



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA EL ANALISIS
TEORICO DE LA RELACION ENTRE FORMACION
DOCENTE Y PRACTICA DOCENTE.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

BLANCA JIMENEZ SANCHEZ

Asesor: Lic. Angel R. Espinosa Montes



ENEP
ARAGON

SAN JUAN DE ARAGON, EDO. DE MEX., 1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

INTRODUCCION

Todo sujeto participa desde su nacimiento del proceso de construcción de su historia y biografía personal a partir de la integración de experiencias, valores, creencias, normas y actitudes que le proporciona el entorno social.

Dicha integración se realiza en un primer momento en la familia, sin embargo como apunta Durkheim es labor de la escuela transformar a ese ser-natural en un ser capaz de integrarse en la estructura social.

Dicho en otras palabras, la escuela entonces cumple con la función de proporcionar al sujeto los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios que junto con los ya adquiridos en la familia posibilitan la socialización, adaptación y participación del sujeto en su entorno.

Esta idea de cambio, de modificación de lo que es susceptible de educación en el ser humano se le conoce con el nombre de formación.

Un proceso similar al que experimenta en su diario convivir con los otros en su vida común, con lo cotidiano (conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, las cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social) sólo que con tintes formales socialmente reconocidos a través de certificados, diplomas, ti-

tulos, credenciales, etc., lo adquiere en la institución escuela.

La formación referida al ámbito escolarizado cobra importancia y es trascendente puesto que contribuye a mejorar, actualizar, transformar y cambiar los conocimientos y saberes académicos adquiridos hasta el momento, con la intención de actualizarse, de vivir lo nuevo, novedoso, innovador y actual.

Su importancia se cristaliza como necesidad a partir de la necesidad misma de la institución y no así de cada sujeto en particular, inmerso en el quehacer docente.

Más aún cuando éste se manifiesta por querer participar de la tarea de formación, lo hace pero con cierto grado de indiferencia que lo lleva a vivir este espacio como un instante cuya relación en la práctica es poca o nula. Esto es, que se compromete con ello por intereses materiales, o que en palabras de Carrizales es: los docentes no asisten a los programas de formación por voluntad propia, porque realmente deseen mejorar su docencia, porque deseen formarse, actualizarse, -- elevar su calidad; no analizan lo que hacen, no se cuestionan, no se comprometen; se tiene que recurrir a los puntos, al escalafón, a prometerles que ganarán más si se preparan más... y aún así el indiferente, continúa indiferente.

Sin embargo existe la posibilidad de que aún cuando a pesar de comprometer su interés y voluntad propia, el docente -

llegue a participar de los espacios (cursos, programas) de --
formación, buscando lograr incorporar a su experiencia, aque-
llas herramientas y estrategias metodológicas que le permitan
instrumentar los saberes de forma más sencilla y entendible a
sus alumnos; es decir adaptar los productos de aprendizaje ad-
quiridos en los espacios de formación con la práctica docente
inmediata.

Desde aquí es cómo y cuándo se manifiesta la relación en-
tre la formación y el ejercicio intelectual de la docencia.

Su articulación se da a partir de la misma intención que
persigue el docente cuando le es asignado este compromiso.

Continuador, reproductor de la ideología dominante por -
guiar e imponer a los otros los parámetros del conocimiento -
necesario a la sociedad.

O bien como sujeto que busca reorientar desde su espacio
reducido (escuela) su misma práctica hacia horizontes donde -
la reflexión y la crítica sean las ópticas a través de las --
cuales se mire la realidad; el docente implícita o explícita-
mente, enmienda la tarea de transmitir ideas, conceptos, rea-
lidades y saberes que modifican aspectos de percepción y ac-
ción de los sujetos frente a su entorno.

Es decir aquí se debe comprender el acto docente como un
acto pedagógico en donde la participación de dicho docente se
expresa en razón de lo que es susceptible de ser modificado -

en los otros sujetos que coparticipan junto con él, del proceso formativo.

De la práctica docente emana entonces un torrente de materia para enriquecer la formación por ambas partes (docente-alumno) que compromete las esferas de la propia personalidad como bien lo apunta Zemelman, ya que se ponen en juego saberes, actitudes y sentimientos.

Lo que en el presente espacio de investigación interesa trabajar es el análisis teórico de esta relación entre formación y práctica docente a partir de algunos elementos conceptuales que vistos como categorías (reflejo del proceso mediante el cual el sujeto cognoscente construye su aprobación de lo real) faciliten dicho ejercicio.

Aquí se piensa a la teoría como una posibilidad de interpretación de la realidad.

De esta amenaza los conceptos que se consideran posibilitan el análisis son:

En un primer momento la noción misma de formación y práctica docente que han sido referidas o inscritas al contexto institucional por ser donde adquieren tintes de formalidad, de legitimación, aprobación, reconocimiento, a través de certificados, diplomas, títulos (aún cuando es justo mencionarlo no se estaría hablando en el plano intelectual de esa formación) que como apunta Carrizales es la formación de tipo instrumental la que se preocupa por lo eficiente, lo útil, lo práctico.

y lo inmediato, valores todos ellos que tienen que ver con el desarrollo y progreso de un país.

Siendo que por esta situación el docente lejos de pensar en el compromiso intelectual que tiene con los otros olvida - que dicha formación (propia y de los alumnos) trasciende los muros escolares y es continua, colocándolo así en el plano de la indiferencia.

Esto determina a su práctica misma, ya que la mira como un quehacer rutinario, gracias al cual podrá y tendrá derecho a exigir una remuneración que se ha ganado por pasar gran parte de su tiempo en la escuela; y no como un ejercicio intelectual (hacer pensado) con múltiples determinaciones histórico-político-culturales, y a través del cual se involucra e involucra a otros.

En un segundo momento se trabajan, el espacio institucional y la vivencia cotidiana, estas dos instituciones se hallan relacionadas, sin embargo su denotación es diferente.

Pues mientras una de ellas (plano de lo institucional) - se encuentra referida a la norma, de una realidad preexistente, compleja, rígida y en un constante dinamismo que establece y determina formas de relación social específicas, concepciones educativas y jerarquización del trabajo docente.

La otra realidad (vivencia cotidiana) se participa de ella como lo común y rutinario, que día a día se va dando y -

que por lo mismo no se halla sujeta a ningún patrón.

El trabajo de estas dos situaciones posibilitan la interpretación de la relación entre formación y práctica docente - en forma distinta; siendo que el plano institucional-normativo se le concede mayor atención que a la participación y riqueza que brinda el ejercicio diario de las vivencias y situaciones que enfrenta el grupo en relación más que del saber, - con las biografías propias de cada ser humano.

En un tercer plano se tienen dos más de los elementos -- que se han considerado para realizar la lectura teórica: la - historicidad de la práctica docente y el saber.

La historicidad es vista como el conjunto de huellas, de momentos significativos y trascendentes que como legado sirven de marco referencial y experiencial para la realización de las prácticas presentes; en este sentido en el plano de la do cencia sería todo el cúmulo de experiencias y situaciones que han vivenciado otros docentes y que otorgan como testimonio - a los que en un momento dado se incorporan al servicio.

Lo que en palabras de Zemelman sería que ningún sujeto - social puede imponer su futuro si no es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado en su misma existencia.

En términos del análisis, la contribución de la historicidad es situar a la relación entre formación y práctica docente en un espacio y tiempo particular y específico que le -

otorga cierta direccionalidad e intencionalidad de acuerdo a los fines e ideales del momento histórico.

Materia prima, vínculo y mediador a partir del cual se organiza la formación y práctica docente: el saber (como creencia que tiene que ver con un estado disposicional adquirido que orienta la práctica del sujeto ante el mundo) se presenta y trabaja como instancia de poder para el docente, quien lo dosifica, transmite y reproduce de acuerdo a las exigencias de la normatividad.

Pero también como producto del trabajo intelectual del sujeto que interactúa y se relaciona con su entorno social; aquí es donde aparece en su segunda intención como eje problematizador que interroga lo dado.

Para la relación entre formación y práctica docente, el saber juega un lugar muy importante, ya que es alrededor del cual el docente trabaja, propone y vive su práctica. En este sentido retoma y hace suyos ciertos saberes que para él son necesarios, dejando a un lado otros que quizás no lo sean para el momento.

A partir de todo esto se quiere dejar claro que el trabajo si bien es cierto abstracto, se concretiza al plantear los aportes que se plantean para cerrar esta tesis, es decir los alcances y contribuciones que se hacen a la pedagogía.

En este sentido se acentúa que la práctica docente debe-

ser considerada como una fuente de formación, así como todo un ejercicio de constante cambio en el que se apueste por un desarrollo intelectual principalmente en el nivel medio superior (que reviste especial atención por el cometido que le ha sido encargado, consistente en más que informar a los participantes, contribuir a cimentar las bases de una formación intelectual sólida, ya que si bien es cierto que el sujeto procede de un nivel elemental con saberes básicos, es en el nivel intermedio donde recibirá los elementos y estrategias teóricos metodológicos indispensables para llegar al nivel superior), no descartando que las líneas y conceptos de análisis desarrollados puedan posibilitar la lectura en otros niveles, precisando que es necesaria la vigilancia teórica, y el constante replanteamiento crítico de sus alcances y limitaciones.

Por lo que se refiere a los términos metodológicos de esta investigación cabe hacer mención que el trabajo pretende ser crítico-analítico, desde el momento mismo en que se plantea la problemática de la cual se parte hasta el instante en que se dejan ver algunas de las situaciones que se presentan de la relación entre formación y práctica docente.

CAPITULO I

ANALISIS DE LA RELACION ENTRE PRACTICA DOCENTE Y FORMACION DOCENTE

- 1.1. APROXIMACIONES PARA UNA CONCEPTUALIZACION**
- 1.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y VIVENCIA COTIDIANA**
- 1.3. IMPORTANCIA DE SU HISTORICIDAD**

I. ANALISIS DE LA RELACION ENTRE PRACTICA DOCENTE Y FORMACION DOCENTE

Cada forma social viva, cada institución, es en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas "huellas recibidas sin beneficio de inventario". Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real.

GRAMSCI.

La tarea diaria que realiza el docente con sus alumnos en la escuela constituye uno de tantos espacios concretos de los cuales emanan una serie de problemáticas objeto de estudio para la pedagogía y otras disciplinas.

Llamadas problemáticas porque en ellas se hallan interrelacionados varios problemas que pueden ser considerados objeto de estudio particulares con sus múltiples determinaciones (económico, político, etc.).

Una de dichas problemáticas lo es la formación docente, que tiene que ver con la esencia misma del quehacer educativo-pedagógico que se da entre docente y alumnos en un marco de relación dado a partir del saber, valores y actitudes que se producen y reproducen diariamente en un espacio y tiempo específico y en un contexto institucional llamado escuela.

En este panorama cabe hacer la pregunta: si la formación docente constituye una problemática ¿cuál es el problema objeto de estudio que se trabajará?

De formación docente se puede hablar indefinidamente, de acuerdo a: los diferentes campos de actividad y las posiciones ocupadas de esos campos, a las diferentes relaciones que se establecen entre ella y otras problemáticas, y a los diferentes enfoques.

Así se tiene que de formación docente emanan una serie de discursos diversos que la hacen parecer como un concepto polisémico.

Considerando todo esto, el interés que ocupa a la presente investigación y en particular a este primer capítulo es el análisis de la relación entre formación y práctica docente a partir de la conceptualización de ambas instancias, que en un primer momento sean la base a partir de la cual se puedan trabajar los elementos conceptuales que explican dicha relación como lo son: el contexto institucional, la vivencia cotidiana, la historicidad y el saber (este último forma parte del segundo capítulo).

1.1. APROXIMACIONES PARA UNA CONCEPTUALIZACIÓN

Toda sociedad para reproducirse y mantenerse a sí misma, fortalece el proyecto de formación del ideal de hombre, que -

junto con sus estructuras institucionales garanticen dicha re producción.

Es así como la escuela vista desde la perspectiva institucional^{1/} le es hecho el encargo social de cumplir con ese - compromiso formativo.

Esta tarea, encuentra entonces su cimiento en una filoso fía propia a los intereses del Estado y a las exigencias mismas del entorno social-productivo que implícitamente forman - parte del proyecto político.

La pregunta aquí es: ¿Cómo la institución escolar lleva - a cabo su función en la sociedad?

La escuela cobra fuerza como instancia que asegura la -- permanencia de los valores y saberes a partir de la defini - ción de lo que es legítimo aprender; explicitado en el curri - culum y el plan de estudios y expresado tanto en el contenido como en las maneras de definirlo en un momento dado (transmi - sión - práctica docente) apareciendo de una manera "válida, -

1/ Escuela como una institución de carácter burocrático en donde se busca que los sujetos que en ella actúan tengan y realicen las acciones más adecuadas para la búsqueda de un fin determinado. Implícitamente se encuentra en esta apreciación lo apuntado por Weber, para él, el - establecimiento de los medios es la táctica más racional, ya que se - determinan los instrumentos más aptos y eficaces con arreglo al obje - tivo perseguido basándose en el saber científico. Andrade Frich - - Adriana "Max Weber y la Educación" en PERFILES EDUCATIVOS. No. 11. - Enero-Marzo 1981 CISE-UNAM. pág. 24.

correcta, apropiada y en líneas generales incuestionables"^{2/}

Es en este contexto donde aparece la presencia del actor principal a cargo de quién se encuentra la realización de ese proyecto político-formativo y legitimador en una sociedad: el docente, quién realizando un trabajo intelectual^{3/} a partir de su práctica diaria en el espacio oficialmente designado para ello, interactúa y se relaciona con su entorno inmediato; el grupo en formación.

Cabe mencionar que tanto la formación docente como la -- práctica docente cobran matices particulares y distintos dependiendo del nivel escolar en el que se desarrollen sea este básico, medio básico, o superior, ya que a cada uno corresponde un ideal de hombre, así como un docente cuya función es el trabajo en dicha formación.

Hasta el momento se ha destacado el compromiso que a su cargo tiene la escuela y el docente con relación a los alumnos: la formación.

Formación que como apunta Honore^{4/} es entendida por el común de los sujetos como la que "designa algo que se tiene,-

^{2/} Eggleston John. SOCIOLOGIA DEL CURRÍCULO ESCOLAR. Edit. Troquel, - Edit. Buenos Aires 1980. pág. 14.

^{3/} Visto de esta manera puesto que el docente asume en su práctica una reflexión constante sobre, ideas, conceptos y realidades, acto que le posibilita encontrarse y confrontar el contenido; las diferentes posiciones de alumnos y colegas, y aún más el marco donde realiza su trabajo.

^{4/} Honore Bernard. PARA UNA TEORÍA DE LA FORMACIÓN. Edit. Narcea, S.A. Ediciones Madrid-España 1980. pág. 20.

algo adquirido, algo de valor para el que dispone de ello o bien un recorrido que se ha seguido, un conjunto de ejercicios que se han efectuado o más generalmente una experiencia adquirida. La formación está pues colocada bajo el signo de la exterioridad; se conquista, se aprende, se compra, también se da o se vende".

Pero que además no sólo tiene que ver con los alumnos, - pues también involucra al docente, con lo cual se acepta que como proceso tiene además de continuidad, reciprocidad, pues ambas partes se hallan involucradas, participan de ella.

En este sentido es necesario pensar en una dimensión más amplia a dicha formación; y no sujetarla a los niveles tan estrechos del espacio escolar y más aún en un sentido unilateral: docente-alumno.

Por tanto, se tiene entonces que "la formación que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas. No ya como una acción de la que convendría apropiarse, apropiándose además de sus objetivos, sus modalidades y los medios en función de las intenciones y los deseos, sino más bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente. Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, co-

mo inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible - de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. De la formación uno espera definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin el nacimiento a la "vida verdadera".^{5/}

De tal suerte que en este marco de la formación como proceso, es preciso entender a la formatividad de cada sujeto -- que como apunta Honore tiene que ver con la intención personal, con un proyecto individual, con el porvenir del sujeto, con el proceso mismo y que por ello involucra lo espiritual, social, psicológico y biológico.

