

FORO DE

educación continua

Año I

Junio - Julio - Agosto 1988

No. 2



COZOMEM COZOMEM COZOMEM

DIRECTORIO CONTENIDO

Directora.
Irma González Garduño

Consejo Editorial:
Justino Castillo Bustamante
Luis Lara Arzate
Roberto S. Toledano Morales
Silvia Salinas Mafra
Reynalda Archundia Mercado

Diseño de Portada:
Teodoro Jesús Hernández Rojas

Fotografía e Ilustraciones:
Alberto Gama Díaz
Maria del Carmen Montes de Oca López

Impresión:
Justino Castillo Bustamante

Distribución:
Gilberto Rangel Soto

Pág
EDITORIAL..... 3

FORMACION DOCENTE

La reforma, los docentes y sus retos 5
Irma González Garduño

Educación Continua y Procesos Institu-
cionales 8
Ignacio Pineda Pineda

La educación continua en la formación
docente 10
Luis Lara Arzate

Crítica de la formación Crítica..... 13
Cesar Carrizales Retamoza

El pensamiento crítico en el espacio
irreverente de la institución escolar 17
Laura Ayala Lara

SECCION INFORMATIVA 21

DIRECTORIO

1	CONSEJO EDITORIAL
2	COMITÉ EDITORIAL
3	COMITÉ DE REDACCIÓN
4	COMITÉ DE REVISIÓN
5	COMITÉ DE DIFUSIÓN
6	COMITÉ DE EVALUACIÓN
7	COMITÉ DE INVESTIGACIÓN
8	COMITÉ DE PROMOCIÓN
9	COMITÉ DE RELACIONES EXTERIORES
10	COMITÉ DE SERVICIOS



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

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

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

Editorial

La formación del maestro como responsabilidad del Estado, ha llevado a considerarlo como agente transmisor de conocimientos y valores de la sociedad a los escolares. Buscar la eficiencia se ha vuelto tarea de las reformas a la educación normal, además de modernizar las formas de enseñanza en las instituciones; así la tarea recae fundamentalmente en las escuelas normales y los formadores de docentes.

Se ha hablado de la formación docente en diversos momentos, de la concepción que subyace en los proyectos educativos, del ser docente, de su mística, del rol social, etc., también se ha dicho de la importancia del trabajo docente para mejorar la calidad de la educación, todo referido a colocar a la formación docente como acción fundamental para reivindicar a la educación como un "bien en sí".

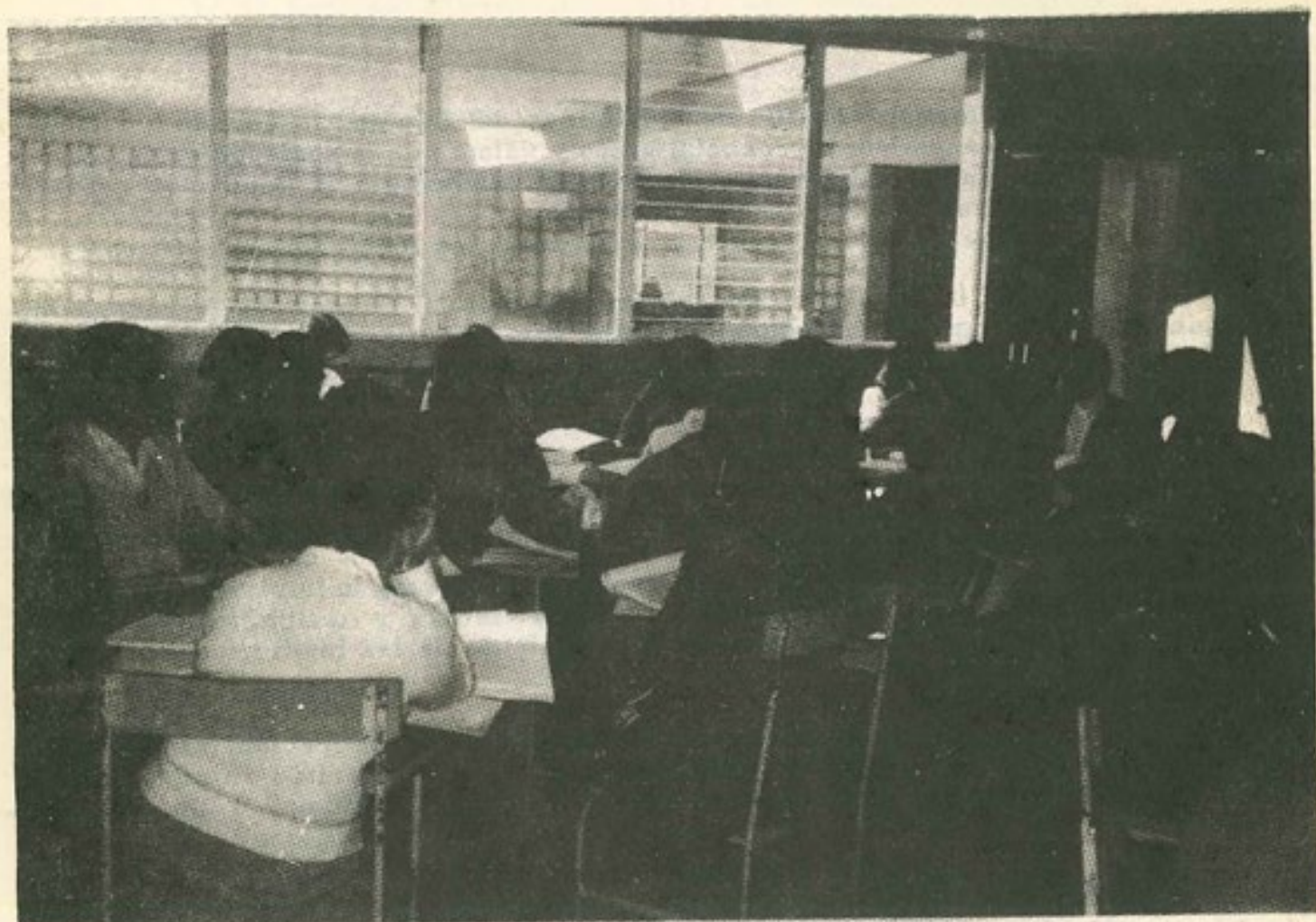
La serie de artículos que en esta ocasión se publican, intentan abrir la discusión, análisis y reflexión respecto a la concepción de formación y al sujeto de la misma. Espacio plural por las posibilidades para la discusión, por los distintos lugares de análisis: el currículum en la formación docente, lo que forma lo implícito o explícito; las instancias informales de formación, revalorización y resignificación de las mismas, las intenciones de la formación, las funciones de las instituciones, el papel de los sujetos de formación.

Recientemente se ha problematizado la función de la educación, el papel del maestro y por tanto su formación; problema al parecer compartido en otros países, para tratar de encontrar explicaciones que justifiquen "la crisis" y proponer un nuevo modelo que no excluya a los sujetos "formados y formadores".

Pensamos que es importante abrir la discusión con respecto a la formación docente cuando está en marcha una reforma a la educación normal, importante en el sentido de reconceptualizarla y fundamental si logra incorporar los saberes docentes y pedagógicos en la construcción social y colectiva de una práctica y teoría educativa que fundamente una concepción diferente de formación que lleve a desmitificar y desalienar las prácticas imperantes.

Necesaria también para que no sea sólo responsabilidad del Estado, sino compromiso y responsabilidad del magisterio en su conjunto. Indispensable además para resignificar a la formación en la práctica y no sólo la recibida en las normales e implica por tanto resignificar los programas de actualización, superación académica y mejoramiento profesional. Pensar además cómo es factible trabajar en ello con los sujetos demandantes, a partir de sus necesidades y expectativas.

Editorial



En la actualidad, el mundo se encuentra en un momento de transición. Las tecnologías de la información y las comunicaciones han revolucionado la manera en que nos comunicamos y trabajamos. Esto ha generado un gran avance en la productividad y la eficiencia, pero también ha creado nuevos desafíos. Uno de los principales es la brecha digital, que separa a quienes tienen acceso a la tecnología de quienes no. Esto puede llevar a una mayor desigualdad y a la exclusión de ciertos grupos de la sociedad. Por lo tanto, es importante que los gobiernos y las instituciones privadas trabajen juntos para cerrar esta brecha y garantizar que todos tengan acceso a las oportunidades que la tecnología ofrece. Solo así podremos aprovechar al máximo el potencial de la innovación y construir un futuro más próspero y equitativo para todos.

