

FORO
DE

educación continua

Año 1 Diciembre-Enero-Febrero 1989 No. 4



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.

FORO DE educación continua

Año I No. 4
 Diciembre - Enero - Febrero 1989.

DIRECTORIO CONTENIDO

DIRECTORA:
IRMA GONZALEZ GARDUÑO

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

DISEÑO DE PORTADA:
TEODORO JESUS HERNANDEZ ROJAS

INTEGRACION Y FOTOGRAFIA:
TEODORO JESUS HERNANDEZ ROJAS

MECANOGRAFIADO:
LAURA LUCIA JIMENEZ BUENO

IMPRESION Y DISTRIBUCION:
GILBERTO RANGEL SOTO

FOTOGRAFIAS:

Tomadas en diversas Instituciones de la Ciudad de Toluca, Calixtlahuaca y San Marcos Yachihuacaltepec.

	PAG.
* EDITORIAL	3
TEORIA EDUCATIVA	
* LA TEORIA DE LA INTELIGENCIA DE JEAN PIAGET.	4
INVESTIGACION	
* UN INTENTO DE INVESTIGACION EDUCATIVA EN GRUPO	11
* QUE ES LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA	18
* HACIA UNA POLITICA DE INVESTIGACION EDUCATIVA PARA DOCENTES	28
FORMACION DOCENTE	
* COMO HACER FILOSOFIA EN LA ESCUELA NORMAL	34
EXTENSION	
* LA EXTENSION ACADEMICA EN LAS ESCUELAS NORMALES	39
* SECCION INFORMATIVA	44

DIRECTORIO DE CONTENIDO

DIRECTORA:

IRMA GONZÁLEZ GARDUÑO

COORDINADOR GENERAL DEL CENTRO

JUSTINO CASTILLO BUSTAMANTE

LUIS LARA ARZATE

ROBERTO S. TOLDOANO MORALES

SILVIA SALINAS MARRA

REYNALDA ARCHUBIA MERCADO

DISEÑO DE PORTADA:

TEODORO JESÚS HERNÁNDEZ ROSAS

INTEGRACION Y FOTOGRAFIA:

TEODORO JESÚS HERNÁNDEZ ROSAS

MECANOGRAFADO:

LAURA LUCIA JIMENEZ BUENO

IMPRESION Y DISTRIBUCION:

GILBERTO RANGEL SOTO



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

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

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

Editorial

Propiciar espacios de reflexión sobre los problemas que plantea la docencia es la intención de esta revista, por lo tanto a través de la misma, intentamos realizar un análisis sobre algunos de los aspectos que giran en torno al proceso de Reforma a la Educación Normal.

La implementación de la Reforma trae como consecuencia una fuerte demanda por encontrar "nuevas explicaciones" sobre el significado de la investigación y su vinculación con la docencia; se cuestionan además los tiempos en que se podría llevar a cabo, el tipo de investigación más conveniente para las escuelas formadoras de docentes, el qué y para qué investigar, finalmente la formación de docentes investigadores.

En este número pretendemos volver a poner en debate, el papel que cumple la investigación educativa, sus referentes teórico-metodológicos y las posibilidades reales de aplicación, esto como una necesidad por incorporar a los formadores de docentes, a tales discusiones y de encontrar viabilidad a los proyectos y programas de investigación; en este momento en que en algunas normales es tarea inci-

piente y en otras necesita consolidarse.

De esta manera esperamos generar acciones que propicien la circulación de los productos de la investigación y dar elementos a otra área sustantiva de las escuelas normales; Extensión Académica, vista como punto de apoyo para la instrumentación y difusión de los resultados obtenidos en la docencia y en la investigación.

Es por esto que creemos pertinente incorporar también el documento informativo sobre las funciones y fines de la extensión académica, elaborado por los responsables del área, con el único objetivo de dar a conocer las perspectivas teóricas que le dan sustento y poder más adelante discutir las con sus protagonistas.

La extensión como la investigación son funciones sustantivas que se han incorporado recientemente a la vida institucional y que es necesario que cobren un espacio y un lugar preponderante en la misma, sin embargo, esto lleva su tiempo, un tiempo en el que hay que trabajar sistemáticamente; el Centro pretende con los artículos de este número contribuir en este esfuerzo.

LA TEORIA DE LA INTELIGENCIA DE JEAN PIAGET

MARGARITA PANSZA*

Entre la vastísima producción teórica de Jean Piaget, quizá lo más conocido por los educadores es su teoría sobre la inteligencia, que este científico desarrolla, a través de un cuidadoso trabajo realizado por más de veinte años.

Para Piaget, la inteligencia tiene una doble naturaleza, la biología y la lógica.

La biología nos va a dar explicaciones sobre las características del sujeto como un ser vivo que va a tener una serie de determinaciones genéticas, que van a orientar sus posibilidades generales del accionar de su pensamiento. Asimismo, el sujeto de conocimiento atraviesa por un proceso de crecimiento y desarrollo, lo que implica una maduración de las estructuras del sistema nervioso central. Dicha evolución tiene que ser necesariamente considerada, cuando estudiamos el desarrollo de la inteligencia.

El aspecto biológico que contiene la teoría de Piaget, lo lleva a desarrollar dos conceptos -- que veremos son indispensables en la comprensión de esta teoría, -- homeostasis y adaptación.

¿Qué entiende por homeostasis? básicamente es el equilibrio, que el sujeto de conocimiento, intenta conservar como fruto de sus intercambios con el medio ambiente.

Adaptación, es el proceso por el cual el sujeto conserva el equilibrio a través de dos mecanismos básicos: Asimilación y Acomodación.

La Asimilación es la acción del organismo sobre los objetos. Es un proceso de actuación sobre los objetos.

La Acomodación es la acción del sujeto, que actúa modificando sus marcos de referencia.

La relación entre estos dos procesos es dinámica, en una inte

* Investigadora del C.I.S.E.

ligencia equilibrada, no debe prevalecer el uno sobre el otro.

Entonces podríamos definir la adaptación como el equilibrio entre Asimilación y Acomodación.

De la lógica Piaget retoma para la explicación de la inteligencia, el estudio de las estructuras o formas, que adopta el pensamiento.

Aquí es conveniente aclarar el concepto de estructura, Piaget lo define así:

"Una estructura es un sistema de transformaciones, que entraña - unas leyes en tanto que el sistema (por oposición a las propiedades - de los elementos) y que se conserva o enriquece por el mismo juego de sus transformaciones, sin que - éstas lleguen a un resultado fuera de sus fronteras, o reclamen unos elementos exteriores. En una palabra la estructura comprende así los tres caracteres de totalidad, - de transformaciones y de auto regulación". (1)

El carácter de totalidad de las estructuras, le confiere a éstas un carácter diferente a las características de los elementos, o sea que la totalidad no es la suma simple de los elementos.

Las transformaciones implican que las estructuras no son formasestáticas, son estructurantes y estructuradas. Una actividad estruc

turante sólo puede consistir en sistema de transformación.

La auto-regulación de las estructuras, tiene como finalidad la auto conservación de las mismas, - se efectúa a través de procedimientos y procesos diversos, éstos son el ritmo, las regulaciones y operaciones.

La estructuras no son observables como tales, su comprensión implica un esfuerzo de abstracción - reflexiva.

A partir de la consideración de los dos aspectos el biológico y el lógico de la inteligencia, Piaget nos habla del doble aspecto de la conducta inteligente, el cognoscitivo o estructural y el afectivo o energético unidos indisolublemente, de ninguna manera se puede hablar de conocimiento y afecto como facultades independientes.

¿Qué es entonces la inteligencia? Dejemos que Piaget conteste...

"Es la forma de equilibrio hacia el cual tiende todas las estructuras y cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensoriales elementales". (2)

"La inteligencia es esencialmente un sistema de operaciones vivientes y actuantes". (3) Implica necesariamente equilibrio del in-

(1) Piaget - EL ESTRUCTURALISMO Pág. 9

(2) Piaget - PSICOLOGIA DE LA INTELIGENCIA Pág. 16

(3) Op. Cit. Pág. 17

tercambio entre el sujeto y los —
objetos.

En el caso de la inteligencia, es una adaptación psicológica de —
intercambios funcionales, en los —
que no se altera de modo físico —
químico los objetos asimilados, si —
no que se incorporan simplemente a
las formas de actividad propias.

Piaget aborda la teoría de la
inteligencia desde el punto de vis —
ta genético operacional, "Las ope —
raciones son acciones propiamente
dichas y no sólo combinaciones o
aprensiones de relaciones". (4)

Para alcanzar el funcionamien —
to real de la inteligencia, es pre —
ciso situarse desde la perspectiva
de la acción misma. Teniendo pre —
sente que la inteligencia no agota
sus posibilidades en la classifica —
ción, numeración o agrupamiento, —
sino que su acción recae igualmen —
te en la construcción del objeto.

Las operaciones pueden ser ló —
gicas e infralógicas. Las prime —
ras son clasificaciones, seriacio —
nes, substituciones, equivalencias,
multiplicación de clases, corres —
pondencias biunívocas cualitativas,
agrupaciones en forma de árbol ge —
nealógico, que se expresan a veces
en clases o en relaciones. Las in —
fralógicas implican la descomposi —
ción y recomposición del objeto; —
tienen una importancia tan grande —
como las operaciones lógicas y son
parte constitutiva de las nociones

(4) IBIDEM Pág. 29



de espacio y tiempo.

Otro grupo de operaciones se
apoyan en valores, que expresan —
relaciones de medios y fines, son
muy importantes en el desarrollo
de la inteligencia práctica.

Resumiendo, las operaciones —
son acciones, que realizan mental —
mente el sujeto en relación al ob —
jeto de conocimiento, pueden ser,
lógicas, infralógicas y valorati —
vas.

Los tres tipos de operacio —
nes son importantes en el desarro —
llo de la inteligencia.

La inteligencia, puede reves —
tir dos formas, una práctica o em

pírica y una reflexiva o sistemática. En el desarrollo de la inteligencia la conquista de nuevas operaciones no se da exabrupto, sino que es preparada por los esquemas anteriores.

ESQUEMA DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.

Los estudios realizados, básicamente por medio de la observación y la experimentación, permitieron a Piaget construir una teoría genética de la inteligencia. Formada por cuatro períodos, los que a su vez tienen diversos estadios de desarrollo. El hecho de señalar edades, no debe interpretarse como datos exactos, sino -- más bien como una aproximación temporal flexible, ya que cada niño, va a tener alguna diferencia, en relación a las experiencias que ha vivido.

PRIMER PERIODO - INTELIGENCIA SENSORIOMOTRIZ.

ESTADIOS:

- 1) MECANISMOS REFLEJOS (0 - 1 MES)
- 2) REACCIONES CIRCULARES PRIMARIAS Y PRIMEROS HABITOS (1 A 4 MESES)

Una reacción circular es la reproducción activa de un resultado obtenido la primera vez por azar. Es una "asimilación reproductora". (5)

En las reacciones circulares primarias la acción recae sobre el propio cuerpo. Ejemplo succión del pulgar.

