculo que es necesario para determinar la mejor manera de realizar los fines; control que se precisa para utilizar lo natural socialmente existente como medios para el logro de determinados fines.

Consecuentemente, la racionalidad técnico-científica marca un hiato entre la teoría -sustento y contenido de la racionalidad- y la práctica, que en virtud de su desconexión con la primera resulta tan irracional como los fines que pretende cumplir, los cuales, desde esta perspectiva, se constituyen en valores que se mueven en una dimensión ajena y distinta a la de la ciencia. En este contexto, la conciencia histórica se convierte en conciencia con relación a valores (no porque los determine históricamente, sino porque los "adi-

vina", los "descubre" como derivados "naturales" de lo existente) y adquiere el estatuto de "irracional"; es conciencia práctica, conciencia con relación a valores, que se distingue de la razón científica y es irreconciliable con ella. Su contenido lo constituyen -como diría un pensador del siglo XIX- "razones del corazón" que la razón no conoce.

Las consecuencias de esta escisión son ampliamente conocidas y sobre ellas se han desarrollado innumerables debates tanto desde el ámbito de la sociología como desde el ámbito de la ciencia política y de la filosofía. Sólo me referiré a dos de ellas que tienen especial relevancia para el tema que nos ocupa: a) el trabajo de construcción teórica sigue la línea marcada por el método hipotético-deductivo; por lo tanto el ascenso de lo abstracto a lo concreto, la "seriedad de la negación", en fin, el esfuerzo de la dialéctica resulta inútil en el contexto de la explicación-predicción-retro-dicción en el que la realidad se maneja como "dato" (es decir, como algo dado, fijo, cristalizado; en lenguaje hegeliano se diría que se trata a la realidad como algo "muerto"); b) el ámbito epistémico es autónomo e independiente del ámbito ético y político. En este sentido, la constitución del sujeto epistémico es ajeno a la constitución del sujeto histórico. Por tanto, la forma como el sujeto organiza su-



relación de conocimiento con la realidad no tiene incidencia directa en su capacidad para actuar, a menos que esta actuación sea el resultado de una previsión fundada en un corpus teórico, y el conocimiento quede aislado del interés social.

(10) Los conceptos de racionalidad que distingue este autor son los siguientes: 1) conceptual (minimizar la vaguedad o imprecisión); 2) lógica (bregar por la coherencia evitando la contradicción); 3) metodológica (cuestionar y justificar); 4) gnoseológica (valorar el apoyo empírico y evitar conjeturas incompatibles con el grueso del conocimiento científico y tecnológico); 5) ontológica (adoptar una concepción del mundo coherente y compatible con el grueso de la ciencia y de la tecnología del día); 6) evaluativa (bregar por metas que, además de ser alcanzables, vale la pena alcanzar); y 7) práctica (adoptar medios que puedan ayudar a alcanzar las metas propuestas). Bunge, M. *Racionalidad y realismo*. Madrid, Alianza Universidad, 1985. p. 14.

(11) Ibid.

De esta manera, si bien la racionalidad filosófica se identificaba con la Idea filosófica y la racionalidad histórica con la praxis, la racionalidad del mundo occidental contemporáneo se identifica con la técnica. Se trata de una racionalidad técnico-científica que marca claramente los límites a partir de los cuales se excluye a la conciencia histórica. Ello se ilustra claramente con los conceptos de racionalidad que ofrece Mario Bunge (10) los cuales -según dice el autor- no constituyen diferentes tipos, sino un sistema. De acuerdo con estos conceptos, Bunge señala que los matemáticos y los lógicos se especializan en las racionalidades conceptual, lógica y metodológica; que los científicos deberían respetar, además, las racionalidades gnoseológica y ontológica, y que los tecnólogos, administradores y gentes de acción suelen subrayar las racionalidades evaluativa y práctica (11). Entendidos como un "conjunto parcialmente ordenado" estos conceptos de racionalidad

lidad deja fuera de sus límites a las "metas" a alcanzar (porque lo racional es la necesidad de "bregar por metas", y no las metas mismas), así como las acciones que lo son "compatibles con el grueso de la ciencia y la tecnología del día" (compatibilidad que, por otra parte, sólo puede definirse a partir de la normativa sintáctica y semántica que ubica a un saber en el marco de la racionalidad conceptual, lógica y metodológica).

En este contexto, la conciencia epistémica es independiente y autónoma de la conciencia histórico-política. Por ende, la formación del sujeto epistémico es independiente de la formación de sujeto histórico, y la norma de racionalidad técnico-científica exige que la educación se refiera a la formación del sujeto epistémico. L. Villoro lo plantea así: el sentido de la educación es convertir a los individuos

en sujetos pertinentes del saber- (12); su meta es lograr que la mayoría de los hombres no quede excluida de las comunicaciones epistémicas de la sociedad a que pertenecen (cada una de las cuales delimita un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone) (13).

Desde esta perspectiva, la educación se concibe como el proceso idóneo para adecuar las comunidades epistémicas a la sociedad real, y el ideal regulativo último de toda educación sería convertir a todo hombre en miembro de una comunidad universal a la que le fuera accesible todo saber humano (accesibilidad que, como bien reconoce este autor, no puede entenderse como una posibilidad lógica, sino social e histórica) (14).

(12) Villoro, L. *Creer, saber, conocer* 2a. ed. México, Siglo XXI, 1984. El autor distingue dos formas de conocimiento: saber y conocer. Mientras que la garantía de acierto en el saber es la justificación objetiva (y la objetividad supone el acuerdo posible de una comunidad epistémica), la garantía de acierto en el conocer es la experiencia personal (la cual es intransferible). Aunque la construcción del conocimiento científico requiere tanto del saber como del conocer, el peso está puesto en el primero (p. 222). El sujeto es pertinente a ciertos saberes cuando puede tener acceso a las razones que fundamentan esos saberes, es decir, cuando la justificación objetiva de estos le es accesible (p. 148).

(13) *Ibidem*. pp. 147-149.

(14) Villoro define a la "comunidad epistémica pertinente" como "el conjunto de sujetos-epistémicos pertinentes para una creencia", y llama "sujeto epistémico pertinente" de la creencia de S en p a todo sujeto al que le sean accesibles las mismas razones que le son accesibles a S y no otras (*Ibidem* pp. 147-149). Ello significa que hay diferencia entre "creencia" y "saber". La creencia es una disposición (o estado interno del sujeto) que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos (*Ibidem*. p. 71). Para que una creencia se constituya en saber se necesita que las razones que la apoyan sean suficientes, concluyentes, completas y coherentes (p. 145).

LA EDUCACION ESCOLAR: CANCELACION DE LA RACIONALIDAD CRITICA.

La racionalidad técnico-científica -que es la racionalidad del mundo capitalista occidental- en relación con los procesos educativos, opera sólo parcialmente en el sentido que marca Villoro, porque aunque si contribuyen a adecuar las comunidades epistémicas a la sociedad real (incluido el mundo histórico y valórico de estas sociedades), no se orienta por el ideal regulativo; es decir, la educación contemporánea, y de manera especial la educación escolar, lejos de cumplir con la pretensión de convertir a cada persona en miembro de una comunidad epistémica universal, contribuye a delimitar los saberes a los que, conforme a las pautas que marca una sociedad en la que se realizan diversas formas de dominación (de clase, ética, sexual, generacional, etc.), tienden a ser inaccesibles para los sujetos epistémicos. En otros términos, los procesos de educación escolar contribuyen a conformar los límites de las comunidades epistémicas y a determinar la pertinencia de los sujetos a los saberes. Así, el hijo de un obrero no tiene acceso a los saberes a los que si tiene acceso el hijo de un empresario; el campesino no tiene acceso a los saberes a los que tiene acceso el

sujeto que vive en la gran ciudad; la mujer no tiene acceso a ciertos saberes que son patrimonio del varón.

Naturalmente, los límites a los que nos referimos no operan como barreras visibles, sino más bien como mecanismos subrepticios de selección. Pero que prácticamente en todos los países se opera bajo el supuesto de que la educación es un bien al alcance de toda la población, lo que sucede en realidad, es que los procesos educativos operan en dos sentidos aparentemente contradictorios pero realmente acordes con la racionalidad técnico-científica: por una parte, homogeneizan (cumpliendo aparentemente con el ideal regulativo que señalaba Villoro) y, por otra, diversifican (contribuyendo a constituir comunidades epistémicas distinguibles). En efecto, una buena cantidad de estudios sociológicos realizados en sociedades del mundo desarrollado y del mundo subdesarrollado dan cuenta de un proceso por el cual se homogeneizan determinadas creencias -que frecuentemente no han sido elevadas al rango de saberes- y las actitudes vinculadas con esas creencias (15), bajo el supuesto de crear "un fondo común de verdades y de valores" que contribuyen a consolidar la "identidad nacional". Pero esos -

(15) Mientras que la creencia es el aspecto "cognitivo" de la disposición de un sujeto hacia un objeto, la actitud es el aspecto "afectivo". La actitud añade a la creencia una tendencia o pulsión de atracción o repulsión hacia el objeto de la creencia.

Ibidem p. 68.



mismos estudios muestran también que los procesos desarrollados en los sistemas educativos formales contribuyen a diferenciar las accesibilidades a los saberes, mediante los niveles y tipos educativos (basta comparar los contenidos, finalidades y campos de trabajo de la educación universitaria y tecnológica con los que corresponden a la educación técnica; o bien efectuar la comparación entre la educación elemental para adultos con la educación universitaria). De esta forma, la educación escolar contribuye más a la conformación de élites epistémicas (cuya máxima expresión se encuentra en los centros de investigación, en el mundo empresarial de la gran industria y en la alta burocracia) que a la

construcción de una comunidad epistémica universal.

Más allá de los límites y defectos que pudiese plantear la interpretación "reproduccionista" de la educación, sus autores ponen de manifiesto la forma en que los procesos escolares contribuyen a delimitar fronteras entre las diversas comunidades epistémicas y a restringir el ámbito de pertinencia para la mayoría de los sujetos epistémicos (es decir, a mantener y restringir la accesibilidad de los sujetos a los saberes). Así por ejemplo, el estudio realizado por Bowles y Gintis sobre la educación en EUA muestra que ésta ha desempeñado un papel decisivo en la integración de los individuos al sis

tema capitalista de producción y - que la escolarización de las "minorías" (como la población negra o chicana) operó como un medio efectivo para su control social. El estudio deja al descubierto que la realidad educativa queda configurada no por la regulación ideal, sino por los objetivos de los propietarios de las empresas (16). En este caso, más que ampliar la pertinencia de los sujetos epistémicos se procuró crear el "fondo común de valores y verdades" que facilita el control social.

Por su parte, la difundida obra de Bourdieu y Passeron muestra que la inculcación de la cultura escolar (que no es otra cosa que la extensión de usos y costumbres cuya valoración es determinada por los sectores sociales económicamente más poderosos) adquiere su sentido si se analiza desde el ángulo de las relaciones entre la escuela y las clases sociales. La institución escolar opera mediante mecanismos de selección que consisten en la aplicación de criterios formalmente neutros que producen marcadas diferencias en las oportunidades de diversos grupos de la población. Puesto que el sistema escolar basa su legitimidad

en el carácter general de su cultura, exige a todos por igual, es decir, trata a los desiguales como iguales reproduciendo la desigualdad, porque la aprehensión y posesión de los bienes culturales y los bienes simbólicos son posibles tan sólo para aquellos que poseen el código pertinente. De esta manera, la escuela se encarga de reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases sociales utilizando como mediación fundamental la acción pedagógica de los maestros (17).

El trabajo realizado por Ch. Baudelot y R. Establet -también ampliamente conocido- hace énfasis en los mecanismos discriminatorios del sistema escolarizado de la sociedad capitalista que, además de cumplir con la función política de inculcación de la ideología burguesa, conduce a las masas por dos redes escolares que confluyen en la división social en clases: la red primaria-profesional en cuyas prácticas predomina la repetición, la insistencia y el muchaqueo, y la red secundaria-superior que coloca en primer plano el culto del libro y de la abstracción (18). Consecuentemente, los mecanismos de selección a los que aluden estos

(16) Cfr. Bowles, S. y H. Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México, Siglo XXI, 1981.

(17) Cfr. Bourdieu, P. y J.-C. Passeron. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza* 2a. ed. tr. E. L. Barcelona, Laia, 1981.

(18) Baudelot, Ch. y R. Establet. *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI, 1975.

autores contribuyen a determinar los límites de las comunidades epistémicas que corresponden con la situación de los individuos en el conjunto de las relaciones sociales.

En definitiva, estos estudios muestran que la educación escolar, gracias a sus mecanismos de selección, amplía la pertinencia de los sujetos epistémicos sólo para un grupo reducido de una comunidad. Esto quiere decir, que la comunidad epistémica no coincide con la comunidad en general sino que cada comunidad social contiene en su seno diversas comunidades epistémicas. Así, los saberes que son accesibles a grupos como los "chavos banda", los "punks", los grupos indígenas u otros sectores marginados de la población son muy reducidos cuantitativa y cualitativamente en comparación con los saberes que son accesibles a los hijos de los empresarios. En suma, en cada comunidad social, sólo un grupo minoritario de personas logra superar las barreras invisibles (de índole social, económica y cultural) que los procesos escolares les imponen y que les impiden acceder al saber.

La diferente accesibilidad a los saberes y a las razones de esos saberes marca también una gran diferencia respecto de la conciencia histórica. En primer término,

porque a falta de saberes objetivos, las respuestas de los sujetos frente a la realidad se basa de manera casi exclusiva en su experiencia personal y en sus creencias. Por consiguiente, su práctica no está orientada por un saber fundado en razones objetivas ni está signada por la reflexividad. En segundo término, porque el esfuerzo dialéctico que contribuye a la problematización, a la categorización, a la crítica y a la construcción de un saber capaz de insertarse en una práctica transformadora, está generalmente ausente de los procesos cognoscitivos de quienes tienen un marco reducido de pertinencia epistémica.

