

FORO
DE

educación continua

Año 2

Septiembre-Octubre-Noviembre

1989

No. 7



89 01157

COZOMEM COZOMEM COZOMEM

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.



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:

LAURA LUCIA JIMENEZ BUENO

IMPRESION Y DISTRIBUCION:

MODESTO MENDIETA PICHARDO

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



PAG.

* EDITORIAL 3

PLANEACION EDUCATIVA

* LA PLANEACION EDUCATIVA: ORIGEN Y EVALUACION..... 4
MA. EUGENIA TOLEDO HERMOSILLO

* LA CALIDAD DE LA EDUCACION Y LA PLANEACION EDUCATIVA..... 31
MIGUEL PORFIRIO ROJAS

* LA REFORMA A LA EDUCACION -- NORMAL Y DEMOCRACIA..... 36
ROBERTO LOPEZ PONCE

FORMACION DOCENTE

* FORMACION DOCENTE VALORIZACION Y SIGNIFICACION SOCIAL. 44
ROBERTO S. TOLEDANO MORALES

TEORIA EDUCATIVA

* EL PENSAMIENTO CRITICO Y LA VOLUNTAD DE SABER 59
JUAN LUIS HIDALGO GUZMAN

PRACTICA DOCENTE

* MI EXPERIENCIA CON LOBROT .. 68
LUCILA SORIANO

Editorial

Hablar de calidad de la educación, exige ubicar tal categoría en un espacio y tiempo determinados, es decir hablar de calidad implica, saber para qué y para quiénes. "Foro de Educación Continua", incluye hoy un artículo referido a tan controversial categoría, en un intento de integrar al mismo tiempo, puntos de vista diversos sobre la educación; que permitan ampliar a los maestros la sociovisión de dicha tarea, en donde además la planeación y las reformas, son pensadas y legitimadas a partir de expectativas de calidad.

Los autores de los trabajos sobre **Planeación, Calidad de la Educación y la Reforma a la Educación Normal**, abordan desde enfoques distintos estas tareas que desde el discurso, pretenden la transformación y el mejoramiento de los niveles de calidad de la educación. Sin embargo, al retomarlos es necesario considerar que la política educativa, las reformas, la planeación y la operación concreta de proyectos educativos, se generan en ámbitos distintos con la inserción de subgrupos que conforman planteamientos, que si bien parten de políticas y definiciones más amplias y dadas, también integran las expectativas y proyectos personales de estos últimos; así la operación concreta de nuevos proyectos se llena de claro-oscuros y fundamentalmente de contradicciones.

Estos trabajos contrastan con las reflexiones respecto al pensamiento crítico de los docentes, que insertos en la operatividad de lo que se acuerda a otros niveles, protagonizan su verdadero significado y le dan concreción, en el momento mismo de operarlo, a partir de una participación que podría ser crítica, pero que en la mayoría de los casos y a juzgar por la experiencia, son tareas que se asumen acríticamente.

Así, este número pretende proporcionar puntos de vista que permiten por un lado, rescatar el momento y nivel de participación del maestro y por otro, la diversidad de enfoques y niveles desde donde se aborda la educación; hecho que explica las contradicciones. Finalmente la política educativa, las reformas, la planeación cobran su dimensión más real en la puesta en práctica por sus protagonistas "los maestros" esta última idea pretende ubicar a éstos en su verdadera dimensión, con la posibilidad de aprovechar su espacio y su autonomía relativa, no sólo para participar sino también para revalorar y resignificar su tarea ●

"...la educación verdadera es --
praxis, reflexión y acción del --
hombre sobre el mundo para trans-
formarlo..."

Paulo Freire.

1. INTRODUCCION.

El presente trabajo consta de dos partes. En el se pretende sistematizar y analizar algunas experiencias e investigaciones en el campo de la **planeación educativa** tanto a nivel nacional como latinoamericano, con el propósito de aportar elementos para la discusión crítica del tema y la construcción de una planeación educativa alternativa.

El texto ubica históricamente a la planeación educativa, tomando en cuenta las características del proyecto **expansionista norteamericano** hacia América Latina, las condiciones socio-económicas de los países latinoamericanos y sus relaciones políticas internacionales. También se contextualiza dentro de un proyecto internacional que no se circunscribe a lo educativo, sino que está determinado por el modelo de desarrollo capitalista.

Este proyecto al extenderse

(*) Profesora de la Academia de Psicología Educativa de la U.P.N.

LA PLANEACION EDUCATIVA:

origen

y

evolución.

MA. EUGENIA TOLEDO HERMOSILLO*

a América Latina conserva ciertas particularidades que no se contraponen con el expansionismo Norteamericano, por el contrario, lo refuerzan. El análisis sobre el desarrollo de la planeación educativa en el contexto latinoamericano no será presentado en la segunda parte de este trabajo.

Los ejes en torno a los cuales se reflexionan a lo largo del documento son los siguientes:

a) la necesidad del modelo de desarrollo capitalista de reforzar y legitimar a través de la educación y, por tanto, de su planea-

ción, tanto la ideología hegemónica como la estructura social, económica y política para mantener el sistema socio-económico vigente sin afrontar fuertes de sequilibrios.

b) la autonomía relativa de la educación y, en alguna medida, de su planeación, resultado de las contradicciones sociales que al generar luchas populares se oponen a los intereses hegemónicos internacionales y nacionales. Aunque metodológicamente es posible analizar estos elementos por separado, en la práctica se interrelacionan para complementarse y reforzarse.

2. EXPANSIONISMO Y PLANEACION EDUCATIVA.

2.1 Marco General.

La educación es uno de los medios que el proyecto hegemónico occidental utiliza para expandirse hacia América Latina. Es un instrumento, entre muchos otros, por el cual se mantiene y consolida la estructura económica, social y política del siste-

ma capitalista dependiente. Ello a través de: contribuir al control de las luchas sociales, reforzar las relaciones de poder entre las clases, mantener el consenso dentro de la sociedad, formar los cuadros profesionales y técnicos que el sistema demanda...

Al formar parte del sistema capitalista encabezado por Estados Unidos de Norteamérica, la educación responde a sus intereses pero también a los de las clases locales detentadoras del poder, ya que éstas son parte integrante de ese sistema y se legitiman a través de él.

Sin embargo, la educación no sólo reproduce el sistema capitalista, cuenta también con una autonomía relativa, en tanto existen fuerzas que actúan en sentido opuesto a los intereses hegemónicos, los cuales contribuyen tanto a la construcción de una educación popular como a la transformación del hombre y la sociedad.

En este contexto, la ideología (1) juega un papel fundamental al crear y transmitir de ma-

(1) "... la ideología (...), explica la realidad social la hace colectivamente aceptable y afirma, mediante el consenso, las relaciones de poder entre las clases". (En este sentido, se convierte en una forma de alienación del ser humano). Fuentes Molinar Olac. Educación, Estado y Sociedad en México. Versión preliminar ampliada para su publicación en México Hoy. Siglo XXI. México, 1979. (p. 6).

nera intencional y natural (2) - una versión de cultura; de terminados valores, actitudes, comportamientos y formas de pensar. Lo ideológico está presente en la educación en todas sus modalidades: escolarizada y no escolarizada y en las instancias que la integran: institución escolar, maestros, alumnos, planes y programas, contenidos, métodos y medios que se utilizan para "educar". En el sistema capitalista la ideología cumple la función de mantenerlo, al contribuir en el fortalecimiento de las relaciones de poder entre las clases y por tanto, de la estructura socioeconómica propia de dicho sistema.

Es así, como al analizar la educación no se puede olvidar su carácter de clase ni su intencionalidad, pero tampoco podría hacerse referencia a su planeación sin tomar en cuenta estos elementos.

Al ser una forma de expansión, la planeación obedece a un modelo que no nace de las necesidades concretas de los países latinoamericanos. Por el contrario, es una respuesta de los centros hegemónicos a la crisis económica mundial, que incide de ma-

nera decisiva en la educación. Esta crisis se agudiza en los años 1967-1968, expresándose en la reactivación de los movimientos populares, los cuales sacuden las estructuras del aparato de dominación y lo obligan a responder. Una de las respuestas es la planeación.

La concepción, estrategias, objetivos y formas operativas de la planeación no reflejan las particularidades de los países de América Latina, ni son una solución al conflicto que afrontaban los países de Europa Occidental, durante la postguerra, como a la adopción, de un modelo de desarrollo capitalista cada vez más avanzado. Pero también, la planeación educativa es una forma de imponer un modelo capitalista dependiente para el desarrollo de los países periféricos.

Las contradicciones del sistema obligó a los países industrializados a plantearse una estrategia que readecuara las estructuras de los países centrales y periféricos para mantener y consolidar el desarrollo capitalista. En América Latina, parte de esa estrategia incluye el control a través de la planeación, como uno de los elementos fundamenta-

(2) Es intencional en tanto la clase en el poder con claridad de objetivos e intereses orienta y dirige a la educación para que contribuya a su cumplimiento. Es natural en tanto la sociedad civil sin darse cuenta la reproduce y la transmite a través de actitudes y acciones inconcientes o bien aprehendidas acríticamente.



les de la educación. Este control, se da por la vía de los organismos internacionales quienes al incidir directa o indirectamente en los programas y proyectos educativos; a través de la planeación, refleja fundamentalmente los intereses capitalistas internacionales en lo ideológico económico, social y político y, consecuentemente, se convierte, en uno de los medios a través de los cuales se mantiene y fortalece la dependencia de la región latinoamericana hacia los centros hegemónicos.

Con el objeto de fundamentar los planteamientos anteriores, es necesario, hacer una re

visión general del origen y las características de la planeación educativa en los países industrializados, así como de sus mecanismos de expansión hacia América Latina.

2.2 Planeación Educativa en los Países Industrializados.

Los primeros pasos de la planeación.

La necesidad de planear en los países industrializados se origina como respuesta a la crisis económica y social que enfrenta después de la segunda guerra mundial. La urgencia de reconstruir su economía requirió -

de impulsar la planeación en este campo, en dos aspectos fundamentales: la previsión de necesidades y su atención a corto plazo. Como parte de este impulso surge el Plan Marshall (1947), el cual juega un papel decisivo en la reconstrucción de Europa Occidental al abastecerla de recursos humanos capacitados, tecnología, capital e instituciones económicas. Este plan fue una de las condiciones legales internacionales a través de las cuales se establecieron y consolidaron las alianzas y los lazos de dependencia con los países capitalistas del área. El reacomodo de fuerzas y de relaciones internacionales permitieron, por un lado, asegurar el desarrollo de esos países dentro del marco del capitalismo; por otro, consolidar la hegemonía mundial norteamericana (3), en tales términos que garantizaran y facilitaran tanto el acceso a las fuentes de materias primas como la expansión de capitales y tecnología.

Para este efecto los Estados Unidos dejan de asumir la dirección de las finanzas y de la economía del país so pretexto del endeudamiento para cambiar su estrategia de expansión hacia la "ayuda externa" a través de instituciones, financiamiento, asesores, etc.; tal es el caso del Plan Marshall.

Este primer intento de planeación no integró al sector educativo que permaneciendo al margen de la problemática social y económica del momento, entró en un período de recesión que se agudizó con el tiempo.

Planeación educativa, formación de fuerza de trabajo e ideología.

A principios de 1950 "superada la reconstrucción" de la Europa Occidental fue necesario afrontar la carencia de fuerza de trabajo (4) para apoyar e impulsar el crecimiento económico. A partir de este momento se empezó a

(3) No sólo las condiciones externas permitieron la consolidación de la hegemonía mundial. En 1943 "Estados Unidos sintió el beneficio de la guerra en su economía (...), se llegaba a la ocupación plena de la fuerza de trabajo y al completo aprovechamiento de la capacidad productiva..." Con ello se logra un pacto social entre las clases norteamericanas en pos de conquistar un alto nivel de ingresos y una hegemonía internacional sin precedentes". Puiggrós, Adriana, **Imperialismo y Educación en América Latina**. Ed. Nueva Imagen, México 1980, pp. 75-76 y 247.

(4) "A principios de los 50's la reconstrucción económica había absorbido completamente los recursos humanos capacitados que el Plan Marshall había proporcionado. Los economistas pensaron que este era uno de los mayores obstáculos para lograr el crecimiento económico planeado". Coombs Phillip. *What is Educational Planning?* IIEP Bélgica 1970, p. 22

concebir a la planeación con un enfoque economicista, como resultado de lo cual ésta empezó a integrar a la educación como la única alternativa para "producir mano de obra capacitada". A partir de entonces, la educación empezó a proyectarse, casi exclusivamente, como apoyo al crecimiento económico; convirtiéndose la planeación en uno de sus instrumentos esenciales. Congruente con su enfoque y con el modelo de desarrollo adoptado por los países industrializados, la educación se plantea el objetivo prioritario de formar la mano de obra y los cuadros profesionales calificados necesarios para abastecer los requerimientos del aparato productivo dentro de un desarrollo capitalista avanzado. Por tanto, su planeación se dirige hacia el logro de ese objetivo.

El enfoque economicista con que se aborda la educación, desde la década de 1950, la convirtió en una "inversión redituable" para el crecimiento económico. El operativizar el modelo educa-

tivo, dentro de este marco, implicó traducir a los alumnos en "materias primas" y a los egresados en "productos", así como medir la eficacia y eficiencia en función de la "producción" de recursos humanos. Tendencia que hasta hoy prevalece.

En lo ideológico, la planeación educativa, en los países industrializados, hace suyos los planteamientos de la corriente educacionista (5).

La planeación enfatiza la importancia de la educación en el progreso social e individual y en el logro de un desarrollo económico "saludable". Esta idea de progreso se entiende como la capacidad del modelo de desarrollo para borrar las diferencias socioeconómicas de los individuos a partir de la acumulación de capital. En las décadas de 1950-60, se plantea que el progreso sólo se puede alcanzar a través de un modelo de desarrollo capitalista. Alcanzarlo implica, entre otras cosas, planear el sistema educativo efi-

(5) "El educacionismo (...) desempeña la función de legitimar la posición de mando a que aspira la burguesía (...) (y) la de alentar esperanzas en otras clases. Proclamada la educación para todos, las diferencias sociales y la sujeción de unas clases a otras quedarán explicadas y justificadas: las posiciones de privilegio serían resultado del esfuerzo personal y un justificado premio al mérito personal..." "El educacionismo (...) constituye la ideología necesaria para el desarrollo del capitalismo y la legitimación de la dominación burguesa". Pérez Rocha, Manuel. Educación y desarrollo, Idealismo del Estado Mexicano en: "Crisis". México, No. 32, año VIII, Nov. 77 a enero 78.

ciente, eficaz y racionalmente.

Para lograr una educación de esta naturaleza, la planeación asume un modelo educativo estático, que la lleva a calcular el crecimiento educativo y su financiamiento, el número de egresados, la eficiencia terminal del sistema, etc., a partir de proyecciones lineales sin tomar en cuenta las crisis económicas que afectan al sistema educativo. En esta perspectiva, tampoco le permite analizar las contradicciones sociales, esto es considerar a la sociedad integrada por diferentes clases que no comparten intereses y objetivos y que al no ser partícipes por igual de los beneficios del desarrollo económico, generan conflictos sociales imposibles de prever a partir de las proyecciones lineales. Sin embargo, ante estos conflictos, la planeación se convierte en un instrumento para readecuar el sistema educativo. Es por ello que su respuesta a la problemática educativa es, en la mayoría de los casos, inmediatista y desarticulada del proyecto socioeconómico global.

Consecuentemente, sus previsiones se reducen generalmente a la parte mecánica y cuantitativa. La planeación define líneas educativas basadas en las necesidades de un desarrollo capitalista avanzado, dejando al margen el

desarrollo de los niveles educativos elementales (preescolar y primario) por no estar directamente relacionados con el trabajo productivo. Asimismo, descuida tanto las áreas rurales (para atender lo urbano e integrarlo al sector moderno) como la formación de obreros semicalificados y no calificados de la ciudad y el campo.

Tan centrada en la perspectiva económica, la planeación educativa no integra ni las demandas ni las necesidades sociales a un proyecto global coherente y a largo plazo. Las contradicciones del modelo capitalista empuja a los sectores populares a sentir la necesidad de abrir espacios educativos, bien como "vía para progresar" o para la lucha social.

En este contexto, los sistemas políticos de la Europa Occidental impulsan la planeación educativa para dar respuesta a esta problemática. Sin embargo, ésta se da de manera inmediata y desarticulada del propio proyecto de desarrollo económico, impulsando la expansión lineal del sistema educativo que al incidir en todos los niveles conduce a la creación de mayores demandas insatisfechas. Como resultado, la fuerza de trabajo, a pesar que en un principio era insuficiente, en poco tiempo excedió las necesidades del desarrollo



económico y por tanto la capacidad del mercado de trabajo.

Las contradicciones inherentes al modelo de desarrollo son tales que al pretender resolver un problema crea otros. Esto es con la expansión lineal no se resolvió la problemática social pero si se provocó un creciente desempleo y subempleo que repercutió en lo económico y social. En lo ideológico evidenció las contradicciones entre la ideolo-

gía promulgada y la realidad concreta. Una de las contradicciones salta a la vista cuando se declara a la educación como una vía para progresar y en la práctica se evidencia que a pesar de haber sido "educado" no se tiene acceso al mercado de trabajo o bien el empleo obtenido no corresponde ni en jerarquía ni en salario al grado de estudios con que cuenta el egresado.

Como consecuencia de la agudización de las contradicciones, desde los años 50 se reactivan los movimientos de masas en los países capitalistas europeos. La planeación en su función neutralizadora intenta readecuar el sistema educativo a las condiciones concretas, a través de dos acciones fundamentalmente: integrar todos los niveles educativos en un mismo plan y plantear la educación a partir del desarrollo económico (6). Sin embargo, se centra en los "... requerimientos físicos sin incluir factores críticos como formación de profesores, costos recurrentes, reformas e innovaciones..." (7).

