



## **I N V I T A C I O N**

**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.**



# educación continua

AÑO II

NO. 6

JUNIO-JULIO-AGOSTO

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

### RESPONSABLES DE LA EDICION:

TEODORO JESUS HERNANDEZ ROJAS

MODESTO MENDIETA PICHARDO

### MECANOGRAFIADO:

LAURA LUCIA JIMENEZ BUENO

### IMPRESION Y DISTRIBUCION:

MODESTO MENDIETA PICHARDO

### FOTOGRAFIAS:

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

PAG.

\* EDITORIAL ..... 3

### TEORIA EDUCATIVA

\* LA AUTOGESTION PEDAGOGICA, BASE  
DE LA NUEVA EDUCACION: LOBROT.  
(II PARTE). ..... 5  
RUBEN BAG.

\* MOVIMIENTO RECONCEPTUALISTA EN EL  
CAMPO DE LA PEDAGOGIA CRITICA.  
(TRADUCCION) ..... 12  
ANA MARIA PAYAN RAMOS.

\* EL DOCENTE ENTRE LA INDIFEREN-  
CIA Y LA SEDUCCION. .... 19  
CESAR CARRIZALES RETAMOZA.

### PRACTICA DOCENTE

\* LA IDENTIDAD DOCENTE ..... 32  
JUSTINO CASTILLO BUSTAMANTE

\* LAS ESCUELAS NORMALES Y LA MO-  
DERNIZACION ..... 37  
IRMA GONZALEZ GARDUÑO

### FORMACION DOCENTE

\* LA ACTUALIZACION CON DOCENTES Y  
SU PROBLEMATICA ..... 41  
MA. DEL CARMEN MONTES DE OCA L.



# Editorial

3

**D**esde la aparición de la revista foro de educación -continua, planteamos el propósito de construir una línea editorial, que generara un espacio de discusión colectiva, sobre problemas educativos, un lugar donde la letra impresa se emplee como canal de comunicación, emisión de ideas y saberes, mecanismo de análisis y debate, un medio de intercambio de experiencias y exposición de cuestionamientos académicos, alternativas de organización y participación social de la práctica educativa.

Asumimos esta tarea, desde una estrategia, que se enmarca en el proyecto de desarrollo institucional del CCECMEM, la posibilidad de la educación continua en la formación docente -desde una perspectiva problematizadora y crítica-, de generar capacidades de análisis e interpretación del trabajo educativo de carácter autogestivo y participativo.

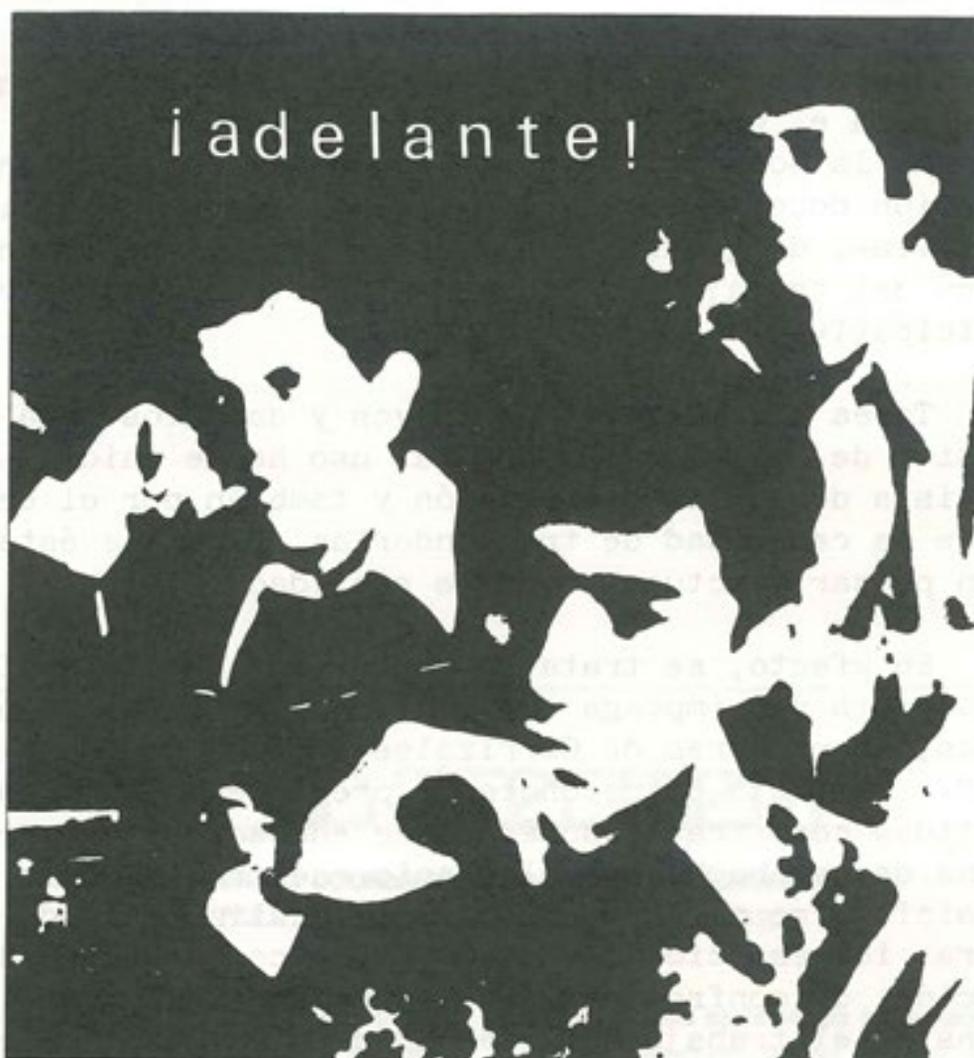
Tarea que requiere de apoyos y espacios para el uso creativo de las palabras, pero tal uso ha de iniciar por la conquista de su libre expresión y también por el desarrollo de la capacidad de trascenderlas, para que éstas, permitan pensar y actuar sobre la realidad.

En efecto, se trata de hacer uso de la teoría y no de que ésta nos imponga una realidad estática, de papel y letras, en palabras de Carrizales: "de seducción y simulación". Se trata de reconocer y preguntarnos por nuestra identidad como trabajadores de la educación, construcción que ha de ser hecha por el propio maestro, pero la palabra aislada se perderá en el individualismo; ¿podremos recuperar los espacios institucionales como fuentes de organización, de confrontación de la palabra, de realización humana en el trabajo, de identidad colectiva y de realización individual? Y en esta empresa, en el ámbito educativo; ¿qué función tiene la pedagogía?, ¿la pedagogía crítica es una alternativa?, ¿quién habla de la realidad y en

---

qué concepción de sociedad, cultura y hombre? Nosotros, - los maestros; ¿con qué palabras argumentamos nuestra práctica?, ¿hablamos hoy de modernidad, cambio y proyecto?, - ¿serán los discursos simples modas?...

En la lectura de las palabras, enunciados, textos e ideas de esta revista, el lector podrá construir, más preguntas, generar nuevas ideas y quizás, otros textos; que en este foro de educación continua, generen nuevos debates. Pero no olvidemos la necesidad de las respuestas y el análisis en términos de la práctica.



**E**n el número anterior de Foro de Educación Continua se incluyó la primera parte de una entrevista a Lobrot, en este número se presenta la segunda y última en la cual Lobrot comenta su posición personal con respecto a otros autores de la Pedagogía Institucional, su vocación política no siempre bien recibida por los editores y un comentario sobre su producción bibliográfica.

#### SEGUNDA PARTE

¿Qué diferencias había en la práctica que usted hacía con la de las otras corrientes de la Pedagogía Institucional, como la de Oury y Vázquez?

— Es muy difícil contestar esta pregunta porque los campos en los que trabajamos no son los mismos. Oury y Vázquez, así como Freinet, han trabajado sobre todo con niños, ni siquiera con adolescentes, y sus métodos están adaptados para niños; yo, al contrario, trabajo sobre todo con adultos o con adolescentes y mis métodos están menos adaptados para niños. Tengo alumnos que han trabajado con niños y con frecuencia ha existido cierto conflicto entre mis alumnos y los de Oury y Vázquez; ellos son menos no-directivos y utilizan más métodos de trabajo como, por ejemplo, la imprenta en la escuela o el texto libre, el dibujo libre y el consejo, -

# LA AUTOGESTION PEDAGOGICA

## Base de la nueva educación: Lobrot

RUBEN BAG

TRADUCCION DEL FRANCÉS POR:  
SARA DIAZMUÑOZ GOMEZ

llamado así en el método Freinet; utilizan todos estos métodos, que son bastante limitados, mientras que mis alumnos, quienes trabajan con niños de primaria, trataban realmente de hacer autogestión pedagógica.

¿Podría especificar esto?

— Trataré de ser más concreto. Por ejemplo, un alumno de Oury y Vázquez organiza el lunes en la mañana lo que ellos llaman un Consejo, en el cual se establece el programa para toda la semana. En este Consejo, el funcionamiento es democrático, todos votan. Todos los días hay Consejo para hacer la regulación del grupo, mientras que en mi método no hay Consejo; hay continuamente autogestión, es decir, los alumnos

pueden intervenir y modificar el programa cuando quieren, hacen nuevas propuestas y toman iniciativas. Además, esto se da continuamente; quiere decir que los alumnos tienen un poder mucho más grande y continuo. Es más democrático.

¿Su método es más flexible?

— En el método de Oury y Vázquez hay cierta rigidez; pienso que es menos flexible que el mío.

¿Y qué otras diferencias hay?

— Otra diferencia es que ellos están muy influenciados por el psicoanálisis. Fernand Oury ha estado muy influido por su hermano Jean, quien dirige un hospital psiquiátrico con métodos freudianos. Pero, además, hay un espíritu que es diferente conozco muy bien a Oury, trabajé con él durante años; hay una diferencia de estilo: el suyo es más autoritario, más politizado, con cierta violencia política. También existen diferencias entre Oury y Vázquez, y Freinet. Ellos son separatistas de Freinet, y la gran diferencia es que este último trabajó sobre todo en escuelas rurales; en cambio, Oury y Vázquez se especializaron en escuelas de las grandes ciudades.

¿Cuál es la influencia que ha tenido Freinet en Francia?

— Freinet es muy conocido por todos, pero tiene poca influencia en la escuela francesa: muchos maestros apelan a Freinet pero no utilizan su pedagogía en forma auténtica, lo hacen en forma muy atenuada. Tiene mucha influencia en el pensamiento pedagógico; sin embargo, el "movimiento Freinet" es realmente marginal en Francia y sus escuelas no son muy numerosas. La escuela francesa, tanto en el nivel primario como en el secundario, es muy tradicional. El sistema es muy rígido, excepto en las instituciones para niños - inadaptados, en la escuela maternal y en nuestra universidad; en estos lugares si se han hecho muchas experiencias.

¿Qué puede decir acerca de su relación actual con la Pedagogía Institucional?

— Sigo unido a la Pedagogía Institucional, sigo creyendo y sigo adherido de la misma manera que en 1965, pero la diferencia es que como esta pedagogía no ha tenido gran influencia en las instituciones escolares de Francia, me he volcado hacia los métodos y técnicas de grupos.

¿Cuando empecé con la Pedagogía Institucional había una unidad con Lapassade, Lourau, -- Fonvieille, etc.?

— Había unidad, pero en aquel momento existían ya ciertas diferencias que se acentuaron

mucho a partir de 1969. En ese momento se crearon dos movimientos: el de la **Pedagogía Institucional** y el del **Análisis Institucional**. Hubo entonces mucha separación; hace apenas unos dos años hemos comenzado a acercarnos, a partir de la tesis de doctorado de Rémi Hess, quien contribuyó mucho a la reunificación de las dos corrientes; él representa el grupo de los más jóvenes, junto con Antoine Savoye Patrice Ville y otros. Tengo la impresión de que los jóvenes están borrando las diferencias oposiciones y conflictos entre nosotros, los de más edad. También hay un acercamiento con René Lourau, con quien tenía ciertas diferencias. El que está más alejado actualmente en la pedagogía institucional es Lapassade.

¿Cómo se realizó su transición de la Pedagogía Institucional a las cuestiones de grupos?

