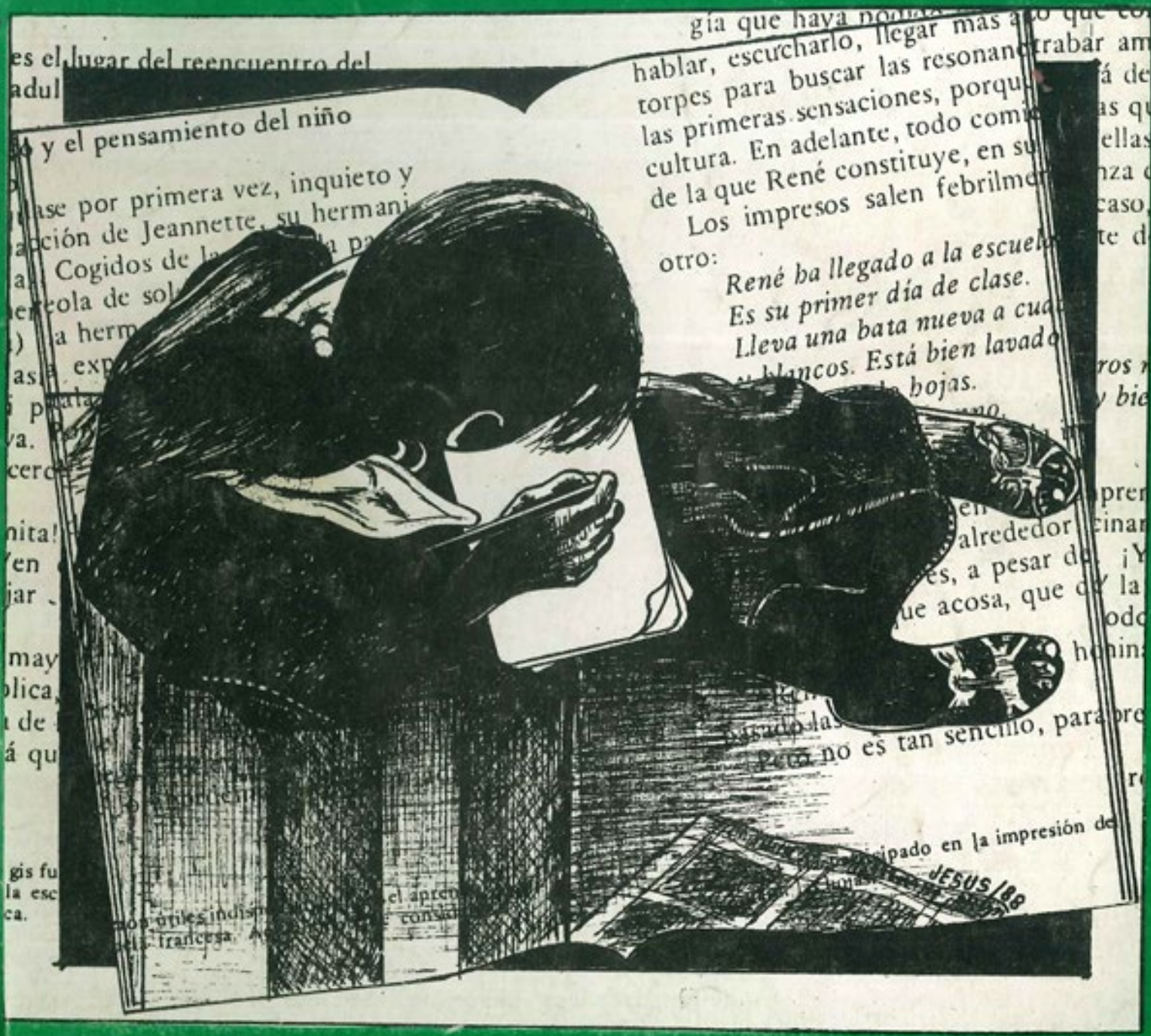
FORO DE educación continua

AÑO I MARZO - ABRIL - MAYO 1988 No I



CCECMEM CCECMEM CCECMEM

FORO DE educación continua

MARZO - ABRIL - MAYO 1988

DIRECTORIO

CONTENIDO

CCECMEM

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

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

Presentación

Con la creación del CCECMEM se abre una tarea compleja para quienes la integran: brindar actualización al magisterio estatal. Las primeras actividades se orientan a buscar la coordinación con las Escuelas Normales del Estado y propiciar el intercambio académico entre las mismas, promoviendo cursos, conferencias, mesas redondas, presentación y publicación de libros, encuentros, etc.

Todo este esfuerzo sin embargo no es suficiente para atender a un magisterio heterogéneo y numeroso (más de 40 000 maestros), por ello se intenta ahora abrir un nuevo espacio: La publicación de esta revista.

La revista *Foro de Educación Continua* se enfrenta a una compleja e importante tarea: lograr una mayor comunicación entre los involucrados en el quehacer educativo, estableciendo canales que permitan el intercambio académico y la participación colectiva en la discusión que generan los problemas educativos.

Así, el Centro en su proyecto de desarrollo 1987-1992 se marca como uno de sus objetivos: "Establecer mecanismos de publicación y difusión en materia de actualización pedagógica" que apunta a consolidar un proyecto de publicaciones, ampliando la cobertura de las actividades de actualización.

Con esta publicación pretendemos rescatar los aportes y experiencias de los docentes que cotidianamente enfrentan problemas dentro del aula, la institución, la comunidad y que a través de su práctica van construyendo una serie de conocimientos que muchas veces no son valorados en su justa dimensión; pues se olvida que el proceso de conocimiento es una continua construcción y reconstrucción de saberes, cuya elaboración se da en una constante interacción entre los sujetos.

Por lo tanto en estas páginas se intentará propiciar un espacio para la reflexión crítica y autocrítica, el análisis, el debate y el intercambio de experiencias entre los involucrados en la práctica educativa, que conlleve a la organización de nuevas situaciones de aprendizaje.

Otro aspecto que se intenta cubrir con la creación de la revista *Foro de Educación Continua* es apoyar la autoformación del maestro, que le permita el análisis directo de su problemática y la innovación pedagógica; sobre todo a aquellos docentes que no tengan acceso a sistemas escolarizados de formación y trabajar así mismo en el rescate de lo que significa la educación no escolarizada, como un proceso continuo de reflexión y formación.

Editorial

La reciente reforma a la educación normal ha generado una dinámica distinta en buen numero de escuelas normales. La actualización se ha vuelto no sólo un reto, sino una necesidad de primer orden, pues nos hemos visto precisados a confrontar viejos con nuevos esquemas sobre educación, que ha trastocado no sólo nuestros métodos y conocimientos, sino aún nuestra propia imagen.

Así nos hemos visto obligados a reconocer una serie de limitaciones que nos impiden no sólo operar sino también comprender la actual reforma.

En este número de nuestra revista, el Centro Coordinador de Eduación Continua pretende hacer llegar algunas reflexiones sobre las actividades sustantivas de las escuelas formadoras de docentes y que hoy preocupan a las mismas.

Pretendiendo establecer con ello no sólo una forma de comunicación sino convertirse en un medio que estimule el análisis, el debate y la reflexión.

Creemos que de la resignificación que se genere en torno a la vinculación investigación - docencia y extensión, depende el que las normales puedan generar y desarrollar vida académica.