Proyecto de formatividad que lo mismo que el proceso de formación adquiere todo su sentido cuando señala una acción reflexiva "para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas".^{6/}

Es importante señalar en este contexto ¿cómo se concibe a la formación docente?

5/ Ferry Gilles. EL TRAYECTO DE LA FORMACION; los enseñantes entre la teoría y la práctica, Edit. Paidós-UNAM, México 1990. pág. 45-46.

6/ Ferry Gilles. Op.-cit. pág. 54.

Cuando se habla de formación docente, generalmente, ésta es referida a la concepción, que centra la participación, proceso y conclusión del sujeto que se forma y del formador en una dinámica de la oferta-demanda considerando además en términos reales la regla del costo-beneficio que tiene que ver con las dimensiones sociales y económicos de un espacio y tiempo determinado.

Dicho en otras palabras "la formación parece imponerse como condición del desarrollo económico-social. La rápida -- evolución de las técnicas en todos los terrenos (producción, comunicación, organización, administración) plantea importantes problemas de adaptación, no solamente profesional sino social. Los aprendizajes iniciales no son ya válidos después de algunos años. Se descubre que es igual de importante -- aprender a aprender que aprender los contenidos. De ahí el desarrollo de los reciclajes, de los perfeccionamientos, de las actualizaciones de los conocimientos, de las readaptaciones. Es esta raíz de la formación la que hoy día tiende a imponer su marca. La formación llamada profesional continua, parece a menudo dominar todo el camino de la formación. Se trata de la marca -socioeconómica- donde la economía toma la delantera a lo social".^{7/}

Razón por la cual el docente-formador da y se entrega a

^{7/} Honore. Idem. pág. 22.

su compromiso de transmitir, develar y mostrar cierto conocimiento a otro sujeto (alumno) que demanda saber, pero un saber que en sí mismo carece de utilidad, es decir que para adquirir su valor en la sociedad necesita ser respaldado por la institución escolar mediante un reconocimiento traducido en títulos, diplomas, constancias o certificados.

Es ésta por tanto -dicho sea de paso- la concepción de formación docente que tiende actualmente a prevalecer, que si bien es cierto se impone, también posibilita que sea cuestionada.

La formación docente conceptualizada de esta manera es vista como la acción organizada que para el formador y la institución que la proporciona posee un sentido activo, pero que para el formado adquiere un sentido sí, sólo que pasivo, en tanto que espera obtener saber, habilidades y actitudes necesarias para su desarrollo profesional; en estos términos "la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un "formado" maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador. El proyecto insensato de modelar al otro, de crear a un ser a su imagen e infundirle la vida que es el fantasma del animador lo único que puede hacer es infringirle la muerte. Se vuelven vanos los esfuerzos que uno se inventa para reanimarlo, o como se dice para motivarlo.

Expresiones tales como "dar" y "recibir" una formación,-

las palabras mismas de "formador" y de "formado" parecen significar esta imagen de la formación".^{8/}

Sin embargo la formación docente trasciende las situaciones explícitas y formales antes mencionadas, pues de lo contrario quedaría siempre como un dato más que se registra en reportes o documentos oficiales, un dato fácilmente manipulable por la institución y sujetos formadores que la proporcionan.

Por ello es que para hablar de formación docente se tiene y debe de comprender su relación con el contexto institucional, es decir con la escuela,^{9/} y el ejercicio de la práctica docente; esto con la intención de aproximarse a su conceptualización.

Conceptualización que a juicio de otras lecturas (psicológica, sociológica, antropológica, política, etc.) puede que dar reducida; pero que para fines de la presente investigación se considera satisface el trabajo.

Es en la escuela vista como el espacio cotidiano del tra

8/ Ferry. Idem. pág. 53.

9/ Los maestros se forman en las escuelas, en que trabajan, se sabe que en la escuela ocurre gran parte de la formación del maestro, este proceso es tan informal y se encuentra tan sutilmente integrado a la trama social de la escuela que es difícil distinguirlo en el flujo cotidiano, compuesto de numerosos pequeños intercambios entre maestros, de consultas o reflexiones que se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio quehacer. en Rockwell, E.R. Mercado. LA ESCUELA LUGAR DEL TRABAJO DOCENTE. DIE. México 1986. pág. 68.

bajo docente donde surgen y se manifiestan una serie de situaciones y acciones que comparten tanto alumnos como docentes.- Situaciones que tienen que ver con todas y cada una de las -- instancias que integran a la institución: lo académico, lo administrativo, lo organizacional, las relaciones, etc. y de cuya interrelación emana una fuente incesante y rica en expe- - riencias de formación.

Sin embargo dicha formación de la que participan tanto - alumnos como docentes, se da, es y cobra intencionalidad a -- partir del ejercicio de la práctica docente, misma que encarna el contexto institucional y los retos de lo cotidiano, estableciéndose así la relación entre ambas instancias.

De lo anterior se tiene entonces que la formación docente es vista como el proceso que consiste en "aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros.

Lo que realmente forma es una actividad que se cumpla en función de una meta: sorteando las dificultades que surjan en el camino. Se pueden considerar ciertas experiencias vitales, aventuras y también experiencias intelectuales de investigación, de creación, a través de las cuales usted adquirirá una mayor madurez personal, intelectual y social. Las experiencias diferentes le permitirán romper con la rutina, ampliar - sus horizontes, enriquecer sus percepciones y sus modelos de-

acción. Lo esencial es la presencia frente a situaciones -- siempre singulares y estar atento a lo que surge; es decir ap to para afrontarlas.

Pero también ajustarse a cada caso, considerando para -- ello la capacidad de observar y analizar situaciones por to-- dos los medios posibles.

Dicho en otras palabras aprender o hacer alguna cosa se-- rá formativo sólo y cuando sea el medio para comprender la -- ocasión, para la toma de conciencia, la incitación a decifrar e interpretar todos los signos ("formador en formación").

Aquí juega un papel muy importante el análisis que inte-- gra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas, -- tratando de darles sentido".^{10/}

Con estas líneas de aproximación para conceptualizar a -- la formación docente, resalta el énfasis colocado en todas y-- cada una de las habilidades y destrezas, lo mismo que conoci-- miento y experiencias pasadas, así como la historia biográfi-- ca personal y el proyecto de vida personal y social que de ca da sujeto docente se ponen de manifiesto y en juego en un pro-- ceso de formación y más particularmente en una experiencia -- formativa.

En tanto que la práctica docente es expresada en térmi--

^{10/} Ferry Gilles. Op. Cit. pág. 69.

nos del hacer pensado, institucionalizado que involucra el -- proceso de transmisión de saberes definidos socialmente y que están dirigidos tanto al desarrollo de cierto tipo de conocimiento sobre la realidad, como al fomento de actitudes exigidas e impuestas por las expectativas sociales.^{11/}

Por lo que la relación entre ambas se da en tanto el docente repiense su práctica como un proceso generador de análisis y reflexión en torno a las tareas asignadas a la docencia desde los planos social, psicológico y didáctico.

Es decir esta reconsideración del docente sobre su práctica cotidiana trasciende en tanto en ella esta en juego su formación.

En estos términos él tendría entonces que ser el primero en pensarse y aceptarse como un productor y distribuidor de saberes y de visiones de conocimiento sobre la realidad permeadas y determinadas por el contexto social e institucional; de tal manera que tenga elementos para poder analizar, reflexionar y dar lectura crítica de su entorno.

En este sentido la formación y práctica docente adquie--

11/ La visión de la práctica docente antes anotada, es referida a una perspectiva institucionalizada cuyo encargo en términos generales es: por un lado socializante, tipificadora de acciones y por otro instituyente. Para un análisis más profundo consultar a: Serrano Castañeda José Antonio "Docencia: práctica institucional" en DOCENCIA, EDUCACION Y SABER. Cuadernos de la ENEP Aragón No. 44.

ren tintes de ejercicios intelectuales, lo que para Carrizales consiste en entender a "la formación intelectual del docente cuando hace objeto de reflexión a sus ideas, cuando con sus ideas critica a sus ideas y produce lo que para su formación son nuevas ideas. Entiendo también a la formación intelectual del docente como aquella que permite develar a las múltiples simulaciones, disimulaciones que radican en la experiencia y orienta las relaciones pedagógicas particularmente en su dimensión de particularidad. Quizás la formación intelectual reside en el momento en que hacemos de nuestro pensamiento el objeto de reflexión del mismo".^{12/}

Ante lo cual la docencia tendrá que plantearse como la práctica ejercida en la heterogeneidad, que sufre constantes desencantos y que tiene que ver con "la pérdida de la ilusión y, por lo mismo una resignificación de la realidad. La dimensión constructiva del desencanto actual radica en el elogio a la heterogeneidad".^{13/}

En el trabajo diario, el docente debe manifestarse con su práctica en un ejercicio de constante cambio y desencanto, que implica vigilar su desarrollo intelectual, principalmente en el nivel medio superior, nivel que permite iniciar a los -

^{12/} Carrizales, R. Cesar. "Formación Intelectual del Docente" en UNIFORMIDAD, MARGINALIDAD Y SILENCIO DE LA FORMACION INTELECTUAL, pág. 52.

^{13/} Lechner Norbert "Un desencanto llamado postmodernismo" en MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD EN EDUCACION. Edit. UAS, UAEM. 1990. pág. 17.

alumnos en el análisis, reflexión y confrontación de las - - ideas, saberes y conocimiento de los múltiples objetos de estudio que son presentados por cada una de las materias estudiadas.

Ahí donde la verticalidad parece infranqueable, debido a la rigurosidad de los programas, su seguimiento y la estructura por demás minuciosa y concisa que concierne a la evaluación de los aprendizajes.

Habilidad, sagacidad o vigilancia de lo dado, permitirá al docente generar y determinar los espacios propicios para - intervenir en pro de la formación intelectual y de una práctica docente fundada en el desencanto.

El siguiente apartado, tiene la intención de destacar la importancia y trascendencia que tiene el contexto institucional y la vivencia cotidiana en el ejercicio de la formación y práctica docente; al ser estas dos instancias que constituyen el espacio y condiciones de trabajo que establecen y determinan formas de relación específicas, concepciones educativas y jerarquización del trabajo docente.

1.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y VIVENCIA COTIDIANA

Hasta el momento se han trabajado en líneas generales algunas aproximaciones para conceptualizar a la formación y - - práctica docente, así como la relación que guardan entre am--

bas, considerando para ello dos dimensiones: por un lado la social y por otro la escolar; de las cuales cobra interés para este apartado la última.

La dimensión de lo escolar será trabajada aquí refiriéndola al contexto institucional a la vivencia cotidiana.

La primera pregunta aquí entonces es: ¿Cómo se lee y conceptualiza a la formación y práctica docente (así como su relación) desde estas dos dimensiones?

Para poder dar una respuesta a esta interrogante, es necesario precisar ¿qué se entiende por contexto institucional y por institución escolar?.

Cuando se habla de contexto se hace referencia al espacio social específico y determinado en tiempo que enmarca o encuadra una actividad o trabajo del sujeto(s).

Agregando a ello que cuando se habla de institución se hace alusión a un lugar preexistente con sus normas explícitas que la rigen y equilibran al mismo tiempo que le dan estabilidad.

Pero como se mencionaba en un principio la intención es trabajar el contexto institucional escolar que convoca al ejercicio de la práctica docente y que alberga procesos de formación.

En estos términos se tiene que la institución escolar --

puede ser definida como una realidad preexistente, compleja, rí gida y organizada que se encuentra en un constante dinamismo; con sus normas, modelos y formas de relación específicas entre los sujetos involucrados en ella: docentes-alumnos-autoridades.

Es en este espacio definido de antemano donde diariamente el docente se desarrolla, participa y realiza su práctica; enfrentando diversas situaciones que en un determinado momento limitan su trabajo y el proceso de formación como docente y el de sus alumnos.

Los modelos, las esquematizaciones reductoras, el control, la cuantificación para el logro de metas y objetivos propios de la institución escolar, constituyen el contexto que permea y otorga direccionalidad tanto a la formación como a la práctica docente.^{14/}

14/ En estos términos la formación es vista como una institución evocada siempre a la esfera de la enseñanza. Así se vende y se compra, ya sea en jornadas de talleres, en planes de formación, en paquetes, en videocassettes o en terminales de computación. Los formadores aquí se perciben ya sea como agentes de cambio social o como incitadores de deseos o de proyectos personales en Ferry. Op. Cit. pág. 51.

Más adelante el autor señala, la formación supone una separación -- con respecto a la vida profesional, cuyo curso suspende o difiere. A distancia, desfasada, en paréntesis o en derivación, se desarrolla dentro de una zona franca de acuerdo con una finalidad, un marco y un objeto que le son propios. Es evidente que la finalidad de la formación a largo plazo no es otra que la finalidad de la institución. pág. 81.

El contexto institucional escolar queda presente como un orden fijo en donde el hacer de la acción queda delimitado -- por la función que sostiene y lo sostiene, sancionando las -- formas y tipo de actividades que no lo permitan.

La situación del docente aquí queda reducida a lo que -- menciona Bachelard "el instinto formativo de un intelectual -- acaba por ceder en un determinado tiempo al instinto conserva -- tivo; llegando un momento en que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, prefiere las res -- puestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo -- domina y el crecimiento espiritual se detiene".^{15/}

Tal pareciera entonces que el contexto institucional es -- colar paraliza y neutraliza la relación entre formación y -- práctica docente, sin embargo de ello surge una alternativa -- que se genera y emana de la misma práctica docente: adquirir -- y trabajar el compromiso por lo instituyente^{16/} vs institui-

^{15/} Bachelard Gaston. LA FORMACION DEL ESPIRITU CIENTIFICO. Edit. Siglo XXI, México 1981. pág. 17.

^{16/} El proceso instituyente se entiende como generador de análisis y reflexión en torno a las tareas asignadas. Lo instituyente no se reduce a negar apresuradamente, sin fundamentos lo instituido o tradicional. Sólo a partir de una reflexión profunda de los elementos -- que conforman lo instituido y elaborando un proyecto académico-político a realizar en el futuro con la estricta vigilancia que esto impone es posible generar un proceso instituyente que tienda a efectuarse permanentemente como espacio de realización de las contradicciones entre lo grupal, lo institucional y lo social. Serrano Castañeda. Idem. pág. 13.

do, este último entendido como lo establecido, el conjunto de institucionalizaciones que norman la vida dentro de la clase, de la escuela, e inclusive en la sociedad misma; y por el primero se comprende el ingrediente dialéctico, los procesos que desembocan en la consolidación de nuevas producciones sociales".^{17/}

Pero ¿Cómo el docente a través de su práctica diaria en el salón de clases puede participar de procesos instituyentes?

Cierto es que la empresa no resulta sencilla, pues el docente al pertenecer a una institución definida, se encuentra con una organización administrativa cuyas normas y parámetros de trabajo y decisión son específicos, por lo que de antemano no es autónomo, y más aún cuando se involucra en ello de forma acrítica.

Frente a esta realidad, el compromiso del docente es permanecer alerta y en constante ejercicio de una lectura de acciones y situaciones cotidianas.

Lectura que para adquirir tintes instituyentes debe ser generadora de análisis y reflexión en torno a las tareas de la docencia, esto es no reducirse a negar apresuradamente, -- sin fundamentos lo instituido, sino por el contrario generar

^{17/} Cfr. Pérez Juárez Esther. Reflexiones críticas en torno a la Docencia en PERFILES EDUCATIVOS. No. 29-30. pág. 6.

espacios de realización de las contradicciones entre lo grupal, lo institucional y lo social.

Analizar aquí significa -siguiendo a Ferry- en términos generales, definir los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprehender su estructura y/o su funcionamiento.

Por ello, la necesidad de una formación y práctica docente crítica, que obligue a interrogar el tipo de práctica que se está realizando y cuáles se pueden generar o propiciar desde las condiciones y necesidades del grupo.