Por lo que se refiere a los países dependientes, y en especial a América Latina, la situación se agrava en virtud de que a la división internacional del trabajo corresponde una división internacional del saber, lo que significa que la cantidad y calidad de los conocimientos científicos y tecnológicos que están a disposición de los sujetos, es considerablemente menos en estos países, en relación con la situación de los países centrales. Los estudios realizados sobre los procesos educativos en América Latina -ya sea desde el ángulo del reproductionista, ya desde otra perspectiva teórica (19) con

(19) A manera de ejemplo, véase Puiggrós, A. *Imperialismo y educación en América Latina*. 4a. ed. México, Nueva Imagen, 1984; Rama, G. *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Cepal-Kapelusz, 1984; De Ibarrola, M. "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la Burguesía" *Cuadernos de Investigación Educativa* No. 9. México, CINVESTAV-IPN, 1982.

firman esto, además de mostrar que los patrones culturales autóctonos contribuyen a dificultar el desciframiento del código científico y tecnológico con el que generalmente se expresan los saberes generados en los países desarrollados.

Dada esta situación, se puede afirmar que la racionalidad técnico-científica que rige los procesos educativos en América Latina -significa la cancelación de la racionalidad crítica (tanto la filosófica como la histórica) para la mayoría de la población. La conformación de la conciencia histórica se ha sustituido por un proceso de "consolidación de la identidad nacional" que se funda en la "transmisión de conocimientos y valores", y deja de lado la formación de sujetos capaces de construir su historia. Y, por lo que toca a la formación de sujetos epistémicos pertinentes, los procesos educativos-escolares también dejan mucho que desear, pues, en la medida en que la racionalidad del mundo moderno ha significado la explotación y sobreexplotación de la mano de obra no calificada (o poco calificada) de los países dependientes, la educación se ha reducido a la homogeneización de creencias y actitudes y ha dejado de lado la pretensión de ampliar el marco de pertinencia de los sujetos epistémicos. En suma, en América Latina los procesos educativos (fundamentalmente los dirigidos a los grupos indígenas, rurales o urbanos marginados) se



caracterizan por el hecho de que -mantienen -si no es que reducen- el marco original de pertinencia del sujeto epistémico; los mecanismos de selección que están presentes -en la vida escolar contribuyen a conformar una pirámide educacional en cuya base se encuentra un altísimo porcentaje de la población, mientras que la punta sólo abarca a una reducida élite; en las prácticas escolares de casi todos los niveles y tipos educativos predomina la repetición y el "machaqueo" -y la actividad educativa se desarrolla en una atmósfera de autoridad y coacción intelectual y moral.

De esta forma, para la mayoría de los latinoamericanos la educación escolar significa un medio de

enajenación de su conciencia histórica y el mito de su constitución como sujetos epistémicos pertinentes (ya que esa pertinencia no se amplía más que para unos pocos). Por lo tanto, la efectividad de los procesos de resistencia a la racionalidad impuesta, que tienen lugar en el espacio escolar, y la lucha política, cultural e ideológica que ahí se genera depende de que tales resistencias y luchas abran vías para la recuperación de la racionalidad crítica.

RACIONALIDAD CRITICA Y EDUCACION: UN CAMPO PROBLEMÁTICO.

En la mayoría de los proyectos oficiales de educación producidos en la región latinoamericana en las últimas dos décadas, se establece que la educación debe contribuir al desarrollo individual y a la transformación social, promoviendo en el educando la reflexión crítica y la creatividad. Por lo que toca a nuestro país, la Ley Federal de Educación promulgada en 1973 contiene estos conceptos a manera de normas; además, prácticamente en todos los planes de estudio (desde primaria hasta posgrado) se incorporan como fines u objetivos. No obstante, los procesos educativos que se desarrollan en el ámbito escolar distan mucho de cumplir este ideal regulativo, y ello desde luego no es de sorprender (no en balde se han escrito una gran cantidad de páginas sobre las funciones legitimadoras del discurso

jurídico y político), pero invita a la problematización.

Algunas de las preguntas que al respecto pueden plantearse son las siguientes: ¿Es posible, pese a las condiciones objetivas, subjetivas y las relaciones de poder que dan forma y contenido a las prácticas escolares y a las teorías que las sustentan, promover procesos educativos en el ámbito escolar que respondan a una racionalidad histórico-crítica?, ¿cuáles serían las condiciones de posibilidad?, ¿qué límites tendría esa posibilidad?, ¿qué acciones habría que emprender?, ¿cómo, en que situación y cuándo podrían emprenderse?. Por otra parte, también podrían formularse estas cuestiones en relación con otros espacios no escolarizados (como los sindicatos, el partido, la familia, grupos autogestionarios, etc.) en los que pudieran emprenderse procesos educativos orientados a la constitución de la conciencia histórica.

A su vez, estas preguntas exigen el replanteamiento de cuestiones que, si bien han sido ya ampliamente trabajadas en el ámbito académico, han de ser resueltas en relación con nuestra específica realidad. Así por ejemplo, la pregunta radical que se plantea J. Murguerra y que se anuncia en el título de su libro *La razón sin esperanza* inquiriere justamente sobre la posibilidad de salvar el hiato entre la racionalidad teórica y la

praxis y sobre las características de la racionalidad crítica y las posibilidades de que un sujeto epistémico se constituye en un "preferidor" (es decir, en un sujeto que elige entre diversas alternativas viables de acción en vistas a transformar el orden establecido) que por estar instalado en la historia y en una determinada situación en las relaciones sociales tiene que ser parcial (por contraposición al "preferidor imparcial" al que se refiere J. Rawls en su conocida obra *Teoría de la justicia*) y cuya decisión es al mismo tiempo suficientemente libre e informada (lo cual implica la necesidad de ampliar el marco de su pertinencia como sujeto epistémico y de favorecer la autonomía intelectual). La posibilidad de que la educación sea una vía para la construcción del "preferidor parcial", constituye una veta en la investigación.

Los trabajos de los representantes más conspicuos de la escuela de Frankfurt dan cuenta también de ciertas interrogantes que es necesario reformular en el contexto de un campo problemático que se refiere a una específica realidad latinoamericana. Entre otros, son ineludibles los planteamientos de T. Adorno sobre la posibilidad de liberar a la conciencia manipulada y de fluidificar la "realidad bloqueada", y, en relación con esto, sobre las características de una actividad pensante capaz de disol-

ver la identidad y descongelar la historia, en fin, se trata de replantear la problemática que se organiza en torno a la "dialéctica negativa". También resulta fundamental replantearse las preocupaciones de J. Hebermas en torno a la relación entre teoría y experiencia, teoría e historia, ciencia y praxis, conocimiento e interés. En suma, estas cuestiones había que replantearlas de manera que las respuestas que se diesen pudieran tener concreción en propuestas pedagógicas adecuadas a una situación determinada.

La obra de M. Foucault representa un insumo que estimula la reelaboración de cuestiones como el de la materialidad de las formaciones discursivas, el carácter político del saber y su historicidad, entre otros. En el mismo sentido se puede hablar de la obra de Ernst Bloch en relación con el carácter procesual de la totalidad, la relevancia de la categoría del tiempo, la función utópica y el horizonte histórico. La posibilidad de plantearse la relación entre la educación y la conformación de la conciencia y del proyecto histórico, hacen valioso el reexamen de estos temas.

La escuela de Budapest aporta otras líneas de problematización que vale la pena retomar. Unas son, por ejemplo, las que G. Lukács refiere a la transición de la falsa conciencia a la conciencia auténti-

ca y a la relación sujeto-objeto y sus mediaciones. Otras son las que plantea A. Heller en torno al proceso de elevación de la conciencia a la autoconciencia (o conciencia de la genericidad) y a la relación entre el saber particular y el saber genético, y entre el pensamiento cotidiano y el saber científico.

Los trabajos de H. Zemelman, - constituyen una valiosa aportación al respecto desde el momento que parten del problema de cómo el sujeto establece la relación de conocimiento con la realidad cuando quiere influir sobre ella (20). El tratamiento de la totalidad como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento analítico y el planteamiento de una normativa crítica de acuerdo con la cual el trabajo teórico se subordina a la función lógico-constructiva del razonamiento categorial son los ejes centrales en torno a los cuales se desarrolla una problemática epistemológica que abarca la intención de definir los criterios para reconstruir articuladamente la realidad que está en movimiento y lograr el conocimiento exigido por la praxis, es decir, aquel que permite conocer el momento de inserción de las prácticas-proyectos de los diferentes sujetos sociales.- Se trata pues de una problemática que interroga acerca de las posibilidades de lograr la síntesis en-

tre "teoría", y "visión" que con forma la conciencia histórica como conciencia teórico-política de los sujetos sociales (21).

Desde esta perspectiva, cabe preguntarse de qué manera los procesos educativos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento categorial, a la construcción de una normativa crítica que recupere la capacidad de problematización, permita pensar la realidad en movimiento y descubrir las posibilidades que tiene el sujeto de imprimirle direccionalidad al movimiento de esa realidad. En el fondo, la pregunta que se plantea se refiere a la posibilidad de convertir la acumulación de experiencias y conocimientos en el contenido de una conciencia histórico-política.

Si para los pueblos latinoamericanos, la construcción de su historia se presenta hoy día como condición de sobrevivencia, se hace urgente desarrollar todos los esfuerzos posibles para construir una racionalidad histórica crítica. -- Plantearse la posibilidad de que la educación, incluso la escolar, pudiera constituir el ámbito en el que esa racionalidad se conforme, significa dar un primer paso, siempre que esa posibilidad no se asuma como parte de una utopía (en el sentido que antes apuntamos), sino que se trabaja como campo problemático.

(20) Zemelman, H. **Uso crítico de la teoría; en torno a las funciones analíticas de la totalidad** México, Universidad de las Naciones Unidas -El Colegio de México, 1987.

(21) Cfr. Ibidem. p. 35.

INVESTIGACION EDUCATIVA

Un diálogo con
 Juan Luis Hidalgo G.
 para interrogar la
 INVESTIGACION des
 del Constructivismo

ROBERTO S. TOLEDANO MORALES*
 DAVID SALOMON PALACIOS

Durante el mes de febrero de este año, sostuvimos una plática con Juan Luis Hidalgo, en torno de su "libro verde"(1) como cariñosamente él lo llama, con el afecto que uno suele expresar ante un producto de trabajo largamente-anhelado y con la confianza que -- inspira colocar un ladrillo más en la construcción de un proyecto de trabajo con maestros y con la modestia de un intelectual que se reconoce "común y corriente" pues -- los autores del plano de tal proyecto han de ser, los propios maestros, la propuesta es entonces: **ET maestro puede investigar, interrogar su propio trabajo, acceder a -- una práctica crítica y proponer -- nuevos saberes.**

Si la investigación se inicia con una interrogación como nos propone Juan Luis, quisimos preguntarle en esta primera parte de la entrevista acerca de su propia situación como autor, la investigación como actividad intelectual, los problemas que enfrenta el maestro como investigador y acerca de los saberes y su relación con la investigación. Pero dejemos ahora, que quien interroge sea el propio lector, según su propia lectura de ese "libro verde".

PRIMERA PARTE

Nos ha impresionado la rapi--

dez con que se agotó tu libro de investigación, muchos maestros nos han dicho, que en efecto hay bibliografía sobre investigación en general, pero es escasa la referida a la investigación educativa en particular. Nos gustaría iniciar esta entrevista preguntándote, -- ¿cuáles fueron tus motivaciones para escribir el libro?

— Bueno la verdad es que como egresado del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN), siempre me planteé la necesidad de participar en un proyecto vinculado a los docentes y este proyecto tendría que ser novedoso.

* Asesores del Programa de Lecto-Escritura del CCECMEM.

(1) Nos referimos al texto **INVESTIGACION EDUCATIVA: UNA ESTRATEGIA CONSTRUCTIVISTA**. Méx. CCECMEM, 1989.

Al acudir a los problemas de la docencia, siempre me ha parecido que las corrientes universitarias son un tanto ajenas a los problemas de los maestros y entonces me propuse el reto de la investigación. Es de cir, algo de mi pasado en el DIE y una necesidad de vincularme con los maestros desde un nuevo estilo. Pensé que la investigación era la vía de esta vinculación en este trabajo con docentes.

¿Precisamente, por qué la investigación para vincularse en este terreno con los maestros y no elegir otro campo como la Pedagogía o la Didáctica?

— Vale mejor, contar un poco de la historia o de mi historia. Puedo calificarme como joven del 68, -ya bastante lejana esa juventud- y como tal pienso que resumo algunas disposiciones culturales de aquel entonces. Una primera es la aspiración a ser intelectual, -no imaginamos la figura de una "vacca sagrada", sino de un intelectual que está vinculado a los problemas más reales. Esta aspiración a ser intelectual, creo, la compartimos muchos compañeros de la generación del 68 y a partir de entonces, -si se quiere no como búsqueda- participe en acontecimientos interesantes, importantes de la vida de nuestro país. En particular viví de manera bastante fuerte y significativa el surgimiento de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, entonces-

yo era maestro de primaria y me tocó jugar un papel dirigente en lo que sería la sección IX, casi de inmediato me ví en la posibilidad de participar en la reforma académica de la Escuela Normal Superior de México, y este ambiente conjugado con mis viejas aspiraciones de intelectual encontraron una situación buena, en términos de que inicié el estudio de la maestría en matemática educativa lo que me permitió una recuperación de mi saber matemático al que había dejado delado; después, por diversas razones no terminé, no me gustaron algunos cursos e ingrese al DIE y para mí fue una ruptura completa. Mi paso por el DIE me hizo transitar de esa noción de intelectual enciclopedista decimonónico, a una persona común, corriente, como muchas más; pero si implicada en una posibilidad de acceder a las corrientes críticas de la teoría. La formación que tuve en el DIE me coloca en los umbrales de las reflexiones teóricas, de aquí deriva esta apropiación -si se quiere no muy profunda-, de las corrientes críticas de la teoría, lo que me dió la certidumbre de que la transformación de la educación, tiene que pasar por los maestros y que para que el maestro juegue un papel transformista en educación, tiene que ser un maestro que investigue y aquí se articula esta convicción, como se señala en el libro verde, -el maestro ha sido un sujeto crítico, pero hasta ahora no ha podido ofrecer como magisterio, como gru-

po social una propuesta alterna en educación. Estoy seguro de que hay miles de experiencias valiosas pero que éstas se consumen en su -- trabajo aúlico y a veces en la in--dividualidad, entonces el terreno, que pienso adecuado para recuperar el saber pedagógico de los maes--tros y para elaborar propuestas al--ternas es un trabajo crítico, cons--tructivo; presente de alguna mane--ra en la investigación.

