

11
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

EL MAESTRO, UNA REFLEXION PEDAGOGICA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MA. ROSAURA LOPEZ FLORES

ASESOR: LIC. CARLOS RAMIREZ SAMANO

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**





UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

INTRODUCCION	I
I. ¿ DONDE SE CONFIGURA EL MAESTRO O, EL MAESTRO Y LA CULTURA	1
A) LA CULTURA	2
B) LA CIENCIA	20
C) EL FORMAR	36
II. EL MAESTRO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	50
A) LA TEORIA	58
B) LA PRÁCTICA	66
C) LA FORMACION SOCIENTE	70
III. CONCLUSIONES	75
BIBLIOGRAFIA	79

INTRODUCCION

El presente trabajo expone una reflexión sobre el maestro y su quehacer desde el ámbito de la formación pedagógica. Una formación cuestionada a raíz de su práctica cotidiana, una formación que involucra el horizonte hermenéutico de quien habla, y que pretende regresar en la interpretación y el entendimiento del maestro y su trabajo, sin prejuicios ni etiquetas, pero sí bajo la construcción de elementos que lo permitan.

En la búsqueda: nada arbitraria, del cómo decir lo que quiero, - del querer decir, y de entender lo que digo; encuéntrame con la -- hermenéutica , y ¿ qué es la hermenéutica ?

La hermenéutica ha tenido que ver con la interpretación de los textos desde la antigüedad, fue denominada así hasta el siglo XIX por el filósofo alemán Schleiermacher, aunque Dilthey ya la nombra, sus raíces se encuentran en G.Vico, F.Bretano, E.Husserl dando fruto en Heidegger M. G.Gadamer y Paul Ricour.

La interpretación y el entendimiento ha representado el eje de su trabajo, pero no tan sólo de un trabajo de texto, sino que el nuevo enfoque es, el de hacer ver el problema de la interpretación y el entendimiento como un problema que trasciende las disciplinas particulares, que ve la existencia del hombre y su ser en el mundo como fenómeno hermenéutico.

Donde son los enfoques de percibir la hermenéutica: como fenomenología del entendimiento, llamada también por algunos autores hermenéutica ontológica, y, desde una lógica de validación o hermenéutica analítica o crítica.

Refiriéndose a los enfoques tenemos que :

"Los dos conciben la hermenéutica en relación con los datos con que trabaja el investigador "cultura"-textos, signos, símbolos de varios tipos, ritos, imágenes, y obras de arte- todo lo que es producto de deliberada creatividad, aunque intuitiva, y no de las operaciones ciegas de la naturaleza. Se trata de todo lo que es en alguna forma "habla" o lenguaje, un sistema de signos puesto a funcionar para generar una comunicación. Es también de acuerdo en que la hermenéutica es el arte de interpretar un lenguaje, entendido lenguaje - en el sentido más amplio " (1)

Mencionaré ahora cada uno de estos enfoques con la brevedad de sus características :

.Fenomenología del entendimiento. Sus pensadores afirman ser fieles al espíritu de Schleiermacher y Dilthey, insistiendo en que la hermenéutica tiene que ver con una teoría del entendimiento, y que por lo tanto tiene que preguntarse sobre su naturaleza : ¿ qué es el entendimiento ?, ¿ qué pasa con él ?, ¿ a qué se refiere cuando digo "ahora sí entiendo "¿.

Las preguntas enfatizan sobre el entendimiento y su acontecer, - es decir, su momento, su historia; tiene su lugar y su circunstancia.

1 Myerhaus, Gerald., "Dos caras de la hermenéutica" en Rev. de Filosofía No. 65, UNAM, México, 1988, p. 222.

El entendimiento tiene su naturaleza, se le puede describir y caracterizar, es una una experiencia vivida, una experiencia de comprensión, se da en las personas pero no todo es entendimiento. Por eso, la hermenéutica se preocupa de estudiar el fenómeno del entendimiento donde más que una definición de lo que queremos entender representa una búsqueda, abierta a toda investigación que contribuya a configurar y describir "eso" que queremos entender, se ayuda de : teoría del aprendizaje, epistemología, simbología, análisis lógico, economía, semiótica, etc. Todo aquello que pueda contribuir a comprender al sujeto en su particularidad y contexto de entendimiento. Por ello, el entendimiento involucra a la persona como sujeto de su propio entendimiento.

"Si bien entender es traducir, traducir e interpretar son sinónimos. El verbo griego *hermenein* - significa traducir, interpretar y explicar. Y el traductor, *hermeneos*, es intérprete también. Entender, interpretar y traducir se lleva a cabo, - se realiza en un sujeto que pueda fundir dos horizontes, el del intérprete y el del texto " (2)

En esta postura existe una relación de parte/totalidad/totalidad/parte, es decir, tenemos que comprender la unidad para entender los elementos, y, tenemos que comprender los elementos para comprender la totalidad, a esto se le llama "círculo hermenéutico". La capacidad del intérprete, su experiencia, su percepción y sus propios prejuicios le permitirán fundir su horizonte con el texto y entenderlo. En hermenéutica procura responder a ¿ qué es lo que hacemos cuando entendemos un texto ?

2 *Idea*, p. 224.

Lógica de validación e hermenéutica crítica. Teóricos como --
Hirsch E., Betti y Habermans entre los principales, insisten en --
la intención de juzgar el texto en cuanto a la intención del au--
tor, lo que el autor "quiere decir" y no lo que nosotros como in--
térpretes o lectores "queremos que nos diga", se excluye la pre--
gunta de ¿ cómo se puede entender el texto en otros contextos ?
para evitar la situación en que el significado del texto es lo --
que cada uno entiende con el contexto.

Este enfoque acusa al primero de subjetivista, y busca una ma--
yor "objetividad" a través de la intención del autor como una en--
tidad determinada sobre la cual se puede acumular datos objetivos
y cuando los datos estén a la mano se podrá determinar el sentido
del texto, a tal grado que todos lo reconocerán como válido, así
vendrá a establecerse el "sentido verbal" del texto bajo una in--
vestigación filológica y una acumulación de datos sobre el autor
y su intención. Esto es diferente de lo que el texto dice en el --
entendimiento del contexto del intérprete; lo que el texto quiere
decir está muy lejos (o puede estar) de lo que el autor quería --
decir.

Los lógicos de validación se ocupan de reglas, procedimientos y
pasos para marcar la validación del texto en referencia a la integ--
ridad del autor y no del intérprete. Buscan así una lógica, que al
seguir su formulación, conduzca invariablemente a la interpreta--
ción correcta.

Estos dos enfoques de la hermenéutica que han sido brevemente --
mencionados buscan en el texto un entendimiento que aunque de ma--
nera diferente, no se excluyen totalmente debido a que :

"..el entendimiento es una "ocurrencia", un "evento" que tiene su lugar y su tiempo, y es algo concreto y específico, tenemos que investigar qué es el entendimiento en nuestro propio contexto, debido a -- que nos soecemos a los "textos" con nuestro propio condicionamiento, nuestra propia pregunta, -- nuestra propia agudeza de percepción y nuestra propia competencia lingüística. Examinando todo esto podemos entrar en el "horizonte" del texto y entenderlo. Luego, pidiendo prestadas las técnicas de los "lógicos de validación", podemos verificar -- nuestra interpretación " (3)



"Descuento".
 Vázquez, Uno más uno,
 marzo 22/88, p. 10

3 Ídem, p. 227.

Es así que la hermenéutica viene a conformar para este trabajo el entendimiento de una práctica tan "manoseada", tan vituperada - como lo es la del Maestro.

El trabajo se estructura con dos capítulos. El primero de ellos plantea una reflexión desde la constitución del maestro como tal, - para ello se trabajó con tres categorías : la cultura, la ciencias y el poder. Pensando en que ellas son las más significativas para su configuración, pero sin ser las únicas obviamente, sino las que en el horizonte hermenéutico particular así se construyeron .

Se principia con la cultura como la referencia histórico-contingente necesaria para la construcción de elementos que permitan comprender la conceptualización del mundo con sus cambios y contradicciones. Una cultura que presenta niveles, haciendo énfasis en el - sentido común o realidad cotidiana a través de una intersubjetividad, donde indígenas (tres) se involucran en nuestro trabajo, ellas son : la del sacerdote, la del brujo y la de padre o madre. La de una objetividad, la cual opera dentro de la sociedad civil y a través de la escuela. Una escuela que no sólo legitima al maestro con la certificación de documentos que avalan una impartición de - conocimiento que el maestro debe dar y que el alumno debe aprender. Además, la escuela se inscribe dentro de un proyecto con características particulares, un proyecto que brevemente se menciona, y - que se llama "modernidad", un proyecto tocado y reflexionado por - medio de citas del Programa de Modernización Educativa 89-94.

La segunda categoría manejada dentro de este primer capítulo es, la ciencia, como paradigma de racionalidad, como eje sustantivo del trabajo del maestro a partir del "saber", y como instrumento de poder

La última categoría de este capítulo fue la del Poder, un poder que guarden una relación correlativa con el campo de saber. Un poder entendido en un sistema de relaciones con naturaleza histórica, un poder que tiene su articulación y ejercicio en un espacio micro físico llamado aula pero que interrelata con su contexto mayor. Su cuerpo de representación puede ser diverso: desde discursos hasta formas de trabajo (horizontal, vertical, etc.).

El segundo capítulo trata al maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comienza por una breve reflexión de la incursión al trabajo magisterial, una incursión que tendrá que ver con el desarrollo y trabajo posterior a la llegada y presentación del maestro.

Se menciona la doble tarea del docente (enseñar-conducir, y controlar) bajo tres líneas de reflexión y trabajo: teoría, práctica y formación docente.

La teoría con un trabajo de conceptualización de su profesión, con la apropiación de su saber específico, y con la esbozamiento de tres estrategias metodológicas.

La práctica es abordada desde el ámbito didáctico, se cuestiona esta dimensión empírica de lo qué hacemos y cómo.

Lo que respecta a la formación docente tiene que ver con un proyecto, con un rescate de su experiencia y teoría que permite tener construir y reconstruir una cultura pedagógica que se fortalezca con el texto y con el horizonte del maestro.

CAPÍTULO I

¿ DÓNDE SE CONFIGURA EL MAESTRO ?

C, El Maestro Y LA CULTURA.

No es sólo lo real de lo
que debemos reflexionar,
sino de la construcción
teórica de que se parte .

E. Bonetti

La pretensión de este capítulo, es tratar de dar algunos elementos teóricos que permitan entender y ubicar más claramente el trabajo del maestro y su configuración a partir de una reflexión hermenéutica en donde la labor de este profesional en educación - queda involucrada en un contexto de explicación más amplio que el meramente didáctico, es por ello que :

" La relación pedagógica no se puede reducir a una relación interpersonal de sujetos como lo hacen los humanistas ingenuos desconociendo que se trata de una relación 'regulada', de una relación - entre posiciones definidas objetivamente en un - espacio social determinado." (1)

De así, que ser maestro incluye no sólo a un otro u otros (alumnos-grupo) sino también a un contenido, a unas estrategias y a un proyecto que 'regula' y es 'regulado' por la cultura, y que tiene que ver por convergencia con la Economía y Política del momento histórico de desarrollo por el que se está pasando.

El maestro como lo dice la cita anterior, tiene una posición de finida objetivamente en un espacio social determinado, y es :

Enseñar en la escuela, pero esta dualidad de elementos cómo y dónde surge?

Después de estudiar, leer, investigar y replantear la tesis en términos de construir una explicación que dé elementos de respuesta a estas interrogantes teórico-prácticas de una labor profesional tan importante como lo es la de SER MAESTRO, he llegado a considerar tres categorías, que sin ser las únicas permiten clarificar este cuestionamiento, ellas son :

La Cultura como marco de referencia histórica y social. La Ciencia en relación directa con el saber y eje sustantivo de la actividad cotidiana del maestro. Por último, el Poder entendido en la relación, discurso y manejo que objetiva la práctica pedagógica y que se inscribe en un espacio social determinado.

A) La CULTURA

La cultura tiene elementos contradictorios, al no ser sólo imposición, sino también expresión de contradicciones insolubles.

Moreno, Ramírez

Comenzar con la cultura, es comenzar con ese marco de referencia histórica en donde todos estamos, es decir, donde compartimos una concepción del mundo en cuanto actuar y verlo a través de normas y valores que se han generado en la relación hombre y naturaleza, --

estructura y superestructura, materia y espíritu a través de acumulaciones, transformaciones, concertaciones, crisis, contradicciones, etc., que tienen relación con el momento histórico por donde la cultura pasa para poder ser comprendida.

" No se puede separar a la Filosofía y la Historia de la Filosofía, ni la Cultura y la Historia de la Cultura (...) no se puede tener una concepción críticamente coherente del mundo, sin tener conocimiento de su historicidad, de la fase de desarrollo por ella presentada y del hecho de que ella se halla en contradicción con otras concepciones. " (2)

Es entonces, que para poder entender a la cultura debemos dar cuenta de su historicidad donde ella se manifiesta explícitamente en la relación estructura y superestructura con cambios, crisis, transformaciones, contradicciones, modernización, etc., por todo esto se hace necesario citar las leyes de la dialéctica como un referente de interpretación que permite vislumbrar el porqué de estas convergencias en una misma concepción del mundo, ya que :

Nada se encuentra aislado (Ley de la interacción universal).

Dejando de aislar los hechos y fenómenos, quedan integrados en su movimiento (Ley del movimiento universal)

La dialéctica se esfuerza por captar el vínculo, la unidad y el movimiento que engendra la contradicción que se observa (Ley de la unidad de los opuestos)

El cambio cuantitativo gradual engendra los cambios de calidad o de nivel (Ley de transformación de cantidad en calidad)

Uno adquiere un proceso de superación (Ley en espiral).

Explicar a la cultura no es fácil, quizá por ello, las Leyes de la Dialéctica representen una herramienta de trabajo para argumentar algunos elementos de la cultura, por ejemplo, el arte, la religión, la política, el folklor, etc., en particular, la ley de la interacción universal y del movimiento con las que pretenden dar -- cuenta de dónde se configura el maestro y cómo se integran las características de su trabajo.

En principio definamos a la cultura como :

" Una concepción de la vida y del hombre 'coherente,' unitaria y difundida nacionalmente, una religión laica, una filosofía, que se ha transformado en - cultura, es decir que ha generado una ética, un - modo de vivir, una conducta cívica e individual" (3)

Pero esta concepción que la cultura nos ofrece, no ha sido espontánea ni continua, sino más bien ha sido un proceso de construcción y enfrentamiento de diferentes culturas que obviamente no - están al margen de las relaciones sociales de producción.

La cultura se difunde y generaliza a toda la sociedad, pero - con distintos niveles. El nivel que compartimos todos e por lo mg nos la gran mayoría dentro de la cultura es el sentido común, donde se asume en una cotidianidad de valores que norman nuestro comportamiento, pero este sentido común viene a representar tan sólo un nivel dentro de la cultura, más no el único, (4)

" El proceso de desarrollo está vinculado a una - dialéctica intelectual-masa; el estrato de los intelectuales se desarrolla cuantitativamente y cualitativamente; pero todo salto hacia una nueva

" amplitud y complejidad del estrato de los intelectuales está ligado a un movimiento análogo de las masas de los simples, que se eleva hacia niveles superiores de la cultura." (5)

Hablar de sentido común, es tocar el nivel cultural que nos ha hegemoniza a la gran mayoría de la población, ese nivel donde compartimos valores, costumbres, normas, acciones o comportamientos - como algo natural, algo que socializamos, pero este sentido común al igual que la cultura no es estático, sino por el contrario se ve construyendo y reconstruyendo en una serie de contradicciones y acuerdos que tienen que ver con un tiempo, con un espacio y con un momento histórico que da cuenta de los valores que se socializan y modernizan acorde a su época y sociedad.