Menos aún se plantea cambios estructurales en el sistema

(6) P. Coombs, op. cit. (pág. 23)

(7) P. Coombs, op. cit. (pág. 23, 24)

educativo y en los contenidos y orientación de la educación, no integra elementos que hablen de su calidad ni toma en consideración los problemas estructurales inherentes al modelo de desarrollo económico que inciden en la educación. Su participación se redujo a darle continuidad al sistema educativo... a la mecánica y logística de la educación, a (resolver) las necesidades del sistema y no (las de) los estudiantes (...) (y) la "sociedad" (8).

Características de planeación educativa a partir de la década de 1960.

En los años 1967-68 se agudiza la crisis social y económica del capitalismo a causa de: altos índices de desempleo, subempleo o inflación, un proyecto educativo que no responde a las necesidades económicas, sociales y políticas de las grandes mayorías. En la educación la crisis se manifiesta con "... protestas violentas de estudiantes apoyadas por maestros, padres de familia y otros críticos de la educación tradicional". (9)

Ante esta situación, los teóricos de la planeación se ven

obligados a replantear la expansión lineal del sistema educativo centrándose en la necesidad de transformarlo para adaptarlo a las necesidades del desarrollo capitalista. Asimismo, se plantean la necesidad de institucionalizar la planeación para darle un mayor impulso. En este impulso la OECD juega un papel importante en Europa Occidental, Estados Unidos y Japón, fundamentalmente en el desarrollo teórico-metodológico de la planeación. Como resultado, en 1968, se crea el Centro de Investigación e Innovación Educativa. Su objetivo: realizar reformas e innovaciones al sistema educativo por vía de la planeación.

En este contexto, lograr el consenso de los países industrializados sobre las características esenciales de la planeación educativa es fundamental. Con ello se pretende mantener bajo control un elemento más para darle continuidad al proyecto imperialista en los países industrializados de Europa Occidental.

Desde fines de la década del 50 se venían haciendo esfuerzos por caracterizar la planeación educativa, pero fue a principios de los años 60's que se logró el

(8) P. Coombs, op. cit. (pág. 19).

(9) Ibidem.

consenso sobre algunos aspectos básicos que aún están vigentes - en la práctica de la planeación.

El consenso gira en torno a desarrollar una planeación educativa a corto, mediano y largo plazo para preveer las necesidades educativas más adecuadamente y a futuro (10). En este sentido, subyace la idea de tratar de evitar desequilibrios en el sistema socio-económico que pudieran desquebrajarlo irreversiblemente. Además de legitimar la selectividad del sistema educativo y la desigualdad de oportunidades respaldándose en la racionalidad, eficiencia, eficacia y equidad que se le adjudica a la planeación para que la educación sea más funcional al desarrollo socio-económico global (11). En otro aspecto se concibe a la planeación como parte integrante de la administración educativa, lo que significa para los administradores integrar lo académico al proceso operativo y a la toma de decisiones (12).

Esta concepción administrativa de la planeación está incisa en la práctica desde sus inicios y se evidencia al analizar su desarrollo y adaptaciones. Esto es, se subordina lo académico a lo administrativo cuando lo racional es que lo administrativo le da su identidad y justifica que la planeación se reduzca a calcular presupuestos, estimar costos, construir instalaciones, comprar equipo, calcular cuántos recursos humanos se necesitan, etc.

Se declara, asimismo, que la planeación debe estar "... relacionada con lo cualitativo y no exclusivamente con lo cuantitativo (argumentando que) sólo así podría lograrse una educación más relevante, eficiente y eficaz" (13). A pesar del acuerdo en este sentido, en los hechos, las mejoras que se reconocen de la planeación se refieren a: "... métodos estadísticos para hacer diferentes proyecciones de recursos humanos, materiales y financieros; medios más

(10) Estos acuerdos no giran exclusivamente en torno a la planeación de la educación - sino que son lineamientos compartidos por la planeación socio-económica. Análisis que sale del propósito de este trabajo.

(11) Esta afirmación intentará demostrarse en concreto, es decir, en cuanto se analice la planeación de la educación en México. Este análisis se desarrollará en la segunda parte de la investigación.

(12) Esta concepción de la planeación para la toma de decisiones implica que la planeación contribuya a que los funcionarios tomen decisiones mejor informadas y, consecuentemente, a alcanzar más y mejores resultados. Esto pudiera ser correcto si la planeación no fuera un instrumento de la clase dominante, utilizado para legitimar sus decisiones políticas y de poder; que nada tienen que ver con las necesidades reales de las grandes mayorías.

(13) P. Coombs, op. cit. (pág. 13).

confiables para estimar costos - futuros y requerimientos de financiación y formas de convertir datos demográficos y mano de obra en patrones de inscripción a futuro" (14).

Por último, la planeación - se concibe como "... la aplicación de un análisis sistemático y racional al proceso de desarrollo educativo (...) (y) como un proceso continuo concerniente no sólo con la meta a alcanzar sino con el caso a seguir para ello..." (15)

Métodos de planeación educativa.

Varios métodos se utilizan para planear la educación, los - cuales no son excluyentes. Estos se basan en las necesidades de - demanda social y/o de mano de - obra y en la relación costo-beneficio. "Estos tres métodos (...) ignoran un factor importante que es la vida interna del sistema y sus necesidades para un cambio - drástico" (16). Además, son métodos eminentemente cuantitativos, enfatizan lo concreto y objetivo dejando al margen todo lo que no pueda ser medible; reducen la - educación a la formación de mano de obra en función de la relación costo-beneficio (17).

Además de evidenciar el carácter cuantitativo de la planeación manifiestan una racionalidad que se centra exclusivamente en las necesidades de mano de obra; trata de minimizar el costo por alumno, por maestro y por instalación sin preocuparse por la calidad; visualiza como única necesidad el proporcionar la mejor educación a aquellos que son útiles al desarrollo capitalista, sin incorporar a la población - del campo y de las zonas marginales urbanas.

Esta racionalidad es congruente con el pensamiento de la clase en el poder pero no con las auténticas necesidades de desarrollo para el beneficio de las grandes masas populares.

Lógicamente ninguno de estos métodos logra readecuar satisfactoriamente la educación a las necesidades de la economía y de la sociedad. Esto implica - que la clase hegemónica no ha podido neutralizar los movimientos sociales ni obtener el consenso de las clases y mucho menos evitar las contradicciones sociales que surgen por la diferencia entre la ideología promulgada y la realidad concreta.

(14) P. Coombs, op. cit. pág. 14

(15) Idem... (pág. 14, 15)

(16) Idem (pág. 47)

(17) "El principio de costo-beneficio se aplica al decidir la mejor forma de gastar el dinero cuando las necesidades exceden los medios". Aplicar este principio implica, casi mecánicamente, que se está siendo "racional".

En la búsqueda por encontrar fórmulas que permitan mantener el control social, surge un método "alternativo" basado en la teoría de sistemas. Actualmente, este método desarrollado por la ingeniería de sistemas enfoca sus principios a los sistemas sociales como la educación y parte de considerarla como un todo integral. Al igual que la ingeniería, define ciertos elementos tales como: objetivos, variables a controlar y factores ambientales.

Una vez con esta información elabora y presenta alternativas para alcanzar los resultados deseados (productos). Cada una de las alternativas implica una combinación de diferentes componentes y tecnologías. Por último, selecciona la alternativa más "adecuada" (18) y pasa a la fase de implantación.

La ingeniería social intenta llegar al "conocimiento científico" de las leyes sociales y las necesidades de los diversos sectores de la sociedad, para dirigirlos hacia metas político-ideológicas definidas. Se centra en

la programación de técnicas de comportamiento para la vida democrática" ...que sirvan para que los educandos se adapten sin que sientan la adaptación como im-puesta" (19).

No obstante que los planeadores educativos consideran al método sistemático como la panacea, éste tampoco ha resuelto la problemática educativa ni las contradicciones sociales, lo cual se explica porque al igual que los métodos anteriores cae en la parcialización al no analizar la educación como parte de la sociedad, la economía y la política. También, cae en el reduccionismo en tanto se limita a definir los resultados deseados, (productos) en términos medibles y objetivos sin integrar todo --aquello que no sea cuantificable y sin tomar en cuenta lo que pasa en el proceso, ya que sólo es importante el "producto final". Con ello no se pretende decir --que lo cuantitativo es inútil y que por tanto debe omitirse (20). Por el contrario, este aspecto es una parte de la totalidad pero sólo una. Lo que se plantea

(18) Los planeadores que utilizan este enfoque seleccionan la alternativa más "adecuada" a partir de criterios de costo-beneficio, cobertura social, costo político, tiempo, etc.

(19) Puiggrós A. Op. Cit. (p. 108).

(20) "... al desgarrar la trama de relaciones que se entreteje continuamente en la experiencia, el análisis estadístico contribuye a hacer posible la construcción de relaciones nuevas, capaces, por su carácter insólito, de imponer la búsqueda de relaciones de un orden superior que den razón de éste". Bourdieu P. Passeron J.C. El Oficio del Sociólogo. Siglo XXI. México, 1981. pp. 29-372.

es ir más allá de lo cuantitativo y no abordar la planeación sólo a partir de ello. Este proceso tiene como consecuencia que si el "producto final no es adecuado" se mueven todos los hilos administrativos y organizativos para mejorarlo pero nunca se toca lo fundamental: las contradicciones sociales, económicas y políticas que inciden de manera definitiva en el quehacer educativo y que subyacen en el modelo de desarrollo vigente.

El método sistemático se transplanta mecánicamente a la educación, siendo un método que obedece a las necesidades de indagación de fenómenos físicos y químicos se hace necesario y además posible aislar al sistema del medio ambiente y controlar variables y procesos. Estos fenómenos en sí no están condicionados por el desarrollo socio-económico y político. En la educación, sin embargo, "controlar variables" no es posible y menos aún aisladamente del contexto global que la determina.

En síntesis, podemos afirmar que si bien es cierto la planeación ha sido readecuada continuamente sus rasgos característicos han permanecido inalterables. Es decir, desde la década de 1950 la planeación ha puesto a la educación al servicio del desarrollo económico vigente. Utiliza métodos meramente cuantitativos centrados en el proceso adminis-



trativo. Su carácter preventivo ha dado lugar a la necesidad de planear a corto, mediano y largo plazo para lograr un "futuro deseado", desde una perspectiva educativa estática que busca la eficiencia, eficacia, relevancia racionalidad y equidad del sistema educativo.

Algunas de las contradicciones que destacan son: la insistencia de los especialistas en abordar lo cualitativo, pero ¿cómo hacerlo desde un enfoque exclusivamente administrativo? ¿cómo a partir de éste se pretende lograr una educación relevante -

y en la igualdad de oportunidades educativas si continuamente se antepone una racionalidad que corresponde a los intereses de la clase en el poder?, ¿cómo mejorar la calidad de la educación y cómo hacerla relevante si la eficiencia y la eficacia se miden únicamente en términos cuantitativos sin tomar en cuenta los procesos?

2.3 Planeación educativa en el contexto latinoamericano.

La planeación educativa no se desarrolló exclusivamente en los países industrializados sino que se ha extendido hacia América Latina como parte de la política expansionista Norteamericana hacia la región.

Por tanto es necesario, reflexionar sobre el desarrollo de la planeación educativa en Latinoamérica, así como, sobre sus coincidencias y diferencias con aquella que se desarrolla en los países industrializados.

Expansionismo Norteamericano hacia la región.

El expansionismo Norteamer-

cano hacia América Latina data de la segunda década del siglo XIX y está expresado en la Doctrina Monroe (1823). Ya desde entonces Estados Unidos de Norteamérica se proyectaba como una nueva potencia internacional y pretendía lograr la hegemonía mundial. Esta doctrina, evidencia su intención de imponer condiciones a los intereses europeos cuando Europa aún mantenía la hegemonía mundial. Pretende, asimismo, sentar las reglas del juego con Latinoamérica para garantizar su crecimiento económico continuo y acelerado, en el marco del capitalismo y de la acumulación de poder (21). "... con (la doctrina Monroe) comenzaba una labor político-pedagógica dirigida a la América Latina, -- que funcionaría algunas veces a través de bases para la acción represiva directa y otras con la forma de principios doctrinarios dictados por los 'hermanos mayores' para la 'familia Americana' en su conjunto (22).

Posteriormente, Theodore -- Roosevelt desarrolla su política de "gran garrote". A través de ella, Estados Unidos consolida --

(21) "América Latina surge como tal al incorporarse al sistema capitalista en formación, es decir, cuando la expansión mercantilista europea del siglo XVI..." Desde 1800 y hasta 1875 Latinoamérica participa más o menos activamente en el mercado mundial, hegemonizado por Europa. En estas condiciones los norteamericanos pretenden ganar terreno en la región para acumular poder político y económico y así lograr la hegemonía mundial. Marini, Ruy Mauro. *Subdesarrollo y Revolución*. Siglo XXI. México, 1980 pp. 3 y 204.

(22) Puiggrós... op. cit. p. 67.

su política expansionista hacia Latinoamérica porque a partir de 1875 se convierte en una nueva potencia, proyectándose principalmente, hacia América Latina y desarrollando una política propia que continuamente entra en contradicción con los intereses hegemónicos europeos. Con esta política los Estados Unidos logran la concentración de capital y el fortalecimiento de su proceso de expansión. En este período, sus métodos se basan fundamentalmente en la intervención directa y en el uso de la fuerza represiva. Para ello Roosevelt se vale tanto de una interpretación de las leyes internacionales muy a su conveniencia como de la manipulación ideológica; la inferioridad de la región con respecto a Norteamérica y su incapacidad de avanzar en el desarrollo económico impuesto por ese país a través de su superioridad económica.

Si bien en ese momento era posible la intervención directa y el uso de la fuerza represiva, al paso del tiempo, a los norte

americanos se les plantea la necesidad de perfeccionar su política expansionista de acuerdo -- con las condiciones concretas -- del avance capitalista mundial. La estrategia inicial se vuelve inadecuada como resultado de los cambios en la correlación de -- fuerzas, en la política de -- alianzas y en las relaciones internacionales. Como -- consecuencia, en 1905 Estados Unidos pone en práctica una nueva estrategia: apoderarse de la dirección de los países controlando sus finanzas y su economía so pretexto de su endeudamiento. En ella, la democracia y autodeterminación se convierte en la -- pantalla de la época para lograr su objetivo central: detentar -- el poder económico y político -- mundial en el marco de un desarrollo capitalista avanzado.

Si bien es cierto que las condiciones internacionales hicieron posible el expansionismo norteamericano, también es cierto que sus condiciones internas fueron decisivas. El expansionismo fue posible debido al apoyo popular y al consenso logrado al interior de la sociedad norteamericana. (23)

(23) "A finales del siglo pasado, los grupos sociales que, en la sociedad norteamericana cumplían funciones esenciales en la producción, compartían una serie de concepciones acerca de la realidad. Como consecuencia de la guerra civil ganada por los sectores industrialistas norteamericanos sobre el bloque agrario del sur, la mayoría de -- la población coincidió en el proyecto de construir una nación capitalista..." Puiggrós... op. cit. p. 62.

Fue el núcleo aglutinador - por medio del cual se hizo posible el pacto social de todos los sectores, basado tanto en la posibilidad de convertir a la clase media en una clase poderosa - como de lograr una acumulación de capital sin precedentes (24).

En los países centrales, la acumulación de capital da lugar al desarrollo de la industria pesada y la tecnología, surgiendo los monopolios. Consecuentemente, se hace necesario expandir los mercados exteriores para invertir capital, financiar programas, etc. Por estos medios se sustrae una parte de la plusvalía que se genera dentro de una economía local. Como resultado, se continúa el incremento de acumulación de capital de los países centrales y se empieza a consolidar el proceso expansionista. La acumulación de capital y el avance industrial y tecnológico crean en los países centrales la necesidad de importar

a gran escala materias primas y alimentos de la periferia. Esto beneficia a dichos países en tanto su economía, basada en la exportación, presenta un auge sin precedentes. Paradójicamente, este auge trae consigo la acen--tuación de la dependencia de los países latinoamericanos frente a los países industrializados; fortaleciéndose el desarrollo capitalista dependiente de aquellos países. El mecanismo que se da para ello es que, "... (el) sector exportación, tiende (...), a ser asegurado por el capital extranjero mediante inversiones directas, quedando a las clases dominantes nacionales el control de actividades secundarias de exportación o la explotación del mercado interno..." (25). A la vez que este proceso contribuye a la dependencia el desarrollo industrial y tecnológico conduce a implantar un modelo modernista tecnocrático para el desarrollo de los países periféricos.

(24) Es importante considerar que la situación latinoamericana antes de 1875 con respecto a los países capitalistas europeos es la siguiente: "en el curso de los tres -- primeros cuartos del siglo XIX, y concomitantemente a la afirmación definitiva del capitalismo industrial en Europa (...) la región latinoamericana es llamada a una participación más activa en el mercado mundial (...) A partir de ese momento, tiene lugar la integración dinámica de los nuevos países del mercado mundial (...) -- (en base) a las posibilidades reales de cada uno para realizar dicha integración y a los cambios que va sufriendo ésta en función del avance de la industrialización en los países centrales". Marini... op. cit. (p. 3, 4).

(25) Marini ... op. cit. (p. 5)



Proyecto político-ideológico de los organismos internacionales.