En este asumirse como intelect--tual crítico, ¿cuál consideras que es el papel del intelectual, es un guía, un líder?

Esta pregunta, me va a permiti--tir casi reconocerme a mi mismo. -- El intelectual no es un rol, en el sentido que se ha manejado el tér--mino. Vamos, no es aquel que cum--pla funciones en ciertos espacios--donde pueda precisar los propósi--tos, el intelectual no es aquel que se reconoce como tal en fun--ción del rol, sino en relación a -- un producto de trabajo, en función de un ubicarse frente a los otros, como alguien que puede ser desde -- un buen conversador hasta alguien que puede generar espacios de re--flexión, que puede generar más vo--luntad de saber que puede incorpo--rar a más compañeros en una idea -- de compromiso; esa idea puede ser como se dice, una utopía, una idea milenaria, pero en todo caso el in--telectual se reconoce en tanto se compromete con un proyecto. El in--telectual, como yo lo concibo, no

se corresponde con un rol, ni tie--ne porque lucrar con él, el inte--lectual se reconoce en un proyecto, y éste por su propia naturaleza es de carácter social, por lo tanto -- el intelectual siempre se tiene--que reconocer con sus iguales. Aca--so, el título que le puedan dar -- los otros o la aspiración interna de él radica en un mayor compromi--so o en una mayor claridad del pro--yecto.

Una categoría central en la ex--posición de tú libro se refiere al sujeto en situación, en el plano -- de la situación de autor en este -- texto, ¿cuál es la situación de -- Juan Luis Hidalgo?

En el caso concreto del libro, la situación en que yo me reconocí, me ubique, es precisamente la de -- una gente que se inicia en las co--rrientes críticas de la teoría, -- una persona que de alguna manera -- entendiô como parte de su proyecto de vida la transformación de la vi--da escolar. Para ser sincero, en--tre más pasa el tiempo o se cono--cen más cosas, uno termina horron--zandose cada vez más de lo que ocu--rre en educación, con ésto quiero decir que no fue un punto de parti--da plenamente consciente de la tra--gedia y de los problemas de la edu--cación, pero esta es la situación--desde la que yo escribí el libro, no un grito desesperado, pero si -- una convocatoria a otros compañe--ros maestros para compartir un pro--yecto transformista.



Cuando hablas del sujeto en situación, aludes a una categoría de análisis que recupera la noción de sujeto protagónico contra otras teorías que simplemente lo obvian, suponen o refieren colateralmente, luego entonces, ¿qué es lo que define la situación del sujeto?, ¿se rá él mismo?, ¿su momento cultural?, ¿ambas cosas?

Esta pregunta permite aclarar una cosa que en el libro queda implícita o un tanto oculta, desafortunadamente la situación del sujeto no radica en el mismo, desgraciadamente porque vivimos en un sistema de fuertes relaciones de dominación, derivó esta concepción de sujeto en situación cultural, de los planteamientos de Alan Tou

raine, quien nos ofrece una categoría que se llama campo cultural. - El campo cultural estaría constituido de manera bastante esquemática de cinco elementos que son: Las relaciones de dominación. La moral reificada, aquellos valores impuestos en que el sujeto tiene que reconocerse para poder vivir y desarrollarse en ese campo cultural. - Una forma de conocer basada en la racionalidad clásica con fuertes raíces positivistas. Un cuarto elemento, son los patrones de acumulación de la riqueza o formas de explotación, en el viejo lenguaje -- del Marxismo. El quinto elemento es la disposición completamente desventajosa para algunos, y monopólica para otros, de los recursos culturales. Esa es la situación en la que el ser humano se reconoce; sin embargo, ésto correspondería a la idea macro en la cual el sujeto vive y se desarrolla. Alain Touraine complementa esta categoría de campo cultural con una categoría bastante interesante que es, cómo el sujeto vive el conflicto que le genera el campo cultural, en términos de que limita sus aspiraciones, sus intereses, sus expectativas. - Desde esa perspectiva el sujeto en situación cultural es un sujeto -- que asume el conflicto y desde esta perspectiva genera un proceder, un comportamiento en su situación. Este compromiso esencialmente es conflictivo y contradictorio inicialmente, a través de las siguientes relaciones:

El sujeto vive el conflicto entre la aceptación y el rechazo de los valores; entre la simulación y la inseguridad en términos de reconocerse con otros y poder sobrevivir; en términos de sometimiento y resistencia porque de todos modos no puede negar sus propias expectativas y si bien se somete por necesidad, resiste de una y otra manera para erigirse como un ser humano; entre la obediencia y la lucha, porque si bien el sujeto se encuentra en un campo de mandatos ante los cuales para sobrevivir -- tiene que obedecer, también es innegable que sus aspiraciones y sus formas de lucha no desaparecen. Finalmente, entre la rutina y la transformación, es decir, entre vivir en áreas de seguridad construidas por él, que le dan cierta certidumbre de lo que es, a la transformación de ese campo cultural. -- Entonces, efectivamente, la situación cultural del sujeto no radica en él, pero él vive y esa es la parte importante. Esto da lugar a una forma de análisis novedosa. -- Cuando digo novedosa, es por mis últimas experiencias que viví con el movimiento magisterial. Primero, quisiera precisar la tesis y luego referirme a este ejemplo para que quedara claro. La tesis es que uno puede hacer análisis sociológicos -- más allá de las relaciones macro -- que constituyen el campo cultural con la situación del sujeto, uno puede acudir para el análisis sociológico a la manera subjetiva y concreta en la cual el sujeto vive

los conflictos que le genera el -- campo cultural, esto nos daría una idea más completa de qué es el sujeto, no como el determinado por las relaciones macrosociales, sino como aquel que puede en su momento constituir nuevas relaciones. Desde esta perspectiva la noción de sujeto en situación cultural, sería una noción revolucionaria.

El ejemplo que quiero mencionar para mostrar que este planteamiento de Touraine es novedoso para nosotros, es que ahora que está lló el movimiento magisterial, éste se ha encontrado con muchas dificultades para elaborar su proyecto, ¿en qué radica esta dificultad?. Bueno pues lo que yo pude vivir en asambleas, en foros, encuentros; es que los maestros, los dirigentes por lo menos, siguen atrapados en la idea de desarrollar un proyecto desde relaciones macro, -- lo que impide captar ese maestro -- en su realidad, captar ese maestro que puede aceptar o rechazar los -- ordenes institucionales, que puede simular para salvar su inseguridad, ese maestro que querámoslo o no resiste, pero sordamente, con silencios, con simulaciones, pero a fin de cuentas aparece sometido a una política educativa, ese maestro -- que transita entre la obediencia y la lucha y sobre todo ese sujeto, ese maestro atrapado en una rutina y en la cual la transformación no aparece en su campo de expectativas. Discutir un proyecto desde -- sus relaciones macro, será decir

otra vez, que aquí domina una clase, que la política educativa tiene una característica burguesa, -- que el conocer esta plagado de positivismo, que domina la tecnocracia, que hay una clase capitalista que impone un modelo al país en el cual nuestra economía va a ser suprimida o incorporada a un esquema internacional imperialista, o que simplemente, el maestro no esta en disposición de apropiarse de los usos culturales y que solamente -- los hijos de la burguesía, esta clase, tendría a éstos a su disposición. Estos planteamientos macro, que son incontestables, incontrovertibles, no dan cuenta de como el maestro, de como el sujeto, de jardín de niños, el especialista de educación especial, el maestro de las escuelas nocturnas en su -- distinta situación, estan mirando estas posibilidades de transformación. Por ello las convocatorias -- que se lanzan para discutir el proyecto, solamente son respondidas, precisamente por los dirigentes y por los que tienen un gran pasado en la política y al maestro de base, que es el verdadero llamado a construir el proyecto cultural del magisterio, sigue siendo el convidado de piedra, sigue estando enmudecido, no habla, porque en los -- análisis no se ha aludido a la manera como el sujeto vive los conflictos.

Precisamente este aludir a un proyecto transformador de la vida escolar o de la educación en su --

conjunto, atravieza por varios niveles, nos podemos referir a un proyecto transformador en el sentido académico o bien ir más al terreno de la práctica docente o quizás al gremial. ¿A que nivel te refieres con este proyecto transformador?

El proyecto inicialmente tendría características gremiales. -- Por su propio carácter ha de ser construido socialmente, los protagonistas iniciales e ineludibles, -- son los propios maestros y por -- ello tendrá características gremiales. Por otra parte, este proyecto será heredero de las grandes luchas de democracia sindical, que -- en nuestro país datan desde 1948. A 40 años de distancia sigue siendo la democracia sindical, una -- idea, una práctica pospuesta. Si bien es cierto, hay experiencias -- interesantes.

El proyecto tendrá que recuperar, -- lo de "tendrá" es más una aspiración que una predicción, -- las experiencias de los maestros latinoamericanos. Tendrá una envoltura ideológica anti-imperialista, en -- ese sentido es importante aunque sea solamente enlistado, señalar -- por ejemplo, el proyecto del magisterio salvadoreño, el cual se elabora en términos de ofrecer una -- propuesta alterna a la política educativa de su gobierno títere; -- mientras que los maestros argentinos, estan elaborando su proyecto -- desde la revisión de sus coordinaciones concretas de trabajo aúlico.

Podríamos pensar el proyecto colombiano donde su proyecto educativo tiende más a lo que sería la transformación de la escuela.

Aquí podríamos ver tres niveles. El nivel de política educativa, que se asocia con el sistema educativo, en el caso del salvadoreño. El trabajo áulico y las condiciones laborales de trabajo, en el caso de los argentinos, la transformación de la escuela y después de luego de la sociedad en el caso de los colombianos. El proyecto del magisterio mexicano, tendrá que recuperar esos aportes de Latinoamérica. Nuestro país cuenta en mi caso empieza a adquirir rasgos de fantasía y utopía, pero como todavía no he superado esta fa-

se la seguiría sosteniendo-, con un magisterio con una larga historia, heroica, de los años 20' a los 40'. Si ustedes advierten, he referido algunos aspectos del campo cultural, pero está el otro, el que vive el sujeto protagonista de manera cotidiana y ese es precisamente el que se desconoce, porque éste pudiera parecer que se resuelve a través de una investigación documental; pero el otro, el que es el maestro, cuáles son en concreto las condiciones, las aspiraciones, las formas, los intereses que expresan por ejemplo los maestros de San Miguel Teotongo en la periferia del D.F. o los maestros de Tejupilco, los maestros de Valle de Bravo, de Jilotepec o de Cuiliacán o de Tijuana. Es decir, la complejidad de esa situación concreta que el maestro tiene, es lo que reclamaría precisamente que el proyecto fuera realizado colectiva y socialmente. Esas características están un poco gastadas pero yo sigo confiando en ellas.

En la construcción de tu objeto de estudio, "hacer inteligibles los procesos de investigación educativa", enfrentaste el diálogo directo con maestros en seminarios sobre el tema. Es decir, como tú mismo lo sugieres, "el sujeto tiene que confrontarse con su situación, comunicarse con los otros para compartir y convalidar, para sentirse acompañado en sus incertidumbres"- ¿cuál o cuáles son en Juan Luis Hidalgo, las incertidumbres de la in-



vestigación, que lo llevan a su -- propuesta constructivista en este libro?

Las incertidumbres en que yo -- me moví cuando se redactó el libro estaban, - hoy ya lo puedo decir -- con mayor claridad, confieso que -- en su momento me provocaban angustia, no sólo incertidumbre -- en si era posible, el planteamiento de la recuperación crítica del docente. Quisiera hacer una acotación, -- cuando hablamos de la recuperación del sujeto, nos podemos mover en -- dos planos, es la recuperación teórica y la recuperación práctica -- del sujeto. Yo a la que me refiero es a la recuperación práctica y en términos críticos del docente. Saber si ésto era posible o no, era -- mi incertidumbre que estuvo presente en todo el pensamiento del -- libro. Y la otra incertidumbre es si esta posibilidad de la recuperación crítica y práctica del docente, efectivamente era un campo -- positivo, o era una utopía, o era -- otro deber ser, o una subjetividad más, en este caso, de mi parte. -- Después de los debates que el propio libro genera, empieza a transformarse la incertidumbre, en una convicción y sustento del propio -- proyecto. Si es posible la recuperación crítica, práctica y después protagónica-teórica del docente y que ésto configura el campo de -- posibilidades para que el docente haga investigación.

¿Cómo situas la producción es

crita sobre los procesos de investigación social, se trata de textos teóricos acerca de lo que debe ser la investigación, de investigación empírica sobre los procesos que siguen los investigadores, de esquemas de metacognición, de aplicaciones posibles de la epistemología?, en fin, ¿en dónde situas tu propio texto?