Helguera, La Jornada, noviembre 26/89 .

El sentido común opera como un factor ideológico, en tanto que permite seleccionar una serie de hábitos y costumbres que reproducen esa actividad cotidiana y esa concepción del mundo que se tiene. Este sentido común engendra tres momentos o planos en su construcción : el objetivo, el subjetivo y el externo.

El objetivo, se presenta en la realidad por un orden de objetos que han sido designados antes de que Yo apareciera en escena.

El subjetivo-inter-subjetivo, es la interpretación de significados en cuanto a ese objetivo que internalizo y que se permite -- compartir con el otro una concepción de la realidad que apréhendo.

El externo, viene a ser el ejercicio visible en términos de respuesta, de la interacción de los planos anteriores, y que da una conducta o interpretación que se socializa.

" La sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva (...) se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En lo que se refiere a los fenómenos de la sociedad, estos momentos no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal; más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella" (5)

Un ejemplo burdo a este respecto, y donde se engarzan estos momentos de construcción dentro del sentido común, es : la representación de la vaca en la India ; la vaca tiene una objetivación en cuanto a lo que ella es, es decir, es un animal con determinadas características, pero por su religión adquiere un significado de -

culto para los habitantes que lo profesan, internalizando así un significado determinado de este animal y que comparte con los otros a través de costumbres y actitudes.

" La concepción del mundo no es simplemente ideología, es, además, una ideología individual; es la imagen del mundo -construida en último término, con la ayuda de conceptos filosóficos, éticos- con la que el particular ordena su propia actividad individual en la totalidad de la praxis. En esa medida -y solamente en esa medida- asume la vida cotidiana un carácter filosófico. " (7)

Hablar del sentido común, no es sólo hablar de la concepción - del mundo que compartimos, es, además, hablar de cómo compartimos esa concepción.

Weller dice que esta concepción del mundo en la realidad cotidiana o sentido común se puede ver de dos formas: la del hombre - particular, que "vive" espontáneamente ese mundo que se le da; la otra, la del individuo que al igual que el primero también "vive" ese mundo, pero que a diferencia de éste, lo desfetichiza, lo selecciona, lo reconstruye, tratando de configurar una conducta más vital, más comprometida con esa realidad y con su modo de vida.

Es así, que hablar del maestro y su configuración cultural dentro del sentido común, es hablar de los arquetipos que compartimos con respecto a su trabajo y es tocar el lugar dónde se legitiman objetivamente esas imágenes.

El maestro mexicano en la realidad cotidiana, presenta imágenes entremezcladas que tiene que ver con su profesión. A mi gusto tres

son las que adquirieron relevancia en el plano o momento intersubjetivo, son : la del guía espiritual, la del mago y la del padre .

1. Guía espiritual.- en la mayoría de las culturas que se desarrollaron en Mesoamérica, el guía (sacerdote o cacique) orientaba no sólo el lugar de asentamiento de algunas tribus -como en el caso de Tenoch, guía de siete tribus y quien señaló el lugar donde debían fundar su civilización, Tenochtitlán- sino además, era sujeto mediador entre las creencias y el culto del pueblo :

" En la sociedad mexicana el culto y el mito tenían una importante función ideológica. Esto parece ser un rasgo que comparte el México antiguo con otras civilizaciones arcaicas como por ejemplo - Egipto, Mesopotamia, India o China ." (8)

Tal es la importancia mítica y mágica de los indígenas y sus guías, que se dice que esto hizo posible la conquista española, o por lo menos fue fundamental para que se llevara a cabo durante el siglo XVI :

" Podríamos afirmar que lo que conquistó al mundo indígena fué la imagen que el propio indígena - proyectó en el conquistador: imagen idealizada de fuerza, de inmortalidad y de leyenda que el indígena llevaba en sus entrañas y que circunstancialmente colocó en el español. " (9)

2. Mago o brujo.- tiene que ver con un "don" u oficio que se hereda y que raramente es adquirido, es más hasta se puede tener - sin saberlo. El mago seduce a través de "milagros" que viene a dar solución' a determinadas fenómenos , el mago oscila entre lo "bueno"

y lo "malo" de su oficio, él forma parte de una cofradía casi secreta. Algunos estudiosos en este tema, mencionan que el brujo se ayuda más de la creencia o fe que el otro deposita en él, que lo que realmente puede hacer llevar a cabo :

"-Los brujos están convencidos de que todos nosotros somos una bola de idiotas --dijo--.

Nunca podemos abandonar voluntariamente nuestro control; por eso hay que engañarnos ." (10)

1). Padre o madre.- se relaciona con la transfiguración de las figuras paterna y materna, ambas relacionadas con el "amor", el "sacrificio", la "abnegación" y el "castigo", que se depositan en el maestro.

" En toda relación que un sujeto estructura, tiende a repetirse en forma compulsiva sus postas, es decir, transfiere en la nueva relación todas aquellas ansiedades, deseos de complacer, de engañar, de recibir, de reivindicar, etc., que en una ocasión experimentó en relación con sus objetos primarios y que ahora automáticamente repite. Para tal cosa es preciso [...]que el objeto se haya internalizado " (11)

Cuanto y más esta transferencia de figuras paterna y materna en una sociedad mexicana, que como la califica Santiago Ramírez, exige ausencia de padre y exceso de madre.

Estas tres imágenes que han sido brevemente mencionadas, son a mi juicio, aquellas que satizan el retrato del maestro mexicano.

Retrato que tiene que ver más con el "ejemplo moral" del guía,

la "vocación" hereditaria del mago — "don divino", y el "sacrificio" del padre, que con una verdadera preparación y conocimiento de su trabajo profesional.

Con lo anterior me pregunto: ¿será acaso que no ha bastado con estas imágenes para que se le case una más "moderna" llamada 'responsabilidad y actitud de servicio' (dentro del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994) pero que tiene una estrechísima relación con las anteriores ?

No será acaso necesario trabajar críticamente estas imágenes — para poder dimensionar hasta dónde nos competen como maestros, y hasta dónde con parte de un relato quijotesco, o de una política económica que requiere más de "calidad" y de "sacrificio"? Y — quién mejor ejemplo que el acortro.



El Viego, La Jornada, octubre 18/87

Ya se ha mencionado el engrandecimiento de tres imágenes que tienen que ver con la transmisión de la del maestro en el plano intersubjetivo del sentido común, ahora tocamos el plano objetivo de este mismo sentido común.

El plano objetivo, es aquel donde se trabaja la imagen en términos de lo visible, lo tangible, lo medible, etc., es decir, es el lugar donde se legitima objetivamente esa relación de imágenes a través de su función y desempeño; de lo qué se hace y cómo se hace. Y es la escuela donde se enmarca esta función de hacer del maestro, un "hacer" que se liga a la impartición de conocimientos, él transmite estos conocimientos y ayuda a posibilitar otros en su construcción. La escuela evalúa estos conocimientos por medio de calificaciones y certificación de documentos, pero además, la escuela socializa valores, conductas, creencias, actitudes, es parte de la sociedad civil que contribuye a la concretización de un proyecto político-cultural hegemónico que despliega el bloque histórico por el que pasa. Grazzi menciona que :

" La escuela es el instrumento para elaborar a los intelectuales de diferentes grados. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por la jerarquización de las mismas: cuanto más extensa sea el área de la enseñanza y más numerosas los (grados) (verticales) de la escuela, tanto más complejo será el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado " (12)

Por lo anterior, la escuela adquiere como institución y como proyecto gran importancia para la sociedad, tanto que ha generado a su entorno una serie de ideas, cuestionamientos, teorías, debates, proyectos, etc., sobre su papel, sus métodos, sus contenidos, su función y hasta su futuro.

Eggleston en su libro "Sociología del currículum", menciona que la educación ya como proyecto de ampliación para las masas y dejen de el orden familiar o comunal, tiene un proceso histórico y un orden cronológico :

Edad Media---Enseñanza superior (escolástica-monasterios)
Siglo XVI ---Enseñanza secundaria (Reforma y Contrarreforma)
siglo XVII-XVIII--- Enseñanza primaria (Modernidad e Ilustración)
siglo XIX- XX -----Enseñanza Técnica y preescolar (Industrialización)

Esta orden viene a unirse al señalamiento de la cita donde Gragsci apunta que la escuela en cuanto a su especialización y jerarquización en grados tiene que ver con la cultura y la civilización de un Estado.

Cada uno de los períodos donde la enseñanza se ha diversificado presenta diversas teorías educativas, basta revisar algún libro de Historia de la Pedagogía para comprobarlo, es entonces que se puede decir, que la educación como propuesta ordenadora de una realidad cultural, viene a ser un instrumento importante de acción y de poder, un poder que hoy no podemos soslayar de la política!

"...hacia falta nuevas definiciones adecuadas para la sociedad masiva, para lograrlo se apeló a la escuela y a su currículum con el fin de que se --

transformaron en el instrumento esencial para la legitimación del conocimiento dentro de la sociedad industrial " (13)

Por lo tanto la escuela queda englobada en un proyecto social, económico y político, que en México hoy se llama "Modernidad";

" El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la ilustración consistió en sus esfuerzos para desarrollar ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales y - un arte autónomo acorde con su lógica interna " (14)

Quiero detenerme brevemente en este apartado que tiene que ver con la modernidad y específicamente dentro del ámbito que incumbe al maestro que es el educativo, esto es por la relevancia que actualmente se tiene dentro de la problemática educativa y su modernidad.

Margarita Mariaga menciona en un estudio sobre la modernidad y que se cita en la bibliografía, que en México, el discurso de la modernidad surge en un contexto de crisis, ubicándolo más en el período logopartillista y de "siglo de la Madrid, donde desconcentración y descentralización sientan las bases de moralidad - para ya ser accionadas en el período de Carlos Salinas. A raíz de esto se ha emprendido cambios profundos en la política económica y presupuestal del país, en buena medida impuestos bajo presiones - del exterior y vía organismos financieros internacionales como los de la Banca Internacional, cuyos enfoques neoliberales son la respuesta a la crisis de un Estado benefactor, bajo esta perspectiva se han impuesto líneas que propician la reducción de la interven-

ción directa del Estado en la economía, así como la liberación de los mercados, algunos elementos que conforman la modernización económica en México son : Mayores impuestos, impulso a exportaciones, apertura de mercados, liberación de importaciones, expansión de industrias maquiladoras, reprivatización de empresas paraestatales, etc., pero quizá las que más afectan en términos directos a los maestros y trabajadores, son el control presupuestal y el tope salarial, donde la pérdida del poder adquisitivo de su salario es cada vez más notoria, así como el desempleo.

La política económica de modernidad pretende un "cercamiento de finanzas", económicamente que en otros ordenes tiene flexibilidad pero en el del pago de la deuda externa es rígido pese a las características de empobrecimiento que sufre el país. Se puede redigir presupuestos en el orden de vivienda, salud, educación, etc., pero en el de la deuda no :

" En 1982-1987, el ramo de la deuda se le destinaron desde un 40% hasta un 60% del gasto federal, en tanto a la Educación sólo se le asignaron - porcentajes que van del 10.9% en 1982, del 4.7% en el 86 y del 6.4% en 1987 " (15)

Hasta 1989, durante el mes de mayo, aparecieron en algunos periódicos mexicanos (Excelsior, Uno más Uno, La Jornada) que el 60% del gasto federal se destinaba a la deuda y sólo al 8% iba al sector educativo.

Podemos comprender entonces que la prioridad al pago de la deuda significa reducciones drásticas para otros sectores, y uno de los más visibles es el educativo, pero algo paradójico a esto, es

que pese a lo anterior, el programa de modernización educativa de este sexenio en particular plantea el mejoramiento del sistema educativo, tanto el escolarizado como el abierto; desde el preescolar hasta el posgrado, pasando por la educación técnica, la educación especial y la capacitación de adultos. El programa menciona que :

" Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es -- agregar más de lo mismo. Es pasar a lo cualitativo, romper union e inercias para innovar -- prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico " (16)

Es aquí donde de nueva cuenta surge un cuestionamiento: ¿ se puede hacer esto que el programa menciona en la cita anterior con tan sólo el 6%, o, es quizá el cambio de racionalidad lo que se trata de hacer partiendo de lo ya tan trillado por el presidente Salinas de "hacer más con menos", por tanto habría que pedir menos y hacer mucho más ? Quizá por esto al maestro mexicano hoy más que nunca se le pide un mayor "sacrificio", un sacrificio que se inscribe más en el apelo de la "vocación" que de una verdadera profesión. El sacrificio es continuar en un trabajo que remunerativamente no sólo es inferior al trabajo mismo, sino que además no cubre muchos de los gustos necesarios para vivir, pero esto no para aquí, ya que el "sacrificio" es lo exige "calidad", un adjetivo - que tiene que ver más con la concepción fabril y productiva, que con la mejora académica y humana de la escuela.

" Esto coincide con la evidencia que permite mostrar como la pedagogía de este siglo es fundamentalmente una pedagogía inspirada en la administración científica del trabajo " (17)

La pedagogía industrial que se aplica en el proyecto de modernidad educativa pretende resolver la articulación escuela-mercado-sociedad, en relación a esto podemos investigar el gran peso que se le otorga a la educación terminal y a sus programas, un ejemplo lo constituyen la aplicación de la matrícula de los Connely's y de los tecnológicos.

La ordenación, el seguimiento y la evaluación, son las líneas que norman el trabajo y el "modernidad", trabajo que tiene que verse en terminos de producto, de este modo es la escuela y los que en ella trabajan , el blanco de culpabilidad del fracaso escolar. Un fracaso que se relaciona directamente con la "poca preparación" de la gente y con la capacitación del docente, incluso a este respecto se dan cifras alarmantes que avalan esta posición, pero estas cifras quedan en el no relacionarlas con aspectos que en términos económicos y políticos las involucran conocer cifras es importante pero más aún lo es, la relación de éstas con su entorno y con la política económica que les incumbe .

" 45 de cada 100 niños que ingresan a la escuela no terminan ese ciclo; 30 de cada 100 no continúan la secundaria; 49 de cada 100 no logran llegar al fin de su carrera. " (18)

Como si esto fuera poco, en 1986 se da el resultado de un promedio de calificaciones sobre un examen de diagnóstico aplicado por

la UNAM a egresados de secundaria para su admisión a preparatoria o UNAM's, el resultado en una escala de 1 al 10 fue de 3.5. Estas cifras no sólo son elementos sino indicadores de una problemática real, que tiene que ver con un bajo nivel académico, pero un nivel que no sólo incumbe a la escuela y a los que en ella trabajan, sino además, involucra presupuestos, políticas, etc., es cierto que la escuela tiene culpas, pero también lo es el hecho de que no tiene toda la culpa, porque de creerlo perdemos la visión de espacio que es la escuela, un espacio dentro de la cultura pero sólo uno de otros espacios. Un lugar donde se da la posibilidad de arribar a un conocimiento más organizado y crítico de la realidad, pero que no garantiza mayores logros en tanto no se vincula a un proyecto más amplio que rebese su espacio y que permita la participación de los ciudadanos en otros ámbitos de la sociedad como la ciencia, el arte, la economía, la política, etc. A este respecto cito a Bodet cuando dice :

"De todas las demagogias la que más me repugnaría encontrar ahora sería la que consiste en exagerar el poder de transformación que la escuela tiene, y en pretender descargar arbitrariamente sobre el maestro una responsabilidad que, por igual - nos incumbe a todos " (19)

No pretendo de ningún modo descalificar el discurso sobre la calidad y modernidad de la educación, lo que busco, es el reconocimiento que este discurso juega en cuanto a los efectos ideológicos de la sociedad y sobre todo del sistema educativo tanto que ha permitido justificar todo un conjunto de políticas económicas y morales

tivas que el Estado ha adoptado frente a la crisis, este discurso se ha apoyado en cuestiones de sentido común bajo los términos de "mejorar lo que no funciona", y en este caso, el chivo expiatorio de este que "no funciona" en educación son los maestros, los alumnos y los programas, pero dejando de lado formas de gobierno y participación de la comunidad escolar así como problemas sociales de justicia e igualdad de oportunidades que la propia sociedad genera.