— Para mí, la diferencia fue, sobre todo, el nombramiento en 1969 en Vincennes, en París VIII, porque a partir de ese momento pude hacer toda clase de experiencias de grupo; tuve grupos numerosos, de 80 a 100 personas, lo que era considerado antes como absolutamente imposible. Los alumnos comenzaron a pedir sesiones de grupos de seis horas, era increíble. En una universidad hemos hecho "maratones" de 24 horas; hicimos toda clase de experiencias posibles; variamos la cantidad de personas el tiempo y muchas otras variables; mi práctica era una práctica de grupos, no una práctica de pedagogía, de enseñanza. Excepto tres horas a la semana, en un seminario. Por otra parte, desde 1969 hemos creado, con amigos institutos; primero el Instituto de Ciencias de la Educación, después el Instituto Agora y ahí también mi práctica era de grupos, no de enseñanza.



¿Cuáles fueron sus trabajos anteriores en Vincennes?

— En Beaumont-sur-Oise, un instituto cerca de París.

En este instituto, ¿trató - de hacer experiencias de grupo?

— Si, empecé en 1964; antes de esto era profesor de psicología en este instituto; tenía alumnos y debía enseñar psicología, ya que debían presentar un exámen a fin de año. En 1964 empecé esta experiencia de pedagogía institucional, que continuó hasta 1969. Fue muy difícil tuve muchos problemas con los directores, los colegas, con todo el mundo, pero tuve perseverancia y continúe.

Mi nombramiento en Vincennes fue una de las grandes oportunidades de mi vida. En Vincennes todo era posible, absolutamente todo, cosas inimaginables, incluso, por ejemplo, para una universidad norteamericana muy avanzada.

¿En esa época con quiénes - estaba vinculado?

— Es un problema interesante; es decir, desde 1969 ya no estaba con Lapassade; había terminado con Lourau y la gente del análisis institucional; quienes tenían otra corriente en París-VIII; además, las personas con quienes trabajaba a partir de

1969 eran fundamentalmente jóvenes; estuvo mi esposa Vicky, quien después se fue a Australia y animó también grupos. Estuvieron personas no conocidas, por ejemplo, Knud Bauer, danés, quien animó grupos conmigo; también Raymond Bailly y Roland Gohlke, alemán; estas personas trabajaban en el mismo sentido - que yo y, en la actualidad, continúan. También se introdujeron otras corrientes y grupos; estaba la bioenergía con Peter Bruce, australiano; hubo la gestalt-terapia, la sexología con Michel Meignante; existieron todas las tendencias.

¿Y también la del análisis institucional?

— Sí, continuaba, pero ya no tenía mucha relación con esta corriente durante los años 1970-1980; durante estos 10 años había conflictos y rivalidades. Fue entonces cuando René Lourau escribió ese libro llamado: *L'illusion Pedagogique* (La ilusión Pedagógica) que, en particular, es un libro bastante en contra mía. Hubo realmente un conflicto muy fuerte, sobre todo político, porque decía que nosotros no eramos políticos, lo que por lo demás es falso.

También Lapassade y los demás me han acusado mucho de no haberme interesado para nada en la política, y eso es absolutamente falso porque, en realidad,

tengo un pasado político.

**¿Cuál ha sido su actuación política?**

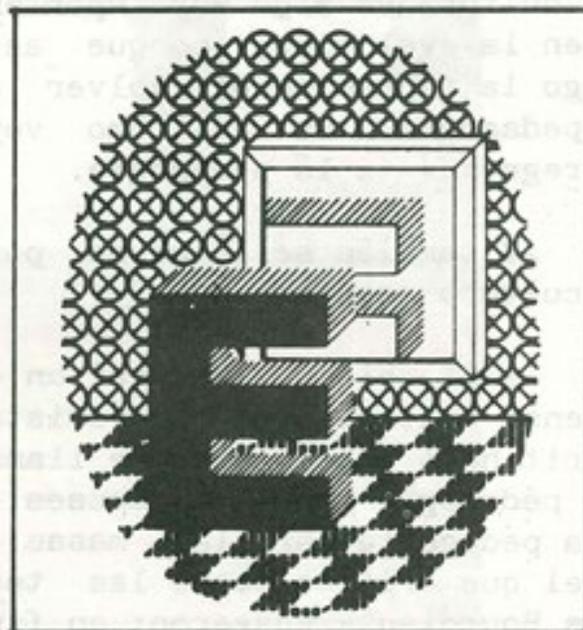
— Milité durante varios años en "Socialismo y Barbarie" con Castoriadis, y siempre estuve interesado en la política. Milité durante varios años en el PSU, el Partido Socialista - Unificado, que es bastante comprometido; es más de izquierda que el Partido Socialista y es una tendencia muy importante en Francia. Hay un libro fundamental, pero cuando se habla de mis libros no lo citan, es **Pour ou Contre L'Autorité** (Por o contra la autoridad), traducido al italiano y al yugoslavo (servo croata); donde defino mi tendencia política.

**¿Cómo ha sido su evolución sus intereses respecto de la no directividad?**

— Hubo tres etapas: La primera fue entre 1970 y 1973 en la cual continué haciendo dinámica de grupos, pero más abierta, menos rígida. Trabajábamos de una manera puramente verbal. Me interesaban mucho las técnicas corporales y quería introducirlas en los grupos pero no sabía cómo.

— Hay una fecha muy importante en mi evolución; en 1973 llegamos a Francia, de Estados Unidos, la técnica del potencial -

humano. La introducción se hizo a través de seminarios organizados por personas que habían hecho talleres en Estados Unidos. En 1973, participé en una experiencia durante un mes en un castillo en el sur de Francia. Había muchos americanos, quienes presentaron la bioenergía y la terapia-gestalt. Cuando en 1973 conocí estos métodos, pensé que era absolutamente necesario introducirlos en los grupos. Así, cuando entramos en la Universidad, en octubre, empecé a hacer lo que llamé la **expresión total** era un tipo de grupo no-directivo, con la introducción de métodos de bioenergía y técnicas corporales, diría terapéuticas. Fue también cuando empecé a interesarme en la sexología. En 1974, se empezó a enseñar en la Universidad de París VIII.



Esta fue la segunda etapa; la tercera, se inició alrededor de 1976, estuvo más orientada hacia las técnicas de creatividad. Fue entonces cuando comencé a hacer en la Universidad experiencias sistemáticas de expresión escrita automática, de expresión oral, de expresión general. Actualmente, trabajo cada vez más con grupos orientados a la creatividad. Hace dos años empecé los grupos de lectura, y me interesa mucho el tema de la relación con la lectura.

Es importante la definición que usa de cultura, ¿en qué sentido la utilizan?

— Entiendo la cultura en el sentido de lectura, cine, radio, en fin, de los **mass-media** me interesa cómo se da la integración de la cultura en el individuo. Esto es algo muy nuevo para mí; pienso que volver a la cultura es algo muy importante en la evolución, porque así tengo la impresión de volver a la pedagogía. Es así como voy a regresar a la pedagogía.

¿Y también se interesa por la cultura popular?

— Sí, claro. Escribí un extenso artículo en la revista *Esprit* hace unos meses; se llama **Une pédagogie pour les masses** (Una pedagogía para las masas) — en el que critico mucho las teorías Bourdieu y Passeron; en fin

todas esas teorías neomarxistas, y propongo una pedagogía para las masas. En relación con este tema, estoy muy interesado en los problemas de la lectura — tengo un seminario en la universidad —, en el descubrimiento de nuevos métodos para aprender a leer. La lectura también tiene una incidencia terapéutica.

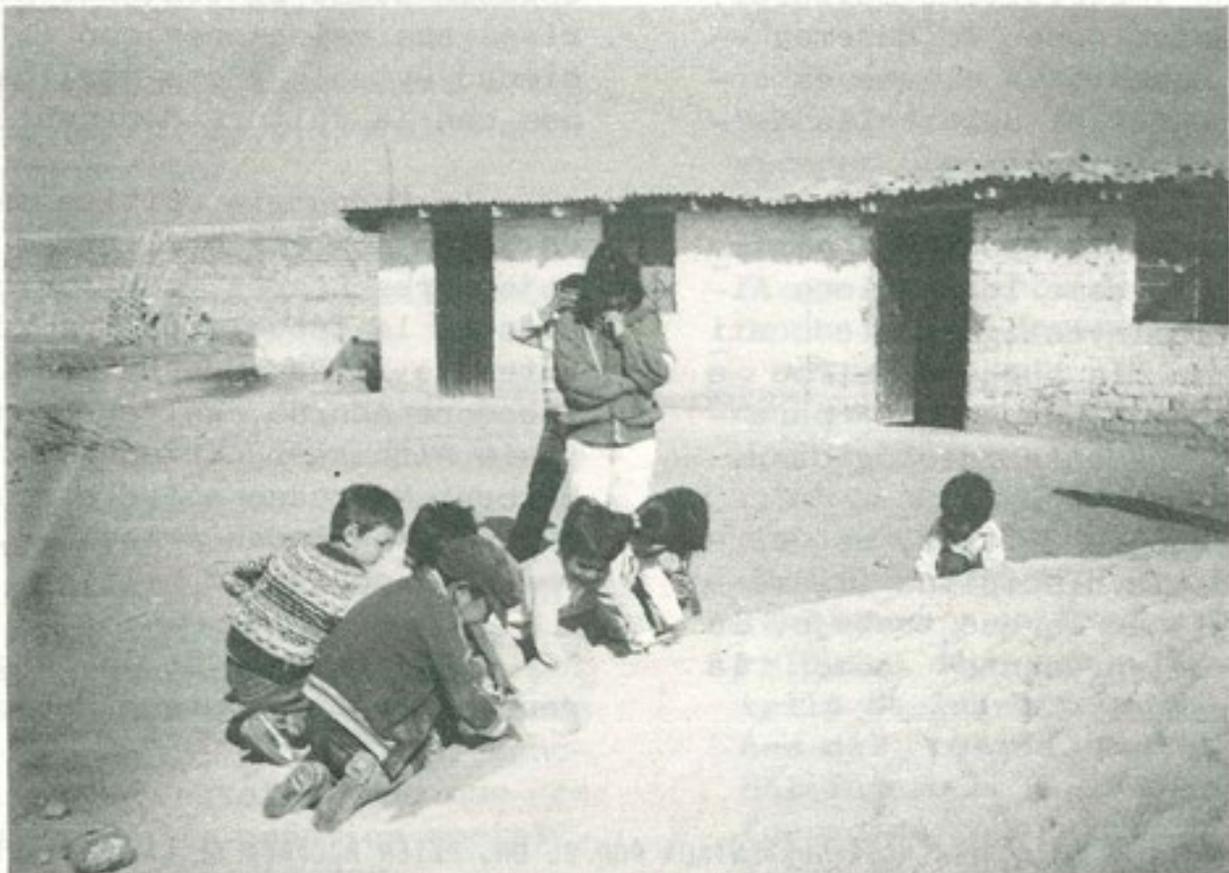
Sería importante que nos hablara acerca de los últimos libros que ha escrito y de la relación que tienen en su trabajo con los grupos.

— Una ruptura importante en mi vida fue en 1973, cuando me separé de mi segunda esposa; en ese momento hice escribir cosas mucho más personales, y fue cuando empecé un diario, no solamente un diario personal, sino un diario de animador de grupos, de terapeuta. El primer libro en donde incluyo aspectos personales es **L'animation non-directive des groupes** (La animación no-directiva de grupos) y después escribí libros mucho más personales; escribí un libro sobre mis relaciones con las mujeres, que nunca fue publicado, luego **apprendre a Vivre** (Aprender a vivir), que es un libro en donde trato de escribir de una manera personal acerca de mi relación con los grupos. Después un libro que se llama **Ma vision de l'homme** (Mi visión del hombre); aquí hablo de mí mismo en mi evolución intelectual; traté

de mezclar la teoría y la vivencia personal; no fue publicado. Después escribí **Le Mal d'aimer** - (El mal de amar), libro ligado a mi vida amorosa. Después regresé a la teoría con **Les forces -- profondes du moi** (Las fuerzas profundas del yo), pero de una manera más comprometida, en cierta manera más personal. En este libro tomo posición en relación con Freud; pienso que Freud hizo el gran descubrimiento de la subjetividad, la teoría del inconsciente, pero tuvo una concepción algo mecanicista.

Hace una semana acabo de terminar un libro sobre las in-

fluencias; probablemente voy a titularlo: **Ces influences que nous forment** (Esas influencias que nos forman); todavía puedo cambiar el título; es un libro de antropología y teoría política. Hablo mucho de Marx; trato de presentar una teoría sobre la formación del individuo y de la sociedad; tiene más de ochocientas páginas. Intento retomar la pregunta planteada por Marx sobre la infraestructura y la superestructura, el gran problema de la naturaleza y de la cultura yo sostengo una posición "culturalista"; posición bastante próxima al marxismo, pero no es exactamente marxista.