- 3) REACCIONES CIRCULARES SECUNDARIAS (4 A 8/9 MESES)

Conductas en un solo sentido que se repiten en bloque, -- sin objeto fijado de antemano, no son un acto completo de inteligencia, no hay distinción ente el medio y el objetivo. Ejemplo cuando se tira de un cordón y este mueve el juguete.

- 4) COORDINACION DE ESQUEMAS SECUNDARIOS (8 A 10 MESES)

El fin se plantea antes que los medios. Hay progreso en la movilidad y extensión de los esquemas. Varian los itinerarios.

Se puede hablar de una verdadera inteligencia.

Ejemplo: Cuando el niño quiere un objeto que está detrás de una pantalla, intenta -- apartar esta para apoderarse del objetivo.

- 5) REACCIONES CIRCULARES TERCARIAS Y EXPERIMENTACION ACTIVA (11/12 a 18 MESES)

"Puede llamarse Reacción Circular Terciaria a la asimilación

(5) IBIDEM Pág. 111

(6) IBIDEM Pág. 114

ción reproductora con acomodación diferencial e intencional". (6)

El sujeto obra de acuerdo a sus necesidades, su acción concuerda con lo real, procura vencer las resistencias, la novedad interesa por sí misma.

Ejemplo: El niño descubre la trayectoria de la caída de un objeto, e intenta lanzarlo de diferentes modos o desde distintos puntos de partida.

6) LA TRANSICION DEL ACTO INTELLECTUAL SENSO-MOTOR A LA REPRESENTACION (18-24 MESES)

"Puede haber en adelante invención, mediante interior y rápida de procedimientos no conocidos aún por el sujeto". (7)

Frente a los datos del problema el sujeto parece reflexionar, la indagación continúa, pero mediante ensayos interiores o acciones interiorizadas.

SEGUNDO PERIODO - LA INTELIGENCIA REPRESENTATIVA Y PREOPERATORIA.

Comprende de los 2 a los 7 u 8 años. Se pueden diferenciar dos estadios de desarrollo.

(6) IBIDEM Pág. 114

(7) IBIDEM Pág. 115

1) PENSAMIENTO SIMBOLICO Y PRE-CONCEPTUAL.(2 A 4-5 AÑOS)

A partir del segundo año comienza la adquisición sistemática del lenguaje, empezando el ejercicio de la función simbólica, cuya propiedad es permitir la representación de lo real por intermedio de significantes distintos de las cosas significadas.

Durante los primeros años el sujeto está lejos de alcanzar los conceptos propiamente dichos. Los preconceptos son las nociones que el niño liga a los primeros signos verbales que adquiere.

No maneja clases generales ni espacio lejano.

2) PENSAMIENTO INTUITIVO (5 A 7 U 8 AÑOS).

Coordinación gradual de las relaciones representativas. Conceptuación creciente. Lleva a un rudimento de lógica, bajo la forma de regulaciones representativas. Existen "centraciones" y "descentraciones".

Es decir, centra su atención en un aspecto del problema olvidando otro, pero también puede descentrar es decir, rebatir la respuesta que ha dado cuando toma en cuenta otros

aspectos del problema.

TERCER PERIODO - INTELIGENCIA OPERATORIA CONCRETA.

Se extiende de los 7 - 8 a los 11 - 12 años; en él se pueden distinguir dos estadios de desarrollo.

- a) De las operaciones simples - (7 - 8 a 9 - 10 años).
- b) De complementamiento del sistema de clases y relaciones. (9 - 10 a 11 - 12 años).

Aparecen las operaciones lógicas aritméticas y espacio-temporales.

Tiene un significado especial la noción de agrupación.

Entre los 6 y 8 años se da la seguridad de la conservación (ejemplos de cambios de forma de contenido y conservación de cantidad).

Se logra un equilibrio móvil por acciones de reversibilidad, coordinación, identidad, asociatividad.

"El pensamiento ya no se apega entonces a los estados particulares del objeto, sino que se ciñe a seguir las transformaciones sucesivas, según todos los rodeos y vueltas posibles; y ya no procede desde el punto de vista parti-

cular del sujeto, sino que coordina todos los puntos de vista distintos en un sistema de reciprocidades objetivas". (8)

Aparece el sistema de los números entre 7 - 8 años.

Las operaciones concretas -- siempre están ligadas a la acción, de ningún modo implican la posibilidad de construir un discurso lógico, independiente de la acción; resulta ilegítimo hablar de lógica formal antes del fin de la infancia.

CUARTO PERIODO - INTELIGENCIA OPERATORIA FORMAL.

En este período según Piaget se forma el sujeto social propiamente dicho.

Se extiende desde 11 - 12 años hasta los de la adolescencia.

Se pueden distinguir dos estadios de desarrollo.

- a) De las operaciones combinatorias con un nivel de equilibrio alcanzado hacia los 14 o 15 años.

En este período, se logra el pensamiento hipotético deductivo, el pensamiento abstracto, el formal, con control de variables, el pensamiento combinatorio.

(8) IBIDEM Pág. 152



Se pone en pleno ejercicio el grupo operacional - - I.N.R.C.

I = IDENTIDAD
 N = INVERSION
 R = RECIPROCIDAD
 C = CORRELACION

"El pensamiento formal, se desenvuelve durante la adolescencia. El adolescente por oposición al niño es un individuo que reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre todas las cosas, -- complaciéndose particularmente en las consideraciones inactuales". (9)

CONCLUSIONES:

Piaget nos ofrece una teoría de la inteligencia que considera a ésta básicamente un proceso especial de adaptación del individuo sobre el medio ambiente.

- * El desarrollo es un proceso -- continuo, donde las estructuras cognitivas deben ser desarrolladas en diferentes planos, en períodos subsecuentes.
- * El desarrollo cognitivo es dependiente de las interacciones con el medio físico y social, -- mediante la acción.
- * El desarrollo cognitivo procede conforme a una secuencia invariable de estadios, con períodos de transición situados en cada uno de los niveles.
- * El comportamiento inteligente se caracteriza, por su carácter de transformación.



(9) IBIDEM Pág. 157

UN INTENTO DE INVESTIGACION EDUCATIVA EN GRUPO

MARIA ANTONIA DE LA CRUZ BECERRIL *

El intento de realizar investigación educativa en grupo se propició por las condiciones históricas en que se inscriben las escuelas formadoras de docentes. Una de estas condiciones es la de considerar a la investigación como función sustantiva de las instituciones del nivel superior y las escuelas normales se registran por decreto en este nivel, a partir de la Reforma a la Educación Normal.

Las mismas circunstancias de la Reforma generaron la necesidad de evaluar y retroalimentar las propuestas que el Plan de Estudios puso en vigor en 1985; esta acción se realiza desde entonces con un seguimiento de evaluación-interna.

Sin embargo, aún cuando estas situaciones históricas se originaron en el seno de la Reforma, las escuelas normales como cualquier otro organismo, están inmersas en el contexto socioeconómico del país, que parece no ser precisamente el más idóneo para aten-

der con el rigor necesario las funciones sustantivas anteriormente ignoradas o relegadas a un segundo término.

Con estos antecedentes y la intención de optimizar recursos y esfuerzos, decidimos unir estas dos demandas bajo un mismo programa.

En un primer intento elaboré durante cinco meses, un proyecto de investigación "participativa", aún sabiendo que para trabajar en grupo se requería que desde el proyecto mismo se trabajara participativamente. Sin embargo, no supe defender esta posición y me vi obligada a hacer el proyecto individualmente. La integración de este proyecto, capturó entre otras, las sugerencias del personal de ISCEEM y del CCECMEM, instituciones a las que acudí para tal fin.

Revisado el proyecto varias veces, finalmente se dió a conocer a los representantes de cada sector escolar.

* Subdirectora de la Normal No. 22 de Sn. Felipe del Progreso.

El primer grupo informado -- fue el de orientadores y directivos entre quienes fue notorio el entusiasmo del director y de un orientador de licenciatura manifestado a través de su acción inmediata al plan de trabajo participativo. Actualmente ese entusiasmo comprometido, sólo es un eco que sustituye su presencia, pues ambos renunciaron al equipo antes de concluir el trabajo.

Estas y otras renunciaciones merecen un análisis aparte ya que dejaron interrogantes tales como:

¿Qué momentos y qué circunstancias los llevaron a tomar esa decisión?

¿Qué de mi actuación coordinadora la propició?

¿Qué expectativas personales fueron desatendidas desde la coordinación?

¿Qué otros factores intervinieron para recibir las renunciaciones dadas?

Posteriormente a este primer sector informado, se convocó a los representantes de todos los sectores de la escuela a una reunión general el día 3 de septiembre de 1987.

En esta ocasión, se generó mucho silencio y, probablemente, desconcierto ante la invitación para participar en el proyecto voluntariamente. Las voluntades se paralizaron, con lo que la asamblea acordó que en ocho días se

traerían las respuestas para aceptar o rechazar la propuesta.

¿Qué impidió emitir, o recibir; admitir o percibir la propuesta de trabajo en ese momento?

En esta reunión asistieron 36 personas de 48 invitados; en la siguiente asistieron 26 de las cuales aceptaron 10 personas, número formado por 3 directivos, 2 orientadores, 1 docente, 1 pedagogo "A", 2 alumnos de licenciatura y una de preparatoria.

Las personas que no se comprometieron señalaron, entre otras cosas: la falta de tiempo, la sobre carga de trabajo; la falta de experiencia, etc.

Además, preguntó: ¿Hasta dónde de la explicitación del proyecto fue insuficiente, abrumadora e inadecuada para los diversos marcos referenciales de cada invitado?

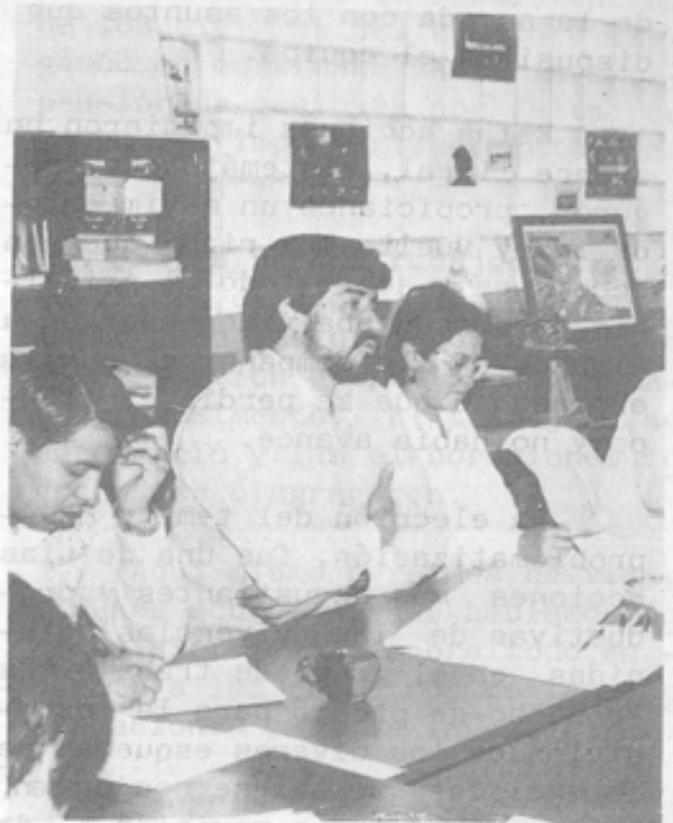
En las personas que integramos el equipo, durante esta temporada inicial, detectamos las siguientes características relacionadas con los trabajos de investigación educativa: 3 personas estudiaban la especialización de "Investigación Educativa"; otra persona iniciaba el posgrado en "Ciencias de la Educación"; una más preparaba su tesis de Licenciatura en Pedagogía; los 3 alumnos cursaban Investigación Educativa y Métodos de Investigación y

2 personas asumieron este compromiso. sin antecedente aparente en trabajos de este tipo.