LA REFORMA, LOS DOCENTES Y SUS RETOS

Irma González Garduño *

REFORMA

La reforma educativa en Normales, generada por el decreto que eleva a licenciatura la carrera del docente (marzo, 84), propone un nuevo educador e invita a los docentes a generar un nuevo modelo pedagógico en el País.(1) pareciera ser que ante tales declaraciones y el tipo de propuesta de la reforma, los primeros sorprendidos y yo diría que hasta atemorizados fueron los docentes, escuché decir a priori, a más de un maestro de reconocida trayectoria profesional, que esta reforma no era adecuada para nuestro Estado, que estábamos atentando contra principios fundamentales del normalismo y su mística, que generaría una serie de jóvenes desadaptados, provocándose una crisis y enfrentamiento entre el docente del "viejo modelo" y el que proponía la actual reforma.

Se dijo que no estábamos preparados para ésta, que primero se debió preparar a los docentes. Esto significa que los maestros pasamos por alto que los proyectos educativos son también proyectos políticos, que tienen que ver con problemas más amplios que rebasan la escuela y las necesidades de los docentes y que el maestro sólo ha sido instrumento para su consecución.

EVOLUCION HISTORICA

Así, deberíamos saber que en los proyectos de nación de este País; el maestro ha jugado un papel fundamental. Cuando el nuevo Estado quiso sacudirse a los conservadores impulsó la "educación liberal", cuando quiso reducir el poder de la iglesia propuso una "educación socialista", hoy en día y ante los embates de la crisis se propuso una "revolución educativa", que aunque ha quedado en el discurso es retomada por la reforma educativa de normales en algunas de sus concepciones.

Más ¿por qué la reforma se genera en normales? Se da, en el entendido de que tales instituciones juegan un papel determinante en el sistema educativo en general; así, al docente se le considera como "la espina dorsal del sistema educativo" y se hace recaer en la figura del maestro toda la responsabilidad respecto a la calidad de la educación. Se olvida que éste no es un profesional libre, pues ejerce su trabajo normado por planes y programas establecidos, atrapado en una red de relaciones jerárquicas y dependientes que le impiden su "hacer libremente", por tanto no puede ser responsable exclusivo de la "calidad de la educación".

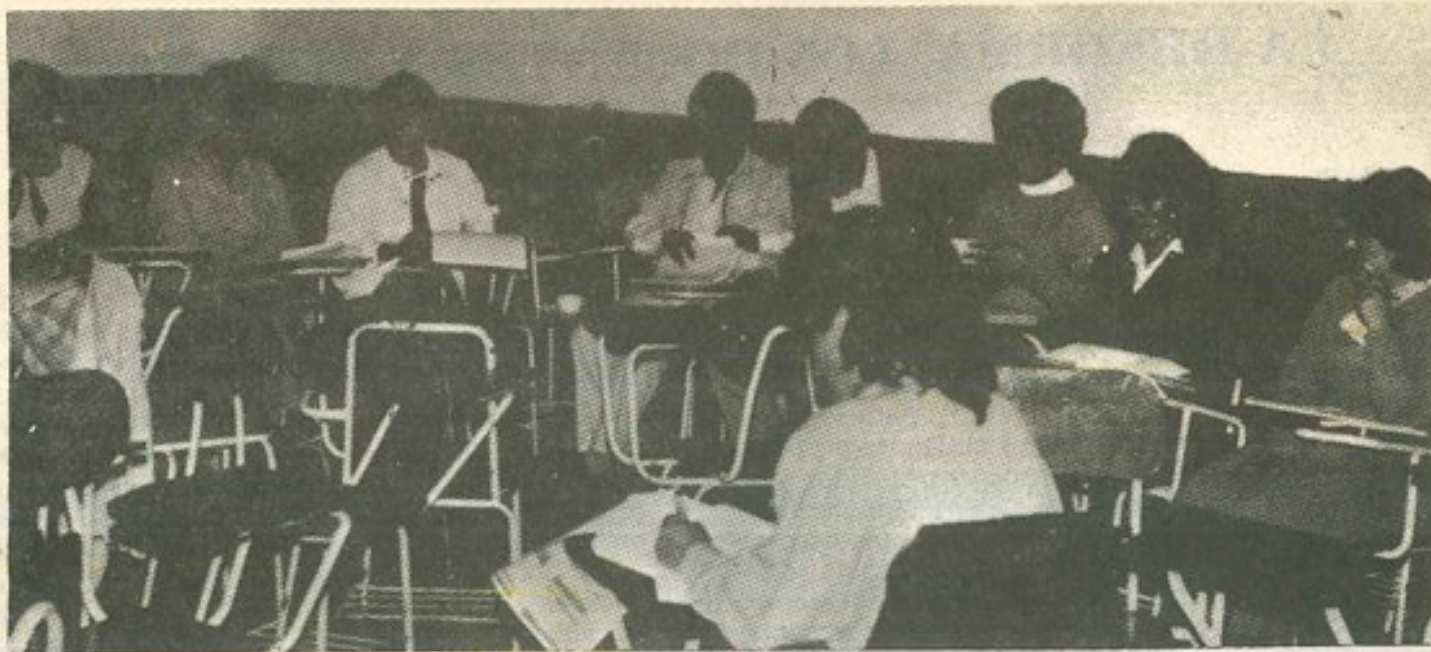
EL DOCENTE

Con la reforma y sus propuestas(2), se genera una dinámica especial en las escuelas normales, los docentes acostumbrados a una pedagogía de carácter normativo, que propone formas de hacer y que centra su atención por mucho tiempo en el "cómo hacer la docencia", ahora no encuentran por dónde operar la reforma y exclaman "es que el niño lo tenemos atorado en los cómos", "es la parte operativa la que no vemos clara" y cómo verla si no existía, había sólo propuestas, sugerencias que el docente tendría que revisar para construir sus propios "cómos", más habiendo sido por tanto tiempo dirigidos en el proceso de nuestro trabajo por ejemplo "cartas descriptivas" hoy, no somos capaces de "caminar solos" ¿cómo? ¿para dónde? ¿con qué elementos? y es que no todo depende de la voluntad del maestro.

Finalmente en ésta como en otras reformas el maestro se inscribe donde puede, con lo que tiene y conoce.

* Directora del CCECMEM.

1. Por lo que una tarea importante podría ser recuperar la historia pedagógica del país, por los docentes, más en términos de recuperar su propia práctica.
 - 2.— La reforma propone entre otras cosas considerar al alumno no como un objeto, sino como un sujeto activo constructor de su propio aprendizaje, en donde prevalezcan actitudes de colaboración y no de dependencia, partiendo de situaciones problemáticas a fin de que los conocimientos sean significativos.
- PRETENDIENDO



La nueva propuesta curricular con nuevas concepciones(3) se ponía en manos de maestros que habían sido formados con otro modelo educativo, bajo otras perspectivas políticas y educativas que parecía que hoy estaban en desuso. Las normales habían permanecido por más de 10 años cerradas a las nuevas corrientes pedagógicas: hasta antes de la reforma, en las normales poco se habló de Wallon, Gramsci, Althusser, Bourdieu y Passeron, Neill, Illich cuando más de Rousseau, Decroly, Dewey, Freire, y tal vez Piaget, pero no como generadores de una escuela nueva, que cuestionaba al tradicionalismo sino como casos aislados que a partir de su genialidad inventaban una teoría más.

A tres años de implantada la reforma los maestros han hecho suyo el discurso, pero hoy más que nunca se agudizan al interior de las normales las contradicciones (4) las iniciativas de los maestros se agotan y se desgastan en el enfrentamiento con viejos esquemas organizativos y administrativos, que no fueron removidos con la reforma y que impiden la participación real del docente.

3.— Como el antiautoritarismo, desarrollado por Ferrer Guardia, Summerhill, Freire y sus propuestas democratizadoras de la enseñanza; la construcción colectiva del conocimiento que tiene sus bases en la teoría de grupos y que desarrolla en México Carlos Zarzar Ch. y Rafael Santoyo. El conocimiento como un proceso en espiral que tiene avances, retrocesos y paralizaciones según Bleger.

4.— El maestro está muy lejos de ser consecuente, maneja el discurso de la democracia, pero hoy ha refinado su procedimiento de control y autoritarismo y en algunos casos ni siquiera le importa hacerlos manifiestos.

La didáctica crítica es hoy un término muy utilizado pero que sigue siendo poco estudiada, poco conocida y por tanto poco comprendida.

Las teorías educativas que sustentan la reforma, invitan a la construcción de un nuevo modelo educativo, pero cómo construirlo; a mi parecer el maestro enfrenta grandes retos entre los que estarían:

ANTE LA REFORMA.

- Acabar con un gran rezago respecto a su formación teórica, que le implica la inversión de una buena cantidad de tiempo dedicada a su actualización.
- La posibilidad de acceder a partir de ésta a nuevas formas de concebir la realidad y con ello su práctica, educativa, la formación docente y el papel social de la educación.
- La conformación de nuevas actitudes frente al proceso de enseñanza aprendizaje y el establecimiento de nuevas formas de relación.

