

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**EL DIÁLOGO HERRAMIENTA BÁSICA PARA EL DESARROLLO DEL
CURRÍCULUM COMO PROYECTO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA QUE SE IMPARTE EN LA ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO,
ESTADO DE MÉXICO.**

**TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN.**

**AUTOR: IRMA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ.
ASESOR: MTRO. JOSÉ RAMÓN SANTILLÁN BUELNA.**

TOLUCA, MÉXICO, MAYO DEL 2002

RESUMEN

En el presente estudio, a través del desarrollo del marco teórico, se consideraron a varios autores con el fin de poder argumentar y defender el problema que se ha detectado en la institución; el desarrollo de un diálogo débil por parte de los docentes, que no permite la elaboración auténtica del currículo como proyecto, incidiendo negativamente en la formación de los alumnos en cuanto a habilidades, valores y actitudes establecidas en el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco, Estado de México, en México. Uno de los autores que más se consultó fue Paulo Freire, que consciente de la opresión que viven los pueblos latinoamericanos, nos contesta que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Las sociedades colonizadas han crecido bajo un régimen de dominación de conciencias, donde los dominadores han mantenido y mantienen el dominio de la palabra, por esto aún se perciben actitudes de acomodamiento, de ajuste, de aislamiento, de individualismo, de sumisión, de mutismo, fatalismo, actitudes heredadas de un pueblo conquistado, que frenan el cambio en la institución, pues a través de la palabra el hombre se concientiza, conciencia que no se da en los hombres aislados, sino cuando traban, entre si y el mundo, relaciones de transformación. Cuantas veces nos ha pasado que se calla lo que se cree, cuantas veces una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, se ha ahogado en la inhibición, en el miedo de ser rechazado, en la falta de confianza y cuantas veces estas palabras han hecho falta para agilizar el cambio. La palabra que se entiende como palabra y acción, palabra que dice y transforma. La palabra viva es diálogo existencial. No se puede transformar nada

con el verbalismo vacío y estéril; el anuncio y la denuncia, la transformación, tiene que darse en la práctica transformadora de cada uno dentro de la historia humana.

El objeto del estudio fue determinar si existe relación entre el diálogo docente y el desarrollo del currículum como proyecto. Tal estudio pretende ser exploratorio y el fin es sondear la opinión de los profesores que laboran en dicha licenciatura acerca de cómo se desarrolla el diálogo en el ambiente institucional, qué actitudes docentes predominan que favorecen u obstaculizan el desarrollo de un diálogo fuerte, cómo impacta el diálogo en la elaboración del currículum como proyecto.

Para su realización se optó por una investigación de corte cuantitativo porque el interés se centra en conocer la opinión de los profesores en la importancia que tiene el diálogo en la transformación escolar a través del desarrollo del currículum como proyecto y a través de este estudio exploratorio conocer la presencia de elementos relacionados con el diálogo y el currículum como proyecto, en la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco. Para esto se utilizan técnicas y procedimientos cuantitativos, como es el cuestionario, el cual fue diseñado minuciosamente con el fin de que cada pregunta nos permitiera captar la información deseada, y después se procede a la aplicación de éste, en una muestra constituida por treinta maestros que se interesaron en el estudio. Los resultados arrojados por el análisis estadístico muestran que hay una estrecha relación entre el diálogo docente y la elaboración del currículo como proyecto. Un ambiente institucional donde predomina la burocracia, se caracteriza por el volumen de papeleo, los comunicados, la división en grupos, favoritismo, influencia política externa, inhibiendo la participación creativa y comprometida de los docentes y no permite el desarrollo de un dialogo abierto entre docentes, estimulando actitudes como individualismo, aislamiento,