Los primeros acuerdos del equipo fueron: Iniciar un nuevo proyecto desechándose de esta forma el que inicialmente presenté. Otro acuerdo fue el de sesionar los jueves después del horario oficial para atender la incompatibilidad de horarios entre los integrantes del grupo. Las sesiones se iniciaron con regularidad en cuanto a la asistencia, durante el mes de septiembre y octubre; en este tiempo se trabajó con la elección del tema en una acción "lenta" al decir de algunos miembros del equipo e "interesante" por lo que ahí se daba, al decir de otros.

Durante octubre se señalaron los siguientes aspectos que guiarían provisionalmente las observaciones en las aulas: perfil de Egreso; Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; recursos humanos y materiales; evaluación y lectura de textos.

En este tiempo la alumna de preparatoria intento renunciar al grupo pero volvió a ofrecer su asistencia ante las reconsideraciones que le hizo el equipo, para continuar en el mismo. Durante este período, asumí una función muy directiva en el trabajo, señalando inclusive la agenda del día. Observando el trabajo y re-



visando los registros hechos durante la sesión, percibí la necesidad de abandonar la postura de dirigente absoluta; lo propuse así a los compañeros y ellos decidieron que dejara de ejercer ese papel gradualmente, y no en ese momento.

La ruptura de esta conducta estereotipada fue uno de los avances más lentos y no acabados de todo el proceso, influido también por la falta de habilidad personal para desarmar estas dependencias. Asumí el rol que me asignaron pretendiendo mediar la situación, incorporándome como un miembro más en la integración-

de la agenda con los asuntos que dispusiera el equipo.

Estas acciones impidieron un avance lineal, sistemático y "seguro", propiciando un movimiento de ida y vuelta muy rico, que en ocasiones y sobre todo al principio desconcertaba y desesperaba a algunos de los compañeros, quienes expresaban que se perdía el tiempo y no había avance.

La elección del tema y su problematización, fue una de las acciones más angustiantes y productivas de las vivencias obtenidas en el grupo de trabajo. Este hecho se prestó para la exposición de los diversos esquemas referenciales que ahí se conjugaban, viéndose sujetos a revisión, de esta forma, con la consiguiente apertura a la posibilidad de enriquecerlos.

Lo más interesante de este lapso fue la creación de un notorio clima de respeto a las diversas ideas y personalidades de los integrantes entre sí. Además se generó una actitud de compromiso para asumir el tema elegido en el equipo.

Los aprendizajes obtenidos en este trabajo en equipo fueron diversos, aprendiendo a: pensar en grupo; observar y escuchar; confrontar las opiniones personales con otras; eliminar intereses individuales. Del mismo modo, ad

mitir la pérdida del "status" y aceptar que no todos pensamos igual. También surgieron conductas de colanoración espontánea; se respetaron los tiempos de producción y se vislumbró la posibilidad de humanizar las tareas normalmente ingratas y mecánicas para quienes las asumen bajo la perspectiva del "deber ser"; finalmente, se fortaleció la idea de extender esta modalidad de trabajo participatorio, a las otras dos funciones sustantivas del nivel educativo.

A fines de octubre se empezó a notar la ausencia del director de la escuela, de la secretaria administrativa y de un docente, por la necesidad de su presencia en otros ámbitos de trabajo.

¿Hasta dónde la voluntad es un factor determinante de la participación?

En el intento de elaborar un esquema guía del trabajo, se generó la discusión sobre la perspectiva teórica de la investigación. Esto mismo propició la reflexión sobre el objetivo de nuestro quehacer investigativo.

A principios de noviembre apareció la primera inquietud sobre la necesidad de conceptualizar a la Investigación Participativa. Para ello decidimos analizar un material sintético de bar

quera, propiciándose con esta actividad una señalada discusión sobre el objeto y sujeto de nuestra investigación.

Aquí mismo surgieron cuestionamientos como estos:

¿Hasta dónde podremos como equipo, transformar la realidad de nuestro entorno?

¿Hasta dónde seremos capaces de optimizar los elementos y recursos con que contamos para lograrlo?

A pesar de que esta fue una de las sesiones más interesantes, se vió suspendida por la presión de otro compromiso institucional en el que estábamos involucrados cinco de los siete asistentes en ese momento. Con este acontecimiento empezamos a detectar, en lo aparente, una falta de compromiso para respetar el espacio temporal y en ocasiones hasta físico para el equipo de trabajo.

Pareció ser que como equipo, no logramos incidir en la vida cotidiana de la escuela, para crear las condiciones que permitieron ubicar a la investigación en su carácter de función sustantiva.

A partir de noviembre se inició un movimiento más intenso en la vida de la institución generado éste por las múltiples actividades culturales programadas por la supervisión escolar, aumentan-

do de esta forma la inasistencia de los miembros del equipo; llegando en ocasiones hasta la suspensión de sesiones por falta de un número importante de integrantes.

Estos hechos redujeron la posibilidad de avance, paralizando el proceso de diálogo, discusión e integración grupal que se armaba gradualmente. El trabajo se entorpeció y las elaboraciones logradas se disgregaron.

Aquí mismo percimos de vista algunos acuerdos que habíamos tomado inicialmente sobre todo en cuanto a los registros de las observaciones para la investigación.

Ocurrió lo mismo con algunas discusiones y conceptualizaciones pendientes y que finalmente fueron relegadas. El desaliento se dió en mí entonces y propuse que desintegráramos el equipo, para seguir cada uno por su cuenta.

El equipo, solidarizado por algún objetivo en común, cerró filas alrededor del rechazo a la desintegración, bajo el compromiso de continuar el trabajo con los elementos que lograran asistir a las sesiones.

Así pues, en enero de 1988, con cuatro asistentes, integramos un esquema para la secuencia en la investigación conceptual. En el transcurso de este tiempo, empezamos a distribuirnos las ta-

reas de síntesis o integración de los trabajos individuales que cada quien aportaba.

Para este tiempo, nos percatamos de que las inasistencias de algunos elementos del equipo obedecían a cuestiones de carácter personal, a diferencia de la primera ocasión en que se diera este fenómeno.

En febrero, con el acuerdo de tres asistentes y la finalidad de avanzar, señalamos la necesidad de reflexionar sobre la metodología del trabajo, por lo que decidimos revisar la propuesta teórica de Shutter.

A raíz de esta propuesta, - - asistimos a la siguiente reunión sin haber leído el tema, justificando esta omisión con el argumento de sobrecarga laboral. Nos conformamos pues, con escuchar el discurso sobre la temática, desde la perspectiva de la persona que en ese momento tenía algunos elementos. Asumimos entonces una actitud de receptores, con sentimientos de frustración, culpabilidad, impotencia y cansado aburrimiento.

En marzo de 1988, empezamos a vislumbrar la necesidad de buscar espacios para compartir con la comunidad normalista, de la escuela, de la zona escolar y del Estado, - las experiencias vividas con este trabajo. Para esto, nos dimos a la tarea de elaborar un escrito individual en el que expusiéramos -

nuestra vivencia en el intento de hacer investigación en grupo. La realización de este trabajo, propició la observación de que nuestro tema aún no se había problematizado; que permanecía a estas alturas, aún no depurado, no pulido. Este señalamiento nos dejó - interrogantes como las siguientes:

¿Qué significaba nuestro tema "no depurado"; no "pulido"?

¿Qué significaba que esta situación se hiciera evidente hasta entonces?

En este mes nos llegaron los primeros rumores sobre un probable evento estatal de investigación y la inquietud inicial de escribir sobre nuestra experiencia personal en equipo, se vió reforzada con esta posibilidad, para estructurar la reflexión del trabajo bajo la revisión de las siguientes cuestiones:

¿Qué nos motivo para asumir un trabajo de investigación en equipo?

¿Qué había hasta ese momento en el proceso de trabajo en grupo?

¿Cuáles eran las bases teóricas del trabajo realizado hasta entonces?

Durante este fase de preparación del trabajo para participar en el coloquio estatal, se dió -- uno de los eventos más interesan-

tes de nuestro proceso.

Así como se dieron acciones-comprometidas en todos los miembros del equipo para integrar la ponencia, en este mismo ambiente se dió la renuncia de uno más de los elementos del equipo.

"Una decisión no se toma en una hora..." fue su argumento final, que enunció.

En lo personal, este constituyó uno de los momentos más emotivos del proceso. Ante la decisión del compañero, se generó una actitud grupal de respeto humano, que nunca antes detecté en mi entorno laboral.

Posteriormente a la revisión de lo trabajado hasta ese entonces, surgieron las propuestas de analizar los registros y las líneas más específicas del trabajo, quedándose pendiente para el mes de mayo este propósito, por la imposibilidad de reunirnos antes de ese tiempo, a fin de comenzar a experimentar una notable impotencia, ante el intento de estructurar el material recolectado que hasta este momento permanece sin sentido de unidad, antes bien tiene sólo carácter acumulativo y aparentemente disperso.

En estas condiciones de perplejidad, nos propusimos la lectura de trabajos de investigación ya integrados, para orientar nuestra acción de grupo en este senti-

do. Uno de ellos, registraba bajo la denominación de "metodología de la investigación", una descripción semejante a la mira retrospectiva que habíamos hecho en marzo con objeto de rescatar nuestra experiencia de grupo.

A fines de junio estructuramos un informe parcial de los avances y las perspectivas para continuar el trabajo.

En este nuevo ciclo escolar, el trabajo estuvo paralizado en espera de la reestructuración de funciones que se planeó para este año en la escuela, pues habría que adaptarse al cambio de horarios y las mismas responsabilidades de cada elemento del grupo. En la reunión que se organizó para decidir el rumbo del trabajo asistimos tres personas únicamente, de las cinco que en junio formabamos el equipo.

Acordamos reunirnos provisionalmente aprovechando los espacios del tiempo que por uno u otro motivo tuvieran "libres" los alumnos, a reserva de que coincida con la posibilidad de los profesores, en lo que se estabiliza el movimiento generado por la readaptación a las nuevas responsabilidades de cada elemento de equipo, con motivo de la reestructuración administrativa; del acceso al grado inmediato superior de los alumnos y de un permiso por gravidez, de una de las profesoras participantes.

INVESTIGACION

¿QUE ES LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA?