Hasta aquí, se ha hecho alusión a dos momentos de los cuales el docente participa: lo instituido y lo instituyente. En cada uno, la relación formación -práctica docente se presenta de manera diferente.

Desde lo instituido esta relación se manifiesta como una función social de transmisión del saber, del saber hacer o del saber ser que se ejerce en contribución y beneficio del sistema socioeconómico y de la propia cultura prevaleciente.

El docente trabaja entonces, por y para promover cambios a partir de lo que enseña y transmite, afectando las diferentes maneras de pensar, de percibir, de sentir y de comportarse y que de alguna manera también le afectan y lo involucran a él.

En la dimensión de lo instituyente se apuesta por que la relación formación - práctica docente haga suya la reflexión, el análisis, el debate, en torno a la realidad social, institucional y grupal que vive el docente diariamente "solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que - ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso".^{18/}

Tomando en cuenta para ello sus particularidades y características que hacen de cada espacio un mundo de heterogeneidad rico en vivencias y experiencias.

Necesario es entonces advertir que el mundo de la escuela y más particularmente del aula, acoge un sin fin de sucesos y situaciones que por su diversidad y heterogeneidad conforman un abanico formativo abierto para ser explorado y explotado por el docente a través de su práctica, una vez que éste ha comprendido su compromiso frente a un grupo, que no sólo se reduce a transmitir o informar sobre cierta visión y dirección de la realidad sino que tiene que ver con el constante desencantamiento ante el conocimiento que se implanta - como verdadero y legítimo; dicho en otras palabras el proble-

^{18/} Ferry. Idem. pág. 79.

ma de todo docente no es el lograr que sus alumnos adquirieran una serie de conocimientos y una cultura general, sino el poder cambiar y derribar la estructura de conocimientos generales que han ido interiorizando y que son resultado de su saber empírico, de su sentido común, de un lenguaje predeterminado, de una estructura familiar que le ha enseñado un estilo de comportamiento de acuerdo a su entorno.

Estrecha e inseparablemente ligado al contexto escuela--aula y a los sucesos y situaciones diarias se encuentra la dimensión de la cotidianidad que para Heller tiene que ver con la vida de todo hombre "el cual pone en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. - El hombre de la cotidianidad es activo y goza, obra y recibe, es afectivo y racional. Partes orgánicas entonces de la vida cotidiana es la organización del trabajo y de la vida privada, las distracciones y el descanso, la actividad social sistematizada, el tráfico y la purificación".^{19/}

Al permear, entrecruzar y determinar la existencia del sujeto, la cotidianidad que se modifica de modo específico según las diferentes estructuras económico-sociales, precisa -- que todo hombre para participar de ella ha de dominar ante to

^{19/} Heller Agnes. HISTORIA DE LA VIDA COTIDIANA. Ed. Grijalbo. págs.-39-40.

do la manipulación de las cosas que son necesarias para la vida "la maduración del hombre significa en toda sociedad que el individuo se hace con todas las habilidades imprescindibles para la vida cotidiana de la sociedad dada. Es adulto - el capaz de vivir por sí mismo su cotidianidad".^{20/}

Así las actividades que en su condición de hombre particular (ser individual) realiza diariamente tienen que ver con la construcción de una realidad a través del trabajo genérico que para Heller involucra el plano individual y social, y para cuya consecución es necesario poseer por un lado un mínimo de capacidad práctica en las cosas y por otro cierta apropiación que guarda relación con los tipos de actividad heterogéneos como las habilidades, aptitudes, tipos de percepción, -- afectos y modos de comportamiento, con los cuales se trasciende de el ambiente, siendo ellos también producto de un proceso de apropiación en el curso de la vida diaria.

En estos términos la cotidianidad tiene que ver con la reproducción del hombre individual y socialmente hablando, a partir de las actividades que realiza diariamente.

De tal suerte que si bien es cierto que el marco institucional especifica los límites tanto temporales como espaciales de la formación y práctica docente, la dimensión de la co

^{20/} Heller. Idem. pág. 41.

tidianidad ofrece una basta posibilidad de trabajo, construcción y reconstrucción de prácticas emergentes e instituyentes; es decir el docente más que anclarse en modelos de formación y docencia tiene que pensar que todo planteamiento normativo es rebasado por las acciones diarias; puesto que el plano normativo refleja una visión inexacta de quienes no están presentes en los procesos que se generan en el aula.

Para el caso particular de un nivel medio superior la situación de la cual participa el docente tiene que ver por un lado, con las exigencias que por cada periodo bimestral o trimestral ha de hacer entrega de controles de asistencia y calificaciones que miden "el aprovechamiento y cumplimiento" de los grupos que a su cargo tiene; quedando fuera por otro lado el trabajo directo y cotidiano que el docente tiene con sus alumnos. Ahí en el salón de clases sesión a sesión se suceden una serie de situaciones, de numerosos pequeños intercambios, consultas, análisis y reflexiones que en torno a un saber y su relación con la realidad permiten poner en juego sus sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manipulativas, sentimientos, ideas, persiguiendo con esto, la organización del trabajo grupal, cuya finalidad es entre otras la adquisición de habilidades, hábitos y comportamientos necesarios para continuar en el siguiente nivel escolar o bien posibilitar la reproducción de un trabajo remunerado.

En este sentido la labor que el docente puede realizar -- en y con sus grupos en la cotidianidad del aula implica llegar ante los estudiantes como lo apunta Carrizales, con el -- pensamiento puesto en la formación, con adecuada preparación para su sesión, con entusiasmo y sobre todo con posibilidades de seducir "la seducción de la docencia implica pérdida de límites, es la desuniformidad que genera atracción, que cautiva, que motiva a la búsqueda, no a la respuesta apresurada y simple, que desposa nuestro código, que incursiona en la imaginación que intranquiliza, que confunde; por ello a la seducción se le ha considerado perversa en diferentes épocas, se le ha reprimido marginándola o silenciándola".^{21/}

Destacando ante todo la intención formativa, en tanto -- piense a la seducción (realizable a través de la práctica docente) como proyecto que se le planea y se le lleva a la práctica.

En este sentido, el docente también tiene que pensar a -- dicho proyecto como trabajo sobre sí mismo, en función de la particularidad de las situaciones de las que participa y que tienen que ver por un lado con la desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad y por otro con lo imprevisible y lo no dominable.

^{21/} Carrizales Retamoza Cesar. "La Racionalización de la Indiferencia" en el DISCURSO PEDAGOGICO. ANALISIS, DEBATE Y PERSPECTIVA. Edit. - Dilema, 1989, pág. 36.

Por esta razón es preciso trabajar en el siguiente apartado la importancia de la historicidad en tanto que la determinación histórica en el espacio y en el tiempo son factores que están incidiendo en el proceder de las acciones de los -- hombres y permiten hablar de la particularidad de las situaciones de las que toma parte.

1.3. IMPORTANCIA DE SU HISTORICIDAD

En el apartado anterior se destacó la incidencia que en la relación entre formación - práctica docente tiene el marco institucional y la vivencia cotidiana, sin embargo lo cierto es que estas dos dimensiones se hallan permeadas y determinadas por la continuidad histórica de algunas prácticas que con tienen huellas de modelos, concepciones y propuestas pedagógicas que han tenido origen en los diferentes momentos históricos.

De ahí que la intención de este apartado sea rescatar y manifestar la trascendencia que para la formación y práctica docente tiene la dimensión de la historicidad.

Uno de los aspectos que es necesario destacar cuando se piensa en la historicidad es sin duda el trabajo, pues es gracias al trabajo del hombre en torno a la naturaleza como se - ha ido construyendo la historia de ese mismo hombre; dicho en otras palabras la historia del hombre es la historia de la re

lación entre el hombre y la naturaleza mediados por el trabajo, así como todas las formas de relación que dicho hombre establece con el mismo trabajo (organización, manifestaciones).

Desde esta perspectiva se comprende como entonces el sujeto construye a través de su trabajo una realidad, aprehendiéndola y transformándola de acuerdo con las condiciones sociales, sus necesidades propias, y persiguiendo además la finalidad de construir las distintas formas de vida.

Asimismo precisa añadir que todo trabajo tiene que ver con la praxis que más que ser entendida como el hacer autónomo y aislado del hombre sobre su entorno, las cosas y objetos (manualidad), ésta tiene que ver ante todo *sf*, con un hacer - pero pensado, reflexionado del mismo sujeto alrededor de dichos objetos, cosas o realidad y su transformación, "la praxis, reflexión del sujeto en torno a un proceso práctico, sobre un objeto que tiende a su transformación. El producto no es más que la intención ya realizada; en contraposición a una práctica sin intención que no es reflexiva a fines".^{22/}

Si en términos generales la construcción de la historicidad tiene que ver con el trabajo del hombre en la naturaleza y el entorno social; la pregunta es ¿sucede lo mismo en el ámbito escolar? o mejor dicho ¿la historicidad que permea el

^{22/} Sánchez Vazquez Adolfo. FILOSOFIA DE LA PRAXIS. Edit. Grijalbo. - México 1980. pág. 32.

quehacer educativo se constituye a partir del trabajo docente?.

La respuesta a esta interrogante remite a pensar en dos situaciones.

En un primer momento, en la historia que a partir de huellas y "acciones bien realizadas" - como por ejemplo: dominio de contenidos, de grupo(s), etc. -; el docente va construyendo cotidianamente. Aquí se puede identificar al docente que es "ejemplo" y "modelo" para los que son iniciados, es decir los que es su primera experiencia frente a un grupo. El docente experimentado obtiene resultados satisfactorios y eficientes para la institución, en tanto que al parecer conoce a todo tipo de estudiantes y sobre todo las estrategias, medios y técnicas didácticas que le permiten lograr los objetivos -- institucionales y programáticos "la actividad docente puede reconocerse en cualquier tiempo o lugar en tanto se reconocen formas de acción y haceres que le son propios y que a la vez que le otorgan determinada identidad, lo que la caracteriza -- como propia la diferencia de otras actividades".^{23/}

La segunda situación que es necesario reflexionar, tiene que ver con las huellas fruto de las tradiciones pedagógicas -- que han tenido origen en los diferentes momentos históricos --

^{23/} Remedi Eduardo et-al. LA IDENTIDAD DE UNA ACTIVIDAD: SER MAESTRO. -- DIE. pág. 17.

que son consideradas como propuestas pedagógicas con carácter innovador y que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente.

Dentro de este ámbito entran también aquellas reflexiones y análisis con tendencias de dejar huella por las aportaciones que hacen al ámbito educativo y que son el fruto de los mismos docentes en ejercicio, que dedican espacios para escribir sobre sus vivencias y experiencias diarias en el salón de clases; "las clases son lugares especiales, lo que en ellas sucede y el modo en que sucede contribuye a diferenciar este entorno de los demás".^{24/}

Por último es importante señalar los aportes que la historicidad hace la biografía o historia personal de cada docente, dado que le imprimen un sello y dirección particular a su práctica, formación, clases, desarrollo de contenidos, incluso a la relación que se establece entre él y sus alumnos "la diversidad de historias personales y sociales de los maestros, hace que en cada salón de clases, los contenidos programáticos, se expresen con diferentes reinterpretaciones y jerarquias".^{25/}

En resumen se tiene que es a partir de la práctica docente

^{24/} Jackson P.W. LA VIDA EN LAS AULAS. Madrid, Morova 1975. pág. 19.

^{25/} Quiroz Rafael "El maestro y la legitimación del conocimiento" en SER MAESTRO, ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE. SEP-Caballito. pág. 20.

te, del trabajo, del quehacer que cada profesor realiza en y con los alumnos en razón de un saber (traducido en los contenidos) como se va construyendo la historicidad en el ámbito escolar, cobrando así gran significado para la formación en tanto nutre y fortalece la intención personal, el proyecto individual y el porvenir del sujeto.

Hasta el momento se han amalgamado los tres recortes: -- contexto institucional, vivencia cotidiana e historicidad con la formación y práctica docente, aún cuando tal pareciera que han sido trabajados por separado, los tres se hallan en estrecha relación puesto que "la realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija "natural" dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella, internalizan valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos.

Por el contrario se trata de una relación en constante construcción y negociación, en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados".^{26/}

Otro más de los recortes alrededor del cual es necesario abrir la reflexión, es el saber, ya que éste se encuentra en

^{26/} Espeleta J. y Rockwell E. "Escuelas y clases subalternas" en CUADERNOS POLITICOS. No. 37, Julio-Septiembre, México Ediciones Era. 1993. pág. 72.

estrecha relación con la vida cotidiana del contexto institucional y la historicidad misma.

Es del saber de quién los hombres se apropian, de sus usos, prácticas, concepciones y huellas, cada uno de los cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado y gracias al cual se hace posible el encuentro institucional entre docentes y alumnos.

El segundo capítulo tiene la intención de abrir la discusión en torno a dicho saber que desde dos perspectivas, puede bien, reafirmar y conservar prácticas y espacios de formación, obstaculizando la reflexión y realización de los sujetos; o por otra parte ser tomado como vía que posibilita la emergencia, aún dentro del espacio aulico - institucional, de cuestionamientos y diversas lecturas tanto de la realidad educativa como social de los sujetos, trabajando así por la construcción de vivencias y experiencias diferentes a lo dado y legitimado hasta el momento.

CAPITULO II

LA DOBLE INTENCION DEL SABER EN LA RELACION ENTRE PRACTICA DOCENTE Y FORMACION DOCENTE

2.1. HACIA UNA CONCEPTUALIZACION

2.2. 1A. INTENCION: SABER ESPECIALIZADO: UN
INSTRUMENTO DE PODER PARA EL DOCENTE

2.3. 2A. INTENCION: SABER COMO EJE DE
PROBLEMATIZACION

II. LA DOBLE INTENCION DEL SABER EN LA RELACION ENTRE PRACTICA DOCENTE Y FORMACION DOCENTE

La construcción de la relación con la realidad es, por lo tanto la problematización de lo sabido y de los modos que hicieron posible haberlos alcanzado.

HUGO ZEMELMAN.

El quehacer cotidiano del docente que se ubica y desarrolla en el aula escolar, se haya como se apuntó en el capítulo anterior permeado por un lado por las condiciones histórico--sociales, y por otro por las condiciones institucionales--materiales de trabajo; de tal manera que cada espacio y nivel escolar construye a partir de esto su propia, particular y heterogénea historia.

Una historia que tiene que ver con todos aquellos haceres y saberes que los sujetos (docentes y alumnos) producen y reproducen frente a las condiciones y situaciones que enfrentan diariamente.

En este sentido puede decirse que "cada sujeto social -- tiene sus propias concepciones sobre lo que vale la pena saber y sobre lo que no es necesario saber. Esto no significa que estas concepciones se construyan al margen del proceso social, pero sí implica que en el mismo, cada historia personal

es la posibilidad de apropiarse de algunos saberes, creencias y valoraciones, al mismo tiempo que es la pérdida de opción -- para apropiarse de otros. En este sentido podríamos decir -- que cada grupo o sujeto social tiene su propio inventario diferencial de saberes e ignorancias".^{27/}

A partir de lo anterior es comprensible el uso de ciertas estrategias, habilidades y actitudes que docentes y alumnos disponen para enfrentar circunstancias problemáticas que tienen que ver con la sobrevivencia en el espacio escolar, como pueden ser: el trato con las autoridades de control escolar, administrativas y directivas; así como el cumplimiento con las tareas, obligaciones, normas y reglamentaciones de -- las que son objeto diariamente; aludiéndose aquí a un tipo de saber de corte práctico, que tiene que ver con el saber hacer, con el saber ser.