La producción escrita sobre investigación es basta, el listado -- de la pregunta más que ofrecer una disyuntiva es ofrecer un inventario. Efectivamente, hay investigaciones empíricas sobre como ocurren los procesos y también abundan los recetarios, los que dicen -- como debe ser o como debe de hacerse una investigación. Es interesante, que recuperen estos llamados -- esquemas de metacognición, aunque en el libro se menciona que han sido a veces vistos como discusiones teóricas inútiles, a mi me parece que son fundamentales. En -- cuanto a la situación del texto, -- estaría más en el último rubro. El texto ofrece lo que sería una posibilidad de -- llamémosle así -- práctica epistemológica, La investigación como está concebida en el libro es un acto protagónico, intencionado, reflexionado, consciente, que a través de procesos inteligibles construye explicaciones, que es ubicar la investigación como un ejercicio de trabajo epistemológico. A lo largo del libro se puede mostrar, que efectivamente se trata de superar una noción epistemo

lógica propia de la lógica formal y del positivismo, en el cual el concepto es el nombre de la cosa y el predicado de este nombre, es un conjunto de atribuciones, digamos visibles, características, dadas para siempre. En el libro se sugiere transformar esta concepción de concepto y entender este concepto, como una referencia a un mundo que se transforma que cambia, a un mundo en movimiento, y que como tal el concepto requiere -como dijera Althusser- ciertos ajustes históricos. Ahora, el libro no plantea -- que se hagan ajustes históricos, lo que plantea es que a través de la investigación se pueda llegar a concepciones explicativas de los hechos que ocurren en la vida escolar. Esto desde luego lleva a un replanteamiento del viejo esquema-sujeto-objeto. Ya en el libro, en el último taller que estoy trabajando, se ha podido advertir con mayor claridad que en su introducción hay un nuevo esquema trabajado, que sería el sujeto en situación, desde el cual, a través de varios niveles protagónicos, que son la inquietud, la preocupación o la indignación, construye de manera compartida, a través de procesos comunicativos, campos problemáticos en los cuales, en su caso y a partir de situaciones estrictamente de carácter laboral o institucional, delimita objetos de investigación, entonces el esquema-sujeto-objeto, se transforma del-sujeto en situación -campos problemáticos- objeto de investigación.

En el libro que estoy escribiendo-ahora -que espero publicará el -- CCECMEM., hago ya un replanteamiento de ese esquema, en donde sí en el "libro verde", sigue muy fuerte esta idea del conocer y del conocimiento, en el nuevo libro, reivindicó más el papel de los saberes, entonces el esquema me complica, porque ahora es, el sujeto que se realiza a través de sus saberes en situación y desde la cual tomando conciencia de estos saberes construye campos problemáticos y reconociendo su propia situación en una especie de retorno reflexivo - puede asumir objetos de investigación, pero el esquema ya se complicó mucho más. De manera resumida, el libro se situaría en un conjunto de reflexiones epistemológicas; sobre el esquema sujeto-objeto que nos heredó el positivismo.

Precisamente una cuestión que con frecuencia enfrentan los maestros, ya sea en la elaboración de su tesis profesional o de postgrado, o bien, cuando por situación laboral o iniciativa personal realizan investigaciones, se refiere a confrontarse con su propia formación -a veces nula- en investigación. Sus preguntas suelen plantearse así: ¿Por dónde empiezo?, ¿quién tiene la razón sobre cómo investigar?, ¿a quién sigo, a Rojas Soriano, a Celtiz, a Gómez Jara, a González Casanova, a Zemelman... a Hidalgo Guzmán?, ¿cuál es tu perspectiva al respecto?, ¿qué recorrido intelectual sugieres al lector en-

situación?

En la introducción del libro - verde se dice, que el inicio de todo proceso investigativo es "el cuestionamiento que el docente se hace desde su propia situación". - Quiero partir de ésto para responder la pregunta.

Por mi propia experiencia sugeriría dos actividades básicas para quién se interese, o esté constringido a hacer investigación por mandato. Una es, la formación filosófica y cuando hablo de ésta, no estoy llamando a que la gente empiece a leer desde Sócrates; aunque sería ideal, no tenemos tiempo. La formación filosófica sería acceder desde una posición crítica, cuestionadora, de duda, de escepticismo, a los nuevos planteamientos teóricos que hay sobre la sociología, la hermenéutica, toda la teoría del sujeto, la institución y su transformación, la propia constitución de la sociedad. Esto lo señalo yo porque el mundo nos muestra día con día sus cambios, algunos de ellos inexplicables a largo plazo.

La segunda actividad, quizá no resulte muy intelectual, pero a mí me parece la más significativa, es que quien desee investigar, se incorpore a procesos colectivos de apropiación, reflexión y problematización de su situación. Esta idea no es porque haya resultado de los talleres de investigación educati-

va que convoca el CCECMEM., si no de manera particular deriva de la comprobación de que nosotros como seres humanos, nuestras primeras preguntas y cuestionamientos tienen profundas cargas de ingenuidad, de prejuicio, de romanticismo, y que solo la discusión colectiva, el confrontarlo y compartirlo con otros, nos permitiría efectivamente acercarnos a problemas de investigación. Una investigación es posible, no si se acude a Rojas Soriano o a cualquier otro, sino en tanto que el presunto investigador, tenga efectivamente entre sus expectativas un problema, un verdadero problema de investigación y que tenga en sus expectativas esa voluntad y ese interés por su explicación. Esto lo daría la formación



filosófica y estos procesos colectivos, en todo caso si no existen, construyanse. Limitemos los trabajos tan individuales, entre tres, cuatro formen su seminario. Aquí vale la pena una consideración romántica, entre más leo a autores trascendentales en lo que es hoy la humanidad, por decir Kafka, por decir Zemelman, por decir Clubs de café, ahora bien en Toluca sólo -- hay un café que esta toda la noche abierto, pero por ahí va.

Nos parece, que tú colocas como punto de partida de la investigación, la actitud crítica y la voluntad de saber, lo que nos remite a un hecho que tú mismo reconoces, "la crítica por si misma, no resuelve los problemas", entonces hay que conocer de fondo para lograrlo. Sin embargo, planteas la necesidad de no establecer una ruptura entre saber cotidiano y conocimiento científico, pero también te ocupas de aclarar la irrelevancia de lo cotidiano como vía de acceso a la especificidad. ¿El proceso de investigación, también ha de ocuparse del posible uso de sus productos?, ¿es algo que inevitablemente queda inscrito a la ética -- del investigador o a los órganos de decisión institucional?

En principio, el maestro que se incorpora al quehacer de la investigación tiene casi como mandato o recomendación no ser ingenuo, los productos tienen que ser usados libre y abiertamente, pueden ser-

usados por la institución, por los críticos, por aquellos que se resisten y desde luego, por los favoritos o por los compañeros que comparten con uno. Una investigación realizada debe tener una circulación amplia, libre, arbitraria, ilimitada. Y cuando hablo de ingenuidad es que cuando alguien se queja de que su investigación fue usada para fines contrarios, la propia investigación hacía posible ese uso. El investigador sabe lo que produce y sabe cuales pueden ser los usos, en todo caso el investigador tiene que arriesgar su producción, su producto a la discusión libre, amplia, ilimitada.

Por otra parte, eso me lleva a una reflexión más interesante, la institución no tiene porque verse ajena, como enemiga del sujeto, en todo caso, quienes estorban, dificultan serían aquellos funcionarios de conciencia imposible, de estilos mandatorios feudales, y que impiden la realización del ser humano, pero la institución no la forman los funcionarios, la institución la forman los sujetos protagonistas. Que el producto de la investigación, tienda a la transformación o a la refuncionalización de la institución, es más un asunto de correlación de fuerzas que del carácter y las pretensiones de que la investigación no circule.

¿La separación entre saber cotidiano y científico, se situa en-

el plano de la investigación y de la circulación de sus productos o más aún se refiere meramente a un estatuto epistemológico?

Esta diferencia que se hace entre conocimiento cotidiano y conocimiento teórico es aún un tema de amplias controversias, en principio si tiene que ver con un estatuto epistemológico, el conocimiento de lo cotidiano deriva de una búsqueda, pero generada desde intereses práctico-utilitarios como señala Karel Kosick y que se satisface cuando se domina el saber hacer y por lo tanto el poder sobrevivir, mientras que el estatuto del conocimiento teórico, sería distinto en cuanto no responde a algo que se genera prácticamente, sino que trata de responder a algo que se genera desde la propia reflexión, es decir el conocimiento teórico tiene su razón de ser en tanto que responde problemas contruidos desde la perspectiva crítica.

Más allá de este estatuto que pudiera darle a estos conocimientos, a mi lo que más me interesaría, -lo que esta en el libro verde- es que tienen una expresión en la situación del sujeto, en una experiencia, digamos, como sintetizada, que una cosa es que nosotros calificamos y hagamos jerarquías y clasificaciones de conocimientos y otra cosa es como el sujeto lo vive, estoy convencido que el sujeto vive el conocimiento teórico desde su cotidianeidad y que asume su coti-

dianeidad desde referencias teóricas; claro, más lo primero que lo segundo, pero en todo caso, para el asunto concreto de la investigación, el investigador cuando se va planteando un problema y decimos que tiene que hacer una reflexión, es que por su primer enunciado interrogativo tiene mucha ingenuidad y que hay mucho de conocimiento cotidiano y que aún cuando él piensa que ya tiene el problema planteado puede darse cuenta que siguen presentes muchas de esas ingenuidades, pero no sólo eso, los propios procesos metodológicos que va a seguir para construir su explicación y por lo tanto dar su investigación como realizada, es un proceso en el que están presentes sus saberes prácticos, el ser ordenado en la vida cotidiana da una disposición para ser ordenado en la recuperación documental por dar un ejemplo. Esa expresión del sujeto en situación es lo que nos daría como una fuente de modestia para una investigación, por más que uno investigue, uno no puede poner los dos pies en el campo teórico, siempre tenemos un pie en lo cotidiano porque somos seres humanos y como tales nos realizamos tanto románticamente, como en términos de sobrevivencia económica, es en términos de lectura, en un mucho de cotidianeidad.

CONTINUARA...

El taller se desarrolló con -- alumnos de tercero y cuarto-grados de la Escuela Primaria-"Dr. Gustavo Baz" turno matutino del Municipio de Ixtapaluca.

En primer lugar se realizó una reunión con los padres de familia, para informarles sobre los objetivos del taller: despertar en los niños el interés por la lectura e intentar nuevas formas y técnicas de estudio; ayudándoles a su propio desenvolvimiento mediante prácticas de expresión y redacción de textos. En dicha plática los padres preguntaron si sus hijos asistirían a un trabajo de regularización sobre los contenidos escolares, por lo que se aclaró, que se trataba de crear en ellos el hábito de la lectura e intentar nuevas formas y técnicas de estudio.

Algunos padres de familia al saber que no era el taller para regularización de las diferentes áreas no permitieron la asistencia de sus niños, con ello se comprobaba que los adultos, como padres de familia, no permiten a los alumnos la alternativa de perseguir sus intereses y conseguir, tanto de sus compañeros como de otros adultos, aprendizajes significativos. Los padres también escolarizan la concepción de saber e intereses de los niños.

También a los padres de familia se les explicó que se intentaría-

* Profra. de Educ. Prim. y Coordinadora de Act. de Educ. Cont. del CCECMEM.

PRACTICA DOCENTE

Sobre un taller con
NIÑOS:

**LA LECTURA,
LA ESCRITURA
Y EL PERIODICO.**

ROSA MARIA GOMEZ PERALTA*

la realización de un pequeño periódico con el fin de que se comunicara con sus compañeros, amigos, vecinos o hasta con su comunidad enviando mensajes de limpieza, cuentos, noticias de "pequeños escritores" (los propios niños), para poder saber los pensamientos o bien lo que hacen en otras escuelas.

Me propuse entonces, "conocer el contenido formativo de esta experiencia abordando el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas".

Iniciamos el taller con veinte alumnos, a través de la interacción maestro-alumnos, se organizó no sólo el contenido a desarrollar,

sino también el "proceso social de aprender; es decir, implícitamente se le señala al niño como proceder para "aprender". En el carácter de la interacción se reflejan los su puestos escolares sobre el aprendizaje: tratamos de que existiera libertad, compañerismo, espontaneidad por lo que evitamos formalismos como el de pasar lista y estar constantemente llamando la atención al orden, evitando crear presiones en los niños.

En un principio los alumnos preguntaban el por qué no se pasaba lista, por qué no llevaban cuaderno y lápiz, a lo que se dió la explicación de la comprensión del gasto que sus padres harían por la compra de materiales y la confianza de su amable y espontánea asistencia al taller, "evitando el establecimiento de procedimientos recurrentes y de la representación de rutinas cuyas instrucciones han sido siempre las mismas".

Por lo que se facilitó la organización del grupo y se formaron consensos sobre cómo proceder en el día, no permitiendo la ritualización que tiene una tendencia a marcar límites, además las rutinas implican bastante más tiempo que el necesario y eliminan la posibilidad de diversificar las experiencias de aprendizaje. Al iniciar se realizaron ejercicios de lectura mediante la integración en círculo, por lo que todos leían en voz baja con la dirección de un alumno en

voz alta. Posteriormente entre todos se comentaba la lectura, platicaban y se imaginaban a los personajes que intervenían, escenificaban algunas lecturas improvisadamente, daban sus puntos de vista aumentando la lectura con comentarios alusivos, poco a poco ellos mismos sintieron la necesidad de que no sólo podían comentar verbalmente, sino que tenían que escribir. Debo expresar que los niños asistían contentos por la tarde, pero una vez que trataba de iniciar la redacción o el uso del lápiz y del papel para la expresión escrita no era de su agrado. Yo considero que no es fácil obtener un trabajo productivo sin hacer conciencia o sin propiciar confianza, sobre todo en el saber del propio niño.

Al solicitarles los cuentos en un principio sólo escribían los que son conocidos por la mayoría de las personas, como el de la Caperucita Roja, de los Tres Cochinitos, algunos de brujas y espantos. Por lo que pasábamos bastante tiempo intercambiando opiniones, escuchando relatos, riéndonos y en varias ocasiones nos quedábamos pensando y preguntándonos cómo se escucharía mejor; o bien cómo nos entenderían las personas que leyeran nuestros textos, pues en los "numerosos contextos de su vida los niños aprenden cosas sin que los adultos organicen acciones especiales para enseñárselas y desde luego preferentemente el maestro y

la escuela intentan ordenar el proceso de aprendizaje aprovechando "este hecho". Ya que se ha comprobado la centralidad del docente. La estructuración del aprendizaje escolar deja poco espacio para el propio aprendizaje por parte de los alumnos; por ello es tan raro observar actividades en que los alumnos mismos puedan elaborar o formular problemas, hipótesis o textos con sus propias palabras por lo que considero oportuno hacer lo posible para aprovechar el aprendizaje autónomo.