"**M**i colega y amigo Henry Giroux lamenta el no poder estar hoy aquí con ustedes. Y quiero decir que nunca había hablado en un país donde hubiera recibido tanta hospitalidad y camaradería, quiero dar las gracias a quienes han hecho esto posible".

El día de hoy sólo estableceré un esquema muy general de lo que nosotros llamamos Pedagogía Crítica. Nunca antes habíamos vivido en los EUA. una época de explotación a clases subalternas ni de imperialismo cultural, tan agresivo como lo hacemos -- hoy, un momento en el que es urgente atender el desarrollo de una Pedagogía Crítica.

Vivimos la época del postpositivismo y como lo menciona Althusser la investigación educativa, hoy en día puede abrirse a la discusión, de nuevos paradigmas claramente ideológicos.

Pedagogía Crítica, es el nombre de la disciplina (llamémosle así) en la que trabajo, la "praxis del presente" como la llama Gramsci.

## TEORIA EDUCATIVA

# Movimiento reconceptualista en el campo de la PEDAGOGIA CRITICA\*

ANA MARIA PAYAN RAMOS \*\*

Esta Pedagogía examina a la escuela desde su contexto histórico, sus relaciones con la sociedad actual, y sus implicaciones con la cultura dominante.

La Pedagogía Crítica está en deuda con los brillantes trabajos presentados por los miembros de la Escuela de Frankfurt, antes de la 2a. Guerra Mundial, -- Theodore Adorno, Walter Benjamin Louis Althusser, Erich Fromm, -- Herbert Marcuse entre otros, y que se trasladan a los EUA, a raíz del conflicto bélico.

Los miembros de la segunda generación como Jurgen Habermas,

\* PARAFRASIS DE LA CONFERENCIA SUSTENTADA POR EL DR. PETER MCLAREN DE LA UNIVERSIDAD DE MIAMI EN EL CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD (CESU-UNAM) DEL 6 DE JUNIO DE 1988

\*\* SECRETARIA ACADEMICA GENERAL DE LA E.N.S.E.M. NO. 1 DEL EDO. DE MEX.

favorecen un renacimiento en los EUA de elementos críticos que influencian disciplinas tales como la Literatura, Antropología, Sociología y Educación. En este movimiento, la Pedagogía Crítica es fundamentalmente una forma de cuestionamiento a políticas culturales, que introducen y preparan la legitimación de un estilo de vida en particular.

La escolaridad siempre implica relación de poderes, de fuerzas sociales a favor de la clase dominante que permite una cierta visión del pasado, del presente y del futuro.

Los teóricos críticos denuncian un tipo de escolaridad que reproduce cualitativamente - racismo, sexismo y dominación; - fragmentando la democracia a través de aspectos culturales como la competencia.

Es muy importante por lo tanto hacer una distinción entre Pedagogía y Educación.

La Pedagogía es asimismo - una forma de práctica social que privilegia ciertas formas de conocimiento. Se divide en los EUA en dos tipos fundamentales: A) Conocimiento de estatus alto que es producido básicamente por hombres blancos anglo-sajones de la clase en el poder; y B) Conocimiento de estatus bajo que se produce por la práctica social - de clases subordinadas.

Los Pedagogos Críticos consideran que la escolaridad por su propio poder recibe un tratamiento ético prioritario a cualquier tipo de dominio en una práctica técnica. Asimismo el Pedagogo Crítico demanda responsabilidad en la transformación social, se solidariza con los grupos subordinados o marginados y se elimina del rol exclusivo de intelectual, profesor o teórico social. Un experto crítico reconoce que la escuela sirve preferentemente al rico y al privilegiado, y connota un fenómeno que intentamos denominar surrealismo pedagógico: hacer de lo familiar, extraño y a lo extraño, familiar; - para atacar lo que no es familiar y mover nuestros pensamientos hacia lo no familiar.

Teóricos como Henry Giroux, - Michael Apple, Westler, etc. consideran que el currículum puede fundamentarse por la teoría del conocimiento ya que siempre refleja el interés del contexto y de la visión dominante aceptando o negando cierto tipo de relaciones sociales. El currículum se construye como una vigorosa narrativa del contexto social que organiza el uso del lenguaje en un intento de expresar ciertos fenómenos y callar otros. El currículum debe ser el campo de batalla de las diferentes versiones del pasado, del presente y del futuro no solamente es esfuerzo de reunir al éxito escolar con el éxito de mercado labo

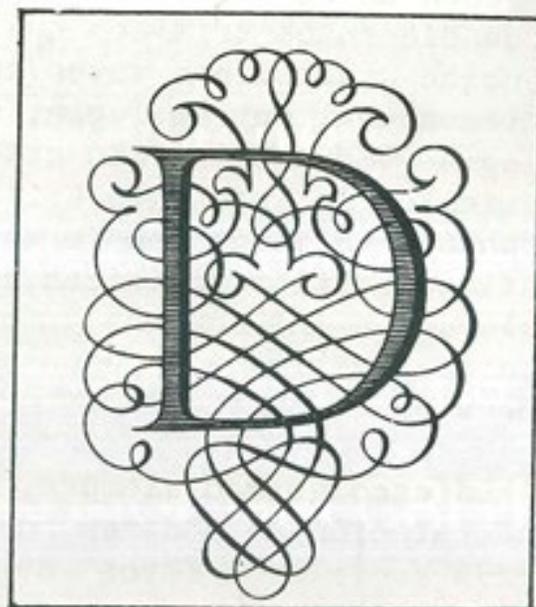
ral.

En la mayor parte de los cu  
rrícula existentes, la acumula--  
ción de capital rara vez es con--  
siderada inmoral aunque pueda re--  
conocerse que se realiza a costa  
de las clases pobres, de la ace--  
leración de conflictos en Centro  
américa o de la hambruna africa--  
nna. La Pedagogía Crítica propo--  
ne reformas al ethos que observa  
a la escuela como entidad políti--  
cca; no sólo para albergar al pen--  
sador político sino para favore--  
cer un espacio que otorgue impor--  
tancia a sus actos.

En los EUA del 50 al 80% de  
los estudiantes desertan de la -  
educación media, de estos la ma--  
yoría son Mexicano-americanos y  
son realmente "lanzados" hacia  
afuera del sistema.

Desde principios de siglo -  
existe un sistema de "encauzamien--  
to" de la educación media (com--  
prehensivo) hacia líneas "conduc--  
toras" de eficiencia y produc--  
ción al mercado laboral. Un buen  
ejemplo de etiquetación racional  
discriminatoria, es la clasifica--  
ción de estudios de acuerdo a un  
"coeficiente intelectual".

El tipo de test utilizado -  
en estos procedimientos claramen--  
te discrimina razas y grupos; la  
mayoría de los estudiantes "chi--  
canos", puertorriqueños y negros  
califican con bajos puntajes ya  
que la naturaleza del instrumen--



to favorece al estudiante blanco.

La escuela juega un papel  
fundamental en la legitimación -  
de la desigualdad; los inmigran--  
tes y los hijos de inmigrantes -  
obtienen bajos puntajes en este  
tipo de proceso clasificatorio y  
se les enseña a conducirse a un  
destino de bajo estatus social.

En la Cd. de Nueva York el  
66% de los estudiantes de educa--  
ción media desertan, de ellos, el  
80% son hispanos.

Los mexicano-norteamerica--  
nos, centroamericanos y caribe--  
ños enfrentan una escena aterra--  
dora, en tanto que no logran -  
adaptarse al ambiente escolar y  
responder a su eficiencia -  
los espera el consultorio psico--  
lógico ya que se considera "que  
cualquier cosa diferente-

es desviada o patológica". Por otro lado, el profesor común no comprende el concepto de resistencia cultural, que impele a las minorías a defender sus manifestaciones culturales. Estas formas de resistencia se consideran desviaciones en el sistema escolarizado.

Durante muchas décadas ha existido una fuerza emocional-compulsiva que ejerce el poder global de comunidades para modelar ideológicamente a su población. En este procedimiento interviene el comercio y la publicidad invadiendo el mercado mundial y estableciendo estereotipos ideológicos sin importar que se estén respaldando regímenes opresores en diferentes partes del mundo.

La población hispana ha sido la más duramente golpeada por la erosión de la igualdad en la escuela norteamericana. El 40% de los hispanos desertan antes del 10º grado; 45% no terminan secundaria; de los restantes, el 35% son canalizados a escuelas vocacionales y el 40% son enviados a Escuelas Generales y no a las Universidades.

¿Por qué sucede esto?

En los EUA los grupos minoritarios carecen de fundamentos social y cultural; el Pedagogo Crítico observa en forma diferencial al racismo y a la institu-

cionalización, como tipos de mecanismos dentro de las relaciones de poder que afinan y sofistican diversas formas de opresión.

¿Existen diferencias entre lo que significa escolarizar y lo que significa enseñar?

Nos adherimos a las teorías dialécticas que reconocen la interacción entre el individuo, y la sociedad.

El estudiante es un actor social que tanto crea como es creado por la entidad social. No es un individuo ni una sociedad, es ambas cosas intrínsecamente ligadas.

Dialécticamente el teórico-crítico observa los valores de la totalidad y de la especificidad del todo y las partes en sistemas de relación social.

El reconceptualista ve con nuevos ojos la interpretación tradicional del marxismo clásico.

El proceso de liberación y de transformación social en la escuela, la define no solamente como espacio de reproducción, sino como sitio de cierta autonomía que permite a un comportamiento y una enseñanza contestataria con toda la gama de contradicciones que ello representa.

Sí reproduce, pero al mismo tiempo la escuela como proyecto política desenmascara la "neutralidad" del discurso científico. No pensamos además que cada problema tenga dos caras, sino múltiples rostros. Todo conocimiento es entonces construido socialmente y enraizado históricamente, nunca es neutral, ni objetivo aún en lo que calla, aún en sus silencios, el conocimiento está profundamente enraizado en una matriz política.

El mundo en el que vivimos se explica por la interacción social, la mediación con otros, con sus costumbres o momentos-históricos. No existe un mundo natural o autónomo. El mundo no preexiste, siempre se ata a un tipo, de campo referencial. El lenguaje, con el que nos referimos a él, no es un conjunto de palabras transparentes. Las palabras no son símbolos de las cosas, las cosas son símbolos de las palabras.

No hay significados puros ni podemos pensar que estamos parados frente al significado que puede obtenerse por medio de nuestros sentidos, el significado es social.

¿Y por qué ciertas personas construyen nociones de conocimientos en forma diferente?

Sus versiones de realidad social se construyen en forma di-

ferente.

Las funciones sociales del conocimiento nos manifiestan las relaciones entre clase social y conocimiento científico.

La sociedad privilegia el conocimiento "científico" de grandes filósofos o científicos (hombres de raza blanca generalmente) y desacredita devaluando el conocimiento informal de ciertos grupos de la sociedad (minorías raciales, mujeres o niños).

Jurgen Habermas sugiere que veamos tres tipos de conocimientos:

- a) **Técnico.** Invocado en la escuela como producto de la ciencia y que utiliza procedimientos hipotético-deductivos.
- b) **Práctico.** Que se remite a los actos cotidianos, negociado por los individuos. La mayoría de los antropólogos en este momento buscan en este tipo, las posibilidades de sus explicaciones-teóricas.
- c) **Emancipatorio.** Que intenta reconciliar la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico cuestionando la manipulación y distorsión de la dominación para posibilitar acciones prácticas.

Los Educadores Críticos hemos de entender las múltiples relaciones entre conocimiento y poder como lo propone Michel Foucault, la arqueología del saber. Es imperativo considerar al conocimiento como poder ideológico - en la mayor parte de los programas escolarizados.

Foucault propone el análisis del discurso y las prácticas discursivas (lo que decimos de algo) como formas de aproximación a verdades socialmente construidas, culturalmente mediadas e históricamente ubicadas.



En este momento no es posible hablar de verdad, sino de aproximaciones veritativas.

La verdad ha sido removida de su trono absolutista, y se -- confina a rincones provisionales.

En este sentido, el teórico crítico busca la verdad en -- las relaciones de poder y no en las leyes descubiertas. No podemos aceptar ya la verdad sólo por sus efectos.