Muy relacionado con este tipo de saberes "prácticos" se encuentra el saber gracias al cual es posible el encuentro -- institucional entre docente y los alumnos, un saber que tiene que ver con los contenidos, con las apreciaciones, concepciones, posturas y lecturas que desde lo "teórico" se hacen de -- una realidad u objeto de estudio, y que además se haya legitimado a partir de un proyecto sociopolítico que sirve de sus--

^{27/} Quiroz Rafael. El maestro y la legitimación del conocimiento" en Rockwell Elsie. SER MAESTRO: ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE. -- SEP-Caballito. pág. 26.

tento a su vez a un determinado proyecto educativo^{28/} cuya -- realización es alcanzada con el establecimiento del currículum, espacio de múltiples relaciones de carácter socio-político-cultural-pedagógico, "espacio que refleja y articula estrategias que forman parte de las prácticas sociales más generales, referidas a lo social-histórico, a los campos disciplinarios del conocimiento y a las condiciones de producción, -- transmisión y apropiación del mismo. Como práctica que debe ser pensada en su existencia real, en las formas en que se materializan intereses, aspiraciones, valores, formas de conocimiento, mediante prácticas académicas y políticas al interior de una institución educativa. Prácticas que corresponden a -- sujetos concretos que participan en la planificación y realización de un curriculum específico".^{29/}

Sólo que si bien es, a través del conjunto de actividades particulares que se llevan a cabo en la institución, los sujetos se apropian de saberes, internalizan fines sociales y aprehenden formas de comportamiento colectivo; corresponde al -

^{28/} Proyecto educativo cristalizado en el planeamiento educacional que tiene que ver con una esfera de lo filosociopolítico, dado que representa la orientación que un gobierno da a la educación de un -- país, teniendo en vista una filosofía de la educación, la realidad, las necesidades y aspiraciones nacionales y teniendo, claro está a la mejor realización de los ciudadanos en Nerici G. Imideo. METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA. Edit. Kapelusz, México 1980. pág. 64.

^{29/} Landesman, Monique (comp.) CURRICULUM, RACIONALIDAD Y CONOCIMIENTO. Culiacán. Sin. UAS 1988. pág. 18.

curriculum ser el espacio donde acontece dicho proceso, de ha bituación y tipificación de acciones que son el soporte de la institución.

Curriculum que como en líneas generales, arriba menciona das se dijo constituye un todo relación donde tanto educando- (posibilidades y aspiraciones) como medio (contexto históri-- co-social, cultura, exigencias de trabajo) son importantes, - se traduce en acciones más concretas específicas y prácticas- a través del diseño, planteamiento y ejecución del plan de es tudios que puede ser entendido como "la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fi-- nes de enseñanza todos los aspectos de una profesión que se - consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes. El plan se constituiría entonces como efecto de una serie de decisiones sobre los resultados finales que se - pretenden alcanzar con la formación de los estudiantes, la -- forma, el orden y el tiempo en que se van a alcanzar; los re- cursos que se van a utilizar para ello y el método con que se van a evaluar el propio plan de estudios y el aprendizaje de los alumnos".^{30/}

Y cuya estructuración puede ser pensada a partir de los tres modelos de organización curricular, que más comúnmente -

30/ Glazman R. y de Ibarrola M. et-al. DISÑO DE PLANES DE ESTUDIO - - CIES-UNAM. México 1978. pág. 13.

se implantan en la realidad educativa: por asignaturas, por áreas o bien por módulos.^{31/}

Cabe señalarse que es a partir de la organización y estructuración de todo plan de estudios, cuando se observa la relevancia otorgada a ciertos saberes con relación a otros, que no son tomados en cuenta, por su falta de relación con los objetivos curriculares, o bien porque a juicio del grupo de sujetos sociales que participan en dicha estructuración, esos saberes conducen a una aprehensión e interpretación de la realidad, de la disciplina y del objeto de conocimiento, distinta y distante de la intención general comprendida en el currículum.

31/ Cada uno de ellos con características que los distinguen y que los hacen parecer para su momento innovadores.

De esta manera se tiene que el plan de estudios por asignaturas se halla organizado por materias aisladas, privilegiando la división del conocimiento, su teorización y su grado de complejidad; es decir: que para este tipo de organización, entre más difícil es el contenido, se presupone que mejor será la formación de las facultades superiores del sujeto.

Considerando esta premisa las materias se distribuyen en bloques semestrales organizados, que permiten el avance lógico.

La propuesta alternativa a este plan de estudios por asignaturas lo constituye la organización por áreas de conocimiento, la cual busca superar el problema de fragmentación y atomización del mismo, vía integración. Por último en lo que se refiere a la propuesta de organización por módulos, se tiene que la premisa fundamental que la sustenta es; ver a la teoría y a la práctica estrechamente vinculadas a través de un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento. Aquí por tanto el aprendizaje es concebido como proceso de transformación de estructuras simples en otras complejas, consecuencia de la interacción del sujeto y del objeto. Por otra parte esta propuesta integra en una unidad las actividades de ciencia, investigación y servicio al abordar los problemas concretos que afronta la comunidad con la intención de romper el aislamiento entre ésta y la institución escolar.

Así como el curriculum es instrumentado a partir del - plan de estudios, ésta pasa a formar parte de la vida de la - institución, de su cotidianidad, de la vida del docente y del grupo de alumnos a través de la organización e implementación de todos y cada uno de los programas escolares constituidos - por el conjunto de contenidos temáticos que albergan a los sa beres es decir "el programa de estudios es la descripción es- pecífica de los contenidos de estudio, las actividades de en- señanza-aprendizaje, la secuencia en que éstas se deberán ir- realizando, los métodos de enseñanza y los recursos pedagógi- cos que se consideren eficientes para realizarlas y las for- mas de evaluación que se utilizarán para comprobar el aprendi- zaje de los alumnos en cada una de las formas de organización adoptadas conforme al plan de estudios".^{32/}

Hasta el momento se ha destacado la presencia en el espa- cio institucional del saber, instancia de la cual hace uso -- diario el docente en su práctica, y que en términos generales es junto con las experiencias y vivencias pretéritas y presen- tes, factor importante en la formación.

Sin embargo la pregunta aún se apetece ¿Cómo se entiende al saber?, constituyéndose de esta manera la intención del si- guiente apartado.

^{32/} Glazman e Ibarrola. Idem. pág. 42.

2.1. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN

Tres de las consideraciones que permiten comprender la trascendencia social y pedagógica de la actividad docente son por un lado, el reconocimiento que de ella se hace en cualquier tiempo o lugar en tanto que su hacer y acción le son propios al conferirle una identidad, la cual se encarga de darle sentido al desempeñarse ante un grupo.

En un segundo momento se encuentra la validación histórica que la sociedad y el Estado le han otorgado a dicho quehacer, como forjador de nuevas generaciones, haciendo del docente por tanto un sujeto fácilmente identificable a través de su rol social; identificación que indudablemente es llevada a cabo por los sujetos más cercanos a él.

Sin embargo es por demás importante señalar que la médula del reconocimiento histórico-social y la identificación que la práctica docente adquiere frente a otras actividades humanas, se encuentra en la transmisión de saberes, muchas de las veces incuestionables para él que los recibe. Siendo así el docente, el protagonista de un modelo de relación que lo obliga a representar un ideal que se irá interiorizando por parte de los que constituyen el grupo espectador y receptor (alumnos) a través de un dominio y seguridad planteados en su actuar que viene a ser la expresión fiel de un saber - poder-

adquirido.^{33/}

Siendo esta consideración del saber y su transmisión la que interesa para el trabajo de este apartado.

La pregunta por tanto que obliga hacerse es ¿Qué se entiende por saber, y por la transmisión de éste?.

Cuando se habla de saber es necesario pensar en la diferencia que se encuentra entre éste y el conocer.

Tomando como apoyo a Villoro^{34/} se puede decir que el conocer incluye al mismo saber, puesto que conocer un objeto implica saber algo acerca de él, implica saber pero no inversamente, esto quiere decir que el conocer va a ser entendido como el proceso mediante el cual el sujeto puede aprehender un objeto y determinar cómo es éste. Por lo que para conocer es necesario haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto con el objeto de conocimiento.

Así se tiene que la aprehensión directa del sujeto sobre el objeto implicará la experiencia tanto de aspectos físicos,

33/ Saber - poder visto como la objetivación del poder proveniente del Estado. El docente detenta una autoridad y dominio por ser dueño y poseedor de un conocimiento que se destaca en su actividad de enseñante confirmando en su práctica que es constitutivo de la enseñanza, el ejercicio de la violencia simbólica. Violencia que consiste en imponer un punto de vista como válido. Pasillas Miguel A. Furlan Alfredo. EL DOCENTE INVESTIGADOR DE SU PROPIA PRACTICA. En revista Colección Pedagógica Universitaria No. 16. México, Universidad Veracruzana. pág. 80.

34/ Villoro Luis. CREER, SABER, CONOCER. México. 5a. Ed. 1989. Siglo XXI. Pág. 42.

psíquicos o culturales.

El conocer entonces se obtiene de manera personal y por tanto no es transferible de un sujeto a otro, en tanto como - ya se dijo sólo se logra a través de experiencias del sujeto- (nadie puede conocer por otro).

Mientras que, por otro lado el saber a diferencia del co nocer, no lleva la experiencia directa del sujeto, por lo que se funda en razones compartibles por cualquiera. Siendo una característica que lo distingue el hecho de que para saber se necesita creer; entendiendo por esta última situación el acto psicológico de asumir una actitud ante un conocimiento, es de cier viene a ser una especie de disposición, una serie de experiencias que llevan a actuar a un sujeto de una determinada manera.

Visto así el saber tiene como características:

- Ser parcial.
- Se justifica en razones objetivamente suficientes, es decir tiene razones comprobables por cualquiera que - tenga acceso a ellas y las examine. Estas razones se expresan como antecedentes o como consecuencias.
- Es directamente transmisible de un sujeto a otro; com partible bastando sólo con justificarlo.

Sin embargo es necesario apuntar que, la mayoría de los saberes han tenido como base el testimonio de experiencias -- ajenas; de ahí que en el saber se deben comprobar las razones que se tienen, con puntos de vista distintos y considerar alternativas posibles antes de aceptarlas como fundamentos seguros; sólo cuando se comprueba que resisten ante razones en -- contra; se sabe.

En cuanto a la transmisión del saber, se tiene que en -- ella se impone la definición social de lo que merece ser -- transmitido, el código y la forma de ese mensaje, la autoridad de quienes tienen derecho de transmitirlo y la aceptación de quienes lo reciben, esto es "la transmisión lleva en sí la imposición e inculcación del mensaje que confiere su legitimidad y por tanto su sentido completo de la información transmitida".^{35/}

De ahí que se le pueda hallar siempre y en toda situación social puesto que ésta es una forma de praxis social generalizada, una forma de objetivación del mundo, en la que se incorporan experiencias proporcionadas por el ambiente inmediato en que viven cotidianamente los sujetos y no sólo a través de la educación, si se concibe a esta última limitada al proceso escolarizado y sistemático privativo de la institución escuela.

^{35/} Bordieu y Passeron. LA REPRODUCCION. Madrid, Laia 1972. pág. 26.

Sin embargo, es precisamente en el recinto escolar donde la transmisión del saber adquiere relevancia y legitimidad como ejercicio que otorga razón de ser e intención a la práctica docente y al proceso de formación, puesto que como ya se dijo en el capítulo anterior es en estos dos espacios donde se vierten experiencias, eventos, saberes y vivencias que llegan a conformar huellas particulares con su propia consistencia, cuya relación más inmediata se encuentra en la historia personal y el momento histórico-social del que se participe.- Así que "en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda".^{36/}

En cuanto a la intencionalidad que en un momento determinado puede adquirir la práctica y formación docente a partir de la transmisión del saber, se tiene que puede estar en función de dos vertientes:

- a) Saber especializado; un instrumento de poder para el docente.
- b) Saber como eje de problematización.

Cada uno de los cuales serán motivo de análisis a lo largo del presente capítulo, iniciando el siguiente apartado con la primera de ellas.

^{36/} Gadamer H. G. VERDAD Y METODO. Edit. Sígueme, España 1984. pág. 40.

2.2. 1A. INTENCIÓN: SABER ESPECIALIZADO: UN INSTRUMENTO DE PODER PARA EL DOCENTE

Toda vez que se han destacado en líneas generales algunas aproximaciones en torno al saber y su diferencia de éste con el conocer, conviene comenzar a plantear como un segundo momento el análisis de una de las líneas prevaletentes e imperantes en la práctica docente y en el contenido sistemático del proceso de formación referido expresamente al espacio institucional y al escenario del aula, aún cuando sabido es que hablar de formación remite a ampliar las perspectivas y alcances de los acontecimientos y situaciones que se hallan implícitas en ello.

La línea a la cual se hace referencia tiene que ver con la intención que adopta el saber cuando es visto y trabajado con un carácter de especialización, es decir cuando es reducido a feudos autónomos que definen las diferentes especialidades de la enseñanza, buscándose de esta manera la conservación o reproducción de las concepciones de hombre, sociedad, escuela y conocimiento y la acentuación del enciclopedismo.

La especialización por tanto se halla relacionada con una visión fragmentada, acabada y legitimada del saber.

Siendo que en la práctica docente la especialización trae consigo el reforzamiento de la posesión-privilegio-poder contra carencia desventaja y ausencia que viven cotidianamen-

te los dos actores en el aula escolar: el docente y el alumno, "ambos a pesar de ser sujetos diferenciados, se perciben como elementos complementarios: uno posee el saber y el otro lo necesita; uno entrega y el otro recibe. Se le considera al que enseña como autoridad (que le es conferida por el saber que - posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende como un recipiente más o menos vacío y esterilizado, al que hay que - llenar, al que hay que convertir de ser natural a ser so- cial"^{37/}

La diferencia entonces, está dada en razón de la pose- sión de un saber que entre más especializado sea, mayor dis- tanciamiento ofrece para ser alcanzado.

Por otra parte, siendo el docente quien lo detenta, tam- bién es él quien lo distribuye y dosifica en la medida y can- tidad que cree es justa para el alumno.

Lo que es importante, legítimo, útil, necesario que el - alumno debe saber se encuentra determinado por aquél.

Conviene preguntar sin embargo por la génesis de la espe- cialización. Para ello es necesario decir que el saber tiene como una de sus características la parcialidad, es decir que- cuando un sujeto dice que sabe, él está percibiendo, aprehen-

^{37/} Tomado de Pansa González Margarita. et-al. FUNDAMENTOS DE LA DI--
DACTICA. Edit. Garnica. Tomo 1. pág. 78.

diendo y comprendiendo una parcela, un fragmento, una pequeña parte del conjunto-totalidad que constituye la realidad. Razón por la cual el sujeto tiende a privilegiar el uso y manejo de determinados saberes en detrimento de otros que quedan relegados, marginados, en función de la utilidad y practicabilidad que se haga de los mismos en el espacio escolar o laboral.

La demanda en este sentido ni siquiera proviene de cada sujeto en sí mismo sino de los requerimientos de las instancias oficiales, gubernamentales, educativas que se hallan concretizados en el curriculum, cuya organización de los contenidos por enseñar; obedece a la conformación por materias, apoyada en los supuestos de la disciplina mental.^{38/}

Siendo precisamente en el complejo mundo de la especialización donde el docente debe aprender por tanto a sobrevivir como parte del grupo de profesores especializados, lo que implica y demanda apropiarse de los usos de ese saber y su correspondiente valoración frente a otros saberes, es decir el docente debe identificarse plenamente y vivir convencido de lo que sabe y sobre todo debe reconocer al saber como valioso en sí mismo. En la medida que lo logre podrá mostrarlo y de-

^{38/} Que descansa en el principio de que la naturaleza del contenido de las materias, ejercita por sí misma las facultades mentales, esto es que entre más difícil sea el contenido habrá mejor formación de las facultades superiores.

mostrarlo interesante y altamente significativo frente a los demás docentes y frente a los mismos alumnos, "una vez que se pertenece formalmente a una especialidad, sobrevivir como estudiante y después como maestro en la misma; implica apropiarse de los usos, expectativas, costumbres y valoraciones de esa integración y al mismo tiempo conservarla y defenderla -- frente a otros".^{39/}

Entonces, ¿en qué medida se considera al saber "especializado" como un instrumento de poder para el docente?.

