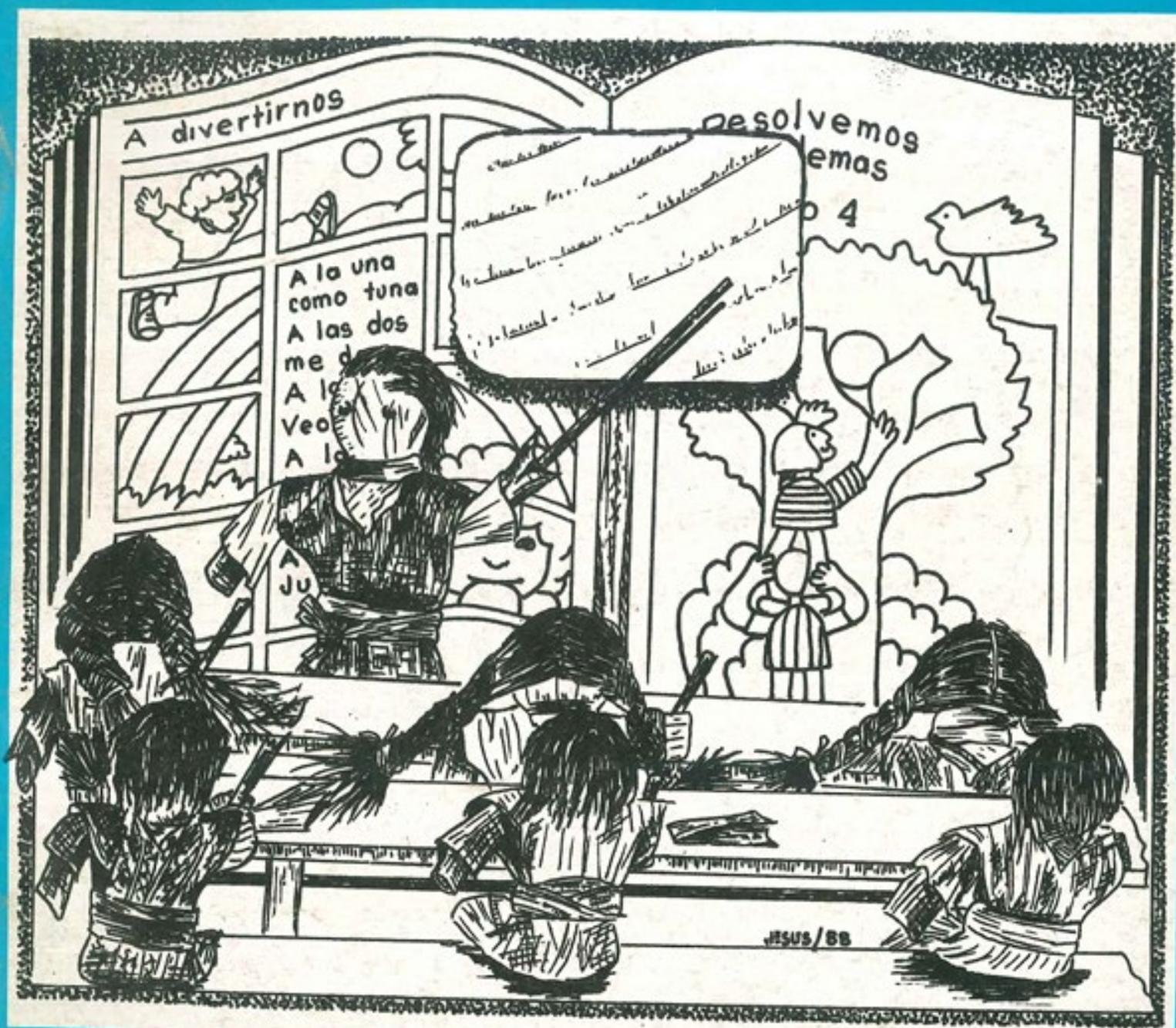


FORO
DE

educación continua

Año I Septiembre - Octubre - Noviembre No. 3



COZOMEM COZOMEM COZOMEM

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 EN ESTA COMO UNA FORMA DE ENRIQUECER EL TRABAJO DOCENTE.

SUS REFLEXIONES DEBERAN TENER LAS SIGUIENTES CARACTERISTICAS:

- a) 5 cuartillas mínimo a doble espacio, con 28 líneas cada una (2 tantos).
- b) Referido a la experiencia docente.
- c) Que problematicen y/o planteen alternativas.

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

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

DIRECTORIO CONTENIDO

DIRECTORA:

Irma González Garduño

CONSEJO EDITORIAL:

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

DISEÑO DE PORTADA:

Teodoro Jesús Hernández Rojas

FOTOGRAFIA E ILUSTRACIONES:

Alberto Gama Díaz
María del Carmen Montes de Oca López

IMPRESION

DISTRIBUCION:

Gilberto Rangel Soto

FOTOGRAFIA:

De niños tomadas del Manual del Instructor Comunitario Nivel III CONAFE - DIE

De docentes.—Del Informe de las Jornadas de Planeamiento del Trabajo Docente en el Nivel Superior del Estado de México. Agosto de 1986.

	PAG
■ EDITORIAL:	3
FORMACION DOCENTE	
■ La formación intelectual en la zona del silencio institucional. ----- César Carrizales Retamoze.	4
■ La sociodidáctica en la renovación educativa. Benito Mejía Rojas	11
PRACTICA DOCENTE	
■ Notas en torno a la formación del pensamiento crítico en el niño. ----- Ana Laura Flores González.	13
■ Escuela y vida cotidiana.----- Primitivo Rodríguez Hernández.	23
■ Cambio y participación de docentes.----- Justino Castillo Bustamante.	26
■ Conclusiones del Segundo Foro estudiantil realizado en la Escuela Normal No. 21 de Texcoco, Méx., en abril de 1988.-----	31

educación
continua

10/10/80

DIRECTORIO COMITIBO



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

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

Editorial

Los artículos reunidos en este número intentan poner en discusión desde distintas perspectivas; cuestiones relativas a la formación docente, haciendo referencia tanto al carácter social de la actividad docente como a la relación maestro - alumno. Cuestiones que han adquirido especial relevancia con la propuesta de reforma, que propone un cambio tanto en esta relación —que incide en la conformación de un perfil diferente del futuro docente— como de un currículum que prioriza la comprensión global del hecho educativo desde distintas perspectivas, permitiendo que el alumno se forme una idea más clara de lo que significa ser maestro.

Así, la cotidianeidad de la vida escolar —que se concretiza en la práctica docente— es analizada desde la perspectiva de Agnes Heller, tratando de recuperar al trabajo docente como práctica social, en donde la apropiación de valores, esquemas, ideologías es recuperado por los actores desde sus historias personales y su situación de clase.

En este número se analiza la transformación de la práctica docente al plantear la idea

de aprendizaje grupal desde la perspectiva "Sociodidáctica" o bien en "Cambio y participación docente" donde las condicionantes, los obstáculos, las posibles alternativas son tratadas desde una perspectiva crítica, en donde no se cierra la discusión, sino que se hacen una serie de planteamientos que permitan al lector reflexionar sobre lo que ahí se expone.

La formación intelectual en la zona del silencio institucional y la formación del pensamiento crítico en el niño siguen con esta misma línea al analizar los ejes problemáticos a los que se enfrentan quienes tratan de incidir en el cambio.

Se incluyen finalmente las conclusiones del "Segundo Foro de Educación Preparatoria y Normal", con la participación de 3 preparatorias y 6 Normales abriendo un espacio de discusión y debate pocas veces concedido a los alumnos en donde se pretendió que los participantes expusieran y analizaran problemas que les eran comunes; pero que por falta de canales adecuados de comunicación no se había explicitado.

LA FORMACION INTELECTUAL EN LA ZONA DEL SILENCIO INSTITUCIONAL*

César Carrizales Retamoza **

De-limitación.

El título común de esta mesa redonda "Teoría y Práxis de la Educación" permite abordarlo desde diversos aspectos, lo que obliga al ponente a precisar desde dónde lo va a tratar. Para ello, señalaré cuatro consideraciones que a la vez delimitarán mi exposición.

Primero, considero que un aspecto de reflexión importante en el campo educativo es el de la formación, que se requiere elaborar más teoría sobre la formación, que no hemos investigado suficientemente nuestras experiencias de formación, sean de profesionistas, investigadores, docentes.

Segundo, que la formación está siendo cada vez más reducida, que se apologizan claves o lugares privilegiados desde donde se tendrá éxito, utilidad, status y se responderá a las necesidades sociales. En este sentido, el paradigma clave del pensamiento moderno, el de la formación tecno-administrativa, tiende a ocupar espacios cada vez más amplios en nuestras instituciones.

Tercero, que a la vez que se apologizan ciertos paradigmas en la formación se marginan saberes, métodos, actividades, por considerarse -desde la razón institucional- inútiles, raros, peligrosos. Estos saberes marginados en ocasiones son expulsados de las instituciones, constituyendo así, la zona del silencio. No se trata de saberes, métodos, actitudes, valores que están pero que no vemos, sino que no vemos por que no están, porque

han sido extirpados. La zona del silencio en la formación, es una ausencia potenciada, es el olvido del olvido. Pero paradójicamente está presente en lo que nuestra formación tiene de amnesia, en lo que no sabemos, no pensamos, no hacemos.

Cuarto, pensar la zona del silencio en la formación es un reto para el investigador, para el docente, para el estudiante, pero, para qué indagar lo que no está, lo que no vemos, escuchamos, ni sentimos; a mí me parece que es una actitud, una actitud de sospecha, pensar que en la formación residen: intereses, hegemonías, políticas. Pensar que en lo que está, existen encubrimientos, soslayamientos, apologías, disimulaciones y simulaciones.

Esta es pues la delimitación de mi abordamiento, hablar de la formación tanto de la dominante, como de la marginal, pero, particularmente de la que no está.

La formación expulsada.

En la formación profesional no sólo las presencias se consumen, también se consume lo ausente; lo absurdo de esta paradoja, no elimina su presencia en la formación. No sólo nos formamos con lo presente -contenidos, estructuras, normas, relaciones- también con lo ausente... Lo inenseñable y lo impensable constituyen la zona del silencio institucional, precisamente esta zona está integrada por saberes, valores, actitudes inútiles, que según el discurso institucional no res-

* Ponencia presentada en el 1er. Encuentro Nacional de Investigadores de la Educación celebrado en la ciudad de Guadalajara el 25 de septiembre de 1987. Evento organizado por la Universidad de Guadalajara y la Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación.

** Profesor de la UPN.

ponden a las necesidades sociales, ni a las expectativas que orientan la formación. La zona del silencio en la formación, disimulada con la racionalización instrumental, tiende a olvidos cada vez más abundantes, pero también más selectivos. En las siguientes páginas intentaré detectar algunos de los aspectos que integran la zona del silencio y que son consumidos en la formación profesional.

La zona del silencio en la formación, es el lugar en que habita el conocimiento inútil, al que se le califica con variadas negaciones: no pragmático, no objetivo, no científico, irracional; en fin se le juzga como ruido innecesario, especulaciones sin valor. Por tales cualidades se merece la expulsión, lo que permite legitimar el saber institucional, precisamente, el saber institucional es legitimado a través de un proceso que releva, delimita, precisa, pero sobre todo expulsa.

A la inversa el saber legítimo se le apolo-giza con diversos calificativos, ya sea científico, objetivo, evidente, práctico, útil, crítico, verdadero...; con calificativo explícito o incluso sin él, el saber legítimo se considera mejor que los demás.

Las formas para expulsar el conocimiento inútil son bastas, los que diseñan planes y programas, los investigadores, docentes y estudiantes; todos participamos en la construcción de la zona del silencio institucional. Con nuestras especificidades, diferencias y conflictos, con todo ello, somos cómplices en la ejecución de ciertos conocimientos, de aquéllos que no son tolerados por nuestros códigos o que representan intereses distintos; pues como conocemos, el saber es presencia del poder.

Recientemente escuché la exposición de una investigación -como tantas existentes- en la cual se manifestó una serie de olvidos encadenados, expulsiones tan eficaces que las conclusiones finales parecieron inmaculadas, sin manchas, coherentes, claras. Con dos momentos me permitiré ejemplificar:

Primer momento, el silencio del entrevistado:

"El 35% de los entrevistados contestaron positivamente a la imagen de la universidad de que egresaron, el 17% lo hizo negativamente, el 48% prefirió no contestar"

Segundo momento, el silencio del investigador:

"Concluimos que la imagen de la universidad en los egresados es en lo general positiva".

Al escuchar a los expositores, recordé a uno de los profesores que tuve en la escuela primaria, al cual le angustiaba todo lo que juzgaba como ruido, frecuentemente requería:

¡te callas o te sales!

Lo que sucedió y con frecuencia sucede es que:

El profesor simula sonidos: conocimientos, actitudes, valores, relaciones...

Los alumnos consumen, identifican, codifican, distinguen, relacionan...

Algún alumno hace un sonido no programado.

El profesor expulsa el sonido no oficial.

Y es que se necesita y desea silencio para que los sonidos oficiales se escuchen y se consuman mejor.