trabajo en equipo artificial, celo profesional, mutismo. En este contexto el diálogo docente no tiene la fuerza crítica para enfrentar el currículum oficial y convertirlo en proyecto curricular que puede ser el instrumento que favorezca la transformación del trabajo docente y las relaciones sociales en la licenciatura, repercutiendo favorablemente en el éxito de los alumnos, futuros profesores de Educación Básica.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Actualmente, se habla mucho sobre la elaboración de proyectos curriculares como una propuesta para reformar el papel de los docentes y de las instituciones, para esto, es necesario recordar como se ha vivido hasta ahora el currículum en nuestras escuelas. El currículum, es uno de los documentos que impactan directamente a la práctica educativa, por mucho tiempo se le ha considerado como el texto o conjunto de textos elaborados por la Secretaria de Educación, el cual contiene temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de los maestros, desde esta perspectiva, el currículum aparece como un paquete elaborado por especialistas, donde el maestro es el medio para la aplicación rutinaria y mecánica de éste, dando lugar a prácticas nocivas como son; el aislamiento, el individualismo y tradicionalismo pedagógico, que han permitido que en la Escuela Normal de Tejupilco, en la Licenciatura en Educación Primaria, aún predomine el carácter burocrático-administrativo en la prescripción y presentación del currículum, produciendo así la separación entre “concepción” y “ejecución”, reduciéndose los procesos de planeación y reflexión conjunta, la interacción entre el profesorado se va haciendo cada vez más innecesaria, impidiendo el conocimiento, la reflexión, el análisis y por lo tanto la puesta en práctica del currículum de manera comunitaria y un currículum que no se analiza y no se dialoga no puede incidir en la transformación ni del ambiente escolar, ni de los maestros y tampoco de los alumnos.

Hoy por hoy, la sociedad reclama la transformación de las instituciones, de los sujetos, y el desarrollo del currículum como proyecto puede ser un instrumento que favorezca el cambio en el interior de las escuelas, éste puede representar la

transformación del trabajo docente y de las relaciones sociales en el centro, para esto se propone un método, que es el diálogo, (Freire, 1999, p.14) dice; “a través del uso de la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana”, es decir el docente debe enfrentar el currículum oficial a través de un diálogo crítico, analítico y reflexivo, reconocerse a cada momento como seres de quehacer, y que la docencia es por lo tanto praxis. Vivir el currículum como proyecto, obliga a los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco a vivir en comunicación, en diálogo, en la palabra viva y dinámica, y no en aquella que tanto se ha venerado, la palabra inauténtica, la palabrería, donde hay ausencia de reflexión y acción, por lo tanto es hueca, de la cual no se puede esperar la denuncia, porque no hay compromiso, ni acción y por lo tanto no hay transformación. El proyecto curricular debería ser, la herramienta para la reconstrucción crítica de la realidad, a través del diálogo existencial, que expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración, en el diálogo auténtico que es – el reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro – es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. El cambio educativo no depende de un documento llamado currículum, sino de lo que piensan y hacen, los maestros respecto a dicho documento.

1.1 Planteamiento del problema:

Nuestro interés, es conocer la opinión de los profesores en la importancia que tiene el diálogo en la transformación escolar a través del desarrollo del currículum como proyecto. ¿Los docentes de la Escuela Normal dialogan, critican, analizan y reflexionan

el currículum oficial?, ¿Los docentes de la Escuela Normal de Tejupilco reflexionan, dialogan su práctica docente con el fin de mejorar o transformar?, ¿El diálogo que se desarrolla en el quehacer educativo es con el propósito de elaborar y vivir el currículum como proyecto?, ¿Cuáles son las actitudes de los docentes de la Escuela Normal de Tejupilco ante el diálogo como proceso de reflexión-acción y transformación?

1.1.1 Justificación del tema

El problema de investigación planteado pretende explorar la opinión de los docentes acerca de cómo es el diálogo entre los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco, y su relación con la elaboración del currículum como proyecto. A partir de la experiencia que se ha vivido a lo largo del ejercicio de la docencia, se ha detectado que con frecuencia los maestros enfrentan el currículum oficial de una manera aislada e individualista, con una dosis mínima de crítica, negándose así el tratamiento del currículum en comunidad, negándose a la vez la reflexión y la acción del mismo, según Lortie (citado por Fullan Michael y Stregelbauer, 2000, p. 122) “los maestros luchan en privado con sus problemas y ansiedades, no comparten, ni examinan, no dialogan mutuamente el currículum, esta falta de cultura de diálogo crítico, crea ambigüedades y líneas confusas, criterios múltiples en la aplicación de los objetivos”. Así mismo, se ha percibido que en la cultura cotidiana de la escuela aún se albergan características de una sociedad cerrada, identificándose actitudes de gran mutismo, de acritismo, de fatalismo, de acomodamiento, actitudes que provocan en los docentes una conciencia ingenua ante un currículum, esta conciencia hace que hay una tendencia a