No se está en contra de la "calidad de la educación", sino de la forma técnico-operativa como se instrumenta, y que además, no se construye su significado desde el lugar conceptual que reclama, en este caso es la escuela y no la fábrica. De lo contrario sólo se estará atacando los síntomas de este problema tan complejo que es la educación, pero no se resolverán muchos de los problemas ni de sus proyectos que se pretenden y menos aún con la política presupuestal que se impone.

La escuela es el espacio objetivo del maestro y de su trabajo, pero como dice Gramsci, también es "una trincheira de lucha" donde la contradicción social tiene su ejercicio, y por tanto tenemos la obligación de conocer esa 'contradicción' en donde nuestro trabajo está inserto. Un trabajo que objetivamente requiere de 'mejorar' - pero este mejoramiento no se da por estatuto, se da por el involucramiento de los personajes de la escuela, y por la participación de la sociedad donde vivimos.

Es cierto que en la escuela hay contradicción pero también hay trabajo común, ambos nos dan niveles de aprendizaje, pero siempre y cuando queráms dar la batalla.

Para terminar este nivel de la cultura desde la gran mayoría - convergencia; y sólo habría mucho más que decir. Podemos decir que el sentido común formado en sus pliegos objetivo, intersubjetivo y externo, cuyas imágenes, interpretaciones y acciones respectivamente quedan legitimadas en el orden de una sociedad, pero éstas no - son estáticas, son históricas y por tanto cambian, se transforman, se contradicen, se modernizan, etc.

" La modernización de la concepción del mundo no sólo se da en la técnica sino también en el sentido común que no es estático, sino que se transforma continuamente, enriqueciéndose con nociones científicas introducidas en las costumbres (...) de tal forma que estos cambios y resistencias permitan expresiones culturales que aparezcan incluso, como antagónicas a la cultura dominante ..." (20)



Bohemia, La Jornada, abril 18/88

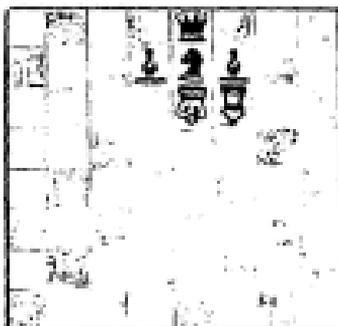
B) LA CIENCIA

El cerebro es un músculo
y por tanto hay que ejer-
citarlo.

L. Spota

Ejercicio 1.

- a. En cuántas tiradas se da jake mate al rey, si tocan mover a las piezas blancas ?



Quando hablamos de la cultura, se mencionó que era una concepción del mundo; donde arte, religión, política, educación, filología, etc., convergían; que era histórica y por tanto contradictoria, cambiante, modernizadora, etc., pero que además, tenía niveles. Abordamos el sentido común por ser el nivel donde la mayoría compartimos una serie de valores, creencias y actitudes de un orden social.

Ahora trabajaremos un nivel diferente al sentido común, pero - que tiene que ver también con la configuración del maestro y con - su trabajo, este nivel será abordado bajo la categoría de Ciencia.

Para empezar diré que la Ciencia se inscribe dentro de lo común pero con un acceso diferente al sentido común, ya que se rige por normas y reglas dando la posibilidad a su arriba. En un sentido figurado, representemos esto con el ejercicio 1 donde se nos pide resolver determinada jugada de Ajedrez, pero para poder hacer lo tenemos que conocer las piezas, saber cómo se mueven, las reglas del juego, pero además, saber por qué se mueve una pieza y no otra, cosa que se da a partir de la comprensión compleja de movimientos estratégicos del juego, aprehender esto puede o no recurrir de libros o manuales que indiquen pasos y jugadas, pero sobre todo es necesario enfrentarnos a otros jugadores, pues éstos nos permiten construir y articular estrategias diferentes que se socializan en el juego mismo.

Por ello, decir que la ciencia tiene un nivel de acceso diferente al sentido común, es manifestar una complejidad en su arriba; no sólo por las condiciones objetivas que requiere (lugar, material, etc.,) sino además, por la propia complejidad, articulación y construcción de su objeto de estudio particular.

Hablar de la ciencia y del sentido común es hablar de diferencias pero también de similitudes, y una de ellas sumamente importante, es que la ciencia al igual del sentido común tiene historicidad, que ubica en tiempo, un momento y un espacio con determinadas características, por ello: "Toda ciencia particular produce, en cada momento sus propias normas de validez" (21)

La relación de nuestra profesión magisterial con la ciencia debe inscribirse en el saber, y en estrategias que permitan su arriba, por ello debemos hablar del intelectual-maestro, un profesional que trata de tocar a la ciencia y su quehacer en un

campo de racionalidad más estricto, más depurado, más construido - pero también más contradictorio, pues implica que formas de conocimiento superen o contradigan cosas que "sabíamos" pero de otro modo, o a manera de sentido común, por esto, el intelectual-maestro debe propiciar en el otro (alumno) esta elaboración de conocimiento que permita construir una racionalidad diferente al sentido común que ayude al alumno en la búsqueda del conocimiento, del saber, del aprendizaje, y de entender la sociedad en la que vive, así como tratar de construir una mejor.

"-Entonces, ¿ por qué quería saber?"

-Porque la ciencia no consiste sólo en saber lo que se debe o no puede hacerse, sino también - en saber lo que podría hacerse aunque quizá no debiera hacerse. Por eso le decía hoy al maestro vidriero que el sabio debe velar de alguna manera los secretos que descubre, para evitar que otros hagan mal uso de ellos. Pero hay que descubrir esos secretos, y esa biblioteca me parece más bien un sitio donde los secretos - permanecen ocultos " (22)

Por lo anterior, la ciencia plantea una problemática compleja, desde su construcción y arribo, hasta sus enfrentamientos, enfrentamientos que tiene que ver con un poder de manejo y fines de esos conocimientos para una política determinada, un ejemplo de esto, fue la utilización de lluvias artificiales en la guerra de Vietnam :

" por vez primera, en 1969 la aviación norteamerica-

como decidió utilizar lluvias artificiales para frenar el avance de las columnas enemigas a lo largo de las costas de infiltración. Este primer experimento, que en poco borró del mapa varios pueblos junto con sus habitantes, destruyó las cosechas e inundó la región, recibió el nombre de operación Popeye. " (2)

No se quiere afirmar con esto que la ciencia es secuencialmente pensada para ciertos fines, pero el conocimiento científico se concreta como una práctica social, y como tal se inscribe bajo un marco político e ideológico que puede o no instrumentarse con expectativas del mismo.

La ciencia crítica debe plantearse sus propios problemas inmediatamente a su objeto de estudio, pero estos problemas no están totalmente alejados de su contexto, porque de creerse sólo fetichizaríamos a ésta.

Pero el problema de la ciencia no para aquí, ya que también se enmarca en un Paradigma, el cual es un modelo de explicación que da cuenta de una realidad a partir de una reestructuración teórico-metodológica, es decir, de una racionalidad donde existe un inventario de cosas y de la forma de cómo conocer esas cosas.

Si bien la categoría de Paradigma es elaborada por Kuhn bajo el campo de la ciencia, ésta no es exclusiva de ella, ya que como Sagami dice, su recinto se amplía y refleja en el marco de la política y de las organizaciones y partidos donde legitiman sus propias estrategias y prácticas que proceden a identificarse y justificarse bajo su propio modelo o paradigma.

El paradigma es entonces, esa red de racionalidad por donde nosotros miramos y actuamos, por donde y desde donde nos explica nos las cosas.

Entender un paradigma, es comprender desde donde se miran las cosas, no es entender el modelo racional desde cómo lo percibe el otro u otros, es saber cómo mira al otro y por qué actúa así y no de otra manera.

"Día del Niño"



Humero, Uno más Uno, abril 30/68

Ejercicio 3.

"MINICLINICA MÉDICA".

Una consulta de un centro médico está muy precarizada ya que extravió un cuaderno con las reservas de horas de cinco pacientes, de especialidad que cada uno necesita, al médico que lo atiende y la hora de atención. Ayúdalo a reconstruir las anotaciones.

1. Ferrero será atendido antes que Ferrero.
2. Díaz tiene el turno de las 8:30 .
3. Castro que será atendido por el Dr. Lombardo, no solicitó turno para las 11:00.
4. El paciente del Dr. Aguirre, especialista en Traumatología, no es Díaz.
5. El que tiene el turno de las 9:30 con el Dr. Cohen, no será atendido en el consultorio de Clínica Médica sino el de Otorrinolaringología.
6. El que tiene la reserva para Traumatología será atendido antes que el de Cirugía.
7. El Dr. Lombardo no es otorrinolaringólogo.
8. Aranda, que será atendido en el consultorio de Dermatología, no es paciente del Dr. Cohen ni del Dr. Soldán.

PACIENTE	SERVICIO	MÉDICO	HORA

Resultan, al final del capítulo.

La ciencia no sólo tiene que ver con un proceso de interpretación diferente al del sentido común, sino como Kuhn decía, con un Paradigma, que como dijimos anteriormente norma una racionalidad, es decir, una forma de conocer y de llegar a ese conocimiento.

El ejercicio 3, se nos presentan las dificultades que de entrada se necesitan para su resolución, como leer, contar, pero además, presenta un esquema de lógica-deductiva en su resolución que se lleva a determinados resultados y no a otros:

" Esquemas de razonamiento social y modelos de coherencia física trababan el disciplinamiento jerárquico inexorable de la estrategia analítica de razonamiento.

Aquí, del prehecho lógico de las premisas o antecedente se difundía la fuerza de un argumento lógico-deductivo. Quiero decir que según el modo tradicional, clásico, de racionalidad, quien desarrolla una argumentación no construye simultáneamente su fuerza, su validez, sino la extrae la deriva solamente de las premisas en las cuales la conclusión está ya implícita, ya depositada... ..] Y naturalmente aquí no está en discusión la validez de estas indiscutibles argumentaciones. Lo que está en cuestión es la imagen, el paradigma de su validez " (24)

La ciencia por tanto forma parte de un paradigma, el cual la condiciona pero no la determina.

En la historia de la ciencia el paradigma cambia en cuanto que el mundo cambia con él.

Quiero que analicemos este nivel de la ciencia bajo tres cuestiones--
mientos?

1. ¿Hasta dónde una teoría científica puede hacer crisis y -
reemplazamiento con un paradigma?

Considero que hasta donde la teoría no obtenga del paradigma -
ciertos niveles de concordancia que le permitan seguir dando res-
puesta y solución a problemas que la teoría plantea. La teoría --
puede o no hacer crisis en un paradigma, pero el cambio de para-
digma sí provoca crisis en la teoría.

Cuando hablamos de paradigma debemos entender que si bien es un
modelo de explicación racional por donde miramos y actuamos en la
sociedad, él se constituye de diversas teorías y a la inversa, pero
para que la teoría rebese al paradigma, debe tener una percepción
de construcción diferente que la que el mismo paradigma le da en -
su inicio, y por tanto ese mirar y actuar tendrá una muy considera-
ble variación. Un ejemplo de esto que tratamos de explicar, nos lo
da la teoría relativista de Einstein, ésta viene a redefinir al -
mundo a su universo :

" A partir de la teoría relativista, el universo
es definido por la invariancia formal de la --
legalidad, según la cual los eventos se verifica-
can en relación con los diferentes sistemas de
observación. La tradición clásica había recogido
de los fenómenos físicos dentro de un universo
estático, por encima de los acontecimientos, -
indiferente a ellos. " (25)

Ante todo, y a partir de las últimas décadas del siglo XIX, se abandonan los esquemas aristotélicos regidos por el orden divino, - que la racionalidad clásica señalaba, ahora, se redefinen las nociones y los objetos teóricos sobre el terreno de las experiencias físicas. Se da el florecimiento de las metodologías y de los modelos epistemológicos de las ciencias empíricas.

La materia y conservación de la masa no podían ya ser concebidas tan sólo por argumentos de tipo logicizante. Einstein decía :

" el pensamiento lógico puro no nos puede dar ningún conocimiento del mundo de la experiencia; todo conocimiento de la realidad comienza con la experiencia y termina con ella ... "Las conclusiones obtenidas de procedimientos puramente racionales son, en lo que concierne a la realidad, -- completamente vacías ". (26)

La teoría relativista viene a modificar a todo un paradigma y provoca al arribo a uno nuevo, uno cuya transferencia no será fácil, ya que :

" la aceptación de un paradigma a otro es una experiencia de conversión que no se puede forzar. La resistencia de toda una vida, sobre todo por parte de sugellos cuyas carreras fecundas los han hecho comprometerse con una tradición más antigua de ciencia normal, no es una violación de las normas científicas, sino un índice de la naturaleza de la investigación científica misma " (27).

Kuhn menciona, que quienes proponen el nuevo paradigma están en la creencia a manera de fé, en que el éste tendrá éxito para resolver problemas que se presentan en su camino, y donde el antiguo ha fallado.

En el cambio de paradigma, el científico adquiere al mismo tiempo teorías, métodos y normas, casi siempre es una mezcla inseparable. Por consiguiente, hay normalmente transformaciones insortantes en los criterios que determinan tanto la legitimidad de los problemas como las soluciones que se proponen.

Cabe señalar, que si bien el nuevo paradigma resuelve problemáticas que el antiguo no logró, está no significa que se desheche - en forma global, ya que las resistencias de toda una vida estarán presentes en el nuevo junto con otros elementos.

2. ¿ Se puede hablar de un paradigma dominante en el quehacer científico ?

Considero que al hablar de un paradigma dominante hoy 1990, es tener que referirnos al Neopositivismo, a la Filosofía Analítica o al Positivismo Lógico, cuyas raíces tienen que ver con el Positivismo correspondiente a la postura empírica de los siglos XVII y - XVIII.

Comte Augusto (filósofo francés. 1798-1857) considerado el fundador de la escuela positivista, señala que:

La realidad, la utilidad y la relatividad son las características para llegar al tercero de los estados que él propone; al positivo, donde la teología y la metafísica han sido rebasadas, y por fin el hombre se explica los fenómenos sin tener que recurrir a un

tes extraños. Hay que atender exclusivamente a los datos proporcionados por la observación, siempre constatables y donde se elaboran leyes que relacionan unos fenómenos con otros. A esta postura positiva, donde se trata de constatar los fenómenos a partir de leyes se les une el papel de la lógica.