El silenciar es más importante de lo que uno piensa, nos han enseñado a valorarlo: leer en silencio, saber callar, saber qué decir y sobre todo qué no decir. También nos han enseñado a no pensarlo, a sentirnos absurdos si queremos pensar en lo que no está, en lo que no es útil, ni práctico, ni productivo, ¡si no está es por algo!, para qué indagar el por qué no está, sencillamente se le expulsó.

La zona del silencio se va constituyendo por graduales y a veces radicales expulsiones, a través de ellas se va viendo cada vez más clara a la formación, a su porvenir, a su recorrido, a sus condiciones, a los obstáculos, gracias a las expulsiones las evidencias se perciben más evidentes, más perfectas, más coherentes, más idílicas, más indudables, no es tolerable poner interrogantes a tan mayúsculas certezas.

La imagen que las instituciones modernas han elaborado tiene por características clave la maternidad de la razón. La razón en sus diversas presentaciones, sean: razón científica, instrumental, burocrática, técnica y sobre todo, política. La obsesión de las instituciones ha sido la razón, poseer la verdad, la evidencia, la ciencia es lo que legitima a los sujetos institucionales. Tal cualidad ha sellado al inte-

lectual, quien se identifica con la producción y la posesión de la razón, este tipo de intelectual, sin la razón se siente desnudo, pierde discurso, elimina carisma: no se puede auto-calificar: ni guía -ni verídico, ni mesías ni científico. La formación del intelectual como producto, propagandizador, defensor de la razón es la preocupación de las instituciones, desde luego que este intelectual sintoniza con los signos de su tiempo, si bien no es un repetidor vulgar si es un repetidor-productor de la razón en la cual se inscribe. Es frecuente que este intelectual reconozca públicamente su ortodoxia, prestigiando así su producción: ¿En qué paradigma te ubicas?

¡En el piagetiano!

¡En el estructural-funcionalista!

¡En el gramsciano!

¡En el de la Escuela de Frankfurt!

Etcétera. En el etcétera caben todos los demás.

El pertenecer a una ortodoxia proporciona seguridad, legitimidad; en ocasiones, cuando la ortodoxia no es institucional se viven situaciones políticas de insubordinación a la razón institucional y de resistencia, pero el intelectual cuya razón no sea la institucional, no por ello deja de ser el intelectual repetidor productor, pero en circunstancias marginales, es el caso de ciertas ortodoxias como la psicoanalítica en una escuela en que priva el conductismo, del marxismo en donde domina el positivismo, etcétera.

La formación vista desde la razón institucional no necesariamente responde unívocamente a alguna ortodoxia sino frecuentemente, a una multidireccionalidad simplificada del sentido, el sentido lo proporciona la razón institucional, la multidireccionalidad se caracteriza por el eclecticismo de los saberes; saberes fragmentados, en donde lo abstracto radica en la legitimada existencia de los fragmentos, no se profundiza en nada, se recibe de todo un poco. Uno de los caminos que llevan a la simplificación se expresa a través de la angustia por actualizarse, ¡Hay que estar actualizados!, frecuentemente la angustia por actualizarse lleva a la institución a incluir, con freno, lo que su razón le dicta, como si lo nuevo siempre fuera lo mejor; pero para la razón de la institución lo nuevo es convenien-

ciamente lo mejor, pero no lo nuevo por lo nuevo, sino seleccionado, filtrado, relevando y expulsando; incorporar lo nuevo siempre y cuando sea integrable a la razón institucional. Desde esta perspectiva la institución ausenta la formación intelectual, incluso la del tipo ortodoxo y lo que forma son profesionistas y docentes que consumen-simplificando, que consumen pequeñas dosis de saberes, nunca el tratamiento que aspira a lo completo. Creo que esta formación es la más común en nuestras instituciones, la formación en la cual dominan saberes dosificados, pero envueltos por la racionalidad institucional. Es un cóctel -la metáfora la seleccioné deliberadamente- en donde no domina un saber, pero se ve y sabe bien, causa efectos contagiosos y optimistas. Un ejemplo, entre tantos existentes es el siguiente:

En una escuela de pedagogía el plan de estudios tiene materias de sociología de la educación (2), de psicología de la educación (2), de antropología educativa (2), de filosofía de la educación (2), de administración educativa (2), de planeación educativa (2), de educación de adultos (1), de educación especial (2), de capacitación para el trabajo (1), de didáctica (2), de investigación (2), etcétera. Les promete a los estudiantes que sabrán investigar, pensar críticamente la realidad, que obtendrán conocimientos sólidos y profundos para analizar, cuestionar y transformar la realidad, que podrán...

Reitero que la formación que prevalece en las instituciones es la que se caracteriza por el consumo y repetición simplificada, marginando a la formación intelectual que se inscribe en ortodoxia y repite recreando los signos de su corriente.

Si bien el tipo de formación intelectual antes mencionado es marginal en la institución, hay otro tipo de formación que es expulsado, que se considera inútil, que la institución no tolera, que no le permite, cuando le descubre, ni un espacio marginal. Esta formación se caracteriza por hacer de la razón un mito, no por consumir a la razón o por ser consumido por ella, sino por un consumo crítico, insubordinado e indiscreto, quizás insolente.

Este tipo de formación intelectual no sintoniza con los signos de su tiempo, en cam-

bio hace de esos signos una reflexión crítica, transforma la razón en racionalización, desmitifica tal racionalización y construye la racionalidad; esta última corre el riesgo de petrificarse, simplificarse, por ello, requiere estar abierta a la autoreflexión crítica, a desintegrarse y nuevamente a integrarse, manteniendo así una continuidad de la discontinuidad. Este permanente ejercicio intelectual no guarda exterioridad con los sujetos que integran el campo de la formación, no me refiero a paradigmas externos a nosotros sino a racionalizaciones que asumimos como nuestra propia razón, me refiero a nuestras certezas; la formación intelectual hace de nuestro propio pensamiento objeto de indagación buscando desmitificar nuestras racionalizaciones. Cómo hacerlo:

“en el pensamiento se encuentra nuestra salvación y nuestra perdición. Por todas partes, siempre, la salvación pasa por el riesgo de la perdición. Es decir que no existe en ninguna parte una receta para pensar bien. Lo que puede, debe existir, son métodos que ayudan a cada uno a pensar por sí mismo. Es decir, al mismo tiempo, que el pensamiento es arte y estrategias permanentes: no vive más que y por el re-pensamiento permanente, la reflexión permanente. Este problema no es un problema especulativo para filósofos. Es el problema vital de cada uno y de todos”.(1)

Precisamente, pensar nuestro pensamiento, pensar en cómo pienso, no sólo en qué pienso, sino cómo, desde dónde, para dónde pienso; son prácticas de formación generalmente silenciadas en las instituciones, y es que pensar en nuestra experiencia nos lleva a desmitificarla, a localizar el poder ahí donde pensamos que no existe, en nuestras propias evidencias, valores, saberes y formas de razonar. No existe, ni creo que deba existir, un lugar privilegiado desde dónde pensar en cómo pensamos, por ejemplo algún curso del plan de estudios, ni una profesión especializada de pensar por nosotros nuestro pensamiento. En este caso la especialización es nociva, se trata de que este ejercicio intelectual deje de estar expulsado, de considerar-

sele inútil y se integre en la formación de docentes, profesionistas e investigadores.

Silenciar lo abstracto.

Recientemente leí en la prensa la declaración que hicieron los organizadores de un foro para el análisis curricular de una profesión, “el foro no será para discusiones abstractas será un evento práctico que responda a necesidades sociales”, quién y dónde lo dijo no importa, lo que sí es significativo es el contenido de la declaración ya que manifiesta una tendencia frecuente en las instituciones, la de silenciar lo abstracto.

La manera peyorativa en que está tratado lo abstracto es frecuente en el campo de la formación, recuerdo a un profesor que, en una discusión de academia, intervino irritado, diciendo: “basta de discusiones abstractas, de lo que se trata es de llegar a acuerdos concretos”. En ambos casos se representa a lo abstracto como obstáculo ya sea para responder a necesidades sociales y/o para llegar a acuerdos concretos. También en la formación profesional, en la perspectiva de la racionalización instrumental, se exaltan valores como lo útil, práctico, eficaz, que responda en lo inmediato a las necesidades sociales; esta jerga a partir de desprestigiar lo abstracto lo silencia. Una vez silenciado lo abstracto, la racionalización técnica y administrativa adquiere presencia potenciada.

¿Qué se logra con ausentar lo abstracto? Fundamentalmente se elimina la posibilidad de la formación intelectual, se legitima la racionalización técnica y propicia la concepción administrativa de la formación y la práctica profesional. Lo útil más lo eficiente se fusionan dando sentido a la planificación de la formación, un sentido amnésico de lo abstracto y, por ende, incapaz de reflexionar críticamente el pragmatismo instrumental. Un logro más de la ausencia de lo abstracto consiste en eliminar los conceptos críticos de las teorías, lo cual implica eliminar a las teorías mismas. Así las corrientes del pensamiento insubordinadas se sustituyen con disciplinas instrumentales, formando hombres al servicio de las máquinas, capaces de ejercer la técni-

(1) MORIN, Edgar. PARA SALIR DEL SIGLO XX. Editorial Kairós, Barcelona, España, 1981. pp. 170.

ca pero incapaces de entender la teoría que explica el contexto social en que se crea y aplica la técnica e incapaz también de explicarse la teoría que subyace en la técnica. La racionalización técnica al expulsar la teoría crítica se caracteriza por la simplificación por construir caricaturas ideológicas, que a la vez que ocultan presentan versiones reificadas de lo real; Edgar Morín distingue a esta racionalización de lo racional cuando aclara: "La tecnología se ha convertido de este modo en el soporte epistemológico de una simplificación y de una manipulación generalizadas inconscientes que se toman por la racionalidad. Aquí, hay que distinguir absolutamente entre razón y racionalización. La racionalización es una lógica cerrada y demencial que cree poder aplicarse a esta lógica, se le niega o bien se le introduce forceps para que obedezca, sistema éste de campo de concentración. La racionalización es demencial, y sin embargo tiene los mismos ingredientes que la razón. La única diferencia es que la razón debe estar abierta y acepta, reconoce en el universo la presencia de lo no racionalizable, es decir, la parte de lo desconocido o la parte del misterio... y creo que la verdadera racionalidad se manifiesta en la lucha contra la racionalización."(2)

Tal racionalización en la formación profesional se manifiesta a través de simplificaciones que orientan la uniformidad, en este caso lo que uniformiza es el modelo técnico y administrativo, pero sobre todo, su zona del silencio, y es que con respecto al modelo; tenemos diversos grados de identificación o de oposición, pero con respecto a la zona del silencio lo que más nos caracteriza es la uniformidad.

El riesgo de que nos uniformice la ausencia de razonamiento abstracto radica en fusionar la racionalización techno-administrativa con interpretaciones simplificadoras, la cual propicia la ausencia de reflexión crítica.

Dos son las concepciones de lo abstracto que tienen que ver con la enseñanza: una de ellas se caracteriza por la dispersión del saber y por el reduccionismo; se le llama

ciencias o disciplinas -las áreas no eliminan las disciplinas- cada una en su parcela se considera científica sin preocuparse por lo concreto, como lo escribió Marx por la "síntesis de múltiples determinaciones" estas abstracciones tienden a prestigiarse como saberes objetivos, científicos, verdaderos; la institución los legitima y se recomienda su eficaz aprendizaje. El otro tipo de abstracción coincide en la fragmentación pero no institucionaliza la dispersión, es también descomposición del concreto real en saberes parciales, pero no declara ciencia a cada una de las fragmentaciones, sino que, reconoce que son aproximaciones parciales, abiertas a permanente reconstrucción y anhelantes de lo concreto. En este segundo tipo de abstracción no se petrifica la dispersión del saber, en cambio, es el punto de partida de la articulación.

La diferencia entre la abstracción legitimada por la institución y la abstracción como condición para la reflexión crítica del concreto real y aspiración al concreto de pensamiento, es evidente. En la primera el reduccionismo y la dispersión del saber se institucionalizan; en la segunda, la fragmentación es un momento en la producción del saber.

La abstracción como dispersión del conocimiento, es legitimada por la institución, esto se muestra en la experiencia docente y en las prácticas cotidianas. Basta realizar estudios sobre el grado de conocimiento que el docente tiene de los programas que acompañan al suyo, sobre la integración que el estudiante hace de los diversos saberes; para darnos cuenta que lo que prevalece en la enseñanza y el aprendizaje es la abstracción que aspira a lo concreto. En este último aspecto, es importante mencionar la interesante ponencia de Fernando Savater "Enseñar lo inenseñable" en el cual argumenta "lo inenseñable que la filosofía introduce en la enseñanza, es precisamente esa aspiración a lo concreto, a lo total, que convierte su proceder discursivo en una amenaza permanente."(3)

2 MORIN, Edgar. CIENCIA CON CONSCIENCIA. Editorial del hombre, Barcelona, España, 1984. pp. 83

3 SAVATER, Fernando. LA FILOSOFIA TACHADA. Editada por Taurus. España, 1978, pp. 247.

El olvido de lo abstracto como ejercicio intelectual, como fundamentación de la parte, como crítica de las racionalizaciones, como punto de partida para la construcción de lo concreto; es un olvido que cada vez está siendo más olvidado, parafraseando a Laing "si no sé que no sé, pienso que sé;" lo que propicia que la zona del silencio además de inenseñable sea impensable.