ROBERTO SERGIO TOLEDANO MORALES

El presente artículo intenta desarrollar brevemente una serie de comentarios en torno al significado social de la investigación participativa (IP), para lo cual es necesario, primero, ubicarla en el contexto que le da vida y la ha venido definiendo continuamente, ya que como veremos, no podemos hablar de ésta como un modelo acabado ni cuyos criterios metodológicos o resultados puedan generalizarse; por lo que incluso, en relación al proceso de su formación y explicación del mismo, se ha sugerido, por parte de quienes se han involucrado en esta perspectiva de investigación (1) tratar las actuales prácticas de la investigación participativa como objeto de conocimiento que permita avanzar hacia su sistematización teórica; pero que a la vez alimente los procesos prácticos de la IP.

Lo segundo será (aunque en forma simultánea a la anterior) ofrecer una serie de observaciones y consideraciones en torno a las cuestiones que creemos, mas carac-

terizan a la IP.

La IP surge esencialmente como una crítica a la investigación academicista institucionalizada - bajo criterios burocratizantes en la línea del estructural funcionalismo de corte positivista ineopositivista, donde el investigador se mantiene, argumentando una supuesta objetividad, alejado y fuera de toda relación - que no sea la estrictamente necesaria para la recolección de datos-, que lo involucre con los sujetos a investigar; pero este alejamiento no es sólo en este aspecto, implica también, mantenerse fuera de todo compromiso político y social con la realidad que se investiga en aras de una aparente neutralidad ideológica.

Las investigaciones sociales desarrolladas en estos enfoques, hasta ahora sólo han brindado información para la toma de decisiones políticas, que a fin de cuentas ignoran las posibilidades de la comunidad para dirigir por sí misma sus procesos de transforma-

* Profesor del CCECMEM.

(1) Consejo de Educación de Adultos de América Latina. III Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa: Temas de reflexión y conclusiones. Sao Paulo, Brasil. 14-17 oct. 1984.

ción.

Los resultados e interpretaciones de estas investigaciones no incluyen las propias expectativas de los sujetos investigados, ni sus formas múltiples y diversas de concebir el problema, -aún cuando se recoja la información - mediante una excelente encuesta y se procesen los datos con los más sofisticados procedimientos estadísticos-, queda fuera la participación y acción misma de los sujetos investigados en el proceso de la investigación, como un medio - de acceder a la comprensión de su propia realidad y encontrar sentido y explicación histórica a lo que sucede con ellos y los lleve a concebir verdaderos cambios que toquen las estructuras socioeconómicas.

Otras investigaciones en esta misma línea, sólo han servido para satisfacer las ansias de saber intelectual de un reducido sector de investigadores privilegiados que consumen estos materiales. Aunque es necesario reconocer que el conjunto de estas investigaciones reflejan, en gran medida, las formas en que se concibe la sociedad (ya sea críticamente o no), lo que lleva a quien toma decisiones a fundamentarse en ellas y que a su vez al convertirse en acciones concretas y pasar a formar parte de la vida cotidiana, conforman determinadas concepciones sobre la realidad, - tal es el caso por ejemplo, de --

ciertas ideas sobre educación y desarrollo; sin embargo, en estas definiciones no intervienen únicamente las investigaciones y quizá ni siquiera en forma determinante, sino procesos sociales y económicos más complejos; el último caso, las investigaciones se construyen y determinan en estos procesos, - es decir, existen condicionamientos político-sociales y económicos en la producción de investigaciones y por tanto en la elaboración de conocimientos, con lo que ya empieza a resultar problemático para el investigador la neutralidad. Veamos rápidamente cómo se han dado estas relaciones para el caso de la IP.

La investigación en general se mantiene en estrecha relación con las concepciones dominantes - que se tienen sobre la sociedad, - así en base a necesidades político-económicas se han privilegiado algunos temas de estudio directamente relacionados con los objetivos a seguir de las naciones, en los que se busca el grado de eficiencia alcanzado, para lo que se requiere de investigaciones que promuevan, diagnostique y/o evalúen para sustentar criterios de planificación, todo esto contextualizado en el ámbito latinoamericano por los procesos de penetración y expansión capitalista.

Según Aníbal Quijano, a partir de los 40s, después de la segunda guerra mundial, la investigación social empieza a institu--

(2) Sanguinetti, Vargas Velasco. La metodología de la IP. Ponencia presentada en el Foro de Investigación Educativa. C.S.R. Agosto 1985.



cionalizarse. La penetración imperialista requiere de crear en las conciencias la necesidad de cambios sociales que se ajusten a sus requerimientos, es decir en la misma dirección de su propuesta de desarrollo concebida como crecimiento económico, para lo cual hay que crear mercados y consumidores, a más de abastecerse de mano de obra barata, que al mismo tiempo se encargue de crear la infraestructura necesaria de las mismas comunidades donde las estructuras sociales capitalistas se manifiestan como un serio impedimento; pero que no sólo se expresan en el ámbito económico sino también cultural, social y político.

Desarrollo y modernización de la sociedad de constituyen en premisas fundamentales de la ideología burguesa, mediante acciones planificadas verticalmente que se imponen sobre las comunidades como única alternativa. Por su parte la investigación social ha centrado su atención en los enfoques del estructural funcionalismo, con tal amplitud y dominancia que incluso ha dejado sentir su influencia sobre su paradigma opositor el materialismo dialéctico.

En los 50s, la ciencia social aplicada tomó fuerza en los programas denominados "desarrollo de la comunidad", como programa impulsado por la Organización de

las Naciones Unidas, al que se le definió como: "un proceso diseñado para crear las condiciones necesarias del proceso social y económico para toda la comunidad mediante la participación y la máxima iniciativa por parte de la misma comunidad"; pero participación e iniciativa constituyen aquí sólo parte de una frase hecha, pues en gran medida los investigadores estudian a la comunidad y luego de elaborar el conocimiento lo regresan a ésta, en que además alguien se encarga de dirigir su aplicación, manteniendo más una propuesta de tipo asistencial que de promoción de la misma comunidad, donde el cambio está predeterminado; así, se abrieron las puertas en muchas comunidades para la penetración de las estructuras capitalistas, mediante la continua apertura de nuevos mercados promovidos a través de este artificio como necesidad de la comunidad de incorporarse "al desarrollo".

Además, resulta significativo que estos programas cobraran mayor impulso a partir del triunfo de la revolución cubana, ante el temor de su generalización se combina con programas de planificación, destinando grandes recursos para ello, como característica dominante en la investigación en la década de los 60s.

Sin embargo, la agudización paulatina del carácter clacista,

que acentúa el propio proceso de expansión del capital, lleva a algunos investigadores a cuestionar el desarrollismo como mero crecimiento económico que ha de lograr la igualdad social, pues esto no se ha producido y sí en cambio se continúa generando desigualdades sociales cada vez más profundas, por lo que se empieza a advertir que el cambio social ha de dirigirse hacia la transformación estructural del orden capitalista.

Para Yolanda Sanguinetti -investigadora que ha estudiado a fondo la IP (tesis de maestría y doctorado) y vivido su proceso en la práctica-, un aprendizaje muy importante en algunos investigadores "... fue el paso de una mentalidad de tipo asistencial heredada al iniciar la década de los 60s, a una mentalidad de tipo promocional y concientizadora -procesos de tomas de conciencia- al finalizarla. Este proceso nos hizo comprender que la participación más significativa se daría cuando el propio pueblo fuera participante activo en los estudios de sus problemas y de su propia comunidad. Las experiencias en 'autoinvestigación' nos abrió nuevas perspectivas y así fue como la década de los 70s, reafirmamos la línea de participación en el proceso investigativo de todos los involucrados en tal proceso, independientemente de sus grados de instrucción. Adoptamos la expresión latinoamericana de 'investigación participativa'..." (2)

(2) Sanguinetti, Vargas Yolanda. La metodología de la IP. Ponencia presentada en el I Foro de Investigación Educativa. C.S.M. Agosto 1985.

Por su parte Aníbal Quijano señala: "Fue en esas condiciones, características principalmente de la etapa de fines de los 60s, que una parte importante de investigadores sociales latinoamericanos, cuya radicalización político-ideológica no era acoplada en el mismo ritmo y en la misma profundidad por la reorganización radical de su teoría científica y de sus fundamentos epistemológicos, se encontró en una situación peculiar: la hibridación de una ideología política de izquierda con una epistemología de derecha.

Para los más importantes de ellos, la ruptura decisiva con los fundamentos de su previa conciencia teórica, va en realidad, culminando solamente a través de la adopción de un compromiso político abierto y explícito al lado de las clases dominantes. Es decir, el desplazamiento de clase de la investigación y del conocimiento social, en América Latina, va culminando a través de la participación del investigador en la práctica social transformadora de mostrando que ésta es la base y la puerta de acceso a las zonas profundas del conocimiento científico social... (3)

En este contexto, la IP surge como una alternativa frente a la forma tradicional dominante de ejercer la investigación; aún cuando existen experiencias de IP en los países desarrollados son

escasas y éstas no se desarrollan con un enfoque sociohistórico, político y cultural, a diferencia de los trabajos emprendidos en América Latina, situación explicable por el desarrollo propio de estos países, donde la IP toma más el sentido de la transformación de las relaciones sociales, tomando muchas veces como punto de partida la superación inmediata de las condiciones materiales de existencia; pero lo óptimo no consiste en quedarse aquí, sino aprovechar estas necesidades más próximas para rescatar la capacidad de organización de la propia comunidad, rescatar y devolver a ésta su derecho a la palabra y asimilar el saber popular como medios que permitan construir nuevos conocimientos en forma colectiva.

En el III Seminario Latinoamericano de IP realizado en Sao Paulo Brasil en 1984, la IP se definió como aquella que: "... Se propone recrear, junto con los grupos populares un nuevo saber contribuyendo a la producción de conocimientos desde una idea distinta de ciencia, fortaleciendo la acción colectiva de los sujetos y su poder para la transformación del mundo. Es así, un tipo de trabajo científico con y sobre el saber que participa de la dinámica de transformación de la cultura" (4)

(3) Quijano, Aníbal. Comentario a una ponencia de Fals Borda. Mimeo. s.d.

(4) Consejo de Educación de Adultos de América Latina... op. cit. pág. 4.

La IP intenta partir de las necesidades vitales de la comunidad, reconoce que el conocimiento de la gente (saber popular, sentido-común) es decisivo sobre el actuar y responde a una lógica y estructura del pensamiento que hay que desentrañar para construir nuevos conocimientos, por lo que el saber popular encierra conocimientos y experiencias que pueden ser empleados como elementos de investigación de su propia realidad; al tiempo que se le transforma.

La IP se propone crear un ambiente de participación colectiva con la finalidad concreta de cambiar las condiciones de vida de una comunidad, identificando en el proceso de investigación el velo ideológico que cubre el fenómeno social, precisando en lo concreto cuáles son las acciones posibles.

El investigador que se inmiscuye en esta dinámica de investigación, empieza por reconocer que no existe neutralidad en la ciencia: por lo tanto explicita su concepción de sociedad y hombre-o su idea de formación de hombre-, por la cual adquieren compromiso sus acciones y participación dentro del proceso.

La actitud del investigador (o equipo de investigadores) se convierte en un punto esencial en esta modalidad de investigación para establecer relaciones con la

comunidad, en donde es central -- que acceda a las posibilidades propias de la misma, cosa que le implica modificar sus relaciones con el conocimiento y el aprendizaje para centrarlo en las experiencias del grupo, teniendo en cuenta que el aprendizaje social sólo se da con la condición de la reciprocidad, lo que significa a su vez reconocer que todos tienen algo que enseñar y todos tienen algo que aprender, valorizar las experiencias propias y ajenas, y aceptar que todos tenemos conocimientos; pero diferentes.