Los artículos priorizan esta vez, la dos actividades que históricamente han tenido menos trascendencia en la vida institucional de las escuelas normales: la investigación y la extensión, nos motiva el deseo de apoyar las actividades que de este carácter se estén gestando en las instituciones y convertirnos en un foro de expresión, donde el maestro pueda comunicar sus experiencias, aspire a encontrarles su explicación a las posibilidades de su transformación.

SABER DOCENTE Y SENTIDO COMUN EN LA FORMACION PARA LA PRACTICA EDUCATIVA.

Roberto Sergio Toledano Morales *

En entoques de análisis reproduccionista la escuela no puede hacer más que contribuir a la perpetuación del sistema del cual es producto, se argumenta implícitamente una reducción del sujeto a la lógica maquiavélica del sistema, así como una simplificación de las instituciones a meros aparatos ideológicos de estado.

En otro extremo, una visión radical sólo acepta una modificación posible de la realidad escolar a partir de la transformación de las estructuras económicas,que se supone, condicionan toda producción cultural e ideológica, se opera de esta suerte, un reduccionismo economicista, que relega la acción de los sujetos a proyectos a muy largo plazo, lo que en cierta medida inmobiliza. El trabajo político generalmente es promovido por una vanguardia de los trabajadores -en este caso trabajadores de la educación-, que al concebirse como iniciativa y conciencia de las bases presenta el problema de cómo vincularse a estas y propiciar iniciativas que generen su participación real

A nuestro juicio ambas posiciones tienden a negar todo intento de intervensión sobre la escuela sea éste reformista o revolucionario, con lo que no se logra más que despojar a los sujetos de su participación en la construcción de las situaciones sociales. "La personalidad impersonal del sistema reemplaza la responsabilidad personal y colectiva" 1

Este planteamiento revela la urgencia de esclarecer la función del investigador y la producción del conocimiento en los procesos del cambio de sistemas educativos y su articulación hacia el conjunto social en que se inscribe. En esta perspectiva, la tarea de desmitificar la función real de la escuela en las sociedades capitalistas y las formas determinantes de ésta en los procesos de producción y apropiación de conocimientos, representa un paso adelante en la empresa de recuperar los compromisos reales que los sujetos adquieren en las prácticas sociales. Pero daremos lugar a cientos, si no es que miles de pasos atrás si la producción intelectual no es recuperada creativamente por los sujetos actores; así la cuestión, la producción intelectual no es una tarea exclusiva del investigador y el maestro simple asimilador y ejecutor de sus propuestas. Si el investigador puede profundizar en la comprensión del sentido de las prácticas lo es sólo porque dispone de un tiempo social para la producción intelectual, este tiempo ha de implicar su vinculación a las tareas de compartir compromisos. El investigador no es el sujeto y el maestro el objeto de estudio; ambos, son sujetos y el campo de su acción tiene en común la práctica concreta.

A lo anterior hay que agregar el conocimiento de las formas condicionantes del quehacer cotidiano del maestro y las potencialidades creativas en que ella residen. El sentido común cotidiano es estructurado por condiciones sociales objetivas e implica el reconocimiento de los sujetos de las situaciones sociales en las que se constituye un nivel determinado de conciencia sobre el sentido de las mismas. Los intentos por cientifizar la práctica educativa, cuando han tenido que atender más a la lógica de crecimiento y expansión del sistema, brindando una capacitación técnica que tienda a reforzar la canducta ideal esperada

Profesor del CCECMEM.

1. Touraín y Habermas. "Ensayo de Teoría Social" F. Galván, (compilador) Ed. EUP-UAM-A, México, D.F. 1986P.120

del maestro, han relegado a un segunda plano y las más de las veces ignorado, la capacidad intuitiva de éste para realizar su trabajo.

El conjunto de saberes que integran la concepción de cada maestro sobre su propia práctica se conforman heterogéneamente (casi ecléctica mente, en relación a una significación social dominante del trabajo, pero que se resignifica en los espacios cotidianos), corresponden a ámbitos diversos: de apropiación que incluyen: una formación intencional más o menos sistemática en las escuelas normales, cursos de actualización, conferencias, lecturas, e incluso formas específicas de penetración del discurso oficial a través de los medios de comunicación, o en su caso, versiones críticas sobre éste. Existe otro proceso de formación (que bien puede ser paralelo al anterior) que se realiza con la práctica cotidiana y que incluye por ejemplo, la imitación de otros maestros ("Yo te copio lo que te da resultado"), la propia experimentación - que puede ser intencional o no -, que puede ser en el trabajo de aula; una serie de intercambios de comentarios en las escuelas académicas, reuniones de planeación y evaluación e incluso los recreos escolares así como el ámbito sindical. Ambas caras del proceso de informacion constituyen lo que pudiéramos denominar un sentido histórico a la identidad social del maestro.

Tal identidad no es homogénea, los roles asignados a su función social y específicamente educativa ya sea desde el discurso oficial, o los cánones de la pedagogía se entrelazan con diversas espectativas de intervención sobre las prácticas a través de técnicos, planificadores e investigadores y se contradicen con la situación "real" en que cada docente se desenvuelve, el magisterio se diferencia en relación a su formación, adscripción social, e incluso participación sindical y política, así, los maestros se dividen en "federales" y "estatales", maestros con una formación bastante diversificada en términos de escolaridad que va desde el maestro formado en la "tradicional" escuela normal hasta el "moderno licenciado", maestros rurales y maestros de la ciudad maestros que laboran en "X" escuelas más prestigiosas que las otras", a lo que hay que agregar una jerarquización bastante formal respecto del prestigio asignado según sea el nivel donde se labore el cual es menospreciado en los niveles calificados como "inferiores" (preescolar y primaria) y asciende para los maestros de educación superior, razón por la cual el prestigio más alto suele colocarse en el formador de docentes.

El origen de clase del maestro también es diverso, la discusión predominante al respecto tiende a clasificarlo por su condición de trabajador asalariado al lado del proletariado, pero también se argumenta, que el carácter "intelectual" de su trabajo lo acerca a la burguesía. ORIGEN DE CLASE

A nuestro juicio esta argumentación ha descuidado el carácter subalterno de trabajador intelectual asignado al maestro. Existe una tendencia a denunciar su carácter de transmisor de conocimientos en una posición que lo coloca como detentador del saber frente al alumno, pero no se ha cuestionado el carácter y sentido de este saber, hay que advertir que el educador es a su vez educado y en este proceso el maestro, no hace más que transmitir una forma de relación con el saber como producto (ajeno a él, en cuanto otros lo han producido y él sólo lo ha asimilado) ésto no significa, - según nuestra argumentación que el maestro no de una interpretación propia y en este sentido produzca un saber particular que propicie la creatividad, sin embargo este saber tiende a descalificarse, a negarse, más que a recrearlo y potenciarlo.

Tampoco significa que el maestro pueda reinventar todos los contenidos; éstos en cuanto producción social, representan un valor colectivo con que ha de trabajar, pero si es válido el preguntarnos por sus formas de apropiación y reinterpretación.

Este cuerpo de saberes incluye una carga ideológica que en gran medida se corresponde a los intereses de la clase dominante. Sin embargo no se reducen a ello. la dominancia puede adquirir un carácter ambivalente a ni-

vel de lo cotidiano e incluso esgrimirse como el instrumento de lucha contra el propio cuerpo social que lo engendra, lo cual se explica porque la intencionalidad de los sujetos puede corresponderse a intereses opuestos a la clase dominante, por ejemplo, la firme convicción de algunos maestros de que la "educación es palanca de progreso y motor de desarrollo individual y social" puede generar tal expectativa y deseo de facilitar el aprendizaje en sus alumnos "a fin de apoyarlos para que lleguen a ser alguien", que tal ideología a nivel de lo macrosocial puede justificar las desigualdades sociales a partir de desigualdades biológicas individuales, pero en lo cotidiano la posibilidad de apoyar y facilitar el aprendizaje constituye para las clases populares una necesidad de

acercamiento al conocimiento de la realidad, sobre todo si éste se concibe no como un producto, sino como una producción que implica las posibilidades creativas tanto de maestros como de alumnos.