El proceso expansionista no es un proceso de continuo auge. En la consolidación del imperialismo existen períodos difíciles que culminan con la Segunda Guerra Mundial (1939) después de la cual la tendencia integradora -- del imperialismo se fortalece creándose un centro hegemónico de poder: Estados Unidos de Norteamérica y un campo de fuerzas opuesta: socialismo vs. imperialismo. La integración se consolida, a través del control ejercido sobre los sectores y ramas de la producción, de la capacidad para asimilar las políticas

económicas nacionales a las de los organismos financieros internacionales hegemónizados por los intereses monopolistas y de la habilidad de dirigir las políticas de desarrollo latinoamericano hacia esos intereses. Para esos fines el control ideológico se convierte en una pieza fundamental de la maquinaria expansionista de la época, el cual se plantea a partir de la inserción de un proyecto capitalista dependiente en todas las instituciones políticas y civiles de los países latinoamericanos. En este contexto, la educación cobra una importancia -- fundamental. El control económico e ideológico es ejercido -- desde los intereses monopólicos, a través de la nueva estrategia: la "ayuda externa". Esta ayuda la proporcionan por medio de -- los organismos internacionales -- mediante la participación de los países latinoamericanos, entre otros. Así, se legitima un espacio para las relaciones internacionales, y se garantiza el consenso de las decisiones. Sin embargo, la participación por sí mismo no es suficiente para ejercer el control deseado. Es necesario, además, lograr la hegemonía de los intereses monopolistas en cada uno de estos organismos. Esta hegemonía se alcanza cabalmente, a partir de 1940 y se consolida -- durante 1950-1960. Por ejemplo la ONU abre un espacio jurídico

político durante la postguerra - en el que la supremacía de los Estados Unidos y sus aliados garantizan tanto las alianzas y la dependencia de los países periféricos con el bloque capitalista, como la hegemonía de los norteamericanos. "...el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional ordenaron las relaciones económicas entre los países..." (26) La OEA se encargó de obtener el consenso sobre los intereses monopólicos entre sus países integrantes, legalizando de esta manera los acuerdos entre los gobiernos latinoamericanos y los intereses monopólicos, por medio del consenso.

En las décadas de 1950-1960 los organismos internacionales - asumieron, más o menos explícitamente, la justificación ideológica para controlar el desarrollo de los países latinoamericanos. Su argumentación se basó en la imposibilidad cultural, política intelectual, económica de los pueblos latinoamericanos para superar su "atraso" sin "ayuda externa". Consecuentemente, lanzaron entre otros, programas educativos para controlar las contradicciones sociales y formar los recursos humanos requeridos por el desarrollo. Así la "ayuda para el desarrollo" y la "ayuda para

la educación" da sus primeros pasos para integrar cada vez con más fuerza a los países latinoamericanos a las necesidades ideológicas y técnicas del desarrollo de los países periféricos en el marco del capitalismo dependiente. La ayuda para la educación se concreta desde entonces, a través de los organismos internacionales y a partir de un proyecto político-ideológico claramente definido.

Institucionalización de la planeación educativa.

Durante 1950-60 queda planteado en los programas de los organismos internacionales, la necesidad de desarrollar la planeación de los sistemas socioeconómicos latinoamericanos. Al igual que planear el sistema socio-económico se presenta como una necesidad casi inaplazable, a la planeación educativa se le confiere la misma importancia - so pretexto de la necesidad de vincular la educación al desarrollo. Tal planteamiento se empieza a concretar en 1956, - adquiriendo cada vez mayor fuerza, es decir, en este año la UNESCO aprueba un proyecto sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria (Nueva Delhi, 1956) entre sus objeti-

(26) Puiggrós, ... op. cit. p. 80.

vos se plantea el impulsar la planeación sistemática de la educación. Consecuentemente, la formación de planeadores, adquieren -- preponderancia.

En la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Ginebra 1970) se manifiesta la necesidad de concentrar esfuerzos en el desarrollo de la planeación. Entre 1960 y 1963 la UNESCO establece cuatro centros regionales para impulsar el desarrollo de la planeación en los países periféricos para la Latinoamérica, en Chile; para Asia, en Nueva Delhi; para los países Arabes, en Beirut y para Africa, en Dakar.

En 1963, todos los esfuerzos realizados al respecto culminan con la creación del Instituto Internacional de Planeación Educativa (IIEP) patrocinado por el Banco Mundial, la Fundación Ford y el Gobierno Francés. Se institucionaliza, así, la planeación educativa a nivel mundial, como uno de los medios para poner a la educación al servicio del sistema socioeconómico. El IIEP se propone desarrollar actividades de dirección y coordinación del quehacer de la planeación educativa a nivel mundial. Para ello, por una parte, establece una red de enlace entre él y los centros, --

instituciones, organizaciones, -- etc., vinculados a las tareas de planeación. Además, de coordinarse con aquellas instituciones organismos, etc., convenientes para impulsar un trabajo de esa naturaleza. El enlace eficiente tiene por objeto coordinar y dirigir los métodos y formas operativas de la planeación, asegurando así su vinculación con el modelo de desarrollo.

Por otro lado, se plantea formar especialistas en planeación educativa que aseguren una planeación conveniente al modelo de desarrollo. En este sentido, "... A principios de los 60's la UNESCO (por medio del IIEP) da asistencia técnica en esta área. Durante estos años se envían más de 150 comisiones por períodos cortos y más de 190 expertos asesores a residir por períodos -- largos, cubriendo 80 países" (27) Los expertos asesores extranjeros garantizan una planeación educativa al servicio del desarrollo económico; además "... su desconexión respecto a la política local (...): aumenta el carácter técnico de su imagen y de su tarea, (...) reaseguraba la desconexión ideológica del experto en relación a los intereses locales (y) (...) garantizaba que -- los programas educativos se si--

(27) Coombs... op. cit. (p. 48)

guieran desarrollando más allá de los cambios frecuentes, típicos de los gobiernos latinoamericanos ..." (28)

El financiamiento y la dirección de los asesores enviados por la UNESCO es asumido en gran parte por el BIRF, la UNESCO y fundaciones privadas. Los dos primeros organismos conjuntamente con la fundación Ford colaboran significativamente en la formación de expertos de los países periféricos.

Planeación Educativa y Crisis de la Educación.

Al igual que en los países industrializados, en la década de 1960, el modelo capitalista vuelve a encontrarse en crisis. En América Latina es una crisis más aguda por las condiciones de explotación tan agudas a que son sometidas las grandes masas de tra-

bajadores. Estas condiciones -- son producto de un proceso de aceleración en la acumulación de capital que los países latinoamericanos viven durante esta década y cuya consecuencia es el crecimiento constante de la capacidad de producción frente al debilitamiento del poder de compra de las mayorías trabajadoras (29). Además de la concentración de la riqueza en manos de la burguesía paralelamente al empobrecimiento de las grandes masas. Producto de la crisis socio-económica, se reactivan los movimientos de masas de todos los sectores del pueblo entre ellos del estudiantil, incidiendo fuertemente en la educación.

La crisis de la educación lleva a los organismos internacionales a promover "La Conferencia Mundial de la Crisis de la Educación" (Virginia, EUA, 1967) Su intención es obtener el con-

(28) Puiggrós... op. cit. (p. 143)

(29) Esta situación se presentó hasta la década de los 60's dado que hasta antes de los 50's la crisis mundial del capitalismo benefició a los países latinoamericanos, entre otros factores porque se vieron aliviados relativamente de la presión que ejercían los capitales extranjeros sobre las economías nacionales. A partir de los 50's se empiezan a incrementar las inversiones extranjeras para alcanzar, en los 60's proporciones muy superiores a las décadas anteriores" ... las inversiones directas norteamericanas en América Latina, que habían sido del orden de los 3462 millones de dólares en 1929, bajaron a 2705 millones en 1950; todavía en 1946 (...) es inferior al de 1929, más en 1950 alcanza ya (...) 4445 millones, (...) en 1952 (...) (llega a los 5443 millones de dólares y dobla esa a principios de la década de 1960". Marini... op. cit. (p. 88).

senso de los países participantes para llevar a cabo las readecuaciones necesarias del sistema educativo; para mitigar las contradicciones sociales y volver al "equilibrio". En la conferencia se discuten y analizan las causas de la crisis y sus posibles salidas, culminando con una serie de acuerdos y recomendaciones para "superarla". En conferencia mundial se reúnen 150 dirigentes de la educación, representando a 52 países, entre los asistentes destaca la presencia de Phillip Coombs (30) director del IIEP, quien además, elabora el informe central de la conferencia.

En general la posición de los participantes con respecto a la crisis es que ésta se debe al crecimiento excesivo de la educación en los últimos años. Aunado a ello se plantea que la deficiente administración y funciona-

miento del sistema empeora la situación.

A este respecto, el director de la UNESCO señala que "(la crisis) es producto de la extensión de la escolaridad obligatoria, de la ampliación de las facilidades de acceso a la enseñanza secundaria y superior, del movimiento a favor de la alfabetización de adultos y de la necesidad de garantizar la educación permanente para hacer frente al desgaste de los conocimientos debido al avance de la ciencia y la técnica" (31).

El director del IIEP, Phillips Coombs, concibe la crisis como un problema de alta demanda educativa hacia un sistema que no tiene capacidad para cubrirla. Este problema, según él es provocado por la explosión de demográfica (32). que se venía vi-

(30) Phillip Coombs es un destacado pedagogo norteamericano, "...la mayor parte de sus trabajos se dirigen a elaborar propuestas técnicas para la eficientización de las instituciones y los procesos educativos; el pragmatismo y el funcionalismo hacen sentir su presencia ideológica..." Puiggrós... op. cit. (p. 191). En las décadas de 1950-60 se considera fundamental implantar un modelo científico a través del cual se planifique el desarrollo. Para ello la modernización de la educación como medio para el cambio de mentalidades, es vital. Este planteamiento obedece al pragmatismo característico de la época.

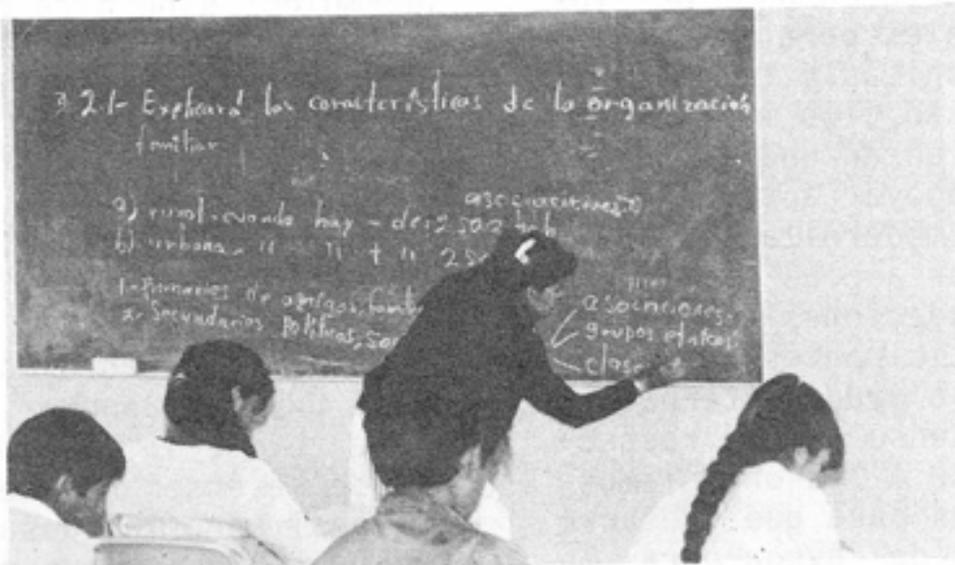
(31) Puiggrós... op. cit. (p. 196).

(32) Ya desde 1930 la población se consideraba como la causa fundamental de los problemas sociales y económicos cuando lo que en realidad subyace son problemas estructurales del modelo de desarrollo.

viendo desde la década de 1950. Ante esta presión, dice Coombs, - los sistemas educativos respondieron con una estrategia de expansión lineal que hizo crisis en los años 1967-68 (33). Plantea, - asimismo que la expansión del sistema es causada por la deficiente planeación de cada uno de los niveles entre sí y del sistema educativo con relación a las necesidades del desarrollo económico. Esta ineficiente planeación da lugar, según él, a la masificación de la educación sacrificando su calidad y eficiencia, el desempleo y subempleo de los egresados a implantar programas educativos baratos que dejan mucho que desear cualitativamente, a descui-

dar la formación de personal capacitado para planear y administrar y para incorporarse al quehacer educativo.

En su análisis, Coombs visualiza el problema como estrictamente funcional. En ningún momento hace alusión a lo medular de la crisis educativa: la crisis no se debe al funcionamiento del sistema educativo ni a su expansión, - ni a la incapacidad de los educadores, planeadores y administradores de la educación. Es una crisis política, económica y social que incide en lo educativo y que refleja la pérdida de consenso de las clases hacia el modelo capitalista de desarrollo. Es por ello



- (33) A principios de la década de 1960 la UNESCO impulsó una serie de conferencias con el fin de fijar las metas que los sistemas educativos de los países periféricos debían alcanzar en la primaria, secundaria y educación superior. Los países latinoamericanos se propusieron alcanzar un 100% de la atención a la demanda en 1975. Ello los llevó a la necesidad de expandir rápida y continuamente su sistema educativo.

que el análisis de Coombs se ve limitado desde sus inicios. Debido a esto, las salidas que sugieren él y sus seguidores a la crisis no tocan lo fundamental.

Así, por ejemplo, Lyndon B. Johnson plantea como una medida para superar la crisis, la necesidad de que la educación mundial se encamine hacia metas comunes. En el mismo sentido, la conferencia habla de la necesidad de establecer una coordinación entre los diferentes proyectos y planes educativos de todos los países; se enfatiza la necesidad de que la educación obedezca a un proyecto global, para lo cual la planeación se convierte en uno de los medios esenciales para introducir las nuevas técnicas y tecnologías. En este contexto, los medios de comunicación cobran una gran importancia al apoyar activamente el proceso de modernización. La vía para llevar a cabo exitosamente las recomendaciones anteriores según los participantes en la conferencia, es la ayuda externa. Al lograr el consenso a este respecto se abre paso a los organismos internacionales para que desarrollen programas de "ayuda para la educación". Por este medio se logra: legitimar y justificar nuevamente, la centralización de la dirección estratégica y del control

de los proyectos educativos de los países latinoamericanos por el imperialismo; así como asegurar la dependencia técnica y financiera de los países periféricos.

El control del desarrollo educativo se garantiza con el acuerdo de evaluar periódicamente los sistemas educativos por expertos de la UNESCO y otros organismos internacionales. Al mismo tiempo, asumir la planeación educativa como método de trabajo garantiza que la educación se ponga al servicio del desarrollo económico, no precisamente para resolver o disminuir el desempleo y el subempleo; sino para ejercer control sobre el desarrollo socioeconómico de los países latinoamericanos en el marco del capitalismo dependiente.

Planeación educativa, desempleo y subempleo.

Ya en la conferencia general de la UNESCO (Bangkok, 1966) se advierte que la ampliación continua de la enseñanza técnica y profesional será la causa del desempleo y subempleo que podría culminar con desequilibrios sociales. En la misma conferencia se plantea que en los países subdesarrollados es difícil planear la edu-

cación. Estos planteamientos de-
 jan ver que el desempleo y subem-
 pleo obedecen fundamentalmente, a
 la no correspondencia entre la of-
 oferta y la demanda en el mercado
 de trabajo. Sin embargo, Carnoy-
 sostiene que "...las causas del de-
 desempleo nada tienen que ver con
 lo que el sistema educativo produ-
 ce, sino que radican en el siste-
 ma socioeconómico..." (34)

El problema es más complica-
 do de lo que plantean Coombs y --
 los asistentes a la conferencia --
 mundial de la crisis de la educa-
 ción y la conferencia de la --
 UNESCO. La deficiente planeación
 de la educación que no la relacio-
 nan con los requerimientos de de-
 desarrollo socioeconómico no es la
 causa de la existencia del desem-
 pleo y subempleo en Latinoamérica.
 En cambio, es una forma para el -
 control del desarrollo de estos -
 países y una justificación ideoló-
 gica para imponer a la educación-
 criterios de eficiencia, eficacia
 equidad, relevancia y racionalid-
 dad. En efecto, este es un pro-
 blema que se ha venido profundi-
 zando desde el siglo XIX debido a
 la integración económica de los
 países latinoamericanos al merca-
 do mundial. El desempleo y sub
 empleo tiene sus causas en el de-
 sarrollo capitalista y se agudi--

zan con la dependencia económica
 de Latinoamérica.

La dependencia tiene como -
 una de sus consecuencias que una
 parte de la plusvalía de los paí-
 ses latinoamericanos sea canali-
 zada hacia los países centrales-
 por diferentes vías: los precios
 fijados en el mercado mundial, -
 las políticas financieras impues-
 tas por los organismos interna-
 cionales y las inversiones ex-
 tranjeras. Ante esto, las cla-
 ses dominantes locales tratan de
 compensar las pérdidas que afron-
 tan aumentando el valor absoluto
 de la plusvalía creada por los -
 trabajadores, es decir, superex-
 plotándolos. Desde 1920 hasta -
 principios de 1950 algunos paí-
 ses latinoamericanos (entre ellos
 México) llegan a crear una indus-
 tria liviana dedicada al mercado
 interno. En esta situación las -
 burguesías nacionales se empie-
 zan a replantear la posibilidad
 de un desarrollo capitalista au-
 tónomo, mediante la expansión de
 la industria ligera en el merca-
 do interno y la importación de
 equipos y bienes intermedios. -
 Sin embargo, la expansión de la
 industria ligera, se ve obstacu-
 lizada por la crisis del mercado
 mundial que al mismo tiempo difi-
 culta la importación de bienes -

(34) Carnoy, Martín. La Educación como Imperialismo Cultural. México 1977.
 Siglo XXI, pp. 8 y 349.

intermedios y equipos. Estas limitaciones conducen a la burguesía nacional a afrontar la creación de una industria pesada impuesta por el desarrollo de los países centrales y no por las necesidades locales. La imposibilidad de la burguesía nacional de deshacerse de la influencia decisiva de los países centrales, a la que ha estado sometida desde sus --inicios, es una de las razones --fundamentales de su fracaso para lograr un desarrollo autónomo.