Durante el siglo XIX, y en el marco de un período de crisis de las matemáticas se presentan avances en investigaciones lógicas de gran importancia, tanto que matemáticos de ese tiempo como Frege y Peano, se preguntaban la relación de ésta con las matemáticas.

" Tal parecía que, a partir de los geometrias no-euclidianas, las tradicionales verdades matemáticas se venían por tierra, o, por lo menos, -- hacían pensar la necesidad de su fundamentación radical. Debido a esto fue como se pensó en el papel de la Lógica en conexión con la solidez de las verdades matemáticas." (28)

En estas condiciones se presenta la Lógica matemática, o la Lógica simbólica, pero en el siguiente siglo la Lógica es elevada -- por encima de las Matemáticas, y se utiliza como instrumento preciso en investigaciones filosóficas dentro de la corriente positivista, es así que surge el Positivismo Lógico cuyos máximos exponentes están representados por Russell, Wittgenstein y los del Círculo de Viena, nacido a principios de la década de 1920 a 1930, sus principales miembros fueron Rudolf Carnap, Otto Neurath, Herbert Feigl, Friedrich Waismann, E. Schilser, V. Kraft, etc.

En un principio los vieneses positivistas se interesaron por -- las ciencias formales y naturales, pero posteriormente apoyaron la

teoría de la Unidad de la Ciencia, donde se desechaba la opinión de que existiera una diferencia radical entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, argumentando que la escala y la diversidad de fenómenos con que trataban las ciencias sociales las hacen menos aptas para establecer leyes científicas, pero como esta era una dificultad práctica y no de principio, en última instancia también se trataban de acontecimientos físicos. Por tanto las ciencias sociales como las naturales podían ser sometidas a hipótesis, a la observación, prueba, y a la verificación de sus resultados.

Tal parece que éste es el paradigma de nuestra era Neoliberal, que rige no sólo el quehacer científico, sino práctico, metodológico y por supuesto educativo, donde la verificación de resultados está por encima de los verdaderos logros académicos y bajo el servicio de la producción :

- La integración mundial del desarrollo impone un reto al sistema educativo y exige la formación de mexicanos que sepan aprovechar los avances científicos y tecnológicos e integrarlos a su cultura. Asimismo, la nueva cultura científico-tecnológica requiere que la formación especializada genere una actitud crítica, innovadora y adaptable, capaz de traducirse en una adecuada aplicación de los avances de la ciencia y la tecnología.

Consecuentemente, será necesario reforzar la eficiencia y la calidad de la educación superior, reordenar internamente los sistemas de trabajo -

de las instituciones autónomas, inducir nuevas -
fórmulas de financiamiento, crear oferta adicional mediante nuevas alternativas y vincular sistemáticamente el esfuerzo de investigación con -
el aparato productivo. " (29)

En la cita anterior del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el conocimiento se rige por el aparato productivo y por tanto la educación es la herramienta de trabajo que hará viable ese proyecto de modernización, implicando cambios estructurales, es decir, reconocer las partes y funciones del aparato educativo que "ya no funcionan", que ya no sirven, para asignarles un - nuevo papel, así se legitima la categoría de reforma de este aparato.

En entonces que bajo este paradigma se trabaja en educación, y se plantea a la escuela como empresa que deberá funcionar "eficientemente" y con "calidad", para que así se considere útil al mercado de trabajo, por tanto lo subjetivo aquí no tiene cabida y será combatido como algo innecesario, así, la pedagogía de nuestro tiempo tiene una relación directa con la tecnología y con la producción.

Esta pedagogía científica, imprime a la labor del maestro una - especificidad en la didáctica limitándolo al "buen" manejo de métodos y técnicas idóneos para lograr eficiencia en la "enseñanza", - una enseñanza que tiene más que ver con habilidades y destrezas, - que con la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

" La formación de maestros a nivel humanitario, se resume como un problema, que puede ser resuelto -

dándole al maestro herramientas "didácticas" que apuntan a la eficiencia de su trabajo y por lo mismo se reducen a técnicas : cursos de evaluación, cursos de como construir objetivos, etc., - Así, se hace creer al docente que la respuesta técnica a su trabajo práctico educativo, podrá eliminar su mal trabajo, que finalmente puede ser producto de su no saber. " (10)

Este paradigma positivista donde aparece la unificación de la ciencia (naturales y sociales), se rige por un mismo metodológico que vale para casi todo, por una imagen de utilidad técnica, -- y objetiva, donde la racionalidad está por encima de los juicios de valor y de las posturas ideológicas, este es el paradigma dominante en la construcción de la ciencia, más no es el único.

3. ¿ Podemos ver a la ciencia desde otra perspectiva ?

Sí, si planteamos que la ciencia tiene dos niveles de interpretación y de entendimiento para su construcción:

a) Ciencias naturales, con un mismo metodológico para la interpretación de los fenómenos que estudia.

b) Ciencias sociales, donde el mismo metodológico no puede -- ser totalmente trasladado aquí, debido a que son fenómenos diferentes que para poder ser comprendidos en su proceso, requieren de un método de interpretación que dé cuenta de estos procesos sociales.

Comprender estos fenómenos, será el sentido que lleva la acción en el contexto histórico, así como su explicación, más no así, la búsqueda de la comprobación de un experimento hipotético.

Debemos entender que el quehacer científico, al menos por ahora, tiene dos campos de trabajo, el de las ciencias naturales y el de las ciencias sociales. Ambos campos deben ser trabajados e investigados desde donde su especificidad lo demanda, no es posible trasladar arbitrariamente métodos de un campo a otro; si bien es verdad que éstos guardan una relación entre sí, también lo es el hecho, de que cada uno limita una especificidad de trabajo y construcción de elementos teóricos y prácticos que dan cuenta de 'ese' -- que pretendemos conocer y explicar. Por ello cada campo demanda un trabajo de construcción y no de traslado arbitrario, de métodos y técnicas. Debemos guardar el nexo de los campos, pero también hay que guardar la proporción de cada campo de trabajo científico.

Si bien es cierto que la ciencia en esta época de "modernidad", tiene una estrecha relación con el positivismo lógico, el cual viene a sustentar filicómicamente una ideología tecnocrática al servicio de la producción más que de una verdadera mejora académica y social, también lo es, el que la ciencia no sólo cumple este papel productivo y 'sospechoso', sino además, pretende construir un -- 'saber' que nos permita entender, actuar y transformar algunos fenómenos que ocurren en nuestra realidad.

La ciencia debe asumirse como una labor hermenéutica y heurística, es decir, donde la búsqueda, la interpretación y el entendimiento propicien las bases para construir, comprender y actuar no sólo desde nuestro horizonte hermenéutico sino también desde la especificidad del campo de investigación donde trabajamos, y sin perder de vista los términos reales que la dimensión histórica y social le caracteriza.

Una última reflexión, es no permitirnos entender a la ciencia desde un saber homogéneo de pensamientos, sino que debemos buscar ese saber científico en sus prácticas de conocimiento, de su instrumentación social, y de las contradicciones que con ella se generan.

" El problema es que la ciencia debe ubicarse es uno de carácter ideológico, la pregunta básica es : ¿Cuál es el tipo de país que se quiere ? La definición y el tipo de ciencia que se adopte será simplemente una consecuencia del tipo de país que se defina. Si lo que se quiere es un país independiente desde el punto de vista político, sin duda la ciencia ocupa un papel fundamental. Si por otro lado en el esquema -- del país se acepta implícitamente o explícitamente la dependencia, la ciencia juega un papel marginal. (...)Hacia el futuro del siglo XXI, sólo existirá en el mapa político dos tipos de países: los que posean y desarrollen tecnología y la vendan, y los que compren tecnología y -- provean la mano de obra barata y las materias primas(...) La ciencia mexicana, aunque verbalmente se le reconoce importante, no es apoyada al nivel de realmente permitir un pleno desarrollo. El resultado de esto es la alarmante -- fuga de cerebros. " (31)

Se dice que la ciencia ha demostrado que sólo usamos del 4 al 6% de nuestra capacidad mental, ¿ qué ocurre con el 96-o 94 que falta?

C) EL PODER

Nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de - los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de manera mimética, más cotidiana .

M. Foucault

Cuando hablamos de poder tenemos también que hablar de saber, - ambos se implican, ya que como menciona Foucault: no existe un campo de poder sin una constitución correlativa de un campo de saber, ni un saber que no responda y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Por tanto el sujeto al poseer una saber que --llevará a la práctica, también llevará un poder.

El poder debe ser entendido como un sistema de relaciones, de - naturaleza radicalmente histórica, y que por lo tanto, sus dispositivos, sus técnicas y sus estrategias varían según la época; un ejemplo, es la Iglesia durante la Edad Media con la Inquisición, y otro, el de la Iglesia en la actualidad (Pro-vida).

Si bien es cierto que el poder es prohibitivo y represivo, lo - es también productivo, ya que bajo diferentes regimenes , se produce una verdad y un saber que lo caracteriza.

El poder también se define a nivel de sus mecanismos, de su modo de ejercicio y de sus tecnologías. Es lucha, confrontación y hegemonía.

ta guerra, donde la relación de fuerza tiene carácter múltiple, móvil y cambiante, cuyos espacios de dominación comprenden un sin número de resistencias.

En el caso particular del maestro y su relación con el poder, - sólo tocaremos brevemente el ejercicio de éste en un espacio tan particular que es el aula, y el de un proyecto educativo.

Hablar del poder de espacio, es remitirnos al ámbito físico más cotidiano de nuestro trabajo, y en este caso, el aula es el espacio donde el maestro ejerce su poder, un poder que va más allá de la mera capacidad de decidir lo que se hace y cómo se hace.

El aula viene a representar un "micro-reino", en ella el maestro decide casi siempre lo que se debe y no hacer, así como los castigos y las reprimendas o premios. El ejercicio que se da en el aula refleja las formas más arbitrarias e intolerantes que la verticalidad educativa puede generar, hasta las más flexibles y relajadas de un sistema horizontal. Desde el autoritarismo del maestro hasta la autogestión del grupo.

El poder introyecta imágenes, genera actitudes y discursos, no sólo es la capacidad de decidir sino todo lo que conlleva esto.

Definamos que el poder con lleva un saber, y ¿qué es un saber?:

" aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que por ello está especificado? el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un nivel científico (...). Un saber, es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican,

se transforman " (32)

Poder y saber se articulan en este micro reino que para Foucault es sólo una parte de la microfísica del poder que él menciona.

"la idea de microfísica del poder se asienta sobre la vida cotidiana de los individuos: ahora se trata del poder que modela "los cuerpos, los gestos, las actitudes, los discursos, el aprendizaje", los movimientos, los deseos y las fuerzas de los individuos: que no está totalmente ligado a instituciones o aparatos de Estado, aunque éstos sí "afijan con el aparato de Estado, lo reconducen, le proporcionan eficiencia." " (33)

Este espacio microfísico del maestro llamado aula-institución, - se puede compartir el poder, transferirlo, repartirlo, transformarlo y hasta suprimirlo, dependiendo de las posturas pedagógicas que se tengan.

F. Dubero menciona a este respecto y en particular dentro de la corriente autogestiva que:

Por un lado hay teóricos como Cécile Dalannoy, que dice que no se puede ceder un poder que nunca se ha tenido y por tanto profesores y alumnos deben reconquistar el poder del cual fueron desprovistos por las instituciones administrativas y burocráticas.

Otro grupo donde J. Bresson se encuentra, habla de que si el profesor cede el poder a los alumnos no es por su generosidad, ni por que está a punto de perderlo, y de ser arrancado por la fuerza es mejor cederlo gratuitamente. Este maestro es más hábil según Bresson ya que sólo manipula a los alumnos.

Los teóricos de la línea de M. Jobrot, analizan el poder no en -

términos de cesión o traspaso de profesor a grupo, sino más bien - en términos de supresión y lo que pasaría!

" al renunciar el profesor a ejercer el poder en clase, se produce un vacío de poder en el seno del grupo " (14)

Como podemos ver, en la corriente autogestiva existen e tu interior diversas teorías que incluso pueden ser contradictorias, -- pero hay un sentir común donde el :

" el profesor, autoridad legalmente constituida, renuncia a hacer uso de su poder y lo transmite al grupo de alumnos. Por lo tanto, lo primero que cabe resaltar es el hecho de que por variadas y opuestas que sean las distintas experiencias autogestivas, todas ellas coinciden - en declarar que la autogestión, en cuanto que fundamentalmente implica un cambio de actitud del profesor en el proceso docente, no es meramente una técnica pedagógica, no implica sólo un cambio del estatuto y de la actitud del profesor mismo ." (15)

Se puede hacer diversas reflexiones e investigaciones del poder y del saber en el aula, no sólo a través de teorías educativas como la de Bourdieu y Passeron con la violencia simbólica , o la del poder de la palabra generadora de Freire, etc., sino podemos reflexionar desde el sentido común, en donde se ve de manera objetiva, una serie de cosas que nos dicen quién tiene el poder y cómo lo maneja ? de por sí la disposición material y física en el aula donde

se dirige la atención y casi por entendido el personaje que manda:

" En la clase, el maestro se erige en "señor" del bien y del mal. Sólo su propia conciencia puede impedir que cometa arbitrariedades en sus valoraciones y juicios sobre los alumnos que moran a su alrededor." (36)

Si bien es cierto que el poder del maestro se configura a través de la cultura, y es ésta la que avala su imagen y legitima su función dentro de la escuela, también lo es, el que la escuela y sus características como institución social tendrán que ver con la forma en que el maestro articula su poder, ya que no es lo mismo enseñar en una escuela primaria de Cd. Nezahualcóyotl que en una del Pedregal, -- aunque se tengan referentes que deben ser comunes, como es el supuesto caso de un programa escolar, de una disciplina, etc., pero -- la articulación de estos elementos tienen que ver con las características particulares donde se trabaja e incluso con la teoría pedagógica que una escuela sustente. Por tanto las características y la distribución del poder en una formación social y particular, depende de la estructura objetiva de la desigualdad social que el momento histórico inscribe.

" El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos " (37)

Hablar de poder en el aula no es sólo hablar de la forma en que lo trabajamos (disciplina, castigos, premios, reglas, trabajos, etc) , es referirnos a aquello que implica trabajar de una manera y no de otra para poder dar la posibilidad de arribar al conocimiento, ya

que :

" El conocimiento es un tipo de violencia ejercida sobre las cosas. Conocer es ejercer una estrategia . " (18)

Una estrategia que permita que el conocimiento no sólo sea una relación indicativa de objetos, sino un sistema complejo de apropiación conceptual, ideológica y práctica que se establece en el dominio de un saber cuyo sujeto, objeto y contexto quedan involucrados en un ejercicio constante.

Reflexionar sobre el poder que como maestros tenemos dentro -- del aula (al menos por el momento), es tratar de ubicar de qué manera y cómo nos aguda este poder en la construcción de conocimiento, y no sólo para guardar la disciplina o la imagen. Dar la lucha en este pequeño espacio es importante pero no hay que perder de -- vista dos cosas: las contradicciones que en se presentan y que :

"...la toma del poder no será jamás el resultado de la sumatoria de una serie infinita de microluchas. Es cierto --y esto se hace claro en la experiencia de las sociedades en transición-- que el apropiarse del aparato estatal no asegura automáticamente la transformación en un mismo sentido de toda la multitud de micro poderes (familia, escuela, instituciones en general) que se ejercen cotidianamente en la sociedad; pero tampoco a la inversa." (19)

Mencionar: sobre la lucha del aula es importante, pero el aula se inscribe en una institución, la cual asume un proyecto cultural.