Uno de los problemas que hemos enfrentado en la Pedagogía -- Crítica es que adolesce de política de esperanza, tenemos que -- recuperar el lenguaje de la auto -- pía en la educación. La vi -- sión utópica, no como a priori -- dad de un esquema universalista -- manejado por la mente maestra de la élite intelectual, sino como una filosofía en formación basada en un lenguaje crítico y un lenguaje secundario. Necesitamos de un lenguaje que explique lo que significan nuestras experiencias, nuestros conceptos ordinarios y cotidianos.

Estamos frente a la resistencia de los profesores para -- aprender el lenguaje crítico; re -- claman que se les manipula con sus términos, y que no podemos plantear esquemas revolucionarios.

La revolución verdadera en nuestras escuelas vendrá a través

de la forma de uso del lenguaje.

Un formador de profesores - críticos ha de preguntarse si el lenguaje que utiliza y adquiere-reproduce al mundo en la forma como lo concebimos hoy o ese -- lenguaje le permite comprender y transformar el orden social fundamental.

No podemos concebirnos como grandes cínicos o como consejeros de la desesperanza, sino - como vía de construcción utópica en su real sentido.

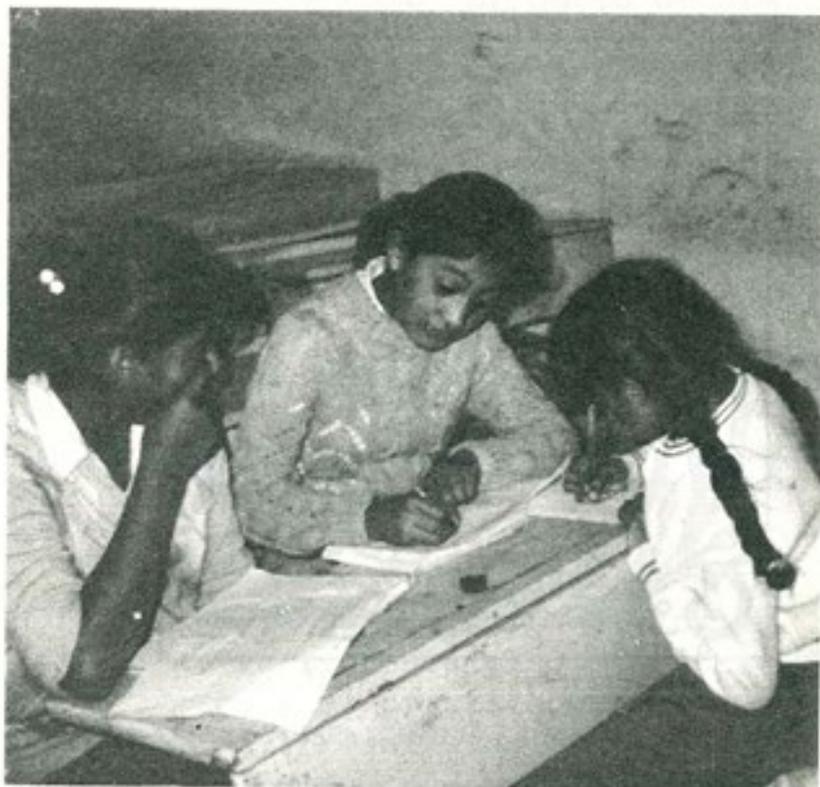
Jack Lacan dice que la ignorancia no es una resignación - pasiva sino un rechazo activo a la conciencia de la injusticia - y la desigualdad.

Evitamos pensar en un esquema de procedimientos paso a paso prefiero enfrentarme a un futuro desconocido que facilite la construcción utópica. La acción en este mundo no puede ser prece-dido por la inocencia, y es un mal mayor el silencio que juzga rá la historia.

Permítame concluir que el futuro de aquellos cuyos sueños y esperanzas se fundamentan en - visiones críticas de la realidad nos permitirán utopías que trans-formen al mundo de lo que es en lo que podría ser.

Gracias

Ciudad Universitaria, (D.F.) 6 de junio de 1988.



**E**l concepto poder es, cada vez más, utilizado para la investigación del docente y su formación. Se hace a él referencia cuando se analiza a la burocratización, verticalidad centralismo, inseguridad laboral contratación, promoción, bajo ingreso y masificación. Asimismo, al poder se le comienza a indagar en lugares donde antes se ignoraba su presencia sea en las relaciones cotidianas o en la experiencia de profesores y estudiantes. Aún así, el poder nos ofrece más misterios que certezas sobre su origen, manifestaciones y propósitos con que se ejerce.

En dos de las ponencias - del foro (1) se analizan diversos aspectos del poder que van desde la contratación, inestabilidad laboral, deficientes condiciones de trabajo, formas de organización, estructuras, relaciones, ingreso insuficiente, masificación, entre otros. Esta diversidad de formas de dominación inciden sobre el docente convirtiéndolo en apático, descomprometido de las actividades académicas e indiferente ante el proce-

## TEORIA EDUCATIVA

# EL DOCENTE entre la INDIFERENCIA y la SEDUCCION\*

CESAR CARRIZALES RETAMOZA\*

so de formación de los estudiantes. Ante esta creciente tendencia, los formadores de profesores se preguntan ¿qué hacer?; sus concepciones para formar profesores, sean basadas en la reflexión del trabajo cotidiano, - en el docente-investigador, en la formación intelectual o integral, se enfrentan violentamente con la indiferencia de los docentes, que realizan su trabajo con vértigos, vacíos y racionalizaciones burotecnocráticas.

\* COMENTARIO A LAS MEMORIAS DEL FORO NACIONAL SOBRE FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS PUBLICADO POR: A.N.U.I.E.S., D.G.I.C.S.A.- S.E.P., C.I.S.E.- U.N.A.M. EVENTO REALIZADO - EL 3 DE OCTUBRE DE 1988, EN LA UNIDAD DE SEMINARIO "DR. IGNACIO CHAVEZ" DE LA UNAM.

(1) HIRSCH ADLER ANA. FORMACION DE PROFESORES INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS EN MEXICO. ETAPAS Y TIEMPO PRESENTE.

CHEHAIBAR NADER LOURDES. ASPECTOS CONTEXTUALES E INSTITUCIONALES DE LA FORMACION DE PROFESORES.

En las siguientes partes de este comentario se analizarán - dos de las formas en que se ejerce el poder en la docencia: la indiferencia y la seducción. Asimismo, se harán frecuentes referencias a los retos que en ese sentido afrontan o tienen por afrontar los programas de formación.

### LA RACIONALIZACION DE LA INDIFERENCIA.

Es la indiferencia una tendencia que tiene cada vez más adeptos, la suma crece, uniformando el pensar y el hacer de los docentes. ¿Será ésta una percepción pesimista de quien és te trabajo escribe?, ¿será sólo un estado actual de un considerable grupo de maestros que deambulan en las instituciones simulando ser docentes?, ¿será un síntoma del porvenir de la docencia?, ¿desaparecerá la indiferencia incorporando a los profesores a programas de formación?, ¿será su nueva identidad?

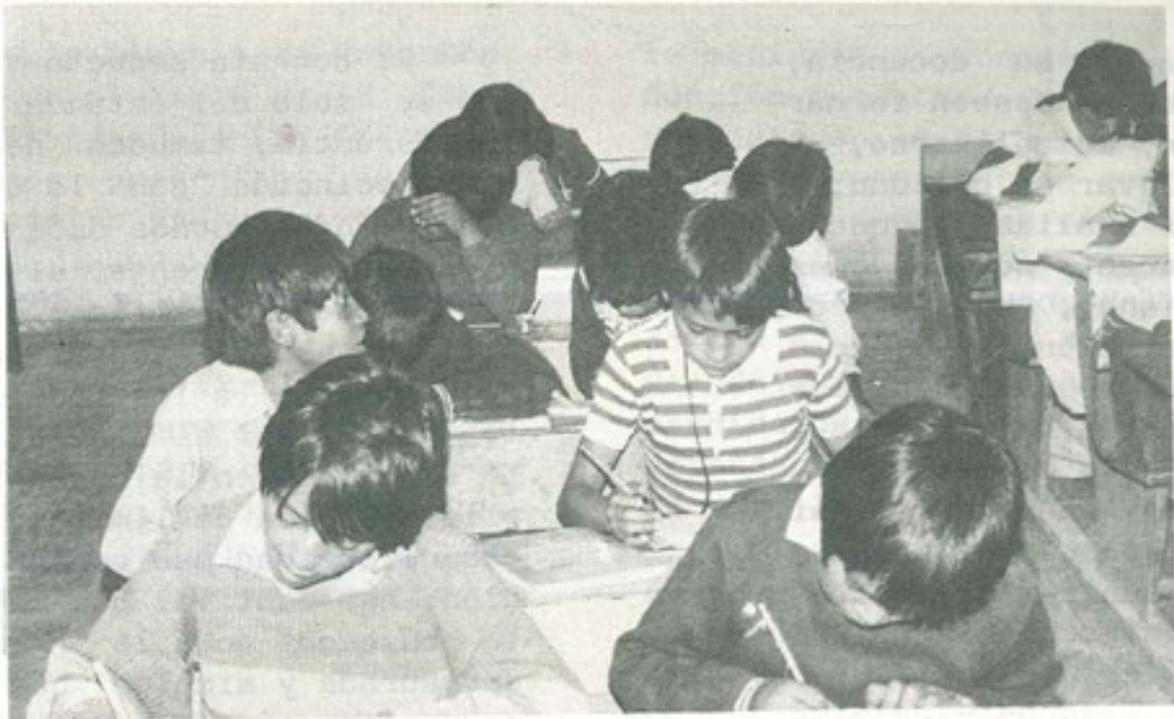
La indiferencia expresa vacío y racionalización; mezcla absurda, un tipo de paradoja existencial que nos muestra las racionalizaciones del vacío. La indiferencia es pensar y hacer con indiferencia, no es un vacío del vacío, es un pensar y hacer que intenta, sin lograrlo, disimular el vacío.

El profesor indiferente -

piensa y hace en el vacío, se muestra según le dicen -apático, descomprometido, desinteresado...-, y se muestra también simulando ser docente. Dirá "hacen como que me pagan, hago como que trabajo"; antes al maestro que tenía dos o tres trabajos le decían peyorativamente "chambista", hoy con un sesgo de poca disimulada admiración, le preguntan ¿cómo le haces?

El profesor indiferente vive su profesión con velocidad, pasa de una actividad a otra, -- así se lo exige el tiempo presente, pues requiere varios ingresos para mantener un nivel de consumo adecuado para sus expectativas, expectativas creadas por el consumo. El profesor absorvido por la velocidad, no está en condiciones de llegar ante los estudiantes con el pensamiento puesto en la formación, con adecuada preparación para su sesión, con entusiasmo... y sobre todo, no llega con posibilidades de seducir.

La velocidad tiene cómplices, uno de ellos es la burocratización de la docencia, la reducción de espacios para decidir contribuye a la indiferencia son las instancias cupulares de la estructura administrativa las que deciden diversos aspectos de las actividades académicas, como planes y programas de estudio, horarios, formas de calificación permanencia en la institución,



normas de comportamiento, tiempos de reuniones, etc. Decía - que la burocratización de la docencia es cómplice de la velocidad, el profesor absorbido por la velocidad simula lamentarse de la burocratización que le controla, pero su lamento es una débil propuesta que no inquieta, ni menos pone en peligro a las estructuras burocráticas, lo que disimula es que la intervención burocrática contribuye a su indiferencia, le ayuda descargando le de actividades académicas que por el vértigo en que vive no puede realizar.

La indiferencia en la docencia implica también que el docente haga suyas, con leves lamentos, las racionalizaciones burocráticas, por ejemplo: administra el programa por tiempos bien limitados, con frecuencia lectura por sesión; se preocupa -fre-

cuentemente sin lograrlo- porque el programa se cumpla; ante la indiferencia de sus estudiantes amenazará con la calificación, -quizás justificándose en que es una exigencia institucional; en algunos casos será suave con las calificaciones para evitar protestas que le pongan en tensión, en otras será duro pretendiendo con ello mayor control. La personalidad del docente incide sobre su indiferencia, dotando a los indiferentes de diferencias entre sí. Es la uniformidad con diferentes formas de expresión.

Los formadores de docentes se lamentan de la indiferencia diciendo:

Los docentes no asisten a los programas -de formación por voluntad propia, porque realmente desean me-

jorar su docencia, porque deseen formar se, actualizarse, -- elevar su calidad; - no analizan lo que - hacen, no se cues- tionan, no se com- prometen; se tiene - que recurrir a los puntos, al escala- fón, a prometerles - que ganarán más si se preparan más...; y aún así el indife- rente, continuará in- diferente.