En la relación pedagógica establecida entre docente y -- alumno, se considera al que enseña como autoridad que goza de poder^{40/} sobre los desprovistos, necesitados y demandantes. -- Dicho poder le es conferido al docente por el saber que posee y sus alumnos no, situación que traza un abismo, una distancia entre estos dos sujetos "el dominio de la materia de estudios; es lo que hace que un sujeto cualquiera se identifique como maestro; no son los rasgos o características del sujeto-

39/ Quiroz Rafael. EL MAESTRO Y EL SABER ESPECIALIZADO. DIE-México - 1981. pág. 8.

40/ Desde Foucault, el poder se considera como una relación o sistema de relaciones de fuerza, de carácter múltiple móvil y cambiante que comprende un polo de dominación e innumerables puntos de resistencia. No es sólo prohibitivo o represivo sino también productivo: produce diferentes regímenes de verdad y de saber. Por tanto se de fine a nivel de sus mecanismos, de su modo de ejercicio y de sus -- tecnologías. Es de naturaleza histórica; sus dispositivos tácticas y estrategias varían según las épocas. Giménez Gilberto Foucault, "Poder y Discurso" en LA HERENCIA DE FOUCAULT. UNAM-Ediciones Caba--llito. México 1987. pág. 37.

los que lo habilitan como docente, sino que es sólo por apropiación de un contenido por otros construido, y de mostrarlo en un proceso que reconocemos (como traducción) que un individuo adquiere la profesión de enseñante; aunque ese contenido-atente contra lo que constituye la individualidad de ese sujeto".^{41/}

En sintonía con el poder que detenta el docente, como resultado de la posesión de un saber, se encuentra la autoridad que le es conferida por el Estado y las instancias que lo representan en el plano educativo, las cuales le otorgan compromisos y deberes que ha de cumplir y con los que no puede faltar "la autoridad moral es la cualidad principal que debe poseer el educador, puesto que es por la autoridad que hay en él, por lo que el deber es el deber; el maestro faltaría a -- sus deberes si se pusiera a hacer uso de su autoridad de que dispone para arrastrar a sus alumnos al surco de sus simpatías partidistas personales, por muy justificadas que a él le parezcan que son; tampoco es admisible que la función del educador pueda ser ejercida por una persona que no presente garantías especiales, de las que el Estado pueda ser juez competente, es decir, respeto a la razón, a la ciencia, a las -- ideas y a los sentimientos que constituyen la base de la moral democrática. Es tarea del Estado poner de relieve estos-

^{41/} Remedi Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en TECNOLOGIA EDUCATIVA. UAQ. 1984. pág. 41.

principios esenciales, hacer que se enseñen en las escuelas, - velar para que ninguna parte política intente ocultarlos a -- los jóvenes".^{42/}

En resumen se puede decir que en la vida cotidiana de ca da escuela, la legitimidad que el docente otorga al conoci - miento se constituye en el interior de la misma instancia, de tal manera que se considera conocimiento legítimo al estricta mente escolar y "no conocimiento" el resto de los saberes (sa ber legítimo: por que el docente lo enseña en la escuela, por que se hace énfasis en él). Continuando con esta línea de -- trabajo, resulta por demás importante preguntarse por las im - plicaciones del saber especializado en la práctica docente y - en la formación.

Justamente es a partir de los espacios formativos expli - citos controlados por la institución escolar (eventos cultura les, el cumplimiento de profesor y alumnos con cada una de -- sus actividades y responsabilidades académicas) y a la activi dad de reflexión y acción que el docente realiza cotidianamen te; donde se concretiza y viabiliza el saber especializado -- que se halla - dicho sea de paso - estructurado y dispuesto - en los bloques de contenidos y el conjunto de experiencias de aprendizaje y evaluación de los mismos "la formación como fun

42/ Durkheim Emilio. EDUCACION COMO SOCIALIZACION. Edit. Sígueme. - - P. III. Pág. 105-106.

ción social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente de la cultura dominante. Desde esta perspectiva la formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite. Integrar el saber que se debe transmitir e iniciarse bajo control en la práctica de la clase, es sin duda el doble objetivo de esta formación; formación requerida, formación dada y seguida, formación sancionada, certificada por la obtención de un diploma o por concurso".^{43/}

Pero no sólo eso, sino que en los espacios de formación-institucionalizados y en la práctica docente cotidiana también se aprende y adjudican otros saberes especializados que si bien no tienen que ver directamente con el uso y manejo de contenidos, de lecturas y posturas hacia la realidad; si posibilitan la legitimación, presentación y distribución de dichos contenidos y refuerzan la función reproductora del docente ante la comunidad de alumnos y su misma sobrevivencia frente a ellos puesto que "ciertos saberes de cómo actuar dentro de cada situación se conjuntan en estrategias que le permitan al maestro sobrevivir dentro de la escuela. Otros saberes se retoman en los esfuerzos particulares del maestro por darle sentido a su trabajo docente. Cada saber puede asumir valor-

^{43/} Ferry. Op. cit. pág. 51.

especifico al usarse y articularse por los maestros en procesos sociales de diferente orientación política. El conocimiento que poseen los maestros en relación con su trabajo se construye en gran medida cotidianamente en cada escuela. La iniciación en el trabajo de maestro requiere de aprendizajes-nuevos".^{44/}

Se coloca por tanto al saber especializado en el centro de la práctica docente y la formación, puesto que es a partir de él, de donde emanan las directrices, las líneas de trabajo que guían cotidianamente a la acción y reflexión docente.

Se apunta por último que, en el espacio institucional toda situación y toma de decisión se halla sujeta a cierto control^{45/} siendo la expresión más fehaciente para el caso del saber especializado, en cuanto a su distribución e implantación tiene por condición la disciplina, que se relaciona directamente con el "descubrimiento del cuerpo como objeto y --

44/ Rockwell E. R. Mercado. LA ESCUELA LUGAR DEL TRABAJO DOCENTE. DIE-México 1986. pág. 69.

45/ Que refuerza y garantiza la vida de la institución, si se entiende por ésta la cristalización de individualizaciones, como un conjunto de convenciones que se han establecido socialmente y que se han convertido en normas o principios que aplicados con rigidez y en forma impersonal: un edificio especial, un salón numerado, un horario establecido, una materia concreta que aprender o que enseñar, un programa preestablecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, muchas normas que acatar: para dar clases, para conducirse, para evaluar, etc. Roles que asumir (alumno-subordinado; profesor-autoridad, modo) funciones que cumplir (alumno-aprender, obedecer; profesor-enseñar, dirigir) son los aspectos que los profesores y alumnos viven todos los días. Tomado de Pansa González Margarita. et-al. FUNDAMENTOS DE LA DIDACTICA. Edit. Garnica. Tomo I. pág. 81.

blanco de poder: es el método de control que garantiza la utilidad por la sujeción y la docilidad",^{46/} ya que ella garantiza el orden.

Sin embargo, en el plano de la norma, de lo instituido - existen espacios que a partir de prácticas emergentes de análisis, reflexión, conforman en su conjunto lo instituyente, - dimensión de movimientos dialécticos que buscan a partir de - lo dado, lo dándose, lo desconocido, lo que falta por decir; - que posibilitan la relación dialógica cuestionadora, problematizadora, de crítica, de los sujetos, con los sujetos y entre los sujetos.

Sobre la base de la reflexión, se piensa la acción, se - realizan las lecturas del entorno, de la realidad que circunda al docente, que ahora es visto ya no como una parte funcional, un engrane más de la maquinaria escolar del que se espera la eficiencia en su ejercicio diario de producir y transmitir saberes que no han sido producidos por él.

De manera que la actitud del docente pasa a convertirse - en una constante disposición por un trabajo de:

- Repensarse antes que nada como un sujeto social que - trabaja en un espacio escolar múltiplemente determina-

^{46/} Foucault Michel. VIGILAR Y CASTIGAR. Edit. Siglo XII. México 1976. pág. 139.

do por las condiciones histórico-sociales, y que como tal, él es un trabajador "intelectual" con un encargo social.

- Repensarse también como una historia, como una biografía, con sus deseos, valores, experiencias y propósitos.
- Repensar el espacio y condiciones materiales de trabajo cotidiano, las relaciones y las contradicciones que se dan entre todos y cada uno de los sujetos que le dan vida.
- Y sobre todo repensar el valor y la incidencia que tiene el hecho de trabajar con el conjunto de saberes que configuran en su conjunto la esencia del quehacer docente en términos oficiales, institucionales-académicos.
- Repensar precisamente a dicho saber ya no como algo preestablecido y por lo mismo válido, sino pensarlo como una posibilidad más, como un eje de problematización que conduzca a los actores de la relación pedagógica hacia un compromiso por descubrir y redescubrir nuevos horizontes, nuevas posibilidades de mirar, leer y actuar en la realidad y en su realidad.

Retomando esta consideración se inicia el trabajo de la-

segunda parte del presente capítulo, la cual se ha intitulado; segunda intención: saber como eje de problematización.

2.3. 2A. INTENCIÓN: SABER COMO EJE DE PROBLEMATIZACIÓN

Frente a todo proyecto institucional, se suscitan prácticas de reflexión y análisis que buscan llegar a consolidarse como propuestas alternativas que orientan y enriquecen el que hacer docente cotidiano.

Constructor de los espacios instituyentes, el docente comienza por situarse y asumir el ejercicio de interrogación de la realidad, del origen de la legitimidad; entrando así al juego de las continuidades y rupturas que es el juego mismo de la formación; donde lo imprevisible y lo no dominable caracterizarían día a día las tareas de la reflexión frente al contenido, al grupo de alumnos, con los compañeros docentes y directivos, "aquél que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa y -- que consiste en un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad".^{47/}

Planteándose como una de las herramientas para iniciar y encaminar esta labor, el uso del mismo saber como eje de pro-

^{47/} Ferry. Op. cit. pág. 62.

blematización, saber referido tanto al contenido que se transmite al grupo y gracias al cual se hace posible el encuentro-institucional y la relación pedagógica; como al utilizado para hacer frente a las situaciones del deber ser, deber hacer y del ser (vivencial).

En este espacio de ambas directrices del saber, sólo se trabajará la que corresponde al contenido.

Por lo tanto ante todo, para poder comenzar la difícil tarea de problematizar los saberes establecidos y legitimados por los programas escolares, es de gran importancia disponer de una aptitud para reflexionar sobre la propia actitud que como docente se adquiere frente a las condiciones de trabajo y convivencia en el espacio institucional, asumiendo los postulados sobre los cuales reposa dicha actitud.

En otras palabras, es exigir y exigirse el compromiso de pensarse como sujeto cognoscente que organizando sus formas de pensar, sean capaces de pensar diferente, es decir "pensar lo acumulado en el contexto elaborado, pero aprendiendo a pensar desde su realidad propia o de un contexto actual; a partir de la experiencia personal o colectiva para analizar esta realidad, reconstruirla y hacerla creativa, o sea para continuar construyéndola y transformándola".^{48/}

^{48/} Pansza. Op. cit. pág. 10.

Aprender a pensarse como un sujeto cognoscente, el docente lo mismo que el alumno, no lo adquieren en el salón de clases con el hecho de apuntar, elaborar cuadros, resúmenes, síntesis, copias rutinarias de libros, apuntes para aprobar exámenes, para acentar calificaciones, para dar clases; sino que implica un ejercicio de reflexión, de crítica, pero sobre todo de ubicación en el espacio y tiempo, que se ocupa con relación a las histórico-sociales, escolares y académicas.

Se adquiere a partir del cuestionamiento y la pregunta - de todo aquello que no se había dicho de lo dicho, hecho que conlleva en sí mismo sentimientos de angustia, de confusión e imprecisión, que moviliza las estructuras y esquemas de pensamiento, hacia la solución de las problemáticas; hacer pensado que "requiere un esfuerzo sostenido tanto afectivo y físico - como intelectual durante toda la jornada laboral. Responder a un grupo de alumnos puede requerir todos los recursos de -- que dispone un maestro; sus conocimientos profesionales, así como las capacidades obtenidas en diversos ámbitos de su vida. Como actividad fundamentalmente social que es ser maestro implica establecer constantemente relaciones con otros alumnos, padres, autoridades y colegas. A pesar de la relativa libertad con la que puede desempeñar su trabajo tras la puerta cerrada del aula; se encuentra constreñido por la situación misma de la clase y por las condiciones específicas de la escue-

la y la sociedad en que labora".^{49/}

Esto lleva a pensar que con el proyecto de problematización^{50/}, el docente busca trascender las actitudes de sumisión, docilidad y pasividad en la recepción y transmisión de saberes, tarea que con su actitud y acciones busca hacer extensiva a sus alumnos "así docentes y estudiantes participan en un proceso dialéctico en el que se puede encontrar el placer de pensar y trabajar al mismo tiempo, y se viven tensiones y sufrimientos al enfrentar las contradicciones y los medios, ansiedades y los conflictos".^{51/}

Sin embargo es por demás importante preguntarse por el hecho de la función que en el vasto universo de la problematización, tiene el saber, y la relación de dicha función con la práctica docente y la formación.

Ya se ha mencionado que una de las herramientas que el docente puede utilizar para generar prácticas instituyentes -

^{49/} Rockwell Elsie. PROLOGO DE SER MAESTRO: ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO-DOCENTE. SEP-CABALLITO. Pág. 9-10.

^{50/} Entiéndase a la problematización como la idea de profundizar, de poder avanzar hacia una meta, de viabilizar una posibilidad de poder discernir la esencia de los objetos, cuya relación con la realidad concreta conlleva la detención y manejo de múltiples contradicciones y la consideración de relaciones que no son evidentes en la descripción lineal de un objeto o fenómeno. Pansza G. Margarita. "La importancia de la problematización en la Formación Docente" en FORO NACIONAL SOBRE FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS. CISE-UNAM. - pág. 6.

^{51/} Pérez Juárez Esther C. "Reflexiones críticas en torno a la Docencia" en PERFILES EDUCATIVOS. Julio-Diciembre 1985. pág. 16.

-adn estando dentro de lo instituido-, es el saber; un saber- con características encaminadas a la problematización, a la - bdsqueda de nuevas formas de pensamiento, de acción, de inter- pretación de la realidad del momento histórico-social, de las circunstancias.

¿Cómo lograr entonces que los alumnos asciendan a dicho- nivel?.

El alumno participa de las situaciones de aprendizaje, - estructurando mediante una lógica propia, que no siempre se - halla en sintonía con la del docente, su saber, es decir "el- sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera, los ele- mentos que se le presentan y así genera conocimientos que pue- den superar o contradecir el contenido transmitido".^{52/}

Sin embargo, ello no excluye la incidencia que el docen- te pueda tener en el proceso de formación y aprendizaje, a -- partir de su práctica, puesto que, en la relación pedagógica- cuya intención es trascender y cuestionar lo dado como prees- tablecido, legítimo y validado; los compromisos que lo orien- tan tienen que ver con procesos de transformación de los estu- diantes, de receptores en responsables de los resultados, lo- grando que utilicen, que se hagan cargo de sus potencialida--

^{52/} Rockwell E. "De huellas, bardas y veredas" en ANTOLOGIA GUIA DIDAC- TICA. UPN-SEP, 1990. pág. 94.

des como seres humanos. Esto es, hay que energetizar y dinamizar las capacidades de los alumnos tanto como las de los docentes; capacidades de análisis, de síntesis, de propuesta y alternativa.

Claro es que, en un primer momento los alumnos experimenten un cierto grado de ansiedad. Ansiedad que tiende a presentarse ante las situaciones nuevas y ante la elaboración -- lenta y dolorosa de otras actitudes que facilitarían la relación interpersonal y la indagación; dicho en otras palabras -- la presencia de la ansiedad funge como incentivo que impulsa al grupo a actuar, a indagar, a buscar, a establecer nuevos -- vínculos, no con las personas sino con los objetos de conocimiento.

por lo que se refiere al saber hay que pensar en lo imprescindible que son los procesos de análisis, de ruptura, -- de indagación de nuevas explicaciones, de reflexión que complementa la acción y sobre todo de la conciencia de las contradicciones y de la construcción de nuevas alternativas facticas (de hecho).