La escuela nueva es una actitud reactiva ante las limitaciones del modelo que propone la educación tradicional, refiere también a la posibilidad de entender que la didáctica crítica, no es un método ni un procedimiento de moda, sino una perspectiva distinta que exige al maestro conocimientos teóricos y de su realidad inmediata; a fin de reconocer dónde están los problemas concretos, que analizados críticamente permitan avanzar hacia su solución. Esto remite al maestro entre otras cosas, a la necesidad de investigar su propia práctica, a fin de poder ser creativo; sólo así podremos generar, como se dice en el discurso, un modelo pedagógico diferente

didáctica crítica

Sin embargo esto es un proceso largo y difícil; habrá que trabajar mucho, que discutir aún más, para construir una concepción diferente del tra-

bajo docente, que se ajuste a nuestras necesidades y que permita que los docentes y con ellos la escuela se vincule más a la realidad de este País.

Hasta hoy la reforma ha sido como un disparador de inquietudes, de angustias, de resistencias a nuevas formas de apreciación de un "trabajo viejo".

La crisis que supuestamente generaría y que tanto preocupaba a algunos docentes no se ha desbordado como tal, sin embargo es a partir de las crisis como en realidad se puede transformar, ya se ha visto que esta reforma sólo tocó a los docentes, a los alumnos y al currículum explícito, ¿habrá otra reforma que proponga la modificación de la estructura administrativa y organizativa de las normales? ¿alcanzará a modificar el currículum oculto?

2
CURRICULO



EDUCACION CONTINUA Y PROCESOS INSTITUCIONALES

* Ignacio Pineda Pineda

INTRODUCCION

Hablar del docente nos pone, a quienes estamos interesados por la investigación en este campo, ante una situación problemática y compleja donde se expresan concepciones distintas a veces contradictorias y poco consistentes. Es decir la incipiente pero prolífica reflexión que se ha llevado a cabo alrededor de la formación docente. Como objeto de estudio, nos ha remitido a una revisión y confrontación constante de nuestros esquemas teórico - conceptuales sobre el qué se entiende por formación docente, cuáles son las propuestas para este campo y a qué responden cuestiones que habrá que analizar tomando en cuenta la especificidad del campo docente, sobre todo como gremio magisterial, caracterizado por las condiciones laborales, académicas e institucionales en las que el maestro desarrolla su práctica educativa.

Por tal razón no podemos hablar del docente en abstracto, como un concepto vacío lleno de subjetivismo sino del docente en su forma más concreta (1).

En su contexto social, económico, político y cultural que lo hace ser común a otros sectores sociales de la población pero también distinto. En este sentido el texto que a continuación se presenta tiene por objeto hablar del docente en servicio que día a día enfrenta la dura tarea de "educar".

EL DOCENTE Y LA INSTITUCION.

Con la reforma a la educación normal cuyo decreto se expide el 22 de marzo de 1984, la con-

formación social y profesional del magisterio se ve seriamente trastocada, pues de la concepción histórica del docente como trabajador de la educación vinculado con la comunidad los sujetos con que trabaja, se pasa a una concepción modernizante que demanda un nuevo tipo de educador (intelectual y racional) acorde a las circunstancias por las que atraviesa el país; sin embargo, se mantienen prácticas y concepciones educativas tradicionales, en donde a la formación docente se le delimita al espacio institucional formal de las escuelas normales, por lo que el maestro en ejercicio ha tenido pocos apoyos en su trabajo diario.

El maestro en servicio inmerso dentro del contexto y los límites institucionales, requiere de formas distintas y complementarias a la formación escolarizada, en donde las instituciones donde labora, tienen una función específica y determinante que cumplir en la definición del desarrollo profesional del docente.

Si partimos del concepto de que la educación es un proceso social permanente y continuo, integrado durante toda la vida; podemos llegar a comprender la necesidad de hacer de las instituciones donde laboramos verdaderos espacios académicos organizados y comprometidos en donde la participación del conjunto de maestros que la integran es el eje central que da vida y sentido a la actividad cotidiana del docente; pues la acelerada modernización tecnológica y los procesos sociales que le siguen hacen que los conocimientos aparezcan como obsoletos, a los cuales no sólo es indispensable actualizar sino también disminuir la inseguridad y la angustia que los adelantos provocan en el individuo, y que los so-

* Coordinador Académico del ISCEEM, Unidad Ecatepec.

1.— El maestro como trabajador de la educación determinando por las condiciones laborales tanto económicas como por la propia organización al interior del sector; por su formación escolarizada y por el desarrollo de su práctica educativa diaria.

meten a luchas continuas sobre el mismo campo de conocimiento pero con fuertes desventajas. Puesto que la atención se ha dado a la formación escolarizada(2) en donde quienes no tienen acceso por alguna razón laboral, económica, familiar, etc., a ella; quedan al margen y en espera de su oportunidad. De ahí que tengamos que pensar en espacios no escolarizados que le permitan al docente actualizar y completar en forma permanente su formación.

Para las instituciones esto ha representado un problema fuerte a resolver; y en la práctica lo es y lo va a seguir siendo, sin embargo, existen experiencias significativas dentro de algunas instituciones educativas estatales(3) que nos aportan elementos tanto teóricos como metodológicos para la reflexión y acercamiento a tal problemática.

Finalmente, es importante tener en cuenta que en los momentos actuales por los que atraviesa la educación, nos toca a nosotros los maestros generar y aprovechar espacios institucionales que nos permitan comprender la realidad educativa del nivel institución en que trabajamos, pues para esto no se requiere de especialistas ni formas escolarizadas determinadas por tiempos, créditos y horarios sino de la búsqueda y el compromiso que cada uno asumimos hacia los procesos colectivos de la labor educativa institucional la planeación, la organización académica, la actitud frente a los alumnos y la manera de relacionarse con ellos son aspectos importantes en la definición del tipo de docencia que queremos ejercer.



- 2.— Me refiero a la formación institucional legitimada por planes y programas de estudio distribuidos en tiempos, créditos y horarios.
- 3.— El CCECMEM, con su proyecto de formación de coordinadores para cursos de actualización académica con docentes de Primaria. La Normal 03 de Atlacomulco con diversas actividades académicas internas. La Unidad Pedagógica de Chalco y los cursos de actualización para maestros coordinados por el CCECMEM. Entre otras.

LA EDUCACION CONTINUA EN LA FORMACION DOCENTE

* Luis Lara Arzate

El trabajo docente como factor determinante para el desarrollo, la transmisión y asimilación de conocimientos, está inserto dentro de un sistema pedagógico convalidado institucionalmente, pues dicha tarea docente está provista de imágenes, ideas, aspiraciones y además que expresan una forma de enseñar y un modelo de aprender, o sea, delineado como un modelo del hacer y que por lo tanto desentrañar el quehacer docente en su práctica real nos lleva a intentar rescatarlo en los términos más específicos en que se desenvuelve.

Tal situación nos remite hacia los dos elementos puestos en juego en la práctica educativa del maestro: por un lado, la imagen ideal creada desde una política educativa estatal, comunmente enfocada en los lineamientos oficiales para el desempeño de la tarea de enseñar; y por otro lado, las prácticas profesionales existentes en la cotidianidad del trabajo. La articulación entre estos dos puntos aunado a los intereses y aspiraciones, en ocasiones contradictorias entre sí, conforman un tipo de "estructura curricular", donde se manifiestan conflictos, ya que son espacios para el poder y el control, y al mismo tiempo para el enfrentamiento y las tensiones, las luchas y las resistencias.

Reconocer la existencia de un currículum oculto o vivido y un currículum pensado o formal que además son trabajados paralelamente y que en su entrecruzamiento crean una actuar contradictorio, es de vital importancia para reconocer la relación conocimiento - sociedad, escuela - sociedad, problemas sociales - currícula y que pueda ayudarnos a revisar la vinculación tantas veces supuesta, entre el perfil del profesional buscado y las prácticas profesionales existentes.

Por lo tanto si entendemos que el currículum es una forma social de organización del conocimiento que en forma intencional se articula con el fin de producir aprendizajes significativos y que al reestructurarlo, es necesario rescatar para él lo manifiesto, lo oculto y lo real, en toda su dimensión es de vital importancia realizar asimismo su fundamentación a través de la investigación

de las necesidades que existan en el campo educativo, a corto y largo plazo: la detección de estas necesidades también colocará a la profesión docente en una realidad y en un contexto social.

La serie de reflexiones expuestas hasta aquí tienen como finalidad enmarcar de manera general lo que el Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México (CCECMEN) ha venido realizando en sus primeras experiencias sobre actualización de docentes, y que nos han abierto un panorama global de los problemas que enfrenta el maestro en su quehacer cotidiano.