La indiferencia desborda - los límites de las posibilidades de los formadores. Qué hacer. ¿Señalar números para justificar nuestra existencia institucio- nal?, ¿simular eficacia al eva- luar los resultados desde los ob- jetivos de los programas? ¿redu- cir nuestra incidencia en sec- tores de profesores realmente in- teresados, desmasificando así nuestros propósitos?

Opongo en este trabajo la - tendencia a la indiferencia con la práctica de la seducción. Qui- zás ciertos tipos de indife- rencia, en ciertas circunstancias, puedan seducir, pero a la que - me he referido; esta es una indi- ferencia que asume rasgos de la burocracia y que reivindica el - descompromiso. Las actitudes bu- rocráticas fusionadas con la apatía, silencian la seducción.

El docente seductor es el - que se sale del estandar de la indiferencia, tampoco necesaria- mente coincide con lo que son considerados buenos docentes, es un docente diferente, al que no se le puede clasificar con fa- cilidad, es sin forma precisa, no se ajusta a los modelos es- tablecidos por el sentido común. La seducción en la docencia im- plica pérdida de límites, es la desuniformidad que genera atrac- ción, que cautiva, que motiva a la búsqueda no a la respuesta apresurada y simple, que despo- sa nuestro código, que incursio- na en la imaginación, que intran- quiliza, que confunde; por ello a la seducción se le ha conside- rado perversa, en difetentes épo- cas se le ha reprimido marginán- dola o silenciándola.

La seducción no es sólo cau- tivar desde el misterio, hoy se consumen añadidos que nos prome- ten ser diferentes, originales, seductores; construyendo rela- ciones de simulación donde el in- dividuo es el centro, el princi- pio y el fin. Abordaré la seduc- ción desde dos enfoques: uno, la seducción como relaciones de si- mulación y, el otro; desde el misterio de lo sin forma.

#### LAS RELACIONES DE SIMULACION SEDUCCION.

Cuando a la seducción se le piensa como proyecto, se le pla

néa y se le lleva a la práctica, se está en el campo de la formación. Es cuando a los formadores se nos presentan las tres tradicionales preguntas del pensamiento indagador: ¿en qué consiste, cómo y para qué ejercerla? En esta perspectiva la seducción implica incursionar en las astucias para persuadir, para cautivar, para hacerse obedecer con gusto, es lo que algunos autores califican como la **estrategia de las apariencias**. (2)

Para ejercer la seducción como simulación se buscan los añadidos adecuados para atraer y persuadir, pero la atracción que ejerce el maquillaje no tiene misterio, se le identifica con detalle. Un riesgo consiste en que los añadidos con que se pretende seducir se adquieran sin reflexión en el mercado y se consuman con la velocidad propia de nuestro tiempo; entonces en el añadido radica la fuente de la seducción y por ende la simulación de la seducción, disimulando la uniformidad que los añadidos implican. Así, el consumo de la seducción destruye la seducción, es la moda que estandariza el pensar y el hacer. Si el consumo de la seducción destruye la seducción ¿entonces no es posible poseer-

la mediante el consumo? La seducción producto del consumo -- consiste en la simulación del gusto, es una ficción que se inicia y se acaba con el añadido; la moda es un magnífico ejemplo de ello, del consumo, del añadido con el propósito de gustar y paradójicamente, para mostrar la pérdida de la atracción por la estandarización. En un primer momento la moda se usa con vértigo, los que la usan se distinguen, pero tan pronto como su consumo atrofia el gusto, la uniformidad sustituye a la ilusión de ser diferente en base de un añadido original y la atracción se nulifica. La dinámica del mercado se caracteriza por una posesión de simulacros, preten-



(2) BAUDRILLAR, JEAN. LAS ESTRATEGIAS FATALES. EDITORIAL ANAGRAMA, ESPAÑA, 1985.

diendo simulaciones seductoras - de corta duración y de veloz transformación. La moda ha abordo todos los campos del consumo, se consumen deseos, sentimientos, emociones, diversiones, teorías, proyectos, estrategias, enfermedades... todo con las cualidades propias de la moda: la velocidad, la ilusión de lo diferente, el vértigo del consumo, - la simulación de originalidad y la disimulación de la uniformidad. La seducción como moda es un agregado temporal, cambia con el vértigo de las dinámicas del mercado, no es la persona la que atrae -persuade- sino su añadido, por ello en la uniformidad y en su corta temporalidad, radica su porvenir.

En los tiempos actuales los modelos que aspiran a uniformar, por más atractivos con que se presenten no seducen, no poseen misterio; podrán ser exitosos, - útiles, armónicos, idílicos pero no seductores. En los tiempos - modernos la uniformidad es más forma de control y subordinación que forma de seducción. Las promesas de porvenires felices ejercieron seducción cuando al - futuro se le veía con optimismo idealista, entonces al porvenir se le imaginaba como un mundo invertido al existente, a la realidad se le percibía como el mundo de las necesidades, problemas deficiencias; en cambio a el ideal como lo perfecto, sin diversidades, conflictos, contra--

diciones. No me refiero a las promesas de las religiones sino a los proyectos ético-políticos - que han hegemonizado las aspiraciones sociales sean: idealizando la libertad del individuo o imaginando sociedades sin formas de dominación, lo que consensa la diferencia ha sido la tendencia a modelizar el porvenir.

Hoy, los modelos hegemonizados por el orden y la armonía, la ausencia de la diversidad y el conflicto seducen menos pues no han cumplido sus promesas de formar al: hombre nuevo, polivalente integral, libre de explotación, - de alienación y dominación. El - escepticismo tiene como referencia esos modelos, es un escepticismo -paradójicamente- con sentido, implica vacío en cuanto a la fe en los porvenires modelizados y también un sentido individualista, ser distinto, no uniformado; ser original, no reproductor; ser diferente, no estandar; ser seductor, no represor.

La formación del hombre: diferente, original, seductor ha entrado al mercado, se busca consumir añadidos para ser atractivo, - para dominar seduciendo.

Para Lipovetsky "La seducción se ha convertido en el proceso general que tiende a regular el consumo, las organizaciones, la información, la educación y las costumbres. La vida - de las sociedades contemporáneas

está dirigida desde ahora por una nueva estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de las relaciones de seducción". (3)

Para consumir añadidos con el propósito de seducir se ha montado un mundo de espectáculo en donde las imágenes se mueven con vértigo, se acompañan de sonidos, color, se propagandizan cualidades que no tienen, se inventa belleza, formas no cotidianas. Basta asistir a un moderno centro comercial para sentir el mareo que provoca el vértigo del consumo de imágenes. Tal consumo se ha convertido en una necesidad. Para mucha gente pasear



por estas plazas satisface su necesidad de consumir imágenes cautivantes. Las películas de mayor éxito se caracterizan por la velocidad, la "originalidad" de sus personajes, las acciones insólitas no cotidianas son las que más seducción despiertan. El consumo del añadido implica creerse el personaje que nos seduce pero esto es una breve simulación, es una corta actuación que desaparece con la velocidad con que llegó.

En realidad el espectáculo consume al sujeto, lo absorbe, le genera un sentimiento de vértigo, un mareo que mezcla la angustia con el placer. Si bien el espectáculo ha sido diseñado para seducir al espectador, la seducción es el sentimiento que genera el espectáculo, a través del sentimiento el sujeto se siente parte del espectáculo, se percibe espectáculo, se siente seductor.

Buena parte de ese sentimiento de seducción radica en el desearse diferente, la uniformidad ya no seduce: la "masa" el "borrego", el estandar, la normalidad, lo común y lo cotidiano como expectativas están en crisis. Para ser diferente se requiere consumir medios diferentes, buscar un discurso atractivo.

(3) LIPOVETSKY, GILLES. LA ERA DEL VACIO. EDITORIAL ANAGRAMA, BARCELONA, ESPAÑA. PP. 17

vo, decir ideas diferentes, opinar distinto de las racionalidades dominantes, adoptar modelos que distingan; ser diferente se presenta como ser uno mismo. Se aspira a que ya nadie hable a través del individuo, el lema es: "yo hablo por mí mismo", - no hay otro que hable a mi través. Se simula la elección libre ante las múltiples opciones que ofrece la sociedad; se diversifican las formas de creer, pensar, sentir y de opinar. La posibilidad de elegir contribuye a simular lo inmanipulables que nos percibimos, nos permite también presentarnos como escepticos de las ortodoxias, de los modelos en que antes creíamos así la seducción radica en sentirme único, diferente, e incluso original.

Volviendo a Lipovetsky, - quien caracteriza ampliamente esta seducción, a la cual llama "a la carta", opina que: "la seducción nada tiene que ver con la representación falsa y la alienación de las conciencias; es ella la que construye nuestro mundo y lo remodela según un proceso sistemático de personalización que consiste esencialmente en multiplicar y diversificar la oferta, en proponer más para que uno decida más, en sustituir la sujeción-

uniforme por la libre elección, la homogeneidad por la pluralidad, la austeridad por la realización de los deseos. La seducción remite a nuestro universo - de gamas opcionales, de rayos exóticos, de entornos psi, musical e informacional en que cada cual puede componer a la carta los elementos de su existencia". (4)

En los proyectos educativos las identidades modelizadas, uniformadas, ordenadas, cada vez seducen menos. Las racionalizaciones de la diferencia comienzan a incursionar pero sin espectáculo cada vez se habla más de: enseñanza personalizada, autoenseñanza, autodidactismo, autoevaluación del docente original, diferente. Las formas de dominación burocratizadas, tecnificadas, rígidamente normatizadas y normalizadas, las actitudes autoritarias, represoras, son modalidades del poder que aún siendo dominantes no se llevan a los proyectos; ¿cuándo encontramos en un proyecto que diga, formaremos un profesor dotado de conocimientos burocráticos y actitudes autoritarias que busquen modelizar y uniformar a los estudiantes?, ¿cuándo encontraremos un proyecto curricular que diga formaremos estudiantes, profesionistas respetuosos de

(4) OP. CIT. LIPOVETSKY, GILLES, PP. 19

las jerarquías, estandarizados unidimensionales? nada de eso, lo que se dice es formaremos estudiantes, docentes, profesionistas creativos, críticos, originales, integrales, transformadores... antiguos propósitos, - pero ahora con el sentido propio de las relaciones de simulación-seducción.

Los conceptos estelares de la formación son con frecuencia conceptos vacíos, no logran -- constituirse en relaciones de simulación-seducción. El consumo de los añadidos en la mayoría de las instituciones educativas es prácticamente inexistente, quizá por ello, se señala que la docencia está siendo invadida por la indiferencia y por la creciente burocratización; sin embargo, la racionalización propia de este tipo de seducción desborda los límites de la escenografía y en las instituciones educativas se manifiesta de diversas maneras. Por ejemplo, el "guru" cada vez - existe menos; las ilusiones de formar escuelas de pensamiento con: seguidores, reproductoras u ortodoxas están en crisis; el mismo concepto discípulo está en desuso, hoy no se reconocen como discípulos; el antes alumno es también un narciso que reclama su deseo de distinguirse. Esta tendencia es cada vez más notable en mayor número de estudiantes en todos los niveles educativos, particularmente en

los posgrados, ante ello, el docente con frecuencia se lamenta de que sus formas de control son menos eficaces, ante un alumno - mucho más insubordinado que ve en el docente un poder más fallible. La figura del docente como el poseedor de la verdad, de la ciencia, cada vez se cuestiona más, erosionada esa cualidad de su identidad se recurre al - cambio de algunos conceptos: los antes alumnos o discípulos son - ahora participantes; el aún llamado profesor o docente ya no - transmite conocimientos, ahora los produce. Nadie enseña a nadie, juntos aprendemos. Pero, - el cambio de conceptos, sólo de conceptos, no transforma lo existente.

Pero este aprender juntos - no implica uniformidad, cada quien aprende de manera distinta cultivando la diferencia y desarrollando su individualidad; a esta formación no se le sustenta en modelos uniformados, sino en el aquí y ahora, en la práctica a corto plazo, en la pronta manifestación de utilidad y sobre todo en sentirse original.

La institución escolar se resiste a ser dominada por las relaciones de simulación-seducción individualista, particularmente aquellas donde siguen hegemónizando las tendencias a la uniformidad; pero: ¿podrán resistir el vacío de modelos uniformadores?, ¿el docente podrá -

resistir la erosión de la imagen que la caracteriza como: el que sabe, enseña, orienta?, ¿podrá tolerar el advenimiento de sujetos que simulan originalidad, que se resisten a las ortodoxias, que les obsesiona ser distintos?