Que traducido en términos precisos es la introducción de la idea de praxis^{53/} al aula escolar, sentando las bases de --

^{53/} Para Marx el sujeto realiza una actividad teórico-práctica (la actividad pensante va acompañada de una acción real objetiva material, -- práctica). El objetivo es un producto de la acción teórica-práctica. Praxis y el conocimiento, un proceso de construcción de objetos por esta praxis (teoría y práctica no pueden estar separadas). -- Sánchez Vázquez Adolfo LA FILOSOFÍA DE LA PRAXIS. México. Edit. Grijalbo 1973. pág. 123-132.

la construcción y validación del saber por la vía de la investigación que realicen profesores y alumnos, proceso que significa un constante trabajo de producción, revisión y profundización permanente.

El papel del ejercicio de la práctica docente en estas circunstancias será entonces propiciar vínculos^{54/}, de cooperación, de participación, encaminados a la construcción de un saber conectado con una realidad histórico-social.

Exigiendo al docente y posteriormente como un proceso extensivo a los alumnos el observar a las materias de enseñanza no como sectores de la cultura o del saber humano resultantes de aproximaciones a una realidad seccionada, parcelada^{55/} en la que los hechos han perdido su temporalidad y su sentido como proceso, su historicidad.

54/ Entiéndase por tal manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. Pichon Riviere Enrique-TEORIA DEL VINCULO. Selección y revisión Fernando Taragano. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión 1977. pág. 22.

55/ Kosik dice al respecto que ante la extensión de la realidad objetiva (del mundo de los objetos, hechos, procesos) la acción y el pensamiento de los hombres se han dirigido a sectores o aspectos de ella, lo que ha dado lugar a la especialización extrema y a la consiguiente pérdida de la visión de la totalidad que es inherente a la realidad.

Una percepción estática de los hechos acompaña la parcelación del saber. Kosik, Karel DIALECTICA DE LO CONCRETO. México, Editorial Grijalbo 1967. pág. 56.

Sino por el contrario tener presente que transmitir un mensaje en una relación pedagógica implica e impone una definición social de aquello que merece ser transmitido, de aquellos que deben transmitirlo, de aquellos que lo reciben y del modo de inculcación del mensaje incluyendo las normas a que han de sujetarse quienes lo reciben.

Dicho en otros términos es mirar al saber como instancia que guarda múltiples relaciones con un momento histórico-social, con una realidad educativa, con ciertas circunstancias-institucionales (académico-administrativas) particulares y -- con una relación pedagógica específica.

Por lo que respecta al nivel del contenido formativo de la experiencia escolar; éste subyace ante todo de una concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica, en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y un espacio concretos.

Idea que se extrapolaría y ejercitaría en las formas de transmitir el conocimiento; en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso formativo.

Complementando esta tarea el hecho de mantener una vigilancia por encontrar los sentidos y relaciones que se establecen entre docente - contenido - alumnos; y más aún entre esta

triada y el entorno institucional - social - histórico.

El docente entonces estará reconociendo a la práctica docente como fuente generadora de procesos de formación tanto para él como para los alumnos; puesto que "las situaciones se viven y también se dan para ser comprendidas, sólo se viven plenamente cuando el que se compromete se dedica a tratar de encontrar tanto los diversos sentidos que encubren, como el sentido de su relación con ellas. Se obtiene este esfuerzo de deciframiento del sentido (psicológico, social, político) por el acto mismo de formarse, cuando uno ha reconocido que ninguna técnica o modelo de acción, que ninguna conducta aprendida es efectivamente movilizadora de la práctica sino se comprende, es decir, si no encuentra su lugar en el campo de los deseos y representaciones propias de aquel que las vive".^{56/}

Retomando lo hasta este momento dicho, se dará inicio al siguiente capítulo intitulado la práctica docente real fuente de reflexión y trabajo para la formación docente, donde se argumentará la importancia de generar espacios propios para el desarrollo de la reflexión, análisis y ruptura, aún cuando se esté inmerso en el contexto institucional (normativo).

^{56/} Ferry. Op. cit. pág. 63.

CAPITULO III

LA PRACTICA DOCENTE REAL FUENTE DE REFLEXION Y TRABAJO PARA LA FORMACION DOCENTE

**3.1. RECUPERACION Y ANALISIS DEL PROCESO
ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

**3.2. ACTITUD CRITICA, POSIBLE VIA PARA UNA
RELACION COMPROMETIDA ENTRE PRACTICA
DOCENTE Y FORMACION DOCENTE**

III. LA PRACTICA DOCENTE REAL FUENTE DE REFLEXION Y TRABAJO PARA LA FORMACION DOCENTE

No habría posibilidad de reelaborar una cosa según el deseo si el mundo fuera cerrado, lleno de hechos fijos e incluso consumados. En lugar de ello hay simplemente procesos, es decir relaciones dinámicas, en las que lo que ha llegado a ser no se ha impuesto totalmente. Lo real es proceso, y éste es la mediación y ramificada entre presente, pasado no acabado y, sobre todo futuro posible.

ERNST GLOCH.

Si bien es cierto que la dinámica en el aula escolar, se da gracias al trabajo y discusión de un saber traducido en -- los contenidos de aprendizaje (que en su conjunto integran el programa escolar) y a partir del cual el mismo docente existe y se mantiene en su status y función de enseñar; no se puede por tanto soslayar el compromiso que todo profesor enfrenta -- al ser el encargado de analizar, reflexionar y concretar este quehacer en su práctica cotidiana, la cual se le presenta como reto diario, como un abánico de experiencias, obstáculos y situaciones particulares que varían de grupo en grupo debido a la diversidad y heterogeneidad propia de cada uno de ellos.

La apuesta por generar o propiciar espacios propios para-

el desarrollo de la reflexión, análisis y ruptura^{57/} del saber de las concepciones que de la realidad se hacen, resulta ser una tarea que merece ser considerada por el docente del nivel medio superior cuya función es propedéutica.

El trabajo del docente de este nivel se halla condicionado por una parte por las condiciones materiales de trabajo^{58/} que le restringen su práctica, y por otra la difícil situación de transición por la que atraviesan los alumnos adolescentes.^{59/}

Ante este panorama ¿Qué puede hacer el docente?

En un primer momento, tendría que reconocer que aún dentro de las contradicciones materiales e institucionales que enmarcan su ejercicio, se pueden generar espacios de participación y propuesta cuyo fin sea reorientar la práctica cotidiana.

^{57/} La ruptura toma su sentido fundamental a partir de la desorganización; en su sentido de muerte, de ineludible fin de lo que ha sido una forma vital.

Debe entonces romper con los contenidos en beneficio de una reorganización que se exprese en una forma que no haya existido en ninguna parte; es decir que al romper con los modos habituales de estar en relación conduce a nuevas actitudes. Honore- Op. cit. pág. 46.

^{58/} Dentro de las cuales no sólo se encuentran los recursos físicos para el trabajo, sino también las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y el tiempo y los acuerdos de trabajo que son el producto de las charlas entre las autoridades y el docente.- Rockwell. Op. cit. pág. 27.

^{59/} La adolescencia, etapa en la vida del hombre, considerada como conflictiva por las características propias que presenta el muchacho; manifestaciones de rebeldía, de rechazo y burla a la autoridad, de omnipotencia, de autosuficiencia, arrogancia, desafío a las reglas, etc.

Cuya concretización se encuentra en el salón de clases a partir del análisis y confrontación de los contenidos (saberes) y la realidad, el entorno vía problematización, cuestionamiento, encauzados más que a la búsqueda de una respuesta inmediata a formularse preguntas.

Recuperando esta intención es que en el siguiente apartado el interés se centre precisamente en el trabajo del proceso enseñanza-aprendizaje como espacio formativo de enriquecimiento de la práctica docente dado que ahí pueden sentarse -- los cimientos para el diálogo, el nacimiento del espíritu de confrontación de un saber o su búsqueda a través de la discusión grupal; posibilitando así crear y construir sujetos propiamente educativos; rescatando constantemente lo pedagógico visto como la reflexión y vigilancia continua de la práctica docente de tal manera que ello permita entender el devenir y el sentido de la formación del propio hombre.

Considerando para el logro de la empresa a la problematización vía crítica, como el estado de construcción de las acciones, propias del docente que diariamente participa de una realidad educativa llena de aprendizajes y enseñanzas que buscan satisfacer las necesidades e ideales de una sociedad y un aparato productivo que determina ocupaciones y aspiraciones -- en los individuos "en esta sociedad el aparato productivo -- tiende a hacerse totalitario en el grado en que determina no sólo las ocupaciones, aptitudes socialmente necesarias, sino

también las necesidades y aspiraciones individuales".^{60/}

El trabajo de dicha problematización, entonces será motivo de análisis en la segunda parte de este capítulo, permitiendo de esta forma arribar a la construcción de la propuesta que en líneas generales, tiene por finalidad reorientar y repensar el quehacer formativo del docente de nivel medio superior, tomando como punto de partida la práctica cotidiana.

3.1. RECUPERACIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A reserva de la familia como institución de transmisión de valores, actitudes y saberes, es la escuela donde tanto alumnos como docentes pasan la mayor parte de su vida condicionados por un espacio y tiempo determinados.

En el caso de los docentes su labor se desarrolla alrededor de la transmisión de los contenidos que son propios a su materia y que para los alumnos son desconocidos total o parcialmente.

Puesto que todo docente se convierte al desempeñar su quehacer en representante del proyecto político del Estado y agente vital en la formación del ideal de hombre de una socie-

^{60/} Marcuse Herbert EL HOMBRE UNIDIMENSIONAL. Edit. Joaquín Mortiz. - México 1990. 15a. impresión. pág. 17.

dad" es a ella -la sociedad- a la que toca recordar incesantemente al maestro cuales son las ideas, los sentimientos que tiene que procurar inculcar en el niño para ponerlo en armonía con el ambiente que esta llamado a vivir".^{61/}

De ahí que la institución escolar no pueda aceptar que - en ella coexistan tantos planes como sujetos involucrados, hallándose por lo mismo en la necesidad de uniformar criterios y actitudes en razón del mismo proyecto social.

El ejercicio del docente entonces se plantea en términos de convencimiento de que "X" saber es útil y necesario para - la formación de los alumnos, dicho en otras palabras, se abandera como vendedor de conocimientos, vendedor que de antemano ha de estar convencido e identificado con lo que enseña.^{62/}

Pero, preso o totalmente absorbido no se halla el docente en la institución escolar, por el contrario la tarea de reconstrucción y análisis de su práctica lo sitúa en un primer momento en el terreno de tomar conciencia de la situación que

61/ Durkheim Emilio. EDUCACION COMO SOCIALIZACION. Ed. Sígueme. pág.-104.

62/ Al respecto Adorno dice: no sólo transmiten los maestros receptivamente algo ya establecido, sino que su función mediadora como tal, de antemano algo sospechosa desde el punto de vista social como todas las actividades de circulación, atrae cierta aversión general; añadiendo más adelante "hace ya mucho que el profesor lenta pero -- pienso que incontinentemente, ha pasado a ser un vendedor de conocimientos al que se le compadece porque no es capaz de hacer valer éstos de mejor manera en su propio interés material. Adorno Theodor. CONSIGNAS. Ed. Amorrortu. pág. 69-70.

vive cotidianamente, de su condición y posición en el plano social e institucional, esto es pensar en un análisis situacional de las circunstancias, lo que implica armar conceptualmente la tarea de reflexión y lectura de lo real, que se nutre a partir de la práctica real, del saber colectivo o individual, de los cuales ésta se construye, es decir conjugar -- los saberes que los docentes poseen acerca de su propia práctica con el conocimiento generado en otros espacios del quehacer educativo "solamente a través de la reflexión y de la historia se puede poner en tela de juicio a la razón, el progreso, la industrialización y hasta la posibilidad de comprender humanamente lo humano".^{63/}

Sin embargo surge como inquietud, preguntarse por lo siguiente ¿Cómo el docente concretizaría en la formación y práctica docente cotidiana el análisis situacional? y ¿qué relación hay entre un análisis de esta dimensión y el proceso enseñanza-aprendizaje? o dicho en otras palabras ¿porqué vincular este tipo de análisis al espacio del aula?.

En un primer momento, es preciso pensar que si bien es cierto el quehacer docente debe ser reconocido como una práctica social la cual se halla múltiplemente condicionada y no así determinada por las condiciones histórico-político-cultu-

63/ Friedman George. LA FILOSOFIA POLITICA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT.
Edit. F.C.E. México 1986. pág. 36.

rales, así como con y por espacios y tiempos institucionales; también justo es decir que todo docente participa de una relación que como sujeto establece con las situaciones educativas de las cuales participa diariamente tanto institucionalmente como a nivel vivencial, experiencial, en síntesis su relación con el grupo en el aula escolar.

Pero aún cuando se observa obvio comprender a que se refiere la dimensión de lo situacional, cabe preguntarse aquí - ¿cómo se está entendiendo? y por otra parte ¿qué es o cómo se concibe a una situación?. Siguiendo a Ferry se dirá que lo situacional tiene que ver con "todo enfoque que considere la relación del sujeto con las situaciones educativas, lo que implica a la vez una posición en su propia estructura espacio-temporal y en su campo institucional y en parte la puesta en escena de las interacciones que se llevan a cabo en el drama educativo, con sus peripecias, sus ambigüedades y sus repercusiones sobre los actores. Tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes".^{64/}

Mientras que por situación Ferry argumenta que "es una realidad trascendente al sujeto, irreductible al conocimiento

^{64/} Ferry. Op. cit. pág. 71.

que puede tener de ella: es el objeto de una exploración que nunca termina.

Es por otro lado, objeto de inversión. Regulable, modificable, pero jamás dominada en su totalidad. En fin es el objeto de la experiencia (la práctica que abarca el conjunto de condiciones donde se ejercen estas prácticas: el marco institucional, el medio ambiente material y social".^{65/}

El recorte de lo situacional permite por tanto, reconsiderar la participación de los sujetos involucrados en las situaciones educativas en las cuales están implicados y que tienen que ver con las capacidades de sentir, comprender y actuar, posibilitando así el cumplimiento de las exigencias de un rol.

A partir de lo anterior el trabajo del docente en la formación se enriquece, se nutre y se fortalece, considerando el análisis, la reflexión y comprensión de lo institucional, pero no de manera aislada, sino tomando en cuenta que toda institución forma parte de un momento histórico-social-cultural-político que delimita los ideales de hombre y necesidades a satisfacer por la escuela, y que son observados en las propuestas curriculares complementando esta lectura, con la que se haga de las condiciones materiales y funcionales de la institución

^{65/} Ferry. Op. cit. pág. 71.

titución, de la relación y comportamientos que con autoridades, compañeros docentes y alumnos se establezca; así como de la función asumida al ser el transmisor de saberes y representaciones sociales.

En este sentido será de gran importancia para el docente recuperar las aportaciones que dejan las interacciones entre los participantes de un grupo escolar; tomando en cuenta que la base de dicha interacción comienza por la comunicación, la relación con los otros, el conflicto y la cooperación, la toma de decisión, etc.

La práctica docente, entonces debe contribuir a suscitar la disponibilidad de participación y análisis de lo imprevisible, afrontando así las situaciones de carácter institucional y grupal, con una actitud crítica, problematizadora y de propuesta.

En resumen aprender a vivir y sobrevivir en el contexto-institucional, sin renunciar al compromiso formativo tiene -- que ver con el trabajo mismo de la formación que consiste fundamentalmente en "ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia y acceder, a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación; este tipo de formación se -- orienta en primera instancia hacia la aprehensión y comprensión del drama educativo en el que el enseñante desempeña un rol prescrito, dentro de un marco dado, con su personalidad -

singular".^{66/}

De la participación de los sujetos en las situaciones cotidianas y escolares, fluyen una serie de aprendizajes, puesto que, tanto las situaciones de convivencia, relación y negociación brindan una enseñanza; como también todas aquellas de carácter conflictivo, de resistencia, de indiferencia y de silencio.