interpretaciones simplistas, decisiones y conclusiones apresuradas, discusiones frágiles con argumentaciones débiles de éste mismo, actitudes que no impactan la práctica docente ni la vida en la institución. Sí el docente se niega la libertad de reflexionar, de criticar, de dialogar el currículum, se vuelve un ser ajustado o acomodado, en esta concepción el educador es un ser mecanizado, cuya función no reside en ponerse a pensar lo que hay que hacer, sino a cubrir, cómodamente las instrucciones de los programas, estimulando así la pasividad, la desconfianza y la incapacidad para reflexionar y actuar. Este proceso repercute en la calidad de la educación, la formación del individuo para la vida, se ve limitada y empobrecida. Es necesario aclarar que el estudio no pretende que el docente elabore el currículum, sino que a través de un diálogo crítico lo reflexione, lo interprete, lo actúe y así lo convierta en un instrumento para cambiar la vida de la escuela; a través de este documento se pueden plantear, establecer, lo que tiene que hacer la escuela para favorecer el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos tomando en cuenta el perfil de egreso establecido en el plan de estudios. De esta manera se postula la elaboración del currículum como proyecto, como un proceso de diálogo institucional, como un producto de la acción colectiva de la comunidad educativa donde el docente debe actuar como un ser integrado, que a través del diálogo discuta y debata ideas, con argumentos, con conocimiento, con actos de creación y recreación, anhelando el análisis profundo de la problemática, interrogando, dudando, impactando, provocando, reflexionando, actuando y sobre todo luchando constantemente en contra del acomodamiento y ajustamiento. Fullan y Stregelbauer (2000, p. 119) dicen “en el diálogo entre docentes radica el poder para el cambio”.

Las reformas, las transformaciones al currículum, no implican cambios en las prácticas, costumbres y realidades de una institución, se requiere la presencia dinámica de los maestros, pero no la presencia muda o verbalista que se ha venido dando sino a la que se refiere (Cebrián, Juan Luis, 1999, p. 61) “Y la palabra era Dios, y la palabra se hizo Dios” sólo por la palabra y el diálogo somos capaces de descubrir el ser, el colectivo y el individual; sólo gracias a ellos podemos relacionarnos e identificamos a nosotros mismos como seres humanos”.

Con este trabajo, defendemos la idea de que los profesores y profesoras de la Licenciatura en Educación Primaria deben actuar como profesionales activos que crean y adaptan propuestas curriculares desde criterios autónomos y a través de la deliberación y la cooperación.

Sólo bajo estas circunstancias de diálogo, de comunicación podemos dar vida y sentido a nuestra profesión a través del desarrollo del currículo como proyecto escolar, esto transformará la actividad académica de manera totalizadora, impactará a la vez las relaciones internas tanto a nivel individual, como grupal y removerá la noción de poder donde el director funcionará como un verdadero líder y sobre todo transformará el nivel del trabajo pedagógico que se realiza en la Licenciatura en Educación Primaria.

Nuestro interés, es conocer la opinión de los profesores en la importancia que tiene el diálogo en la transformación escolar a través del desarrollo del currículum como proyecto.

1.1.2. Problema

Las intenciones de este trabajo de tesis, son precisamente el tratar de sondear cómo es el diálogo que se establece entre los docentes y como éste repercute en la elaboración del proyecto curricular, interrogantes surgidas a raíz del contacto diario tanto con docentes como con directores y alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco, ¿Un diálogo débil entre los docentes representa un obstáculo para el desarrollo del currículum como proyecto en la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco?.

1.1.3 Objetivos del estudio

Objetivos Generales:

Conocer el diálogo que desarrollan los docentes en la elaboración del currículum como proyecto de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco.