La amnesia del fracaso.

Lo razonable, lo lógico es que aspiremos al éxito, que lo planeemos, lo persigamos, lo admiremos. Quien éxito tiene se siente realizado, triunfante, seductor; se percibe y lo perciben como modelo a seguir, a perseguir, como ejemplo para los demás.

La formación aspira al éxito, lo insólito sería que invirtiera el porvenir, que declarara el fracaso, que manifestara ("el objetivo es formar profesionistas que fracasen") que caractericen el fracaso por apartados y señales: (el egresado aprenderá saberes marginales e inútiles, su formación será acrítica y no responderá a las necesidades sociales, obtendrá técnicas anacrónicas y destemporalizadas, no sabrá investigar y carecerá de creatividad y originalidad.) Lo que se disimula con el éxito es el fracaso, a éste se le silencia y tal ocultamiento es sustituido por el "mundo feliz", la institución oficializa el éxito, así, el egresado se formará con: (saberes útiles, críticos, que respondan a las necesidades sociales,...) de tal forma se va dibujando un porvenir idílico, disimulador y silenciador.

La inversión -el fracaso- a la racionalización dominante -el éxito- en la formación, es el fracaso detectado por nuestro sentido común. Lo detectamos con facilidad pues al no lograr las expectativas planeadas entonces estamos ante el fracaso. A una generación de estudiantes próximos a egresar de dos carreras técnicas en la U.A.M. se les preguntó sobre el éxito de sus futuras actividades profesionales y en un 80% lo relacionaron

con el empleo y el ingreso y, en menor porcentaje con la calidad de su formación profesional. (4) Es esta una manifestación de la racionalización administrativa y de incertidumbre en el porvenir, pero también del silencio que priva en la experiencia del egresado.

La lógica hasta aquí es "fracasa quien no tiene éxito"; pero, una manera distinta de reflexionar el fracaso consiste en preguntarnos si la representación del éxito es la representación del fracaso. Lacroix señala que el hombre es ese ser extraño capaz de triunfar en el fracaso como de fracasar en el éxito". (5) Anteriormente me pregunté (6) ¿No será el mejor alumno nuestra mejor víctima? En nuestras instituciones la reflexión desmitificante del éxito y el fracaso está generalmente cancelada. Al éxito se le persigue, al fracaso se le teme pero no se le piensa, y es que la institución legitima la imagen de éxito que más le beneficia, desmitificar la racionalización de éxito y fracaso es parte de la zona amnésica; pues en base del éxito legitimado por la institución se construye la misma institución: su estructura, sus normas, relaciones, creencias, tradiciones; todo montado sobre la racionalización del éxito. Es curioso que la diversidad y el conflicto institucional respeten, admiren y persigan al éxito de la misma, pero invertida manera en que se teme al fracaso. La diversidad y el conflicto se localizan más en las vías, el cómo llegar y el cómo evitar, pero la racionalización burocrática cada vez más establece la regla del silencio, todos en la diversidad perseguimos, pero qué perseguimos.

Cuando el fracaso y el éxito se hacen objeto de reflexión crítica, cuando al fracaso se le lee como probable éxito y al éxito como probable fracaso; la institución se conmociona, su continuidad se desintegra, es entonces cuando se desarrolla una nueva racionalidad, ésta, al menos en un primer momento desmitificante, se crean espacios de insurrección

-
- (4) PINEDA, P. Nora, Aguilar, S. Sergio. LA FORMACION PROFESIONAL EN LA FACULTAD DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION., Y EN LA ESC. DE CIENCIAS AGROPECUARIAS DE LA U.A.E.M. Documento mecanografiado.
- (5) LACROIX, Jean. LOS HOMBRES ANTE EL FRACASO. Editorial Herder, España, 1970, pp. 9
- (6) Me refiero a la ponencia presentada en la PRIMERA REUNION ACADEMICA de la Asociación Mexicana de Investigaciones de la Educación A.C., en marzo de 1987; y publicado en la memoria del evento en septiembre de 1987.

institucional, en donde conviven sin conciliarse, tanto la racionalización del éxito, la amnesia del fracaso legitimados ambos por la institución y la racionalidad desmitificante.

Creo, que la teoría y la praxis educativa requieren de una teoría de la formación que desmitifique a las racionalizaciones que disimulan, simulan, marginan, pero sobre todo expulsan a: saberes, valores, metodologías, actitudes, relaciones que consideran inútiles.

Creo también, que se requiere de una actitud de sospecha para indagar y des-limitar la zona del silencio en la formación. Sos-

pechar que las evidencias no son tan evidentes, que tal realidad no es tan realidad, que mi pensamiento no es sólo mi pensamiento. que el poder no es el poder, que el mejor no es el mejor.

Pero, para reflexionar lo expulsado se requiere des-limitarnos, una "s" es la gran diferencia. Delimitar es presentar mis limitaciones, deslimitar es desbordarlas. Pues bien, deslimitar la reflexión de la zona del silencio es lo que yo sugiero a quienes indagan el campo educativo, ya estamos muy delimitados, de lo que se trata es de des-limitarnos.



LA SOCIODIDACTICA EN LA RENOVACION EDUCATIVA

*Benito Mejía Rojas **

En el proceso sociodidáctico se aprende por y con los otros, el aprendizaje es concebido por nosotros como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se producen entre los hombres, y en donde lo individual queda subordinado a lo social. Es decir, un grupo de personas contribuyen con sus conocimientos y acciones, se transforman a sí mismos e inciden en los procesos de cambio social.

Me refiero al aprendizaje grupal que cobra importancia en tanto se conforma en un medio de contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos del aprendizaje. La importancia o significatividad de los aprendizajes tiene aquí un sentido eminentemente social.

La Sociodidáctica implica ubicar al docente y alumno como seres sociales, integrantes de grupos, buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva grupal, valorar la importancia de aprender, de interactuar en grupo y de integrarse con los demás; estar consciente que aprender en grupo:

- Es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado.
- Propiciar un ambiente adecuado en el que se produzca el aprendizaje.
- Reconocer el grupo como una fuente inagotable de experiencias.
- Reconocer las diferencias individuales al mismo tiempo que se respeta a la persona,

en relación a sus motivaciones, conflictos e intereses.

- Considerar la situación grupal como una experiencia múltiple.
- Considerar la experiencia grupal como motor generador de comunicación.

Para que el grupo produzca intelectualmente y avance hacia el logro de sus objetivos, es conveniente que exista un clima que propicie el aprendizaje, un ambiente de libertad para actuar, pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, sobre todo ejercer el análisis y la crítica.

La integración debe ser entendida como un estado de ánimo en el grupo, como una estructura definible donde prive un ambiente de cooperación de comunicación. de intereses centrados en la tarea y de compromiso con los objetivos adoptados. La integración es un proceso cuyo nivel óptimo se alcanza cuando los miembros descubren el logro significativo y cobran conciencia de que han llegado a un nivel alto de comunicación y cooperación.

La meta común, el objetivo o tarea, tienen en el grupo de aprendizaje una función primordial y rectora. Llamamos tarea al factor por el cual el grupo se reúne para apropiarse de él y luego accionar con él, en otros términos, la tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión.

* Profesor de la Unidad Pedagógica de Chalco.

Un buen nivel de eficiencia y de funcionamiento del grupo se logra cuando existe un mayor grado de heterogeneidad entre sus integrantes, y una mayor homogeneidad en cuanto a la forma de concebir y abordar la tarea de grupo.

APRENDIZAJE SOCIODIDACTICO

El aprendizaje puede ser producto de una acción común o espontánea en el acontecer cotidiano de nuestra vida, pero también puede resultar de la participación premeditada o planeada ante el deseo o necesidad de adquirir el tipo de comportamiento que ha de ser útil para resolver de una manera mejor los problemas que la vida nos ofrece.

El hombre ha sentido en forma especial en este siglo XX, que el tiempo es cada vez más corto, que el saber día a día es más vasto y que la sociedad a donde pertenece, lo presiona estableciendo el mínimo de conocimientos, hábitos, habilidades y actividades que debe dominar en cada etapa de su vida para estimarlo como un sujeto apto y socialmente productivo. Esta es la razón por la que el hombre considera que no puede estar sujeto a la frescura del aprendizaje no buscado, viéndose obligado a producir artificialmente el aprendizaje, o mejor dicho, el provocar, crear o preparar las condiciones bajo las cuales debe producir, la red de estímulos ante los cuales el alumno reaccionará.

Todas las definiciones de aprendizaje, coinciden en que éste es un cambio significativo de conducta. En el caso del aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en el intento de apropiación de un conocimiento, un aprendizaje sociodinámico en el que el grupo aborda y transforma el objeto de conocimiento. Allí se obtienen simultáneamente dos aprendizajes; aquellos que refieren a la apropiación de un saber determinado y los que se dan como resultado de la interacción. De este modo, lo que se aprende individualmente es de naturaleza diferente a aquello que se aprende en grupo. El aprendizaje grupal tiene la fuerza del vínculo, donde lo esencial no es su relación con el mundo sino con los otros seres.

El aprendizaje grupal interrelaciona al grupo con el objeto de estudio, es un proceso dinámico de interrelaciones y cambios conscientes de conducta en los aspectos cognoscitivos, afectivos-sociales y psicomotores, un proceso de elaboración conjunta en el que el conocimiento no se da como algo definitivo.

La tendencia de la Sociodidáctica se apoya más en el aprendizaje que en la enseñanza, en un aprendizaje centrado en el grupo, en la elaboración conjunta, pero al mismo tiempo sistemática y con un alto grado de comunicación, cara a cara, significativa, intensa y afectiva. Por ello, afirmamos que el grupo es una fuerte productora de experiencias de aprendizaje y que dichos aprendizajes adquieren mayor significado por ser creados en la relación interpersonal. Así se presentan a continuación las ventajas del aprendizaje grupal.

Genera la necesidad de comunicación.

Los aprendizajes alcanzan mayor significado social.

- Es un proceso de transformación mutua.
- Modifica consciente y recíprocamente la conducta de los integrantes.
- Logra la participación organizada y estructurada.
- Permite el análisis-dialéctico
- Respeta la individualidad.
- Se encara profundamente al objeto de estudio.
- Los participantes adquieren significado y cobran conciencia

Estas son algunas ventajas fácilmente identificables al vivir experiencias grupales.

El objetivo o tarea, tienen en el grupo de aprendizajes una función por el cual el grupo se reúne, se desarrolla e influye en la autorrealización de cada elemento.

NOTAS EN TORNO A LA FORMACION DEL PENSAMIENTO CRITICO EN EL NIÑO

Ana Laura Flores González.*

Son muchos los docentes y no menos las instituciones educativas que coinciden en la pretensión de posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico en el niño. Con el presente trabajo intento contribuir al replanteamiento de algunas cuestiones en torno a dicha formación; no pretendo prescribir planteamientos que determinen la acción de los profesores; tampoco deseo lograr que quien lea estas páginas se identifique plenamente con lo que en ellas se dice y que en base a tal identificación se arriesgue a definirse por una postura, manifestándose en pro o en contra de dicha formación. Si la intención fuese esa, estaríamos facilitando las cosas y negaríamos mucho de lo que aquí se expone, ya que lo único que el docente tendría que hacer sería elegir el "disfraz" que más le agrade para representar su papel.

Lo que se busca no es que el docente legitime su discurso sino más bien que lo cuestione, que --como dice César Carrizales-- ponga interrogantes donde no las hay, que dude de lo evidente; que hablando de la crítica se inscriba en la crítica.

LA DIVERSIDAD DE LA CRITICA

Orientado por el sentido común, el docente disimula y pretende creer y hacer creer que realmente entiende lo que la formación crítica es, incluso es un saber que "integra" a su discurso, se deja persuadir, se convence enfáticamente de que en reali-

dad el objetivo de la educación es formar estudiantes críticos. ¿Qué sucede entonces cuando se le plantean cuestionamientos referidos a tales aspectos? ¿Por qué rehuye la situación? ¿Por qué evade, se enoja o agrade a quien se atreve a preguntar algo "que es bien sabido por todos"? Es posible que tales reacciones sean la resultante de momentos de duda, angustia y confusión a los que el docente tiene que enfrentarse y que lo conducen a reflexionar respecto a la aceptación del conocer no conocido. No obstante, estos momentos (la más de las veces) no trascienden la reflexión cotidiana (1), no implican al docente, éste más bien los evita, de no hacerlo, lo conducirían a la incertidumbre, a la discontinuidad.