¿Será posible que la escuela se incorpore al espectáculo de relaciones de simulación-seducción como una opción ante la creciente burocratización, jerarquización y la misma indiferencia?. Entonces la formación también podría ser manejada a la carta.

### LA SEDUCCION PERVERSA

En este pequeño apartado me voy a referir a la seducción, pero no como objeto de consumo, de simulaciones con añadidos, ni búsquedas de distinciones ni originalidades; me voy a referir a la seducción como ha sido percibida por los poderes basados en morales y normativas represoras del erotismo, del goce, del pensar distinto, de explicarse lo desconocido, de pensar lo impensable, de localizar el poder donde se piensa que no existe. A este le llamaré el poder que disimula, que oculta para dominar, que hace que las mentes sintonicen con los significados hegemónicos, es el poder que uniforma, que hace de la disciplina militar la disciplina social. Para este poder, que de

fiende -en todas las épocas- la normalidad, el éxito, el concurso entre idénticos para ser los mejores, el conocimiento legítimo, la verdad verdadera; para él la seducción es perversidad, es como dicen los diccionarios: - "engañar con maña, persuadir a hacer el mal. Conseguir un hombre los favores de una mujer. Sobornar, corromper: seducir a un funcionario. Cautivar con algún atractivo: seducir con una palabra, con su belleza".



Seducir implica misterio, - ya que seduce lo que no tiene límites, lo que no tiene forma; - pretender clarificar o explicar a la seducción implica develar el misterio y por ende que la seducción desaparezca ante el advenimiento de lo conocido. Cuando la persona, el arte, el acontecimiento natural o social se duce es porque no podemos evidenciar sus límites, no podemos comprender plenamente a sus cualidades de distinto, es un diferente sin nombre.

Cuando el misterio desaparece, la seducción también desaparece. Y es que la racionalidad dice explicar o aspirar a explicar lo que "realmente es, pone nombres, da forma, establece límites; así el misterio deja de serlo y se convierte en comprensión, explicación.

La fealdad o la belleza, lo malo o lo bueno, la no calidad o la calidad, el fracaso o el éxito... son conceptos que hacen referencia a formas y límites precisos e inequívocos, por ello no generan seducción, carecen de misterio, no motivan las preguntas más curiosas con que contamos: ¿qué es?, ¿qué será? El misterio surge cuando los límites de la fealdad y la belleza se deslimitan, cuando los modelos de lo malo y lo bueno se de-

estructuran, cuando el fracaso y el éxito se desmitifican y cuando el conocimiento no conoce; es entonces cuando nuestros conceptos cotidianos no pueden aprender lo diferente, es cuando se siente la seducción. De ahí que la seducción se sienta más que se razone, cuando la razón interviene, - la seducción desaparece.

Lo bello es un concepto que da cuenta de armonía y justa proporción, por ello gusta, se le admira, se le desea, pero no seduce. Lo bello implica límites, forma armoniosa, sentido preciso, proporciones justas, rechaza el desorden, el caos, lo infinito, - las desproporciones; rechaza el misterio y por ende la seducción. Para Kant -en la Crítica del Juicio- lo sublime expresa lo más allá de la categoría limitativa y formal de lo bello; tal sentimiento, según Trias, puede ser despertado por "objetos sensibles naturales que conceptuados negativamente, faltos de forma, informes, desmesurados, caóticos". (5) Precisamente, el sentimiento de la seducción lo motiva lo informe, - generando a la razón la angustia propia del estado de confusión. La confusión implica la incapacidad del conocimiento para, en un momento dado, comprender algo que se presenta informe.

El conocimiento se sustenta

(5) TRIAS, EUGENIO. LO BELLO Y LO SINIESTRO. EDITORIAL SEIX BARRAL. ESPAÑA, 1984, PP. 20.

en establecer límites, formas, - comprender, explicar, todo ello a través de poner nombre a las incógnitas de la realidad. Ese - poner nombres a la realidad, apacigua la curiosidad, controla la imaginación, devela el misterio, e impide la seducción. La angustia que genera la seducción es - producto de no poner nombre a lo que estamos percibiendo, no es bueno ni malo, ni de alta ni de baja calidad, ni bello ni feo, - es raro; ello provoca la "suspensión del ánimo y consiguiente sentimiento doloroso de angustia y temor". (6)

Esta seducción siempre será temida por los poderes que defienden lo establecido, la legitimidad de su conocimiento, que reprime la curiosidad y la imaginación, que buscan sólo la semejanza en la diferencia. Por ello se ha ganado el nombre de seducción perversa.

Decía que la confusión es - parte de la seducción perversa, por ello es expulsada de las instituciones formadoras, la misión de las instituciones educativas, se finca en la valoración positiva de la razón, no toleran la confusión, pues esta hace que los conceptos pierdan sus armoniosos contornos. Ante más sólidos son sus conceptos menos to-

leran la confusión. Sin embargo la confusión ha jugado un importante papel en la construcción del conocimiento, ya que implica la crisis del conocimiento establecido que no comprende ni explica lo existente; e implica también la angustia por no contar con el conocimiento apaciguador, generando la curiosidad y el desborde de la imaginación.

La mayoría de los docentes declaran que no confunden a sus estudiantes, por el contrario dicen: enseñan verdades, ciencia, caminos para ser buenos estudiantes y profesionistas. Confundir es peligroso, es evadir el control, alterar el orden, se pierden objetivos, se erosiona la legitimidad del saber, se obstruye el camino correcto. Al ser la confusión la pérdida de la forma, del orden y la armonía, no se puede, desde ella poner nombres precisos, ni señalar caminos correctos; por ello la confusión es parte del misterio y por ende, de la seducción.

La seducción implica misterio, confusión, curiosidad, desborde de la imaginación; desde los propósitos de la formación es pertinente preguntarnos ¿podemos estacionarnos en la seducción? Pienso que no, su desenla-

(6) OP. CIT. TRIAS, EUGENIO; PP. 24.

ce radica en limitar formas, establecer límites, poner nombres, legitimar conocimientos; todo - ello con argumentaciones, precisiones, experimentos, prácticas sociales, etc. Así, la seducción desaparece, pero, quienes - han sido tentados por ella, están sensibilizados para volverla a sentir, han perdido el miedo a vivir el instante de cautivarse con lo desconocido, de pensar las ausencias, de confundirse, de indagar los silencios, de imaginar, de cuestionarse sus certezas. Quienes no han sentido esta seducción, tienen su misión muy clara, seguir formando con su verdad, seguir contestando toda interrogante, contribuir al silencio de los misterios, a la represión de los confundidos y de los discrepantes de su verdad.

¿Es posible que un programa de formación forme a este docente seductor?, esta seducción se sale del programa, los programas tienden a uniformar y en el mejor de los casos a "respetar" la diferencia sin renunciar a la uniformidad. A lo que un programa puede contribuir es a disminuir el temor que nos causa el misterio, a no poner nombres - apriori y contundentes a todo lo percibido, a fundamentar las interrogantes, a estimular la curiosidad y la imaginación, a cuestionarse certezas propias, de otros y teóricas; a valorar la confusión, a indagar los olvi-

dos y los olvidos de los olvidos. Si un programa de formación se atreve a hacerlo no necesariamente estará formando profesores seductores, pero si estará propiciando la posibilidad que alguno de ellos se salga del programa.

La formación invadida por las verdades, por las respuestas por la uniformidad y por el "respeto" de la diferencia desde los propósitos de la uniformidad es posible que se sienta cuestionada por las actitudes de la seducción. Precisamente por ello a esta seducción se le ha reprimido en diferentes épocas, se le ha expulsado de las instituciones, se le ha calificado de inhumano, perversa, de hacer el mal con maña; pero: en la imaginación social, en las irreverencias de los hombres, en las búsquedas y creaciones colectivas - ha intervenido está bienvenida - perversidad de la seducción.



"El pienso no conduce a la evidencia del soy"

Foucault

**E**n esta reflexión intentamos acercarnos a lo que es el maestro, a tratar de encontrar y explicar qué -somos y cómo somos -es posible que sólo sea un intento- como sujetos de la práctica docente. No intentamos generalizar, ni -homogeneizar, quede claro entonces que se habla de especificidades y particularidades que --bien pueden conducir a "lugares comunes", pero también a diferenciar y aislar casos. Partimos de la concepción de la práctica docente como un trabajo, -una función social remunerada - (¿o asalariada?), es decir el trabajo como satisfacción de una necesidad vital (Marx).

La identidad del docente - ¿se adquiere? (ya está determinada) ¿o se construye?, es nuestra primera interrogante, luego ¿qué es la identidad? una definición dice: conjunto de circunstancias que distinguen a una persona de las demás.

Muchos son los que han hablado del maestro: investigadores, historiadores, sociólogos, políticos y son pocos los maestros que hablan de sí mismos y por sí mismos desde su quehacer cotidiano, desde la especificidad docente que lo caracteriza y diferencia de otras ac

## PRACTICA DOCENTE

# LA IDENTIDAD docente

JUSTINO CASTILLO BUSTAMANTE\*

tividades. Así el maestro es - un sujeto concreto, (individual y particular: Heller) síntesis - de determinaciones complejas y múltiples donde se enlazan la -- pertenencia a una clase, a una familia, a una formación cultural, política y religiosa; una - aclaración, no intentamos clasificar, mucho menos calificar un trabajo propio, pero que a veces nos es ajeno, sino pensar lo que no pensamos.

Dicho lo anterior, recuperamos una idea apuntada más arriba -el trabajo como la satisfacción de una necesidad vital- para tratar de analizar la identidad docente y contextualizarla dentro de - una actividad social. El trabajo hace al maestro y él al trabajo, pero esto puede tener sus matices: el trabajo enajena, en lugar de convertirse en una ne-

\* Profesor del CCECMEM.

cesidad vital, en una actitud - que desarrolle todas nuestras fa- cultades; el trabajo se vuelve un ejercicio rutinante e imposi- tivo, carente de significado pa- ra su realizador (más allá de la reivindicación económica). Así el trabajo como una necesidad, ocupa un tiempo mayor -cualita- tivamente no cuantitativamente- hasta agotar la actividad, así - de esta manera el trabajo dife- rencia a los sujetos y a la acti- vidad misma porque se destinan - tiempos cualitativamente distin- tos y se decide libremente cuán- do, cómo, en qué y durante cuán- to tiempo se quiere estar acti- vo.

Pero, ¿puedo decir -parafraseando o Foucault- que soy este trabajo? es decir, ¿somos maes- tros por la actividad que hace- mos y/o la docencia representa a un sujeto con autoconciencia, ca- paz de desmitificar al mundo? Queden planteadas las interrogan- tes para tratar de buscar posi- bles explicaciones y no respues- tas únicas (psicológicas, pedagó- gicas, biológicas, culturales y sociales).

La identidad del maestro co- mo trabajador atraviesa algunas ideas, concepciones, tradiciones y costumbres que relacionan voca- ción, mística, papel de lider, - apóstol, gestor y promotor so- cial por un lado, por otro un re- presentante del estado que tras- mite, reproduce y conserva sabe-

res, valores y normas. El docen- te construye y le es construida una imagen de la docencia desde que ingresa a la institución es- colar. Su primer característi- ca es que la mayor parte de su vida transcurre entre cuatro pa- redes, con gis en la mano y ante una pizarra. La enseñanza se es- tablece como principio de coer- ción y se estandariza; se inter- nalizan los principios de orden, (autoridad) y normatividad y los maestros aprendemos y somos auto- ritarios, impositivos, manipula- dores, simuladores y controlado- res del tiempo (retrasos, ausen- sias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de aten- ción, descuido), de la manera de ser (descortesía, desobediencia) de la palabra (charla, diálogo, insolencia, irreverencia), del - cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, sociedad), de la sexualidad (falta de reca- to, indecencia: Foucault), pero así como reproducimos, conserva- mos, también podemos transformar y transformarnos en y dentro de estas relaciones. No sólo el - trabajo es la inquisición.

Un segundo rasgo caracterís- tico de la identidad docente es la "posesión" de un discurso es- colar, (no es un parlanchín ni - un merolico, o ¿sí?), mezclado - con saberes de sentido común (so- ciales, culturales, políticos, - ideológicos y religiosos), y de tradición y costumbres. El ver- balismo define al maestro, es un



lenguaje que tiene mucho de generalidad y poco de científicidad, -la formación recibida no es para estimular el espíritu científico, la actitud crítica y autocrítica es decir, no es una formación intelectual- por ello el maestro no es productor de conocimientos y sí un transmisor (no repetidor) de ellos, es un discurso que compara diferencia, jerarquiza, homogeneiza y excluye. Es un discurso que también educa.