"...cada vez que disminuimos los que podemos denominar enseñanza, ésto es la forma escolar en beneficio de un aprendizaje activo, que considere al niño no solamente como alumno, sino como un individuo reconocido en su conjunto de sus papeles sociales, incluido el que juega en la clase, podemos reducir la desigualdad de oportunidades"

"Cuando la educación no parecía más que un medio de intervenir en la sociedad descubrimos que aquellos defensores de esta tesis, eran sobre todo ideólogos que destruían de manera útil, la ideología escolar triunfante a principios de siglo, y que el examen de los hechos permite reabrir los debates acerca de la educación, por consiguiente acerca de los problemas sociales del conocimiento y de la ética, lo cual es una condición esencial de reapertura al campo de los movimientos sociales".[2]

Las contradicciones generan paulatinamente y como desenlace natural de las mismas una oposición real, cuya concresión tiende a modificar, más tarde ó más temprano, las relaciones institucionales en la búsqueda de nuevas formas de expresión, la discusión y el conflicto no sólo se debaten en lo académico, este nivel de discusión entrelaza inevitablemente las condiciones de organización del trabajo y en ocasiones implica su vinculación a las relaciones laborales. Pero en estas concepciones subyacen saberes diversos (que refieren a una realidad específica) en los que se configura una definición social del maestro.

Los cursos de actualización y postgrados en los que hemos participado como observadores[3] en cuanto se realizan desde la consideración de análisis teóricos, y/o sobre la base de propiciar la reflexión de las prácticas, sugieren la intención de una intervención -consciente e inconsciente- sobre éstas. Quienes participan en estos cursos son maestros en servicio, recuperar esta situación en su intencionalidad formativa representa la posibilidad de contrastarlo con el proceso de formación en la propia práctica. La biografía personal de cada maestro es su escuela, es la historia de su propio proceso de formación; "existe de hecho un proceso de formación continua que es la biografía de cada maestro".[4]

2. Ibid, P. 120
3. Aquellos cursos en que hemos tenido contacto son con maestros de Preescolar, Primaria, Media Básica en Cursos de Actualización Académica sobre el papel de las representaciones gráficas, la enseñanza de las Ciencias Sociales, el adolescente y la orientación; respectivamente. Así como con docentes de normales, que han asistido a postgrado (de especializaciones) del ISCEEM, particularmente en la especialización en Psicopedagogía. También se cuenta con entrevistas y observaciones realizadas en las jornadas de planeamiento docente y evaluación institucional.
4. Rockwell, Elsie. de la grabación de la mesa redonda. "LA EDUCACION CONTINUA EN LA FORMACION DE DOCENTES"; Toluca, México.

En este proceso de educación continua se conjuntan tanto las expectativas de los maestros y la propuesta de trabajo del curso. Partir de las expectativas no significa el empirismo con meras intenciones reivindicativas, -aun cuando esto puede ocurrir- la intención se coloca en la recuperación de la práctica como un proceso que se constituye en condiciones objetivas de trabajo, su transformación (no voluntarista) implica el conocimiento de éstas, la reflexión y comprensión teórica. El conocimiento -científico-, de los procesos lógicos de construcción del aprendizaje pueden no coincidir con el sentido común y los saberes construidos en la actividad cotidiana, e incluso puede oponerse -con toda lógica- a los criterios ilógicos ante un riguroso análisis académico, pero lógicos en cuanto a la predominancia política del control de la organización institucional que regulan las exigencias del trabajo cotidiano, estas pueden ir por ejemplo, desde la elaboración de cuadros, gráficas, sociogramas, cuadernos didácticos, supervisión de determinado monto de material didáctico hasta la misma disposición institucional de conducir el trabajo docente con una metodología prevista como puede ser, para el caso de la enseñanza de la lecto-escritura, el método global de análisis estructural (según tendencia modernizante) o el método onomatopévico (según tradición, a veces muy emotiva; "así aprendí yo" que también puede significarse en una cierta idea y confianza ciega en que "todo tiempo pasado fue mejor"), otros ejemplos de estas condicionantes institucionales son: la lectura de rapidez en donde no importa la comprensión sólo la velocidad; la exigencia de participar en concursos, exposiciones o incluso la de participar en cursos de actualización académica sin preguntarse la intención de los mismos, más allá de señalar que todo intento de superación es en sí mismo positivo y único recurso para la superación de problemas pero, ¿Se cuestiona acaso la naturaleza de los problemas?.

Cuando el énfasis deja de colocarse en las técnicas y procedimientos de la enseñanza, bajo la convicción que los procesos de aprendizaje no se producen bajo la estructuración de recetas educativas y la preocupación se traslada a la comprensión del contenido y a una actitud más rigurosa y científica sobre el proceso de comprensión y producción del conocimiento, -posición, que por lo demás, para el educador representan un movimiento por la defensa del niño, por recuperar sus potencialidades creativas, superando la idea mecánica de maestro como transmisor de conocimientos y el alumno como recipiente al cual hay que vertir el saber ya elaborado[5] -surge la "idea

5. Véase al respecto: Freire, Paulo. LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD.

de que se está realizando una actividad subversiva"[6]. El conocimiento contradice la normatividad institucional.

Lo anterior coloca ante la disyuntiva, se ha de responder a las demandas de actualización académica de los maestros en función de necesidades inmediatas, que son producto principalmente de los antecedentes de formación y exigencia del orden institucional, o se coloca énfasis en la intención de elevar la calidad del proceso educativo, tarea en la cual no siempre los saberes del se realiza una reconceptualización del trabajo educativo. El proceso de cientifizar la práctica se perfila como una ilusión pedagógica si las bases conceptuales sobre las cuales se pretende realizar esta empresa, hoy en mucho, en los esquemas de la tecnología educativa no son capaces de ofrecer una visión de conjunto, sólo se logrará fragmentar la práctica educativa en tantos roles como funciones haya que desempeñar sin ninguna conexión entre sí. Por ejemplo, no basta que en cada seminario o reunión de planeamiento y evaluación institucional se insista con información que reitera y vuelve a reiterar sobre los tipos e importancia de planeación educativa. El sentido común ofrece múltiples opciones para reducir lo inútil al menor esfuerzo posible.

6. Opinión de un coordinador de curso.

EL DOCENTE FRENTE A LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Juan Luis Hidalgo Guzmán.(*)

PRESENTACION

Es reciente la confrontación de quienes se dedican a la docencia con la amplia producción de la investigación educativa. Ello ha motivado numerosas y variadas reacciones: desde aquellos maestros de banquillo que suponen suficiente su experiencia para enfrentar cualquier problema escolar, hasta quienes se deslumbran por las inferencias y construcciones teoricas. Vale la pena por ello, intentar un breve escrito que propicie un análisis sereno y fructífero de las investigaciones educativas, con las que crecientemente se enfrentan los docentes.