Simulamos saber que sabemos, y tal simulación no es más que un burdo pseudo-comportamiento al que hay que oponerse; cierto, es casi seguro que esto nos origina mayores problemas, al enfrentarnos a alterar el orden preconcebido, a abandonar la comodidad que representa el no cuestionar lo que por tanto tiempo hemos pregonado y reproducido de una manera tan sutil y disfrazada. En este abandono es donde surge la inquietud, es ahí donde resulta pertinente -frente a la aceptación del slogan: "A los estudiantes debe enseñárseles a pensar, y a hacerlo críticamente"-, cuestionar y cuestionarnos: ¿Qué entender por pensamiento crítico? ¿Cómo formar en el niño este pensamiento crítico? ¿Para qué hacerlo? ¿Qué y cuándo se consi-

* U. SEAD. 051 Saltillo, Coah

(1) Carrizales, César. CONTRIBUCIONES PARA UNA TEORIA DE LA FORMACION DOCENTE. U.A.E.M.-I.C.E. Serie Debate pedagógico 1. Cuernavaca, Mor. 1988.

dera que el niño deba criticar? ¿En verdad deseamos formar alumnos críticos? ¿Cómo actúa el docente ante la crítica del niño?

En pocas palabras, si en realidad se desea trascender los planteamientos teóricos expuestos en los currículos; si verdaderamente existe la intención de contribuir a la formación de alumnos que piensen de manera crítica, mínimamente hemos de preguntarnos qué entendemos por ello, y será interesante además analizar las respuestas dadas a tal cuestión. Acaso la generalidad de los docentes considere que es irreverente pretender hurgar más de la cuenta en esta temática, dado el gran "consenso" que existe al respecto, sin embargo, es necesario hacerlo pues es precisamente ahí, en el lugar de las convergencias donde se encuentran las divergencias.

He de reconocer que ante la perspectiva de lo diverso e impreciso de la crítica y el conflicto que evidentemente esto representa, en algún momento se contempló la posibilidad de optar por una definición enciclopédica y así, aceptar tácita y cómodamente que la crítica es "la operación mental de juzgar o decidir sobre algún aspecto o cuestión de conocimiento" (2), definición que por sí misma conduce a nuevas interrogantes. Sin embargo, la inconformidad de dicha aceptación y la reconsideración de la evidencia del consenso de los docentes, orientaron el interés por conocer lo que piensan en relación a la formación crítica; se entablaron charlas informales con algunos profesores de educación primaria y preescolar a los que se plantearon interrogantes en torno a la criticidad del niño (básicamente las que se presentan en un principio); las respuestas proporcionadas fueron significativas y más significativa aún, la connotación que cada cual dió a las interrogantes presentadas.

Así, algunos docentes advierten que es necesario formar alumnos que piensen en forma crítica, pero argumentan que esto no es posible debido a la estructura del propio sistema educativo. Hubo quienes aceptando la importancia de la formación crítica,

la asumen privatizada y en este sentido afirman que no es posible -en el nivel en que desempeñan su labor- enseñar al niño a pensar críticamente [sería ilusorio pensar que el niño puede pensar]; otros se atreven a más y plantean que tal privatización opera también si se considera que de un grupo de niños sólo es posible que unos cuantos sean formados en la perspectiva de la crítica, de suerte tal que hasta la formación crítica se elita. Algunos más asumen que ésta depende de la propia formación del docente y está condicionada por lo que él mismo piense que es ser crítico y por las expectativas que tiene de sus alumnos. Por último, hemos de considerar las opiniones que mayor coincidencia generaron y que se enfocan preferentemente a la determinación de las características que permiten identificar al niño crítico y distinguirlo del que no lo es, con ello se acepta también el carácter selectivo de la crítica (al escuchar estas aportaciones me surgió la idea de establecer una analogía entre el bosquejo que resultó de tal caracterización y el retrato hablado que se realiza con la intención de localizar a quien está perdido). Pudiera parecer que existe un manifiesto interés por diseñar todas las aportaciones de estos profesores, lo cual no es así, sólo se apunta en qué sentido fueron planteadas ya que se considera posible y conveniente tenerlas presentes, dado que de alguna manera constituyen el referente empírico de este trabajo.

Los aspectos referidos a la necesidad, posibilidad y privatización de la crítica los consideraré más adelante. Abordaré en este momento las coincidencias de los docentes respecto a la caracterización del niño crítico, para quienes es aquel que: observa, cuestiona, analiza, corrige, discute, propone.

¿Podríamos estar de acuerdo en que, consecuentemente, quien reúne en sí mismo tales características es un alumno crítico? Lo afirmativo o negativo de la respuesta depende de la perspectiva a partir de la cual se interpreten estos comportamientos. Con esto quiero llamar la atención en el hecho de que es posible que el alumno, como resultado

(2). DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION. Ed. por nuevas técnicas educativas. México. 1984. p. 337

de la rutinización y lo rigoristas de algunas acciones que se realizan en el ámbito escolar, haya aprendido a asumir cualquiera de estas actitudes de manera mecánica, impensada, irreflexiva, al grado tal que se hayan constituido en un hábito de respuesta ante una determinada situación, "aunque tal respuesta no guarde relación con el hecho concreto; entonces es cuando se evidencia que este niño no ha aprendido a ser crítico" (3), sólo ha manipulado la situación lidiando con ella y con quienes lo enfrentan a ella; con esta actitud, lo único que consigue es construir barreras que le impiden llegar a la reflexión, le limitan su posibilidad de valorar lo valorado, de rever las imágenes (las más de las veces petrificadas), los preconceptos, lo establecido, y de llegar a desvelar qué se quiere decir, por qué se dice, con qué intenciones...

Si por el contrario, en la otra perspectiva se considera a la crítica íntimamente vinculada con la reflexión, entonces "criticar es preguntarse por lo establecido, lo conocido, lo aprendido" (4); implica afrontar y confrontar la realidad, tanto en el plano de la objetividad como en el de la subjetividad. Significa mostrarse alerta aún ante la idea de cuestionar las propias normas, esto supone algo más que una simple objeción, supone como lo plantea Dearden "estimular al niño a examinar críticamente el valor de las actuaciones a las que se le ha enseñado a dedicarse, y enfrentar el abandono de ciertos tipos de actuación; supone que el niño debe poseer iniciativa, independencia, valor, imaginación" (5), para someter y someterse de manera continua a un proceso de verificación, reordenación, modificación, y ampliación, aproximándose cada vez más al conocimiento del mundo que lo rodea. Es evidente que estos planteamientos se contraponen a aquellas prácticas rígidas y tradicionalistas

en las que el niño es llamado a asumirse en mero receptor de una información que ha sido previamente decodificada; a convertirse en eco de otra voz; prácticas en las que implícita o explícitamente la consigna es "agáchate frente al poder" en este caso, el poder del docente, de que sabe, de la autoridad que, inmerso en el micromundo del aula está empeñado a seguir el mismo camino, limitándose a ser un dictador de disposiciones que actúa sólo para sobrevivir en el sistema.

De alguna manera, con lo expuesto hasta aquí he pretendido establecer la distinción entre el pensamiento crítico que se constituye en condición sine qua non para la reflexión, reflexión que según Fullat "no amplía el contenido de los conocimientos, les confiere otra calidad" (6), de aquel que pueda referirse sólo a la capacidad de elaborar objeciones y entenderse como una destreza que deba ser enseñada -con lo que Dearden desde luego no está de acuerdo- (7).

Si realmente aspiramos a formar niños críticos, es necesario entender que no es suficiente con "enseñarlos" a practicar la denuncia y la discusión en el plano de lo aparente, de lo no pensado, -actitudes que además, en las prácticas tradicionales se interpretan como signos de agresión e irrespetuosidad a quien detenta el poder-. Es conveniente trascender este nivel y permitir que sea el niño quien piense críticamente, de forma tal que vaya descubriendo y construyendo paulatinamente la capacidad de enfrentarse a la problemática que en la misma cotidianeidad va encontrando.

LAS DIVERSAS FORMAS DE PENSAMIENTO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO.

En el apartado anterior traté, a grosso modo, de llegar a la conceptualización del pensamiento crítico y se han esbozado ya

(3) Dearden, P.H. et. al. EDUCACION Y DESARROLLO DE LA RAZON FORMACION DEL SENTIDO CRITICO. Narcea. España. 1982. p. 386.

(4) Suárez Díaz, Reynaldo. LA EDUCACION. Trillas. México. 1984. p.137.

(5) Dearden, P.H. et. al. OP. cit. p. 390.

(6) Fullat, Octavi. VERDADES Y TRAMPAS DE LA PEDAGOGIA. Ediciones CEAC. Barcelona, España. 1984. p. 117.

(7) Dearden, P.H. et. al. Op. cit. p. 387.

algunos puntos respecto a la manera en que este pensamiento se armoniza o conflictúa con otras formas de pensamiento cuyas implicaciones son eminentemente ideológicas; esto no significa que quien piensa críticamente está desideologizado, más bien lo que se pretende establecer es que la ideología incide de manera distinta, su impacto y con notación son diferentes.

Pòsiblemente en muchas ocasiones (de las tantas que el docente "comparte" con sus alumnos), se haya encontrado ante la presencia de pensamientos "ideologizados", que son un tipo de pensamiento que no se piensa a sí mismo, en tanto se asume legitimado por otros; en este sentido es frecuente escuchar a los niños defender lo que ellos dicen -no tanto porque sea lo que piensan sino porque "lo dijo el profesor". Además, se le acepta y reproduce porque facilita las cosas, sugiere qué y cómo pensar, y en tal perspectiva lo significativo es que prescribe al niño reacciones específicas que impiden el pensamiento autónomo (8) y; no implica al sujeto pensante ya que la función de éste únicamente es ajustar a la realidad ese pensamiento hecho, construído, y por ende deformado. El niño se apropia del discurso de otros, usa caretas que no le pertenecen.

Este pensamiento "ideológico" tiene en sí mismo la posibilidad de brindar tranquilidad, comodidad ¡para qué pensar si ya otros lo han hecho por mí! Y al pensar como los otros quieren que piense, el niño aprende a guardar las apariencias, a asumir como evidente aquello que en realidad no lo es; "de alguna manera el niño se da cuenta de que ninguna de las cosas que se ve obligado a hacer guarda relación con él" (9), sin embargo acepta la situación y coparticipa de ella, -ahí estriba la tranquilidad,- pues de lo contrario esto significaría estar dispuesto a enfrentar la autoridad y por ende el castigo

que se le imponga, esto implica conflictuarse; ¡y total, para qué hacerlo si así estamos bien! Más adelante reconsideraré este planteamiento para ampliar su exposición.

Por otra parte, inscrito en la rutina escolar, el niño se da cuenta que dentro del aula algunos contenidos o mensajes no deben ser dichos y por lo tanto ha de mandárseles al lugar de lo no permitido, de lo impensado, y siendo así, tal pensamiento también es "ideologizado". Silenciosamente ha ido instalándose y toma forma, se acepta y valida sólo lo permitido y deseado, a lo cual el niño no tiene más que ajustarse y responder convenientemente. Es así que, según lo afirma Postman (10), los niños juegan a "simulemos que"; supongamos que tú no eres lo que eres, finjamos que aquello que te aburre es importante, y que cuanto más te aburre más importante es; supongamos que hay cosas que todo el mundo debe saber, y que tanto las preguntas como las respuestas han sido ya fijadas para siempre.

Frente a ese pensamiento inconsciente, encubierto, cotidiano, está el otro, el pensamiento crítico, aquel que nace inmediatamente de la conciencia (11) y hace posible que el niño se enfrente al conocimiento de su realidad experimentando tal vez situaciones desconocidas para él, sintiéndose inseguro, confundido, desorientado, pues éste, a diferencia de aquél, "roba confianza y certeza a base de otorgar autonomía y atrevimiento" (12). De ello se deriva que si el niño vive situaciones que impliquen la reflexión, el descubrimiento, la creación, tendrá que ser él -y no esperar a que otros lo hagan- quien construya los elementos que le permitan llegar a la respuesta correcta. Es precisamente ahí donde reside la autonomía y el atrevimiento, ya que disponiendo de los esquemas que posee, el niño se afana en "dar un sentido al mundo" e interpretar su realidad; esto conlleva el rasgamiento del saber seguro, petrificado.

(8) Maffessoli, Michel. LOGICA DE LA DOMINACION. Ed. Península. Barcelona, España. 1965. p. 151.

(9) POSTMAN, N. y Weingarther, Ch. LA ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD CRITICA. Ed. Fontanella. Barcelona. 1973. p. 66.

(10) Idem:

(11) Fullat, Octavi. Op. cit. p. 116

(12) Fullat, Octavi. Op. cit. p. 116

Tal vez encontremos que, instalado en el plano de la crítica, el niño se enoja e inconforma con el profesor cuando éste subrepticamente se empeña en decirle cuál es el mejor camino o la respuesta más adecuada y se obstina por facilitarle las cosas, por presentárselas "ya molidas" listas para ser digeridas. ¡Y vaya atrevimiento el del niño! cuando teniendo la oportunidad de "deambular" por un camino donde "no pasa nada" donde todo lo conocido es conocido y está ordenado; en tanto que los tiempos, las formas de juego y demás actividades son organizadas de manera que respondan a las exigencias del docente, elije el camino de la reflexión permanente para desmitificar las evidencias.