En el primer intento de redacción resultaron textos demasiado pequeños pues no contaban con diez renglones, por ejemplo: "Erase una vez una señorita que vivía en el bosque con siete enanos". "Había una vez un niño llamado Pinocho que le creció la nariz y luego tra bajó en un circo". Se realizaron varios ejercicios invitando al pequeño a detallar o a ser más explícito en sus ejercicios de expresión escrita, sus vivencias serían narradas, sus pláticas, anécdotas, etc., se observó su desarrollo en la capacidad de esta expresión.

Para despertar su interés en escribir, se les mostró un periódico realizado por niños y varios periódicos impresos como: "Tiempo de Niños". "El Universal", "La Jornada", "La Prensa", "El Sol de México", "El Día", y otros. Se hizo mención de que dentro de la escuela se requería de comunicación y

podría fomentarse por medio de este pequeño periódico el que tendría que llevar un nombre y el cual sería elegido por ellos, se sometieron a votación tres nombres: 1) "El Futbolista", 2) "Mini Periódico", 3) "Tiempo para Niños"; la elección del nombre permitió vivir la experiencia de tomar en cuenta que el niño está influenciado por lo que vive en su casa pues una opinión fue que se llamara "El Futbolista"; al preguntarle al alumno el por qué deseaba que se llamara así, explicó:

- Porque a mi papá le gusta el fútbol.

Otra de las opiniones fue que se llamara "Tiempo para Niños", basándose en el nombre del periódico que les mostré llamado "Tiempo de Niños", aquí se observó la tendencia a la copia.

Otro niño intervino opinando que se llamara "Mini Periódico", el cual fue aceptado con agrado, explicando que este nombre lo aceptaban porque ellos eran pequeños y que su periódico lo sería también.

Comentaron que debería existir un Director General, el que fue elegido por mayoría de votos, lo que surgió por observación de otro periódico, resultando la alumna de cuarto grado, Liliana Ochoa. La elección tanto del nombre del periódico como del Director, fue una práctica de libertad, haciendo a



un lado los vehículos de ideologías alienantes tratando de convertir-- las en ideas generadoras y transformadoras, permitiendo a los pequeños "El despliegue de su propia imaginación dirigiendo la educación hacia la realidad del hombre-- a la sociedad con espíritu fraterno". Una vez determinados tanto el nombre del periódico y del director, se dió inicio a la elaboración y utilización de los materiales, se les explicó el uso del estencil, se les mostró y se utilizó uno con el fin de que todos observaran los resultados, esta práctica les pareció interesante ya que todos imprimieron su nombre con el uso del mimeógrafo, observaron que las equivocaciones no se borran, además de que no se marcarían las letras dos veces, pues resultaría

defectuosa la letra sólo en casos-- del uso del corrector líquido especial para estenciles. Al estar realizando la práctica de su nombre en el estencil todos los niños que rían participar rápidamente y con alegría. Por lo que experimenté el agrado de haberles mantenido interesados o bien que ellos experimentaron el uso del estencil y el uso del mimeógrafo puesto que, ellos han tenido materiales, han visto, saben que sus maestros hacen uso del mimeógrafo pero, para ellos -- hasta este día el aparato les parecía intocable. Se les motivó a los niños a investigar los precios, tanto de los estenciles como del corrector, materiales que serían utilizados en la elaboración del periódico que elaborarían, resultando que se convencieron del alto valor comercial de este tipo de materiales, por lo que requería de su cuidado y de escribir correctamente en la impresión de éstos. Posteriormente después de escribir con su lápiz, con puntas de compás, se les facilitaron máquinas de escribir, surgiendo el comentario de que en la máquina no se nota si la letra de ellos no está bien hecha o no está uniforme, comprendiendo que lo más importante es redactar bien. Experimentaron también que no era fácil el uso de la máquina de escribir, pero les agradaba estar practicando con ella puesto -- que en su casa no existe y los padres de familia no consideran importante obtenerla.

Se les solicitó que escribie--

ran las adivinanzas que conocían, con sus compañeros realizaron un intercambio de éstas, haciendo con ello uso de la lengua escrita, -- ejemplo: "Mi padre es un buen cantor y mi madre tartamuda (El pollo). En todas partes entro de todas partes me sacan (El polvo). -- Chiquito, redondo, barrilito sin fondo (El anillo). Por dentro soy amarillo por fuera blando ¿quién soy? (El huevo)"; poner por escrito las ideas, constituye la habilidad imprescindible para el aprendizaje escolar, pues de hecho predomina el lenguaje oral, cuando se usa la lengua escrita se tiende a ser de una forma específicamente escolar pues cuando se lee y se escribe -- existe en la escuela una especie de contaminación de otros contextos.

En su generalidad se lee y escribe, lo que ya ha sido escrito y elaborado, lo que ya está hecho, -- realizando copias, dictado o bien repitiendo los formatos o modelos ya establecidos por los maestros.

Es por ello que se cuestionaron las prácticas de otros tiempos de uso de la lengua escrita. Después de algunas horas de trabajo ellos pudieron escribir, si no correctamente si a modo de que los artículos fueran posible de entenderse. La exagerada preocupación por la letra bonita elimina la posibilidad de hacer otros usos de la lengua escrita. Juntos realizamos el tiraje de sus artículos.

Los pequeños utilizaron el mimeógrafo y se obtuvieron dos periódicos, ejemplos de algunos textos: "A un niño se le perdió su morral y lo anda buscando, su morral es azul de mezclilla y se le perdió el día 2 de mayo dentro de la escuela. -- "Dr. Gustavo Baz" ¡Ayúdale a encontrarlo!

"Composición a mi maestro".

Para mi maestro. "Maestro tu que nos enseñas todo por pasar año y para realizar todos los trabajos difíciles de hacer. ¡Oh! como te queremos como si fueras muy bella como flor del amanecer".

Con gusto y satisfacción pude comprobar que fueron realizados -- por ellos mismos, Por lo que podemos observar que cuando se les da confianza a los niños, se les incentiva, ellos son capaces de pensar y llevar a cabo la escritura -- que anteriormente creyeron imposible.

Al tratar que los niños perdieran el temor de hacer uso de la máquina de escribir, no creyeron que sería posible haber realizado textos en la máquina, además de que -- por su propia mano lograron escribir lo que desearan o pensar en este aparato, posiblemente intocable para ellos, Ya que había expresiones de admiración y de alegría -- al hacer algún nombre o bien alguna expresión como "La mesa grande", "Mi perro Dodi", y otras.

Al hacer el picado de los estenciles, también en su carita se dibujaba la alegría y el gusto por que ellos con su propia mano habían hecho un dibujo que era posible su reproducción varias veces, las que el niño quisiera.

Se sintieron felices al saber se capaces de hacer cosas que pensaban que solamente las personas adultas o las que estudiaran mucho pudieran hacer. Es decir las acciones de los adultos también es posible lograrlas en los pequeños, con paciencia, con cariño y dedicación.

Considero que me ha sido muy difícil lograr la participación de los niños sin continuar con los formulismos.

Los niños asistentes estaban encajonados a unas acciones de costumbres; de monotonía y de rutina por lo que se observó un avance en su participación.

La confrontación de ideas en los niños está casi prohibida en los salones de clase ya que por lo regular no se da, o bien no se motiva su existencia.



En el presente escrito se trata rá de establecer una serie de problematizaciones respecto a la práctica del español en lo general y de la Lecto-Escritura en particular, dentro de la escuela primaria, con el propósito no de resolver automáticamente la compleja problemática que aqueja a esta área, sino simplemente auxiliar al lector en la problematización de dichas cuestiones como puerta de entrada a un ejercicio de análisis más profundo, que permita al maestro examinar con otra óptica secundaria práctica y a partir de entonces, buscar las alternativas más viables; según sus condiciones muy particulares derivadas tanto de la formación del docente como de sus condiciones de trabajo tanto materiales, sociales y culturales. Aclarado pues lo anterior, procederé entonces a tratar de establecer la temática, en primer plano de manera general y posteriormente centrándome en cada objeto particular.

Dentro de los planes de estudio y programas de educación primaria, se marca como un objetivo a lo lograr a lo largo de la enseñanza elemental que el niño logre comunicarse ya sea de manera oral o escrita, con el objeto de que este sujeto sea capaz de interrelacionarse con sus congéneres y así sea participe de

Acerca de la ENSEÑANZA de la lengua escrita en la Escuela Primaria

DAVID SALOMON PALACIOS*

su cultura social. Al parecer es un objetivo que dada su repetición en los seis grados de enseñanza primaria, no guarda gran dificultad y por lo mismo en la práctica escolar cotidiana tanto en el maestro como en los alumnos, progresivamente va perdiendo su significación, por lo mismo se le va relegando hasta caer en el olvido, luego en tónces este objetivo va dejando de figurar en las necesidades tanto de formación como de información en el estudiante de primaria, dado que la actividad escolar en la mayoría de los casos privilegia los contenidos sobre las actitudes y las capacidades, así pareciera ser

* Asesor del Area de Lecto-Escritura del CCECMEM.

que para el maestro es más importante que el niño "domine" gran cantidad de conocimientos que integre el currículo formal y no que logre desarrollar sus capacidades lógicas de pensamiento a través tanto de su lenguaje oral como escrito.

En consecuencia pareciera ser entonces que el niño queda muy "desprotegido" en el área de español ya que no se le posibilitan algunas situaciones que le permitan desarrollar su capacidad de comunicación, sin embargo parecer que no es así, por lo que aquí bien vale la pena preguntarse ¿qué tan necesaria es la información para el alumno dentro de la escuela para el desarrollo del mismo?, ¿qué tanto los saberes que la escuela otorgan al niño son los saberes que le permiten operar en su vida diaria? luego entonces, ¿qué es lo que realmente hace la escuela con los niños que asisten a ella? y finalmente ¿qué tan importantes son los conocimientos de la lengua que la escuela enseña?. Al tratar de responder a los cuestionamientos anteriores veamos en primer lugar, aclaro que no estoy completamente en contra de la escuela; sino por el contrario yo creo que quienes de una u otra manera estamos involucrados en el quehacer educativo somos los primeros interesados en

la permanencia social de la escuela, porque creo, que no podemos descalificar los saberes de la escuela y que no encontraríamos en este momento un sustituto distinto. Pero vayamos a lo que nos interesa del español en la escuela, y bien; digamos que a pesar de los cuestionamientos vertidos anteriormente no podemos negar que el español sea importante, y no es importante por sí mismo, o sea estudiar el español por el español mismo; no es la cuestión más importante, sino por la función que a nivel social representa.

Así entonces veamos, el español para muchos millones de personas es un elemento de comunicación esencial y como tal es un potente vehículo en la propagación de la cultura y la ideología, pero además de eso es un elemento que permite dar salida a la creatividad y la imaginación de los hombres, ya que en la actualidad, no se puede negar el lugar que en la vida cultural de los hombres tiene la literatura, y aunque hoy día los medios electrónicos de comunicación se encuentran altamente desarrollados, es posible señalar que éstos no amenazan la existencia de los libros, pues ante todo, los libros son una producción humana y por lo mismo como se señalaba en el "Primer Taller de Animación a la Lectura" en febrero de 1989 (1) permite poten-

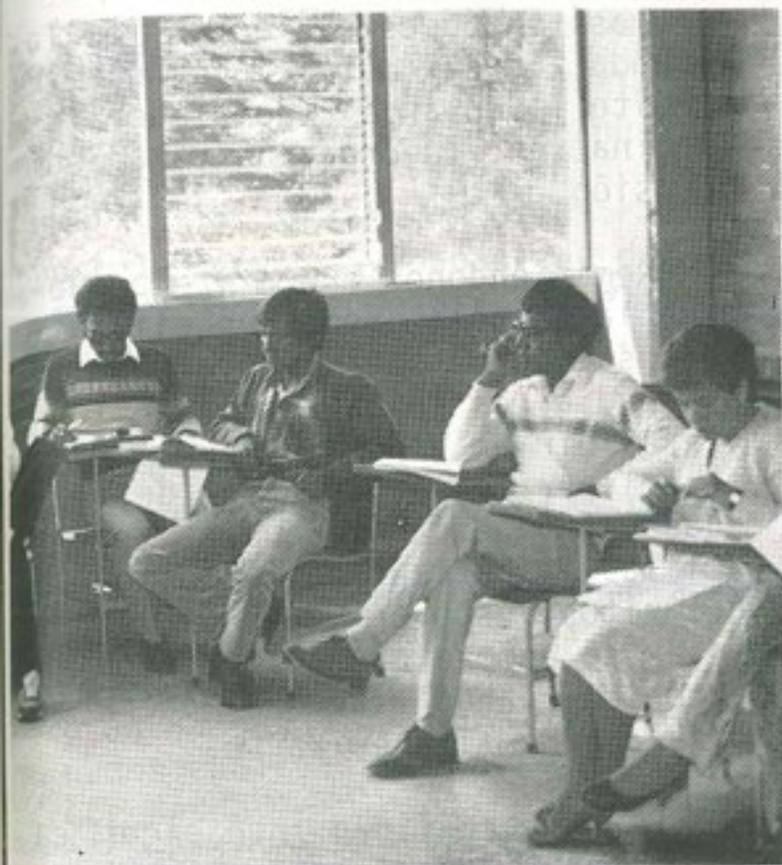
(1) Evento realizado por IBBY. México el 23 de febrero de 1989 en el Distrito Federal.

ciar las posibilidades de comunicación gracias a que sabemos que texto y lectura son dos elementos indisolubles en el proceso de comunicación. Luego entonces en cada hombre que lee, hay tanto la posibilidad de comunicar como de crear y recrear culturas.