La amplitud de la temática en la investigación educativa, deriva, pues, en un conjunto de dificultades para su análisis. Partamos de la aseveración anterior para distinguir entre un modelo de investigación y un modelo general de análisis de investigaciones realizadas. Si en el primer caso hemos de afanarnos en la construcción del objeto de estudio y de la metodología para investigarlo; en el segundo caso, tendremos que retornar del producto a los procesos que lo hicieron posible, es decir, con base en la estructura del documento publicado, reconstruiremos la lógica de su elaboración, lo que supondría tener una idea general de los modelos de la investigación de problemas educativos.

De la situación planteada, se advierten las dificultades y por ende, la necesidad de interpretar, inferir y partir de indicios o elementos claves para la reconstrucción de los procesos. Ello nos coloca más en el campo de los supuestos y menos en el de las certidumbres, ésto es, nos ubica fácilmente frente a los riesgos de la subjetividad. No obstante, ha de resultar interesante incursionar en este campo problemático para ampliar nuestra visión sobre el mundo de la investigación. Hacer claros los procesos que anteceden a los productos, es la intención de este breve ensayo.

Situación del investigador

Para comenzar, nemos de preguntarnos sobre la temática de la investigación realizada y, en consecuencia, de la problemática que motivó la investigación. Esta primera orientación nos lleva a ubicar al investigador, esto es, cuál es su relación con respecto al objeto de estudio, cuál es el nivel de análisis y cuál el enfoque teórico. Dicho en otros términos, cómo vive el investigador su relación con el objeto de estudio.

Podemos proponer -de manera gruesa- cuatro niveles de análisis o, mejor dicho, cuatro situaciones vivenciales del investigador con respecto a la realidad educativa:

* la relación educación sociedad.
* la vida escolar.
* los procesos propios de la enseñanza-aprendizaje.
* la problemática del trabajo docente.

Referentes empiricos y teóricos.

De la situación del investigador deriva toda una riqueza de análisis y por ello la asumimos como punto de partida. Efectivamente, las relaciones empíricas o de la realidad vivida, pueden traducirse en los llamados referentes empiricos o datos de la información. Anticipamos aquí, que tales relaciones suelen simplificarse y se habla de "variables". Más adelante daremos una discusión sobre ésto, por ahora baste señalar que las relaciones remiten a situaciones complejas de múltiples elementos; pero más que eso, implican una compleja ubicación conceptual: mayor o menor inscripción en una teoría, distintos niveles de ge-

* Profesor en la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

neralidad y formas concretas de acceso a la especificidad de la realidad educativa.

Hay, por otra parte, los correspondientes referentes teóricos, mismos que suelen ser marcos completos, teorías que dan cuenta completa del problema planteado, síntesis de distintas teorías para lograr una explicación completa y acabada. o en otros casos, algunos conceptos o categorías, nociones previas o significaciones peculiares de ciertas categorías elevadas más o menos evidencias incuestionables.

Ahora bien, pueden presentarse algunas investigaciones, en las cuales no es tan llana la correspondencia entre los referentes empíricos y los referentes teóricos. Por el contrario, se establecen contrastres y contradicciones que dan lugar a problematizaciones sobre la práctica o sobre la veracidad y grados de generalización teórica. Esto se advierte en la apertura de problemas sobre la realidad o en la necesidad de repensar y reconceptualizar algunas categorías.

Perspectivas metodológicas.

El tratamiento de los datos empíricos y el uso de los referentes teóricos para aproximarse a la explicación del problema planteado o a la descripción más comprensible del objeto de estudio, suele designarse como método o perspectiva metodológica. Es de esta manera sencilla, como puede advertirse la íntima relación del método con la teoría y con el objeto de estudio, esto es, la dependencia de lo metodológico con respecto a los supuestos teóricos y a la peculiar caracterización del objeto de estudio. De esto no debiera inferirse la noción simplista de que el método es el puente entre la teoría y la empiria; mucho más que eso, refiere a la síntesis dialéctica de los referentes teóricos y empíricos, en el establecimiento de relaciones significativas, explicativas y comprensivas. Lo que no impide que en algunas investigaciones esté presente esa noción esquemática del método. Por ello no es ocioso advertir que algunas investigaciones se limitan a los siguientes casos:

a). constatación de hipótesis inferidas de alguna teoría.

b). inscripción de los hechos en un marco teórico.

En ambas situaciones se puede notar una subordinación de la realidad a las teorías, cuando el propósito de la investigación es distinto: acceder a la complejidad de lo real problematizando los alcances explicativos de los referentes teóricos.

Intencionalidad política o papel de la ideología del investigador.

Es sabido que la construcción del objeto de estudio, el tipo de problemas que se abren para el trabajo de investigación y la perspectiva metodológica asumida, no son ajenas a la concepción de sociedad, hombre y actividad científica. Mas aún, en todo el proceso de la investigación está presente una intencionalidad política y en consecuencia una posición ideológica y cultural del investigador. Esta cuestión no es irrelevante, pues ella determina los procedimientos concretos de la

investigación, los objetivos y las técnicas. Hemos de insistir, en este caso, en el carácter social de la educación, su existencia como campo de conflictos y la presencia de sujetos activos y portadores de intereses que sirven de base a la significación de los problemas y necesidades. En consecuencia, se asumen modos concretos de investigación, en los que se acentúa el valor o el carácter central a los testimonios documentales, a los ensayos teóricos, a las encuestas o a los procesos participativos. También se traduce la intencionalidad política del investigador a los objetivos explícitos del proyecto: para transformar, concientizar, controlar o dirigir procesos sociales. Digamos, que la ideología del investigador se materializa en la manera de relacionarse con los involucrados en la problemática que motiva la investigación, en los usos de los datos, en las pretenciones de acceso a la verdad a través de procesos colectivos y participativos, o por vía individual -en suma, en los enunciados justificadores de la temática, los objetivos y las opciones teórico metodólogicas.

Modelo general para el análisis de investigaciones educativas.

Podemos iniciar la propuesta inicial para el análisis de las investigaciones educativas, con un resumen de los puntos anteriores: La representación la explicación y la comprensión que tiene el investigador de los hechos reales, se asume como punto de partida de un proyecto de investigación; en tal representación de la realidad están presentes elementos teóricos de carácter explicativo y cierta forma de conocimiento llamémosle inicial. Si no se explicitan las condiciones de existencia del campo problemático, en el que ocurre la vida situacional del investigador, es improbable hablar de investigaciones planteadas viables. De los problemas asumidos se deriva la conciencia del investigador sobre la insuficiancia de sus explicaciones, la ideologización que se sobrepone a su conocimiento real, la desinformación, la ignorancia, así como los límites de su visión del mundo, inscrita en el sentido común y en la sobrevivencia como sujeto social. Se hace presente, entonces, la tensión entre las situaciones empíricas y las experiencias cotidianas -antes irrelevantes por un lado - y el conjunto de conocimientos formales y dogmáticos que habían dado coherencia a la sociovisión de la práctica social del investigador, por otra parte. La atención abre verdaderos problemas que reclaman un tratamiento consciente y en gran medida sistemático. Que en todo caso, es inexistente y debe ser construido. Esto ocurre como un centro de trabajo arduo y persistente, emocionante en cuanto implica desalienación y apropiación de problemas y, en su momento, propiciadores de una activa participación, en la transformación de las prácticas sociales. El mayor o menor compromiso del investigador remite a su posición política e ideológica. En resumen: situación del sujeto y sociovisión de sus relaciones con la realidad - uso de conocimientos y significación de experiencias - problematización de las referencias empíricas y teóricas - construcción del sujeto de investigación y de la perspectiva metodológica - procedimientos concretos y técnicas de trabajo. Sobra insistir que el proceso ocurre como un campo conflictivo configurado por la compleja acción de los sujetos concretos (incluido el investigador