Ahora bien, si aceptamos que esta actitud crítica le orienta a dudar de los esquemas convencionales y conformistas, a discurrir sobre la realidad, hemos de tener presente también la situación que este niño enfrenta en el marco de relaciones institucionales, que en sí mismas contienen restricciones que "lo confinan a permanecer sentados en jaulas metidas a su vez en otras jaulas" (13), aunque bien pudiera objetarse que ello es innecesario por considerar que los casos de niños "atrevidos" son excepcionales.

POSIBILIDAD - REALIDAD EN LA FORMACION DEL PENSAMIENTO CRITICO

Frente al mito de la formación crítica, y por ende, de su apariencia de verdad, se hace necesario desentrañar lo que oculta, evidenciar lo ritualista de su aceptación, dudar de aquello que por simplificado no implica mayor problema, desmitologizarlo. Con esta pretensión de por medio, tanto en el programa de Educación Preescolar como en los objetivos de Educación Básica (14) hemos encontrado la explicitación de enunciados gene-

ales que guardan íntima relación con el tema que nos ocupa. En ellos está presente la finalidad de lograr la formación crítica y se proponen "sugerencias" para que esto se concrete: consideremos algunas de ellas:

- ** "Plantear problemas y fomentar la reflexión del niño sobre ellos".
- ** "Utilizar expresiones, comentarios y preguntas que estimulen la reflexión".
- ** "Posibilitar la confrontación de ideas, motivando a pensar acerca del problema, revisar su idea, argumentarla, confirmarla, y modificarla".
- ** "Inducir la reflexión, más que la búsqueda de respuestas correctas".
- ** "Favorecer la espontaneidad, la creatividad, el sentido crítico".
- ** "Animar al niño a reflexionar sobre sus acciones y sobre las de los demás para poder expresar una opinión crítica con relación al trabajo".

Tales planteamientos han sido formulados y se insertan en los programas en términos de posibilidad -en tanto es posible llevar al niño a... para llegar a...-; "posibilidad que durante mucho tiempo es sólo eso, una mera posibilidad (por muy diversa que ésta sea), que no se convierte en realidad" (15) en cada una de estas propuestas es factible advertir la relación que se establece entre la reflexión y la crítica, sin embargo aunque dicha relación sea tan evidente es necesario cierta cautela en el sentido de determinar la connotación que teóricamente se le otorga a

(13) Postman, N. y Weingarther, CH. Op. cit. p. 169.

(14) Ver SEP. PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR. Libros 1.2.3. México. 1981. SEP. LIBRO PARA EL MAESTRO. Primer Grado. Edición para información al magisterio. México. 1980.

(15) Rosental y Straks. CATEGORIAS DEL MATERIALISMO DIALECTICO Biblioteca de Filosofía. Ed. Grijalbo. México. 1984. p. 239.

estos conceptos estelares (6), y la interpretación que los docentes hacen de ellos.

En el plano de los planteamientos teóricos, todo parece indicar que la reflexión está entendida como una valoración profunda sobre el significado de las acciones, valoración hecha necesariamente en el nivel de la conciencia, (en cuyo caso hasta cierto punto es coincidente con alguno de los planteamientos anteriores cuando se considera a la crítica estrechamente vinculada con la reflexión, misma que contiene la posibilidad de valorar lo ya valorado). En el otro plano, en el de la interpretación de los docentes, hay que considerar si éstos asumen la reflexión como algo cotidiano o en función de su trascendencia y significatividad, ya que de esta diferencia dependerá la actitud que se adopte frente al "reto" de la formación crítica. A este respecto es pertinente tener presente los planteamientos de Carrizales, para quien "la reflexión cotidiana es aquella en la cual prevalece la memorización del orden, se reconoce lo establecido como normal y se aspira a cambios a partir de modelos rígidos, generalmente no reflexionados críticamente, mientras que en el otro sentido la reflexión se caracteriza por la duda, la confusión, la creación, que orientan contra las certezas, los modelos, los caminos habituales"(17).

Ahora bien, si entendemos que la realidad es la posibilidad ya realizada y que para que esta transformación se opere es necesaria la actividad del hombre(18), resulta conveniente analizar qué de ello sucede en la práctica del docente, revisar si lo que es probable se torna real; o en su defecto, dilucidar el por qué no se logra, lo cual pudiera parecer ocioso pues entendemos que eh el mayor de los casos esta operación no llega a

su concreción el docente "teoriza" "sus" concepciones y las eleva, se observa una manifiesta contradicción entre lo que teóricamente acepta y lo que en la práctica desarrolla- es decir, frecuentemente encontramos docentes que consumen la teoría, la recitan, presumen de ella y de sus "buenas" intenciones... pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa... y sin embargo resulta extraño que tales objetivos puedan concretarse dado que dicho proceso se establece en base a un vínculo de sometimiento (19), y entonces en tales circunstancias la posición menos problemática estriba en eliminar la teoría y seguir simulando.

¿Cómo explicar este distanciamiento entre teoría y práctica?, o mejor aún, cómo articular con referencia a la crítica las categorías de la antinomia posibilidad-realidad. Es evidente que la respuesta a estas interrogantes no es sencilla, y con el riesgo de ser un tanto radicales, (pues sabemos que para intentar dilucidar esta situación no basta con considerar un sólo elemento, sino que se requiere analizar la multiplicidad de factores intervinientes), consideramos que una de las principales dificultades se encuentra en el énfasis exagerado que se da a la difusión de los programas, con la creencia de que con una buena capacitación el docente modificará sus esquemas y reconsiderará muchas de sus concepciones; es así como vemos que cursos van, cursos vienen, cursos a los que el maestro asiste desafanándose de todo aquello que tenga algo que ver con lo que él y los niños realizan en el proceso de aprendizaje; cursos que, según los profesores, se inventan para mantenerlos ocupados. En este caso, lo significativo es

(16) Carrizales, César. UNIFORMIDAD, MARGINALIDAD Y SILENCIO DE LA FORMACION INTELECTUAL. U.A.E.M. I.C.E. Serie debate pedagógico II. Cuernavaca, Mor. 1988.

(17) Carrizales, César. en: CONTRIBUCIONES PARA UNA TEORIA DE LA FORMACION DOCENTE. U.A.E.M. I.C.E. Serie debate pedagógico I. México, 1988.p. 24

(18) Rosental y Straks. op. cit. p. 240

(19) Bohoslavsky, Rodolfo. "psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante" en: Glazman Nowalski, Raquel (ant.) LA DOCENCIA, ENTRE EL AUTORITARISMO Y LA IGUALDAD. SEP. México. 1988. p. 58

que los cursos que se operacionalizan son tan generales y abarcativos, "tan bien estructurados" que poco espacio existe para permitir que el docente conozca, cuestione y analice aspectos específicos -como pudiera ser el de la formación crítica-, y si en dado caso algún comentario surgiera al respecto, se le excluye, argumentando falta de tiempo para su abordaje.

Por otra parte, y con la salvedad anterior, tenemos que en la difusión-capacitación (y en los programas mismos), se aclara insistentemente que los lineamientos que en él se abordan son sólo propuestas que el docente puede considerar lo cual no sucede, el programa es aceptado a pie juntillas, los profesores se aferran fielmente a él, pues esto en cierta medida les permite dar la imagen del "buen docente" que sabe y conoce lo que está haciendo. Resulta paradójico que el consumo de teoría se realiza sin crítica, cuando tal teoría explicita a nivel de objetivos la formación del sentido crítico. Y lo más grave es que este "aparentar que sé" es avalado por una interpretación tergiversada de lo que la misma teoría plantea: si el programa habla de libertad... dejemos que el niño haga lo que mejor le plazca; si propone la crítica...; ¡Esto es una falacia!; de modo tal que el docente va conformando "su teoría" en bloques estancos y desde ahí enfrenta cómodamente su realidad; pudiera pensarse que esto al menos da una garantía de que efectivamente el docente toma en cuenta a la teoría para sustentar su práctica, aunque lo cierto es que "la archiva" se olvida de ella, la desconoce.

En este olvido consciente por parte de los profesores, el intento de formar niños críticos se desvanece, pues se asume que el pensamiento del niño es informe, imposible, se minimiza y prejuzga su capacidad, se le descalifica, negándole toda oportunidad de actuar; obstaculizando su desarrollo; se prioriza una masificación cultural en la que el espíritu

crítico está ausente, se induce al niño a vivir experiencias no centradas en los procesos de pensamiento, no se le enseña a pensar y pensarse, más bien aprende a enajenarse; lo que se promueve es "un sentimiento de alienación al proceso educacional" (20), sentimiento que se va desarrollando y toma forma evidenciándose en mensajes ocultos, mensajes que, no estando presentes en los lineamientos oficiales, de una u otra forma son transmitidos a los niños; de acuerdo con Postman y Weingartner el niño entiende que "es preferible la aceptación pasiva a la crítica activa, descubrir el conocimiento está más allá de su propia capacidad, y no es en caso alguno asunto de él; la ideas propias y las de sus compañeros no tienen importancia alguna" (21); tal vez en estos mensajes que se filtran en los objetivos de los docentes se encuentre también la razón por la cual se argumenta la imposibilidad de pensar en la formación del sentido crítico durante los años preescolares y escolares. Acaso estos profesores participen de la idea "conveniente" de esperar -posponer- hasta que el alumno acceda a niveles de educación superior para darle la oportunidad de participar en un proceso que entre otras cosas implica la creatividad, la innovación y la crítica, argumentando que en estos niveles educativos los niños son incapaces de criticar, confiriéndoles únicamente el papel de aceptar y obedecer órdenes y disposiciones dictadas por la autoridad legitimada; al determinar los niveles en que la formación crítica ha de ser desarrollada, se le está privilegiando en sí misma; este mensaje, encubierto por el velo de la aceptación conduce a considerar que sólo a los que acceden a estudios de posgrado les es dable actuar con sentido crítico. Este no es el único punto en que reside el privilegio; también se privilegia la individualidad cuando el docente (aún estando de acuerdo con la posibilidad de la formación crítica en los

(20) Postman y Weingartner, Ch. op. cit. p. 66

(21) Postman y Weingartner, "El medio es el mensaje" en Fuentes Molinar, Olac (Ant) CRITICA A LA ESCUELA. México. 1986 p. 111

niveles interiores) se da a la tarea de distinguir -mediante la clasificación y la etiquetación a quienes son capaces de criticar, (en tanto tienen conciencia del saber,) de aquellos incapaces incluso del mínimo intento de duda o cuestionamiento; También se individualiza la culpa: el niño es el culpable, el incompetente, el perezoso, es él quien no quiere ser crítico.

Diferimos de estas posiciones que, en uno u otro sentido privilegian la crítica. Aunque aceptemos que esta formación no es tarea fácil, no es posible permitir que la dificultad se vuelque sobre nosotros y su impacto avasallador paralice todo intento por lograrlo lo difícil es más difícil si nada se hace; la formación de sujetos con sentido crítico se complejiza si este proceso no se inicia en los primeros años, si se le deja "para después". Esta formación no surge en el vacío, requiere ser considerada desde sus primeras manifestaciones -por muy limitadas que pudieran parecer- como un proceso en el cual se avanza gradual y paulatinamente.

Si dicho proceso de formación está ausente, no nos extraña entonces encontrar sujetos que aún habiendo superado la minoría de edad (considerada por Kant como la incapacidad para utilizar su entendimiento sin ayuda de otro) (22) y frente a una situación problemática no se atreven siquiera, mediatizados por su realidad social concreta, a arribar en la formulación de preguntas. La consideración de Postman y Weingartner en relación a este hecho me parece importante cuando plantean que si el sujeto se enfrenta a una oportunidad de pensamiento crítico, se enfrenta también al conflicto que conlleva. "El conflicto se da porque el alumno durante mucho tiempo ha aprendido a no pensar, a no preguntar, a depender totalmente de la autoridad del maestro" (23), y desconociendo que esto le ha sido enseñado durante un largo período, se le exige que actúe y piense (como por magia), de manera crítica.

Hemos de considerar que además del conflicto que en sí mismo representa para el niño el pensar con sentido crítico, la situación se conflictúa aún más cuando desde la perspectiva de prácticas educativas que reproducen y legitiman los mensajes dominantes, se pretende controlar lo que el niño debe pensar y decir, entonces, el conflicto ya no es sólo personal sino institucional, en él se evidencia la problemática existente en la relación docente-discente, así como la priorización que se hace de la normatividad.