El investigador después de un proceso personal y grupal, puede colocarse en el mismo nivel de la comunidad donde él aporta, pero la comunidad también lo hace, por lo que ya podemos advertir -- que el investigador se convierte en objeto y éste, a su vez se constituye en sujeto; aunque las prácticas de IP han mostrado que el investigador tiende a hacer énfasis en su papel de sujeto, sobre todo en determinadas fases de la investigación en que la misma comunidad se resiste a participar por no haber mantenido relación con cierto tipo de reflexiones y acciones que generalmente se consideran como características específicas y exclusivas de los intelectuales como son la documentación y su análisis, poner por escrito las reflexiones, etc.

En forma natural la comunidad tiende a otorgar al investigador - el reconocimiento de que posee mayor conocimiento e incluso puede exigirle lo demuestre, manteniendo una forma estereotipada en el actuar que no es más que la evidencia de la fuerza de la tradición e identifica como un hecho natural - una relación de opresor-oprimido - lo que en este caso se expresa bajo el criterio de que saber es poder, por lo que habría que mostrar que ese poder también se encuentra en el saber del pueblo. En este sentido, una verdadera participación en los procesos de investigación exige también modificar conductas estereotipadas, no sólo del investigador sino de la propia comunidad en la que pueden presentarse, incluso, resistencias a este trabajo por determinadas experiencias históricas, que les hayan permitido relaciones con estas actividades u otras tendientes a promover su desarrollo.

Por otra parte, el problema de la investigación participativa es también el problema de la búsqueda de una metodología participativa, que precisamente tienda a facilitar la participación de la población en todas las fases de la investigación (desde el inicio de la misma, hasta la elaboración del documento final, pero que considere la necesidad y posibilidad de que el proceso tenga continuidad), a este respecto se ha señalado ya que dada la diversidad de caracte-

terísticas muy específicas de las comunidades en que se han llevado a cabo experiencias de IP, estas dan muestra de la posibilidad de establecer cartabones generalizados, por lo que más bien la búsqueda ha de orientarse y centrarse en criterios metodológicos básicos, que se adapten o reconstruyan en función de las necesidades específicas en que se desarrolle la IP.

Pero estos criterios básicos también están en relación con las características particulares en que se pretenda trabajar la IP y que tiene que ver por ejemplo, con la disciplina del investigador y si ésta será interdisciplinaria, sus finalidades a corto o mediano plazo, etc.

Yolanda Sanguinetti identifica que la IP se ha trabajado en diferentes modalidades, según sea el énfasis puesto en el tipo de relaciones que se pretenden transformar y que pueden caracterizarse como tendencias: tecnológica, político-militante y promocional.

Esta autora, resume sus definiciones como: "... para la tendencia tecnológica: 'la investigación-acción es una técnica para lograr cambios'. Para la tendencia político-militante: 'la investigación-activa es el método dialéctico funcionando en procesos reales'. Y para la tendencia promocional: 'la investigación parti-

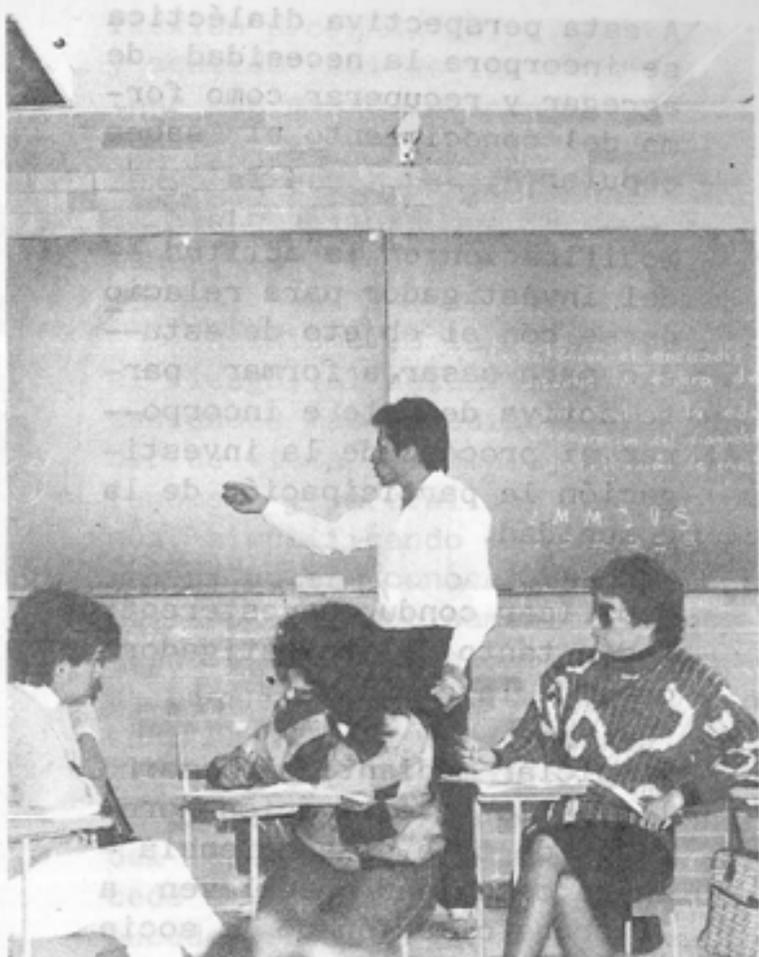
(3) Quijano, Anibal. Comentario a una ponencia de Fala Berdo. Mimeo.

(4) Consejo de Educación de Adultos de América Latina... op. cit. p. 5.

participativa es un proceso de estudio investigación y análisis'. Se observó consistencia en la denominación en relación a su tendencia: investigación-acción, investigación-activa, e investigación participativa respectivamente. Y de la misma manera al definirse como: una técnica, el método dialéctico, y un proceso de estudio respectivamente". (5)

Por su parte Justa Espeleta identifica como formas de la investigación participativa: la llamada investigación-acción, donde la acción juega "el doble papel de referente empírico y al mismo tiempo de instancia de prueba de la teoría en juego". Otra en la que el objetivo prioritario de la investigación es la participación como apoyo organizativo para la organización, como es el caso del trabajo en desarrollo comunitario. Otra en la que se pone como centro al trabajo político, donde se busca la participación para apoyar trabajos políticos. Y una más, que Justa señala como la que trata de guardar un equilibrio entre investigación y acción.

Aún cuando, como hemos visto arriba, hay diferencias en las formas de concebir a la IP, parece ser que sus puntos en común se encuentran en buscar estrategias de participación y promover alguna forma de cambio o transformación social.



En base a lo anterior, podemos desprender que los criterios metodológicos básicos podrían irse definiendo en función de las características generales de que parte la IP, las que sintéticamente podríamos expresar como:

- * Rechazo a los sistemas de investigación academicista, basada en criterios del funcional-estructuralismo.
- * Intento de buscar estrategias diferentes de conocimiento basándose en una perspectiva dialéctica.

- * A esta perspectiva dialéctica se incorpora la necesidad de agregar y recuperar como forma del conocimiento el saber popular.
- * Modificación en la actitud -- del investigador para relacionarse con el objeto de estudio para pasar a formar parte activa de éste e incorporar al proceso de la investigación la participación de la comunidad.
- * Modificar conductas estereotipadas tanto del investigador como de la comunidad.
- * Propiciar mediante el desarrollo de la investigación procesos de toma de conciencia en la comunidad que lleven a la transformación de la sociedad.

Desde nuestro punto de vista identificamos algunos problemas en la IP. El hecho mismo de que se manifiesten tendencias -- aunque en esto resida la riqueza de aportes -- desde diferentes, complementarias y contradictorias posiciones --, revela ya, que en el proceso de la investigación están presentes con gran peso las propias perspectivas del investigador, quien en cierta manera impone directividad y sentido a la investigación influenciado por sus propios esquemas teóricos, ésto quizá en un primer momento -- sea inevitable, la cuestión sería plantear, si en todos los casos es

posible avanzar, hacia la creación de posibilidades que permitan a la misma comunidad continuar por cuenta propia los procesos, o si al menos ésto se estaría esperando.

Esta cuestión es abordada en el III seminario de investigación participativa, planteando reflexiones sobre Gramsci en cuanto a su noción de intelectual orgánico.

El saber producido en instituciones académicas, no tiene por que no ser aprovechado por el pueblo. La cultura hegemónica se nutre también en la subalterna y viceversa, donde juega un papel central el intelectual o educador externo. Los intelectuales desempeñan una función determinada en la sociedad, relacionándose orgánicamente con alguna clase social, lo que lleva a sugerir la necesidad de que las clases populares creen sus propios intelectuales orgánicos, pero asimilando a los intelectuales externos comprometidos.

Si la cultura y el saber hegemónico puede ser aprovechado por los sectores populares, esto no impide, como lo señala Heiz Moser que la "interpretación burguesa de la historia se convierta en interpretación popular" y esto se realiza mediante procesos no conscientes imprimiendo un sello ideológico sobre el saber popular; pero si un investigador se interesa por mostrar ésto al pueblo, es porque lo ha analizado previamente.

te lo que nos indica que no es suficiente recuperar el saber popular como elemento de conocimiento, resulta necesario la interpretación teórica y construcción de la misma que en gran parte se convierte en un eje problemático para la IP, en la medida que para el saber popular no resulta necesaria la teorización, cosa que regularmente es desplazada como tarea primordial de los investigadores y en la que persiste el velo ideológico que ha impuesto la fuerza de la tradición pero también la división social del trabajo.

¿Cómo ir descorriendo ese velo ideológico?, ¿corresponde al investigador establecer esta diferenciación?, ¿cuál es el grado de conciencia posible de la población, dentro de la estructura económica actual?, ¿cómo evitar que el investigador se adelante a las posibilidades de la comunidad?, a nuestro parecer estas son preguntas que el investigador sólo puede ir contestando en función de la propia dinámica del proceso específico en que se inserte; pero lo cual implica una constante vigilancia práctica-teórica del problema, que al mismo tiempo, en la construcción del conocimiento conjuntamente con la población debería estar presente; es decir no resulta suficiente la sistematización del saber popular pues a éste escapa, -aún cuando pueda responder a fenómenos de causalidad lógicamente estructurados-, la re-

flexión profunda del significado y sentido real de las cosas al actuar más sobre lo inmediato, Heiz Moser lo expresa así: "tomar en serio el saber popular es una cosa, la confianza que le podemos tener, otra".

Asimismo en la IP se corre el riesgo, al actuar sobre las necesidades más inmediatas, de perder de vista la complejidad del fenómeno y parcializar las acciones, simplificando la realidad -- que se quiere conocer, no hay que olvidar que precisamente los postulados básicos del positivismo se basan en el sentido común, lo cual ha llevado a establecer una estrategia de conocimiento donde se preestablece la explicación del fenómeno y simplemente se procede a verificarlo, y esto podría suceder en la IP si no se cuestionara el sentido común y se llegaran a establecer las implicaciones más generales del problema.