Ahora bien dentro de este contexto culturalista, la escuela es un elemento importante de transmisión cultural, pero de ninguna manera el único, pues la sociedad en su conjunto es portadora y creadora de su cultura social, entonces el individuo en su diaria interrelación social, adquiere cultura y desarrolla sus capacidades de comunicación no sólo en la escuela, sino también en su núcleo social correspondiente. Un ejemplo que ilustra lo anterior es la proliferación dentro de un tiempo determinado de una serie de variaciones dialectales dentro del español con el que nos comunicamos diariamente, y aunque dichas variaciones no sean aceptadas por las máximas autoridades de la lengua española sino por el contrario sean calificadas como "barbarismos", eso no quiere decir que dichas variaciones en la forma de comunicación tanto oral como escrita no sean una producción cultural; otra cosa es que esas manifestaciones culturales no pertenecen a la cultura dominante y por lo tanto sean sancionadas socialmente, sin embargo, ¿por qué existen dichas variaciones si no representan una cultura aunque sea "iletrada"?

Aunque no es mi intención abundar en el problema ideológico de la cultura y por lo mismo de la lengua, si permítaseme señalar que la cultura y la forma de emplear el español por las clases dominantes no es la única forma correcta de emplear el español, dado que el español que emplea la clase dominante no surge de la nada sino que tiene sus antecedentes en otra forma de manejar la lengua y por esa razón una no puede ser mejor ni la otra peor, como formas de expresión. O acaso ¿existe una forma buena y una mala de hablar? personalmente no lo creo, así por sí mismo; sino mediado por el criterio de convencionalidad; donde la sociedad acuerda las formas de expresión en un intento por unificar el uso social de la lengua y así entonces lo que escapa a la norma convencional es aquello que subvierte el orden social de expresión, pero sólo eso.

Por lo que toca a la escuela, como transmisora de una cultura letrada, tampoco escapa a la convencionalidad, por el contrario hace suyo ese criterio y eso es precisamente lo que intenta reproducir en los alumnos; el problema estriba ahora, cuando la escuela, portadora de un saber y una cultura "letrada" acciona sobre una cultura "iletrada", de donde viene un choque que es la correlación de fuerzas en el concierto social, la encargada de señalar el resultado de ese choque, ya que, o bien la sociedad asume el



saber de la escuela como el que hay que seguir, o por el contrario, la comunidad lucha afanosamente -- por mantener sus propias formas de expresión. Aunque esto pocas veces sucede y la mayoría de las ocasiones la escuela es quien seduce y convence sobre la importancia de su cultura sobre las comunidades. Sea como sea, en la relación entre saberes escolares y saberes comunitarios siempre existen formas de coexistencia, y es en esos puntos de traslape donde el niño enfrenta una serie de situaciones que le obligan tarde o temprano -- asumir una postura frente a la vida bajo el dilema de "y ahora cómo hablo, cómo me enseñan en la escuela o cómo hablan en mi casa". Porque es muy difícil hablar en la es-

cuela como hablan en la casa y hablar en casa como hablan en la escuela (el eterno problema de la construcción de una identidad).- Aunque claro permítaseme señalar - que éste es más un problema en las clases subalternas que en las dominantes.

Como se podrá ver hasta aquí, - el problema del español no es tan simple, ni mucho menos se reduce a un "comunicarse correctamente" - sino que es muy amplio, sin considerar otros problemas inherentes - que hasta aquí no han sido señalados, así que seré más específico y ahora me referiré al caso concreto de la comunicación escrita, -esto es- me enfocaré al campo de la Lecto-Escritura.

El sentido común hoy nos diría que la base del proceso social se encuentra en el manejo y el dominio de la Lecto-Escritura; se le otorga así al saber leer y escribir una importancia muy fuerte, tiempo atrás se le tenía una fe ciega y se asumía que el mejor -- era el que sabía "más" y el peor -- era el que no sabía "nada" pero -- ¿qué significa saber más o saber nada?, esta última categoría -- ¿habrá alguien que no sepa realmente nada?. Otra forma en como se le ha magnificado al lugar de la lengua escrita en la vida de los hombres, es otorgándole un gran respeto a ella y así la generalidad entiende el sentido de la frase "papelito habla", esto es que lo escri-

to, escrito está y no hay posibilidad de modificar, por lo tanto el respeto hacia los libros, como portadores de verdades es cuantioso, y en la escuela dentro del currículum, oculto va también en profundo respeto hacia lo escrito probablemente por eso las bibliotecas son poco concurridas, lugares sólo para aquellos que sean capaces de leer esas verdades, si no es así observemos las actitudes torpes de un niño dentro de una biblioteca comparable a las actitudes manifiestas fuera de ella, como por ejemplo en sus juegos.

Sin embargo, a pesar de que la importancia de la Lecto-Escritura sea cuestionada porque tal vez se le ha otorgado una mayor importancia de lo que en realidad pueda tener, no se puede soslayar que sea importante, y no porque sirve para todo en la vida diaria o en el desarrollo intelectual del sujeto, sino por algo más concreto que se expresa en la idea de que la lengua escrita representa la posibilidad de comunicar con permanencia y a distancia. -es importante- porque mientras la escritura es ausencia y huella, la lectura es una interpretación posible, por lo tanto el que escribe como el que lee están unidos por un vínculo invisible, pero también indestructible, porque para decirlo metafóricamente, el libro es como un vampiro de una sola ala, que le falta la otra ala para poder emprender el vuelo, cosa que solo puede proporcionar el lec-

tor, así entonces el lector es la segunda ala del murciélago que le permite levantar el vuelo de la imaginación, la creación y la comprensión.

Remitiéndonos ahora a lo que hace la escuela, vemos en ella a la institución social cuya función primordial es la de enseñar a leer y escribir al niño independientemente del período de duración de la educación básica de que se trate, así la alfabetización forma parte del ritual escolar y donde muchas veces se espera que sea ella quien autorice cuándo y de qué manera el niño deberá alfabetizarse.

Pero en realidad ¿qué significa ser alfabetizado?, ¿ser alfabetizado significa ser alguien distinto del analfabeta en la vida diaria?, ¿estar alfabetizado significa estar por encima de los analfabetas? ¿la alfabetización es buena en sí y por sí misma?, dado que para el sentido común hablar de analfabetismo equivale a hablar de un mal social, una cuestión de atraso e ignorancia. Pero veamos que no es tan así, desafortunadamente cuando se habla del analfabeto raras veces o nunca se encuentra presente el interfecto y más aún, en el implícito existe como la consigna de que si descubrimos algún analfabeta de bemos volcarnos sobre él con las mejores intenciones de que estamos haciendo el más grande favor del mundo, casi como si lo estuviéramos redimiendo del máximo mal. Pero en

realidad ¿qué sucede con el analfabeta?, ¿es un sujeto malévolos?, -- pues al estilo de Hans Magnus (2), quien asume la defensa del analfabeta, nos muestra su admiración por la memoria y capacidad de concentración que desarrolla el analfabeta; aunque también advierte la estrechés de su mundo así como sus temores y carencias. Sin embargo, tampoco podemos pensar que todos los que conocemos el alfabeto en realidad estamos alfabetizados, si no en gran medida la distancia entre el analfabetismo y el alfabetismo se encuentra mediado por una gran cantidad de individuos denominados analfabetas funcionales. Aunque desde lo personal no quisiera ni asumir completamente dicho concepto por el grave riesgo que entraña establecer este calificativo en sujetos cuya biografía lectora desconozco, si creo que es necesario asumir su existencia válgame por el momento no podemos abundar más al respecto ya que me encuentro en la imposibilidad de establecer los marcos que determinen quienes si y quienes no pueden ser considerados como tales. Aunque el criterio tanto burdo se basa en que se considera analfabeta funcional a quien conociendo el alfabeto, no lo utiliza en su actividad diaria, no lo emplea para conseguir un empleo, o quien conociendo el alfabeto a pesar de eso no ha podido mejorar su status de vi-

da, criterios que me parecen cuestionables porque me parece que puede haber otros elementos para tomarse en cuenta, y no sólo las condiciones de vida del sujeto ya que éstas son producto también de las relaciones sociales de producción imperantes.

Por otro lado creo, que la discusión alfabetismo vs. analfabetismo -admitámoslo- hoy nos rebasa ya que la realidad nos dice que la escuela sigue siendo la instancia encargada de alfabetizar a la población ya que "por mas exitosas que sean las campañas de alfabetización de adultos, no hay garantías de alcanzar porcentajes elevados y permanentes de alfabetización, mientras la escuela primaria no cumpla eficazmente con su labor alfabetizadora. En la medida en que la escuela primaria siga expulsando a grupos considerables de niños que no logra alfabetizar, se seguirá reproduciendo el analfabetismo de los adultos" (3) por lo tanto al problema del analfabetismo por su magnitud (aproximadamente 6 millones de mexicanos no conocen el alfabeto) y en virtud de que las campañas masivas no pueden dar todos los resultados que se espera de ellos, se debe revisar desde un criterio más preventivo que remedial, esto es, necesitamos de una escuela primaria que retenga con mayor efectividad a su población.

(2) Hans Magnus Eisensberg: En Alavanza al Analfabetismo. Artículo publicado en "La Jornada"

(3) Ferreiro, "Emilia: Los hijos del analfabetismo". Ed. S. XXI, México 1989. pp. 10.

Dicho todo lo anterior y en el entendido de que entonces la escuela alfabetiza, es necesario examinar cómo es que realiza esta acción, o sea veamos que sucede con la práctica del maestro cuando enseña a leer y escribir al niño, así como también asomémonos un poco a la realidad desde la cual el niño aprende la Lecto-Escritura y preguntémosnos si el pensar del maestro con respecto a la Lecto-Escritura coincide con el pensar que el niño tiene de lo mismo, en resumen veamos algunas problemáticas que el maestro y el alumno enfrentan en el trabajo de enseñar a leer y escribir.

LA LECTO-ESCRITURA UN OBJETO DE CONOCIMIENTO.

En primer término es necesario problematizar la práctica de la Lecto-Escritura desde la postura teórica que plantea el constructivismo, y no es que sea la única postura, también es probable que no sea la mejor, sin embargo, es la que nos permite considerar al aprendizaje como un proceso de construcción que el sujeto realiza a partir de sus esquemas de pensamiento y por lo mismo centra su interés en el sujeto que aprende y no en el método, los materiales o el profesor. Otra cuestión importante es que el conocimiento adquiere un carácter no definitivo; sino un obje

to en constante construcción y reconstrucción, dado lo anterior, los conocimientos no son verdades absolutas y acabadas. Así en esta teoría el alumno y el maestro son sujetos en constante proceso de construcción de conocimiento. Coincido con P. Freire, cuando éste último afirma que "nadie enseña nada a nadie, sino que es el sujeto en constante interacción con su ambiente" (4) quien elabora su conocimiento. Finalmente, también es necesario precisar que tomaremos como punto de comparación algunos puntos derivados del conductismo.

Bueno, iniciemos por ver como se considera a la Lecto-Escritura desde el constructivismo y encontraremos que a diferencia del res



(4) Freire, Pablo. La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo XXI. Editores, México 1988.

to de teorías sobre el aprendizaje, en éste se le considera un objeto de conocimiento que el niño tiene que construir. Lo cual sucede de manera un tanto similar, a lo que hace con el sistema de comunicación oral, ya que viendo que sucede con el habla de niños de dos, tres y cuatro años, podemos detectar -- una especie de "errores" sistemáticos en niños de edades similares, -- por ejemplo, después de los dos -- años y medio la mayoría de ellos -- regulariza los verbos, esto es que para esos niños no existen verbos irregulares; (por ejemplo dice -- "yo lo poni en lugar de yo lo puse") o después de los tres años vemos cómo empieza a manejar tanto el masculino como el femenino, esto es que el niño en ese "aprender a hablar" está descubriendo los mecanismos que articulan nuestro sistema de comunicación oral o sea -- que ellos están reinventando algo que se ha ido inventando a través de los años y no es como se piensa en las demás teorías de que sólo -- con repetir las palabras es como -- el niño aprende a hablar, esto no es posible ya que el niño construye su conocimiento solo a partir -- de algo que le resulta significativo. Si no fuera así creo que el niño podría aprender todas esas palabras raras que la escuela le proporciona de manera descontextualizada ejemplos Nabucodonozor, Constantinopla, etc.

Dado lo anterior, entonces surge como consecuencia un cuestiona-

miento ¿qué es la lengua escrita, -- un instrumento para adquirir otros saberes, o es un saber en si mismo? de donde en lo personal, considero que es ambas cosas.

Aunque generalmente se le considera para su aprendizaje y uso -- como de carácter meramente instrumental; esto es; pareciera ser que el lenguaje escrito sólo es un medio por el cual se puede manifestar -- infinidad de saberes, sin detenerse a pensar ¿qué es lo que posibilita esa comunicación de saberes?, ¿cómo opera el niño para acceder a esa información?, ¿de qué manera -- emplea la lengua escrita en el caso anterior? y finalmente una cuestión ideológica acerca del saber ¿por qué se deposita la autoridad del saber preferentemente a lo que ya está escrito?; luego entonces -- ¿qué es la lengua escrita?

Generalmente el sentido común -- suele considerar a la Lecto-Escritura como si se tratara de un código, donde por lo mismo sólo hace falta conocer los signos que lo componen, así como sus respectivos significados para poder decifrar cualquier -- mensaje escrito. Así se puede ver como esta muy arraigado, sobre todo en los métodos sintéticos, la idea de que lo importante de la lengua escrita está en comprender la existencia de una relación grafofonética de carácter biunívoca que se mantiene entre las marcas gráficas y su equivalencia sonora, donde a cada signo gráfico corresponde un

sonido como si pudiera establecerse el significado sonoro correspondiente.