1. **Construcción del objeto de estudio**: nivel de análisis o relación situacional del investigador con la realidad, problematización de tal relación y delimitación temática a través de recortes de la realidad:

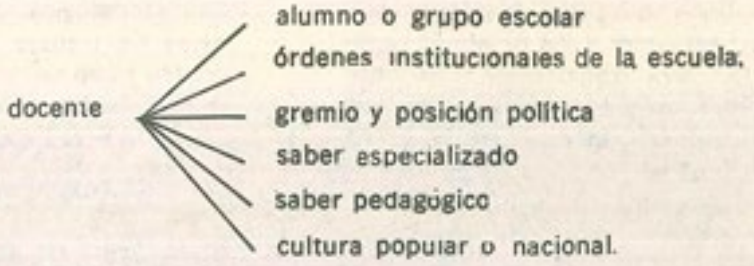
a) Investigaciones de la relación educación-sociedad: el nivel de análisis se ubica en el sistema las relaciones que vive el investigador son estructurales, funcionales e históricas, propias de la formación social, los recortes -llamémoslos estructurales- dan cuenta del carácter sociológico central puede destacarse algún aspecto social en el campo educativo o con respecto de él. Así se habla de la política educativa, educación y cultura nacional, educación y economía, ideología y educación o hegemonía estatal a través de la educación.

b) Investigaciones sobre la vida escolar: el nivel de análisis se circunscribe a la noción de institución, referida al conjunto de relaciones y sujetos que participan de la vida en la escuela; el investigador se sitúa en una posición reflexiva y crítica en el conjunto de órdenes institucionales. La delimitación del objeto suele referirse a la expresión en la vida escolar, de alguna función social. También suele delimitarse, al modo peculiar como la escuela refleja la problemática de la sociedad. Así es frecuente encontrar investigaciones sobre la cultura escolar, las formas de discriminación, violencia o condicionamiento escolar; la escuela y el destino ocupacional de los egresados; la escuela y la hegemonía; los valores ideológicos de la vida escolar, y otros temas afines.

c) Investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje: el nivel de análisis se ubica en la comunicación intersubjetiva de los sujetos; su dimensión es por tanto psicológica y de contexto social. La delimitación temática refiere usualmente al campo conflictivo que establece entre la lógica de aprendizaje y la lógica de la disciplina a enseñar también se abordan los procesos de construcción

de estructuras y de apropiación de lenguajes y métodos. Los recortes se remiten al acento que se pone en la dimensión psicológica o en la social; en las inferencias que se hacen sobre la conducta o de analogías con situaciones sociales; finalmente, en las perspectivas casi experimentales, etnográficas o estadísticas.

d) Investigaciones sobre el trabajo docente: el nivel de análisis es amplio -tanto como se asuma la complejidad de la situación del docente investigador- el conjunto de relaciones es abundante, se ilustra en el siguiente cuadro:



De manera particular, se destacan las investigaciones sobre la formación del papel que cumple la investigación en la formación de los docentes.

La delimitación temática se genera del cuestionamiento que se hace a la propuesta institucional, sea en situación individual o, en los cada vez más frecuentes, talleres de educadores; los recortes responden más a las condiciones de la investigación que a supuestos y debates teóricos. De todas formas, la centralidad del trabajo docente en la investigación educativa, ha generado una problemática teórica y práctica amplia, a la vez que se va asumiendo como una convocatoria real para los educadores y con ello, cierto optimismo en las corrientes transformistas de la vida escolar

2. **Referentes empíricos y teóricos**: las categorías teóricas fundamentales, las estructuras conceptuales, las síntesis teóricas o la teoría que pueden enmarcar, articular, explicar, problematizar una situación real y concreta. Así mismo, el conjunto de datos, las vivencias, versiones, especulaciones, conocimientos iniciales que han motivado la preocupación suficiente para ser tratados como objeto de investigación. La necesaria coherencia entre los referentes empíricos y teóricos o, como se le designa usualmente, la pertinencia de las categorías teóricas, hace borrosos los límites del marco referencial de una investigación: las descripciones iniciales del objeto de estudio, presentan necesariamente ciertos ejes o estructuras conceptuales; por otro lado, las teorías no agotan al objeto de estudio y en la búsqueda de su pertinencia es combinada o hace abundantes referencias a la información empírica. Desde una perspectiva simple y lineal de lo estructural funcionalista, suele establecerse una relación unívoca de variables, cuya esencialidad -se pretende- derivada del comportamiento cuantitativo de esas variables. En tonos abusivos se habla de variables dependientes e independientes, así como de velocidades, aceleraciones, incrementos causales o condiciones frontera. Lo cierto es que las relaciones se forman con base en situaciones complejas que sólo artificialmente son representadas como variables o, en el mejor de los casos, remiten a recortes - también como un recurso lógico - del investigador. Lo interesante, de cualquier manera, es el uso de los referentes teóricos o empíricos para problematizar o explicitar los problemas que dan motivo a la investigación. Cuál referente sustenta la problematización y cuál es presentado como problema, dicho en otras palabras, a qué referente y de qué manera se le asigna la centralidad en la investigación.

3. **Perspectiva metodológica**: el proceso reconstructivo de las categorías teóricas para el cuestionamiento, la búsqueda, la explicación y la comunicación comprensiva, es una función central del método para la investigación. Sobre esta base ocurre el tratamiento concreto de los datos y la información. Distinguir entonces, cuáles son las relaciones, qué elementos teóricos o empíricos se relacionan, cuál es el contenido concreto de la relación, es un aspecto importante en el análisis de la investigación educativa. Cómo ocurre el tránsito de la versión inicial a la explicación propuesta como resultado de la investigación o la apertura de nuevos problemas, es también un indicador de la perspectiva metodológica que concreta la investigación.

Hemos de insistir en el uso que se hace de los referentes teóricos y empíricos, como aspecto fundamental del método de investigación. La razón es advertir si la investigación se realiza condicionada por una hipótesis, es decir, si sólo se trata de constatar una aseveración inferida desde la teoría, y para ello se asume la información concreta. También ocurre que la definición de un marco teórico suele condicionar la manera de acceder a los datos, de tal modo, que se inscriba la realidad, que se le ajuste a la teoría.

Al contrario, es interesante analizar los procesos constructivos de nuevos conceptos y de explicaciones que dan cuenta de otras relaciones, estamos pensando en perspectivas metodológicas constructivistas que hacen más comprensible la realidad, que la explican ampliamente y que posibilitan nuevos problemas.

4. **Sustentos políticos y valores ideológicos**: la investigación es realizada en condiciones sociales concretas, mismas que condicionan, limitan o matizan la información, o bien establecen preferencias, discriminaciones, esquematizaciones o tergiversaciones de las fuentes teóricas. A esta problemática no escapa el investigador; sus vivencias a lo largo del proceso son esencialmente conflictivas y esto es un aspecto importante del análisis. Cómo se asume y valida la información empírica, de qué manera se discrimina o simplifica la teoría, son cuestiones que dan pistas para conocer la intencionalidad política y los matices ideológicos de toda investigación educativa.

Esperamos que los cuatro aspectos tratados sean suficientes para formar un modelo general de análisis de las investigaciones educativas. Desde luego que como todo modelo, no se agotan los problemas ni se dá cuenta de toda la riqueza de la investigación. No obstante, puede considerarse como una orientación inicial para hacer una lectura sintomática o problematizadora de los productos de la investigación. De cualquier modo, puede asumirse, así como punto de partida para el análisis y el cuestionamiento.