Por otra parte la complejidad de las relaciones sociales en una comunidad hacen necesaria la interdisciplinariedad en el trabajo de IP, que permita dar cuenta de diversos problemas desde diferentes enfoques.

La IP generalmente se realiza en comunidades o en un conjunto de ellas, lo que lleva necesariamente a tener que considerar las limitaciones a estos proyectos, en cuanto a la transformación de las relaciones sociales más amplias que imprime la propia lógica de expansión del capitalismo.

INVESTIGACION

HACIA UNA POLITICA DE INVESTIGACION EDUCATIVA PARA DOCENTES

**
CESAR CARRIZALES RETAMOZA

DISTINGUIR ESPECIFICIDADES.

Si describimos las actividades que realizan los docentes y los investigadores nos vamos a encontrar con la diferencia: Las expectativas, las relaciones, la normatividad, los tiempos, los conocimientos, son entre otras, - cualidades desiguales.

El docente está inmerso en - normatividades institucionales, - que delimitan sus funciones, horas de entrar y salir, programa y actividades de enseñanza y aprendizaje, criterios y formas de evaluación. El docente trabaja con alumnos, con expectativas, posibilidades, limitaciones y deslimitaciones.

El investigador también está incerto en normatividades institucionales que delimitan sus funciones, pero tal normatividad es distinta de la del docente, sus horarios son flexibles, no está deli-

mitado por programas, no está frente alumnos, no evalúa aprendizajes. Su cotidianidad es otra, delimitar problemas, ensayar metodologías, - construir objetos teóricos, interpretar información etc.

Estas especificidades distintas si las tomamos al pie de la letra nos llevan a concluir que el - investigador debe dedicarse a investigar y el docente a la docencia, que formar docentes es diferente que formar investigadores, y por lo tanto a articular lo distinto. En esta lógica es pertinente preguntarnos ¿cómo articular la investigación con la docencia?.

DES-VINCULAR EL VINCULO.

La relación de exterioridad - entre lo desigual, en este caso la investigación y la docencia, es - viable desde la racionalización - institucional. Se trata de que - los productos de la investigación - se integren a la docencia, pero, - ¿será posible des-vincular el vincu-

(*) Ponencia presentada en la mesa redonda titulada "LA RELACION DOCENCIA-INVESTIGACION EN LA FORMACION DE DOCENTES", con motivo del primer aniversario del Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México, 7 de octubre de 1987.

(**) Profesor de la U.P.N.

lo? Esto supone otra racionalidad otra manera de caracterizar la docencia y la investigación, no sustitutiva de la anterior, sino distinta, a veces complementaria, a veces contradictoria.

Des-vincular el vínculo implica reconceptualizar la docencia y la investigación, revalorizar y desacralizar. Por qué hablo de revalorizar la docencia y de desacralizar la investigación, porque esas son precisamente las imágenes que las racionalizaciones institucionales nos presentan: docentes hay muchos, investigadores son pocos; el docente transmite saber, el investigador produce saber; -- cuando me preguntan, en qué trabajas y respondo, soy profesor, -- el rostro del interlocutor se manifiesta indiferente, en cambio -- cuando digo, soy investigador, el rostro refleja reconocimiento.

Des-vincular el vínculo no implica fusionar por decreto dos actividades distintas, ni que la investigación y la docencia se integren en cada profesor; de lo que se trata es preguntarnos para qué deseamos que el profesor investigue, para inmediatamente después interrogarnos: ¿qué es viable que el docente investigue?, ¿qué implica investigar para la docencia? y, ¿si todos los profesores están en condiciones de investigar igual y lo mismo?.

FORMACION INTELECTUAL.

¿Para qué queremos que el profesor investigue? Mi respuesta me orienta hacia la formación intelectual del docente, ya que, si lo que deseamos es docentes críticos, con pensamientos propios, capaces de producir saberes, analizar y enfrentar problemas, entonces lo que deseamos son docentes con capacidad intelectual, no con sumidores y repetidores de saberes, ni transmisores eficientes de los mismos. Pues bien, ¿el que el profesor investigue, garantiza su formación intelectual? -- pensó que no, pues también muchos investigadores son repetidores de saberes, son comprobadores de paradigmas, son temerosos de discernir de las hegemonías de su tiempo.

La formación intelectual del docente implica entre otras cualidades las siguientes:

Contra el consumo irreflexivo. Hoy sabemos que el consumo ha ampliado su dominio, que ha desbordado la esfera de lo económico que ha invadido el campo de lo privado sin respetar la individualidad. Consumimos irreflexivamente saberes, emociones, valores, formas de pensar y de ser; pero sobre todo consumimos formas de perseguir los moldes ideales que otros -- los especialistas, los técnicos, los políticos, entre otros -- diseñan para nosotros. De

cía anteriormente (1) que el sastre que hacía los trajes a nuestra talla es anticuado en nuestra época, hoy a las personas nos forman para los trajes. El consumo irreflexivo hace precisamente que asumamos tales modelos como propios. Desde la perspectiva de la formación intelectual se requiere transformar el consumo irreflexivo en consumo crítico, hacer de los trajes objetos de reflexión irreverente y, hacer de nuestras propias creencias un ejercicio intelectual semejante.

Contra la uniformidad despersonalizante. El consumo irreflexivo de saberes, valores y formas de razonar permite la uniformidad despersonalizante. Ciertamente las diferencias individuales existen pero cada vez más subordinadas a los modelos ideales e impensados, llenos de orden y simplicidad. La uniformidad hace que cada vez más nos identifiquemos o sintonicemos con las hegemonías, que seducidos nos inscribamos en las ortodoxias, que nos sintamos protegidos por las racionalizaciones del poder. El estudiante, el maestro, la institución, el estado, nadie está exento de esta tendencia, la de pensar, creer y hacer cada vez con mayor consenso.

Poner interrogantes en las evidencias. ¿Serán evidentes las evidencias?, el consumo de evidencias según Ventós es una necesidad más vital que intelectual, ne-

cesitamos tener las cosas claras, pues ello nos proporciona tranquilidad, sobre todo tener claro para dónde vamos aún cuando en la elección del camino nos equivoquemos, pues teniendo claro el para dónde es posible corregir el camino. Poner interrogantes a las evidencias mayúsculas, a las que residen en la zona impensada -el modelo- es un ejercicio intelectual intranquilizante, que nos genera inseguridad y confusión; pero la formación intelectual requiere desarrollar el sentido crítico de este tipo de evidencias, no se trata de criticarnos el por qué -no hemos llegado, sino el a dónde queremos llegar. Nuestras interrogantes en estado de uniformidad se enfocan en el cómo llegar, cómo vencer, cómo triunfar, pero la interrogante propia del sentido crítico se orienta hacia ¿qué significa vencer, triunfar, llegar? y nos genera interrogantes paradójicas como ¿no será el mejor alumno nuestra mejor víctima?

Indagar la zona del silencio. La lógica para juzgar los saberes cada vez se simplifica más, para hacerlo se cuenta con el concepto útil y su inversión lo inútil; así, los saberes se hipervaloran y se seleccionan o se desvaloran y se expulsan. Para que los saberes útiles se consuman mejor se necesita eliminar los saberes juzgados inútiles. Así, la formación profesional, la del estudiante, la del docente y la del inves-

(1) CARRIZALES RETAMOZA, CESAR. La uniformidad despersonalizada. La tendencia hegemónica de la modernidad, en: Memoria de la primera reunión académica de la AMIE.



tigador está constituida tanto -- por los saberes útiles como inútiles, la diferencia radica en que los primeros están presentes como evidencias y los segundos están en la zona del silencio institucional. Indagar la zona del silencio parece absurdo, cómo indagarlo que no está, lo que ha sido expulsado por no ser útil. Sin embargo, si analizamos desmitificando lo útil y lo inútil, quizás nos demos cuenta qué saberes expulsados merecen estar y qué saberes hipostaciados son evidencias simuladoras o disimuladoras que merecen no estar. En cualquier caso, la zona del silencio es un campo para la reflexión intelectual del docente.

Para desarrollar estas cuatro cualidades de la formación intelectual ¿se requiere que el docente investigue? Pienso que sí, pero necesitamos distinguir este concepto de investigación del concepto hasta hoy hegemónico y sacralizado; así como delimitarlo a las posibilidades de la formación y la práctica del docente.

Por último haré algunas delimitaciones respecto a qué pienso que es viable que el docente investigue:

Por lo general el profesor hipervalora su experiencia, considera que a mayor experiencia mejor es su docencia; sin embargo, la experiencia es también residencia de modelos estereotipados, de larga continuidad, zona impensada que orienta comportamientos sustentados en valoraciones irreflexivas. Pensar en la experiencia, en sus valores, saberes, emociones y formas de razonar en un campo de indagación y por ende de investigación docente.

Sabemos que la cotidianidad en que está inmersa la docencia está caracterizada por el prejuicio, espontaneismo, pragmatismo, ultrageneralización, economicismo y continuidad; que en ella domina el hábito, la norma, la razón, la tradición es decir la duración. Precisamente en la cotidianidad se desarrollan y fortalecen las cualidades del pensamiento descritas, aún más en la medida en que

se vuelven impensadas; de ahí que este sea otro campo pertinente para ser indagado por el docente.

La docencia, el aprendizaje, la formación, son productos de diversos ámbitos de formación personal y escolar; de ahí que la indagación de la formación no se delimite sólo al aula y escuela, sino se incorporen en la indagación - otros ámbitos de formación como - la familia, los medios de comunicación, iglesia, etc.

Los ámbitos de formación docente, están inmersos en estructuras económicas, políticas y culturales que integran una formación social histórica.

Una política de investigación para docentes requiere articular la indagación de la experiencia, de la cotidianidad de la enseñanza y el aprendizaje, con los ámbitos de formación y a éstos con las estructuras económicas y políticas en que están inmersos.

Reitero, no se trata de reivindicar la investigación desde sus cualidades específicas, sino de elaborar una política de investigación para docentes desde la especificidad de la docencia y sobre todo desde el propósito que radica en la formación intelectual de los profesores. De lo que se trata es que el docente analice y cuestione el consumo irreflexivo, a la uniformidad despersonalizada, que ponga interrogan-

tes a las certezas hipostaciadas, que incursione en la reflexión de lo que no está, en lo que ha sido expulsado, en los saberes calificados de inútiles, en fin; de lo que se trata es de dar un punto de vista respecto a la interrogante: para qué queremos que el docente investigue y, desde tal respuesta contribuir para diseñar -- una política de investigación educativa para docentes.

Pues bien, una vez expuestas algunas ideas que pretenden responder a las interrogantes: para qué deseamos que el docente investigue, y qué es viable que el docente investigue; me surgen otras interrogantes ¿pueden hacerse compatibles los quehaceres intelectuales con la creciente burocratización de la docencia?, ¿serán tolerantes las instituciones y en particular, las instancias de poder respecto a las investigaciones que realizan los docentes?.