" una cultura para ser dominante requiere que la mayoría de la población asuma su proyecto, para esto es necesario que a las masas populares se les eleve a un determinado nivel cultural y --- moral que esté de acuerdo al desarrollo de las fuerzas productivas, y por consiguiente con los intereses de la clase dominante (...)esto re--- quiere de estructuras que formen, organicen y - difundan los elementos ideológicos, políticos y culturales necesarios para seguir en el Poder." (40)

Oviamente que la escuela es parte de estas estructuras donde se difunde la concepción ideológica del mundo. Ideológica en los términos de :

" regular la forma de pensar y actuar en la sociedad y se manifiesta implícitamente en el arte, - el derecho, en las actividades económicas, en - todas las manifestaciones de la lucha individual y colectiva...por tanto se manifiesta en la educación, permitiendo con esto que las relaciones sociales pasen por justas para el conjunto de - la sociedad." (41)

Así pues, la ideología es parte de esta conceptualización del mundo y del actuar en él. Por ello, educar a la sociedad es parte de un proyecto político-económico-cultural muy importante por ser parte de un proceso hegemónico del poder.

La escuela es parte de la sociedad civil que contribuye a afianzar

nar este proyecto político-económico y cultura que difunde la ideología dominante, y en este caso el proyecto se llama "Modernidad" que en el caso particular de la escuela queda normativado en el "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", donde la educación queda al servicio de la producción :

" El aumento de la economía reclamará, además, -- relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción. Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes requerirán procesos educativos flexibles y específicos." (42)

Si bien la escuela da una conceptualización de la realidad a partir de la difusión que un proyecto político le otorga, también, -- es , como dice Gramsci :

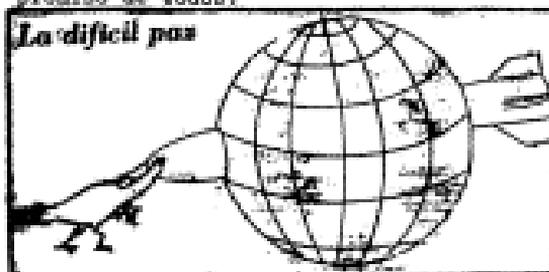
" trinchera de lucha donde la praxis crítica de -- los sujetos que participan en ella, difundan y construyan nuevas relaciones pedagógicas que -- tiendan a la construcción de una nueva concepción de la realidad " (43)

Es necesario trabajar las dos líneas de poder que nuestra profesión tiene; la del ejercicio particular de nuestro espacio cotidiano del aula, donde debemos pugnar por elevar el nivel académico de nosotros y de los alumnos, que sea el poder como técnica y -- táctica para arribar a campos de saber más estructurados; la de la reflexión de un proyecto que tiene que ver con nuestro trabajo. Ambas deben ser la complementariedad que permite conocer un signifi-

cada más auténtico de nuestro trabajo y de nuestro potencial de acción en nuestro contexto .

" Lo general no debe constituir una negación de lo particular y viceversa; sólo la complementariedad de ambas perspectivas (...)han de permitirnos simultáneamente interpretar los procesos -macro y micro-, actuar en la coyuntura singular -y poder conocer el significado actual y potencial de nuestra acción ? (44)

Como maestros no sólo vale la búsqueda de nuestra acción pedagógica específica, ni tampoco en reducir o diluir esa especificidad en el contexto que por mayor lo enoble, sino en tratar de buscar conexiones y articulaciones que nos permitan interpretar nuestro trabajo y actuar más allá de él. Por ello el poder de espacio y de ejercicio dialéctico que nuestra imagen cultural nos confiere, debe significar un peso, un privilegio y un poder, que si bien es muy importante no es mesiánico ni mágico, y que dejando de ser contestatario mira la óptica de transformación y de poder, como el compromiso de todos.



Kerns, Uno más Uno, junio 9/88.

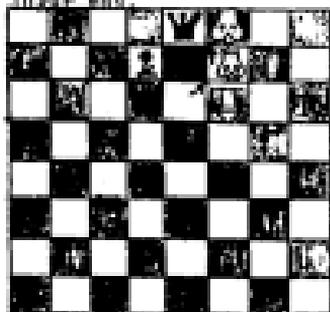
Ningún maestro, ninguna escuela, educa más que la vida misma. Y si la escuela educa para la paz, mientras la vida educa para la guerra, no haremos hombres, sino víctimas de la vida .

J.T. Rodet

SOLUCIONES.

Ejercicio 1. Ajedrez. pag. 20

En dos movimientos de la reina : comiendo al alfil negro derecho, y bajando un lugar más.



Ejercicio 2. Agenda médica. pag 25.

Bías, Otorrinolaringología, Soldán, 8:00.

Marcos, Traumatología, Aguirre, 9:00 .

Ferrero, Cirugía, Cohen, 9:30 .

Aranda, Dermatología, Ledezma, 10:00 .

Castro, Clínica Médica, Lombardo, 10:30.

NOTAS

- 1 Fanfani, Tenti., "La educación como violencia simbólica", - ed. C.U.B., México, 1985, p. 259.
- 2 Gramsci, Antonio., "Introducción a la Filosofía de la Praxis" ed. Frim, México, 1981, p. 8.
- 3 Gramsci, Antonio., "Obras de Antonio Gramsci", vol.4, ed. - Juan Pablo, México, 1979, p. 22.
- 4 Sir. Kuhn, T., "La estructura de las revoluciones científicas", F.C.E., México, 1986.
- 5 Gramsci, Antonio., "Introducción a la Filosofía de la Praxis" Op.cit., p. 15
- 6 Berger, Peter y Luckmann, Tomás., "La construcción social del conocimiento". ed. Amorrortu, Argentina, 1979, p. 164 .
- 7 Heller, Agnes., "La revolución de la vida cotidiana", ed. - Península, Barcelona , 1981, p. 16.
- 8 Carrasco, Pedro y Broda, Johanna., "Economía política e ideológica en el México prehispánico", ed. Nueva Imagen, México, 1980, p. 253.
- 9 Ramírez, Santiago., "El mexicano", ed. Erijalbo, México, 1977, p. 38.
- 10 Cantaneda, Carlos., "Relatos de poder", ed. F.C.E, México, - 1985, p. 112 .

- 11 Ramirez, Santiago., "El Mexicano", Op.cit.,p.24.
- 12 Gramsci, Antonio., "La alternativa pedagógica",ed. Fontamara, Barcelona, 1981,p. 51.
- 13 Eggleston, J., "Sociología del currículo escolar", ed. Axi Buenos Aires, 1980, p. 13.
- 14 Cfr. Rev. Sociológica de la UAM, No. 7/8; Arts. referentes a la modernidad y posmodernidad. México, 1988.
- 15 Noriega, Margarita., "La modernización educativa: Posibilidades y Significados", ponencia presentada en el seminario sobre - "El Proyecto de Modernidad Educativa 1989-1994", auspiciado por la rev. Cero en Conducta, México, 9/XII/89, p. 4.
- 16 "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", 1.2.1 Modelos de Modernización, p. 17.
- 17 Díaz, Barriga, Angel., "Calidad de la educación: ¿ un adjetivo más en la política educativa 1981-1988 ?", rev. Cero en Contacto, No. 11-12, ed. Equipo Editor, México, 1988, p. 20.
- 18 Estas cifras fueron tomadas del artículo publicado el día 3 de mayo de 1989 en el periódico La Jornada, p. 13 .
- 19 Torres, Septián, Valentina., "Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet", ed. Sep- Caballito, México, 1985, p. 29.
- 20 Ramírez, Carlos y Moreno, Kochiul., "El problema educativo en Antonio Gramsci", Tesis de pedagogía, UNAM, ENEP-ACATLÁN,1984, - p. 12.

21 Esta afirmación de Bachelard, vino ha representar una revolución filosófica, al invalidar la categoría absoluta de 'verdad', en nombre de las prácticas efectivas de la ciencia . Se le da un doble papel a la ciencia : polémico e histórico . El primero en -- cuenta a esa postura y papel filosóficos, el segundo referido al -- enlace ideológico que el contexto genera a tal disciplina .

22 Eco, Humberto., "El nombre de la Bestia", ed. Lusa, México, 1984, p. 169.

23 Bachelard, Armand., "La cultura como empresa multinacional", ed. Era, México, 1979, p.14.

24 Gargani, Aldo., "Crisis de la razón", ed. Siglo XXI, México, 1983, p. 40.

25 Ídem, p. 24

26 Ídem, p. 25

27 Kuhn, Tomás., "La estructura de las revoluciones científicas", ed. F.C.E, México, 1986, p. 235

28 Gutiérrez, Jaenz, Raúl., "Historia de las doctrinas filosóficas", ed. Eufinge, México, 1978, p. 218.

29 "Programa de Modernización Educativa ", Op.cit.,p. 13

30 Zamfires , Carlos., "Algunas consideraciones sobre la Didáctica". art. presentado en la rev. de pedagogía de la ENEP-Acción, México, 1983, p. 6

31 Vacasón, José., "La ciencia en México: Definición de rumbo",
La Jornada, México, 12 /11/88 , p .50.

32 Salazar, Luis, (et al.), "La herencia de Foucault", ed. El
Caballito, México, 1987, p. 35

33 Idem, p. 66

34 Habría que cuestionar sobre la existencia de "vaseo de pú-
der" en el aula, y buscar entonces que es lo que sucede si esto se
presenta.

35 Glazman, Raquel., "La docencia; entre el autoritarismo y la
igualdad", ed. Sep- Caballito, México, 1986, p. 130

36 Idem, p. 131.

37 Cfr. Foucault, Michel., "Vigilar y Castigar", ed. Siglo XXI,
México, 1984, .

38 Salazar, Luis., "La herencia de Foucault", Op.cit.,p.49.

39 Vasconi, Tomás., "Notas sobre Foucault y la Microfísica del
poder ", ed. Era, México, 1981 , p. 23

40 Ramírez, Carlos y Moreno Xochilt., Op.cit., pp. 12-13

41 Idem. p. 18

42 "Programa de Modernización Educativa 1989-1994", Op.cit.,p.12

43 Ramírez, Carlos y Moreno, Xochilt., Op.cit., p 69

44 Vasconi, Tomás., "Notas sobre Foucault...", Op. cit., p . 21.

CAPITULO II

EL MAESTRO Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Concedida pero no vencida,
la nuestra pregunta, una
vez más....

C.Kline

Hablar del maestro dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, es tocar al personaje que llega al salón de clase para impartir un -- conocimiento, él, está provisto de un saber-poder a priori al ejercicio de su actividad, es decir, el maestro antes de empezar a dar clase y desde el momento de su contratación como tal, tiene adjudicada un perfil cultural que le confiere dicho binomio, y que es -- otorgado a través de una estructura intersubjetiva y objetiva donde se coloca a distintos individuos en posiciones diferentes con -- la asignación de un sistema de representación y comportamiento para cada uno de ellos. (1)

Comenzar por el arribo al trabajo magisterial, es reflexionar -- sobre el camino de entrada, un camino que suele tener horizontes -- de referencia diversos pero, que tendrá una relación con el desarrollo de las actividades subsiguientes a la llegada del maestro.

En este caso se tomará la incursión de los maestros bajo dos -- referentes: la improvisación y la profesionalización .

La improvisación, es entendida como la llegada repentina a una actividad sin ninguna o con poca preparación, y aunado a esto le añadimos que existen diversos factores (de prestigio, políticos y económicas) que están por encima del trabajo mismo.

No podemos negar la importancia de factores que tienen que ver con nuestra actividad, porque de hecho el trabajo representa una - reflexión cotidiana y no de estos factores (económicos, políticos, de prestigio, etc), pero cuando estos factores determinan nuestra - labor, estamos sujetos a las variaciones de éstos y no al trabajo que se nos demanda. Ejemplifiquemos : Si yo necesito dinero, y acuso a dar clase como ayuda a mi demanda, cuando se presente una - oportunidad de ganar más dinero en otro trabajo difícilmente dudaré en no dejar mis clases, puesto que mi demanda hizo que incur-- sionará de pronto en el magisterio para ayudarme económicamente. Esto no quiere decir que me se sienta mal al dejar mis clases o - que no me haya gustado la enseñanza, pero mi necesidad así lo re-- quiere.

Es por eso que mencioné que los factores están por encima de la labor docente.

La mayoría de los maestros que incursionan por improvisación, - trabajan más por sentido común que por preparación, es decir, tie-- nen idea de lo que se trata y de cómo llevarlo a cabo a partir de sus propias vivencias escolares; lo que vieron de sus maestros, cómo se daban sus clases , cómo calificaban, etc., la "copia" viene a re-- presentar el método inmediato para su trabajo. Esta copia no es -- arbitraria, ya que se urge en la memoria los métodos, estilos, las formas y hasta las maneras de hablar y examinar de aquellos que fue-- ron maestros "buenos maestros". La forma de trabajo de estos mag-- tros difícilmente es cambiada, ya sea porque desertan y su trabajo inconcluso no permite ver los alcances de lo hecho académicamente hablando, por término de contrato y sin ninguna evaluación de lo --

realizado por lo menos para reflexión personal del maestro, por la ignorancia del maestro, por torpeza, o, porque simplemente lo que hace la "función" en clase, este funcionar tiene más que ver con el sometimiento del hacer y decir del maestro, que con el aprendizaje.

Cambiar requiere de una actitud y un trabajo que coordinen y articulen de otra manera la cotidianidad escolar con la estrategia metodológica-conceptual.

Algunos maestros de este nivel tratan de cambiar tomando cursos, seminarios, talleres, etc., pero el problema aquí es que la mayoría lo hace partiendo del prestigio curricular o como parches académicos de los huecos de nuestra profesión, esto es totalmente válido, pero más lo sería, que tomáramos los cursos que tuvieran una injerencia más real en el nivel académico del área que requerimos y que nos permite avanzar en nuestro trabajo.

No se pretende descalificar a todos los maestros que llegan por el camino de la improvisación, ya que existen las famosas "sorpresas vocacionales" donde el personaje se encuentra con su verdadero camino y por tanto casi todo le sale bien; este camino tiene que ver más con un "don divino" que con la preparación y crítica de nuestro trabajo. Debido a la falta de elementos metafísicos y biogénéticos que permitan cuestionar la "vocación", prefiero dejarla fuera y darle el entendido que su acepción le confiere :

Vocación.- destino natural del hombre.

Por último y a este respecto, hay que mencionar que existen maestros que llegando por este camino se vuelven unos verdaderos profesionales en su trabajo, y otros que pese al tiempo se manejarán -

a través del sentido común. Y para muestra un botón:

Existen maestros que por novedad, moda, sentido común, implementan en sus clases el trabajo por "equipos" con toda clase de arbitrariedades en el manejo de estos (composición, sus características, sus tiempos, su desarrollo de tareas, etc.) pero lo peor no está en esto, sino en la conceptualización de lo qué es trabajar en equipo, partiendo de un trabajo compartido en donde todos y cada uno están involucrados, y no, repartiendo un trabajo para cada uno sin el conocimiento de todos. Y no hay más que ver la participación de los equipos con diversos segmentos de conocimiento, preguntándose uno: ¿ cómo se unen esos segmentos en una explicación que el propio equipo no dé ?