Al examinar determinadamente nuestro sistema de comunicación escrita, vemos que no es del todo así, pues existen grafías con un mismo equivalente sonoro en apariencia (c, s, z), o algunos signos que no tienen equivalencia sonora (#, ¿?, etc.) que sirven para dar sentido a lo que se quiere expresar. O incluso la letra "H" que no tiene valor sonoro convencional pero que su uso en algunas palabras es imprescindible, así cabría cuestionarnos en este momento ¿es la Lecto-Escritura realmente un código de transcripción?, obviamente se puede inferir que no, pero entonces ¿qué es?. Bien no se puede ser tajante y mejor se puede afirmar nuestra Lecto-Escritura no sólo es un código de transcripción, sino también un verdadero sistema de reproducción, donde incluso llega a tener lugar lo ideográfico -- (ejemplo, el entrecomillado o los signos de interrogación y admiración).

Otra razón por lo que a nuestra lengua no se le puede considerar un simple código, es porque ella se compone de signos y como todo signo remite para su comprensión a la relación entre su significante gráfico y su significado, donde el primero se representa por la marca gráfica y el segundo por la abstracción que se ha formulado de él, aun

que es necesario aclarar que dicha abstracción no es única para todos; pues remite en mucho a la consideración subjetiva del sujeto, sin embargo lo anterior si permite establecer la categoría de convencionalidad que rige a nuestro lenguaje-escrito.

Algo más que desecha la idea del código es que para que halla lectura, es necesario que también exista un lector que interprete el mensaje y lo asimile. Esto es, como señala F. Smith- el lector está incluido en el texto, por lo que se puede establecer que una misma lectura no siempre guarda el mismo significado para dos lectores distintos; pues al afirmar que el lector se incluye en la lectura, se hace porque el lector interioriza el contenido de lo escrito, de acuerdo a como se lo permiten sus esquemas referenciales y sus habilidades lectoras. Así la familiaridad que tenga con respecto al texto, le permite al lector una mayor o menor comprensión del mismo; así como también lo anterior determinará el uso de información visual. Se le llama información visual a todos aquellos elementos gráficos que interpretados por el lector, le ayudan a comprender el contenido del texto. (Por ejemplo, "los entrecomillados, subrayados, grafías más gruesas que otras", etc.) Para la comprensión de dicho texto es posible afirmar que mientras mayor relación haya entre el lector y texto, el primero tendrá menor necesi

dad de recurrir a la información visual del texto, ahora bien, en este proceso también entra en juego la información no visual. Este tipo de información es con la que el lector se enfrenta al texto y está constituido por la suma de conocimientos que a través de su historia personal el sujeto va incorporado a su habilidad lectora y le permite una mayor comprensión del texto. Por todo lo anterior se puede señalar entonces, que el leer un texto no solo consiste en un trabajo de descifrado, sino una actividad que involucra al lector en su totalidad y muy probablemente ambos se unen en el mensaje y sentido del escrito.

Dicho lo anterior ahora vayamos



a algo de mayor fondo, haciendo un recorte al problema -para no quedarnos en la generalidad- empecemos por ver ¿qué sucede con el alumno dentro del proceso de adquisición de lengua escrita? y veamos entonces que se pueden apreciar dos tipos de trabajo, por un lado el maestro en su afán por "enseñar" al niño a leer y escribir, opera con su lógica de adulto, donde él actúa de la manera como cree más conveniente, ignorando a veces a la otra parte, o sea a quien aprende. En cambio, el niño en su proceso de adquisición de la lengua escrita trabaja con estrategias, estructurando y desestructurando hipótesis, para así construir sus esquemas de pensamiento que le permitan desentrañar el mecanismo que articula a la lengua escrita para finalmente llegar a la convencionalidad que le permitirá posteriormente compartir socialmente la Lecto-Escritura.

Así entonces, el maestro opera con su lógica de adulto, guiado por una concepción teórica que se va formando incluso desde sus tiempos de estudiante y por lo que le es dictado socialmente; que más tarde reafirma cuando realiza sus estudios profesionales así como en la práctica misma. Y es cuando se dejan ver cuestiones en que dentro del proceso de aprendizaje el protagonista principal -según él- son él mismo y sus métodos; puesto que él como guía o conductor del aprendizaje es quien tiene la palabra

para autorizar a aprender al niño, se adjudica el derecho de imprimir la orientación al trabajo que el niño debe realizar.

Dado lo anterior, si un niño aprende es porque el maestro y su "método" si fueron efectivos, en cambio si por el contrario el niño no aprendió o lo hizo de manera insuficiente; fue porque el niño no pudo, (aquí se responsabiliza al niño) estableciendo consideraciones como que el niño esta "inmaduro" o inclusive que se trata de un sujeto con problemas de aprendizaje.

Esta visión conductista dicotomiza el proceso de aprendizaje de manera subyacente, teniendo como elemento invariable a la autoridad depositada en el, maestro y el rol de sumiso relegado al alumno. Así entonces, bajo un esquema conductista lo institucional tiene mucho que ver en el aprendizaje de la Lecto-Escritura, pues sus rígidos horarios, así como las actividades que exigen un comportamiento uniforme a todos los alumnos, tienden a obstaculizar la manifestación individual de cada uno de ellos, otra cuestión es que la sociedad ha depositado en la escuela el derecho a legitimar el conocimiento, institucionalizando el saber socialmente aceptado, a tal grado que la institución ha llegado en algunos casos a diseñar programas donde el maestro solamente lo que hace, es seguirlos al pie de la letra, don

de implícitamente para el caso de la Lecto-Escritura, la escuela señala al niño cuando debe empezar el aprendizaje de la Lecto-Escritura y también como debe hacerlo, esto es de manera dependiente del alumno hacia el maestro. Pero cabe preguntarnos ¿realmente así aprende el niño?, ¿las actividades que encarga la escuela a los alumnos son las únicas para que el alumno aprenda?

Dentro del constructivismo el aprendizaje de la Lecto-Escritura, no se remite a una sola cuestión de método, recursos y técnicas didácticas; y si tiene mucho que ver hacia la lógica de apropiación que el alumno puede realizar con la participación del maestro, por lo tanto en un trabajo en esta perspectiva, el maestro antes que nada, revisa los supuestos teóricos que sustentan su formación a fin de ir buscando ser mas coherente en su práctica pedagógica cotidiana, propiciando en el niño ser el sujeto protagonista en la construcción de su conocimiento.

Por todo lo anterior y asomándonos al proceso de apropiación de la lengua escrita en el niño, vemos que lo fácil para el maestro, no siempre suele serlo para el alumno; así la serie sa-se-si-so-su, que según para el maestro no guarda ninguna dificultad; para el alumno en la realidad eso no le dice nada y representa para él una cuestión totalmente descontextuali

zada que no tiene ninguna razón de ser, sin embargo el maestro exige que el niño aprenda eso como elementos iniciales de la Lecto-Escritura, cosa totalmente errónea principalmente porque nuestra lengua no es silábica.

Otra cuestión es que sobre todo en el primer año de escolaridad el maestro "inicia" la enseñanza de la lengua escrita suponiendo - que el niño entra en "blanco" y - por lo mismo arranca de cero, pero: ¿realmente el niño empieza el primer año de primaria sin saber nada acerca del lenguaje escrito? De inmediato vemos que no es así, - pues a estas alturas -y sobre todo aquel que ya cursó preescolar- ha estado expuesto constantemente a - un ambiente que contiene gran cantidad de mensajes en lengua escrita, e incluso ya hay algunos que saben escribir su nombre propio.

Finalmente se puede señalar entonces que muy probablemente el problema en la adquisición de la lengua escrita, no es cuestión de métodos, sino de meterse en la lógica de apropiación del conocimiento del niño y de revizar los supuestos teóricos que subyacen en nuestra práctica, sobre todo los conceptos de educación, aprendizaje, enseñanza, conocimiento, hombre y ciencia y así poderla adecuar a esta realidad cambiante.

A PROPOSITO DE DAR LA PALABRA AL NIÑO...

Bajo este paradigma en donde pareciera no tener caso discutir el dar la palabra al niño, puesto que todos podemos estar de acuerdo en señalar como insignificante tal intención ya que en apariencia no solo el niño, sino en general todos los humanos ejercemos esa función cotidianamente y es eso precisamente lo que conforma la intrínseca red de relaciones y significaciones sociales.

Sin embargo, es necesario ser un poco más profundo en esta apreciación y tratemos de preguntarnos ¿qué entendemos por palabra?, obviamente no nos referimos exclusivamente a esa conformación sonora que permite designar con un nombre a los objetos y las cosas. Además de eso es necesario aclarar que en primer término nos referimos a posibilitarle la expresión al niño por medios gráficos; esto es que el lenguaje escrito también debe ser para el niño un verdadero potencial de recursos comunicativos entre él y sus semejantes.

Por otro lado, la categoría palabra también incluye al discurso; esto es que el niño también tiene un discurso que se conforma cotidianamente en la interacción con su ambiente social. Discurso que además recoge las partes emotivas del niño y por tanto refleja que su producción está compuesto por sueños, frustraciones, anhelos y experiencias.

También los juegos y la lectura infantil representan la palabra del niño; ahora bien es necesario señalar que la práctica docente puede retomar esta parte y llevarla a la escuela como un primer intento por llevar la vida a la escuela; pues ya no funciona la idea de preparar en la escuela para la vida; puesto que la dinámica en que se encuentra nuestra sociedad lleva ritmos frenéticos y que no siempre es posible estar conciente de sus cambios, sino más bien la escuela ahora debe educar en la vida y una forma de lograr lo anterior es llevando la vida a la escuela.

Dado lo anterior se puede ver entonces que la **palabra** en general y la del niño en particular, representan mucho más que gesticulaciones y solo "palabras".

Con respecto a la idea de **dar**, no queremos señalar solo como sino nimo de otorgar, porque así si tendría toda la razón el sentido común, pues expresa que todos los individuos hacemos uso de nuestra capacidad de comunicación, sin embargo en este caso queremos señalar que dar no consiste solo entonces en otorgar sino mas bien en permitir no solo la "libre" comunicación entre los individuos; sino además propiciar y promover la comunicación del niño; esta idea lleva en lo implícito además, que en la intercomunicación dentro del aula la formación que circula no

solo sea la "oficial" o sea la que el maestro maneja; por el contrario, a un lado de esa vertical in formación se encuentra toda una producción oral creada por el niño a partir de sus juegos, que no entra en el discurso escolar por ser precisamente resultados de juego y dado que en la escuela no se juega, sino se trabaja, entonces el niño por dicha circunstancia adopta la lógica de que lo escolarizado es lo verdadero y lo no escolarizado carece de esa veracidad y por lo tanto es descalificado.

Así entonces el dar la palabra al niño consiste en primer lugar que el maestro permita un mayor espacio de expresión para el niño, lo anterior supone también que el maestro está dispuesto y además convencido de que el niño también tiene cosas que decir; cuanto más pronto suceda eso en la escuela mayor será la capacidad creativa del niño.





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

ARTICULOS PUBLICADOS EN LOS PRIMEROS
"DIEZ" NUMEROS DE LA REVISTA:

FORO
DE

educación continua



TEMARIO

TEMATICA: TEORIA EDUCATIVA

| AUTOR | TEMA | FORO | PAG. |
|-----------------------------------|---|------|------|
| BAG, RUBEN | LA AUTOGESTION PEDAGOGICA, BASE DE LA NUEVA -- EDUCACION: LOBROT (1ra. PARTE) | 5 | 4 |
| BAG, RUBEN | LA AUTOGESTION PEDAGOGICA, BASE DE LA NUEVA -- EDUCACION: LOBROT (2da. PARTE) | 6 | 5 |
| CARRIZALES RETAMOZA, CESAR | EL DOCENTE ENTRE LA INDIFERENCIA Y LA SEDUC- CION. | 6 | 19 |
| GUADARRAMA RICO, LUIS ALFONSO | SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION, COMENTARIO A DOS - TEMAS. | 5 | 23 |
| HIDALGO GUZMAN, JUAN LUIS | ALGUNAS CONTRADICCIONES EN LA INSTRUMENTACION- DE UNA PROPUESTA CURRICULAR. | 5 | 12 |
| HIDALGO GUZMAN, JUAN LUIS | EL PENSAMIENTO CRITICO Y LA VOLUNTAD DE SABER. | 7 | 59 |
| PANSZA, MARGARITA | LA TEORIA DE LA INTELIGENCIA DE JEAN PIAGET. | 4 | 4 |
| PAYAN RAMOS, ANA | MOVIMIENTO RECONCEPTUALISTA EN EL CAMPO DE LA- PEDAGOGIA CRITICA. (TRADUCCION) | 6 | 12 |
| TOLEDO HERMOSILLO, MA. EUGENIA | SABER COTIDIANO, EDUCACION Y TRANSFORMACION SO CIAL. | 9/10 | 13 |
| YUREN CAMARENA, MA. TERESA | RACIONALIDAD, CONCIENCIA Y EDUCACION. | 9/10 | 30 |