"... Atendiendo a la demanda creada por las clases ricas y utilizando una tecnología importada de los países centrales, cuya característica principal es ahorrar mano de obra, la industria latinoamericana se encontró con un mercado reducido que trataba de compensar utilizando abusivamente la relación precio-salarios".(35)

Para afrontar la creación de la industria pesada sin limitar la acumulación de capital, la burguesía local tiene que descargar en los trabajadores el esfuerzo de la capitalización. Esta se logra por 3 vías que no son excluyentes entre sí: "... la intensificación del trabajo, la prolongación de la jornada de trabajo y la expropiación de parte del tra-



bajo necesario al obrero para reponer su fuerza de trabajo..." (36). Esto es, la capitalización se logra a través de la superexplotación del trabajador, lo que implica la remuneración del trabajo muy por debajo de su valor. La superexplotación, es inherente al desarrollo capitalista dependiente. La pobreza, el analfabetismo, el de-

(35) Marini... op. cit. (p. 15).

(36) Marini, Ruy Mauro. Dialéctica de la Dependencia. Ed. Era. sp. 22. México, 1981 pp. 101 (p. 40).

empleo y el subempleo tienen su explicación en la superexplotación y por ende, en el desarrollo capitalista dependiente y no en la relación oferta-demanda.

Otro elemento al respecto es que en los países latinoamericanos, el sector desempleado se convierte en el ejército de reserva necesario como una forma de obtener mano de obra barata y facilitar la superexplotación de las masas trabajadoras. Sin embargo, el ejército de reserva está limitado tanto por lo económico como por lo sociopolítico. El primero está determinado por la capacidad potencial de empleo con que cuenta la industria y el segundo, por la capacidad del Estado para compensar a los desempleados evitando que se conviertan en focos de desequilibrio social.

Métodos de planeación educativa.

En cuanto a los métodos y las formas operativas de la planeación éstas son básicamente las que las implantadas en los países industrializados. Consecuentemente, algunas de sus características son: la planeación es uno de los instrumentos analizados para poner a la educación al servicio del desarrollo socioeconómico (37) Se desarrolla bajo los principios

de disparidad, cambio y adaptación, que se refieren a detectar diferencias entre el sistema educativo y el desarrollo económico y social. Mediante el cambio y la adaptación, lo readecúan a las necesidades del sistema socioeconómico, con lo cual, dice Coombs; se evitarán crisis posteriores. Hasta antes de la década de 1970 un planteamiento fundamental es que la planeación de la educación se debe universalizar. Se plantea, asimismo, que su concepción, métodos y formas operativas deben ser las mismas sin importar las particularidades del país en la que se aplique.

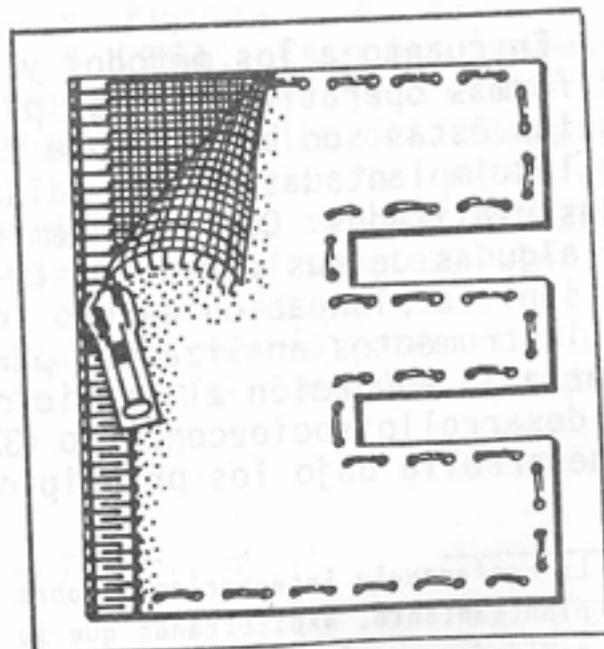
Esta perspectiva de la planeación cambia a partir de 1970, cuando la fundación Ford cuestiona los procesos uniformes del desarrollo porque no contemplan las especificidades regionales y hasta nacionales. Sugiere que la planeación tome en consideración aspectos específicos y plantea su intención de financiar la formación de planeadores que implanten políticas y planifiquen a nivel regional. Su preocupación se centra tanto en una planeación específica de acuerdo a los diferentes ritmos de crecimiento y necesidades de adecuación social como en el problema de la participación.

(37) La conferencia internacional sobre planeación de la educación (1968) refuerza ese planteamiento, explicitando que la educación debe desarrollarse a la luz de las necesidades económicas.

En síntesis, podemos decir que a partir de 1960 la planeación ha cobrado un enorme auge tanto a nivel internacional como latinoamericano. Desde entonces, buena parte de los problemas que tienen que ver con el desarrollo de los países industrializados y latinoamericanos se han analizado desde la perspectiva de una planeación ineficiente. Se ha tratado de enfocar la solución de los mismos a partir de la solución de los problemas de la planeación. En el sector educativo las respuestas de la planeación ante determinadas problemáticas se han circunscrito a cambios en la organización y administración del sistema: sistematizar información de manera computarizada; construir instalaciones; diseñar formas para tal o cual registro; formar más o menos profesores; abrir o cerrar determinados niveles y modalidades escolares; implantar diversos sistemas no escolarizados, introducir aparatos de apoyo a la enseñanza desde los elementales hasta los más sofisticados. Es decir, la planeación trata de solucionar los problemas educativos desde el funcionamiento del sistema. Su enfoque parcializado no ha permitido que se convierta en una alternativa para responder a la problemática educativa de fondo, ya que esto requiere contextualizar la educación dentro de un proceso social, económico y político global; analizar sus desequilibrios y conflictos desde una

perspectiva científica y dialéctica y no funcional; ubicar el desarrollo de los países latinoamericanos como capitalista dependiente; etc. Sin incorporar estos elementos al análisis de la educación, la planeación siempre será lo que hasta hoy, un paliativo pero nunca una respuesta a los problemas estructurales de la educación.

Los fracasos de la planeación educativa obligan a buscar alternativas que la aborden a partir del análisis concreto de la educación en el contexto social, económico y político específico en la que se desarrolla. Sin aislarlo, por supuesto, del contexto latinoamericano y mundial en el que está inmerso y evitando transplantes mecánicos provenientes de otras ciencias, países, etc.



Presentación.

La calidad de la educación -- puede ser abordada desde diferentes vertientes, como puede ser:

- **Lo cuantitativo**, al medir los conocimientos retenidos, que afloran ante determinadas cuestiones presentadas para tal efecto.
- **Lo cualitativo**, mediante los alcances manifestados en la relación del binomio educación-condiciones de vida.
- **El marco normativo** de la educación, a través de las diferentes acciones propiciadas por el Estado Mexicano.

En esta ocasión, consideramos como vertiente generadora a esta última, sin pretender soslayar la calidad misma de la educación mexicana, que históricamente se ha caracterizado por tratar de formar íntegramente al hombre; tal como se ha manifestado en cada una de las etapas de nuestras luchas políticas y sociales, expresadas en los movimientos de independencia, reforma y revolución. En particular consideramos a la revolución por tener aún vigentes los sustentos filosóficos,

La calidad de
la EDUCACION
y la
PLANEACION
educativa.

MIGUEL PORFIRIO ROJAS*

jurídicos y políticos de la sociedad mexicana.

Al hacer un análisis de la política educativa de nuestro país, en los últimos años encontramos que la calidad de la educación ha sido uno de los objetivos primordiales del Estado en las dos últimas décadas.

Las principales acciones que se han realizado para mejorar la calidad de la educación han sido: La Reforma Educativa, durante el período del Lic. Luis Echeverría Alvarez; la Descentralización Educativa, el Plan Nacional de Educa

(*) Supervisor de Educación Técnica y Superior de la Zona 1.
Coordinación Regional de Servicios Educativos No. 11.

ción, y la Revolución Educativa, en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid.

Por parte de las instituciones educativas, al hablar de la calidad de la educación se ha considerado a ésta como una meta lo mismo que un reto -nada fácil de afrontar-, para lo cual se han implementado acciones que en alguna forma, y de acuerdo a la visión que se tiene de ella, tratan de contribuir a elevar esa calidad educativa.

Al presentar este documento se tiene la intención de colaborar en alguna forma a esclarecer las connotaciones de la calidad educativa, y por otro lado, proponer acciones que generen cambios cualitativos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes.

La educación como proceso social ha tenido en México, como en todos los pueblos del mundo, una evolución paralela al desarrollo histórico de la sociedad. Los fundamentos que la orientan se encuentran plasmados en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y en la Ley Federal de la Educación. En la primera,

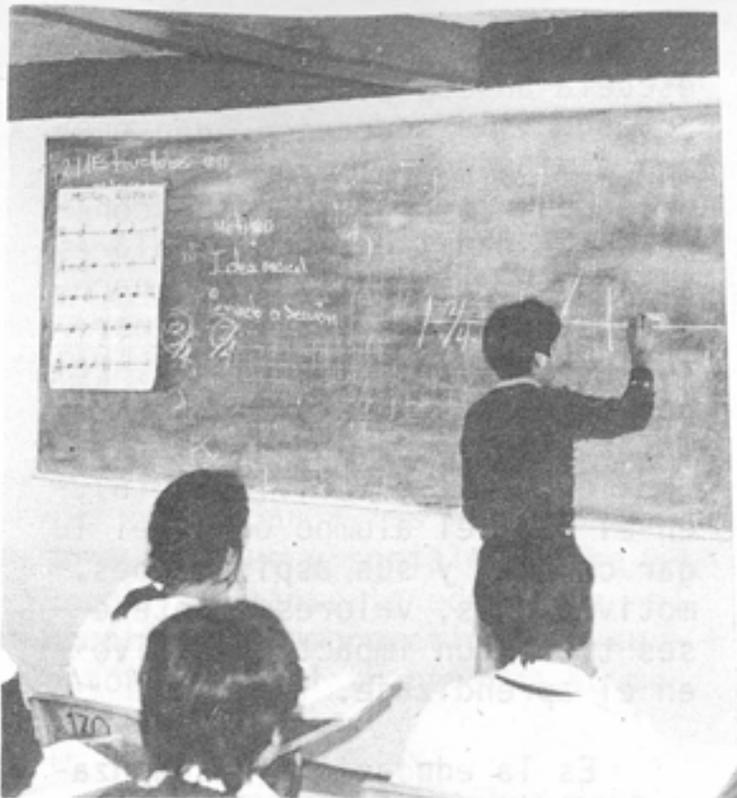
se le responsabiliza del desarrollo de las facultades del ser humano, el fomento del amor patrio y la conciencia de la solidaridad (1); en la segunda se dispone a que sea el medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, contribuyendo al desarrollo del hombre y a la transformación de la sociedad, asegurándole una participación activa en el proceso educativo, mediante la estimulación de su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador.

El proceso educativo comprende la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión, su contenido será definido mediante los planes y programas. (2)

Durante el período comprendido desde el Gobierno de Venustiano Carranza hasta el de Gustavo Díaz Ordaz, el proceso educativo recibe la influencia de considerar prioritariamente a la enseñanza, y secundariamente al aprendizaje, soslayando a la investigación y a la difusión. Con la reforma propuesta en el Gobierno de Luis Echeverría, se promueve que en la enseñanza-aprendizaje se abandone el memorismo y verbalismo por una edu-

(1) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º.

(2) Ley Federal de la Educación, Artículo 2º.



cación que propicia el desarrollo del juicio crítico, promueva el empleo de los métodos de investigación y facilite el uso de los medios de información.

Diferentes sectores manifiestan que la educación cuantitativamente ha logrado avances significativos y se ha degradado cualitativamente, por ello, en el Gobierno de Miguel de la Madrid inspirado en el artículo 3º de la Constitución, se propone realizar la Revolución Educativa que se conceptualiza como un proceso continuo de cambios o modificaciones cualitativas encaminada

das a transformar la educación - para acrecentarla, mejorarla, renovarla y sobre todo, integrarla a un sistema coherente.

"El objetivo de la Revolución Educativa es el de elevar - la calidad de la educación y - adaptarla a las necesidades del desarrollo, así como reafirmar - la cultura nacional y difundirla a las grandes mayorías de la población". (3)

Asimismo, "el propósito de la Revolución Educativa es acelerar el ritmo de la acción en esta materia; afianzar lo bueno, - corregir lo erróneo y obsoleto, modificar estructuras y hábitos - e introducir nuevos instrumentos y programas". (4)

Las acciones emprendidas para elevar la calidad de la educación con la Revolución Educativa consiste en:

- * Elevar a licenciatura de educación, los estudios que ofrece la escuela normal y preparar - maestros con una formación más sólida.
- * Revisar los planes y programas de estudios de la educación básica, para hacer posible el derecho social de 10 años de ésta.

(3) Segundo Informe de Gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado.

(4) IBIDEM.

- * Revisión y mejoramiento de los libros de texto, para comprender mejor al grupo social y desarrollar el sentido de pertenencia a México.
- * Ampliación del uso de los medios de comunicación en el aprendizaje.
- * Formación de un nuevo sistema de investigadores.
- * Impulsar los programas de educación a indígenas, con la misma calidad que la dirigida al medio urbano.
- * Establecimiento del programa cultural de las fronteras.
- * Creación de una red nacional de bibliotecas.
- * Ampliación del programa de ediciones.
- * Estímulo a la enseñanza no escolarizada.
- * La descentralización educativa. (5)

Consideraciones.

En este marco, la calidad -

de la educación encuentra en la escuela un espacio propicio para su logro; la educación adquiere una dimensión psicosocial integrada por seres humanos, con personalidad individual, valores, actitudes, disposiciones y necesidades, que han de participar activamente en la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión para lograr el desarrollo social e individual (6), en el cual el alumno ocupa el lugar central y sus aspiraciones, motivaciones, valores e intereses tienen un impacto decisivo en el aprendizaje. (7)

Es la educación (enseñanza-aprendizaje-investigación-difusión), el medio para adquirir, transmitir, acrecentar y producir colectivamente la cultura, como proceso continuo y permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, desarrollando todos los elementos de su personalidad, para lograr aprender por sí mismo, propiciado por una práctica pedagógica del maestro que le conduzca a la promoción del trabajo colectivo, en el que la comunicación y el diálogo con sus semejantes sean una característica importante, con el propó-

(5) Anuario Juvenil Mexicano, SEP, 1985. pp. 209-210.

(6) Administración de la Educación Superior ANUIES, 1986, pp. 15-21.

(7) IBIDEM.

sito de realizar actividades -- que promuevan la formación de -- una vida social justa. (8)

Elevar la calidad de la educación, conmina a la reorientación de la educación actual, con fundamento en la teoría pedagógica y en el conocimiento (científico), a que los maestros con su iniciativa y creatividad propicien experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades individuales y sociales, para -- formar mediante la educación al hombre que comprometido con su entorno social transforme su medio circundante.

El papel del maestro para elevar la calidad de la educación será muy importante, y se valdrá de la investigación para revalorizar lo positivo, corregir los errores y las actividades obsoletas, adoptar una actitud que le permita modificar estructuras y hábitos adquiridos, y propiciar experiencias de -- aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos de programas y planes de estudio que tienen su sustento en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

Con actitudes y conductas nuevas al realizar la enseñanza

aprendizaje, y la disminución -- constante de intereses creados, -- se podrían abandonar rutinas estereotipadas en el proceso educativo, permitiendo que la educación sea el dinamismo en la preservación de los valores y las normas de conducta que permitan una convivencia pacífica, que permita hacer llegar el alfabeto y -- los avances científicos expresados en las múltiples manifestaciones del desarrollo cultural, surgidas a través del devenir -- histórico de la estructura social● (9)



(8) Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación, SECYBS, 1985, p. 7.

(9) PORFIRIO ROJAS, Miguel. Ensayo de la Administración Educativa.

Incluimos en este número de "foro de educación continua", la ponencia sobre: "LA REFORMA A LA EDUCACION NORMAL Y DEMOCRACIA";- en el entendido de que a pesar de ser un trabajo presentado hace tres años, en el V Congreso de Educación Normal, cuyo análisis refiere en mucho al momento que se vivía en ese entonces por estas instituciones, siguen vigentes muchos de sus presupuestos; es decir el proceso de reforma no ha logrado remover viejos esquemas de organización, -- que hoy inmovilizan a los posibles protagonistas del cambio e impiden su transformación.

Las propuestas esbozadas en ella muestran que la verdadera transformación no radica en el cambio de un mero discurso, si éste no logra el establecimiento de nuevas formas de relación y organización de las normales.

Durante el primer año de marcha de la Reforma a la Educación Normal en las instituciones del Estado de México, las primeras evaluaciones y seguimientos realizados por maestros de las mismas instituciones ha podido observarse que avanza en el sentido de los objetivos señalados en el Plan de estudios. Si bien es cierto que se han pre-

La REFORMA a la EDUCACION normal Y DEMOCRACIA*

NORBERTO LOPEZ PONCE**

sentado innumerables problemas; capacitación y actualización de los docentes para abordar los nuevos planteamientos curriculares, -- bien puede decirse que este año se inicia con la profundización de la REN.

Esta situación esperanzadora se ha dado en las instituciones formadoras de docentes de educación primaria y preescolar. En las de educación media o Normales Superiores las condiciones de carácter laboral, profesional y personal hacen que las dificultades presenten ciertas resistencias, -- inercias pedagógicas, prácticas discursivas, dependencia del alum-

* Ponencia presentada en el V Congreso de Educación Normal celebrado en los días 30 y 31 de octubre de 1986.