El verbalismo como acto excluye al interlocutor, es un monólogo, sin embargo éste es rebasado cuando se incorpora al discurso "saberes y sentires" de la cotidianeidad, porque no son

efectos unilaterales sino son incluyentes de otros discursos, - otras cotidianidades. Una modalidad del verbalismo es el hacer lo folklórico, es decir un discurso "salpicado", con "dichos", "refranes", "anécdotas", chistes y bromas que hacen florido el lenguaje, se incorpora así una concepción del mexicano despreocupado, alegre y paternalista. En el reverso de la moneda está el conflictivo, el autoritario, - el que en todos lugares está (omnipresente), el que todo lo puede (omnipotente) y el que todo lo sabe (omnisapiente). No tratamos -aclaramos- de calificar y clasificar en buenos y malos, -- por ello una tarea pendiente es buscar que es lo que hace que el maestro sea lo que es y no de otra manera. (1)

Otro rasgo es el apego o - desapego a la moralidad y a la ética, lo que hace al maestro - conducirse conforme a una concepción del mundo y de la vida, sabe y conoce como moverse dentro de la red burocrática administrativa, que decir, cómo, cuándo y para qué, es decir sabe hacer consensos y alianzas. Es un sujeto social y político. Por eso la imagen del mejor maestro es el disciplinado y responsable aunque no tenga un compromiso con el trabajo, sólo tiene que -

(1) Hay un trabajo interesante al cual recurrir para abundar en el conocimiento del trabajo docente y se denomina "El malestar docente", José M. Esteve Zarazaga, Edit. Laia Barcelona.

cumplir. Una conclusión que adelantamos es que la identidad se construye, por las relaciones - que se establecen entre los sujetos y que están cargadas con diversas historias locales, escolares, laborales, personales, cognitivas. Historias que se expresan en costumbres, tradiciones, concepciones, valores e intereses. El maestro es maestro en cuanto es portador de deseos, aspiraciones y necesidades propias y de otros (familia, escuela, sociedad).

El maestro es un "gesticulador". En el quehacer cotidiano se han establecido códigos no escritos, códigos que hay que interpretar, pero que son bien conocidos por los alumnos (esto se logra con el tiempo y la experiencia). Hay señales, gestos, - pistas en el rostro, manos o en otras partes del cuerpo que evidencian mensajes, se sabe así - por ejemplo cuando se puede bromear, jugar, trabajar y cuando no. El acto de enseñar se -- vuelve un acto de simulación y el aprender un acto de interpretación y desciframiento de - gestos no es que el maestro sea un mimo, pero la función debe continuar. Así el maestro sabe o cree saber cuando los alumnos aprenden o simulan aprender por medio de actitudes, del entusiasmo y la participación inmediata que manifiestan y la mirada del maestro registra y normaliza (es

decir homogeneiza) el aprendizaje.

El maestro también se identifica por el tipo de acción, es decir la actividad se reconoce - por su repetición, cualquiera -- que sea el sujeto es la misma actividad y esta no puede confundirse con otras actividades. El maestro es un repetidor de la enseñanza, se enseña como se enseñó - hace algunas décadas; se desempeña el rol de enseñante. Es una actividad que se localiza en el aula, aislada y sujeta a una rutina de tiempos, espacios, formas y contenidos (que son rebasados por los sujetos de la práctica educativa).

Estos son los puntos que - percibimos para discutir la identidad docente y tratar de encontrar como protagonistas de una actividad social e intelectual, como sujetos de un trabajo que nos ha atrapado (encajonado) y que nos ha "uniformado"; el ser maestro es así un trabajo difícil cuando la "costumbre" , el sentido común se impone sobre las situaciones emergentes, espontáneas e irreverentes. Discutir qué es el maestro nos puede permitir entender que es docencia y buscar ejes diferentes de articulación de una práctica resignificada. Nos ayudaría también a recobrar la voz y los saberes, recuperar la memoria histórica del magisterio y de una

rica tradición pedagógica.

Señalar en forma afirmativa los puntos para la reflexión no indica que éstos sean verdaderos, o sea sobre todo que sean los únicos en un período que se

reformula el trabajo docente - algunos catastróficamente han - señalado que se encuentra en crisis y otros en cambio lo siguen mostrando como algo místico- y - se busca construir un "ser docente".



**E**l decreto que eleva a Licenciatura la carrera docente, abre un abanico de posibilidades para el análisis, la reconceptualización y reestructuración de la misma, sin embargo, las posibilidades reales de avances en el campo de la formación docente, han sido escasas; el rezago en materia de teoría educativa que se vivía en las Normales, las concepciones de una educación tradicional, la insularidad en que se han mantenido, aunados a su estructura jerárquica y vertical, además de una vida ritualizada en la que se agotan, han impedido hasta hoy su desarrollo como instituciones de educación superior.

Así, aunque se han hecho intentos por elevar el nivel académico de los docentes vía las especializaciones y maestrías, la tan ansiada transformación no se evidencia, ya que ni todos los posgrados han sido útiles ni todos pueden acceder a este nivel de la educación superior, -- por tanto urgen mecanismos que permitan desarrollar al maestro, actividades de autoformación, -- así como una infraestructura, -- que posibilite a las Normales -- contar con verdaderas bibliotecas. Mientras tanto, parece ser que hoy las añejas pero arraigadas prácticas, han logrado absor-

## PRACTICA DOCENTE

# Las escuelas NORMALES y la MODERNIZACION

IRMA GONZALEZ GARDUÑO \*

ver las nuevas propuestas y se han reajustado o silenciado los conflictos y las deficiencias. Con todo esto, es justo reconocer que los maestros intentan reconceptualizar la docencia, pensándola de manera distinta y hoy pretenden desarrollar proyectos alternativos, aunque con algunas dificultades teórico-metodológicas.

Más la intención de fortalecer y vincular las funciones de investigación, docencia y extensión, propias de toda institución de educación superior, es aún una aspiración muy lejana, -- si no somos capaces de responder profesionalmente a las exigencias de formación del nuevo do-

\* Directora del CCECNEM.

cente que exige el país; un país que se abate frente a un sistema educativo caduco, comportándose cada vez menos accesible a las clases marginales.

Entiendo pues la modernización en términos de lograr que la educación sea accesible para todos y responda a las necesidades de la población; es decir, que posibilite el desarrollo y con él la posibilidad de acceder a nuevos y mejores niveles de vida, incorporando a la sociedad - sujetos útiles a sí mismos y a los demás, productivos y comprometidos, capaces de generar una sociedad más justa y democrática.

Por tanto, si deseamos propiciar una auténtica transformación de las Escuelas Normales, - encaminadas a lograr un maestro diferente, "moderno" en el sentido de que comprenda el momento - histórico que vive, el significado de la tarea docente y la función social de la educación; tenemos una importante tarea que realizar y un largo proceso que recorrer. Habremos de trabajar juntos, esto es: generar espacios de discusión colectiva, en donde los protagonistas de este proceso, analicen, reflexionen y pongan alternativas de solución, para que las medidas que se adopten no sean producto de la inspiración personal de sujetos aislados o de grupos de poder que busquen intereses de carácter personal o sectorial y que no

responden a necesidades generales o institucionales; esto significa democratizar la escuela. Permitir que los agentes que definen el perfil real de los futuros maestros, participen y con ello se comprometan, con la tarea que desarrollan, evitando así el desarraigo y la indiferencia.

Para ello, es menester que las instituciones se preocupen y realicen actividades que estimulen la preparación académica de sus docentes y no considerarla como una tarea ajena; los lugares de trabajo del maestro, deben ser también lugares de formación, si no queremos generar una educación estática, rutinaria y enajenada.

Así, sin dejar de reconocer que la actualización es una obligación permanente del maestro, - es necesario que se reconozca -- también como una tarea institucional que puede estimular al docente a desarrollar actividades tendientes a fortalecer la vida académica institucional, que les permita conceptuar a las academias como un espacio a conquistar, a partir del cual organizadamente, los maestros recobren la posibilidad de proponer y participar más ampliamente en la vida institucional.

Otro de los retos se encuentra en lograr la vinculación, investigación-docencia-extensión,

no sólo porque las Normales se - han desarrollado tradicionalmente en torno a la docencia, sino porque lo que es una tarea social se vive de manera escindida aislada e individual, estas concepciones no permiten vincularlas en lo esencial.

Por lo que para avanzar en esta tarea es menester trabajar a partir de proyectos institucionales que democráticamente construidos, permitan organizar el potencial de cada institución en torno a la definición de problemas prioritarios y su solución, que se traduzcan en acciones colectivas no aisladas ni disper-



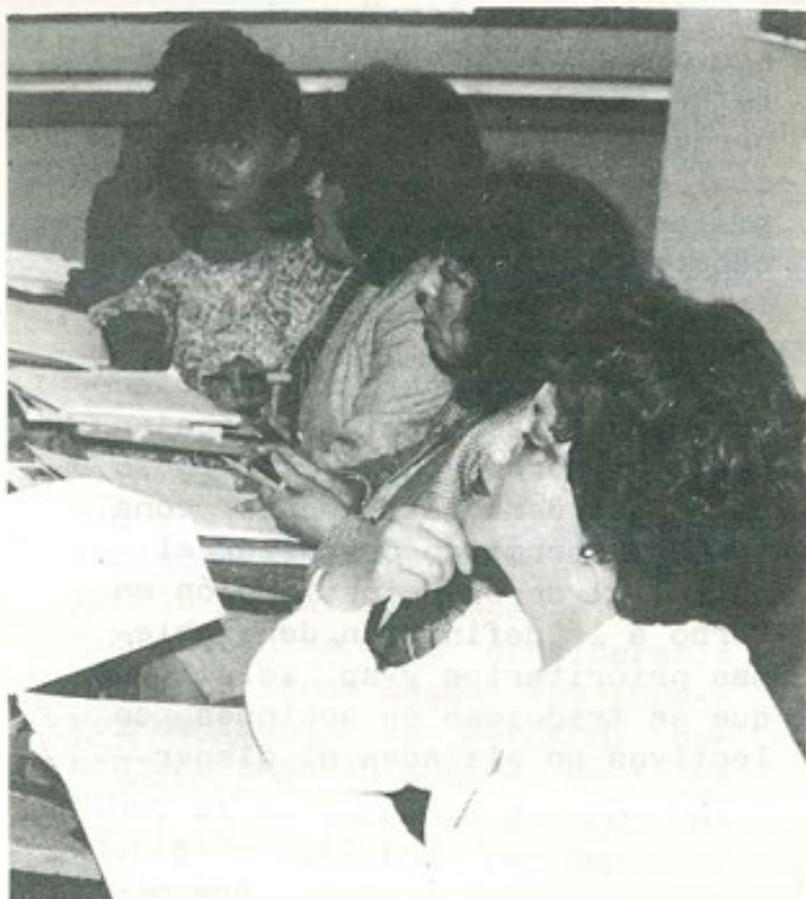
sas; sino en acciones coordinadas y esfuerzos conjuntos, que aborden y resuelvan una problemática auténtica y común, de manera tal, que los roles asignados en términos de funciones específicas, deben ser vistos sólo como momentos distintos de un mismo proceso, que les permita identificarse como protagonistas de una misma tarea y compartir el mismo fin, "formar maestros".

La posibilidad de dar participación real a los docentes en la definición de problemas y la elaboración de estrategias, no sólo los compromete con el trabajo, sino también evita el terrible desgaste en que hoy se agotan, a causa de proyectos individuales que no encuentran eco en el resto del personal y en donde se generan resistencias tales que evitan el desarrollo de cualquier iniciativa.

Más frente a la propuesta de modernización de la educación hemos de mencionar que no todo depende de los maestros, que es necesario reconocer en primer término, que el grave deterioro salarial que sufren, impide que éstos concentren su atención y sus esfuerzos en la tarea de educar, porque su trabajo asalariado representa ante todo, una forma de sobrevivencia y mientras éste no esté resuelto, la modernización será asumida sólo desde la formalidad, acentuando mecanismos de simulación.