Cuando iniciamos las actividades sobre actualización y superación profesional del magisterio de la entidad, nos encontramos con el problema de impulsar una serie de innovaciones pedagógicas que fueran significativas para el maestro, pero nos "topamos" con una forma de actuar del docente que se contraponía al propósito de construir con el maestro, pues el estilo dominante era y es el de una enseñanza centrada en la figura del profesor, quien se aboca a la tarea de transmitir un conjunto de conocimientos, imponiendo para ello, criterios propios y subjetivos de selección, organización y distribución de los contenidos temáticos, sin considerar la naturaleza del aprendizaje que se efectúa en los alumnos, por lo que el aprendizaje que de manera común realizan es caracterizado por la repetición mecánica de dichos contenidos, sin que exista realmente una asimilación significativa de ellos.

Aclaremos que este problema no es exclusivo de un tipo de maestro (preescolar, primaria, media básica) sino que también refiere al docente del nivel superior, muy a pesar del proceso de reforma a la educación normal realizada a partir de 1985 y que en sus postulados básicos nos habla de formar profesionistas con un sentido crítico, reflexivo y participativo de los problemas que nos plantea la práctica docente.

Profr. del CCECMEM

Los criterios curriculares de los cuales partimos al organizar los programas sobre actualización intentan ir más allá de lo que se nos propone por los expertos en diseño curricular, pues la intención es que las experiencias de aprendizaje se traduzcan en una forma de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y el trabajo en educación, que no constituya sólo el qué y el cómo se enseña, sino también el para qué se enseña, que implica también una concepción distinta de la realidad, del conocimiento, del hombre y del aprendizaje como algo no acabado, sino como algo en constante construcción y reconstrucción en la continua interacción de los sujetos.

Los planteamientos básicos para llevar a efecto tal cuestión, los enfocamos en cinco ejes estructurantes de la propuesta de trabajo (1)

- 1.- El eje central se coloca en la reflexión individual y colectiva de la práctica educativa, concebida como objeto de investigación, susceptible de conocimiento y por tanto de transformación.
- 2.- El proceso de formación es concebido como un proceso continuo que no se agota con la instrumentación del programa propuesto; implica la recuperación permanente de la práctica educativa propiciando la reflexión del proceso y la autoformación académica.
- 3.- Se concibe a la práctica educativa como una tarea social, en cuya concreción tienen lugar relaciones grupales: el conocimiento y análisis de éstas se convierten en aspecto fundamental en la definición del trabajo colectivo.
- 4.- La experiencia adquirida en el trabajo cotidiano en la escuela se concibe como fuente de conocimiento, el rescate reflexivo de la misma ofrece la alternativa de recuperar los procesos educativos en su dimensión histórica, institucional y social, a fin de propiciar la elaboración de propuestas alternativas al trabajo educativo.
- 5.- Se pretende que en la instrumentación del programa de formación se haga referencia a la práctica inmediata del maestro; articulándola a procesos de reflexión teórica que permitan el regreso a la misma, propiciando la innovación pedagógica, a la vez que recupere la noción de maestro como constructor de conocimientos y no simple transmisor de los mismos.

Cabe hacer mención que la intención no es trabajar hacia un modelo ideal de docente, sino que más bien la idea es la búsqueda de nuevas alternativas en la práctica docente que partan de

la interrogación, la reflexión, el análisis y el debate que permitan a su vez redefinir tan compleja situación.

Asimismo, como consecuencia, no sólo se trata de formar profesionistas, también existe el propósito de generar una tradición académica y una capacidad de construcción teórica entre el magisterio, que elimine la concepción tradicionalista de que el docente normalista sólo sabe utilizar una buena metodología de enseñanza (lo didáctico), pero que en cuanto al nivel de contenidos se queda "corto" con respecto al docente universitario, aunque éste no tenga una buena técnica didáctica para la enseñanza.

La experiencia obtenida hasta el momento indica ciertos problemas con respecto al proceso de formación, pues éste se ve como una etapa previa en la capacitación para el trabajo y no como un proceso de formación permanente, que no se agota en un tiempo y espacio determinado.

Otro aspecto a destacar es el referente a las posturas que se asumen cuando se empieza a analizar la práctica inmediata del docente, ya que éste ha interiorizado conductas estereotipadas dentro del aula, basadas en los rituales y mitos que son manejados en el ámbito escolar. Así, se establece un orden de comportamiento docente ya determinado y heredado por décadas donde existe un modelo para el hacer y la manifestación de formas y acciones para la conducción del quehacer docente.

No es extraño por lo tanto encontrarnos con resistencias explícitas para iniciar un debate, pues la costumbre indica guardar compostura y respeto para el que está hablando, en la idea de no propiciar un enfrentamiento con el otro. Asimismo cuando se propone realizar un cuestionamiento hacia la propuesta de programa, brotan ciertas inconformidades porque no se está acostumbrado a cuestionar el orden de los contenidos, las formas de evaluar, el manejo del grupo, el tipo de contenidos, etc. y por lo tanto si alguien se atreve a hacer crítica de esto es considerado no sólo por las autoridades sino por sus mismos compañeros como una persona no grata y peligrosa, que debe ser alejada de los demás con la intención de "no contaminar" a los integrantes de grupo.

Aunado a lo anterior nos encontramos con que muy pocos maestros realizan una verdadera selección y organización de los contenidos temáticos, la mayoría respondió a una conducta alienada y además sintiéndose legitimados en la función tradicional de transmisor de conocimientos; los distribuyen de acuerdo al orden que establecen y señala el programa curricular: esta situación

ocasiona que cuando se pide su participación en la reestructuración de los planes y programas, no existan muchas sugerencias o alternativas de cómo estructurarlos. En sentido pragmático e inmediatista aparece en el maestro porque de manera general considera que el discutir este tipo de problema es perder el tiempo y no se llega a nada práctico y concreto.

Lo expuesto hasta aquí nos permite hacer una reflexión de la problemática existente en la práctica docente, pues consideramos que puede ser compartida por muchos otros compañeros maestros, que por el actual proceso de reforma se han enfrentado a la puesta en práctica de una nueva propuesta curricular a los planes y programas de estudio de la licenciatura en educación preescolar y primaria.

Se hace necesario también, de manera sintética, explicar que en toda nueva propuesta curricular se conjugan una amplia gama de intereses y aspiraciones, a veces contradictorios, donde se ponen de manifiesto conflictos que hacen que el currículum formal (currículum pensado) sea producto de una negociación más de tipo política que académica. Además es innegable que en el proceso de instrumentación del currículum se trasciende al producto formal para convertirse en un espacio de poder y control, que encuentra su verdadera función social cuando opera en la realidad institucional, o sea, en la práctica misma de la vida académica de los centros de estudio y trabajo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

- ** Es necesario y de vital importancia, fundamentar toda propuesta curricular en base a las necesidades sociales, económicas y educativas del sistema, no tan sólo las características de una disciplina en particular, ya que la relación entre escuela y sociedad no puede ser explicada desde una sola perspectiva. Este problema no es exclusiva

mente didáctico o pedagógico, es también político y social, pues todo egresado de una institución educativa desarrolla su labor en la sociedad.

Para estructurar el currículum, es necesario partir de la idea de que para construirlo se requiere de la observación sistemática y recolección de los datos, que nos da la práctica real, que realiza el docente en su trabajo diario, visto como un seguimiento y una investigación permanente que permita una evaluación continua del plan de estudios en una constante revisión de los programas, para actualizar contenidos como medio para no regresar al pretendido modelo ideal de un deber ser que se contraponen a las prácticas de hacer cotidiano del maestro.

- ** Considerar como viable y prioritario el carácter participativo de los verdaderos actores del quehacer docente en las propuestas del diseño curricular, no como una forma de legitimar lo ya realizado por los expertos investigadores, sino con el fin de organizar la participación y de que exista una auténtica representatividad del maestro.

- ** Incorporar a los egresados normalistas a procesos de formación continua, con la intención de recuperar su experiencia, que a la vez que les permita entrar a procesos sistemáticos de actualización académica, ayude al docente formador de maestros retroalimentar su labor con la recuperación crítica de la práctica cotidiana que los docentes de otros niveles (principalmente preescolar y primaria) tienen. Esto daría las condiciones para generar nuevas prácticas culturales en el interior de las diversas instituciones y generar su vinculación extramuros en el ámbito social de la comunidad.

CRITICA DE LA FORMACION CRITICA

* César Carrizales Retamoza.

Aspirar a la formación crítica de los estudiantes, profesionistas y docentes es, por lo reiterado y vago del concepto, un lugar común. El lugar común es un tipo de generalización que expresa significados amplios y sencillos sacrificando precisión diversidad y fundamentación: de tal manera que ante más general es el significado de la formación crítica, más sin significado se vuelve.