ACERCA DE LA RELACION DOCENCIA-INVESTIGACION.

Carlos Díaz Romero *

Desde diferentes enfoques teóricos se ha venido interpretando la relación sociedad - educación, también se han desarrollado tipificaciones en torno a la práctica docente; sin embargo, consideramos que es importante mantener una constante reflexión con respecto a los elementos que constituyen el hecho educativo, es así como creemos que un aspecto central en la práctica docente es el que hace referencia a la vinculación docencia - investigación, planteado en términos de una categoría de análisis dentro del aula. Desde hace tiempo existe interés por plantear los elementos teóricos - metodológicos que permitan concretar en la realidad una propuesta de esta vinculación.

La posibilidad de desarrollar la relación docencia - investigación como categoría, permite formular un elemento integrante de la práctica docente y puede generarse en tres planos:

1) Enseñar investigación educativa.
2) Nociones en torno a la docencia y a la investigación.
3) La relación docencia - investigación en el salón de clases.

Aunque cabe señalar, que existen principios que guían la tarea del educar desde sí, la educación en su conjunto no es una proposición imparcial por lo que los planos anteriores pueden ser elaborados desde perspectivas diferentes, sin que esto signifique una separación entre sí.

1. Enseñar investigación educativa:

En la actual reforma a la educación normal se ha reificado la investigación, como si ésto garantizara la puesta en práctica en el perfil profesiográfico del licenciado en educación, cualquiera que sea su área terminal; pareciera este elemento un factor que influirá en una práctica docente investigativa y se considera que enseñando a realizar investigación es posible tener una práctica transformadora

La fundamentación de lo anterior, se encuentra en una epistemología individualista en la que el sujeto cognoscente es separado de su contexto. Se está enseñando investigación educativa en sí misma, sin articulación ni sentido con la vida cotidiana, ni del profesor ni del alumno.

Teóricamente, la didáctica crítica promueve la socialización del conocimiento, siendo necesario recuperar sus elementos para elaborar la relación docencia - investigación desde sus postulados.

2. Nociones en torno a la docencia y la investigación:

Mucho daño han hecho para posibilitar la relación docencia - investigación aquellos que sintiéndose dueños de la verdad, se han dedicado a presentar la investigación de manera acartonada, pensando que se presentan grandes contribuciones y sucede todo lo contrario.

Se ha dicho hasta de manera sarcástica, que sólo los educólogos pueden realizar investigación; sobre ellos mismos, se han ocupado en mostrar que la investigación es algo muy difícil que requiere financiamiento, tiempo, dedicación especial, marcos teóricos amplios, difusión, etc., por lo que han estereotipado, de esta manera la investigación y por otro lado la docencia.

Los mayores alcances que ha tenido la investigación está en cuanto a sus métodos, éstos también de manera rígida. Estableciéndose modas y modelos; como es el caso del tipo de investigación participativa, de la que mucho se habla y poco se conoce; los resultados de las investigaciones no se toman en cuenta para tomar decisiones, entonces ¿para que investigar?.

La docencia también ha tenido que padecer normas y modelos, hechos valer por los administradores del aparato educativo. En resúmen, los maestros nos encontramos cosificados ante las nociones de docencia y de investigación que se han ido imponiendo; es necesario reconstruirlas en una sola categoría, fundamentada en la realidad de cada educador.

* Profesor en la Escuela Normal No. 1 del Estado de México.

3 La relación Docencia-Investigación en el salón de clases:

Los elementos esenciales de este tercer plano, ya han sido desarrollados, particularmente por P. Berger y T. Luckmann, específicamente en cuanto a la sociología del conocimiento, en donde "la relación entre Maestros y Alumnos es esencialmente una empresa de compartir la realidad y la construcción del mundo". Por lo anterior, la práctica docente debiera contemplar un proceso de reflexión sobre su propio quehacer, lo que implica reconstruir de manera teórico metodológica el mundo del aula.

Es posible la existencia de un tipo específico de investigación, cuando por ejemplo hacemos una revisión del avance de los contenidos de aprendizaje, vía exámenes; o cuando preguntamos a un alumno que falta, nos explica que motivos tiene; o cuando a la hora del recreo comentamos con la compañera de grado qué recursos didácticos empleó para tal o cual contenido, sin que exista una separación de la docencia

La investigación que se hace puede tener muchos problemas teóricos - metodológicos - técnicos; sin embargo, permiten tomar decisiones con respecto a situaciones concretas. La parte central de este planteamiento estriba en que la relación docencia -investigación está vinculada a la organización y construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el maestro se asume junto con sus alumnos, en su realidad para conocerla, en donde el conocimiento no tiene una estructura abstracta, la aproximación a la realidad se circunscribe a la relación dialéctica docencia investigación.

LA EXTENSION ACADEMICA: UN MEDIO PARA DESARROLLAR LAS ESCUELAS NORMALES

Ramiro Reyes Esparza *

Tradicionalmente la docencia ha sido la principal función, en muchos casos la única, que han desarrollado las escuelas normales, los que provocó una determinada estructura académica y administrativa, que gravita en torno de esta actividad. El predominio de la docencia en las normales expresa la concepción dominante para definir la función de un maestro, la transmisión de conocimientos, lo que implicaría que el docente sólo es portador de un saber producido por otros, que hace llegar a los alumnos, futuros maestros, los que a su vez tendrán la misma función con sus alumnos.

Esta concepción ha generado una estructura académica en la que la planeación del trabajo escolar se desarrolla esencialmente en el aula, bien sea de la normal, o en las escuelas de práctica estas últimas como especie de prolongación del aula normalista. En lo administrativo tal situación se expresa en que los recursos institucionales se asignan prioritariamente al ejercicio de la docencia. Como se aprecia esta estructura es más parecida a una institución de nivel medio, que a una institución de nivel superior.

La otra actividad que ha tenido una presencia más o menos permanente en las escuelas normales, es lo que a la difusión cultural, la que ha descansado, tanto en algunos esfuerzos de las propias normales, como de las actividades impulsadas por dependencias oficiales que programan actividades para las normales.

Con el establecimiento de la licenciatura las escuelas normales pasan a ubicarse dentro del nivel superior, y por lo mismo deben desarrollar las tres funciones sustantivas de este tipo de institución: la docencia, la investigación y la extensión académica. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, a estructura de las normales sólo contempla la primera de estas funciones, lo que representa un obstáculo para el desarrollo de las dos restantes, lo que implica la realización de cambios para modificar esta situación.

La preocupación por realizar investigación dentro de las normales ha sido aceptada con mayor facilidad, y en la mayoría de estas escuelas empiezan a surgir esfuerzos encaminados a impulsar proyectos de investigación, los que abren expectativas de que en algunos años ésta se consolidará y se iniciará una producción constante resultado de las investigaciones que ahora se inician. Es importante acotar que estos proyectos se desarrollan más por la determinación y las inquietudes de los profesores, que a partir de una infraestructura adecuada para tal efecto, misma que será necesario construir a medida que se avanza en esta actividad.

Sin embargo el aspecto que ha tenido menos desarrollo en la mayoría de las normales, en buena medida con la incomprensión que hay al respecto, es la extensión académica, la que generalmente tiende a confundirse con la difusión cultural y artística, que es lo que las normales han venido desarrollando, y mientras subsista esta confusión será muy difícil que se puedan realizar actividades de extensión en las normales.