Si agregamos a lo anterior un breve pero honesto análisis, acerca de la inversión de tiempos de trabajo institucionales, habremos de observar que la incidencia de reuniones, el motivo de movilizaciones, suspensiones y el mayor número de acciones -- emergentes, no se deben a actividades de carácter académico, sino a una lógica subsidiaria en la que estas instituciones apoyan las "necesidades" operativas de otros subsistemas que además generan el dispendio de recursos el adelgazamiento y deterioro del tiempo real destinado a la implementación del currículum formal.

Finalmente y ante el panorama señalado, se hace necesario -- transformar la estructura organizativa de las Escuelas Normales, a partir de concepciones que permitan la real participación de sus protagonistas, el desarrollo de proyectos institucionales a corto, mediano y largo plazo como estrategia para avanzar en la solución de los problemas fundamentales, el rescate, reivindicación y reconceptualización del trabajo de academias, la consideración institucional de otorgar tiempos para la actualización de su planta docente, el respeto al tiempo de trabajo académico, el pago por horas al tiempo invertido en academias e investigación, porque la voluntad de cambio no es, ni será suficiente ante obstáculos que eminentemente rebasen la voluntad del maestro.



**E**l presente artículo es un intento por reflexionar y compartir la experiencia - obtenida en actividades de actualización con docentes de primaria (1), señalando sólo algunas ideas sin pretender agotar la discusión en el análisis de la formación docente.

Desde la elevación de los estudios de educación normal al grado de licenciatura (1984), - ha surgido en el Estado de México la necesidad de reestructurar el Sistema Formador de Docentes, integrando planes y programas de estudio que posibiliten en la práctica la profesionalización de la carrera docente. Así la - Reforma a la Educación Normal -- propició demandas de actualización tanto de los formadores de docentes como de los demás maestros en servicio que tienen una formación diferente a la de los nuevos licenciados.

En este contexto por acuerdo del Ejecutivo de la Entidad, surge el CCECMEM en 1986 como -- una acción fundamental y complementaria en la tarea de actualizar al magisterio estatal. Esta Institución con el desarrollo de actividades de actualización ha propiciado y fomentado el intercambio y colaboración académica entre las instituciones educati-

\* Profesora del CCECMEM.

(1) PROGRAMA DE FORMACION DE COORDINADORES DE ACTIVIDADES DE ACTUALIZACION ACADEMICA CON DOCENTES DE PRIMARIA, EN CIENCIAS NATURALES 1988-1989. Desarrollado en el CCECMEM.

## FORMACION DOCENTE

# La actualización con DOCENTES y su problemática

MA. DEL CARMEN MONTES DE OCA L

vas; generando vida académica y desarrollando servicios de extensión en las Escuelas Normales.

La tarea de actualización - implica un proceso de análisis, relaciones y compromisos de todos los participantes en la actividad educativa y enfrenta además problemas de organización, - concepción y operación, tanto en los asesores del programa, coordinadores de actividades de actualización y maestros que participan en éstas, como en las instancias que las apoyan.

La propuesta del programa - de formación de coordinadores de actividades de actualización con docentes de primaria, se esboza

en el CCECMEM, a partir del diagnóstico de necesidades, su discusión y evaluación permanente, por lo que se modifica en función del análisis y problemática detectada. Es decir, no existe un modelo de programa preestablecido y rígido, sino que se construye en el proceso; porque existe la concepción de que el conocimiento no está acabado y que se construye socialmente.

Los coordinadores de actividades de actualización académica son docentes de primaria, conocen la región de labores y la problemática en ésta; pero además como colaboradores del Centro diseñan, coordinan, evalúan, y reformulan: cursos con maestros, encuentros, conferencias, círculos de lectura, análisis de textos y talleres con niños, estos últimos se realizan con el objeto de apoyar las actividades instrumentadas con docentes.

Un primer problema que se presenta en la formación de los coordinadores es en relación a la falta de elementos teóricos de tradicionalismos para discutir y leer, aceptando inicialmente los contenidos acríticamente. Otro problema es con respecto al cambio, porque para algunos coordinadores no está claro el significado de esta categoría en su propio proceso y lo emplean en su discusión sin reflexionar; quienes lo analizan lo vinculan con su trabajo cotidiano en forma

lineal como si de manera espontánea se diera la relación entre teoría y práctica y como base del cambio la primera; pero esto no sucede así en la realidad porque se presentan avances, retrocesos y paralizaciones.

Otro problema generalizado en el programa de coordinadores es que como docentes realizan la planeación de manera mecánica y rutinaria, lo que ocasiona dificultades teórico-prácticas, cuando se resignifica; esta experiencia resulta conflictiva porque confronta esquemas, tiempos, significados y usos. Entonces esta actividad que al inicio del programa se planteó como individual, heterogénea y creativa, dada la formación de los coordinadores, hace que finalmente se transforme en una actividad homogénea al colectivizarse.

Para continuar con la formación de los coordinadores se plantean seminarios y asesorías colectivas e individuales, que apoyen sus actividades, permitan realizar un trabajo grupal, intercambiar experiencias y retroalimentarse; sin embargo por condiciones familiares, laborales en otras instituciones y de traslado, predominan las asesorías individuales; por lo que surge la necesidad y compromiso de combinar las asesorías individuales y colectivas para



mejorar los canales de comunicación y asumir compromisos diferenciados.

A los coordinadores les -- cuesta trabajo cambiar porque -- les implica dejar de hacer acciones que conocen y les dan resultado; intentar hacer cosas diferentes en las que hay falta de claridad y comprensión les produce inseguridad, angustia, confusiones, resistencias y simulaciones. En cuanto a la simulación; "es un mecanismo del paralización, pero también constituye una resistencia a una situación de cambio, es una forma de desestructurar algo que emerge..."(2).

En el proceso formativo de

los coordinadores se da también --en ocasiones-- la simulación de la apropiación del nuevo discurso, pero apreciarlo en forma objetiva es difícil. También se simula desconocer, u olvidar -- ciertos acuerdos como una forma de resistencia; tal es el caso -- de la aplicación del período vacacional en enero, lo que implica hacer ajustes en la programación de las actividades, ya sea adelantándolas o retardándolas, -- lo que hace que en algunos meses se acumulen gran cantidad de actividades y el coordinador no las reflexione y concretice. Por otro lado, disminuye el poder de convocatoria con los beneficiarios (docentes) de estas actividades porque ante la prontitud, --

(2) SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE COORDINADORES DE ACTIVIDADES DE ACTUALIZACION ACADEMICA. Documento interno del CCECMEM, 1988-1989; pág. 21.

la difusión se acelera y a muchos no les llega la información oportunamente; en las que se pospone su desarrollo, coincide con las evaluaciones, entrega de documentación y clausura de cursos y como consecuencia los docentes ya no asisten a actividades de actualización.

En relación a las resistencias, los coordinadores las manifiestan en las asesorías y seminarios con silencios prolongados, retirándose del grupo y guardando cierta distancia para observar cómo se da el proceso, participando amplia y constantemente con el fin de evadir ciertos contenidos, con inasistencia a seminarios y asesorías, indisposiciones temporales, olvidos voluntarios, ansiedad cuando no tienen claridad en algunos aspectos que canalizan en muchos casos por escrito, haciendo demandas o desertando.

La realización de actividades de actualización académica se organiza en coordinación con las áreas de extensión de las Escuelas Normales, con el Departamento de Educación Primaria y en forma autogestiva. Los coordinadores al relacionarse con las autoridades de las Normales o con los coordinadores de extensión aprenden cómo dialogar con ellos; sin embargo, algunos responsables de extensión brindan su apoyo incondicional, pero para otros es incrementar sus labo

res y por tanto lo condicionan.

Trabajar con los supervisores de primaria, es hacerlo de manera condicionada, por ejemplo ellos indican a que maestros en entrevistas, considerando principalmente a los de "mayor experiencia" o de "más antigüedad en el servicio"; pero los docentes muchas veces no cooperan porque desconocen el uso que se le dará a la información y se "protegen" contestando lo que consideran "el deber ser" o niegan tener problemas y necesidades. Sin embargo solicitar el apoyo a los supervisores de primaria, permite a los coordinadores involucrarse directamente en la problemática de este proceso e incrementar su capacidad autogestiva.

En la difusión y asistencia de los maestros a actividades de actualización con carácter autogestivas, se observa poco poder de convocatoria principalmente por falta de tradición de los maestros para actualizarse, desconocimiento de la mecánica de algunas actividades, (encuentros análisis de textos, y círculos de lectura), resistencias a escribir para elaborar ponencias (encuentros), dedicar su tiempo libre en actividades ajenas al magisterio por problemas económicos; por escasa o nula difusión, otros tienen que ver con los horarios, tiempos y lugares para que puedan reunirse, lo que ocasionó que algunas actividades au

togestivas se pospusieran o suspendieran por la inasistencia de los docentes.

La difusión de actividades autogestivas, es un proceso desgastante y decepcionante para los coordinadores porque no hay respuesta de los maestros.

Una de las actividades con docentes son los encuentros con maestros, éstos se planean inicialmente con la organización de temas distribuidos por mesas de trabajo en función de las ponencias presentadas por los maestros, sin embargo, en algunos casos se hicieron ajustes y sólo se discutió en una mesa, debido a la reducida asistencia de los docentes a estos eventos, porque los pocos que participan no presentan ponencia; ya que existe entre los docentes un modo arraigado a escribir, porque los escritos reflejan dificultades de redacción, ortografía, y/o falta de elementos teóricos.

### AVANCES Y COMENTARIOS

En un proceso de esta naturaleza se presentan problemas pero también avances individuales en los coordinadores, porque si bien inicialmente aceptan los contenidos acríticamente, como modelo a seguir empiezan ahora a cuestionar, problematizar y explicar en sus participaciones orales y en la elaboración de sus escritos, lo que refleja que

se está formando en ellos la tradición para discutir y escribir, producto de un esfuerzo por leer y comentar bibliografía ya no sólo de tipo escolarizado, que les permita aclarar confusiones y continuar con su formación.

\* Si en la etapa de sensibilización del programa de coordinadores es notoria la tendencia a desvalorizar su saber y autoculparse de la problemática educativa, con el tiempo lo revaloran, como sucede con la mistificación que se hacía, de que sólo los especialistas pueden hacer investigación; pero al realizar el sondeo de necesidades y documentar sus experiencias, reconoce que los docentes también investigan pero generalmente no lo documentan.

\* Hablar de un proceso de cambio en la asesoría, coordinadores, autoridades y docentes, es referirnos a un proceso lento y permanente que no se da sólo por cuestiones de voluntad, sino que tiene que ver con referentes teóricos, historia personal, y grado de compromiso que permiten que el docente internalice la necesidad de cambiar de actividad, prácticas, formas de organización, comunicación y relacionarse con las autoridades y compañeros.

\* Para hacer frente a las dificultades de gestión, convocatoria etc., los coordinadores --

buscan la manera de realizar, -- gestionar, adquirir materiales y discutir con sus compañeros de -- escuela, así su centro de trabajo se convierte en espacio de -- formación en el que intercambian comparten, enriquecen sus experiencias y construyen conocimientos.

\* Intercambiar y confrontar las experiencias de los coordinau

dores y maestros ha contribuido -- a que investiguen, recuperen materiales, intenten y realicen algunas innovaciones, reflexionando por qué y para qué lo hacen, en este sentido se autocritican, aprenden a reflexionar, trabajan en grupo; el desarrollo de la -- capacidad de autocritica de los sujetos les permite replantear -- su práctica y tratar de avanzar en una propuesta pedagógica alternativa.



ESTA CERCA DE USTED

EN TOLUCA MEX.  
Juárez Sur 218 C.P. 5000, Tel. 4-36-41 y 4-00-56  
Independencia 501 Esq. con Pino Suárez C.P. 5000, Tel. 4-84-58  
Isidro Fabela 403 Mte. C.P. 5000, Tel. 4-86-39  
Escuela Normal Superior (INTERIOR)  
Natalia Carrasco Lido



LIBRERIA "IMAGEN" RECOMIENDA:

REFLEXIONES ACERCA DEL LENGUAJE  
Noam Chomsky

CURSO DE PSICOMETRIA  
APLICADA A LA EDUCACION  
Fernando Serrano Mora

A DONDE VA LA EDUCACION  
Piaget

PSICOTECNICA PEDAGOGICA  
Luis Herrera Montes

LA EDUCACION  
Reynaldo Suárez Díaz

LOS GRANDES HITOS DE LA EDUCACION  
EN MEXICO Y LA FORMACION DE MAESTROS  
Humberto Jerez Talavera

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



**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