Resulta paradójico que en las escuelas se pretenda formar niños que sean críticos, pero críticos sujetos a la obediencia; lo que se estimula es la obediencia de la crítica y no la crítica de la obediencia. Mediante esta formación se intenta por todos los medios eliminar en el niño su "naturaleza informe" y sujetarlo a predeterminaciones que le indican lo que puede o no puede ser criticado, cómo, cuándo y desde dónde hacerlo. Recuerdo a un niño que me dijo: mis compañeros y yo siempre queremos hacer lo que la maestra quiere. ¿Es el niño crítico que se forma en nuestras escuelas? Es claro que en el comentario de este niño está presente -nuevamente- la simulación aprendida, la imposición, la autoridad, el poder, pues no es cierto que el niño siempre desee hacer lo que otros desean que haga, lo acepta porque reconoce que para lograr la aprobación por parte del maestro y por ende "el triunfo", lo conveniente es sustituir su propio criterio por el criterio del profesor, simular obediencia, responder con trucos, con frases estereotipadas; plegarse a las arbitrarias normas convencionales. En la obediencia de la crítica los niños pronto aprenden a manejarse en el terreno de lo "prohibido", en él existen ideas que no deben pensarse, mucho menos decirse, tales ideas son divergentes y lo divergente no tiene cabida en un mundo que a pesar de

(22) Citado en: Maffessoli, Michel. Op. cit. p. 163

su heterogeneidad ha sido homogeneizado, lo divergente es censurado; de suerte tal que lo que los profesores hacen es contribuir a la continuidad y al sostenimiento de la misma estructura educativa y social imponiendo a los niños los mismos patrones de comportamiento que a él a su vez, le son impuestos por hallarse sometido a prescripciones institucionales, indicaciones rigoristas que le señalan el rol que debe cumplir, el espacio y el tiempo de que dispone para ello, indicaciones que ni el propio docente se atreve a poner en tela de duda, ya que esto de cierto modo le permite protegerse contra lo imprevisto y continuar presumiendo de un velo de virtuosidad que en esencia es falso y que además no le pertenece.

Se ha dicho que en la mayoría de las ocasiones, las acciones educativas están orientadas al desarrollo de niños obedientes y críticos y apuntamos la contradicción que existe. Y bien, qué sucede cuando el niño se aparta de este supuesto y se convierte en un crítico de la obediencia. Posiblemente de una u otra forma la situación escolar se ve conmocionada, pues el maestro ve que poco a poco el mundo que él ha fabricado con tanto empeño y dedicación empieza a desmoronarse, se da cuenta de que sus esfuerzos por controlar y organizar en el aula hasta el último detalle han sido inútiles. En este momento pudieran parecer comprensibles la angustia, el temor, el nerviosismo que el docente experimenta al ver que su todo se ha vuelto nada; aunque no únicamente por esto se angustia, lo hace también porque se sabe incapaz de enfrentar a un grupo de niños críticos que o implican en cuestiones que no están en el programa, que no han sido ordenadas con antelación; es por esto que el docente manifiesta una clara oposición a la diferencia (24); para él es diferente quien discurre de manera distinta a como él discurre: quien

cuestiona su saber y por ende su poder; quien no responde al modelo de "buen alumno", modelo según el cual se opera ideológicamente a través de valores que han sido privilegiados: el orden, el silencio, la obediencia, la sumisión, etc., etc.; no debe resultar-nos extraño que a estos niños que se comportan contrariamente a las especificaciones del modelo les sean asignadas un sinnúmero de etiquetas que dan cuenta de tal insubordinación, etiquetas a través de las cuales lo positivo se vuelve negativo, lo blanco negro, ya que quien ejerce la crítica es considerado como indisciplinado, irrespetuoso, inadaptado, inquisidor, desordenado, desobediente, respondón, intolerable; es un niño que "cae mal" precisamente porque enfrenta al profesor a la idea de pensar en algo que ni siquiera él había pensado, y a perder la seguridad que le brindan las certezas contenidas en los programas, "programas que le determinan no sólo qué argumentos han de ser aprendidos, sino también el orden en que ha de hacerse" (25), estas aseveraciones se confirman también cuando leemos a Fullat que afirma "los espíritus críticos son tan inoportunos e insoportables, que lo mejor es cerrarle la boca" (26), y el resultado de ello es tal que el niño se siente culpable hasta por pensar.

Resultaría casi del todo inútil hablar de formar niños críticos cuando la sociedad, el sistema educativo y el propio docente continúan prejuzgando como limitada la capacidad del niño, cuando le condenan e inutilizan por el hecho de serlo y le niegan la oportunidad de expresarse; por ello creemos que tal formación será realmente posible, -en primera instancia-, sólo si en las instituciones educativas actuales logran superarse todas las restricciones impuestas por la escuela convencional, que lejos de contribuir a la formación del sentido crítico, lo que propician es la desvalorización del niño ante sí mismo y ante los

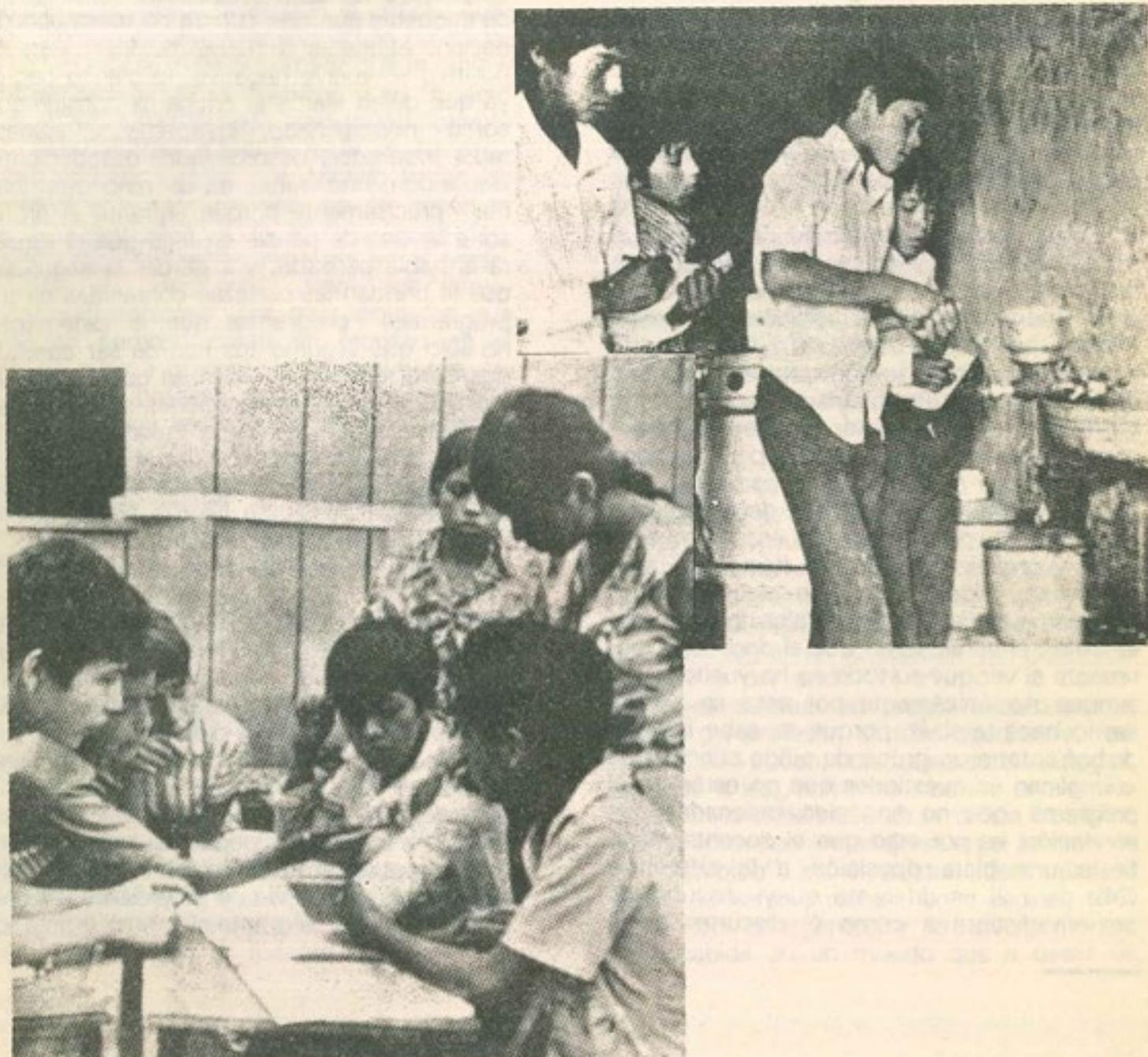
(24) Maffessoli, Michel. Op. cit. p. 151

(25) Postman, N y Weingartner, Ch. Op. cit. p. 48

(26) Fullat, Octavi. Op. cit. p. 116

demás. Pero esto no basta, sería ilusorio pensarlo así, se requiere además, "examinar la naturaleza y fuerza de las limitaciones ideológicas y estructurales, que le dan forma a los parámetros en los cuales los maestros y los estudiantes funcionan"(27), de no tomar en cuenta tales consideraciones. la supera-

ción a la que hacemos referencia sería ficticia, puesto que estaría dada en base a la conformación de situaciones en las que las posiciones son polarizadas; posiciones en las cuales esta apariencia de cambio se recrea a sí misma y deviene la utopía.



(27) Giroux, Henry. "Más allá de la teoría de la correspondencia" en: De Leonardo Patricia (ANT) LA NUEVA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION. SEP. México. 1986. p. 63

ESCUELA Y VIDA COTIDIANA

Primitivo Rodríguez Hernández *

Acercarse a la realidad escolar desde el concepto de vida cotidiana tiene implicaciones en un doble sentido: por un lado, en el plano de lo teórico permite acercarse a una explicación del movimiento de dicha realidad y, por otro, hace posible caracterizar, en cuanto a lo metodológico, una serie de procedimientos que permiten la aprehensión de la realidad escolar como objeto de estudio.

En el presente artículo interesa destacar las implicaciones teóricas del concepto en términos del análisis de la institución escolar.

Para Agnes Heller, la vida cotidiana se define como "... el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social".(1) Tal definición lleva a pensar esta escala de la realidad como el espacio en el cual se concretizan una serie de procesos, que hacen posible la continuidad o el rompimiento de determinadas formas de relación social.

Al manifestar que es en la vida cotidiana donde se crea la posibilidad de la reproducción social, el concepto de reproducción social debe verse desde una óptica que permita pensar a los sujetos como seres sociales, capaces de imprimir a éste reproducirse en el sentido del mantenimiento de una determinada forma de sistema social, pero a la vez la posibilidad del cambio, en tanto que ambos momentos se presentan dialécticamente en la construcción de la cotidianidad.

Así, cuando Heller afirma que: "En consecuencia, luchar contra la "dureza del mundo"

significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse las costumbres y las instituciones, para poder usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder mover este ambiente, sino también que él va aprendiendo a conservarse así mismo y a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombres y estratos".(2) Pone de manifiesto ambos sentidos de la reproducción, dándole una posición activa al sujeto en la conformación del momento histórico que le toca vivir.

Esta incidencia del sujeto en tanto constructor de la historia deja ver a la vida cotidiana como el escenario donde se gesta dicho proceso. El hombre al participar en la vida cotidiana se objetiva y, al hacerlo, crea y recrea su contexto inmediato, el cual se incluye como parte de una totalidad más abarcativa.

Por ello se puede afirmar que la vida cotidiana presenta una historicidad, no sólo en el sentido de que "... es un espejo de la historia, sino también en cuanto a los cambios que se han determinado en el modo de producción, a menudo (y tal vez casi siempre) se expresan en ella antes de que se cumpla la revolución social a nivel macroscópico, por lo cual, bajo este otro aspecto, aquella es un fermento secreto de la historia".(3)

En síntesis, si la realidad es entendida desde el punto de vista de la totalidad dialéctica "como un todo que posee su propia estructura (y, por tanto, no es algo caótico),

* Profesor de la Unidad Pedagógica de Chalco.

(1) HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Ediciones Península, 1977 p. 19

(2) HELLER, Agnes. Op. cit. pp. 30-31.

(3) HELLER, Agnes Op. cit. p. 20

que se desarrolla (y, por ende, no es algo inmutable y dado de una vez para siempre), que se va creando (y, en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares o en su disposición)" (4), la vida cotidiana se presenta entonces como el escenario en que se llevan a cabo de manera concreta estos procesos que delimitan un tipo específico de sociedad. Así, el conjunto de actos que el hombre realiza en su cotidianidad en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, contribuirán a definir y redefinir de manera constante la dinámica de la realidad social.

Desde esta perspectiva, la escuela como institución social que es, presenta también una vida cotidiana.

Esta vida cotidiana escolar se concretiza en la práctica docente, la cual se estructura a través de procesos de apropiación-reproducción que los sujetos (maestros, alumnos, padres de familia, autoridades escolares) hacen de las objetivaciones(5) presentes en el ámbito escolar, a fin de recrear de manera constante dicha vida cotidiana.

Estos procesos de apropiación-reproducción son realizados por sujetos con una historia construida desde el vivir una situación de clase, la cual se manifiesta en su actuar cotidiano al relacionarse con las objetivaciones de la escuela. Por ello la realidad escolar se presenta, al igual que la totalidad social, permeada por múltiples procesos sociales, políticos, ideológicos y culturales que se reflejan en su interior, aunque no en su totalidad, lo que hace posible que dicha realidad sea conceptuada como una entidad en constante definición y redefinición.

De esta manera, las objetivaciones que se encuentran en el ámbito escolar se definen, por un lado, desde la instancia estatal de manera explícita a través de los programas escolares, libros de texto, normas de evaluación, formas de conducirse, lenguaje, etc.