La formación crítica es la hija consentida de las instituciones educativas, todas la adoptan y propagandizan, sea para prestigiarse, defenderse o atacar. Tampoco faltan las teorías que se auto-legitimen como verdaderas, mejores y científicas adjudicándose la posesión de la crítica y criticando a otros de que no lo son. Insólito es encontrar docentes que estén contra la crítica. Investigadores cuya imagen de sí mismos esté ausente la crítica y autoridades que en las instituciones educativas abiertamente se declaren contra la formación crítica.

La crítica es vanidosa sabe que seduce, que conquista, que despierta pasiones, se sabe amada y odiada; por ello reiteramos nuestro propósito de formar estudiantes, profesores, docentes e investigadores críticos; hablamos de teorías críticas sean sociología, filosofía, pedagogía y didáctica críticas; formemos críticos es expresión de formadores y también de quienes se están formando. Pero ante tan impresionante consenso, la "ingenua" pregunta: a qué llamamos formación crítica, crea el desorden, el simulado consenso se desintegra, esto inquieta a quienes dedicados a formar mentes críticas no nos habíamos detenido a preguntarnos: qué es ser crítico, cuándo sabemos que estamos ante un pensamiento crítico, cómo se forman estudiantes, docentes profesionistas críticos. Así, la vanidosa dama se diversifica y muchas de sus manifestaciones se conflictúan, algunas se polarizan; se le ama y se le odia, se le legitima y deslegitima, se le hegemoniza, margina y expulsa, se le juzga útil e inútil, positiva y negativa, blanca y negra, buena y mala.

La formación crítica es hoy parte de los proyectos de formación, de las políticas educativas, de los propósitos de formadores, de las deman-

das y propuestas de docentes y estudiantes. Aparece en foros, congresos, conferencias, asambleas, tiene su lugar en todo tipo de discurso relacionado con la formación en las instituciones educativas. Pero, a pesar de todo ello, o precisamente por todo ello, vale la pena preguntarnos qué entendemos por formación crítica.

LA CRITICA DE LA EVIDENCIA

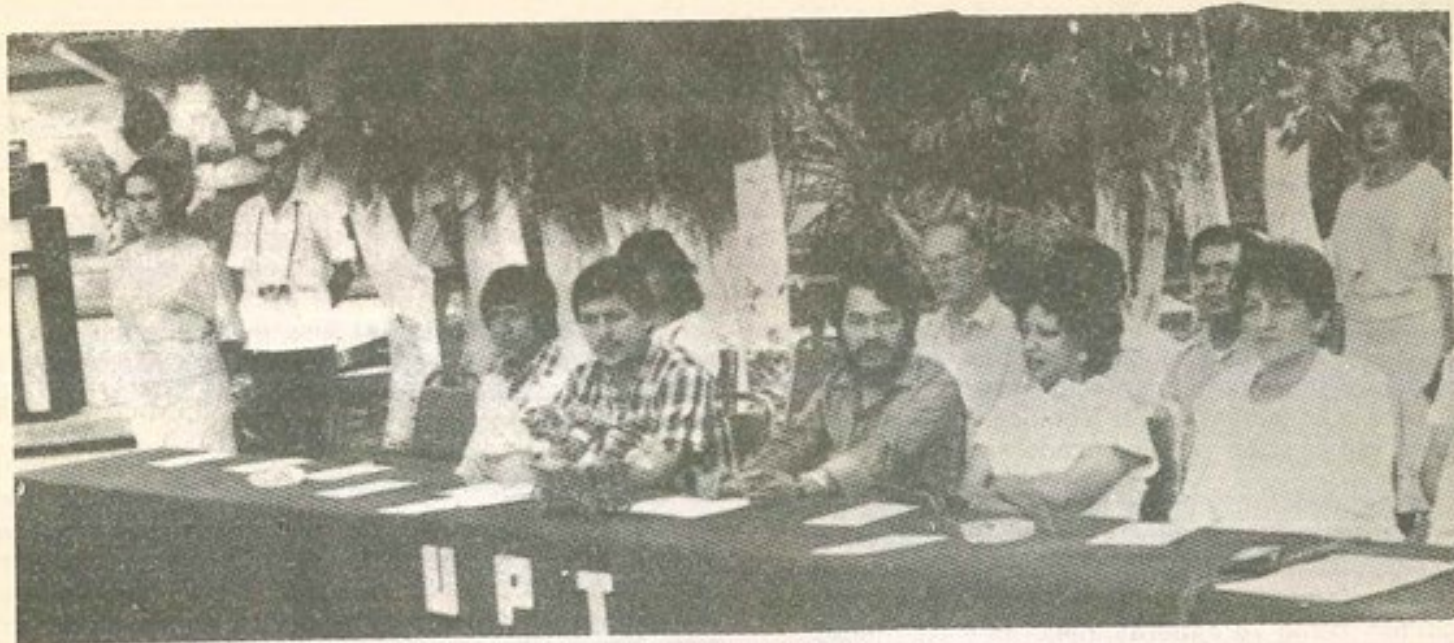
Tener evidencia significa ver claro, saber a dónde vamos y cómo llegar; tener evidencia implica identificar, poner nombres, saber qué es. En cambio a lo que no se identifica, se le valora como error, falsedad, falta de claridad, etc. El ver las cosas claras es una necesidad más atávica y neurótica que intelectual (1). Precisamente a partir de esta necesidad de ver claro, la institución educativa se adjunta la función de orientar, de enseñar, de formar; se adjudica el conocimiento del adónde y cómo llegar, eso implica claridad, certeza. Conozco una escuela que se llama "La Luz" y otra que se anuncia con una escalera, donde el que va a ingresar se encuentra abajo viéndola, y el que egresa está arriba, este sujeto bien vestido, con una sonrisa de éxito o de ejecutivo en funciones y parece decir al que está abajo: "ven, sube para que seas como yo".

El docente hace también frecuentemente gala de tener las cosas en claro, de saber para dónde lleva a sus alumnos y cómo llevarlos, a través de la continuidad de su experiencia va perfeccionando y convenciéndose de sus certezas, va aclarando las dudas, confusiones que seguramente ha tenido y, construyendo -apropiándose- de evidencias, alejando así la posibilidad de no tener las cosas claras.

Pues bien, impuestos como estamos a criticar desde nuestras evidencias, qué tan impuestos estamos a criticar las nuestras, esas cosas que están en nuestra experiencia y nos proporcionan seguridad; hasta dónde estamos dispuestos a criticar no sólo las evidencias de las teorías que no compartimos, sino también las evidencias de las teorías con las que nos identificamos.

* Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional

(1) Ver Rubert de Ventos, Xavier, Filosofía y Política. Ediciones Península, Barcelona, España, 1988.



Si la función o una función de la institución escolar, de ciertas teorías educativas y de la docencia consiste en enseñar a "ver claro" y desde ahí criticar lo obscuro, lo raro, lo anormal, lo perverso; ¿acaso podríamos pensar lo inverso?, pensar en instituciones que propongan como ideal el no ver claro, definitivamente pienso que no, pues la institución negaría toda la racionalidad en que está fincada la enseñanza de la verdad, de la ciencia, de la razón. Pero sí reconocemos que las evidencias se articulan al poder; que en ellas, también radican saberes que pueden petrificarse y que la alienación y la petrificación se ocultan pero están presentes en las mismas evidencias, entonces sí reconocemos eso, sí vale la pena pensar críticamente en tan mayúsculas verdades. Como anécdota recuerdo a una compañera maestra, circunstancialmente alumna que al terminar un seminario me dice: "tengo la impresión que no aprendí nada, venía a aprender teoría y lo que ha sucedido es que salgo criticando mis certezas" Me llamó la atención su frase: "no aprendí nada" cuando platicamos y le pregunté sobre qué quería aprender, me respondió que más teoría; y cuando le señalé que había aprendido teoría para criticar su certeza su rostro expresó perplejidad.

MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA CRÍTICA

Decía anteriormente que la idea de formar en y para la crítica es una hegemonía en los proyectos oficiales, también en las expectativas de docentes y estudiantes; sin duda el concepto está

prestigiado, pero prestigio y desprestigio tiene que ver con legitimidad, no toda crítica es legítima, ya que al calificar algún tipo de crítica como legítima se deslegitiman las demás. En todo caso: quién legitima y deslegitima. El quién es quienes, pues son diversos y en relaciones conflictivas.

Dentro de las instituciones existe una diversidad de crítica, tal diversidad en conflicto, en este sentido la crítica es, en realidad crítica de la crítica y así, confusa y sucesivamente. Pero el falso consenso que supone el deseo compartido de formar el pensamiento crítico se sigue manteniendo.