** Investigador de la Escuela Normal Superior No. 1 del Estado de México.

no, limitada discusión grupal e investigación etc. Los empeños que realizan los maestros para superarlos son significativos y es de esperarse que se avance en el presente año en el sentido esperado.

El perfil de egreso de las licenciaturas recortan un maestro capaz de desarrollar "su actividad educativa en base a la reflexión, discusión, evaluación y construcción de una práctica docente alternativa", "analizar objetiva y críticamente la realidad educativa del país", "...incidir en la transformación de su práctica, (1) en este sentido se espera formar un profesional capaz de comprender su nuevo papel de transformación de la realidad educativa y de compromiso con los problemas nacionales.

En el Estado de México, se ha comprendido cabalmente esta pretensión y son innumerables los esfuerzos que los maestros realizan para concretar las aspiraciones y espíritu de la REN. Además de los cursos de especialización impartidos por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación, destinados básicamente para los docentes que trabajan en las escuelas normales, los maestros han realizado innumerables esfuerzos:

difusión de los planteamientos de la REN a maestros y alumnos, reuniones regional e institucional para evaluar el avance de la Reforma, la integración de antologías que apoyen el trabajo, trabajos de investigación que observen el desarrollo de la REN. A través de estas acciones se aprecia un magisterio preocupado por superar los problemas que se vayan presentando y hacer que la REN se concrete.

Habrà que reconocer además que para que la REN se convierta efectivamente en una alternativa pedagógica para superar las deficiencias del sistema educativo, se requiere algo más que mejoras técnicas. Quedarse solamente en esto, condenará a la intención de la REN en un apreciable esfuerzo teórico, que irremediablemente sucumbirá como consecuencia de las contradicciones que generará. La REN demanda hacer del proyecto educativo un proyecto puesto al servicio del desarrollo nacional.

A partir de la REN se han introducido prácticas educativas, de estudio, investigación, discusión, reflexión, es decir un proceso individual y colectivo de serio análisis de los contenidos científicos, de las relaciones pedagógicas y sociales que configu-

(1) SECYBS. Planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. p. 21.

ran la práctica educativa y del papel social de la educación, en un sentido de recrear el pensamiento científico y pedagógico y de presentar alternativas para avanzar en la superación de los problemas educativos y sociales. El trabajo de análisis que se hace permite avanzar hacia la desmistificación de la educación, hacia el cuestionamiento de las relaciones educación-sociedad, hacia el análisis de las relaciones que se establecen en la práctica-escolar cotidiana y por lo tanto en un acercamiento a la realidad concreta de la escuela, la sociedad y el país.

En este sentido es importante que el énfasis que se le ha dado a la formación del maestro, en el aspecto social, pedagógicos e instrumental, la realidad-escolar y educativa en que se desarrolla la REN se modifique a partir de la introducción de un conjunto de nuevas relaciones sociopedagógicas que hagan congruente lo que en los salones de clase se aprende y lo que en la realidad viven. Hacer congruente el discurso explícito en los planes y programas con lo que cotidianamente observan y sienten; porque mientras no resolvamos la apoliticidad de la educación, es muy poco lo que puede esperarse del perfeccionamiento técnico-pedagógico del sistema educativo.

El punto central de esta po-

nencia gira en torno a la siguiente tesis:

Una reforma educativa es insuficiente e incongruente con lo que se espera en la realidad si no se introducen prácticas democratizadoras de la vida escolar.

No es suficiente con incorporar mejoras técnicas para el sistema educativo se mejore en términos de calidad; ¿cómo va a responder la escuela normal ante los cuestionamientos de unos estudiantes que tienen una visión clara de la esencia de los problemas educativos y sociales? Sería inconsecuente que las instituciones hicieran uso de la fuerza de autoridad o de las explicaciones criptográficas para ocultar una realidad, tampoco asumir actitudes intransigentes y de cerrazón al diálogo. Las instituciones formadoras de docentes tienen ante sí un enorme reto: hacer congruente el discurso de la escuela y las acciones concretas de las instituciones. La democratización de la sociedad también empieza con la democratización de las escuelas normales y no sólo de su discurso.

Habrá que reconocer también que nuestras escuelas conservan inercias, vicios y prácticas directivas caracterizadas por el centralismo y la verticalidad. La base docente y estudiantil participa en raras ocasiones y cuando lo hace el significado de la mis-

ma está relacionado con la búsqueda de legitimidad para los planes y proyectos surgidos desde las cúpulas directivas, que se alzan como detentadoras de un saber, de la verdad y de la capacidad de dirigir y organizar la vida institucional. Los compromisos surgidos desde esta situación es endeble porque no surgen los proyectos como preocupación de los maestros, ni se expresan en ellos sus legítimas aspiraciones. Por otra parte, los cuestionamientos surgidos desde la perspectiva del maestro, son vistos con reserva, en vista de que se les asigna dobles intenciones: expresión de intereses personales, afanes de desestabilización de la vida académica o planteamientos improcedentes. Hay todavía intolerancia a la vida plural, a la organización democrática de los maestros, se asignan puestos de responsabilidad por relaciones personales o políticas. La actividad estudiantil se le reduce al cumplimiento de objetivos festivo-sociales; la instauración de los Consejos Técnicos es por asignación y no por elección de la comunidad escolar; la integración de las academias como organismos inevitables y no como preocupación de los mismos docentes. Como puede observarse, hay incompatibilidad entre las instancias organizativas paralizantes de la participación y compromiso de los integrantes de la comunidad escolar y los planteamientos de la Reforma.



El elemento fundamental que debe introducirse junto con la --REN, es un profundo cambio en las instituciones normalistas en sentido democrático. Reforma y democracia son elementos que en relación dialéctica habrán de hacer --consecuente lo que se enseña y --ejemplifica en el aula con lo que se palpa en la realidad. El país ha dado pasos significativos para integrar a la ciudadanía al compartimiento de responsabilidades sociales, el --país lo necesita, lo desea y en esa dirección se mueve. El inmovilismo y el conformismo sólo puede dar paso al autoritarismo y a la instauración de una sociedad --indiferente ante los grandes problemas que enfrenta. Enfáticamente podemos afirmar que no puede --

haber una auténtica revolución -- educativa mientras no se impulse un proceso permanente de participación social de los maestros que día a día siente los problemas.

Las escuelas normales al formalizar su carácter de instituciones de educación superior asumen también las responsabilidades y funciones que tienen otras del mismo nivel. En este sentido, para avanzar en el sentido democrático implícito en la REN, se proponen las siguientes acciones.

1. PLANEACION PARTICIPATIVA.

Elaborar planes integrales de desarrollo institucional con intervención de la base de trabajadores de la educación, estudiantes, administrativos y personal manual. Los Foros de análisis de la problemática constituyen espacios excelentes para que se de la reflexión colectiva de los asuntos comunes y específicos, así como las alternativas de solución que pueden instrumentarse para el logro de los objetivos. El trabajo de análisis colectivo materializado en un plan de desarrollo, al representar una gran inversión de tiempo y esfuerzos individuales, comprometen a sus participantes a concretar los planteamientos, porque los siente como algo suyo.

2. INTEGRACION DEMOCRATICA DEL CONSEJO TECNICO.

Los Consejos Técnicos que funcionan en las Normales han sido integrantes tradicionalmente mediante el nombramiento expreso de los directivos de las instituciones. Para impulsar la participación de los maestros más interesados en el quehacer educativo, que aportan las mejores propuestas, y expresar la opinión o posición de un sector de la comunidad escolar, es fundamental que cada departamento y organismo colegiado realice un proceso de elección interna de su representante ante el Consejo Técnico. Este proceso permite concentrar en este organismo Técnico a los elementos más calificados y responsables, lo que garantizará el estudio atento y profundo de los asuntos que le turnen, amen que expresan el sentir de los diferentes sectores de la institución.

En este organismo también estarán representados los estudiantes de cada una de las especialidades elegido internamente, así como los trabajadores administrativos y de intendencia. Estos últimos desempeñan una función importante en la institución y también viven sus problemas y tienen una opinión que dar.

3. DEMOCRATIZACION DE LAS ACADEMIAS.

La instancia inmediata de participación concreta que tienen los maestros son las academias. Al interior de las mismas debe impulsarse la organización y trabajo democrático. Las academias no solamente son instancias de planificación de trabajo docente, sino espacios de discusión científica, pedagógica, análisis de la problemática educativa y difusión de las ideas.

La coordinación académica debe ser producto de un proceso de elección interna, es decir, por la asamblea de maestros que participan en la misma.

4. INVESTIGACION COLECTIVA.

Como parte del proceso de acercamiento a la realidad educativa y social, la realización de la actividad de investigación como un esfuerzo colectivo que realizan docentes y estudiantes vincula no solamente la docencia con la investigación sino que permite un aprendizaje y lectura de realidad más completa.

5. COORDINACION ACADEMICA POR ESPECIALIDAD.

La importancia de la coordinación de la especialidad radica en su actividad orientadora del trabajo académico, científico, de

investigación y difusión e impulsor de la discusión sobre la problemática que afecta a la especialidad. En esta dirección la coordinación es un trabajo que debe recaer en los docentes que reúnan la voluntad y el consenso de los maestros que trabajan en una determinada especialidad. Por ello el proceso de elección interna debe ser el medio para asignar a los maestros en estos puestos de gran responsabilidad académica.

6. PROFUNDIZAR LAS RELACIONES SOCIOPEDAGOGICAS DE LA REN.

Estimular la generalización de las prácticas docentes que impulsan la investigación, el estudio, la discusión, el análisis colectivo, la difusión de las ideas, la toma de decisiones grupales, la planeación participativa del curso, la realización de proyectos, la evaluación que toma en cuenta a los estudiantes y que se hace de manera permanente, la redefinición del papel de maestro como coordinador y motivador del proceso de enseñanza-aprendizaje, la integración del conocimiento en forma colectiva, la aproximación a la realidad a través del análisis de situaciones concretas.

7. PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN EL NOMBRAMIENTO DE LOS DIRECTIVOS.

La propuesta de este punto se realiza a partir del reconoci-

miento de la facultad que tienen los responsables de la conducción de la educación en el estado de nombrar a los titulares de cada escuela normal. Sin embargo a fin de promover la participación de la comunidad escolar en este proceso, seleccionando de entre los mismos maestros al que conozca profundamente a la escuela, que tenga el más amplio apoyo de la comunidad, resultaría conveniente y saludable la intervención de maestros, estudiantes y trabajadores administrativos e intención en la elección y propuesta a la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social de tres candidatos, los que tuvieren el más alto número de votos, para que de entre ellos se nombrara a uno para ocupar el puesto de director de la institución.

8. DETERMINACION DE UN PERIODO PARA EL DESEMPEÑO DEL CARGO DE DIRECTOR.

A fin de garantizar la formulación de planes a largo plazo y su realización, es importante asegurar la permanencia de los directivos durante un tiempo determinado. Nadie puede planear más de un año, si tiene la inseguridad en el desempeño del puesto. Dejar esta situación a las veleidades, impide la consolidación de proyectos que pueden beneficiar a las instituciones.



9. INCREMENTO DEL FINANCIAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES.

El fundamento para impulsar proyectos que consoliden la vida académica es la base material con que cuentan las instituciones. El incremento de las asignaciones económicas a las escuelas normales permitirá salir a estas instituciones en el estado de postración en docencia, investigación, difusión y extensión en que crónicamente han estado. La democratización no solamente es política sino también económica y las ins-

tituciones formadoras de docentes no pueden continuar siendo las -- discriminadas en el reparto del presupuesto para favorecer a otras instituciones de educación superior.

10. DEMOCRATIZACION DE LAS ORGANIZACIONES ESTUDIANTILES.

Simplemente crear condiciones para que se den las formas organizativas que los estudiantes -- quieran darse, respeto y apoyo a las iniciativas que tiendan al mejoramiento de la calidad académica de las instituciones.

Si tenemos en cuenta que las escuelas normales influyen en la configuración social, política y económica de la sociedad, es por que las prácticas educativas dominantes reproducen en los estudiantes; debe subrayarse por lo tanto que los cambios que se proponen -- constituyen momentos esenciales -- de la democracia moderna que el país necesite y quiere ●



Modernizar la educación en el sentido de transformarla democráticamente en función de necesidades sociales, es una tarea que en principio tiene que preguntarse por los sujetos que pueden, podrían, o mejor, querrían realmente participar en ella. En particular aquí nos referimos al maestro y los criterios de su formación en los que pueden inscribirse como marco de interpretación, sus posibilidades de ser un sujeto activo en este proceso. En todo caso ante la emergencia de la actual política educativa nacional, las posibilidades más evidentes fluctúan del rechazo total y sistemático calificándola de "más de lo mismo" y "mero recurso legitimador", sin responder con alternativas organizativas y argumentales, hacia una actitud más o menos permisible y alentadora; quizá no se deje de percibir precariedades en el sistema de consulta y hasta se halla participado en los foros; con todo: ¿tenemos los maestros alternativas de participación concreta? ¿qué transformar?

Al hacer referencia al proceso educativo nacional, continuamente son señaladas una serie de calificaciones que en conjunto indican la crisis del sistema y su baja calidad, cuestiones que a

(*) Profesor del CCECMEM.

Formación DOCENTE, valorización Y SIGNIFICACION social.

ROBERTO S. TOLEDANO MORALES*

grosso modo incluyen la definición de una estructura educativa burocratizada que repercute en un fuerte inmovilismo a varios niveles; mientras que en referencia al trabajo docente, se señalan: deficiencias en su formación, creciente chambismo del magisterio, desvinculación del maestro del entorno social así como una creciente desvalorización social de su trabajo.

Precisamente esta categoría sobre valorización del trabajo docente es central en el alejamiento o vinculación del maestro con su tarea social, siendo ésta --

consecuencia de los otros aspectos enunciados. Tal valoración, puede también situarse históricamente, tanto en la conformación del gremio como en el papel que ha asumido en el contexto de la política educativa.

Al respecto citemos sólo dos ejemplos del modo de percibir al maestro a principios del siglo XIX y otro casi al término de éste y dejemos al lector obtener sus propias conclusiones en función de sus referentes del presente.

El Ayuntamiento de la ciudad de México, llegó a calificar a los maestros como "infelices que no han podido colocarse en ninguna oficina ni estudios de abogado por su mala letra o tal vez por no ser de la más arreglada conducta". (1)

Mientras que a finales del siglo aparece un libro con el título de: "Esbozo de enseñanza de las matemáticas" al que agregaban el ilustrativo subtítulo: "Dirigido a personas de escasa inteligencia y maestros de la normal" (2).

Desde luego, citar lo anterior aquí, no puede tener mayor intención que la remembranza de una situación de desvalorización

de la docencia, acaso su intención se limita a la crudeza de su enunciación y a motivar un análisis mayor, bástenos por ahora recordar al posterior maestro "apóstol", misionero del vasconcelismo o al maestro de la escuela socialista y por qué no actualmente, aunque como programas marginales, al instructor comunitario y los maestros de actividades culturales, todos ellos como contraparte o paradoja de una resolución del gremio magisterial que con todo ha emprendido esfuerzos y compromisos sociales.

Paradoja porque de un lado enfrenta un trabajo sobreidealizado "la educación como motor del cambio y palanca del progreso" y por el otro una realidad educativa donde su labor al burocratizarse le es enajenada. La formación del maestro más que un medio de conformación y contrastación de marcos interpretativos y de análisis de la complejidad de la realidad socioeducativa se asume como adoctrinamiento que bloquea nuevas informaciones e innovaciones.

La enseñanza se contextúa en una concepción histórica de lo que es la escuela y la sociedad donde ésta se inscribe, enseñar a otros sugiere la posesión de saberes que transmitir más que sabe-

(1) Tanck, Estrada Dorothy. LA EDUCACION ILUSTRADA. México. El Colegio de México 1977.

(2) Semo, Ilan en: EL MAESTRO, LA ESCUELA Y LA CULTURA. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. Memorias 1986 p. 17.

res que compartir y recrear; enseñar o aprender en la vida cotidiana, ajena a la escuela no necesariamente constituye una tarea consciente y sistemática; pero para el caso del maestro supone serlo y tan lo supone y constituye una demanda social -la de formación para el trabajo: "para llegar a ser alguien"-, que enseñar constituye en la sociedad actual una realidad estrechamente ligada a la vida cotidiana que transita hacia su profesionalización, pero en contradicción con su valoración social.

Tal valoración no puede ser juzgada desde un solo lugar mientras que para muchos, ser maestro constituye una fuente de motivación social, un lugar desde donde expresar inquietudes, deseos, aspiraciones; su reconocimiento desde determinados patrones culturales va en depreciación, sobre todo cuando el punto de comparación lo constituyen otras profesiones. No es casual que sólo recientemente se hable de profesionalizar la carrera docente, ni tampoco que este proyecto constituya una expresión política del Estado, pues también se trata de una demanda de muchos sectores de maestros. Profesionalizar se convierte en una tarea limitada al espacio de formación "formal" que delimita los saberes que se supone necesita el maestro para no ser considera



do un subprofesional, el énfasis se coloca en la preparación académica pero olvida la trama social en que se inserta y su sentido histórico que en el contexto de la crisis económica obliga al maestro a buscar otras "chambas".

Entonces se alude a la mística, a la entrega total que ha de caracterizar a un maestro para ser tal, "sin mística no se es un verdadero docente" "que se dedique a otra cosa", pero ¿acaso mística entendida como proceso social y esperanza de transformación puede equiparse a la resignación?, ¿puede un maestro limitarse a enseñar las letras sin preocuparse por su propia vida? y ¿su propia vida, no implica una forma de suponerle sentido al conocimiento escolar? o -- acaso podemos pensar en un maestro que se limite por ejemplo, a enseñar las letras y relegue el sentido social de la escritura -- como forma de comunicación, donde escribir, constituye un saber que nos permite relacionarnos de cierta manera con los demás, un objeto e instrumento de conocimiento, un medio de expresión. En otros términos, hemos de limitarnos como maestros a la mera transmisión de contenidos, a cumplir con un programa, a llevar al niño a la apropiación mecánica y memorística de contenidos, pero carentes de significación.