De ahí que cuando se habla de aprendizaje no necesariamente se debe encasillar o remitirse a contenidos y saberes - de los cuales los sujetos (docentes y alumnos) han de apropiarse, para después transmitirlos^{67/}, sino por el contrario es necesario pensar al aprendizaje como proceso constante de incorporación de situaciones, experiencias y saberes, actitudes y concepciones que posibilitan al sujeto desarrollar estrategias de acción para abordar problemáticas o nuevas situaciones.

Todo ello permeado por un ambiente que el docente debe generar a partir de su práctica diaria en el grupo escolar, - "la relación docente-alumno no es voluntaria, es decir que --

^{66/} Ferry. Op. cit. pág. 103.

^{67/} Recuérdese en este sentido, lo que apunta Remedi "Es sólo por apropiación de un contenido por otros construido y demostrarlo (en un proceso que reconocemos como traducción) que un individuo adquiere la profesión de enseñante. Remedi Eduardo, et-al. "Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método" en TECNOLOGIA EDUCATIVA. UAQ 1985. pág. 73.

por ninguna de las dos partes existen lazos anteriores, sino- que es obligación del maestro crear esos lazos, que no sola- mente aseguren el acatamiento por parte de los alumnos sino - que generen en ellos un esfuerzo e interés en aprender, (por- eso se dice que el maestro debe motivar a los estudiantes".^{68/}

La intención de trabajo para el nivel medio superior des- de la posición de lo situacional en cuanto al proceso de - - aprendizaje tendría que ver con la premisa de que la realidad educativa tiene que ser pensada desde sus propias necesidades, y sobre todo desde los actores que participan en ella, en tan- to sea entendida a la formación como el proceso que suscite y fortalezca la capacidad de análisis, reflexión, cuestionamien- to y propuesta frente a situaciones académicas, escolares y - sociales.

Los participantes de este proceso (docente y alumnos) -- más que buscar respuestas, procedimientos, recetas y solucio- nes inmediatistas a las problemáticas que se presenten, han - de apostar por la trascendencia y significatividad que para - ellos tiene y tendrán los saberes y concepciones revisadas -- por las diferentes disciplinas, en relación con su vida como- sujetos que participan de un momento histórico-social y de un entorno cultural-político singular. Así los saberes propios-

^{68/} Lortie Dan C. "Las condiciones de trabajo en el aula" en Rockwell- Elsie SER MAESTRO, ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE. SEP-Caballi- to 1985. pág. 94.

de cada disciplina constituyen las herramientas de interpretación, conquista, creación y toma de decisiones que enriquecen la práctica docente diaria lo mismo que a la formación.

3.2. ACTITUD CRÍTICA, POSIBLE VÍA PARA UNA RELACIÓN COMPROMETIDA ENTRE PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACION DOCENTE

Se ha puesto de manifiesto en el apartado precedente la importancia que para la formación y práctica docente tiene -- adoptar e incorporar una actitud de análisis y reflexión frente a las situaciones académicas, escolares y sociales.

Esto traducido en otros términos tiene que ver con la -- apuesta por una actitud crítica como posible vía para una relación comprometida entre formación y práctica docente y que -- justamente es motivo de trabajo del presente apartado.

Toda vez que para poder hablar de crítica se tienen que plantear tres cuestiones claves. Por un lado ¿Cuál es la noción que se sustenta de crítica?, ¿Qué criticar, quién critica, para qué crítica, dónde se critica? y ¿Cómo se llega a -- conformar la actitud crítica en docente y alumnos?.

Generalmente cuando se habla de crítica se hace referencia al juicio valorativo de desacuerdo e inconformidad que -- con una situación, contenido o persona se tiene, planteándose a la vez alternativas de solución o que superan aquello consi

derado como incongruente. Aunque también existen circunstancias en las cuales sólo se critica sin plantear alternativas. El propósito de esta crítica es reconstruir, enriquecer y fortalecer la situación o problemática alrededor de la cual se realiza.

Otro de los sentidos de la crítica es, cuando el sujeto valoriza aquello que está de acuerdo con las concepciones y forma de pensar propia. El sentido implícito aquí es de apoyo y justificación de lo dado.

Sin embargo también existe la posibilidad de pensar a la crítica como un ejercicio de reflexión que lo mismo considere las aportaciones certeras, exprese las carencias.^{69/} El sentido aquí, de la crítica tiene que ver con la idea de búsqueda, descubrimiento, confrontación, desestructuración de lo establecido, acumulado, organizado y visto como dado; la crítica entonces se entiende como "un ejercicio de análisis que desmestifica, que desestructura la razón, por ello parte del planteamiento de la duda, del cuestionamiento, en busca por un la

^{69/} En cuanto al uso que se le da a la crítica apunta Carrizales: la crítica hipercrítica; criticar todo lo que no esté de acuerdo con nuestro punto de vista y la subcrítica; aquello que estamos de acuerdo porque se adhiere a nuestro pensamiento y por último aquella crítica razonada que exprese no sólo nuestras certezas sino también nuestras carencias en distintos saberes, la que ponga en evidencia la legitimación de la crítica, pero también su deslegitimación, esa crítica razonada que explicita la racionalidad que subyace en toda crítica (teórica, filosófica, etc.). Carrizales R. Cesar "Crítica de la formación crítica" en LA CRITICA. Edit. Dilema U.A.M. México. s-f, pág. 52.

do de reflexión y descubrir lo que se piensa y cómo se piensa: y por otro de interpelar, encontrar, localizar o denunciar a las racionalizaciones disfrazadas de razones por el saber que presentan los modelos. Es decir la crítica posibilita el encuentro, el enfrentamiento del sujeto a una problemática, a una situación desconocida e incluso al conocimiento de su realidad partiendo de esa desestructuración, de esa desmistificación de lo dado, vía construcción".^{70/}

Con respecto a la pregunta ¿qué criticar, quién critica, para qué critica, dónde critica? se tiene que comenzar por definir y delimitar el espacio al cual se quiere referir a la crítica. Partiendo de esto se dirá que la intención gira en torno al ámbito escolar donde diariamente se establece el encuentro institucional entre docentes y alumnos mediados por el saber.

Aún cuando es necesario apuntar que es compromiso del docente hacer extensivo el alcance de dicha crítica al entorno social, a partir del cuestionamiento reflexivo de los hechos, ideas y situaciones que si bien es cierto generan miedo, inseguridad y crisis en los sujetos por la ruptura que conlleva su ejercicio; incorporan otras perspectivas de análisis y lectura de la realidad.

^{70/} Concepto estructurado a partir de la lectura hecha al documento LA CRITICA, UN CONCEPTO ESTELAR DE LA FORMACION. U.A.E.M.

Incluyendo en esta tarea a los alumnos que al igual que él, son sujetos sociales que participan diariamente de situaciones diversas y ocultas que demandan trabajo y crítica.

¿Dónde se critica entonces? En términos escolares-académicos se hace de manera general en la escuela, pero más particularmente en el aula de clases, ahí donde se debaten ideas, concepciones y saberes, puesto que "la reflexión crítica sobre la acción pedagógica escolar solamente cobra sentido a partir de los hechos de la realidad objetiva, de las situaciones educativas concretas que envuelven el funcionamiento de la escuela".^{71/}

¿Quién critica? La intención por ir más allá de lo aparente de buscar nuevas alternativas de concepción e interpretación de la realidad debe surgir en un primer momento en el docente para después hacerla extensiva a todos aquellos sujetos (alumnos) con los cuales participa de un proceso de formación; ya que el docente es un sujeto que por su misma práctica inevitablemente está en constante relación con los grupos escolares, con los cuales comparte el diálogo, la palabra, la reflexión y confrontación de ideas y conocimiento general.

^{71/} Libaneo José Carlos "Saber, saber ser, saber hacer. El contenido del hacer pedagógico" en Revista Intercio Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás, Goiania. Agosto 1981 en Barco de Surghi Susana LECTURAS EN TORNO AL DEBATE DE LA DIDACTICA Y LA FORMACION DE PROFESORES. ENEP-UNAM. pág. 22.

La práctica docente exige entonces ser pensada como un - ejercicio intelectual que guarda relación con la propia dinámica de la sociedad y que por tanto debe incorporar una reflexión constante sobre ideas, conceptos y realidades.

¿Qué crítica? La crítica al ser un ejercicio intelectual en donde no hay aciertos, sólo aproximación, en donde se aprehende e interpreta a partir de una lente teórica toda una realidad y que hace tener una visión amplia sobre los distintos niveles de la sociedad en la cual la práctica del sujeto está incidiendo y está siendo incidida; posibilita al docente preguntarse, problematizarse y reflexionar sobre la situación educativa particularmente la institucional y escolar que tiene que ver con las condiciones materiales, el funcionamiento y la dinámica de relaciones que permean la práctica docente; sobre la construcción e intención del conocimiento social, -- que él transmite a partir de los contenidos que enseña y que busca tengan relación con la realidad.^{72/}

^{72/} En relación con este planteamiento, es pertinente traer a colación el pensamiento de Zemelman; la relación con la realidad debe ser -- construida, y ésta es una tarea normativa, pero no convencional. -- Ver la realidad como problema exige desarrollarse como forma crítica; es decir como capacidad reactiva ante sus propias condiciones. -- La crítica, en este sentido es una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente; pero también, es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, a través de las cuales el hombre se enfrenta con la realidad y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos. La construcción de la relación con la realidad es, por lo tanto, la problematización de lo sabido y de los modos que hicieron posible haberlos alcanzado. Zemelman Hugo - EL USO CRITICO DE LA TEORIA. Edit. Colmex. México 1983. pág. 82-83.

Pero sobre todo pensar y dar cuenta de la intención del quehacer pedagógico (formativo) que realiza con sus alumnos -- diariamente.

¿Para qué? La docencia es una práctica que de no ser re flexionada en su intencionalidad que tiene que ver con el compromiso de educar, formar y construir nuevas formas de razonamiento, tiende a alienarse, estereotiparse y edificarse como - el abánico abierto de posibles soluciones a problemáticas educativas.

El uso de la crítica tiene entonces la intención de ir - más allá de lo superficial, de las apariencias de las cosas, - del objeto de estudio, de las propuestas, de los proyectos y - modelos pedagógicos, de las prácticas docentes.

Tiene que ver con las preguntas que el sujeto puede hacerse sobre la lógica que permea a la ciencia, a las teorías^{73/} a los presupuestos de investigación y de práctica, a la formación que ha recibido el docente y al quehacer e intención que-

73/ Esto significa no aceptar de partida ninguna relación con la realidad según como esté resuelta por alguna teoría. En tanto está dada, se debe problematizar la base teórica desde la que se teoriza, porque ésta tiende a identificarse con objetos particulares. Ello -- quiere decir que se debe poder abrir a un campo de objetos, que es en lo que consiste la capacidad de objetivarse. Zemelman. Idem. - pág. 83.

tiene el mismo ^{74/}.

Hasta aquí se han trabajado dos de las interrogantes -- planteadas al principio del apartado, correspondiendo ahora pasar a la tercera; ¿Cómo se llega a conformar la actitud crítica en docentes y alumnos?. Más que enunciar un recetario de sugerencias metodológicas para el docente, es preciso mencionar en un primer momento algunas de las situaciones de las que participa el docente de nivel medio superior, para después expresar como un segundo momento algunas propuestas de ruptura y reconsideración de la formación y práctica docente.

El quehacer encomendado por la institución-escuela al docente consiste en transmitir sistemáticamente los contenidos -- que conforman el programa escolar, de la materia que se va a impartir.

Ante esta situación, el docente se prepara, revisando, -- estructurando e implementando la metodología que posibilite la transmisión del contenido.

^{74/} La crítica cumple una función principal no solamente como cuestionadora del modelo de racionalidad científica, sino, incluso, para actuar el pensar, al superar su inercia a través de desarreglar los -- hábitos del conocimiento objetivo. Por eso, la función de la crítica se manifiesta en la necesidad de una epistemología que sin restringirse a la indicación de que la ciencia moderna es cada vez más una reflexión sobre la reflexión, sea capaz de potenciar lo racional de manera, que se rompa con los límites de lo dado empírica y -- teóricamente, y, en consecuencia se avance en dirección a una mayor autonomía en la capacidad reactiva de la razón. Planteamiento que se tendría que traducir en una normativa crítica que rija la organización del razonamiento. Zemelman. Ide. pág. 73.

Se preocupa, se angustia, se apresura porque tiempos y movimientos establecidos en su planeación concuerden con cada unidad programática, con cada tema, de tal manera que en el tiempo estipulado por la institución concluya con todos los contenidos del curso.

El docente se plantea la exigencia de ser innovador y crítico frente al contenido que imparte; cuando le hace modificaciones al programa sin considerar el plan de estudios, el curriculum y la realidad que los permea.

Cuando introduce nuevas técnicas, dinámicas y recursos didácticos en la transmisión del contenido; cuando solicita periódicos, revistas y películas para hacerlas analizar desde la óptica y propuesta implícita en su muy especial forma de transmitir y conducir sus clases.

Sin embargo y muy a pesar de todas estas actividades que buscan relacionar contenidos y realidad y a su vez criticarlos, se encuentran actitudes del docente que contradicen su supuesta actitud crítica; esto se observa cuando no acepta la introducción de otros materiales teóricos que posibiliten diferentes lecturas de la realidad. Discute y defiende la uniformidad, la unificación y respeto a lo planeado, argumentando que los alumnos cuentan con pocos o nulos referentes conceptuales y experiencias, y que de enfrentarlos sin ellos, les generaría, situaciones de crisis, angustia en la sensación de conflicto.

Además de que, según el docente, si se estudia un tema u objeto de estudio desde la lectura de una posición teórica no se deben introducir los pormenores y las propuestas alternativas a ella, ya que los alumnos aún no son capaces de discernir y comprender la intención de estos ejercicios, ocasionando en consecuencia su desubicación y desorientación.^{75/}

Temores, miedos, inseguridad de parte del docente para enfrentar lo que genera antes que nada en él, angustia, crisis, duda, lo que desarticula y destotaliza su razón. En vez de adoptar ese compromiso que lo conflictúa, eso que evade, - que tacha de improvisación, de pérdida de tiempo; optando por manejar y transmitir el contenido sin profundizar y establecer relaciones y lecturas diferentes sobre el objeto de estudio.

Ante todas y cada una de las situaciones que obstaculizan llegar a conformar la actitud crítica en el docente es necesario y resulta ser un ejercicio constante la reflexión, análisis, vigilancia y problematización de lo que se hace y dice frente a grupo a la luz de un sustento teórico; dicho en - - otras palabras la realización de un trabajo de reconstrucción y análisis del quehacer docente implica armar conceptualmente

^{75/} Planteamiento referido a la situación que se vive en el área de Psicopedagogía; capacitación de: Iniciación a la práctica Docente; del Centro de Bachillerato "Jesús Reyes Heróles" de la S.E.P.

la tarea de reflexión, que se nutre a partir de la práctica real, del saber colectivo e individual, de los cuales ésta se constituye; es decir conjugar los saberes que los docentes poseen acerca de su propia práctica, con el conocimiento generado en otros espacios del quehacer educativo.

Además de vivenciar el proceso de formación, así como la práctica docente cotidiana de una manera contextualizada e influenciada por una realidad social inmediata y compleja, puesto que "el trabajo escolar es un hacer de hecho, una actividad eminentemente productiva; la reflexión crítica sobre la acción pedagógica escolar, solamente cobra sentido a partir de los hechos de la realidad objetiva de las situaciones educativas concretas que envuelven el funcionamiento de la escuela. Pero por otro lado el contenido de la acción pedagógica, no es un simple hacer, sino un hacer crítico, es decir un permanente cuestionamiento de la dirección tomada por la práctica docente".^{76/}

Otro de los aspectos a considerar en el inicio de la actitud crítica siguiendo a Pansza es cuando se da la confrontación de lo acumulado^{77/} y de los saberes tanto personales como escolares, dicho en otras palabras cuando se inicia la pro

^{76/} Líbano. Op. cit. pág. 32.