La petrificación del consenso que hace referencia a la formación crítica supone la existencia de un mito. La formación crítica es hoy un mito. Es un concepto "sagrado" al cual se le desea y se le teme, pero poco se le piensa. Basta preguntar a estudiantes, docentes y autoridades, sobre su punto de vista respectivo a la formación crítica para encontrar en sus respuestas el sí consensado, pero basta también preguntarles qué entienden por formación crítica para encontrar lo impensado.

Por impensado no me refiero en este caso a inconsciente, sino a la zona presente en la experiencia que no se reflexiona; así, muchos de nuestros puntos de vista no son objeto de nuestra reflexión, no pensamos en qué pensamos, menos en cómo pensamos. La formación crítica es una de esos clisés que gozan de gran prestigio, tanto social como en nuestro punto de vista, y que ante la interrogante: qué entender por formación crítica, nos sorprende.

Lo impensado de la formación crítica es un olvido de algo que está presente, por ello cuando orientamos nuestra reflexión hacia ella, nos sorprendemos, ya que percibimos saberes que usamos —¿o nos usan?— y que no nos hemos detenido a pensar. Después de este momento de sorpresa, cuando iniciamos la indagación sobre la formación crítica, su presencia adquiere dimensiones diversas.

La indagación de la formación crítica implica incursionar en dimensiones institucionales diversas, como son: planes y programas de estudios, en las experiencias y comportamientos de los docentes y estudiantes, en las normatividades institucionales, discursos oficiales, etc.

La diversidad está también presente en cada una de las dimensiones señaladas, en los programas de estudio los sentidos de la crítica son diversos, también lo son en los docentes y estudiantes; en los mismos discursos oficiales y en las normatividades institucionales encontramos diferencias en el sentido de la crítica. Así pues como nos damos cuenta, la crítica es una multidimensionalidad de sentidos.

Un ejemplo de la diversidad de la crítica me lo encontré en un grupo de estudiantes que se ma-

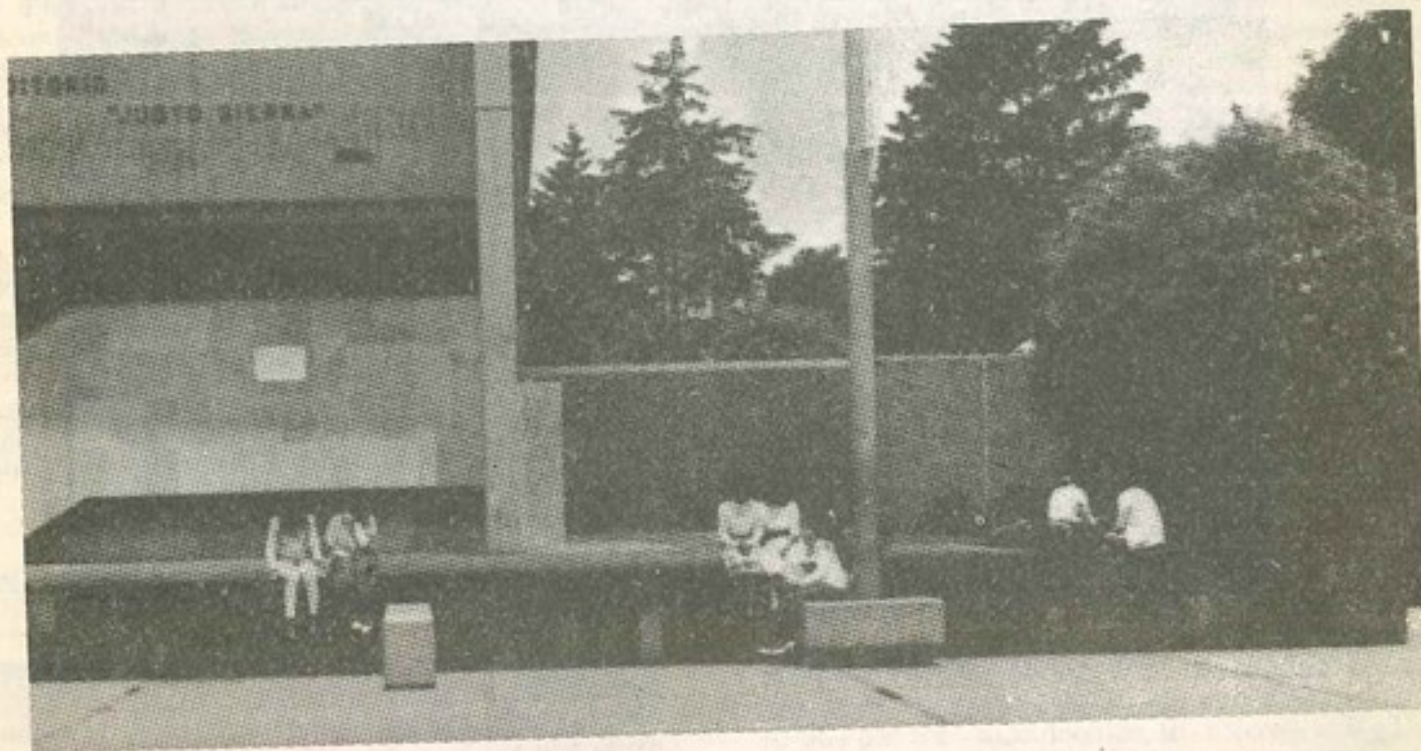
nifestaban en contra de un programa de estudios, el motivo aparente era que los trabajos de un autor invadían las temáticas del programa. El consenso con que el grupo se manifestaba era evidente, el programa era rechazado, el motivo también se presentaba claro (2), al indagar como cada estudiante interpretaba su rechazo, al programa me di cuenta de que el consenso era una simulación, que la evidencia no era tan evidencia, que el motivo no era el motivo. Tras del consenso, la evidencia y el motivo estaba lo disimulado; estaba precisamente la diferencia. Lo disimulado me lo encontré al platicar con uno de los estudiantes, escogeré a cuatro de ellos como muestra de la diferencia.

José: "estoy en contra del autor porque es marxista"

Francisco: "estoy en contra de que un programa este hegemonizado por una sola corriente, aún cuando me identifico con el autor".

Teresa: "en realidad el coordinador del grupo me cae mal, ni he leído al autor".

Guadalupe: "no entiendo a ese autor, me parece muy complejo, el profesor no lo explica".



(2) "Lo que llamamos entonces consensar -pálido sustituto del bien común no es más que un dato estadístico efímero producto de un automatismo desencadenado por algún lema sonoro" Pág. 78 Molnar, Thomas, de la Legitimidad. Revista DIOGENES, No. 134, Verano de 1988

Como nos damos cuenta las cuatro versiones son distintas, simulaban consenso y ocultaban la diferencia. Quizás desde algún punto de vista político tal manifestación de consenso sea válida, pero desde un proceso de formación, ese consenso, lo que realmente nos oculta es la formación, y en particular la formación crítica.

Otro ejemplo de la diversidad lo tenemos en el trabajo "la crítica en el espacio irreverente de la institución"(3) en él se expresa la crítica que los estudiantes hacen de los autores, profesores, au-

toridades y de sí mismos; en esos espacios los estudiantes recurren al chiste, a la caricatura, a la burla, como formas de crítica. Estas manifestaciones de crítica ocupan espacios y tiempos marginales, se expresa entre "torta y torta" para los saberes, espacios, tiempos, relaciones y normas oficiales este tipo de crítica es un espacio del olvido, simplemente no se sabe que existe; y cuando desborda su marginalidad y llega a las dimensiones oficiales es declarada legítima, porque es el poder el que juzga como legítimo a la crítica, haciendo también crítica de la crítica.



(3) Ayala, Laura. La crítica en el espacio irreverente de la institución Versión mimeografiada.

EL PENSAMIENTO CRITICO EN EL ESPACIO IRREVERENTE DE LA INSTITUCION ESCOLAR

* Laura Ayala Lara

"No se puede alcanzar la verdad porque sencillamente, no existe... Cuando dejemos de referirnos a la verdad y nos cñamos a hablar de lo interesante...aquel día gozaremos de poder imaginar con toda libertad"

Paul Veyne

INTRODUCCION

En la institución escolar existen espacios informales que son utilizados por los estudiantes para el ejercicio crítico de la razón; y cuya expresión es diferente a la crítica que se realiza frente al docente; pues se expresa mediante la burla, la ironía, la caricatura, etc., de ahí que sea un acto irreverente el evidenciarla. Estos espacios son importantes considerarlos, pues en ellos se expresa una forma de criticar, pocas veces apreciada por quienes participamos en ella.

El presente trabajo intenta incursionar sobre el significado que tiene este tipo de crítica en los espacios irreverentes. Asimismo se pretende abordar dos procesos que participan en la formación del estudiante y que inhibe su criticidad, por inducir al estudiante a conocimientos seguros, coherentes y llenos de orden, desde la duda, la confusión y la inseguridad, son procesos no habituales.

Estos procesos son: la necesidad de verlo claro y obedecer la obediencia.