Aquí parece mezclarse una suerte de ideología confusa y contradictoria con la acción posible. De una parte un movimiento crítico por la revaloración social del maestro alude a descartar esta idea de la mística profesional como mero recurso legitimador y medio de explotación y por otra, en esta entrega reside buena parte del esfuerzo que se realiza en las aulas. La acción alternativamente basada en la fé o en la confianza que espera que "estos" niños aspiren a mejores condiciones de vida implica una intencionalidad sobre el trabajo.

La valoración social del magisterio cuando se juzga a nivel de lo macrosocial y reproducción del sistema, tiende a perder de vista la construcción histórica que conforma como gremio al trabajador de la educación. En esta construcción histórica el maestro no sólo ha respondido a directrices normativas, ser maestro significa también un modo de vida y la posibilidad de realizar propósitos desde ahí, los -- cuales incluyen los de los propios actores sociales como biografías personales y colectivas, en la que se conforman historias locales y saberes heterogéneos.

El conjunto de saberes que constituyen al magisterio como gremio adquiere así un sentido --

diverso, la construcción específica de éstos, preceden y se reelaboran más allá del lapso de formación específica, pero es ésta la que tiende a privilegiarse se asume que el maestro se educa en la escuela normal, que son los formadores de docentes quienes modelan el perfil del futuro maestro. Y si bien, aquí se modelan muchos esquemas sobre los que se articulan futuras expectativas y formas específicas de trabajo, persiste una disociación entre práctica y teoría, no en el sentido de un hacer lo que "debe ser" según la teoría, se trata de emplearla como medio de análisis crítico de la experiencia para pensar la realidad e incidir en ella.

El trabajo docente se enfrenta en ámbitos diversos a dilemas sólo explicables desde la reelaboración de la información acumulada, así la metodología en la práctica revela no poder ser la receta única e invariable para la enseñanza; la distribución del tiempo que se dedica a la enseñanza parece extraviarse en la carga burocrática y administrativa; frente al quehacer docente programado por planificadores técnicos, surge una avalancha de problemas concretos sobre los que hay que actuar adaptándose y modificándolos, en este proceso se construyen nuevos saberes estrechamente ligados a la acción inmediata, saberes que se niegan

y olvidan, en los procesos de formación que suelen presentar al mundo de la escuela sin problemas, que limitan la formación a la mera instrumentación didáctica, formarse para la enseñanza consiste en acumular información sobre metodologías y procedimientos de enseñanza, expectativa que se convierte en demanda como necesidad de actualización.

La necesidad de formación suele depositarse en un medio exterior, en el investigador o el técnico planificador, que ha de dar la última receta para mejorar el trabajo, se acepta así la intervención sobre la práctica, pero el saber construido desde esta práctica es negado, desvalorizado; es cierto que puede argüirse a un saber estereotipado, estandarizado porque ante el proceso de masificación de la enseñanza, se requiere de procedimientos de formación y actualización que sean por sus características económicas; tanto en sus costos como mecanismos de reproducción y aplicación en grupos cada vez más numerosos. Lo cual ha llevado a los maestros a manejar una sola expectativa como demanda de actualización: "cursos sobre metodologías para la enseñanza" a lo que suele agregarse "que sean de calidad, sin costo y en nuestro horario de trabajo", pero además se solicita "no queremos cursos que nos hablen sobre lo mismo, lo que ya sabemos, que sean novedosos", lo

que parece contradictorio con -- una demanda centrada en el método, más allá que también suele reconocerse que "como maestro en la actividad cotidiana, inventamos nuestros propios procedimientos", "nadie aplica el método puro" y es aquí donde reside la potencialidad creativa, el deseo de construir explicaciones alternativas a la práctica educativa y a los problemas específicos de enseñanza, pero al plantear el "cómo tengo que hacerle para enseñar" como problema y necesidad fundamental en realidad se niega la posibilidad de pensar qué es la enseñanza y qué el aprendizaje, así como el análisis de las situaciones sociales en que se contextúan y que al incidir sobre la escuela generan su transformación.

Esta demanda puede situarse en una tendencia generalizada en la formación de maestros que consideran este proceso de formación como la adquisición (acumulación) de información teórica y como capacitación técnica especializada, se espera que el docente sea capaz de aplicar los procedimientos y tecnologías más "modernos".

La capacitación así concebida se orienta a un mero adiestramiento técnico que en gran medida desplaza la reflexión del sentido del trabajo educativo como una relación entre humanos, como

un trabajo social que involucra compromisos, valoraciones cognitivas y afectativas. El trabajo educativo implica saberes no reducibles a un solo ámbito del proceso educativo, pues por ejemplo convertirse en un técnico planificador sin tomar en cuenta la problemática social educativa sólo puede conducir a un reduccionismo absurdo e inútil, así mismo -- una docencia que se limita a la mera transmisión de conocimientos y se escuda en la metodología como instrumento que justifica su acción se convierte en actividad mecánica -- pues desplaza a los sujetos hacia meros ejecutores--, impidiendo la posibilidad de construcción y reflexión del conocimiento, como un saber susceptible de explicar la realidad y buscar su transformación.

Sobre esta tendencia se ha construido un modelo de maestro que se burocratiza en su tarea cotidiana, a lo que se une además una segregación histórica del trabajo educativo como una subprofesión y una escasa tradición por discutir los problemas educativos por sus propios actores: los maestros, lo que pudiera llevar a la instrumentación concreta de mecanismos de participación y organización académica.

La actitud que niega al maestro su carácter de ser pensante -- tiende a la despersonalización -- el maestro cumple la función de



un insumo más en una maquinaria productora de futura fuerza de trabajo, que sólo valora la calidad en términos de cantidad-, su perspectiva tiende a la homogeneización y standarización -- del hacer lo que nunca logrará totalmente, pues afortunadamente la práctica nunca queda atrapada en la teoría pues la contradicción y el conflicto, la caracterizan; además el sentido común puede permitir acciones de simulación y/o resistencia.

Las acciones de simulación no deben extrañar, pues se ha despojado a los sujetos de una participación real en la toma de decisiones; ante la carga burocrática que demanda cumplimiento, suele responderse, "sí

eso quieren eso hacemos", acción que al calificarse negativamente sin un análisis del contexto, carece de explicación, pues cumplir con el menor esfuerzo posible en determinada actividad -- que carece de sentido para los sujetos-, puede permitir ocupar el tiempo en otras actividades a las que si se les encuentra significación y utilidad.

En efecto, cuando los criterios de control de la enseñanza, tanto en la conducción del grupo como de supervisión del trabajo educativo, valoran por ejemplo, en términos de la capacidad para mantener al grupo "calladito y ordenado" (disciplina) o la de la entrega de la planeación (aun cuando no implique más que el va

ciado de mecánico del programa oficial o a lo sumo la distribución del tiempo y jerarquización de objetivos), son comunes las conductas que al ver pasar a los directivos ¡silencian su grupo! aun cuando el carácter de la actividad demande cierto "ruido", (los recursos son también comunes, iniciar un dictado, bajar puntos en la escala...), o cuando es requerido el material administrativo, éste es elaborado por "cumplir", perdiéndose así su posibilidad académica.

El control de la organización institucional se limita a sancionar las conductas no deseadas, las cuales se constituyen contradictoriamente en obstáculos para una resistencia organizada, así los procesos de cambio parecen venir a instalarse sobre los sujetos de una manera omnipotente, la resistencia se limita a acciones individualistas y el cambio se dará no sin fuertes dosis de angustia e incomprensión, al menos que la discusión, el análisis sea el criterio de organización y regulación de la vida académica, sin embargo como gremio y sociedad carecemos de una tradición en este sentido, su posibilidad de expresión exige su conquista y construcción cotidiana, desde luego se trata de una definición política, en la cual nos parece pertinente plantear el análisis, sobre la valoración del trabajo

docente (aquí apenas esbozado) y la continuidad de la formación del maestro como elementos que le devuelvan la palabra y su carácter participativo en la construcción de la vida académica y difusión de la cultura.

Al juzgar el trabajo docente se le percibe como una obligación que muchos maestros han legado, el calificativo que se esgrime es el de falta de ética, responsabilidad y profesionalismo, evidentemente, esto es posible a nivel de lo individual, -- más ¿puede un individuo ser juzgado sin buscar explicaciones en el contexto social en que se inscribe?, ésto es, ¿cuáles son las condiciones sociales a que obedece esta situación?

Por una parte el discurso actual habla de profesionalizar la carrera docente, sin embargo, en el contexto de la crisis económica "la docencia no da para vivir" según expectativas ya no de movilidad social, sino de satisfacción de necesidades inmediatistas; si al maestro se le despoja, en relación a su trabajo, de una retribución económica "satisfactoria" y además se agrega, que sobre él vuelve sus ojos la burocracia (autoridades académico-administrativas) que cada vez concentra mayor poder para decidir sobre la organización de su espacio de trabajo y que la consecuente burocratización de -

este espacio, genera cada vez más un distanciamiento del maestro de la problemática social en que se inscribe, entonces es cuando para el propio maestro deja de tener incentivo esta profesión. La ideología del "bien sabéis que esta profesión no es de las que deparan un halagador futuro material" en el contexto actual, resulta rebazada por las condiciones de vida pero al obligar al maestro a buscar otros empleos, (o bien, doble plaza o más horas clase), -pues esta ideología funciona como justificación de bajas retribuciones-, impide la organización académica, la posibilidad de desarrollo de ésta depende por una parte de programas de formación continua que propicie la discusión y la duda, que generen que el maestro vuelque los ojos hacia el niño, a su propia práctica, pues la defensa del educando por parte del educador constituye su propia defensa como maestro y como gremio; pero además implica la defensa de mejores condiciones laborales que favorezcan este propósito.

En este punto podrá aducirse fácilmente que no basta con mejorar las condiciones salariales del maestro para que este se muestre interesado por mejorar su práctica, la formación de sus alumnos y así puede ser; pero lo que nosotros señalamos es sólo la relación que existe entre vida académica y las condiciones laborales que pueden favorecerla. Ge

nerar vida académica en las escuelas supone además, la apertura de espacios de formación y discusión que lo posibiliten, y evidentemente la voluntad política de asumir compromisos. Por otra parte el qué se enseña y cómo se aprende puede ser desplazado de la conciencia de los actores, convirtiéndose en acción de técnicos-planificadores, pero nunca lo es totalmente, hay creencias, saberes e intuiciones que operan en casi todos los maestros en la mejor buena intención, misma que puede basarse en la confianza de lo posible, de esfuerzos múltiples y compromisos sociales, donde la mística como la ideología de la entrega total (lease, resignación) puede resignificarse en el compromiso que se funda en la discusión y la crítica. Lo cual supone una formación que tienda a la problematización de lo que por común (y exigencia institucional y normativa) no permite avanzar hacia la búsqueda de respuestas alternativas en la conducción del trabajo educativo.

Cuando la docencia carece de interés por parte de sus propios actores -ante condiciones que lo determinan-, se requiere problematizar el trabajo cotidiano, cuando el maestro dice: "cuando sales de la normal, sales como una luminaria con deseos de hacer cosas, pero llega un momento en que la enseñanza se te hace monótona, porque ya no hay innovación, ya no te interesa, cuando llega el -

momento que dices, ya sé hacer - ésto, ya no es lo mismo lo haces por inercia, por obligación", implícitamente señala una demanda por elementos de formación que propicien la renovación de ese interés inicial, donde la duda es gérmen del asombro, que lleva a emprender la búsqueda de preguntas, donde las respuestas representan formas de estructurar la construcción de conocimientos de manera permanente y progresiva.

En este proceso hay que reconocer el carácter de la producción de conocimientos que lleva a establecer la diferencia entre los saberes del investigador y del maestro, pues ambos responden a una intencionalidad si bien distinta, complementaria. Reivindicar el saber docente por sí mismo no representa más que el populismo académico, mientras que sacralizar el saber del investigador, la tecnocracia, el mecanismo, o bien la adoctrinación (la formación en una nueva fé).

Trabajar en una reconceptualización de las condiciones sociales en las que la práctica educativa se transforma, significa, superar la idea mecánica de reproducción que niega el cambio pero también el voluntarismo subjetivo, que relega todo cambio de la realidad social (educativa) a la conciencia de los sujetos, reduciendo toda transformación a

un mero proceso de "toma de conciencia".



Concientizarse puede constituir una necesidad ineludible para todo intento de transformación social, pero en cuanto no se signifique con una práctica social - consecuente, sólo significa la intelectualización, la racionalización, conocer la crítica como un artilugio por demás sofisticado del sistema, "la crítica de los mandarines es el último refinamiento de la cultura de los mandarines". (3)

Pero no toda la crítica puede expresarse en prácticas consecuentes, por lo menos no totalmente, en cuanto enfrenta resistencias e intereses personales y de grupo en determinadas relaciones de poder; en las prácticas institucionales cotidianas, esta contradicción entre crítica innovadora y tendencia conservadora se expresa en la búsqueda y apertura de espacios posibles de realización, (esto representa lo instituyente en el proceso de institucionalización).

El nexo entre realidad objetiva, y conformación de la conciencia sólo puede explicarse a partir de la práctica que coloca al sujeto ante determinado nivel de la realidad y comprensión de la misma. (4) La conciencia se conforma en las prácticas sociales posibles en un determinado contexto social y se transforma en cuanto la acción de los hombres transforma la realidad en función del conocimiento de la misma, en este sentido, conocer representa una forma de práctica social, se conoce la realidad a partir de la práctica de investigación y el análisis riguroso, pero también se conoce en la práctica cotidiana, en la que se constituye un sentido común que orienta las acciones. Este sentido común se estructura básicamente en contradicción respecto de una ideología social dominante y la creación cultural específica del mundo particular en que nos desenvolvemos.

(3) Becheloni, Giovanni en: **INTRODUCCION**. Bordieu, Pierre; Passeron Jean Claude. LA REPRODUCCION. 2ª Ed. Laia, Barcelona. 1981.

(4) Es este el sentido de la afirmación de Lenin: "La conciencia no solo refleja el mundo sino que lo crea", por su parte Kosick nos dice: "Las tendencias idealistas han elevado al plano de lo absoluto, ya el sujeto, ocupándose del problema de cómo abordar la realidad para que ésta sea concreta o bella; ya el sujeto suponiendo que la realidad es tanto más real cuanto más completamente sea desalojada de ella el sujeto. En contraste con estas corrientes la destrucción materialista de la pseudoconcreción (esto es, en la visión concreta de la realidad a diferencia de la "intuición fetichista") coincide con la liberación del sujeto (creación del ambiente humano, como hecho humano de condiciones transparentes y racionales), puesto que la realidad social de los hombres se creó como unidad dialéctica de sujeto y objeto" en: Kosick, Karel. **DIALECTICA DE LO CONCRETO**, Grijalbo México, 1980 p. 37.

En este proceso resulta por una parte, una conciencia real que se constituye a partir de las relaciones cotidianas que es posible establecer, de otra parte, los procesos de aprendizaje y prácticas alternativas propician en los sujetos una disposición a la modificación de la conciencia, esta modificación si bien implica acceder a nuevos aprendizajes, estos sólo se manifiestan en el margen de una conciencia posible.

Esto es, la información que la conciencia previamente constituida está dispuesta a asimilar e incorporar a nuevas prácticas, aun cuando no exabruptamente, sino en función de superar barreras que van esclareciéndose, unas pueden ser profundas, las conciencias se resisten y mantienen estáticas, negando y rechazando la información, otras lo pueden ser menos; pero de la ruptura de unas y otras dependen saltos de calidad a otras concepciones, que sin embargo no se definen meramente en la conciencia, sino en las prácticas sociales susceptibles de concreción y aún aquí se conservan elementos de prácticas anteriores. Conscientemente puede desearse realizar determinada acción basada en nueva información, la cual puede contradecir la normatividad institucional, esta situación, puede constituir el obstáculo para asimilar la información, puesto que la normatividad se interioriza, desde luego en este ca-

so la disposición necesaria sólo puede darse mediante una apertura de criterio, que implica ampliar los marcos referenciales de interpretación.

Para el caso de la formación de docentes y quizás de otras profesiones cuando el énfasis es colocado en la mera instrumentación didáctica, la memorización de procedimientos, técnicas, dinámicas o incluso teorías; por más revolucionarias y adecuadas que pudieran resultar, si no se asumen como instrumentos de reinterpretación de los procesos específicos de trabajo, tienden a dogmatizarse. Las experiencias de formación se convierten en adoctrinización, ideologización; afortunadamente para el maestro y el educando, la realidad se mostrará "rebelde", se producen entonces desde actitudes de "simulación" hasta actitudes críticas, para muchos las primeras son dominantes sobre las segundas, sin embargo éstas no pueden encajonarse, los sujetos reaccionan diversa y contradictoriamente ante situaciones específicas, así el análisis de los procesos de organización del trabajo y de la dinámica de transformación de la escuela, puede permitir la reflexión de la posición asumida y propiciar una participación más consciente desde el propio espacio de trabajo y sus instancias de organización. Luego entonces, no se tra-

ta sólo de promover un cambio, si no de generar el estudio de la práctica educativa con criterios científicos que lleven a generar la participación, discusión y organización en la vida académica de las escuelas.

Cambio, palabra casi mágica que implica; esperanza, deseo y también, negación, resistencia. Cambiar para conservar, "entonces no cambiamos, finalmente todo va a seguir igual"; cambiar para mejorar, ¿cómo, qué, para qué?