TEMATICA: FORMACION DOCENTE

| AUTOR | TEMA | FORO | PAG. |
|----------------------|---|------|------|
| AVILA STORER, ALICIA | FORMAR PARA ENSEÑAR MATEMATICAS, OTRA PERSPEC- TIVA. | 8 | 21 |

| | | | |
|--|---|------|----|
| AYALA LARA, LAURA | EL PENSAMIENTO CRITICO EN EL ESPACIO IRREVE-- RENTE DE LA INSTITUCION ESCOLAR. | 2 | 17 |
| CARRIZALES RETAMOZA, CESAR | CRITICA DE LA FORMACION CRITICA. | 2 | 13 |
| CARRIZALES RETAMOZA, CESAR | LA FORMACION INTELECTUAL EN LA ZONA DE SILEN-- CIO INSTITUCIONAL. | 3 | 4 |
| FLORES DEL ROSARIO, PABLO | COMO HACER FILOSOFIA EN LA ESCUELA NORMAL. | 4 | 34 |
| GONZALEZ GARDUÑO, IRMA | LA REFORMA, LOS DOCENTES Y SUS RETOS. | 2 | 5 |
| LARA ARZATE, LUIS | LA EDUCACION CONTINUA EN LA FORMACION DOCENTE. | 2 | 10 |
| MEJIA ROJAS, BENITO | LA SOCIODIDACTICA EN LA RENOVACION EDUCATIVA. | 3 | 11 |
| MENDEZ BALDERAS, RODOLFO | LA FORMACION DE DOCENTES DE EDUCACION PRIMARIA Y LA EDUCACION MATEMATICA. | 8 | 15 |
| MONTES DE OCA LOPEZ, MA. DEL CARMEN | LA ACTUALIZACION CON DOCENTES Y SU PROBLEMATI-- CA. | 6 | 41 |
| MONTES DE OCA LOPEZ, MA. DEL CARMEN | ESPACIOS DE FORMACION DEL DOCENTE. | 9/10 | 5 |
| PINEDA PINEDA, IGNACIO | EDUCACION CONTINUA Y PROCESOS INSTITUCIONALES. | 2 | 8 |
| TOLEDANO MORALES, ROBERTO SERGIO | SABER DOCENTE Y SENTIDO COMUN EN LA FORMACION-- PSTS LA PRACTICA EDUCATIVA. | 1 | 7 |
| TOLEDANO MORALES, ROBERTO SERGIO | FORMACION DOCENTE, VALORIZACION Y SIGNIFICA-- CION SOCIAL. | 7 | 44 |



TEMATICA: INVESTIGACION EDUCATIVA

| AUTOR | TEMA | FORO | PAG. |
|---|--|-------------|-------------|
| CARRIZALES RETAMOZA, CESAR | HACIA UNA POLITICA DE INVESTIGACION EDUCATIVA- PARA DOCENTES. | 4 | 28 |
| CASTILLO BUSTAMANTE, JUSTINO MONTES DE OCA LOPEZ, MA. DEL CARMEN | PRIORIDADES EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA. | 8 | 37 |
| DE LA CRUZ BECERRIL, MARIA ANTONIA | UN INTENTO DE INVESTIGACION EDUCATIVA. | 4 | 11 |
| DIAZ ROMERO, CARLOS | ACERCA DE LA RELACION DOCENCIA INVESTIGACION. | 1 | 19 |
| FERNANDEZ R, H. HECTOR | DOCENCIA E INVESTIGACION UNA PROPUESTA EN DE- BATE. | 8 | 30 |
| HIDALGO GUZMAN, JUAN LUIS | EL DOCENTE FRENTE A LA INVESTIGACION. | 1 | 13 |
| TOLEDANO MORALES, ROBERTO SERGIO | ¿QUE ES LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA? | 4 | 18 |
| TOLEDANO MORALES, ROBERTO SERGIO SALOMON PALACIOS, DAVID | UN DIALOGO CON JUAN LUIS HIDALGO GUZMAN PARA- INTERROGAR LA INVESTIGACION DESDE EL CONSTRUC- TIVISMO 1a. PARTE | 9/10 | 52 |

TEMATICA: EXTENSION ACADÉMICA

| AUTOR | TEMA | FORO | PAG. |
|------------------------|---|-------------|-------------|
| GONZALEZ GARDUÑO, IRMA | LA EXTENSION ACADÉMICA EN LAS ESCUELAS NORMA- LES. | 4 | 39 |
| REYES ESPARZA, RAMIRO | LA EXTENSION ACADÉMICA: UN MEDIO PARA DESARRO- LLAR LAS ESCUELAS NORMALES. | 1 | 21 |

| | | | |
|--|---|------|------|
| TOLEDO HERMOSILLO, MARIA EUGENIA | DOCENCIA, INVESTIGACION Y EXTENSION EN LAS ESCUELAS NORMALES: ¿PROBLEMA OPERATIVO O POLITICO? | 1 | 24 |
| VILLEGAS ROMERO, ROSAURA SALGADO VARON, HECTOR DIAZ ROMERO, CARLOS | DOCENCIA, INVESTIGACION, EXTENSION: UN MODELO-INTERACCIONISTA. | 5 | 36 |
| TEMATICA: PRACTICA DOCENTE | | | |
| AUTOR | TEMA | FORO | PAG. |
| AGUIRRE RODRIGUEZ, MAGDALENA | LA RECUPERACION DE LA PRACTICA DOCENTE. | 5 | 27 |
| CASTILLO BUSTAMANTE, JUSTINO | CAMBIO Y PARTICIPACION DE DOCENTES. | 3 | 26 |
| CASTILLO BUSTAMANTE, JUSTINO | LA IDENTIDAD DOCENTE. | 6 | 32 |
| FLORES GONZALEZ, ANA LAURA | NOTAS EN TORNO A LA FORMACION DEL PENSAMIENTO-CRITICO EN EL NIÑO. | 3 | 13 |
| GOMEZ PERALTA, ROSA MARIA | SOBRE UN TALLER CON NIÑOS: LA LECTURA, LA ESCRITURA Y EL PERIODICO. | 9/10 | 64 |
| GONZALEZ GARDUÑO, IRMA | LAS ESCUELAS NORMALES Y LA MODERNIZACION. | 6 | 37 |
| HERNANDEZ RODRIGUEZ, JAVIER | ESCUELA Y COMUNIDAD. | 5 | 30 |
| LARA ARZATE, LUIS | APRENDER MATEMATICAS. | 8 | 6 |
| RODRIGUEZ HERNANDEZ, PRIMITIVO | ESCUELA Y VIDA COTIDIANA. | 3 | 23 |
| SALOMON PALACIOS, DAVID | ACERCA DE LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA. | 9/10 | 70 |
| SORIANO, LUCILA | MI EXPERIENCIA CON LOBROT | 7 | 68 |

CONCLUSIONES DEL SEGUNDO FORO ESTUDIANTIL REALIZADO EN LA ESCUELA NORMAL NUM. 21 DE TEXCOCO MEX., EN ABRIL DE 1988 3 31

TEMATICA: PLANEACION EDUCATIVA

| AUTOR | TEMA | FORO | PAG. |
|--------------------------------|---|------|------|
| LOPEZ PONCE, NORBERTO | LA REFORMA A LA EDUCACION NORMAL Y DEMOCRACIA. | 7 | 36 |
| ROJAS MIGUEL, PORFIRIO | LA CALIDAD DE LA EDUCACION Y LA PLANEACION EDUCATIVA. | 7 | 31 |
| TOLEDO HERMOSILLO, MA. EUGENIA | LA PLANEACION EDUCATIVA: ORIGEN Y EVALUACION. | 7 | 4 |

TEMATICA: ANALISIS CURRICULAR

| AUTOR | TEMA | FORO | PAG. |
|-------------------------------|---|------|------|
| GUADARRAMA RICO, LUIS ALFONSO | ALGUNAS RAZONES PARA UN COLOQUIO SOBRE ANALISIS CURRICULAR: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA. | 8 | 45 |

INVITACION

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

EL CONSEJO EDITORIAL DECIDIRA EL ORDEN DE PUBLICACION DE LOS ARTICULOS EN CADA NUMERO DE LA REVISTA.

REMITIR LOS TRABAJOS AL APARTADO POSTAL #303 C.P. 50000
TOLUCA EDO. DE MEX.



SECCION INFORMATIVA



ENCUENTRO DE INVESTIGACION CUALITATIVA SOBRE LA REALIDAD ESCOLAR

CASA DE LA
CULTURA DEL
MAESTRO
MEXICANO

JUAN LUIS HIDALGO G.

OBJETIVO:

CONFRONTAR, COMUNICAR Y REFLEXIONAR EXPERIENCIAS DE INVESTIGACION CUALITATIVA QUE PERMITAN ARTICULAR PROYECTOS EDUCATIVOS.

LINEAS DE INVESTIGACION:

- A) LA CULTURA ESCOLAR
- B) SOCIOLOGIA CRITICA DEL CURRICULO
- C) TRABAJO DOCENTE Y FORMACION DE MAESTROS
- D) PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
- E) CULTURA POLITICA Y SINDICAL DEL MAGISTERIO

FECHA:

27 Y 28 DE SEPTIEMBRE DE 1990

SEDE:

BENEMERITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
CALZADA MEXICO-TACUBA Y AV. DE LOS MAESTROS DELEGACION
MIGUEL HIDALGO, D. F.

TRABAJADORES
ACADEMICOS
DE LA
ESCUELA NACIONAL
DE MAESTROS

A. C.

MAYORES INFORMES:

JUAN MANUEL RENDON ESPARZA

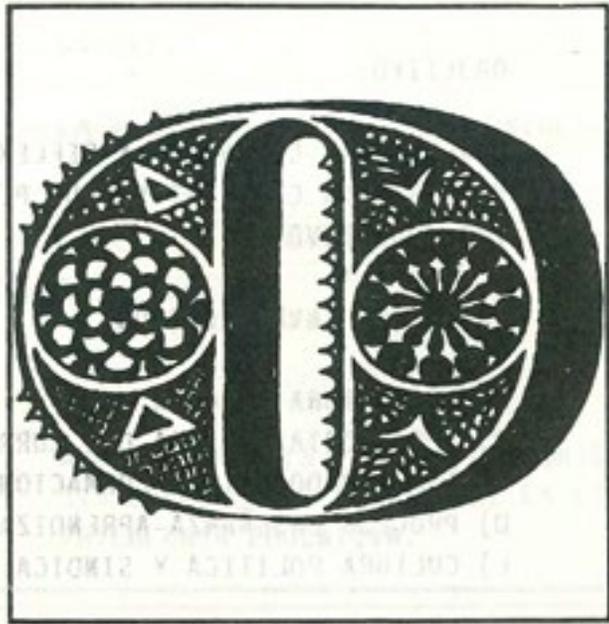
CENTRO COORDINADOR DE EDUCACION CONTINUA PARA EL MAGISTERIO DEL ESTADO DE MEXICO.

(COORDINACION TECNICA)

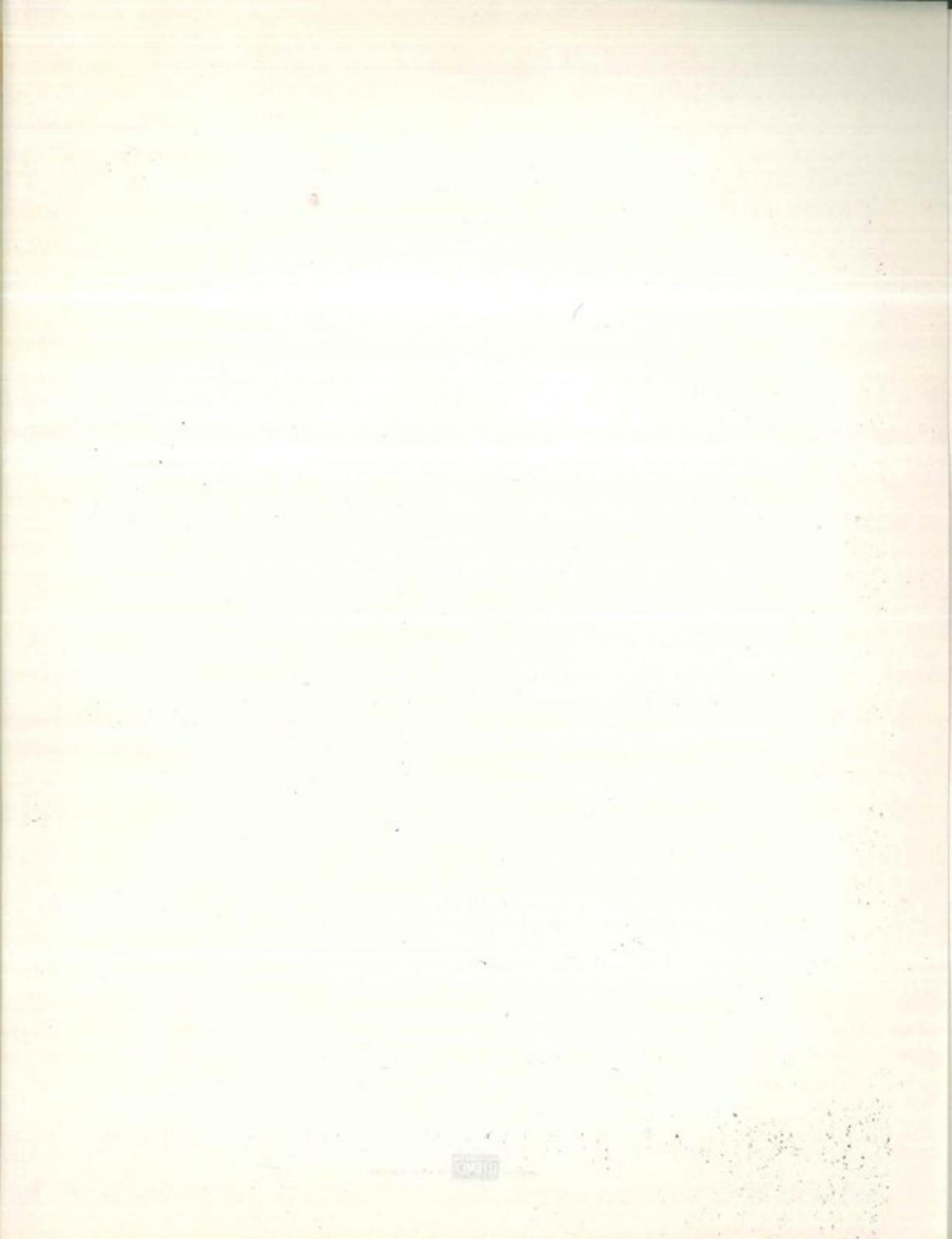
ELSIE ROCKWELL R.

SECCION INFORMATIVA

ENCUENTRO DE INVESTIGACION
CUALITATIVA SOBRE
LA REALIDAD ESCOLAR



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 DESARROLLO EDUCATIVO

SUBDIRECCION DE INVESTIGACION
Y SUPERACION ACADEMICA

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

COECOMEM COECOMEM COECOMEM