EL ESPACIO INSTITUCIONAL Y LA EXPERIENCIA

La institución escolar no es únicamente un espacio físico sino ante todo es un espacio social: en ella no solamente existe el edificio con aulas, jardines, pizarrones y bancos, sino también se establecen un conjunto de relaciones entre profesores, alumnos y autoridades. Pero no todos los espacios institucionales están considerados para la misma función, sino que dependiendo de

sus características específicas, los espacios se legitiman para determinadas actividades escolares, por ejemplo: Las asesorías se proporcionan en los cubículos; las consultas a libros, en la biblioteca; las reuniones entre autoridades, en la dirección o salón de juntas; en fin, cada espacio está legitimado dependiendo de las actividades que se deseen realizar.

El espacio institucional posee cierta movilidad en la medida en que es aprehendido por los sujetos que participan en él. Tanto los estudiantes como los docentes perciben al espacio institucional a través de sus experiencias, que a su vez poseen su propio espacio en el plano de la subjetividad. La experiencia a la vez que se configura con el espacio institucional, también lo modifica: el espacio subjetivo forma parte del espacio institucional en la medida en que el estudiante lo interioriza y que al actuar en él lo conserva o lo transforma. En este sentido, se puede hacer referencia a que la experiencia es producto de este interjuego entre lo subjetivo y lo objetivo, y que tiene expresión en el comportamiento.

Así al analizar la formación crítica de los estudiantes es necesario recuperar la relación que existe entre la experiencia y el comportamiento, pues los estudiantes expresan sus críticas a través de él: la experiencia en cuanto está estructurada por los conocimientos, los valores, la lógica y los efectos y el comportamiento en cuanto expresa a dicha experiencia (1). Sin embargo el comportamiento no es copia fiel de la experiencia.

(1) Carrizalez, César. La experiencia docente; pp. 23

* Maestra de la Universidad Pedagógica Nacional.

sino que ésta "es más rebelde, compleja y contradictoria; el comportamiento, por su parte, revela fragmenta y distorsiona lo que la experiencia vive.

El comportamiento del estudiante es más controlable y su experiencia más insurrecta, es frecuente que limite su comportamiento a las normas al mismo tiempo que su experiencia está en desacuerdo con ellas (2). De esta manera el estudiante en frecuentes ocasiones oculta al docente lo que piensa, ya sea evidenciando las actitudes que el docente desea u ocultando aquéllas inapropiadas; ejemplo de ello lo encontramos frecuentemente en el salón de clases, cuando el docente sanciona al estudiante, y éste por temor a la calificación prefiere no contrariarlo, optando por la actitud que el docente prefiere en ese momento que él muestre.

EL ESPACIO INSTITUCIONAL Y EL ESPACIO IRREVERENTE

El aula es un espacio legitimado para la enseñanza y el aprendizaje, es el lugar por excelencia para la formación. En él, el estudiante conoce qué críticas y cómo hacerlo, su experiencia lo orienta en ello. En él se sabe qué está admitido comentar y qué está prohibido, qué es tolerante y qué no lo es: Pues aquéllas críticas que cuestionan al poder no son soportables para quien lo detenta. De esta forma frente al docente se permite criticar sobre los contenidos, la acreditación, la dinámica grupal, e incluso diría que el docente da pauta de cómo hacerlo, como por ejemplo, a través de señalamientos y sus propias opiniones. Sin embargo, éstas pocas veces son cuestionadas, por el contrario son altamente valorado y recuperado por los estudiantes.

Pero no siempre la crítica se expresa frente al docente, sino que existen otros espacios informales, en donde los estudiantes hacen referencia a los procesos de formación sin la delimitación que implica el ajustarse a roles institucionales. Creo que en este espacio la crítica funciona con menos ataduras que por ejemplo, la que se ejerce en el aula; basta escuchar la imagen que los estudiantes tienen de sus maestros y observar el comportamiento que asumen en el aula para darnos cuenta que la crítica adquiere contenidos y funciones distintas en cada uno de los espacios mencionados. Por ejemplo, en el período de inscripciones, entre pasillos es frecuente que los estudiantes se pregunten entre sí sobre la opinión

que tienen de sus maestros, de ello en una ocasión registré lo siguiente:



¿Haz llevado el seminario de investigación que imparte el profesor Gonzálo?

— Si, ¡es odioso! el profesor todo el semestre te pone a realizar gráficas cada vez más específicas, y ni siquiera sabes el significado de hacerlas. Lo único que interesa es que tengan buena presentación y estén bien trazadas

— Entonces, ¿No me lo recomiendas?

— Creo que ni a mi peor enemigo se lo recomendaría, es un tecnócrata.

— Como se notará este tipo de crítica es irreverente, pues quien posee el poder, y en este sentido es prohibido hacerla frente al docente. Otro ejemplo de ello lo tenemos en los comentarios que los estudiantes hacen al término de la sesión, cuando el docente va a retirarse:

— ¿Qué te ha parecido la clase?

— Realmente es muy aburrida, venimos a recitar lo que hemos leído.

— Si, ¿verdad?. Es el colmo como a pesar de que estamos revisando algunos planteamientos de Dewey, lo estamos recitando.

— Pues sí, ¿pero que te queda?, es una materia obligatoria y hay que cursarla. Pienso que lo más divertido es observar las caras que ponen

los compañeros en la medida en que pasa la clase.

- ¿Y no has visto la que pone el profesor? casi siempre se está durmiendo en clase *

Como podemos darnos cuenta, los estudiantes en los espacios irreverentes hacen crítica recurriendo para ello, a la burla, a la metáfora, y a figuras caricaturescas. El matusalem, el pedante, el aburrido, el odioso, la bella durmiente, el tecnócrata, son entre otros muchos, los conceptos que se usan comúnmente para opinar sobre los docentes. Pero así como encontramos críticas caricaturescas sobre el docente, existen opiniones que tienden a apologizar la figura del docente. Como es el siguiente ejemplo:

Un maestro que fue elogiado por los estudiantes por la dedicación que mostraba al revisar sus trabajos en una ocasión, un estudiante expresó: "nunca un profesor, en el transcurso de la carrera, me había corregido un trabajo".

Hasta aquí se ha mencionado la diferencia que existe entre la crítica frente al docente y la crítica irreverente y, cómo esta última, es utilizada por los estudiantes como una forma de rebelarse ante los abusos o inconformidades institucionales. Sin embargo, es la propia institución la que favorece estos procesos irreverentes, al propiciar en los estudiantes una crítica simulada; esto es, se le pide al estudiante que critique, pero al mismo tiempo se le da instrucciones de que debe criticar, cómo y dónde hacerlo. La crítica que propone la institución es una crítica orientada. La frase: "quiero que quieras estudiar", se traduce: "crítica como deseo que critiques". Así pues, la espontaneidad que se trataba de dar, deja de serlo, en la medida en que es solicitada. Cuando un docente les dice a sus alumnos que no desea que sean sumisos, sino por el contrario, desea que critiquen los planteamientos que se revisarán en clase; lo que está sugiriendo, no es la espontaneidad, sino la obediencia a la no pasividad (en donde el docente se molestará con los estudiantes porque mantienen, o bien, se muestran críticos). En los dos casos, los deseos del docente quedan insatisfechos ya sea porque los estudiantes se muestran pasivos, o bien, porque aún cuando demuestran una actitud crítica, el motivo que los mueve es falso, pues al obedecer al docente no han hecho otra cosa sino dar muestra de su pasividad. De esta forma el comporta se como los otros quieren que nos comportásemos es una tendencia que existe aún en procesos alternativos.

Junto con esta intención de formar estudiantes críticos, subyacen dos tendencias: la necesidad de ver claro y el obedecer la obediencia; ambas participan en el ejercicio crítico de la razón, de ahí que sea necesario aclarar en qué consisten, cada una de ellas.

LA NECESIDAD DE VER CLARO

La tendencia a ver claro se observa en la formación del estudiante por la necesidad obsesiva a la evidencia: cuando esta tendencia se expresa en el estudiante, éste se angustia por no encontrar la evidencia, se calma cuando la encuentra. Así pues, la certeza es altamente valorada, ya que proporciona seguridad, confianza, estabilidad; pero realmente, ¿estamos seguros de nuestras certezas, o más bien, deseamos creer en ellas para estar seguros?

Con la socialización primaria se nos enseña a tener respuesta a todo, a creer en aquello que el adulto nos enseña como verdad. Por ejemplo, cuando el niño pregunta algo, el adulto trata de aclarárselo:

- ¿Por qué tengo que estudiar?
- Para que sepas muchas cosas
- Y, para qué tengo que saber muchas cosas?
- Para que puedas saber lo que pasa en el mundo
- Y, ¿para qué...?