El problema de dar clase en este nivel de sentido común, donde de alguna manera se populariza un x conocimiento, es creer en la implementación de la técnica como sustituto de saber o trabajo. Un trabajo que bien puede ser ayudado por técnicas siempre y cuando - se conozca su manejo y fines, pero que además no pierda el eje principal de su actividad, y es saber.

La profesionalización, si la vocación difícilmente da pie a la crítica, ya que se acciona con el hacerlo bien, con amor, con gusto. La profesionalización por el contrario propicia y asume la crítica como una constante necesaria para el mejor logro de nuestro trabajo. Un trabajo que se actualiza en novedades técnicas, organizativas, evaluativas, pero que guarda en esencia la particularidad de una estrategia para el conocimiento :

" El conocimiento es un tipo de violencia ejercida sobre las cosas. Conocer es ejercer una estrategia " ()

La profesionalización debe permitir al maestro resolver algunos de sus problemas cotidianos y no, además, presentar seminarios diversos donde el maestro busque, construya y retree su propio trabajo.

Ser profesional no significa ser una eminencia en tal o cual área de conocimiento, significa prepararnos en aquello que tenemos la obligación de conocer, de saber. Acudir maestro saber no es ser prepotente en el conocimiento descalificando al otro, llamarse como se llama; es también reconocer nuestras carencias.

El profesional permite o debe permitir la crítica que construya el mejor hacer de su labor, una labor tan importante que permite conceptualizar el mundo y nuestra realidad de otra manera.

De esta manera tan resumida se presentó la incursión al magisterio con dos referentes: los maestros improvisados y los profesionales. Estos dos acúmulos de referencia guardan su debida proporción en cuanto a nivel de estructuración conceptual, pero ambos tienen un común denominador en el desarrollo de su trabajo con el alumno (quieran o no) equivalente educar, de las diferentes proyecciones de sus alumnos, los cuales trascienden al salón de clase y en la relación con el maestro y con el otro, los patrones, creencias y conductas originadas en su relación familiar. Con esto también trabaja el maestro.

A este respecto se elaboró y aplicó un cuestionario de 10 preguntas con el propósito de conocer hasta dónde vemos la imagen del maestro y cómo suponemos que debe ser y actuar para que el alumno aprenda y aprenda.

Fue aplicada a una población heterogénea de 50 personas de entre 6 y 60 años con promedio de 33 años, 30 fueron mujeres, 20 hombres y 5 niños(1 f, 2m). Duro un mes y los tiempos de respuesta de 20-60 min.

CUESTIONARIO.

1. ¿Puedes decirme qué es un maestro para tí ?
2. ¿ Qué es un "buen maestro" ?
3. ¿ Qué es un "mal maestro" ?
4. ¿ Podrías recordar algún maestro "bueno" que hayas tenido y cómo era ?
5. ¿ Puedes hablar ahora de alguno de tus maestros "malos" y cómo era ?
6. ¿ Si tú fueras maestro qué te gustaría dar y cómo lo darías ?
7. ¿ Qué no harías como maestro ?
8. ¿ Cómo crees que debe ser un alumno ?
9. ¿ Crees que hay diferencia entre los "buenos" y los "malos" alumnos ?
10. ¿ Crees que para ser maestro se debe tener vocación ?

Observación : La aplicación fue personalizada y oral de respuesta.

Respuestas en términos generales por ser recurrentes:

1. Que nos enseñe, que nos guíe, que nos transmita el conocimiento, los métodos, que nos un amigo con el que se aprende, que nos ayude de dudas, que sea un segundo padre o madre y nos eduque, - que nos comprenda, que tenga calma para enseñar, que te explique lo que no sabes, que te revise trabajo, que te enseñe aquello - que no sabes y no puedes aprender cotidianamente, que te de lo que va ha dar, que tenga autoridad para enseñarte, que te justo.

2. Lo mismo de la respuesta 1, solamente que con estas variantes:
 - él que te motiva, te da las bases pero que hace metódico, que logra que el grupo aprenda la lección, que toma en cuenta a todos, que conoce su materia y sabe enseñarla, que hace que estudies, que te deja debatir con él, que hace interesante su clase, que te obliga a estudiar, que es amigo y maestro a la vez, que no te hace sufrir y estudiar.
3. Contestaron lo contrario de la 1 y 2.
4. Del 100% de los encuestados, el 50% dieron toda clase de detalles sobre el recuerdo de su "buen maestro"(a): nombre completo, lo que impartía, cómo lo hacía, los trabajos que dejaba, cómo calificaba, lo que aprendieron (temas, quebrados, geografía, etc). El 20% restante sólo el nombre pero dieron toda clase de detalles de cómo era y cómo daba clase.
5. La mayoría no recordó el nombre y cuando lo hizo fue el apodo - que tenía el maestro o parte de su nombre (nombre o uno de sus apellidos), recordaron casi todos la materia que les daba así - como cada característica física del maestro y de su comportami - ento. Se asegura el no haber aprendido "nada".
6. Contestaron en base al recuerdo de su "buen maestro" casi como copia de lo que él hacía, incluso hubo quienes daban la misma materia de su escrito.
7. La mayoría dijo: "lo que hacía Pericles", refiriéndose al re - cuerdo de su "mal maestro" ; no sería flojo, impuntual, grose - ro, llevado, etc.
8. Respondieron: atento, obediente, puntual, respetuoso, limpio, - estudioso, organizado, crítico, creativo, investigador, formal.

9. Aquí se dividió la población, 60% dijo que sí y argumentó: unos son muy flojos, no cooperan, son groseros, vicios, no obedecen, no investigan, no se motivan para aprender, no quisieran criticar. 40 % dijo que no, y señaló: el ser bueno o malo depende de los maestros que tenemos, en decir, si tienes un buen maestro casi es seguro que tu seas un buen alumno y cooperas, trabajas. Los buenos maestros logran que los alumnos sean también buenos, ya que te motivan a serlo, logran darte su lugar y darte el tuyo. Un buen maestro logra con su autoridad que todos trabajen y lo hagan bien además de que los enseña.
10. El 85% dijo que sí. La vocación entendida como algo que ya se trae. El resto contestó que no: que depende de la preparación que uno mismo tenga, depende de las "ganas" que uno le ponga, que depende de la "calidad" de nuestro trabajo diario para ser buenos o malos maestros.

Uno vez en estas respuestas, nuestro trabajo es difícil ya - que :

"La tarea docente está llena de imágenes, ideas, aspiraciones planteadas como expectativas sociales y demarcadas como modelos del hacer, impregnan nuestra observación -efectuando simples inferencias empíricas-, dificultando registrar el quehacer del maestro en los términos específicos en que se desenvuelve ." (3)

¿Sería que preguntarse aquí: ¿cuáles son esos términos en -- los que nuestra práctica se desenvuelve ?

Se rá acaso rescatar "la doble tarea de encantar a los alumnos y conducirlos con su flauta por la vía de conocimiento y, simultáneamente, controlar su propia dimensión crítica " (4)

Abordemos ahora esta doble tarea a partir de tres líneas de -- trabajo : la teoría, la práctica y la formación .

A) LA TEORIA.

La teoría debe ser entendida como un nivel donde existe un conjunto de conocimientos especulativos donde hay reglas y leyes que nos permiten explicar una serie de hechos de una manera racional y organizada.



White, Semanal-La Jornada-, diciembre 19/89.

La teoría debe darnos una : Conceptualización.

La conceptualización ubica y configura nuestra profesión en un contexto cultural, económico y político, con el objeto de ver la dimensión y el valor de nuestro quehacer cotidiano.

Aquí, el maestro no sólo ubica su trabajo, sino también su imagen y su poder, por ello, debe hacer :

"...una reflexión permanente frente a la tentación de asumir abiertamente el lugar de poder en que se encuentra; frente a la pretensión de convertirse en un modelo del alumno y frente a la medida en que su propio ideal de "buen maestro" está regido por el espejismo de la perfección " (5)

Esta relación es de reconocimiento mutuo, y no sólo entre él y el alumno, sino entre él y la cultura, dando un perfil profesional que lo caracteriza pero, que no es permanente y que al igual que la cultura sufre de cambios, de modificaciones y hasta del carácter mismo de la profesión.

Lucubrando, podemos pensar que el maestro no tendrá cabida en algún siglo posterior, esto debido a los cambios que la cultura tenga.

La teoría debe darnos también una : Apropiación.

Cuando hablamos de apropiarnos es remitirnos al dominio de nuestra especificidad como rango que caracteriza nuestro trabajo .

Apropiarnos es saber nuestra materia , es conocer en el estricto nivel académico aquello que tenemos que saber para poder dar clase. Un apropiación de conocimiento que no se improvisa en la marcha de un curso. El programa y la bibliografía representan los ejes de

trabajo inmediato para la apropiación de contenido. A este respecto el maestro debe plantearse ¿, qué se de la materia que voy a impartir, qué no se, y qué debe saber ?

Oviamente que estos conocimientos deben plantearse con rigor académico, es decir, aquellos que permitan avanzar en la espiral de conocimientos y aprendizaje, no ser sólo "soños" de presentación para apuntallar al grupo, ya que el discurso y el campo de saber deben guardar congruencia en su relación, pese a sus diferentes modalidades:

Los discursos pueden ser diversos: técnicos, teóricos, verbales, etc., pero deben guardar entre ellos una relación directa con el campo de saber que están dando cuenta, es decir, si el maestro está utilizando en su clase un discurso exageradamente teórico, es porque así lo requiere determinada clase y curso, y no es porque él -pretenda apuntallar al grupo, porque de hecho lo utiliza una manera discursiva con un propósito personal de imagen y prestigio, y no con el propósito de seducir por un lado, al auditorio con términos desconocidos y que muchas veces lo hacen conflictivos, y por otro el de la necesidad que el contenido mismo impone .

Un comentario más aquí, es que existen niveles de apropiación conceptual, ya que no es lo mismo aquella maestra que da Biología siendo trabajadora social, que aquella maestra que imparte la misma materia siendo microbióloga .

Si bien la apropiación depende de una profesión determinada, a la hora de dar clase se unifica a partir de un programa, un programa que nivela y unifica ciertos conocimientos durante un curso, es ahí donde se debe trabajar esta apropiación conceptual.

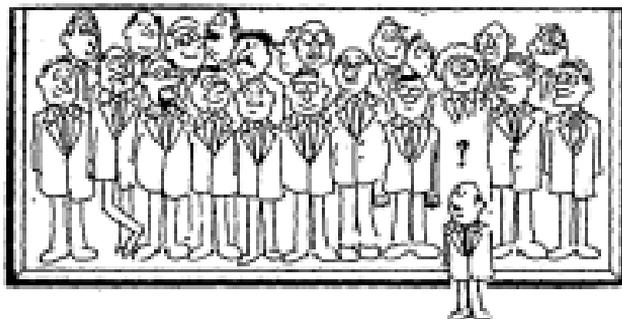
La teoría debe permitirnos : Elaborar una estrategia metodológica.

Elaborar una estrategia metodológica es idear un cuerpo de representación esquemática, donde el triángulo maestro-alumno-contenid^o tengan una interacción. La interacción puede ser diversa, desde el trabajo maestro-contenido, contenido-alumno, maestro-contenid^o-alumno, contenido-alumno-maestroetc., hasta el trabajo más vertical del maestro y con muy poca injerencia del alumno .

Suponemos antes de trabajar con los alumnos cómo va hacer nuestra labor .

Nuestro cuerpo de representación puede estar sujeto a diferentes métodos o a un solo método, esto dependerá de los conocimientos que tengamos sobre otros métodos, o, sobre la corrección de nuestra práctica metodológica anterior.

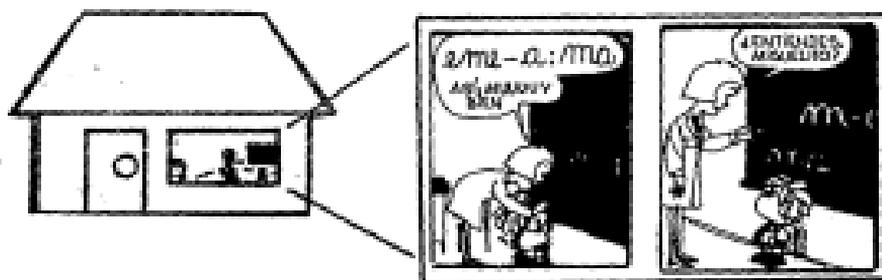
Elaborar una estrategia metodológica no es copiar o trasladar - un método indiscriminadamente, sin previa crítica a las condiciones en donde éste va desarrollarse.



El maestro debe tener presente, que el método es una representación conceptual donde no sólo hay definiciones e conceptos, sino también prácticas involucradas. El problema del método como -- paradigma, no estriba en asumirlo o no, sino en que algunos de -- nosotros como maestros no estemos que lo estamos haciendo, aunado a esto la forma implícita o explícita que cada método tiene para -- llegar al conocimiento; desde la repetición hasta la construcción del mismo.

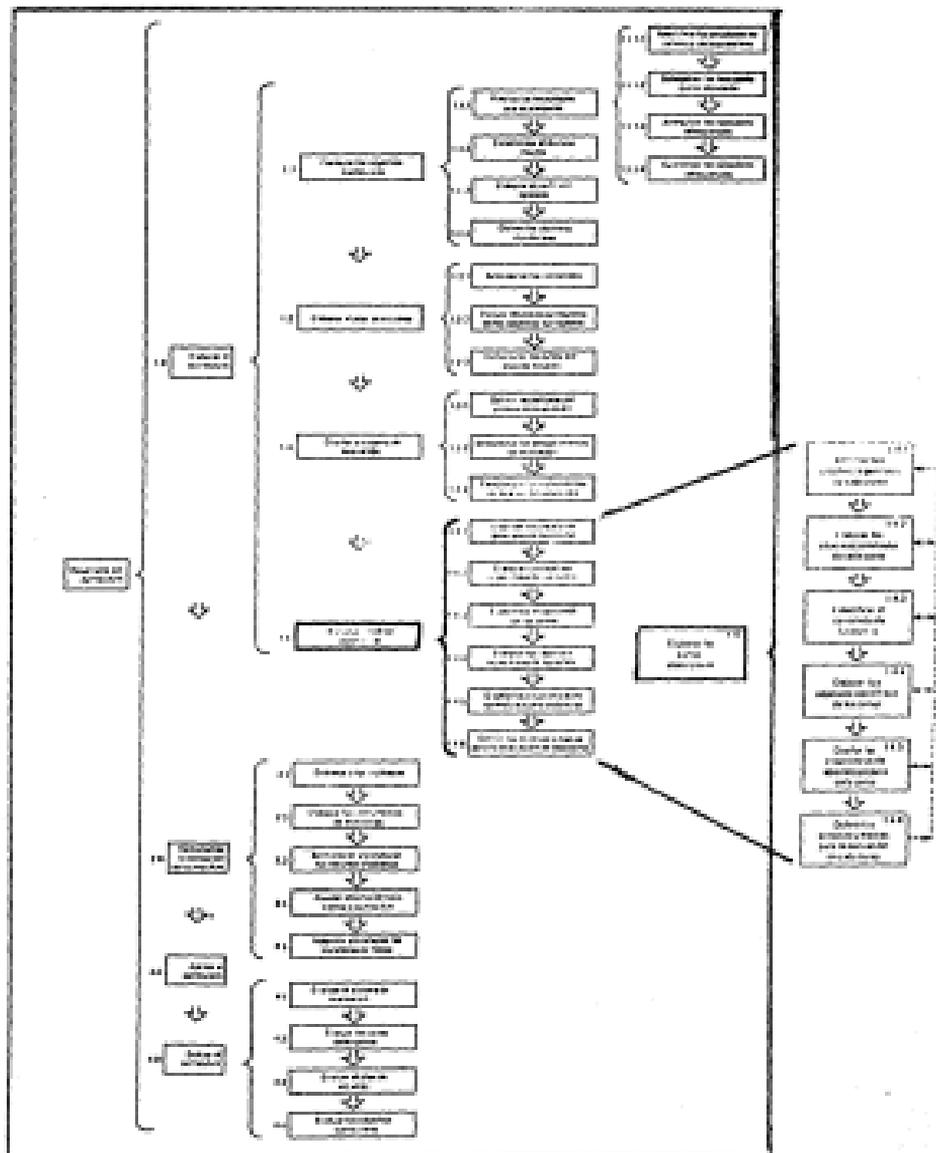
Prefigurar una estrategia metodológica, es elaborar una forma o manera de trabajar para llegar al conocimiento, un conocimiento -- que tiene que ver con el alumno, con el maestro y con el contenido. Suponemos que "eso" planteado nos va resultar para que maestros -- alumnos aprendan.