Cuando se introduce la idea de cambio en la práctica educativa, desde el discurso oficial o la innovación pedagógica promovida en cursos de actualización, surgen de inmediato resistencias, o la voluntad de realizarlo. El Estado promueve el cambio e impulsa desde su discurso: "formar un nuevo docente", "elevar la calidad de la educación", "poner en marcha la revolución educativa". Se introducen reformas para modernizar las antiguas estructuras ya caducas según el orden del poder burocrático, que no hacen más que reforzarlo. Se habla de formar un docente crítico, consciente de su función social, en suma de un profesional de nuevo cuño.

En esta perspectiva, el cambio pierde su dimensión histórica, el sentido de su construcción social. Formar un docente nuevo, no significa partir de páginas en

blanco; preexisten historias, biografías personales y colectivas, procesos de formación que representan una imagen del mundo y de la práctica posible en éste.

Modificar la práctica educativa es una tarea que se esgrime desde discursos diversos, cambiar adquiere un sentido ambivalente según el promotor y receptor de éste. Según el promotor generalmente, el experto, técnico planificador o los agentes encargados de efectuar las reformas educativas oficiales, el maestro es el centro de su atención, es sobre quien dirige su acción, a quien desplaza su participación, relegándolo a mero aplicador del cambio pensado, la resistencia aquí puede constituir un intento de autoconservación fundado en la incompreensión de los productos deseados que además parecen venir a instalarse sobre la práctica de manera omnipotente.



A veces los maestros asumen el cambio luego de un cierto período de transición, entonces este adquiere dos modalidades; -- adoptar el cambio como una moda que permite estar a la "vanguardia", manejar un discurso que -- ahora permite entrar a nuevas -- perspectivas de promoción y reconocimiento, o bien, se asume el nuevo discurso a fuerza de una repetición constante sobre el -- mismo en los pocos espacios de -- discusión.

Si bien la repetición es necesaria en todo proceso de divulgación de la investigación científica, esto representa sólo una cuestión estratégica, en este caso para la formación intelectual del maestro; es decir, acercar -- al maestro a la investigación -- realizada, a su estudio, representa un primer nivel pertinente en la continuidad de su formación que paulatinamente le permita argumentar e investigar su -- propia práctica.

Gramsci nos sugiere algunas cuestiones que nos pueden ayudar a pensar lo anterior; señalando que la formación intelectual del hombre común se basa en la fé, formada por opiniones, convicciones, criterios de selección y -- normas de conducta, plantea entonces, si podríamos cambiar -- nuestras concepciones cada vez --

que nos topáramos con alguien -- con mayor capacidad intelectual, y superiores medios de razonamiento, si así fuera cambiaríamos de opinión siempre que nos enfrentáramos a un adversario -- ideológico con mayor preparación que la nuestra; pasa luego a preguntarse por cuáles son los elementos de esta fé.

"Pero fé ¿en quién y en qué? esencialmente y por cuanto difusamente piensa como él, el grupo social al que pertenece, el hombre del pueblo considera que tantos no pueden ser imperfectos ni equivocarse como quiere hacerle creer el adversario polémico; -- que es cierto que él no es capaz de sostener y defender sus propias razones como el contrincante las suyas, pero que en su grupo hay quien sabe hacerlo, y seguramente mejor que el adversario de marras, y recuerda en -- efecto, haber oído, extensa y coherentemente, las razones de su fé a manera de mantenerle en sus convicciones. Concretamente no recuerda los razonamientos y no podría repetirlos pero sabe que existen, los ha oído explicar y sigue convencido de ello. El haber sido persuadido una vez y en forma terminante es el motivo inmutable en el persistir de la -- convicción, a pesar de que no la sepa argumentar". (5)

(5) Gramsci, Antonio. LA FORMACION DE LOS INTELLECTUALES. México. Grijalbo, Colección Enciclopedia. 1967 p. 79-80.

En efecto, ante la gran variedad de argumentaciones, posiciones y definiciones prácticas, pensar la propia individualidad supone crisis respecto de las verdades construidas con dogmatismo o con razón de fe en la argumentación que fabrica el poder instituido y el que curiosamente puede ejercerse a través de él. Pensar otras posiciones implica reconocer la diferencia, la otredad, el punto de vista del otro que confronta mi propio punto de vista, a despecho del autoritarismo que convoca a una falsa unidad, a contrapelo del poder que enraiza sus convicciones como únicas legítimas queda abierta la esperanza de transformación, la fe en lo humano, la posibilidad de su plenitud.

¿O es que acaso ante la azarosa dirección de los vientos ideológicos y lo nebuloso de sus pretensiones hemos de renunciar a explicarnos la lógica que las sustenta? En medio de la tormenta y con la brújula descompuesta o indecisa ante diversas fuerzas magnéticas (ideológicas) colocadas a su alrededor, ¿hemos de creer que la embarcación de nuestros propios esfuerzos ha de naufragar inevitablemente?, ¿hemos de renunciar al placer de hacernos a la mar, de sentir las tormentas que pueden volcarnos pero que retan a levantarnos? Pero no nos engañemos encontrar el norte y el sur de nuestras pro-

pias posiciones (que siempre son posiciones sociales) pasa por el relativismo (que en su implicación más banal pasa por aceptar toda verdad como legítima sin cuestionar sus repercusiones sobre el poder) por la angustia, el rechazo, pero también por la resistencia que implica el esfuerzo de construcción individual y colectivo de saber, de búsqueda permanente por la verdad.

Verdad a la que una vez su norte queda por explicar su relación con la roseta de los vientos. En suma pensar la propia posición implica pensar la práctica y los supuestos que le subyacen, el reconocimiento de sí mismo como agente social portador de ideología, sólo a partir de su reconocimiento puede iniciarse la reflexión del sentido de la práctica, la comprensión de sus determinaciones (que la instituyen) y la viabilidad de su transformación ●



Hablar del pensamiento crítico es acudir a un campo complejo e inquietante, -- con frecuencia se le significa enigmático e innaccesible, o bien es referido como objeto de temor y en no pocos casos se les rechaza. Alrededor del -- ejercicio de la crítica, se ubican --por asociación simple y esquemática-- situaciones peligrosas, amenazantes y desastrosas para las áreas de seguridad de los individuos, también y por --contrapartida se le asume como razón de esperanza y progreso, se le admite como estrategia de vida para enfrentar problemas, --prejuicios y creencias nocivas, o bien como instrumento revelador para confrontar el atraso y la oscuridad. De cualquier forma, hoy es un hecho real que la práctica crítica se ha convertido en un oscuro objeto de la razón, y es ineludible su presencia en los debates teóricos, políticos y culturales. Dijérase que de modo particular, la crítica es necesaria para abordar situaciones y procesos en crisis, es decir, cuando se ha generado la certidumbre de que -- las cosas no pueden seguir como están, que es inevitable su transformación. En tal caso, -- el pensamiento crítico se le asume como fundamentador y provocador de las concepciones y

* Profesor del CCECMEM.

TEORIA EDUCATIVA

El PENSAMIENTO crítico y la voluntad de SABER.

JUAN LUIS HIDALGO GUZMAN*

posiciones radicaltransformistas o en su caso irreverentes

En lo que se refiere al -- ejercicio del pensamiento crítico hay que referirse al sujeto -- protagonista y al campo posible de su expresión crítica; esto como un segundo momento de reflexión, es decir, se le rechaza o apropia, se le teme o desea se le elude o busca, o se hace uso de él o se le excluye de los debates, no como un acontecimiento carente de propósitos, valores, ética e intencionalidad, sino como una posición humana, una expresión concreta de los seres humanos. Esto no habría que ver

lo como algo obvio y banal, - pues hablar de los sujetos prota-
gonistas, obliga a reconocer su
historia, sus aspiraciones y ex-
pectativas, sus prejuicios y cer-
tidumbres, su conformismo y su
sociovisión. Digamos que el -
ejercicio de la crítica no es -
un asunto de técnicas y procedi-
mientos ni se explica por el do-
minio de un cuerpo teórico o un
currículo, sino que depende tam-
bién de los patrones morales y
las orientaciones culturales --
que se concienten, comparten y -
aceptan los sujetos de una situa-
ción concreta.

Ahora bien si la voluntad y
las aspiraciones del sujeto per-
miten transitar y aproximarnos a
la positividad o materialidad --
del pensamiento crítico, sacarlo
de su abstracción incorporando -
el protagonismo de los sujetos, -
entonces para superar los aspect-
tos generales del sujeto, haga-
mos referencia a su campo de po-
sibilidades. Precisamente, el -
sujeto no puede concebirse como
algo ajeno a las relaciones de
dominación, las formas comparti-
das del conocer, las pautas de
inversión, producción y distribu-
ción de la riqueza, los patrones
morales, los principios de legi-
timación, propios del consenso,
los límites de la tolerancia y
el abuso, el reconocimiento per-
misible en los otros o las for-
mas de organización y agrupación
sociales, pues la crítica de los

individuos como tales es irrele-
vante, en tanto no tenga exis-
tencia y vida sociales y colec-
tiva. No es excesivo afirmar-
que el campo cultural en el que
vive y se realiza el sujeto, le
da contenido y sentido al pensa-
miento crítico y a las prácti-
cas sociales críticas. Digamos,
que el ejercicio de la crítica
está histórica y culturalmente-
determinada, tanto en los obje-
tos del análisis crítico como -
en el sentido transformista de
la crítica. Esos son apropia-
dos en los procesos sociales --
protagonizados por el sujeto, y
éste irremediamente en la --
viabilidad -como cambio posi-
ble y su vigencia- como base -
de cierto consenso y compromiso
social.

Desde luego que las posibi-
lidades para el ejercicio de la
crítica y la emergencia de prác-
ticas críticas, no se dan como
mero complemento de las expecta-
tivas de los sujetos. Muy por
el contrario, su existencia es
propia de un campo conflictivo,
complejo por el número, diver-
sidad y grado de desarrollo de
las contradicciones, las formas
en que se ejerce el poder y las
resistencias; por las formas de
vivir los órdenes instituciona-
les, que van desde la acepta-
ción simulada hasta la lucha --
abierta y los movimientos trans-
formistas.



las instituciones educativas.

EL CURRÍCULO: DE LA PROPUESTA - INSTITUCIONAL AL PROTAGONISMO - DE LOS SUJETOS INVOLUCRADOS.

En la actualidad los currículos que se realizan en los espacios educativos son concebidos como propuestas de la institución; estudiantes y maestros se reconocen en la propuesta, mediante un cuadro amplio de normas, controles, prescripciones y deberes; sus prácticas son objeto de control y evaluación, basados en criterios de eficiencia y eficacia; sus expectativas, necesidades e intereses son incorporados, aún antes de ser manifestados, desde luego resignificados por la racionalidad de la dominación o francamente empobrecidos enlistados abrumadores con fuertes dosis demagógicas, llamados perfiles de ingreso, egreso y contratación, funciones sustantivas y objetivos generales, particulares, específicos, de planes, cursos y clases. Los sujetos desaparecen como protagonistas, los conflictos propios de la instrumentación de la propuesta curricular no tiene cabida, o en el mejor de los casos, son prevenidos como perversiones, disfunciones o acciones arbitrarias, para ser evitadas o sometidas al orden, la razón y lo planeado.

El presente artículo sobre el pensamiento crítico en la formación y la superación profesionales intenta recuperar las reflexiones anteriores; se pretende por ello, pensar críticamente para su transformación la situación cultural en la que se realiza el currículo, como propuesta institucional; construir el campo de posibilidades para la generación de un movimiento crítico, desde la situación cultural de los protagonistas; finalmente sugerir los objetos de la crítica y proponer algunas orientaciones culturales sobre el protagonismo en la vida académica, los ambientes estudiantiles y los procesos de profesionalización en

La responsabilidad de la - que hacen gala los funcionarios para atender meticulosamente la instrumentación de una propuesta curricular, con frecuencia declina al ocuparse del destino de los egresados. La práctica profesional de estos queda sujeta a los vaivenes del campo de trabajo. De alguna manera los profesionales formados en una institución educativa habrán de sortear las dificultades que impone la vida; ya se verá cómo superar las deficiencias del currículo que les tocó en suerte, en suma la problemática de la práctica profesional usualmente no es recuperada por las instituciones formadoras, y se reduce a una cuestión personal de los egresados.

Podemos decir que lo anterior constituye la descripción formal del campo cultural en el que viven y se realizan los involucrados en los procesos de formación profesional. Por fortuna, los hechos reales distan mucho de ese cuadro; por muchos motivos los sujetos no se ajustan al campo normado; se resisten -y con razón- a los controles basados en la lógica de los órdenes institucionales; rebasan, subvierten, y contradicen los llamados "roles" que le son asignados; se oponen al supuesto deber ser mediante un protagonismo posible, ya sea con simulaciones, luchas abiertas con

tra los sistemas de decisión o conquistando espacios, manifestando expectativas diferentes y autogestando procesos transformistas. Digamos que lo significativo de la realización de una propuesta curricular de una institución es el conflicto, y su reconocimiento, la primera posibilidad para el ejercicio del pensamiento crítico.

En efecto, es ineludible - la resignificación del currículo que propone una institución educativa, por parte de los involucrados: los estudiantes o destinatarios de la propuesta, y los maestros o responsables de "administrar" el currículo. Ahora bien, tal resignificación no es por sí misma una corriente homogénea, ni alterna en tanto se genere por la apropiación crítica de la propuesta en toda su complejidad. Lo frecuente es que las resistencias y oposiciones se manifiesten como autonegaciones del protagonismo activo, a través de la indiferencia la apatía, el desinterés por las convocatorias cotidianas. Así, se da el ausentismo, la pérdida de tiempo, las estrategias de aprobación -verdaderos monumentos al cinismo y a la falta de voluntad. Hacer pública la inevitable problemática descrita, su ascensión no desde la simplicidad, sino como algo complejo y conflictivo, constituye una segunda condición de -

posibilidad para el ejercicio -- del pensamiento crítico.

Sin embargo, los protagonistas del proceso curricular suelen en un primer momento desliziarse en la lógica de la culpa y el maniqueísmo; hacen uso prejuicioso de la crítica, exacerbando inútilmente las controversias, se consumen en las batallas discursivas o en los pleitos mezquinos, se agotan en los afanes por liquidar a los malos, y sin más se autocalifican como los políticamente correctos y desbordan honestidad, para que los otros desparramen su corrupción y sus malas intenciones. Si bien, la anterior versión propositiva de los hechos, puede parecer exagerada, basta desatar las fuerzas para que el proceso se plague de buenos y malos y el pensamiento crítico sea desplazado -- por las concepciones doctrinarias y dogmáticas. Lo dicho reclama la explicitación de propósitos, reglas del juego y uso legítimo de los recursos culturales de la institución, para que los debates sean serios y las prácticas expresen verdaderos compromisos. Aquí no habría que darle muchas vueltas al asunto, el campo de convergencia y la posible concertación de los protagonistas es la propia existencia de la institución; el campo de contradicciones y la lucha inevitable es la existencia de la vida democrática en la institución dijérase que todos luchan por me-

jorar la vida académica de la escuela, y todos tienen el derecho a manifestar y ejercer la democracia, esto es, la persuasión, la proposición de prácticas argumentada y fundamentada. Cualquier marginación y toda imposición cierran el campo de posibilidades para el ejercicio del pensamiento crítico, dicho de otro modo, la vida democrática es una condición más para su emergencia. Digamos que la socialización del pensamiento crítico es el ejercicio real de la democracia.

Ya podemos aproximarnos a una primera tesis propositiva: el pensamiento crítico en la formación y superación de profesionistas encuentra su campo de posibilidades en una concepción diferente del currículo, no como instrumentación de la propuesta de la institución, sino



como un proceso conflictivo y complejo, a través del cual los protagonistas lo asumen y se constituyen sujetos activos; y que como acontecimiento protagónico, exige el compromiso institucional de nuevo tipo: democratizar la vida académica en lugar de las persistentes pretensiones de normar la acción de los sujetos.

Vale entonces, continuar con algunas proposiciones teóricas para pensar el currículo desde la lógica de los protagonistas. De manera gruesa se pueden advertir en la mayoría de las propuestas curriculares de corte institucional tres ejes de formación -aquí obviemos cuestiones particulares como el tronco común, los bloques básico y especializado y la existencia de aquellas asignaturas llamadas "de relleno"- el teórico que contiene distintos cuerpos teóricos, sea para fundamentar y dar carácter científico a la práctica profesional del egresado, o sea para inscribir la carrera en ciertos campos especializados de la tecnología; el instrumental o práctica que se articula con los saberes denominados "habilidades" más directamente vinculados con el ejercicio de la profesión; - por último, el de la inscripción social del especialista, en el cual se ubican las materias que dan una apreciación va-

lorativa, una manera de verse a sí mismo, siempre inscrita en un cuadro moral del deber ser. Desde la acción de los sujetos, es posible demostrar la lógica de la institución como ejercicio legitimado del poder y concebir el proceso de realización del currículo no como cumplir la propuesta institucional, sino como acciones autónomas y autogestivas para la apropiación crítica, la autoformación y la construcción protagónica de una sociovisión que los incluye. Ahora bien la institución es la razón de existir para el currículo, por ello no se puede pensar la acción de los sujetos al margen de ella, deriva entonces un conjunto de proposiciones que se han de concretar en cada caso de acuerdo a la situación cultural de las escuelas. Por ahora sólo podemos apuntar ciertas características generales de la concepción del currículo desde la lógica de los protagonistas.