^{77/} Al respecto Pansza argumenta que se trata de las estructuras conceptuales que se construyen a partir de la experiencia producto de la interacción con el grupo social y cultural al que se pertenece; y que se traduce en determinadas formas de vida y en ciertas formas de enfrentar al mundo. Pansza. Op. cit. pág. 27.

blematización puesto que empieza a indagar sobre la realidad, sobre el mundo que los rodea, sobre sus condiciones de vida, sobre el devenir histórico que permea a los hechos presentes, sobre las relaciones sociales. Claro está que este proceso - compromete y afecta emocionalmente en tanto que implica rupturas con lo dado, con lo acumulado, generando desequilibrios, contradicciones, momentos de confusión.

En cuanto al nivel medio superior con su carácter propedéutico es uno de los espacios que brinda la oportunidad al docente para iniciar y fortalecer la actitud crítica en los alumnos.

No con ello se quiere menospreciar a los niveles prece-- dentes, sino por el contrario la propuesta está por que todo sujeto involucrado con la práctica docente, se concretizará y ubicará como agente generador de espacios de crítica reflexiva en tanto problematizara y complejizara cada situación educativa; analizando la realidad como contorno de posibles, es decir esto tiene que ver a la crítica en términos de una acti tud filosófica.

Aunque la tarea con los jóvenes de Bachillerato no es -- sencilla pues traen consigo todo un esquema de pensamiento es tructurado, una lógica de apreciación cimentada en la aparien cia; razones por las cuales el docente tiene que redoblar esfuerzos para suscitar en ellos el interés y compromiso por el

diálogo, la reflexión y análisis de ideas y situaciones. Para lo cual, se exige del docente hacer suya la actitud crítica en su propio quehacer intelectual, reafirmando la posibilidad de trabajar las ideas con las ideas y para las ideas, con el afán de crecimiento intelectual o dicho de otro modo trabajar por la construcción de un razonamiento crítico con espíritu formativo y no sólo informativo, no por una simple aplicación de una teoría.

En resumen trascender el mero acto de enseñar, ir por -- una lectura teórica y filosófica de las prácticas sociales, -- de la historia misma; trabajar por la producción de cambios -- de mentalidad y concepción.

A MANERA DE CONCLUSION

Finalmente se llega al momento de cierre de un trabajo - cuya problemática fundamental es la relación entre práctica docente y formación. No sin reconocer la gran complejidad y amplitud que dicha relación mantiene a lo largo de su ejercicio en la cotidianidad escolar, de tal manera que lo que aquí se abordó fue sólo una manera de analizar y comprender dicha relación a partir de algunos de los aspectos que inciden en ella.

En consecuencia a lo largo del escrito se ha considerado a la práctica docente producto de la intersección de diversos niveles (contexto institucional, la vivencia cotidiana, el saber, el proceso de aprender) como una de las vías que posibilita comprender a la formación.

La intención fundamental de este ejercicio reflexivo es entonces, reconocer la amplia gama de posibilidades del hacer del docente ante la interacción constante con los alumnos; -- muy a pesar del establecimiento de espacios y tiempos propios de la normatividad institucional; pero que justamente han de ser leídos como reflejo del entorno social, político, cultural que permea, se introyecta y refleja en la cotidianidad escolar de los sujetos.

Por tanto a continuación se destacarán los momentos de -

concreción de la investigación, que posibilitarán posteriormente labrar un nivel propositivo con referencia a la participación de la práctica docente como ejercicio, reflexivo-crítico del hacer cotidiano en el ámbito escolar y constructor de nuevos horizontes en la formación producto de la presente tesis.

En un principio se señaló como punto de partida para entender la problemática de la relación entre práctica docente y formación algunas aproximaciones para la conceptualización de ambas instancias, tarea que permitió trascender los límites de lo formal, de lo oficial, sistemático e institucional que conlleva hablar de ello.

Ubicando de esta manera otra dimensión referida a la insistencia por recuperar los hechos y procesos que se presenten tanto en el contexto institucional como en la vivencia cotidiana, pues permiten comprender lo que enseña la escuela -- (además de conocimientos) es decir los saberes y haceres que tienen que ver con actitudes y valores que de forma implícita son introyectados por el curriculum dejando huellas que en su conjunto conforman la historicidad que matiza la relación pedagógica.

Estimando dicha reconstrucción no a partir de los documentos que explicitan su deber ser, sino a partir del análisis de su expresión concreta y cotidiana.

En un segundo momento se trató de abordar el nivel constituido por el saber, a partir del cual es posible la relación pedagógica en un grupo escolar.

Trabajando en su doble dimensión el saber determina el ejercicio de la práctica docente y el contenido de los procesos de formación, esto último cuando se habla desde la primera perspectiva referida a la especialización.

Para el caso de la segunda intención el uso y manejo del saber se relaciona directamente con la construcción de nuevas formas de razonamiento, actitudes y valores, en tanto dicho saber es considerado como eje problematizador que propicia situaciones de confrontación, de ruptura de lo establecido y legitimado, por la institución. Tarea que compromete a conocer y tener clara las nociones de hombre, aprendizaje, realidad y conocimiento.

O dicho en palabras de Pansza es situar el contenido acumulado en su contexto, reorganizar el pensamiento, avanzar en una nueva búsqueda que a partir de contenidos desencadenados, encuentren contenidos desencadenantes y puedan obtener así contenidos desencadenados que los lleven a investigar, y a partir de la reflexión sobre su propia práctica, avanzar en el conocimiento.

Por último considerar que para generar espacios de formación cuyo propósito sea construir nuevas formas de pensar y -

actuar frente a los contenidos escolares, las situaciones ins
titucionales y el entorno social, aún cuando se esté inmerso-
en el contexto institucional; se debe admitir la introducción
de la actitud crítica por parte del docente, la recuperación-
y análisis de lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se
enseña; y sobre todo la participación consciente y comprometi
da del trabajo reflexivo (sustentado en referentes teóricos)-
sobre las acciones, en un proceso dialéctico.

Permitiendo de esta manera la interpretación de las proble-
máticas que se presentan y que se reconocen como construc-
ciones sociohistóricas particulares.

De ahí la necesidad de retomar y resignificar al docente
no como aquel sujeto del saber hacer, agente transmisor de co
nocimientos y saberes, sino como producto de ese mismo saber-
legitimado alrededor del cual diariamente realiza su trabajo-
como actor que si bien transmite saberes, también los elabora
a través de la discusión gestada al interior del grupo con --
los alumnos vistos como entrecruzamiento de diversas histo- -
rias, resistencias e intenciones que a la par del saber son -
productos de un momento histórico-social determinado, nunca -
acabado y absoluto.

Por lo anterior algunos de los aspectos que pueden propo-
nerse en el docente son:

- Abordar el proceso escolar como un conjunto de rela--

ciones y prácticas institucionalizadas históricamente, en donde interactúan tradiciones culturales, políticas, gubernamentales, decisiones administrativas, sindicales, burocráticas y políticas; y cierta normatividad que legitima las acciones de los docentes y alumnos.

- Aprender a vivir la normatividad en tanto se capte, se lea y se viva con base a su dinámica, a sus valores y estrategias de juego que plantea; de ahí la trascendencia formativa de las tareas encaminadas al conocimiento de cómo se debe actuar, qué se debe hacer en determinadas situaciones institucionales; dicho sea de otro modo aprender a comprender cómo se está definiendo cada situación a través de las indicaciones implícitas en las relaciones: qué es lo aceptado, los márgenes existentes, cómo actuar, etc...
- Participación del docente como sujeto generador de prácticas emergentes, dejando a un lado la falacia de que la normatividad determina y aglutina dichas prácticas.

Para ello, el docente ha de pensarse como intelectual con un compromiso pedagógico en tanto formador de sujetos (propicia la generación de discontinuidades-rupturas).

- Recuperar la experiencia escolar cotidiana, en tanto comunica interpretaciones de la realidad y orientaciones valorativas que constituyen contenidos no intencionales implícitos en las prácticas escolares.
- Aprovechar como una dimensión formativa la diversidad de costumbres y concepciones correspondientes a historias particulares diferentes que en un determinado momento se oponen a aquellos que impone la normatividad oficial de la escuela (situaciones valorativas conservadoras: reproducción de gustos literarios o artísticos, estilos de exposición y trabajo, etc.).
- Abanderar a la práctica docente con la intención firme por validar la experiencia propia del alumno, por reafirmar su propia capacidad de análisis y construcción del conocimiento.
- Por otra parte se está de acuerdo y se apoya el enfoque en la formación trabajado por Ferry, referido a lo situacional que postula:
 - El desarrollo de la problemática en la formación basada en la relación del sujeto con las situaciones educativas en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación.
 - Tener clara una posición en la estructura espacio-

temporal y en el campo institucional, disponiendo-
las capacidades de sentir, comprender y actuar, a-
las realidades del campo educativo.

- El análisis de las interacciones que se llevan a -
cabo en el drama educativo con sus peripecias, sus
ambigüedades y sus repercusiones sobre los actores.
- Tomar en cuenta las múltiples dimensiones de lo vi
vido, con sus componentes individuales y colecti--
vos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos -
manifiestos e inconscientes.
- Trascender los aspectos funcionales de la práctica
docente y retomar lo experiencial de la misma, pues
la realidad es objeto de exploración que nunca ter
mina, regulable, modificable, pero que jamás es do
minada en su totalidad.
- Entender a la experiencia como práctica que inclu-
ye además de acciones didácticas y pedagógicas, el
conjunto de condiciones donde se ejercen dichas ac
ciones; el marco institucional, el medio ambiente-
material y social.

En síntesis, no se niega la validez y necesidad de una -
formación técnica, sino que se destaca la necesidad de apre-
ciar a la formación como un trabajo consistente en la refle--
xión, análisis y conquista de las experiencias obtenidas de -

las situaciones reales, lo cual obliga a reaccionar, a ajustar las conductas, a sobreponerse a los miedos y a tomar decisiones.

Ya que las situaciones se viven y se dan para ser comprendidas en tanto se trate de encontrar los diversos sentimientos que las encubren (psicológico, social, político).

La tarea de desciframiento entonces es posible a través del trabajo teórico, sobre la propia percepción de las situaciones y sobre la actuación que se tenga dentro de ellas. -- Siendo preciso para lograrlo la disponibilidad ante lo imprevisible, el desarrollo de la capacidad de movilizar la energía para afrontar situaciones, explorar, emprender, llevar a cabo y hacer emerger nuevas situaciones, nuevas acciones.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno Theodor. Consignas. Ed. Amorrortu, 1971.
- Andrade Frich Adriana. "Max Weber y la Educación" en Perfiles Educativos No. 11. Enero-Marzo 1981. CISE-UNAM.
- Bachelard Gastón. La Formación del Espiritu Científico. Ed. Siglo XXL, México 1981.
- Bordieu y Passeron. La Reproducción. Madrid-Laia, 1972.
- Carrizales R. César. "Crítica de la Formación Crítica" en - La Crítica. Ed. Dilema. U.A.M.
- Carrizales R. César. "Formación Intelectual del Docente" en Uniformidad, Marginalidad y Silencio de la Formación Intelectual. Ed.
- Carrizales R. César. "La Racionalización de la Indiferencia" en El Discurso Pedagógico; Análisis, Debate y Perspectiva. Ed. Dilema 1989.
- Dirkheim Emilio. Educación como Socialización. Ed. Sigüeme. Ed.
- Eggleston John. Sociología del Curriculum Escolar. Ed. Troquel, Buenos Aires 1980.
- Espeleta Justa, y R.E. "Escuelas y clases subalternas" en - Cuadernos Políticos No. 37. Julio-Septiembre, México, -- Ediciones ERA 1983.
- Ferry Gilles. El Trayecto de la Formación: los enseñantes -- entre la teoría y la práctica. Ed. Paidós-UNAM, México-1990.

Foucault Michel. Vigilar y Castigar. México, Siglo XXI. 1976.

Friedman George. La Filosofía Política de la Escuela de - -
Frankfurt. Ed. F.C.E. México 1986.

Gadamer. H. G. Verdad y Método. Ed. Sígueme, España 1984.

Giménez Gilberto. "Foucault, Poder y Discurso" en La Heren-
cia de Foucault. Ed. UNAM-Caballito, México 1987.

Glazman R. y de Ibarrola M. et-al. Diseño de planes de Estu-
dio. CIES-UNAM, México 1978.

Heller Agnes. Historia de la vida cotidiana. Ed. Grijalbo.-
Segunda Edición 1987.

Honore Bernard. Para una teoría de la Formación. Ed. Narcea.
S.A. Ediciones Madrid-España. 1980.

Jackson P. W. La vida en las aulas. Madrid, Morova. 1975.

Kosik Karel. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalbo, Méxi-
co 1967.

Landesman, Monique (comp.). Curriculum, Racionalidad y Cono-
cimiento. Cualiacán, Sin. U.A.S. 1988.

Lechner Norbert. "Un desencanto llamado Postmodernismo" en -
Modernidad y Postmodernidad en Educación. Ed. U.A.S. -
U.A.E.M. 1990.

- Libaneo José Carlos. "Saber, saber ser, saber hacer. El contenido del hacer pedagógico" en Revista Intercam. Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás, - Goiania. Agosto 1981. en Barco de Surghi Susana. Lecturas en Torno al debate de la didáctica y la formación de Profesores. ENEP. Aragón-UNAM. 1988.
- Lortie Dan C. "Las condiciones de trabajo en el aula" en - - Rockwell Elsie. Ser Maestro, estudios sobre el trabajo-docente. S.E.P.-Caballito. 1985.
- Marcuse Herbert. El Hombre Unidimensional. Ed. Joaquín Wortiz, México 1990. 15a. impresión.
- Pansza González Margarita, et-al. Fundamentos de la Didáctica. Ed. Garnica. Tomo I.
- Pansza González Margarita. "La importancia de la Problematicación en la Formación Docente" en Foro Nacional sobre - Formación de Profesores Universitarios. CISE-SEP-UNAM.
- Pasillas Miguel. A. Furlan A. "El docente Investigador de su propia práctica" en Revista Colección Pedagógica Universitaria. No. 16, México, Universidad Veracruzana.
- Pérez Juárez Esther. "Reflexiones críticas en torno a la Docencia" en Perfiles Educativos. No. 29-30.
- Pichón Riviere Enrique. Teoría del Vínculo. Selección y Revisión. Fernando Taragano, Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión 1977.
- Quiroz Rafael. El maestro y el saber especializado. DIE-México. 1981.

- Quiroz Rafael. "El maestro y la legitimación del conocimiento" en Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. - SEP-Caballito.
- Remedi Eduardo, et-al. La identidad de una actividad: ser maestro. DIE-México.
- Remedi Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Tecnología Educativa. U.A.Q. 1985.
- Rockwell. E. "De Huellas, Bardas y Veredas". En Antología: -- Gufa Didáctica. U.P.N.-SEP. 1990.
- Rockwell R.R. Mercado. La escuela lugar del trabajo docente. DIE-México 1986.
- Rockwell Elsie. Prólogo de ser maestro: estudios sobre el -- trabajo docente. SEP-Caballito.
- Sánchez Vázquez Adolfo. Filosofía de la praxis. Ed. Grijalbo, México 1980.
- Serrano Castañeda José Antonio. "Docencia: práctica institucional" en Docencia, Educación y Saber. Cuadernos de la ENEP. Aragón No. 44 UNAM-Junio 1989.
- Villoro Luis. Crear, Saber, Conocer. Ed. Siglo XXI. México-5a. Edición 1989.
- Zelman Hugo. El uso crítico de la teoría. Ed. Colmex, México 1983.

COMENTARIOS