Este conjunto de objetivaciones que definen a la institución escolar desde el "deber ser", constituyen la norma oficial. Sin embargo, no es la única que se encuentra presente. Los sujetos al apropiarse del "deber ser", lo reinterpretan desde su propia perspectiva, desde su historia personal. Esta reinterpretación a partir de la apropiación que se hace de la norma oficial constituiría la otra norma, la que los sujetos construyen cotidianamente en su objetivarse al relacionarse entre sí.

Para Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta la práctica docente se encuentra permeada por una serie de normas, y si bien algunas de ellas son impuestas desde fuera, otras, las que se dan al interior de la escuela son elaboradas por los sujetos que participan en ellas.

Desde esta perspectiva no caben sólo momentos de reproducción en el sentido de considerar a la escuela como un espacio, en el que únicamente se encuentran presentes los intereses de un grupo social que ejerce la hegemonía y que a través de ella garantiza la posibilidad de la continuidad de las relaciones que se dan en el todo social.

La escuela, como institución social, se considera un espacio contradictorio en el que las clases hegemónicas y subalternas luchan por la definición de la hegemonía. A la escuela concurren sujetos con una historicidad y esto posibilita el que si bien se den procesos de reproducción, también se manifiesten procesos de resistencia, de apropiación de los usos y saberes que la escuela ofrece y que fuera del control escolar pueden tener opciones que rebasen el marco de la reproducción social.

En cuanto a los alumnos, dentro de la escuela conforman estrategias propias que convierten a ese espacio no sólo en un lugar donde emprenden conjuntamente el aprendizaje, sino también en el espacio en donde se dan y construyen relaciones y mo-

(4) KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. 9a. Edición, México, 1983. pp. 56.

(5) Para Heller las objetividades son "Los productos humanos que cada generación encuentra hechos, con los que está inevitablemente en relación y que transformarán hacia las generaciones posteriores".

mentos para cuestionar, interpretar y seleccionar aquellas actividades, contenidos y discursos que tanto el docente como la escuela le proporcionan. De este modo, los niños se presentan "... invulnerables frente a temas ajenos y participan frente a tareas y explicaciones que adquieren coherencia en su muy autónomo y social proceso de construcción de conocimiento"(6)

De la misma manera, la práctica que el docente realiza, si bien toma en cuenta la norma oficial, también se integran a ella una serie de elementos que se dan desde la historia personal del docente. A ésta también se incorporan aquellos que se generan a partir de las características propias de la comunidad en donde se ubica la escuela y que llegan a ésta a través de los sujetos que confluyen en ella, sean alumnos, padres de familia, autoridades locales e incluso el mismo maestro que algunas veces forma parte de la comunidad (de manera directa).

Por ello, la práctica docente no solamente se da en función de las normas oficiales. Verla desde esta sola óptica conduciría a tener una visión limitada.

La vida cotidiana de la escuela, igual que la sociedad global, presenta una historia. La práctica docente, como proceso, es el resultado del devenir histórico, es historia acumulada, historia que se fue y se va construyendo.

En la práctica docente cotidiana los sujetos incorporan experiencias y saberes diversos, es decir, en ellos se expresa una acumulación histórica. (7)

La institución escolar y, por lo tanto, la práctica docente, es historia acumulada, es producto de contradicciones, alianzas, lucha de los sectores involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente, más bien es heterogénea y cambiante.

La práctica docente es heterogénea, ya que es el resultado, entre otras cosas, del cruce de biografías con historias, de la pro-

gresiva apropiación y utilización de prácticas a lo largo de la vida de cada sujeto, de su ubicación en determinados contextos culturales y sociales que están en proceso constante de transformación. Es decir, los sujetos, las condiciones materiales así como el contexto donde se realiza la práctica docente, tienen su propia historia haciendo posible dicha heterogeneidad.

Cabe aclarar que en cuanto a actividad particular, la práctica docente es heterogénea. Sin embargo, hay procesos que se mantienen de manera homogénea y que forman parte esencial de dicha práctica. Por ejemplo, la existencia de normatividades que moldean a la práctica docente se presentan constantes, lo que hace que dicha práctica, en sentido genérico, sea homogénea. Aquí, la forma en que los sujetos particulares se apropian de dichas normatividades le confieren el carácter de heterogeneidad.

¿Qué implicaciones tiene el conceptuar desde esta perspectiva a la institución escolar? Se hará referencia a una aunque no es la única.

Durante la década de los setentas tuvieron amplia difusión en los círculos académicos dedicados al análisis de lo educativo, las ideas derivadas de los planteamientos que Bordieu y Passeron hicieron acerca de la escuela como una institución reproductora. Este reproductivismo abordado desde Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis; entre otros, permeó el enmarque de muchas investigaciones. Se podría hablar de la construcción de un cierto paradigma sobre el cual giraron los análisis sobre lo educativo, con sus escuelas al nivel de lo político-ideológico, en tanto llegar a pensar lo educativo como un ámbito cerrado en el que el poder hegemónico difícilmente podría ser subvertido.

Pensar a la institución escolar desde la óptica que ha sido desarrollada en el presente artículo, posibilitaría encarar el conocimiento de lo que ésta es; complejizándola en tanto objeto de estudio, lo que permitiría tener otros acercamientos a la realidad educativa.

(6) ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta. "Escuela y clases subalternas" En Cuadernos Políticos No. 37. Ed. Era, Jul-Sept. 1983. pp. 72

(7) ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros" mimeo. s/f p. 17

CAMBIO Y PARTICIPACION DOCENTE

*Justino Castillo Bustamante **

La idea de cambio escolar es uno de los nudos problemáticos al repensar la modificación de la práctica educativa,¹ es problemática en cuanto a la enunciación misma de cambio y a su cuestión práctica. Enseguida desde donde se plantea su instrumentación: el aula, la escuela, el sistema educativo en su conjunto. En estas notas nos referiremos al cambio en el ámbito escolar.

Hay acuerdo en algunos trabajos en que el protagonista del cambio escolar es el maestro, como el que está en "mejores condiciones" de experimentar, reproducir, desarrollar, retroceder y transformar la práctica educativa (la realidad escolar). Supuesto basado en el acercamiento y conocimiento de la misma, sin embargo, su aproximación está mediada por las condiciones para reflexionarla, de su sentido de pertenencia (de propiedad), compromiso e identificación con la misma.

Ahora bien, otra condicionante para lograr el cambio escolar y asumir una actitud diferente ante el conocimiento (construcción vs dogmatismo) y una forma distinta de relacionarse (cooperativa y solidaria vs autoritarismo) con maestro, alumnos y padres de familia, es la modificación democrática de la organización burocrática escolar. Es decir,

un cambio de la actitud docente en la práctica, pasa necesariamente por la modificación de las condiciones materiales existentes y en este movimiento se producen transformaciones en la conciencia de quienes promueven dicha modificación.

Privilegiar entonces el análisis de la práctica docente enfatizando lo conflictivo, lo transformador, lo contradictorio y lo emergente, puede anticipar formas alternativas en el trabajo docente, sin embargo, transformar la práctica educativa no es fácil, ni es cuestión de voluntad, ni de reflexión teórica únicamente.

Cuando el análisis de la práctica docente² conduce a racionalizar que no se puede cambiar,³ se adopta y adapta un discurso que encaje con las estructuras de pensamiento y acomodarse a la normatividad; o se calla aceptando que no hay cambio posible o se calla porque ésta es también una forma de rechazar la idea de cambio. Las discusiones y reflexiones sobre la práctica educativa, repensadas para anticipar posibles alternativas en la docencia pueden propiciar la recuperación de la memoria colectiva del magisterio⁴ y llevar a un conocimiento crítico de la realidad, modificando la conciencia de los maestros que conduzca a la transformación de las prácticas docentes.

* Profesor del CCECMEM

1. Concebimos a la práctica educativa (en forma esquemática) como una estructura compleja, no reducible al aula donde se conflictúan relaciones y saberes; donde se producen y reproducen historias, valores, cultura e ideologías, y finalmente como un trabajo asalariado.
2. Por práctica docente entendemos al proceso enseñanza aprendizaje y su referencia obligada a la práctica educativa. En la práctica docente se inicia el cambio escolar.
3. No es fácil decir algo nuevo, no basta con abrir los ojos, con prestar atención, o con adquirir conciencia, para que se iluminen al punto nuevos objetos. Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Siglo XXI Edt. Méx. p. 73
4. Memoria que ha sido silenciada, por lo que recuperarla y escucharla no ha sido práctica común. Memoria que puede ser: histórica (de movimientos gremiales), de saberes (sobre la enseñanza) y formación docente (modelos educativos para la formación: recursos materiales, métodos, leyes y reglamentos).

Reflexionar sobre la práctica educativa es un esfuerzo que conduce regularmente a calificarlo, racionalizarlo y encajonarlo a la actividad en el aula; un esfuerzo mayor es reverse en la práctica. Al respecto, la primera impresión al hacer la reflexión sobre la práctica docente, es que ésta es tan obvia y conocida que no hay nada que decir. Pero "hay que entender todos los enunciados formulados en otra parte y que se repiten en un discurso a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamiento fundado o de premisa necesaria; hay que entender tanto los que son criticados, discutidos y juzgados, como aquellos que son rechazados o excluidos"¹⁵

Así, reflexionar sobre la práctica docente se da a varios niveles de acercamiento y/o problematización, uno, desde referentes empíricos o prácticos, otro desde explicaciones teóricas. Reflexionar conduce a confrontar esquemas, perder evidencias y certezas, generar angustias y producir inseguridades que cuando no son canalizadas en la solución de problemas; las reflexiones y discusiones se vuelven de sentido común o ejercicio estimulante de neuronas.

Reconocida la complejidad y heterogeneidad de la práctica docente (la docencia como práctica social no es, ni puede ser homogénea) lleva a tratar de justificar y legitimar lo que se hace como algo que ya está determinado. Se justifica para reivindicar al maestro, reivindicar las historias y biografías personales, justificar prácticas que responden a lógicas de sentido común, a lógicas de lo dado, de lo ya establecido y ocultar la repugnancia, y el miedo de pensar la diferencia.

¿Qué importancia tiene reflexionar sobre la práctica docente?: apropiarse de ella, enajenarse o desenajenarse de la misma; reconstruirla, pensarla, cuestionarla y racionalizarla; caer en voluntarismos mesiánicos: revalorar la docencia y el ser maestro; cambiar la concepción filosófica de la educación, concientizar o ideologizar sobre la función del maestro, etc. Como se ve su importancia es inne-

gible, es punto de llegada y partida.

Pedir que cambie el maestro está más allá de sus posibilidades reales, no es una necesidad, no está dentro de su "conciencia posible" (su trabajo le da resultados, no le causa problemas, tiene un reconocimiento y aceptación social), entonces qué sentido tiene cambiar. Tiene sentido cuando se tocan su formación, su historia docente; cuando se produce una crisis en la enseñanza y en las funciones de las relaciones docentes y escolares. La confusión e inseguridad generadas o bien es disimulada o evidenciada, se acentúan así las resistencias o la disposición para cambiar, dependiendo de las condiciones laborales, de la formación teórica metodológica y del compromiso prevalentes en un momento dado.

La resistencia a cambiar es una resistencia por la seguridad y para la seguridad (pensar lo otro produce miedo y temor), un argumento más de resignación que de resistencia es que los cambios son naturales, que nada es inmutable y todo está cambiando, sólo es cuestión de esperar que estos se produzcan, o por el contrario, que todo está en la inmovilidad.

Se puede desear en este sentido que cambien las condiciones materiales, pero no las actitudes, o a la inversa y se pide que sean otros los que cambien (el interrogarse así mismo lleva a que se pierdan las evidencias y certezas) sobre todo en las formas de relación y del discurso. El cambio en el discurso es muy probable y es una práctica justificatoria: "ya estoy cambiando en mi forma de hablar, por algo se empieza".

Cuando se ha tomado conciencia del cambio, en muchas ocasiones éste ha rebasado a la primera, pero en otras se anticipa a ella, entonces se puede incidir covuntamente. Esto no siempre es posible, requiere del conocimiento de la complejidad de la coyuntura, de la detección de contradicciones, diferencias y semejanzas y de la capacidad reflexiva, crítica e interpretativa; complementada de una firme voluntad y de un valor emprendedor.

(15) Foucault, op. cit. p.

LA PARTICIPACION DOCENTE

Un eje para tratar la participación del maestro -ésta es muy compleja y diversa- y el que sólo nos interesa comentar en esta oportunidad, es la recuperación de su palabra, la cual también sólo se apunta sin ánimo de agotar su discusión y problematización. Partimos de una interrogante:

¿Que significa recuperar la palabra del maestro? La palabra del maestro tiene mucho de sentido común, de empirismo y racionalismo. Su palabra es un reflejo de su experiencia, de su formación; de sus angustias y temores. Recuperar entonces su palabra es recuperar en algún modo lo anterior (la diversidad). Sin embargo, otras palabras son negadas, olvidadas, obviadas o desconocidas.