Objetivos particulares:

Conocer la opinión de los profesores acerca de los elementos que obstaculizan el desarrollo de un diálogo crítico entre los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Identificar las actitudes docentes que obstaculizan el desarrollo de un diálogo crítico.

Conocer cómo se elabora el currículum como proyecto en la Licenciatura en Educación Primaria.

Conocer si el currículum como proyecto fortalece los rasgos del perfil de egreso.

Conocer la opinión de los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria sobre el impacto del diálogo en la elaboración del currículum como proyecto.

Conocer si el ambiente en la institución es propicio para el desarrollo de un diálogo fuerte entre los docentes.

1.2 Planteamiento de la investigación.

1.2.1 Justificación del tema

Durante la estancia en la escuela, lo que se ha observado y ha llamado la atención es el deterioro de la vida académica, caracterizada por la falta de discusión, de debate, de conciencia ante la problemática que se vive, a la capacidad de propuesta y acción de proyectos, en que la tarea docente es entendida como un trabajo en el que gran parte de las decisiones se toman de "arriba" y se adaptan y se ejecutan en forma aislada e individual. El personal académico y administrativo están más dispuestos a la rutina establecida que a tratar de conocer y reflexionar sobre las nuevas necesidades de la realidad social a que debemos responder para estar en condiciones de pensar y efectuar los cambios requeridos. La intención de la presente investigación es, presentar el diálogo entre docentes como la herramienta principal en la elaboración del currículum como proyecto, para que así la escuela se conciba como una fuente de experiencias educativas, como formadora particular de cultura, de valores, de convivencia social y política, que requiere del esfuerzo coordinado de las maestras y maestros en la planificación de actividades conjuntas, en el diseño de proyectos de investigación y desarrollo que permita que nuestros alumnos al término de sus estudios

egresen con los rasgos del perfil establecidos en el plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Por esto, a través de nuestro trabajo pretendemos replantear la función del diálogo y su repercusión en la elaboración del currículum como proyecto. Un diálogo al cual se refiere (Freire, 1976, p. 42) “como un proceso que tiene dos dimensiones –acción y reflexión- en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que sacrificada, aunque en parte una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. En este proceso de diálogo debe ser analizado el currículum, reflexionarlo profundamente y a partir de ello establecer las acciones para lograr lo que ahí se propone. Un encuentro de los hombres, como un acto creador, sin dominio, ni dominados, convertirlo en un acto de amor donde cada sujeto se compromete a la causa común... Sólo en este proceso nos permitiremos crecer como seres humanos, promoveremos la confianza, el afecto, el respeto y participaremos en la formación de un individuo auténtico, seguro de sí mismo, de sus capacidades y limitaciones, con fe en el poder creador del hombre y la esperanza como incitación a la búsqueda, a la transformación de un mundo mejor.

1.2.2 Objeto de estudio

Universo: Se considera a la Escuela Normal de Tejupilco.

Muestra: Se restringe el estudio a los maestros de la Licenciatura en Educación Primaria, que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco, la cual comprende 5°, 6°, 7° y 8° semestres. Donde laboran treinta y seis profesores, trece mujeres y veintitrés

hombres, con una edad que oscila entre los treinta y cincuenta años, respecto a su formación profesional encontramos; dos con la Licenciatura en el área de Matemáticas, ocho con la Licenciatura en el área de Pedagogía, seis en la Licenciatura en Administración Escolar, cuatro en la Licenciatura en el área de Ciencias Sociales, nueve en el área de Psicología Educativa, dos en el área de Educación Física y uno en el área de Artes Plásticas, encontramos también tres docentes con estudios de postgrado, dos de ellos en Ciencias de la Educación egresados del ICSEEM y uno en Educación con especialidad en Desarrollo Cognitivo egresado del ITESM Campus Toluca.

Todo el personal docente de la Licenciatura en Educación Primaria están casados y todos residen en la Ciudad de Tejupilco, aunque algunos no son originarios de la comunidad pero al menos tienen quince años de radicar en la comunidad, además todos egresados de la Escuela Normal de Tejupilco.

1.2.3 Hipótesis

Los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria opinan que no existen las condiciones para promover un diálogo crítico y esto provoca que no se desarrolle un auténtico currículum como proyecto capaz de influir determinadamente en el perfil de egreso de los alumnos.