Respecto a la interrogante ¿pueden hacerse compatibles los quehaceres intelectuales con la creciente burocratización de la docencia?, es una pregunta que nos baja la intensidad del idilio que nos genera el deseo modelizado. Efectivamente la docencia es, cada vez más, controlada por las instancias administrativas, es más, a su manera, la docencia es también una instancia administrativa, generalmente las horas clase, las formas de evaluar, la planeación y organización del conoci-

miento y la misma enseñanza, se -
piensa y hacen desde criterios --
más administrativos que formati-
vos. Ante esta tendencia, qué es-
pacios institucionales le permiten
desarrollar al profesor su pensa-
miento crítico y actividades de -
investigación educativa, son po-
cas, muy pocas las instituciones
que poseen tales espacios, lo más
frecuente es que al docente se le
cierren, es el caso de los profe-
sores de preescolar, primaria, se-
cundaria y también en la educación
superior que con estilos propios-
hacen que el docente se dedique a
la docencia en la muy peculiar --
forma de entender la docencia por
las instituciones. Es posible se-
ñalar que las instituciones están
constituidas en su estructura, --
normatividad y relaciones para -
que la docencia sea más transmis-
ora, administradora, orientadora y
eficiente; pero que no incursione
por el pensamiento intelectual, -
así la formación intelectual se -
margina y en muchos casos se si-
lencia.

Señalaba que otra interrogran-
te importante de polemizar es ¿se-
rán tolerantes las instituciones-
y, en particular, las instancias-
de poder respecto a aquellas in-
vestigaciones que expresen re-
flexiones críticas?, lo tolerante
tiene que ver con lo legítimo y -
no tanto con lo deseable. Si se
califica a ciertas investigacio-
nes como legítimas se juzgará a -
otras como ilegítimas sea por su
tema, metodología, sustentos teó-

ricos o posiciones ideológicas; -
aquí hay que considerar que lo le-
gítimo tiene que ver con el poder
quién dice lo que es legítimo y -
lo que no lo es. La respuesta a
esta pregunta no la tengo, la tie-
ne cada institución, sus instan-
cias de poder, sus docentes, en -
algunas también sus estudiantes.



COMO HACER FILOSOFIA EN LA ESCUELA NORMAL

PABLO FLORES DEL ROSARIO

La filosofía no es una abstracción inútil, ni poesía, mucho menos repetir lo que han dicho los grandes filósofos. La filosofía es operativa: "sirve", la filosofía no es la que repite los textos es la que se crea, la que se desarrolla. Es operativa desde que demuestra una idea o una intuición mediante la forma discursiva.

En la Escuela Normal la filosofía se hace operativa, si se le plantea como un método crítico para un objeto concreto: la educación.

Todo proyecto filosófico que se presenta como proyecto crítico conlleva la necesaria transformación del objeto criticado: en este sentido se perseguiría transformar toda práctica educativa (y con ello se debe transformar al saber mismo). Esto presupone, por un lado, la aprehensión de la totalidad filosófica, y por otro, un compromiso con la filosofía.

Ambos presupuestos se logran

si se conciben a la filosofía como un método crítico de una realidad dada o posible. De este modo los presupuestos no deben ser tomados como antecedente, sino como lo puesto al inicio de la práctica educativa, para su necesario desarrollo durante la misma. Sólo así es posible lograr la vinculación sujeto-objeto, necesaria si se piensa que el objeto (educativo) pertenece al ámbito de la ciencia social.



En el terreno de la ciencia-social no se puede poner por un lado al sujeto teorizante y por el otro al objeto que se teoriza, esto porque el objeto se mueve direccionalmente de acuerdo al interés del sujeto -lo que implica -- que el mejor investigador en educación es el mismo educador-, no reconocer esto significa fetichizar al objeto, negarle racionalidad y negarnos la capacidad de -- transformar su realización por -- una realización alternativa; la educación actual está urgida de -- realizaciones alternativas.

Sólo hay un requisito indispensable para este proyecto de filosofía operativa: que en la ense^ñanza de la historia de la filosofía, o de la filosofía de la educación, se resalten los conceptos filosóficos centrales y colaterales, de cada parte de la filosofía se divide para su necesaria -- explicitación: Ontología, Antropología Filosófica, Axiología, Epistemología, Metodología y Filosofía de la Praxis; conceptos que deben a cada instante, ponerse en relación directa con el objeto de trabajo del alumno normalista: la educación y el saber.

Así se intenta, desde la filosofía hacer algunas reflexiones sobre la práctica educativa.

I

Pese a tener teorías (Filosó

ficas, Psicológicas, etc.) como -- punto de partida para la práctica-docente, en ésta el profesor se -- conduce como ante un trabajo artesanal. El profesor llega al salón y reproduce los esquemas de ense--ñanza con que fue formado -él no -- fue formado con la mentalidad de problematización de lo cotidiano- y de innovación para la aprehen--sión y transformación de lo real-. Esta es tal vez la causa por la -- cual se cree popularmente, que ser maestro es sumamente fácil -basta- memorizar algunas técnicas de ense^ñanza--.

Pero el proceso educativo es un acto creativo y por tanto rico en particularidades y con disposición para ser enriquecido con -- teorías.

II

Habrá que buscar la causa por la cual el profesor se conduce ante su práctica docente como ante un mero trabajo artesanal.

Sospecho que el problema es--triba en la formación empirista -- que el maestro ha recibido. Llama^ré formación empirista al proceso- que lleva implícito el que la teoría se forma a partir de la inducción.

El maestro piensa que si la -- teoría o el conocimiento se forma por inducción entonces logrará sus objetivos de aprendizaje a través de la inducción, lo que implica --

que basta seguir algunos pasos elementales para lograr que el alumno asimile el conocimiento.

Hasta aquí podemos anotar: 1) el profesor se conduce de forma artesanal en su práctica educativa - al reproducir los mismos cánones de enseñanza con que fue educado- (el inductivismo); 2) se conduce así porque no tiene clara la filosofía de su práctica y no tiene entonces la posibilidad de comportarse críticamente ante ella. Toda práctica contiene una filosofía, pero cuando esta filosofía no es re-conocida (en acto, en la práctica), la práctica deviene en una mera práctica empirista, sin posibilidad de devenir en una praxis. Pero aquí surge el problema entre una filosofía que se expresa y la filosofía que toda práctica contiene. La filosofía que se expresa es la que el maestro recibió en sus cursos de filosofía, y sin embargo en su práctica educativa es notable la ausencia de la filosofía (de ahí el trabajo artesanal). Aquí sucede algo extraño con la enseñanza de la filosofía, esta parece enseñarse sin ninguna relación con los problemas reales y parece no tener el objetivo de recrearse como crítica de lo dado. Es necesario que el maestro se dé o redescubra la filosofía de su práctica educativa, pues sólo así será posible que asuma su práctica de manera crítica, consciente y racional; cosa que no lograra si sólo hace una práctica funcional: por

imitación o adopción de roles.

III

Hemos notado la ausencia de la reflexión filosófica en la práctica docente. Ahondemos más. Veamos que podemos obtener de la crítica que hace Popper a Hume. (1) Lo que se obtenga se pondrá en relación al problema del trabajo artesanal del maestro.

Hume intenta demostrar:

- 1) Que hay innumerables regularidades y leyes universales de la naturaleza aceptadas por los científicos.
- 2) Que cualquier indiferencia inductiva, cualquier razonamiento desde casos singulares hasta casos como leyes universales es inválida, y no puede ni siquiera ser probable.
- 3) Que la creencia en una ley universal debe tener como único fundamento a la experiencia.

Aquí descubrimos una contradicción entre el punto 2) y el 3) el 2) afirma la no validez de la inducción, mientras que el 3) parece sugerir que sin inducción no hay leyes. Para Hume esta es una contradicción aparente que resuelve renunciando a la razón y proponiendo que nuestro conocimiento de las leyes lo obtenemos por medio -

(1) En Popper. K.R. LOGICA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA, Edit. Tecnos, segunda parte y REALISMO Y EL OBJETIVO DE LA CIENCIA, Edit. Tecnos, parte uno.

de la observación y con la inducción; pero como la inducción no es lógicamente válida, tenemos que basarnos entonces en la asociación y desechar a la razón.

¿Cómo recuperar el lugar de la razón, sin violar el principio del empirismo, en el punto 3) y aceptando la no validez de la inducción en el 2)? Karl R. Popper resuelve la interrogante anunciando un cuarto principio:

4) Adoptar o rechazar teorías científicas depende de nuestro razonamiento crítico (tomando en cuenta la observación y el experimento). Este es el principio del racionalismo crítico.

Este cuarto principio indica que la adopción de teorías sólo puede ser tentativa, que son siempre suposiciones, conjeturas o hipótesis. Si se exponen es con la esperanza de que den con la verdad, aunque pueden herrar, dada una ley sólo puede contras--tarsele.

El cuarto principio Popperiano niega el uso de "procedimientos inductivos". Las leyes o teorías se descubren por el método de prueba y error, de conjetura y refutación. De este modo el conocimiento se obtiene de nuestros errores y no por asociación.

Es cierto, si aprendemos a

partir de la experiencia. Ello no quiere decir que sobrevaloremos el papel de la repetición en el proceso de aprendizaje.

Algunas precisiones para entender lo anterior:

- 1) Hay aprendizaje por prueba y error (conjetura y refutación).
 - 2) Hay aprendizaje por formación de hábitos (repetición).
 - 3) Hay aprendizaje por imitación (tradición).
- De estas tres precisiones, es la primera la que puede aumentar nuestros conocimientos y es por tanto la única a la que puede llamársele propiamente aprendizaje. Las otras dos precisiones incluso los animales las hacen.

IV

Creemos haber descubierto que la causa del comportamiento artesanal del maestro, estriba en el uso acrítico de la inducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la ausencia de la reflexión filosófica sobre el proceso de su práctica docente.

El maestro al abusar del proceso repetitivo-inductivo, hace que su clase sea aburrida: para el control del grupo viene entonces todo un proceso represivo. Esta es quizá la causa de la repre-

sión en nuestras escuelas.

El maestro debe ser consciente de que el proceso educativo no es artesanal, sino que implica un proceso de recreación.

Así los temas de aprendizaje, no deben ser tomados como algo establecido, sino que deben ser problematizados. El punto de partida para el desarrollo de una clase es un problema no un tema.

En el desarrollo del problema se propondrán una o más conjeturas, este hecho favorecerá la discusión racional, lo que puede elevar el nivel de participación del grupo. La discusión racional (diálogo = razón) no se prolongará al infinito puesto que tiene como punto de comprobación a lo real.

Lo anterior implica otro problema: el rol maestro-alumno. De todos modos y por más que se relativice el rol, por encima de él está la función de dominio del lenguaje: cuando el alumno toma la palabra, el maestro queda ante el alumno como un simple liberal, pero cuando el maestro tiene la palabra se ejerce el saber como poder.

Sin embargo, si al lenguaje se le compromete con la creación de conocimientos, no hay posibilidades de liberación o del poder de uno sobre el otro. La propuesta es la búsqueda de un lenguaje-

común que no consista en un elevarse o descender al lenguaje del alumno, sino en comprometer al lenguaje mismo: partiendo de problemas.

V

Esta propuesta implica una relación de reciprocidad entre la enseñanza y el saber que se enseña.

El saber que se enseña deberá transformarse, para que la forma de su enseñanza cambie también.