Ejemplifiquemos esto con la enseñanza de la lecto-escritura. La cual puede enseñarse desde diferentes métodos: el silábico, el alfabético, el de palabras generadoras .

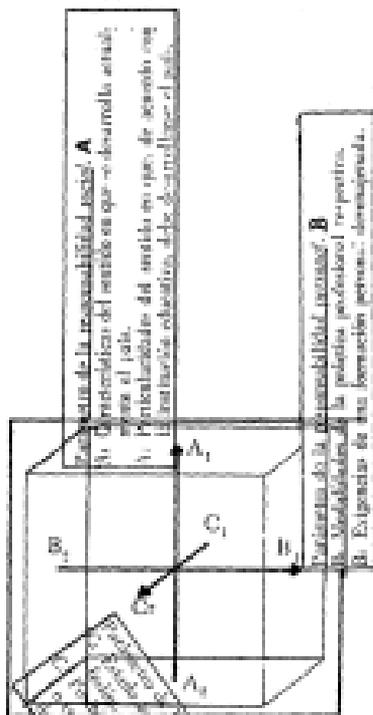
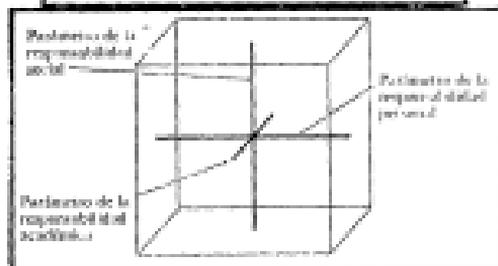
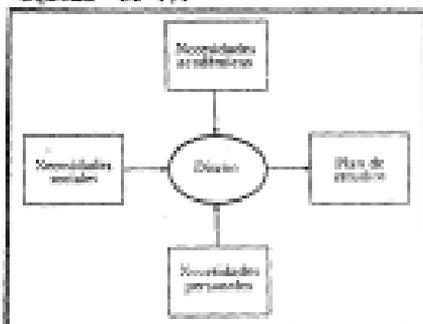


A continuación tenemos tres escenas de diferentes metodologías.

Esquema 1. (6)



Esquema 2. (7)



Parámetro de la responsabilidad social. A
 A1. Características del sentido en que se desarrolla actual-
 mente el país.
 A2. Particularidades del sentido en que, de acuerdo con
 la institución educativa, debe desarrollarse el país.

Parámetro de la responsabilidad profesional. B
 B1. Particularidades de la profesión profesional re-
 putada.
 B2. Exigencia de una formación personal... correspondiente.

Así pues, los dos elementos básicos resultantes de la combinación de los planes, corresponden a las siguientes propiedades parciales del sistema:

- (A-B) Las características de una práctica profesio-
 nal acorde con el sentido en que se desarrolla actual-
 mente el país.
- (A-B) Las características de una profesión profesio-
 nal acorde con el sentido en que, según la institución,
 debe desarrollarse el país.
- (A-C) Las peculiaridades del estado actual de las con-
 diciones relativas a la profesión, de acuerdo con
 el sentido en que se desarrolla actualmente el país.
- (A-C) Las peculiaridades del nivel actual de las con-
 diciones relativas a la profesión de acuerdo con el
 sentido en que, según la institución, debe de-
 desarrollarse el país, etc.

El sistema de relaciones que se establece entre los parámetros A, B y C, y sus respectivos niveles de desarrollo, se puede representar gráficamente de la siguiente manera:

El esquema 1, desde la perspectiva de la Tecnología Educativa, - centra lo pedagógico en el nivel de los medios y del saber comunicar ; ya que los objetivos de aprendizaje y los contenidos son programados y establecidos institucionalmente, el maestro solamente tendría que buscar las formas de lograr esta finalidad. Aquí elevar la calidad de la enseñanza tiene que ver con las formas de la transmisión - de conocimiento y sus innovaciones. Para ello, implica una serie de medios t.v, retroproyector, películas, carteles, diapositivas gruesas, etc. La práctica del maestro se centra en un nivel técnico instrumental, reduciéndose a la aplicación y seguimiento de una normatividad generada anteriormente a su relación grupal concreta.

El esquema 2, presenta una visión multidisciplinaria con base en las aportaciones de las ciencias de la educación. Se analiza desde - el acercamiento de tres enfoques: sociológico, psicológico y didáctico. Estos acercamientos a las situaciones de aprendizaje tiene niveles teóricos, metodológicos e instrumentales, niveles que estructuran los parámetros de unión social, académica y personal, pretendiendo - con ello explicar, proponer y resolver procesos educativos desde donde se está interviniendo.

El último esquema, como punto en el eje epistemológico, se basa en el desarrollo de la psicología y la epistemología genética. Este programa epistemológico, toma como eje central la apropiación de elementos teórico-metodológicos por parte del maestro para el análisis, la selección y la organización de los elementos de conocimiento de los programas escolares, así como elementos que le permitan conocer el - estado de las estructuras cognitivas de sus alumnos, para poder adecuar las estructuras conceptuales de las disciplinas, y, derivar las estrategias didácticas más idóneas al nivel y características de sus alumnos.

Cada uno de estos esquemas conlleva una conceptualización de la enseñanza y del aprendizaje con definiciones diversas e incluso contrarias, pero estos esquemas también tienen que ver con prácticas involucradas. Veamos ahora la práctica del maestro :

B) LA PRÁCTICA,

Hablar de la práctica docente es, referirnos y necesariamente remitirnos al ámbito del ejercicio didáctico, y ¿ qué es la didáctica ?

"La didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente posible". (9).

"La didáctica es aquella parte de la pedagogía -- que describe, explica y fundamenta los métodos -- más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación ". (10)

"Doctrina general de la enseñanza (o también estructuración didáctica) o didáctica (del griego *didasko*: enseñar), la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, métodos, formas y preceptos y leyes de toda enseñanza sin reparar en ninguna asignatura especial ". (11)

Con lo anterior, se hace necesario citar a Magda Becker cuando dice: " Si se piensa en la historia de la Didáctica, concluyese - que negar su contenido instrumental, normativo y pretendidamente - neutro es, en cierta forma, negar la propia disciplina ? (12) Además, señala que :

"...comenzó por donde otras terminaron: no se constituyó por una conquista progresiva de la autonomía, a través de investigaciones y de reflexiones que condujesen a la identificación y delimitación de su especificidad. La consecuencia es que la Didáctica no ha sido más que una disciplina prescriptiva, normativa, que se fundamenta en modelos teóricos preestablecidos, no construídos a partir de la investigación y del análisis de la práctica para la cual pretende prescribir, no es una técnica en fruto de la ciencia " (13)

En el estudio de una práctica educativa específica es importante considerar que la labor desempeñada por el maestro, va conformando una experiencia cotidiana, la cual es preciso recuperar como una - experiencia concreta, real y particular de la práctica que se pretende estudiar. Toda práctica educativa implica también el estudio analítico de sus fundamentos conceptuales, para poder interpretarla y explicarla en su complejidad teórica y de experiencia.

Las prácticas educativas que actualmente se desarrollan en las diferentes instituciones de nuestro país, presentan distintos fundamentos didácticos, bajo las principales propuestas didácticas -- surgidas en la historia de este campo. Entre ellas tenemos a la --

didáctica de la Escuela Tradicional, la didáctica de la Escuela - Nueva y la didáctica Contemporánea, donde se incluyen varias tendencias como la Tecnología Educativa, la Pedagogía Institucional, la Pedagogía Autogestiva, etc.

Puede decirse que de esta manera, las instituciones educativas van conformando una tendencia didáctica de acuerdo a sus intereses, necesidades, políticas, etc., dados por un determinado contexto tanto educativo como histórico-social.

En consecuencia, el análisis de la dimensión didáctica de la - práctica educativa supone el estudio de sus fundamentos didácticos y de su situación contextual, a partir de un marco conceptual que permita hacer valoración teórica de ellos, así como interpretar - la problemática educativa y social que correspondan.

Por último haré de mencionar seis aspectos principales en la elaboración de propuestas didácticas y su reconstrucción:

1. Los programas de estudio y la interpretación del currículum.
2. Los problemas de aprendizaje en relación con la teoría del conocimiento que los sustenta.
3. El método en relación con el contenido programático.
4. La relación maestro - alumno(s) y sus características en el trabajo.
5. La selección de recursos y medios.
6. La evaluación de la práctica educativa.

Estos aspectos se unen e interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje que ocurre y transcurre en el salón de clase, por ello, se hace no sólo interesante sino necesaria la descripción de lo que ocurre en clase para revisar, corregir, denunciar, elaborar, reconstruir

truir todo aquello que propicie y tenga que ver con el proceso de conocimiento:

"...una descripción que identifique cómo realmente se da la interacción simbólica profesor-alumno en la sala de clase; que revele la influencia, sobre esa interacción, de la opción educacional de la escuela en que ella se da, de su historia, así mismo de la localización y arquitectura de la sala de clase; que evidencie en la actuación de los profesores y los alumnos, los conceptos y percepciones que cada uno de esos polos del proceso de interacción tienen sobre la naturaleza del poder y del saber " (14)

La práctica se enfrenta en la dimensión empírica de lo que hacemos y cómo lo hacemos. Llegamos a enfrentarnos al otro en la relación cara a cara, una relación mediada por un saber y un poder que muchas veces no guardan la congruencia que debieran.

En la práctica hacemos uso de saberes (discursos, técnicas, métodos, etc), artimañas que poco a poco conocemos. Nos enfrentamos a resistencias, miedos, bloqueos, etc.

Podemos adquirir habilidades de cómo manejar un grupo, pero, la práctica no hace por sí sola al maestro, quizá sea de hecho la que otorga una mayor significatividad de su "rol", pero ella viene a ser un nivel (posiblemente el más importante) de trabajo del maestro, más no el único para verlo.

La práctica de saberes, correcciones, enfrenta la ignorancia y manifiesta la articulación del poder de diferentes maneras; verti-

ción de la enseñanza, capacitando para el desempeño de tareas específicas: cartas descriptivas, diseño de objetivos, utilización de técnicas "modernas".

Tal capacitación específica y puntual, reduce la actividad del maestro a la aplicación de técnicas (planeando el curso, conducción de el proceso o, evaluando los objetivos logrados. Así, la formación docente gira entorno a esto :

"...de 71 a 73) prevalecen los cursos y talleres de didáctica general o de tecnología educativa: cartas descriptivas, programación por objetivos, --- pruebas objetivas, etc. Todo ello en la idea de capacitación y actualización didáctica de los profesores.

De 73 a 75 se empezaron a desarrollar las especializaciones en docencia, que implicaba cursos más amplios y secuenciados, por ejemplo: Programa de educación continua de la AMUIS y la especialización en docencia del Centro de Didáctica, posteriormente CISE de la UNAM, las cuales se enfocaban a dar una orientación más amplia e integral para el desempeño de la docencia " (16)

Hablar de la formación docente no se tan sólo evidenciar el modelo y proyecto que la guían, se también, conformar una cultura pedagógica que contemple el enlace entre lo teórico y lo práctico del trabajo docente, permitiendo rescatar éste de una manera contraria a la vertical o estatutaria.

La formación docente no se da a partir de la toma de cursos --

sumatorio que muchas de las veces no sabemos cómo articularlos - en nuestro trabajo .



La formación docente debe permitir rescatar los niveles de conocimiento con los que estamos trabajando en la cotidianidad de nuestra práctica, debe aportar una reflexión que regrese a ésta a través de una racionalidad conceptual , que permita explicar en lo posible la espiral hermenéutica del conocimiento (la manera en que - el conocimiento se va generando, agrandando, creciendo), sus componentes.

La formación docente no es un recetario de cocina, ni un preselitismo a tal o cual modelo de docente. La formación debe permitir al maestro avanzar en su trabajo involucrando al otro (alumno-s) - con sus propias características y personalidad; no se forma queriendo ser el Otro, lo hago asumiendo mis limitaciones y trabajando en aquellas que me permitan avanzar en la construcción del conocimiento.

N O T A S

1 Vid supra. Principalmente en el apartado de la cultura y el sentido común, donde se habla de esta estructuración de papales.

2 Pérez, Sergio., "Del conocer al saber", en "La herencia de - Foucault" (et al), ed. El Caballito, México, 1987, p. 49.

3 Remedí, Eduardo., "Currículum y accionar docente" en Foro Universitario, STUMAN, Época II, No. 25, México, 1982, p. 57

4 Adorno, Theodor., "Tabúes relativos a la profesión de enseñar" en "La docencia: entre autoritarismo e igualdad", ed. Sep-Caballito, México, 1986, p. 15.

5 Garber, Daniel., "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en "La docencia: entre el autoritarismo e igualdad", ed. Sep-Caballito, México, 1986, p. 50.

6 Arnáiz, José., "La planeación curricular", ed. Trillas, México, 1989, p. 39, 66.

7 Valleroal, Enrique., "La aplicación del método dialéctico estructural al diseño académico", ed. C.E.U., México, 1987, págs. 5, 8,9. Rev. Pensamiento Universitario No. 8.

8 Remedí, Eduardo., "Construcción de la estructura metodológica" en "Aportaciones a la didáctica de la educación superior", Ed. ENEP-Ixtacala/UNAM, México, 1979, p. 50, 51

9 Merici, L., "Hacia una didáctica general", Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1969, p. 39.

10 Lurroyo, Francisco., "Didáctica general", ed. Porrúa, México, 1967, p. 33.

11 Stocker, Karl., "Principios de didáctica moderna", Ed. Kapelus, Buenos Aires, 1964, p. 6.

12 Becker, Magda., "Didáctica, una disciplina en busca de su identidad" en "Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores" (et al), ESSE-Aragón/UNAM, Antologías N.º. 32, México, 1988, n. 13.

13 Iden, p. 13.

14 Iden, p. 16

15 Vid infra, consulte los "Modelos educativos" de Jubero, Pedro en "La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad" de Glazman, ed. Sep-Caballito, México, 1988, págs. 177, 179, 183 .

16 Cultura pedagógica entendida como la conformación de la profesión docente a partir de una serie de conocimientos prácticos y teóricos que contextualizan al maestro, su quehacer, al alumno, y a cómo se construye el conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

17 Bravo, Ma. Teresa., "El tratamiento de lo "pedagógico" en las estrategias de formación de profesores universitarios" en Cuadernos del CIESU No. 7, UNAM, México, 1987, p. 30.