Ante la distribución de los cuerpos teóricos que aproximan al estudiante al perfil de egreso se contraponen los procesos colectivos y constructivos para la apropiación crítica de los referentes; frente a los cursos de carácter instrumental se contraponen el protagonismo colectivo en la emergencia de saberes especializados, en particular estos cursos que hoy abordan el qué y el cómo, es necesario pensarlo

también en el por qué y el para qué; frente al peso de los cuadros prescriptivos en los que se busca que los estudiantes se identifiquen, se proponen los procesos que apuntan al ser posible basado en una nueva ética profesional construida socialmente desde las posiciones críticas. En suma, asumir el currículo desde la lógica de los sujetos significa reivindicar el protagonismo constructivo, crítico y colectivo para la apropiación de teorías, emergencia de saberes especializados y nuevas sociovisiones.

La conmoción que sufren los egresados cuando se enfrentan a la problemática de su campo de trabajo, se explica por el carácter inédito de esa y la ruptura de la tutoría que le proporcionó la institución, acaso por ello quienes egresan muestran la disposición hacia la crítica. Sin embargo, carecen por lo regular de espacios de reflexión y análisis, se consumen en su aislamiento y terminan por hacerse en la práctica. Su experiencia, particularmente valiosa no suele ser recuperada para superar las fallas e insuficiencias de la propuesta curricular de la institución. Al respecto pensamos que hoy es impostergable la recuperación crítica de la problemática de trabajo y la experiencia de los egresados, pero no solo a tra-

vés de las llamadas investigaciones diagnósticas, sino además -- abriendo espacios de discusión y diálogo de quienes aún cursan la carrera y los que se lamentan de su pobre formación.

A manera de resumen, hagamos un retorno reflexivo a la primera tesis propositiva, anotada anteriormente: la disposición para el ejercicio desde la lógica de la acción libre de los protagonistas; la práctica crítica encuentra su posibilidad en los procesos autogestivos y autónomos de los involucrados, tanto en los cursos escolares como en la problemática del ejercicio profesional.

EL PROTAGONISTA: DEL CONFORMISMO A LOS MOVIMIENTOS CRITICOS Y TRANSFORMISTAS.

Pensemos a los involucrados en los procesos de formación y superación profesionales en su acontecer cotidiano. Su referente inmediato es cumplir con los llamados "roles", los que son expresión del conjunto de orientaciones culturales, que a su vez son traducciones de los órdenes institucionales. Las expectativas de los sujetos no se agotan, en el mejor de los casos con esos "roles", y en muchos casos no se corresponde y hasta se contradicen. Los roles sociales de los involucrados -de manera particular en el caso de los es-

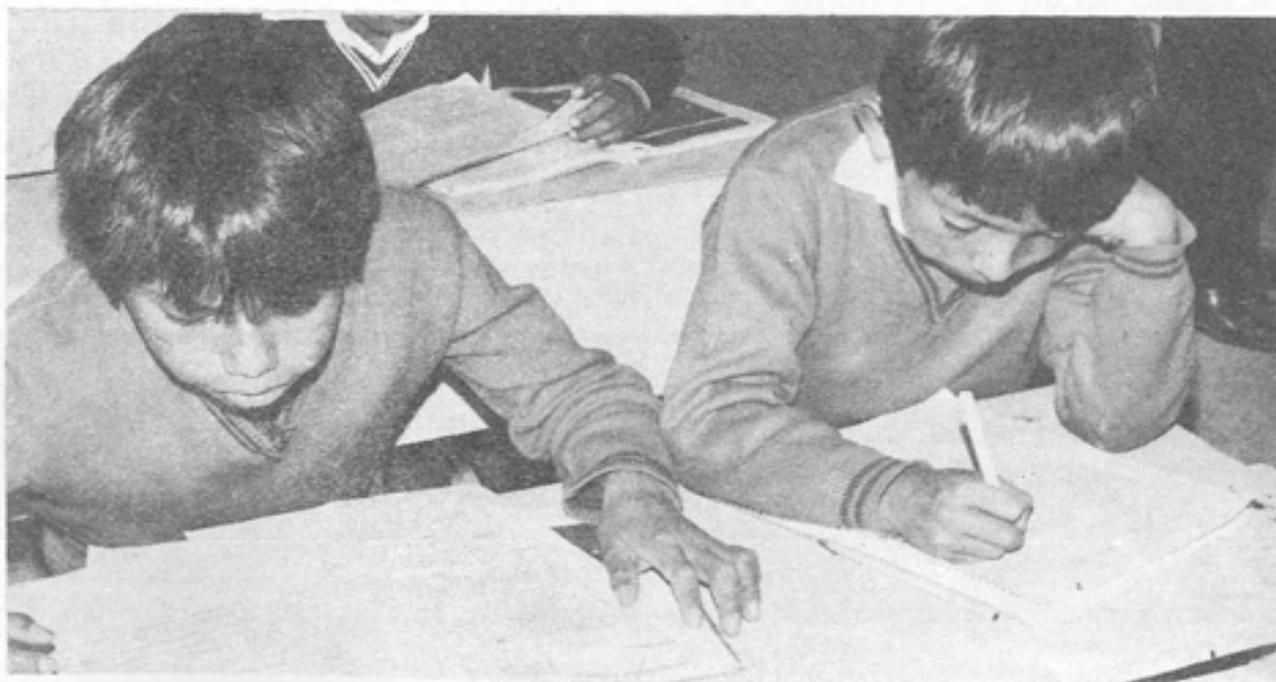
tudiantes- no son reconocidos ni legitimados, los "roles" no suelen tomarlos en cuenta y quedan excluidos de los procesos formativos. Los intereses y necesidades se formalizan en los perfiles, en tanto no se acude a la problemática del campo de trabajo, su expresión social resulta improbable. Las estrategias de resistencia son vistas en bloque como actos irracionales y por ello excluidas en los pocos foros y casi ausentes discusiones públicas. La problemática y el conflicto no suelen ser objeto de convocatorias amplias, lo que hace posible la emergencia de actividades comprometidas por parte de los involucrados. Los sistemas o procedimientos de decisión en general son verticales y excluyentes, lo que da como resultado la ausencia de iniciativas y propuestas alternas, también son inusuales los acontecimientos de la extensión académica basados en relaciones dialógicas entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

El panorama expuesto no documenta el optimismo -como dijo Carlos Monsiváis- por el contrario puede ser agobiante y en no pocos casos provocar la parálisis y condenar la vida académica a la mediocridad. Hemos dicho antes que este es irremediablemente el campo posible para el ejercicio de la crítica, y como ésta remite de inmediato a --

los protagonistas, entonces resulta sugerente acudir a estos para pensar la emergencia de movimientos críticos en las instancias educativas. Para comenzar retomemos la propuesta de Michel Foucault, en este caso a manera de consigna: pensar en la diferencia las orientaciones culturales, los órdenes institucionales y las relaciones de dominación, más precisamente, que los protagonistas se piensen diferentes. Acaso sea esto la base para transitar del conformismo a la voluntad de saber y transformar. Otra idea sugerente es la tesis de Ernesto Bloch que refiere al sujeto de la esperanza, para traducir las expectativas de los protagonistas en la generación autogestiva de un proyecto académico alterno. Acaso sea básica la disposición crítica de la teoría y los saberes propuestos, en tanto que se expresa en la problematización -único camino para apropiarse de la problemática, develar su lógica, desmontar la racionalidad de la institución y generar compromisos sociales con el cambio.

Hemos asociado el pensamiento crítico a la noción de proyecto -como construcción social- y a la emergencia de un movimiento transformista. Su carácter general puede apuntar a lo específico en la medida de que los protagonistas conquisten espacios de análisis y reflexión, en este-

sentido pensamos más que su suge-
rentes reivindicar las funciones
sustantivas de las instituciones
educativas del nivel superior, -
como procesos colectivos, parti-
cipativos, dialógicos y democrá-
ticos: hoy es necesario que el
trabajo académico, el ejercicio
de la docencia, la investigación
y la extensión académica se con-
viertan en problemas y objetos -
de una convocatoria amplia, -
abierta a la crítica y propicia-
toria de compromisos transformis-
tas. La formación de profesiona-
les no puede ser ya un asunto --
privado de especialistas y cauti-
vos en sistemas cerrados de de-
cisión, exige legitimar la críti-
ca, aceptar su problematización,
convertirse en asunto de todos -
los que forman la institución, -
pues la razón de existir de ésta
es la acción libre de los suje-
tos protagonistas●



"Este libro está escrito en primera persona. Hablo de mí sin vergüenza, siguiendo el modelo de mi gran maestro-Montaigne. Pienso como él que, en efecto 'Todo hombre porta la forma entera de la condición humana' y que al hablar de sí, habla al mismo tiempo de todo el mundo".

Michel Lobrot, "Le mal d'aimer", Francia 1982.

Desde hace algún tiempo tenía el deseo de escribir un artículo para el CCECMEM. Sin embargo, también sentía que era un gran compromiso, puesto que a mi entender, debía dar una poca de luz sobre el proceso educativo. En este momento tengo claro que la intención de entonces era teorizar, mientras que la de ahora es comunicar; comentar una serie de vivencias que enriquecieron mi vida personal y profesional; ya que abrieron la puerta a un cúmulo de instituciones, respuestas y preguntas, sobre el hecho educativo. Respuestas y preguntas, porque si bien a través de mi contacto con Lobrot pude dar respuesta a preguntas viejas e inmediatas, después de casi dos años aún quedan muchas cuestiones por dilucidar, cuyas respuestas sólo pueden ser producto del quehacer cotidiano y del enfrentamiento

PRACTICA DOCENTE

MI

experiencia con

LOBROT.

LUCILA SORIANO*

(dentro y fuera del aula) al miedo de vivir.

Conocí a Lobrot al acudir a uno de los talleres sobre "expresión total" que ha realizado en México, al hacerlo iba con una serie de expectativas y un propósito bien definido: preguntar, preguntar, preguntar..., a toda costa esperaba comprender los planteamientos de Lobrot; en la Universidad había leído sobre la propuesta autogestiva y me cuestionaba: ¿cómo le hicieron?, ¿cómo se hace para que después de muchos años de adiestramiento, el individuo (no se lea el educando) tome las riendas de su vida / sobre

* Catedrática de la Unidad Pedagógica de Tejupilco.

todo ¿cómo compaginar esto con el entorno social?, ¿cómo responder a las presiones del medio que en todo momento me recuerdan que hay otros tomando decisiones por mí? La enumeración de todas mis inquietudes, sería múltiple e innecesaria, así que me puse en contacto con el Lic. Rubén Bag, coordinador de los talleres de Lobrot y a la vez su discípulo y amigo - en ocasiones pienso que Rubén recuerda más cosas sobre la vida de Michel, que él mismo-, y de pronto me encontré esperando oír la palabra del maestro; pero no la escuché, no la escuché porque la vida me rebasó, porque me dí cuenta de que la mayoría de las cosas que deseaba preguntar:

- estaban en libros (respuestas teóricas a preguntas teóricas) o,

- eran preguntas que no podían ser saciadas con la respuesta breve de un curso, sólo podía responderlas observando el trabajo de Lobrot e implementando cosas nuevas en mis cursos.

Así que tuve que resignarme y, ¿qué pasó con el taller? Al principio los demás participantes tenían dudas parecidas a las mías y de no haber sido por

Lobrot nos hubiésemos pasado buena parte del tiempo teorizando, por lo que él nos cuestionó acerca de si en realidad era eso lo que deseábamos hacer (sólo preguntar) y sugirió que habláramos de nuestros deseos; en ese momento conocí la **no directividad** **interveniente**, que a mi juicio sería: **me percato de que deseas o no deseas hacer algo**, pero no sabes cómo realizar tu deseo o tienes miedo de aclarártelo ¿qué hago yo como animador?: **intervenir** preguntando, sugiriendo, reformulando, etc. Esto no es tan fácil, según Lobrot: "La acción de proponer, de ofrecer actividades es en extremo delicada, ya que no debe introducir una obligación directa o indirecta. Toda proposición es una ayuda y por lo tanto el participante debe poder rechazarla. Lo esencial es que el animador, a través de sus propuestas, siempre tenga el cuidado de corresponder al deseo del participante. Si verdaderamente respeta esta regla, permanecerá dentro del espíritu de la **no directividad**". (1)

Bien, continuo con mi relato. Poco a poco nos dejamos fluir, sacamos nuestros miedos, nuestras inquietudes, Lobrot preguntaba o sugería -según el caso- qué se podía hacer; es curioso, él habla muy poco en los gru

(1) Lobrot, Michel. "La experiencia grupal" (Próximo a publicarse, por Editorial Diana, 1989).

pos; según sus propias palabras sólo anima (¡y vaya forma de hacerlo!), en él vi plasmado el respeto a los demás en todo momento -algo que debería ser muy común pero que desgraciadamente no lo es-. Para mí es muy importante el que no tema involucrarse en los grupos, en todo aquello que el grupo sugiere, él participa y lo maravilloso es que siguiendo sus ideas si algo le molesta lo dice, esto para mí es fundamental ya que en muchos talleres quien coordina, modera o dirige -llámesele como se quiera-, guarda distancia en mayor o menor grado, con respecto al grupo, **sigue estando fuera de él**. Se dice que esto se hace para no perder objetividad, resolver problemáticas darse cuenta de la dinámica, etc., todo esto en alguna medida es real para quienes lo postulan; sin embargo también es una forma de mantenerse a distancia, de ponerse a cubierto, de defenderse ¿de qué?, ¿de quién?, de sus miedos y de sí mismos. Lo anterior me queda claro después de darme cuenta de **"lo objetivo" y "efectivo"** que es Lobrot, quien involucrándose también resuelve problemáticas y se da cuenta de la dinámica grupal.

Una experiencia que para mí fue trascendente, se dió cuando después de la explosión neurótica de un participante (al parecer terapeuta en ejerci



cio), algunas personas, se preguntaban si era conveniente -- aceptar en los grupos a individuos con problemáticas bien específicas; hubo algunos participantes que comentaron que ellos seleccionarían a los individuos para evitar que les sucediera -- algo similar (esta fue la propuesta concreta de una joven -- maestra que "paradójicamente" -- estaba a cargo de un curso de autogestión en X Universidad). Lobrot dijo algo que jamás olvidaré, él acepta a todo aquél que desee formar parte de sus -- grupos, ya que no encuentra alguna razón que sea tan poderosa como para rechazar a alguien mientras esto sucedía yo confrontaba la propuesta teórica -- de la autogestión y el actuar -- de Silvia (la joven maestra universitaria) y Michel, ¡qué diferentes entre sí! Silvia pensaba en sí misma, en su seguridad y status ante el grupo, Michel tomaba en cuenta a los otros; en ese momento me dije que el tenía muchos más años y elementos que ella, ahora que he seguido la vida de Lobrot a través de sus obras, sé que lo que los diferencia es el grado de respeto y compromiso para consigo mismo y los demás. Lobrot -- es capaz de aceptar que no obstante los años y el prestigio -- (él viaja constantemente por todo el mundo, participando en seminarios, talleres, cursos, etc. sus libros han sido traducidos a varios idiomas) aún siente --

miedo ante determinadas situaciones, propuestas y resultados del trabajo grupal pero al mismo tiempo declaran que no las evade ya que son producto de la vida misma.

Es curioso, Lobrot no es -- un apóstol de la educación ni -- nada parecido, si conozco a alguien que en todo momento defiende su autonomía y sus ideas es él; ahora cuando tengo miedo ante alguna situación grupal, -- le recuerdo y evoco algunas de las experiencias más fuertes -- que sé que ha vivido en grupos -- experiencias que conozco a través de varios libros en los que habla sin ambages de su implicación en los grupos -- diciéndome -- que más que las condiciones institucionales (que también influyen ¡y de qué manera!), importa el respeto que el docente se -- tenga a sí mismo. Ahora después de once años de ejercicio profesional, al igual que ayer, me doy cuenta de que me falta -- mucho camino por andar, pero -- que hay una fórmula que siempre hará que los problemas en y con los grupos se resuelvan de la mejor forma: **honestidad y ganas de avanzar**, Lobrot a casi tres décadas de iniciado el movimiento institucionalista sigue buscando cosas ¿cuántos de nosotros estamos haciendo lo -- mismo?●

SECCION INFORMATIVA

Cursos que ofrece el CCECMEM
en coordinación con las Escuelas Normales

LUGAR	CURSO
Normal N° 1 Toluca	*El proceso de adquisición de la Lecto-Escritura en 1º y 2º de la Esc. Prim.
Normal de Santiago Tianguis- tenco	*El agua elemento vital para los seres vi- vos, como problemas de enseñanza.
Normal de Ixtlahuaca	*El calor.
Normal de San Felipe del Pro- greso	*La Revolución Mexicana.
Normal de Ixtapan de la Sal	*Plantear y resolver problemas utilizando las operaciones básicas. *Usos escolares de la Lecto-Escritura en- la Escuela Primaria.
Normal de Valle de Bravo	*La multiplicación y la división.
Normal N° de Nezahualcóyotl	*La lectura en la Escuela Primaria. *Reflexión de la práctica docente en el - área de C.S. "Cultura Mesoamericana".
Normal N° 4 Nezahualcóyotl	*La revolución Mexicana.
Normal de Naucalpan	*Funcionamiento de nuestro cuerpo I (apa- rato digestivo, circulatorio y respirato- rio.
Normal de Cuautitlán Izcalli	*La Revolución Mexicana.
Normal de Teotihuacan	*Nuestro planeta y su enseñanza.
Normal de Atizapán de Zara - goza	*La Revolución Mexicana.
Normal de los Reyes Acauilpan	*Suma y resta. *La Lecto-escritura en la Esc. Prim.
Normal de Chalco	*Significación: condición del aprendizaje un caso de lengua escrita. *Aparato digestivo.

FECHA: del 11 de noviembre al 9 de diciembre. DURACION: 25 hrs. sesiones sabatinas.
mayores informes en los lugares sede



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

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

SECRETARIA DE EDUCACION
CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL

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

CECOMEM CECOMEM CECOMEM