EXTENSION

LA EXTENSION ACADEMICA EN LAS ESCUELAS NORMALES

IRMA GONZALEZ GARDUÑO*

Hace unos cuantos meses se formalizó en casi todas las Escuelas Normales, la creación del área de Extensión Académica, hecho que representa la posibilidad de avanzar en la reestructuración de la vida institucional. Sin embargo, esto pasará inadvertido, si el trabajo del área no logra integrarse a la vida académica de la institución a partir de las necesidades expresadas por sus protagonistas, en donde sean ellos los que se comprometan en la realización de tareas encaminadas hacia su actualización y su perfección profesional. Más en la ausencia de una tradición, que hable respecto a la educación continua como producto de las necesidades de formación y no con un sentido credencialista, obliga a los responsables de dicha tarea a realizar acciones en forma no sólo de la difusión de los eventos organizados, sino más bien, en sentido de generar su necesidad e interés.

Encontrar sentido a las acti

vidades de actualización, obliga también a pensar esta tarea, en términos de las necesidades y problemas concretos a los que se enfrentan los docentes en el ejercicio de su práctica profesional, a fin de que las actividades programadas les sean significativas y sobre todo les permitan a partir del análisis, la construcción de alternativas de solución.

Con el deseo de apoyar la reciente formalización del área de Extensión Académica y la divulgación de los elementos teórico-conceptuales que le dan vida, aprovecho este espacio para reproducir los aspectos centrales del documento informativo que sobre esta área y sus funciones elaboró el Colegio de Coordinadores de Extensión en septiembre de 1988.

Pretendemos entender la extensión como una relación dialógica en donde en un trato de iguales, no se da la manipulación ni el autoritarismo, de uno que pretende saber, sobre otros que se

* Directora del CCECMEM.

cree no saben.

Parafraseando a Freire, una extensión donde la educación es entendida como diálogo, en donde no hay un pienso, sino un pensamos; que nos conduce a una participación comprometida en busca de la transformación.

Las universidades como instituciones de educación superior, que tienen ya no sólo una tradición en actividades de extensión sino además toda una infraestructura traducida en enormes presupuestos y complejos organismos para brindar sus servicios, han dividido a la extensión en dos vertientes:

La extensión académica y la extensión artística, la primera pensada en términos de la docencia y la investigación, en donde supuestamente se busca el fortalecimiento del vínculo trabajo - universitario, necesidades sociales, y la segunda centrada en la difusión de las manifestaciones artísticas.

Al trasladar esta experiencia al campo de las Escuelas Normales, encontramos una gran tradición y riqueza en cuanto a extensión artística se refiere, no así en torno a la extensión académica.

Hablar de extensión académica en el ámbito de las normales,

significa en principio que éstas han generado productos que están en posibilidades de compartir, puesto que se dice que la extensión es la expresión académica de sus instituciones. Así, si no los hay, una preocupación importante sería cómo propiciar que éstos se desarrollen; si por el contrario se han generado de manera aislada, asistemática y como resultado de esfuerzos individuales, entonces habrá que pensar en la forma de recuperarlos para que puedan enriquecer la vida institucional.

La vida académica es el resultado de cómo maestros y alumnos realizan el currículum, si como una tarea comprometida que intentamos comprender o como una estrategia administrativa en donde simulamos hacer y conocer.

A partir del decreto de licenciatura para la carrera docente, la extensión se institucionaliza y con ello la posibilidad de que sus acciones formen parte de los planes oficiales, que toda normal debe integrar como una estrategia para la administración de sus recursos, en bien de la consecución de sus metas y propósitos.

Las actividades de extensión han de tener en la docencia y en la investigación, su punto de partida, pues es a partir de la expresión de sus problemas que de--

ben señalarse las tareas de la extensión académica.

Es decir, la docencia-investigación y extensión son momentos de un mismo proceso, que han de trabajarse dentro de un circuito expresado en el vínculo extensionistas ----- destinatarios.

FINES:

Toda actividad de extensión tiene siempre una intencionalidad explícita o no, sin embargo, es necesario que cada Escuela Normal antes de decidir sus actividades, se plantee la interrogante ¿para qué hacer extensión académica? el dar respuesta a la misma, significa la posibilidad de definir los fines de la extensión académica, hacerlos conscientes, al mismo tiempo que delimitar sus líneas de desarrollo; todo esto no como algo acabado, sino como la posibilidad de iniciar un trabajo, en donde existe poca tradición, que al irse consolidando y a partir de seguimientos y evaluaciones constantes, permita a la propia institución redefinir sus fines y sus líneas dentro del marco institucional.

En este momento proponemos como fines los siguientes:

1.- Vincular con las escuelas normales las necesidades educativas de su entorno social.

2.- Incorporar al docente a un proceso continuo de formación y mejoramiento profesional, — creando espacios de reflexión y análisis de la práctica docente.

3.- Integrar las actividades de docencia-investigación y extensión en un plan institucional, con la participación de todos los sectores de la institución.

4.- Establecer canales de comunicación entre las escuelas normales, y entre éstas y sus egresados, mediante la instrumentación de actividades de actualización.

LINEAS DE TRABAJO:

La extensión como sabemos, — ofrece un abanico enorme de posibilidades de trabajo, el hablar de extensión académica, nos permite reducir éste al campo mismo de las necesidades de la docencia y la investigación.

Y plantear así como posibles líneas de desarrollo las siguientes:

1.- El apoyo a sus docentes y el desarrollo del curriculum formal.

2.- La actualización y retroalimentación con egresados.

3.- Los alumnos y los apoyos extracurriculares.

Cada una de ellas ofrece una amplia posibilidad de actividades por lo que si a partir del análisis de cada institución no se está en condiciones de desarrollarlas todas, se podría iniciar sólo con algunas de ellas.

SUJETOS PROTAGONISTAS:

Este es el punto más significativo y trascendente para entender la importancia de la extensión, que vista como la acción que posibilite la participación directa, activa, recíproca y multidisciplinaria de todos los elementos que conforman la institución educativa, han de nacer como una tarea -

que involucra la corresponsabilidad de: docentes, miembros del Departamento de Psicopedagogía, investigadores, titulares de exámenes profesionales y directivos; - estos son los protagonistas de la extensión, que reunidos como comunidad señalan sus limitaciones, identifican sus problemas y buscan en la extensión la instrumentación de alternativas de solución que mantengan vivas las expectativas de transformación y superación.

TAREAS DE LA COORDINACION:

Siendo la extensión académica una función en plena construcción al interior de nuestras Escuelas Normales; hablar en términos de reglamentación significaría



poner freno a una actividad a la que no le conocemos todas sus bondades, así sólo podemos hablar de las tareas generales que corresponden al coordinador de las áreas de extensión académica.

El coordinador, es aquel miembro de la institución que a partir del conocimiento que tenga la misma y en base a la problemática institucional, interactuará con el resto de los miembros de la comunidad normalista, a fin de planear juntos y de manera corresponsable las tareas del plan de trabajo de la extensión académica.

Fundamentalmente hará tareas de gestoría y promoción de los eventos proyectados con academias, departamentos y secciones, coordinará las actividades surgidas en el plan de trabajo y participará junto con las secciones, departamento o academia que propuso la actividad, en el desarrollo y evaluación de la misma.

Al mismo tiempo hemos de señalar que en cuanto a extensión se refiere, la comunicación interinstitucional que permita rescatar los problemas y la participación comprometida, así como la apertura de comunicación con instituciones de educación superior, estatales y nacionales, es una necesidad de primer orden si se desea hacer una extensión relevante y significativa.

Si bien los elementos abordados en este documento, no agotan el tema, si nos dan una forma de pensar y hacer la extensión académica en las escuelas formadoras de docentes; los planteamientos en torno a ella tratan de ser útiles como punto de partida para la construcción de una tarea que si se realizaba antes, se hacía de manera un tanto dispersa y marginal.

Hoy instituída como función-sustantiva, tiene un largo camino por andar, antes de ser reconocida como tal por la comunidad normalista, así un primer paso importante sería integrarla en los planes de desarrollo institucional. Si deseamos rescatarla de la marginal, para ello tenemos antes que entender cuál es el verdadero sentido como función sustantiva, hacia dónde debe definir sus acciones, qué es lo que hay que fortalecer primordialmente.

La respuesta a éstas y muchas otras interrogantes, la tienen -- las propias Escuelas Normales, y con ello la posibilidad de generar actividades que fortalezcan la vida académica de la institución, paralelamente a la actualización de la planta docente o que darse en la dispersión, agotándose en un activismo que no permita avanzar ni consolidar nada; pero que sí mantendrá a los maestros en el desgaste y la frustración.

SECCION INFORMATIVA

CURSOS QUE PROMUEVE EL CCECMEM EN COORDINACION CON LAS ESCUELAS NORMALES PARA MAESTROS DE EDUCACION PRIMARIA

SEDE	CURSO	PERIODO DE REALIZACION
Normal No. 1 Toluca	CIENCIAS SOCIALES	11-feb-11-mar.
Normal No. 2 Toluca	MATEMATICAS	11-feb-11-mar.
Normal No. 3 Atlacomulco	CIENCIAS NATURALES	28-ene-25-feb.
	MATEMATICAS	11-feb-11-mar.
Normal No. 4 Tlalnepantla	MATEMATICAS	11-feb-11-mar.
	CIENCIAS SOCIALES	11-feb-11-mar.
Normal No. 5 Unidad Pedagógica de Chalco.	LECTO-ESCRITURA	28-ene-25-feb.
Normal No. 6 Tejupilco	LECTO-ESCRITURA	11-feb-11-mar.
	CIENCIAS NATURALES	14-ene-11-feb.
Normal No. 7 Nezahualcóyotl	MATEMATICAS	11-feb-11-mar.
	CIENCIAS SOCIALES	11-feb-11-mar.
	CIENCIAS NATURALES	14-ene-11-mar.
Normal No. 8 Naucalpan	CIENCIAS SOCIALES	11-feb-11-mar.
Normal No. 10 Cuautitlán Izcalli	CIENCIAS SOCIALES	11-feb-11-mar.
Normal No. 12 Tenancingo	MATEMATICAS	11-feb-11-mar.
Normal No. 14 Valle de Bravo.	CIENCIAS NATURALES	21-ene-18-feb.
	MATEMATICAS	11-feb-11-mar.
Normal No. 21 Texcoco	CIENCIAS NATURALES	14-ene-11-feb.
Normal No. 25 Nezahualcóyotl	LECTO-ESCRITURA	14-ene-11-feb.
Normal No. 27 Los Reyes	MATEMATICAS	11-feb-11-mar.
	CIENCIAS SOCIALES	11-feb-11-mar.

Duración de los cursos: 25 horas.

Horario: de 9:00 a 14:00 hrs., días sábados. Informes e inscripción en las escuelas sedes.

Los cursos están sujetos a cambios por disposiciones de la Dirección General de Educación Pública, interesados confirmar la realización de los mismos en los lugares sede.

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

SECRETARIA DE EDUCACION
CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION.

SUBDIRECCION DE EDUCACION
TECNICA Y SUPERIOR.

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

COECOMEM COECOMEM COECOMEM