18 Iden, p. 30.

CONCLUSIONES

Es difícil dar conclusiones en un trabajo cuya pretensión ha sido la de armar y construir nuestro quehacer docente con el uso de ciertos elementos (categorías, conceptos, ejercicios, fotos, citas, etc), pero trataré de recuperar lo más significativo.

Primero: la elección del trabajo fue el producto de querer recuperar una práctica que se involucraba no sólo a través de la cronología escolar, sino además, por una posición de revalorar una trabajo que para mí tienen una enorme significatividad y que ha sido "manoseado" por un sin número de patrones que han llegado, ido y quedado.

Segundo: la conformación del maestro se da en la cultura, aquí debemos recuperar una memoria histórica que nos permita comprender algunos de los rasgos del maestro y que tienen que ver con su trabajo. Es por ello, que se tomó tres imágenes (sacerdote, brujo y padre) que interactúan en la concepción paternalista del mexicano. El maestro forma parte de esta concepción, en él se deposita el saber, el poder con todo un cuerpo de representación: castigos, premios, insultos, etc., y el amor. El maestro viene a ser el segundo Tata para el mexicano, pero con la modernización a pasado a ser el tercero o cuarto después del presidente y el psicólogo. Con esto damos cuenta de que el maestro al igual que la cultura sufre de cambios, modificaciones, etc., que su imagen y función por tanto -- es histórica.

Tercero: que el maestro debe asumirse (por lo menos hasta ahora) como un profesional que trabaja con el intelecto, él debe llevar a

a pensar como dice Gramsci, y a criticar bajo una racionalidad más elaborada la realidad vivida. Es importante aclarar a este respecto que el maestro ayuda y puede propiciar el conocimiento con la ayuda del alumno, aquí se hace necesario el estudio, la información, la investigación, la reflexión de nuestra cotidianidad con elementos teóricos que nos permitan avanzar en ella, pero también el cambio de prácticas. El conocimiento es una labor que presenta dificultad desde actitud hasta aptitud, pero que deja un goce en sus pequeñas y grandes apropiaciones de apropiación. El maestro no puede perder de vista que el conocimiento es un proceso que involucra al otro (alumno-a) con las características de su propio horizonte hermenéutico, no puede ni debe empujarse, es crear que con su sola presencia y su manera de dar clase (modelo) provoca que los otros aprendan. La concepción magisterial ("se le paga y aprende") ya no debe tener cabida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuarto: Como maestros debemos hacer un esfuerzo de reflexión sobre nuestra realidad, de cómo se objetiva e interioriza esa realidad para nuestro trabajo particular. Creer en la realidad como válida por sí misma es negar la posibilidad de transformación de las cosas, por esto se hace necesario quitarse la miopía de no querer ver lo que pasa a nuestro entorno y que tiene una relación con nuestro trabajo y con formas que puedan permitir avanzar en él.

Quinto: El maestro debe ser sujeto, capaz de realizar una praxis y una teoría construidas a partir de las necesidades de la clase, y no ser objeto de copia de modelos educativos, que muchas veces están distanciados de su horizonte hermenéutico.

El maestro como el hombre debe ser capaz de vivir humanamente -

la aventura de la ciencia y la técnica a través de un pensamiento "meditante" como dice Heidegger.

Sexto: El maestro debe trabajar el espacio silico con un rigor intelectual y académico que en el ejercicio mental crea, recrea, -diverge, especula, imagina, critica, construye y practique aquello que se está tratando de aprender, de conocer, un conocimiento que va más allá de la memoria como técnica.

El maestro junto con el alumno-s, y el contenido, debe trabajar una racionalidad que vaya más allá de la que el sentido común da

Séptimo: El maestro visualizar el proyecto educativo que lo involucra (para a su decisión). Un proyecto que tiene que ver con una política, una economía y una historia. Un proyecto que se instrumenta de diferentes maneras, y habría que reflexionar cómo e de qué manera se pretende la excelencia, la eficiencia, la actualización, la formación, etc., en un marco de desigualdad? una desigualdad que sumado a un adverbio productivo y "moderno", nos da una desigualdad competitiva.

Octavo: Considero que la lucha de el aula no la da el diluir en el salón de clase, o el de implementar técnicas como modas para trabajar. La lucha se da en el trabajo de contenidos, en el trabajo de buscar las técnicas más idóneas para avanzar en los contenidos y en su construcción, por eso este trabajo no da recetas de cocina, ni mucho menos pretende imponer una estrategia metodológica determinada, porque el maestro debe trabajar con el texto y con su horizonte particular esas estrategias para arribar que permitan a un conocimiento. Lo que se hace es mostrar algunas para tener referentes de estos trabajos en el maestro.

Noveno : el maestro tiene un compromiso a tres niveles : con una cultura pedagógica que debe ser aprendida, donde se enmarca la profesión y los elementos teóricos, metodológicos y técnicos para enfrentarla.

Con una ética profesional donde la reflexión permita articular - principios y normas de conducta congruentes al trabajo, un trabajo que respeta al grupo y a la búsqueda de conocimiento, un trabajo -- que esté por encima del privilegio de unos cuantos.

Y con una elaboración metodológica de estrategia, que articule y posibilite el conocimiento como ocurrencia de una interacción entre la enseñanza y el aprendizaje de quienes intervienen en el proceso, y que permitirá una construcción más allá del sentido común en suq to a conceptualización y prácticas de nuestra realidad.

Para terminar comenzando en esta aspirar hermenéutica de enten- der una profesión tan importante (al menos para mí) como SER MAESTRO, deje dos citas, que en la significatividad de esta difícil profesión pretenden tener cabida :

- " La concepción que el hombre tiene de sí mismo y de la realidad, no están condicionadas por la concepción particular que éste pueda tener, sino por la concepción hegemónica "

A. Gramsci.

- " Lo único que no permite el cambio es la muerte"
Sófocles .

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Achinstein, Peter.
LOS MODELOS TEORICOS, Ed. U.N.A.M., México, 1987.
- 2.- Adorno, T.
LA LOGICA DE LA CIENCIAS SOCIALES, Ed. Grijalbo, México, --
1978.
- 3.- Basileo, Armando.
IDEOLOGIA GRUPO Y FAMILIA, Ed. Folio, México, 1974.
- 4.- Berger y Luckman.
LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA REALIDAD, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- 5.- Bleger, José.
TEMAS DE PSICOLOGIA, Ed. Nueva Visión, Argentina, 1980.
- 6.- Bunge, Mario.
LA CIENCIA, SU METODO Y SU FILOSOFIA, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1969.
- 7.- Carrasco, Pedro y Johanna Breda.
ECONOMIA POLITICA E IDEOLOGIA EN EL MEXICO PREHISPANICO, --
Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- 8.- Cooper, David.
LA FUERTE DE LA FAMILIA, Ed. Ariel, España, 1981.
- 9.- Díaz, Angel.
DEBATE EN RELACION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y A LA INVESTIGACION CURRICULAR EN MEXICO, Ponencia presentada en --
Simposio "Desarrollo de la Investigación en el Campo Curricular". E.N.E.P. Ixtapalca, U.N.A.M., México, 1987.
- 10.- Diccionario Larousse Usual, Ramón García Pelayo, México, --
1985.

- 11.- Fontes, Jubero Pedro.
LA CIENCIA: MENOS EL AUTOMATISMO Y LAISSEZ-FAIRE, Antología por Manuel Gussman, Ed. SEP-Casillito, México, 1986.
- 12.- Foucault, Michel.
MAS ALLA DEL ESTRUCTURALISMO Y LA HERMENÉUTICA, Ed. U.N.A.M., 1980.
- 13.- Foucault, Michel.
VIGILAS Y CASTIGAR, Ed. Siglo XXI, México, 1984.
- 14.- Freire, Paulo.
LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD, Ed. siglo XXI, - México, 1980.
- 15.- Galeano, Eduardo.
INTERSECCIONES POR LA VIDA, APRENDIZAJE Y CAMINO, Ed. Diario "La Jornada", pp 22 del jueves 21-01-83, México.
- 16.- Gally, Héctor.
CUESTIONES DE LA ESCUELA Y DEL MAESTRO, Periódico UNO NUEVO, número 10 de abril 1983, México.
- 17.- García, Mónica.
UNO PENSAMIENTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y SU RELACION CON LO EDUCATIVO, Ed. Aguirre y Beltrán, México, 1985, Cuadernos Educativos No. 1.
- 18.- Gargani, Aldo.
LA ESCUELA DE LA ESCUELA, Ed. Siglo XXI, México, 1983.
- 19.- Gerber, Daniel.
EL PAPEL DEL MAESTRO, UN LENGUAJE PEDAGÓGICO, Cuadernos de Formación Docente No. 15, México, 1981.
- 20.- Graessli, Antonio.
LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA, Ed. Fontamara, México, 1981.

- 1.- Gramsci, Antonio.
INTRODUCCION A LA FILOSOFIA DE LA PRAXIS, Ed. Praxis, Méxi-
co, 1931.
- 2.- Gramsci, Antonio.
LOS INTELECTUALES Y LA ORGANIZACION DE LA CULTURA, Ed. Juan
Pablo, México, 1975.
- 3.- Habermas, Jürgen.
LA LEGITIMIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES, Ed. Grijalbo, México, -
1973.
- 4.- Hansen y Jensen.
EL PROBLEMA DE LA ESCUELA, Ed. Este porponos, Méxi-
co, 1970.
- 5.- Heller, Agnes.
LA REVOLUCION DE LA VIDA COTIDIANA, Ed. Península, Barcelo-
na, 1982.
- 6.- Ibarrola, María.
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION, Ed. P.E.U.C., México, 1961.
- 7.- Kluge, Maria.
EL PROCESO DE LAS METAMORFOSIS COLOMBIAS, ¿Porqué Juanito no-
este sucio?, Ed. Siglo XXI, México, 1986.
- 8.- Leclerc, René.
HISTORIA DE LA PSICOLOGIA, U.N.A.M., México, 1988.
- 9.- Leclerc, Dominique.
Hacia una Teoría de la Epistemología, Ed. Siglo XXI, México
1989.
- 10.- Leonardo de Fabricio.
LA NUEVA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION, Ed. El Guebalista, Méxi-
co, 1989.

- 31.- Kervone, Herbert.
 EROS Y CIVILIZACIÓN, Ed. Joaquín Cortés, México, 1963.
- 32.- Kervelle, Ed. Elena.
 APLICACIONES A LA DIDACTICA DE LA EDUCACION SUPERIOR, Ed. -
 L.F.R.F. Estancia, U.N.A.M., México, 1973.
- 33.- Kettelart, Armand.
 LA CALIDAD SOCIAL Y PROFESIONAL, Ed. Era, México, -
 1974.
- 34.- Kethel, Ana María.
 LOS MANDATOS DEL DISCURSO, Ed. Acatlán, Cuadernos de For-
 mación Docente No. 11, México, 1981.
- 35.- Kethel y Piccini.
 INTRODUCCION A LA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION, Ed. Terra -
 Nova, U.A.C. Aochimilco, México, 1984.
- 36.- Kain, Sara.
 DISCURSOS Y REFLEXIONES DE LOS PROFESORES DE APRENDIZAJE,
 Ed. Nueva Visión, México, 1980.
- 37.- Klain.
 DIÁLOGOS, Ed. Porrua, México, 1976.
- 38.- Kortalis, Hengosa.
 ORACION Y EL MUNDO HISTORICO, Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- 39.- Prieto, Castillo.
 EL DISCURSO Y SUS MODALIDADES, Ed. Cise Perfiles Educativos
 México, 1985.
- 40.- Ramírez, Beatriz.
 LA MUESTRA REPRESENTATIVA DE LA INTENCIONIDAD Y SU APLI-
 CACION EN LOS FACTORES EDUCATIVOS Y SOCIALES, Investigación
 del D.F.E., México, 1979.

- 41.- Ramírez, Carlos y Kochittl.
EL PROBLEMA EDUCATIVO EN ANTONIO GARCÍA, Tesis de Pedagogía, E.N.E.P. Aotlián, México, 1986.
- 42.- Naredi, Eduardo y otros.
LA LIBERTAD Y EL CENSOR, Perfiles Educativos No. 37, Ed. -- CISE, U.N.A.M., México, 1987.
- 43.- Revista de Filosofía 65, Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1989.
- 44.- Revista Sociológica 7 y 8, Ed. U.N.A.M., México, 1988.
- 45.- Revista Sociológica 6, Ed. U.N.A.M., México, 1988.
- 46.- Revista Caro en Conducta, 11 y 12, Ed. Equino Editor, México, 1988.
- 47.- Rockwell, Elms.
LA RELACION ENTRE LA ETNOGRAFIA Y LA TEORIA DE LA INVESTIGACION, Ed. D.I.E. del I.^oN., México, 1989.
- 48.- Rueda, Francisco.
LA CREATIVIDAD: UNA ALTERNATIVA EN EDUCACION, Ed. Cuadernos Educativos Aguirre y Saltrán, No. 1, México, 1989.
- 49.- Salazar, Luis, Et. Al.
LA MEMORIA DE FOUCAULT, Ed. El Caballito, México, 1987.
- 50.- Salinas, Gisela y Ramírez, U.
RESPUESTA A LA PROFESIONALIZACION DEL MAGISTERIO, Ponencia presentada al foro VII Nacional, "Estado, Crisis y Educacion" Ed. Periódico "El Esidente", México, 1987.
- 51.- Salomón, Magdalena.
PANORAMA DE LAS PRINCIPALES CORRIENTES DE INTERPRETACION DE LA EDUCACION COMO FENOMENO SOCIAL, Ed. CISE, Perfiles Educativos, México.

- 52.- Sánchez, Ascona Jorge.
FAMILIA Y SOCIEDAD, Ed. G. Joaquín Mértin, México, 1980.
- 53.- Shaw, Martín.
EL MARXISMO Y LAS CIENCIAS SOCIALES, Ed. Nueva Imagen, Méxi-
co, 1978.
- 54.- Strosser, Carlos.
LA LABOR CIENTÍFICA EN POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA, Ed. Amorrortu,
Buenos Aires, 1973.
- 55.- Tzucyo, Eug.
LA TRAGEDIA DE LA CIENCIA EN MÉXICO, La Jornada, Viernes --
12 de febrero, México, 1983.
- 56.- Testi, Fanfani, E.
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, Ed. C.E.E., A.C., México, 1985.
- 57.- Torres, Septián Valentín.
PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JAMES TORRES BODÉT, Ed. Sep-Caba-
llito, México, 1985.
- 58.- Vasconi, Amadeo Tomás.
CHABEROS POLÍTICOS, Ed., Era, México, 19
- 59.- Valler, Willard.
SEE MARTINO, Estudios sobre el trabajo docente, Antología -
por Elaine Rockwell, Ed. SEP- Caballito, México, 1985.
- 60.- Weiss, Eduardo.
HERMENÉUTICA CRÍTICA Y CIENCIAS SOCIALES, Ed. D.I.E. del --
I.F.M., México, 1983.
- 61.- Weisach, Fritz.
LA FILOSOFÍA Y SU MÉTODO, Ed. Fondo de Cultura Económica, -
México, 1987.

da.- Facundo, J. Siguel.

LA CIENCIA EN MÉXICO DEFINICIÓN DE MUSEOS, La Jornada, vier
nes 12 de febrero de 1988, México.