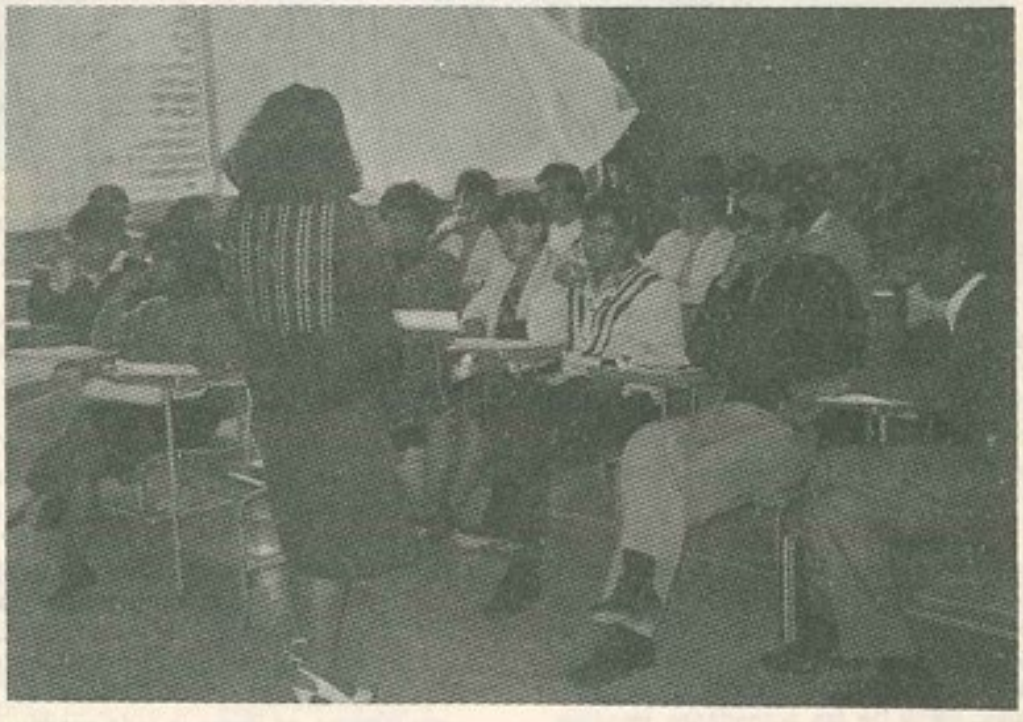
La extensión académica es la encargada de difundir las actividades y los productos derivados de la docencia y la investigación que se realiza en cada institución. Es la ampliacion de los espacios académicos, es llevar la vida académica que debe caracterizar toda institución de nivel superior, más allá de los muros del aula, de laboratorio o del cubículo, y hacerla llegar a quienes no tienen acceso a estos espacios. Se pretende con ello que la constitución educativa amplíe su influencia cultural, difundiendo lo que la misma institución genera como resultado de su actividad académica

Los medios para realizar esta actividad dependen muchos de los recursos de cada institución, de la estructura académica que presente, y de la

* Profesor de la Escuela Nacional de Maestros.

calidad y magnitud de su producción institucional. Una institución sin vida académica en la que no haya discusión, elaboraciones, investigación, en suma en la que no haya una producción propia, difícilmente podrá desarrollar la extensión académica. A su vez una institución en que hubiera volúmenes importantes de producción académica, y que ésta se mantuviera enclaustrada, sin difusión adecuada, terminaría por desestimular la vida académica institucional, y su producción tendería a disminuir. Esta situación da cuenta de la relación dialéctica entre la producción y la extensión académica.

La presencia de una mayor producción académica estimula la existencia de actividades de extensión, y a la inversa, las actividades de extensión propician la producción académica al abrir espacios para su desarrollo. Considero que esta relación es fundamental para modificar la situación que hoy viven las normales, en las que por la estructura que hemos mencionado, no existe producción académica. Es aquí donde la extensión puede jugar un papel muy importante para estimular la vida y la producción académica en las normales, convirtiéndose en motor de transformación institucional.



Es evidente que una política adecuada de extensión académica en las normales debe partir de la situación que prevalece, no para mantenerla, sino para transformarla, para lo cual lo primero que se debe propiciar es el establecimiento de la vida académica, de un ambiente académico en las normales, es decir realizando una estrategia que privilegie la actividad interna, en la que se contemple a los diferentes sectores de la institución: profesorado, alumnos y personal no docente. Las posibilidades de incidir en la comunidad con actividades de extensión dependen de las posibilidades reales de cada escuela normal, pero en general parecería que las posibilidades actuales al respecto son limitadas.

Las posibilidades de realizar extensión académica al interior de las normales son muy diversas, y se corresponde de manera directa a la situación de cada institución, por lo que no es posible ni deseable establecer programas estandarizados de extensión en todas las normales. Por el

contrario es muy importante que ésta se desarrolle de acuerdo a las condiciones propias. Lo que es importante no perder de vista, es que la extensión es siempre una actividad intencionada, persigue un objetivo y ésto debe considerarse al diseñar un programa de extensión académica. Lo que implica determinar en primer lugar, que sector de la institución es el que se debe privilegiar para lograr los mejores resultados. Esto no excluye actividades destinadas al resto de los sectores, pero permite pensar en el esfuerzo acumulativo que pueden tener nuestras acciones para crear las mejores condiciones para el desarrollo de las normales, aprovechando los escasos recursos que tenemos.

Otro aspecto muy importante a considerar es referente a quienes habrán de ser los que realicen esta actividad de extensión, personas ajenas a la institución con mayor experiencia a los propios agentes de la institución. Recurrir exclusivamente a personas de fuera, limitaría las posibilidades de desarrollo del personal académico de la institución, lo que sería contraproducente. Apoyarse desde el principio exclusivamente en el personal propio, puede resultar una carga muy pesada y paralizante para algunos sectores, que sentirían poca experiencia para este tipo de actividades. Por eso es preferible combinar ambos factores, recordando que el objetivo que se persigue es estimular la vida académica en las normales, por lo que, por ejemplo, en el caso de organizar una mesa redonda es conveniente que alguno de los participantes sea parte del personal académico de la institución, o en un ciclo de conferencias, combinar las participaciones de dentro y de afuera. En esto no debe entenderse un propósito de confrontación, sino el abrir espacios para que el personal académico participe, y que lo haga en eventos de importancia desde el principio.

Este tipo de programas puede motivar a los profesores y alumnos a producir sus propias elaboraciones, lo que sin duda generaría intercambios muy provechosos, cuyos efectos acumulativos se dejarían sentir con el tiempo, dando poco a poco un nuevo perfil a las normales y a los maestros que egresan de ellas.

DOCENCIA, INVESTIGACION Y EXTENSION EN LAS ESCUELAS NORMALES:

¿Problema Operativo o Político?

María Eugenia Toledo Hermosillo *

A partir de que la educación normal pasa a formar parte del sistema de educación superior se ve obligada a desempeñar las funciones sustantivas asignadas a toda institución de ese nivel las cuales son: docencia, investigación y extensión.