Este diálogo entre la interrogante y la certeza representadas por el niño y el adulto respectivamente, se repite cotidianamente en la socialización infantil; sin embargo, a pesar de que los discursos pueden ser variados, lo común en ellos es la tendencia obsesiva por tener respuesta a todo, de creer saberlo todo, aún por simplista que ésta sea; como si toda pregunta tuviera una respuesta clara y precisa, existen interrogantes cuyas respuestas son más complejas e incluso interrogantes en donde es difícil encontrar soluciones.

Esta actitud de ver claro prevalece sobre aquellas donde la interrogante aparece frecuentemente (3), pues estar inseguros de nuestra certezas y dudar de nuestras evidencias es algo confuso e incierto y por el contrario, se nos ha enseñado a ver claro, a ver lo evidente.

Rubert de Ventos menciona: "esta necesidad de verlo claro, de entenderlo todo, de poner una palabra sobre cada cosa, responde no tanto a nuestro deseo de conocimiento como a nuestra necesidad de apaciguamiento, que no es tanto un producto de nuestra curiosidad como de nues-

NOTA: De este profesor, uno de los estudiantes dijo: "se salió del museo" — haciendo referencia a su edad el otro se rió.

- 3 — A diferencia de la duda que al solucionarse se convierte en certeza; esta interrogante violenta a la certeza dejándola vulnerable, pues se vuelve a dudar de ella.

tra ansiedad; que más que expresión de nuestro interés por el mundo es producto del miedo que nos produce" (4).

Otra de las tendencias con que se forma al estudiante es a obedecer. Esta tendencia se expresa cuando el estudiante se siente culpable por no obedecer al docente, aún cuando aquél piense que éste no tiene la razón; es decir; **trás este obedecer** aparentemente tan natural y a veces **simulado** con buenas intenciones, se nos **enseña también** a sentirnos culpables cuando no lo hacemos. Laing menciona: "La mayoría de la gente se siente culpable por no hacer lo que se les dice, aunque crean que es erróneo e incluso aunque desconfíen de aquellos que dan las órdenes, se sienten culpables por no confiar en su propia desconfianza".

Debo aclarar que no intento negar a cualquier obediencia, sino que aquí cuestiono a aquélla que se deriva de una "necesidad" por obedecer, pues pienso que existen normatividades que son necesarias de acatar, de lo contrario se provocaría un caos: ¿qué pasaría si no hubiera un horario en la escuela? De ahí, que a la obediencia a la que me refiero implica creer en la evidencia; pero no a la evidencia elaborada a partir de poner interrogantes frecuentes, pues ésta es producto de nuestras dudas y confusiones; sino a la evidencia a la que hago referencia se deriva, como ya mencioné, de la necesidad de

obedecer, necesidad producida por modelos hegemónicos, por estereotipos estandarizados, por creencias uniformadas, por verdades únicas.

El poder de la evidencia se asegura en la creencia en el mito, en la simplificación de la razón, en el ocultamiento. Para ser obedecidos se alude a la madurez, a la experiencia, a la frecuencia en los sucesos, a las generalidades. Nuestro pensamiento se forma en esta lógica; estar en ella es un acto considerado como inevitable, pues pensar distinto a los demás, contradecir las certezas hegemónicas, es castigado por el sentimiento de culpabilidad, ya que salirnos de los esquemas establecidos, es desobedecer a la norma y a nosotros se nos ha enseñado a obedecer a la obediencia.

Estas dos tendencias interjuegan con el ejercicio crítico de la razón: Por un lado se forma a los estudiantes en la certeza, en la VERDAD; por el otro, se les orienta a criticar, a discutir con lo que no están de acuerdo; pero: ¿acaso, se les invita a criticar a su razón, a su certeza, a la evidencia en que se basa ésta? Pienso que en la medida en que los estudiantes se cuestionen a sí mismos, habrá mayores posibilidades de que no simulen y/o disimulen en la crítica frente al docente y; que la crítica que expresen, en los espacios irreverentes será más valorada en la medida en que sea considerada como objeto de reflexión.



4 —Ruber de Ventos. Filosofía Política; ed. Península, pp. 14.
Laing.

. SECCION INFORMATIVA

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, convoca a los siguientes eventos:

"II ENCUENTRO NACIONAL DE HISTORIA REGIONAL DE LA EDUCACION"

FECHA: 15, 16 y 17 de junio.

LUGAR: Centro Cultural Mexiquense Toluca, México.

"TALLER SOBRE NUEVAS ALTERNATIVAS DE EDUCACION DE ADULTOS"

FECHA: 27 de junio al 1o. de julio.

LUGAR: Centro Vacacional Tonicato, México.

El Departamento de Educación Especial ofrece atención a niños D.M. (deficiente mental) y sordos en los siguientes lugares:

- **Esc. "Dr. Guillermo Coronado"**
Dom. Violeta No. 36 Fracc. Los Morales.
3a. Sección, Cuautitlán de Romero Rubio.
- **Esc. "Profr. Salvador M. Lima".**
Dom. Avenida Sur 7 No. 24 fraccionamiento Hogares Mexicanos.
- **"Grupo de Educación Especial"**
Dom. Privada 5 de Mayo No. 200
- **Xonacatlán, México.**
- **Grupo de Educación Especial de "Zumpango".**
Dom. Plazuela Zaragoza s/n.
Zumpango de Ocampo.

- Escuela de Educación Especial para Niños Sordos y/o con problemas de audición.

"Lic. Benito Juárez"

Dom. San Mateo Narvarte Col. Ampliación Villada.
Nezahualcóyotl.

- Escuela "Dr. Roberto Solís Quiroga"

Dom. Av. Gustavo Baz y Lázaro Cárdenas en Ejido de Tecámac, Tecámac.

- Escuela "Dr. José de Jesús González"

Dom. Av. San Rafael s/n
San Rafael Tlalmanalco.

- "Grupo de Educación de Apaxco"

Dom. Abasolo No. 28
Apaxco, México.

MAYORES INFORMES EN LAS INSTITUCIONES SEDE



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

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

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

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



Gobierno del Estado de México
Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social
Dirección General de Educación

EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

CONVOCA

A los profesionales con estudios de licenciatura en el área educativa o equivalente a presentar solicitud de ingreso a los estudios de especialización en las siguientes áreas y sedes:

SEDES

- ADMINISTRACIÓN, PLANEACION Y DESARROLLO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.
- CIENCIAS NATURALES Y SU DIDACTICA.
- CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDACTICA.
- INVESTIGACION EDUCATIVA.
- MATEMATICAS Y SU DIDACTICA.

TOLUCA	ECATEPEC	TEJUPILCO	ATLACOMULCO	CHALCO
*	*			*
*				
	*			
*	*	*	*	*
*				

PROGRAMA :

Las especializaciones tienden a profundizar los conocimientos abordando problemas de la práctica profesional. Cada especialización está estructurada en módulos. La duración del programa es de un año, en sesiones sabatinas.

REQUISITOS DE INGRESO :

Llenar solicitud de ingreso y entregarla con los siguientes documentos :

- a) Título de Normal Superior o Licenciatura afín al campo profesional correspondiente.
(original y copia).
- b) Certificado de estudios de licenciatura.
(original y copia).
- c) Acta certificada de nacimiento (original y copia).
- d) Carta en la que se expongan los motivos por los que le interesa el programa.
- e) Curriculum Vitae actualizado.
- f) Seis fotografías recientes tamaño infantil.
- g) Recibo de pago de inscripción y créditos correspondientes.

INFORMACION GENERAL

Recepción de solicitudes de pre-inscripción:
del 2 al 9 de julio de 1988.

Inscripciones : del 20 al 27 de agosto.

Inicio del programa : 15 de octubre de 1988.

Para una especialización el mínimo de alumnos es 25.

Toluca, Méx., mayo de 1988

DR. MARIO C. OLIVERA

PROFR. LAURO RENDON CASTREJON

PROFR. RANULFO VIVERO CASTAÑEDA

SECRETARIO DE EDUCACION, CULTURA
Y BIENESTAR SOCIAL.

DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION

DIRECTOR DEL I.S.C.E.E.M.

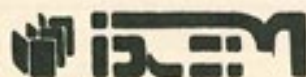
INFORMES : Toluca: ISCEEM, Ex-Rancho de los Uribe, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Apartado Postal 295.

Ecatepec: Coordinación ISCEEM, Unidad pedagógica, Av. de los maestros s/n

Tejupilco: Escuela Normal No. 6, Carretera a Amatepec Km. 1

Atlacomulco : Escuela Normal No. 3, Ferrocarril No. 5

Chalco: Escuela Normal No. 5, Tizapa y Mina s/n.



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEL ESTADO DE MEXICO

SECRETARIA DE EDUCACION,
CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE EDUCACION SUPERIOR

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

COCEMEX COCEMEX COCEMEX