Recuperar la palabra del maestro desde sus saberes implica por un lado, reconocer que tiene saberes (saberes que están en lo "ya dicho", y al mismo tiempo "un no dicho", "lo jamás dicho", es un saber oral social e individual, es parte de la tradición verbal docente) y que son contradictorios entre sí -tiene mucho de formación normalista y otro tanto de la práctica- y que manifiestan una concepción que confronta la imagen de una profesión conflictiva e idílica. Por otro lado, no basta reconocer que tiene palabra y saberes, sino una identidad de trabajador asalariado que a su palabra de significado, y en este sentido reclama diálogo y capacidad de decisión sobre su quehacer.

La palabra docente es portadora de una "cultura" e ideología que se le ha depositado y que al paso del tiempo se ha desvalorizado por el avance de la ciencia y por la pérdida de interlocutores. Su capacidad de diálogo se ha roto. La comunicación establecida ha impuesto nuevas relaciones que contribuyen a la ruptura y aislamiento del maestro.

En este sentido la palabra del maestro ha dejado de ser su palabra, su práctica ha deja-

do de ser su propiedad (se han enajenado su palabra y su práctica) por eso se niega, desconoce y olvida esa palabra que es difícil de documentar. Entonces es importante documentarlo "por trivial que sea, por poco importante que nos la imaginemos en sus consecuencias, por rápidamente olvidado que pueda ser tras de su aparición, por poco entendido o mal descifrado que lo suponemos"⁶

¿Para qué recuperar la palabra del maestro?; para reivindicar, ¿"Se trata de reconstruir otro discurso, de recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable que anima desde el interior la voz que se escucha"?⁷; para problematizarla colectivamente y revalorizar saberes; para reconocer limitaciones, encontrar lugares comunes y diferentes; para teorizar. Para que la palabra del maestro defina, decida si esa es su palabra (qué tanto no se le crea), es decir, que no se "le preste la palabra, que se articulen en su nombre discursos que debían pasar por ser los suyos"⁸

Cuando el maestro ha tomado la palabra -aunque aun no la reconozca como suya- se ve a ésta como queja o lamento, incesante en preguntas que buscan siempre una respuesta -sólo una- que resuelva la interrogante; palabra en momentos confusa y en otros demasiado clara que hiere y agrede, dependiendo de la coyuntura de cómo, a quién y quién lo dice.

En este darle vueltas sobre para qué se recupera la palabra, depende de lo que se quiera: para justificar una demanda, para reivindicar una necesidad, para evidenciar un poder, para mediatizar o controlar, para formar una corriente de opinión, para negociar y buscar consensos, para proponer, etc. Dejamos hasta aquí las preguntas y respuestas.

La condición de trabajador de la educación -de la cultura- y trabajador intelectual supone a la palabra del maestro como palabra que resume y muestra el acervo cultural de una sociedad, sin embargo ni el maestro

6 Foucault, op. cit. p. 46

7 Ibid. p. 39

8 Ibid. p. 52

resúme, ni muestra tal cultura (no ha sido formado para ello) y si muestra sus carencias, su palabra es una mezcla que se trata de arraigar en el pasado, donde se supone se condensa una gran sabiduría, pero a la vez quiere arribar al futuro y a la modernidad.

La toma de palabra por el maestro y problematizar e iniciar a problematizar lo que le dice el discurso que lo atropella, es un recurso para "desverbalizar" la tradición discursiva del maestro. El verbalismo es una forma de girar sobre lo general, abundar sobre la empiria, de animizar las cosas y alejar de la realidad, entonces desverbalizar apunta a precisar la comunicación (no significa entrar en el detallismo que es otra forma de alejar de la realidad), a establecer diálogos y no monólogos.

Así, hablar de participación de los maestros es recuperar en parte sus discursos (su palabra), sus demandas y expectativas. Por otra parte es hablar de la participación como acción. Porque participar puede ir de lo discursivo a lo activo. Así el participar se piensa como el decir o callar, levantar la mano y aprobar o aprobar sin levantar la mano ("el que calla otorga"); discutir, debatir y decidir. El decir puede ser espontáneo; espontáneo u organizado puede ser levantar la mano.

El participar depende del saber, del poder y el deseo de quienes lo hacen y así mismo de la intensidad y naturaleza de las relaciones (de saber, poder y deseo) entre quienes participan, es decir lo decisivo no es la cantidad de interacción, sino su naturaleza. Entonces no basta con colocar a los maestros unos al lado de otros y permitirles que interactúen sin una comunicación fluida. Por ejemplo, cuando los maestros comentan o hacen preguntas que reciben explicaciones acerca de "su cuestión" entonces aprender sobre cómo resolverlo y aprenden que su participación es considerada importante, en cambio si reciben, o bien el silencio o sólo soluciones sin explicación alguna, no aprenden a resolver la problemática y sí aprenden que su participación no es importante.

Al hablar de participación se habla también de relaciones de poder, relaciones que son desiguales y diferentes. Desiguales en

cuanto relaciones de dominación-subordinación y relaciones de tipo interpersonal que facilita la transmisión de información en forma autoritaria. Diferentes al reconocer la heterogeneidad de pensamientos y complementarios entre sí. Desiguales también por el medio sociocultural en que se desarrollan las participaciones y por tanto también diferenciadas, lo que no significa que haya mejores y peores, sino simplemente diferentes.

Veamos un ejemplo: El maestro que sobre el cambio (y la participación) en el pensamiento docente trabaja con una forma diferente de enseñar, buscando cambiar la forma tradicional y ceder una mayor participación, más libertad y estimular la creatividad y la reflexividad de los alumnos, esta forma de trabajo, le produce al docente resistencias, motivaciones y angustias. Estos son algunos comentarios de un grupo de maestros con una experiencia así:

"Es bonito que el niño aprenda, pero nos encajonan y encajonamos a los niños, pero si se aprende con ellos", y se argumenta: "el problema más grave es la exigencia de objetivos, son muy precisos, muy determinados, coartan al maestro y al alumno"; hay más preocupación del qué enseñar y no cómo se enseña, el aprendizaje del alumno está basado en la curiosidad: "el maestro no es libre de dar lo que quiere, tiene que preparar para el examen final, las reglas las hicieron para nosotros", el maestro echa a la sociedad al alumno para que sea útil, pero lleva muchas deficiencias, "si queremos que haya diálogo tenemos que quitarnos muchas cosas de encima, empezando por la reglamentación", "somos objeto de manipulación", "hay que acabar con el romanticismo de las normales, mucha preparación, mucha psicología..."

Con estos comentarios los maestros se empiezan a problematizar su quehacer, ya no es visto sólo como un trabajo simple y se vislumbra que la formación normalista no es suficiente, que ésta es complementada en la práctica, por lo tanto el maestro sigue buscando y desea cambios, por ello se preocupa y asiste a cursos por su cuenta, busca materiales, libros que le apoyen, cuando esto

no lo satisface o no ha sido significativo prevalece un vacío porque no le resultó su necesidad y no le ha problematizado su práctica. Su búsqueda ha estado encaminada a la búsqueda de métodos, técnicas y procedimientos que en muchos casos o ya se conoce o se hacen inviables en su ejecución cotidiana. Cuando el maestro encuentra problemas que no había concientizado y le provocan confusiones e inseguridad que lo llevan a plantear conciente o inconcientemente la necesidad de seguir preparando o abandonar el empleo, pero "no es tan fácil botar la chamba, es una necesidad y se ha hecho una carrera"

Cuando el maestro está convencido y tiene voluntad por cambiar se enfrenta al in-

movilismo, a la resistencia de la estructura jerárquica y se hace evidente que son mayores las dificultades, ya que plantear una concepción diferente de trabajo es un reto, otro es superar el "tradicionalismo institucional", así el esfuerzo y buena voluntad se ven atrapados en la "red burocrática". Cuando el compromiso lleva a superar esta última cuestión, se obstaculizan los intentos del maestro por modificar sustancialmente su quehacer, se le califica como sublevación y se echa mano de los deméritos y se procede a su control a través de diversos recursos: más comisiones, mayor exigencia administrativa... y el maestro aprende con la amenaza, la represión e imposición y con el aislamiento.



SEGUNDO FORO ESTUDIANTIL

La generación de espacios de discusión e intercambio de experiencias entre formadores de docentes y futuros maestros, es un esfuerzo importante: en el acercamiento de ambos para mejorar las relaciones y los canales de comunicación.

La recuperación y difusión de tales experiencias contribuyen también en dicho acercamiento, al hacer público este ejercicio formativo. Un ejemplo lo constituye el segundo foro estudiantil realizado el 26 de abril del año en curso en la Escuela Normal No. 21 de Texcoco, del cual la revista *FORO DE EDUCACION CONTINUA* presenta las conclusiones a las que llegaron los alumnos. Los temas abordados fueron: Orientación Educativa y Vocacional, Relaciones Humanas; Propuestas para un Reglamento Escolar para Preparatoria, Propuesta de Reglamento para Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Media Básica, Reforma Educativa en Normales y Preparación Profesional del Formador de Docentes.

NIVEL PREPARATORIA MESA I ORIENTACION EDUCATIVA Y VOCACIONAL

1. El maestro orientador debe ser una persona capaz de dar de sí lo mejor de ella, y de involucrar al personal de la Institución en el proceso de orientar al educando, propiciando siempre el respeto a sus semejantes.
2. Los profesores que tengan el cargo de orientadores deben ser Pedagogos o Psicólogos capaces de brindar información científica sobre su programa o plan de trabajo y tener las herramientas para interpretarla y darla a conocer al alumnado.
3. Es importante aclarar que la mayoría del alumnado está en la etapa de la adolescencia por lo que se sugiere que se aumente una asignatura a su mapa curricular con el título de "Conocimiento y Educación del Adolescente" o en su defecto

se programen conferencias sobre este tema con personal capacitado (Médicos, Psicólogos, Orientadores) en las cuales estén presentes los padres de familia.

1. El maestro y el alumno son seres humanos con defectos, errores, pero también con cualidades que ambos deben reconocer, valorar; pero sobre todo practicar porque pronunciarse por estrechar las relaciones humanas en forma teórica o sólo de lenguaje es fácil, sin embargo lo importante es practicarlo.
2. Se debe buscar la comunicación como instrumento de enlace entre padres e hijos.
3. Que el profesor tenga conocimiento del alumno "Como un ser humano" que presenta problemáticas personales, diferencia en capacidades y habilidades. Por lo que ha de intentar conocerlo más profundamente, saber de sus inquietudes y propiciar así el trabajo en conjunto.
4. Las relaciones humanas se fundamentarán en el respeto mutuo y el intercambio de ideas para así elevar el nivel académico y consolidar la personalidad del alumno.

NIVEL LICENCIATURA MESA 1

1. Diseñar un programa permanente de información sobre la reforma educativa.
2. Que las reformas se manifiesten mediante la participación activa de los alumnos y alumnos ya egresados.
3. Que se realicen academias con el fin de intercambiar experiencias.
4. Que todos los maestros estén concientes de los fines que se persiguen en la reforma.
5. Que el alumno sea capaz de transferir la teoría a la realidad social.

6. Que el maestro sea más participativo en la construcción del aprendizaje; que no deje la mayor parte del trabajo al alumno.
7. Conocer la realidad afectiva de los alumnos.
8. Crear en el aula un ambiente agradable.

MESA 2
PREPARACION PROFESIONAL
DEL FORMADOR DE DOCENTES

1. Erradicar el tradicionalista que por sus prejuicios ideológicos tienen miedo de perder su jerarquía y su poder.
2. Que las instituciones tengan recursos didácticos y bibliografía suficiente y actualizada para llevar a efecto la investigación.
3. Debe revisarse y modificarse el sistema escalafonario para que sea efectivo el estímulo profesional y económico a la superación docente.

4. Los docentes deben tener grado de maestría y doctorado para ejercer la práctica pedagógica a nivel licenciatura.

PROPUESTAS DE UN NUEVO REGLAMENTO DEL CONSEJO ESTUDIANTIL PARA LAS LICENCIATURAS EN EDUCACION PREESCOLAR, PRIMARIA Y MEDIA BASICA.

1. Que el consejo estudiantil tenga a bien hacer que los alumnos se dediquen más a los aspectos: sociales, culturales y deportivos y no solamente a inversiones económicas.
2. Que exista un buzón de sugerencias en la institución.
3. Es importante delimitar la función de la sociedad de alumnos. Todo lo que haga el consejo estudiantil debe ir enfocado al beneficio de los alumnos.

SECCION INFORMATIVA

Calendario para el Curso sobre docencia en Educación Superior

ISCEEM

Curso Taller I	Introducción de la Práctica Docente 16:00 a 21:00 horas	Agosto 22 al 26
Curso Taller II	Análisis Curricular 16:00 a 21:00 horas	Septiembre 5 al 9
Curso Taller III	Sociología de la Práctica Docente 16:00 a 21:00 horas	Septiembre 26 al 30
Curso Taller IV	Metodología de la Enseñanza 16:00 a 21:00 horas	Octubre 10 al 14
Curso Taller V	Coordinación de Grupos de Aprendizaje 16:00 a 21:00 horas	Noviembre 7 al 11

Los cursos son seriadados y se realizarán en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de Mexico.

El costo por curso taller es de \$ 25.000.00 (no incluye materiales)

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.

COECMEM COECMEM COECMEM