Sin embargo, históricamente, las escuelas normales han centrado sus actividades en la docencia. Por tanto, la falta de experiencia y de tradición en la investigación y en la extensión hace que desarrollar tales actividades no sea una tarea fácil, fundamentalmente porque trastoca dos planos: la formacion de los profesores que en ellos laboran y la organización académico administrativa y con ello las formas de ejercicio del poder. Ambos planos han contribuido de manera importante a que estas tres funciones se desarrollen sin vinculación alguna porque a ello subyace la separación de trabajo de planeacion y diseño del operativo. En este asunto, el profesor generalmente se dedica a dar clases y es otro, el investigador, quien realiza este quehacer cuando existen en la institución condiciones académico laborales que posibiliten su desarrollo.

En tanto la función prioritaria de las escuelas normales ha sido la docencia; la investigación y extensión no existen o se encuentran en un proceso muy inicial, y como consecuencia, muy poco presente en el quehacer cotidiano del profesor de normales.

* Profesora de la Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

En este contexto, cabría preguntarnos si por el sólo hecho de que la normatividad así lo señale, las escuelas normales están en posibilidades de realizar las funciones sustantivas asignadas. Tal pregunta no se puede responder sin un análisis serio de sus repercusiones en la cotidianeidad de una escuela normal y del sistema de educación normal en su conjunto.

Sólo para ejemplificar queremos dejar apuntadas algunas reflexiones.

La docencia como práctica social desalienada y desalienante es posible desarrollarla si se sustenta en la investigación, entendida ésta, como un proceso en el cual se producen conocimientos sobre una realidad compleja y heterogénea, que rebasa la explicación y transformación de la práctica docente en sí misma y la reconstruye en el contexto en el cual se desarrolla.

A su vez, un programa de extensión es casi impensable si no está sustentado por el desarrollo de la docencia e investigación, porque la extensión se lleva a cabo principalmente en dos ámbitos. Uno dirigido a la comunidad y estrechamente vinculado con sus necesidades sociales y otro a los profesores. En este sentido, la extensión implica tanto la difusión de la cultura y el servicio a la comunidad como la formación de los profesores que laboran en las escuelas normales. El rubro de extensión así es demasiado amplio para ser abordado con profundidad en estas reflexiones. Por tanto, nos centraremos en su vertiente académica, la cual busca contribuir al fortalecimiento del vínculo quehacer educativo-necesidades sociales.

La extensión académica se orienta hacia la elaboración de propuestas que rebasen la forma, contenido y/o espacio escolarizado tradicional, para favorecer opciones estracurriculares y multidisciplinarias que le permitan al profesor continuar su proceso de formación en el campo de la investigación y la docencia, orientado a desarrollar una práctica desalienada - vinculada con el servicio a la comunidad. Es decir, la extensión académica debe favorecer la participación activa y directa de los profesores en aquellos problemas que afronta la comunidad en la que está inmerso y contribuya a resolverlos. Pero una propuesta de tal naturaleza tiene consecuencias tanto en la organización académico - administrativa de cada escuela normal en particular, como en el sistema

en su conjunto por ejemplo, si un docente debe realizar investigación y desarrollar actividades de servicio a la comunidad, entonces no puede dedicarse a dar clases exclusivamente. Es necesario que institucionalmente se redistribuyan sus cargas de trabajo, contemplando tiempo para docencia, investigación, servicio a la comunidad y superación profesional. Este sólo hecho que parece ser un problema operativo tiene consecuencias en la asignación de recursos a las escuelas normales, en las funciones que se desempeñan en cada nivel y categoría, según el tiempo de contra-

tación y en los programas académicos de la institución.

En el primer rubro, el de la asignación, se requiere aumentar el número de profesores y contar con la infraestructura y recursos financieros necesarios para desarrollar programas de difusión y de servicio a la comunidad. Sin embargo, ésto no es sólo un problema cuantitativo sino también cualitativo, porque impulsar un programa coherente, integral y cualitativo requiere necesariamente pensar no sólo la formación del docente que le permita hacer investigación y desarrollar actividades de extensión, sino la de la comunidad de las normales como son: las autoridades, los funcionarios y profesores que desempeñan puestos administrativos.

Tal formación no puede ser pensada para obtener resultados inmediatos, requiere de planificarse como una actividad continua, en la cual tienen que participar los profesores en su planeación y operación con la colaboración de especialistas que se involucren en el proceso en los momentos pertinentes.

Un proceso de esta naturaleza significa, también construir espacios colegiados de trabajo académico y convertir la administración en un apoyo a éste, el cual deberá ser organizado en esos espacios.

Avanzar en tal sentido, requiere de la voluntad política como condición sine qua non, porque implica cambiar formas de ejercicio de poder verticales, por otras que propicien la participación y el trabajo colegiado. Pero también requiere de profesores capaces de asumir decisiones académicas importantes para el desarrollo institucional.

Sin embargo, la voluntad política no es lo único que garantiza el desarrollo de tales programas, los recursos financieros y materiales son importantes. Por tanto, cabría preguntarnos si en una situación de crisis existen posibilidades reales de obtener recursos suficientes para desarrollarlos. ¿Qué hacer para no meternos en un callejón sin salida?, ¿Qué pueden hacer hoy las escuelas normales en las condiciones concretas en que se encuentran para avanzar en el desarrollo de sus funciones sustantivas?.

En fin, la problemática apenas apuntada en estas escasas líneas es muy compleja y por ello requiere ser discutida con miras a elaborar propuestas, que permitan reconstruir el quehacer docente a la luz de la necesidad de que todo docente realice docencia, investigación y extensión

SECCION INFORMATIVA

CICLO DE CONFERENCIAS"

"El papel del docente"

Conferencista: Patricia Aristi.
Fecha: 16 de abril.
Hora: 11:00 Hrs.
Lugar: Unidad Pedagógica de Chalco.

"Apuntes sobre formación de la experiencia docente"

Conferencista: César Carrizales R.
Fecha: 20 de abril.
Hora: 12:00 Hrs.
Lugar: Unidad Pedagógica de Chalco.

JORNADA CULTURAL

Organizada en coordinación con las Unidades Pedagógicas de Tejupilco y Chalco, la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano y el Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México.

Lugar: Unidad Pedagógica de Tejupilco.
Fecha: 21 de mayo.
Horario De 10:00 a 14:00 Hrs.

Actividades:

- Mesa Redonda "Currículum y Práctica Docente"
- Obra de Teatro.
- Presentación de un grupo de música Latinoamericana.
- Venta de publicaciones.

JORNADA CULTURAL

Organizada en coordinación con la Unidad Pedagógica de Naucalpan y Educación y Cambio, A.C

Lugar: Unidad Pedagógica de Naucalpan.
Fecha: 28 de mayo.
Horario: De 9:00 a 18:00 Hrs.

Actividades:

- Talleres para niños: Pintura, Acuarela. Cuento Infantil.
- Foro Juvenil: "Sexualidad y Familia".
- Foro infantil: "Los Derechos del Niño".

CURSOS

"Investigación Educativa"

Conductor: Juan Luis Hidalgo Guzmán
Lugar: Unidad Pedagógica de Tejupilco.
Fecha: 6 de mayo al 4 de junio.
Horario: Viernes de 15:00 a 20:00 Hrs.
Sábados de 9:00 a 14:00 Hrs.
Duración: 50 Hrs.

"La Evaluación en la Perspectiva de la Didáctica Crítica".

Conductor: Reynalda Archundia Mercado
Lugar: Unidad Pedagógica de Tejupilco.
Fecha: 12 al 27 de abril.
Horario: Martes y Miércoles de 15:00 a 20:00 H

Duración: 30 Hrs.

* Mayores informes en las Normales sede.

SECRETARIA DE EDUCACION,
CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION SUPERIOR

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

CCECMEM CCECMEM CCECMEM