1.2.4 Definición de variables

Variable 1. El diálogo crítico.

(Freire, 1976, p. 51) “el diálogo como el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, no convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”.

Variable 2. El currículum como proyecto.

(Stenhouse, L., 1987, p. 29) define el currículum, como “la tentativa para comunicar los principios y los rasgos de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, visto de esta manera el currículum debe desarrollarse como proyecto, entenderse como un proceso continuo de construcción compartida, por decisiones acordadas por la comunidad educativa, donde se explicita la estrategia general de desarrollo institucional y su transformación, su direccionalidad práctica operativa y variable, mediante actividades y procedimientos que optimice el uso de medios y recursos, con el compromiso, desempeño y responsabilidad colectivos”.

1.2.5 Marco contextual

La Escuela Normal de Tejupilco, se ubica a 100 Kms. de la Ciudad de Toluca en la parte sur poniente del Estado de México, fue fundada hacia 1971, cuando el municipio

se caracterizaba por ser una región inhóspita y aislada, con pocas escuelas y pocos maestros, en años recientes la comunidad se ha transformado aceleradamente, en su aspecto físico, los servicios, las costumbres, la vida política, económica, social, cultural y educativa. Así también la Escuela Normal se ha convertido en una unidad pedagógica que alberga un jardín de niños, una escuela primaria, una escuela secundaria, una escuela preparatoria, la Licenciatura en Educación Primaria con cuatro grupos, en Educación Preescolar con cuatro grupos, en Educación Especial un grupo, en Educación Física un grupo y un grupo de Educación en Tele Secundaria, en su aspecto material cuenta con una amplia biblioteca, laboratorio, sala de proyecciones, sala de inglés, sala de usos múltiples, aula virtual, sala de cómputo para alumnos, sala de cómputo para maestros, sala de directores, televisiones, red EDUSAT, Internet, cafetería, instalaciones deportivas, y una planta docente de un total de noventa docentes.

Sin embargo, el crecimiento demográfico, como material y tecnológico, no corresponde a una mejora académica relevante, la Escuela Normal de Tejupilco y por lo tanto la Licenciatura en Educación Primaria, aún conservan las viejas tradiciones pedagógicas, típicas de estas instituciones, así tenemos que:

La Escuela Normal se define como el subsistema encargado de impartir formación inicial a los profesores, entendiendo esto como la preparación escolarizada que se recibe antes de incorporarse al trabajo docente, mismo que representa la base de todo el proceso formativo que se habrá de vivir durante el ejercicio profesional. Una de las características de estas instituciones es su autonomía relativa, puesto que están en estrecha incorporación a las dimensiones del sistema educativo, ésta característica influye directamente en el ámbito administrativo y académico que se vive dentro de la

institución y sobre todo esto (Reyes y Zúñiga, 1994) dicen “en las instituciones formadoras de maestros predomina una concepción centralizada y verticalista del ejercicio del poder, que no deja espacio para la expresión de las instituciones o sujetos ubicados en los planos subalternos”, (p. 76). Ésta concepción tradicional de autoridad degenera muchos aspectos de la vida académica de la Escuela Normal principalmente el proceso de comunicación verbal que se da entre docentes, entre docentes y directivos, esta situación no permite el desarrollo auténtico del currículum como proyecto escolar, en la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en dicha institución. Pero ¿cómo se vive entonces el currículum en la Licenciatura en Educación Primaria? como ya se mencionó, las deficiencias en la comunicación conllevan a una deformación de lo que es la academia y esto influye a que el currículo definido como “el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectadas según sus capacidades”. (Neagly y Evans, 1967, p. 2) se conciba como el plan de estudios, como el desarrollo de un programa o un curso, o como una serie de objetivos como los contenidos de una asignatura, se podría decir que el currículum que se vive en las aulas donde se imparte dicha licenciatura es predominantemente mecánico, como un espacio burocrático, donde predomina la acumulación de conocimientos, donde se pierden los principios orientadores y las directrices pedagógicas que dan sentido a la formación docente. Es evidente que el grado de licenciatura que se le asigna a la profesión, así como los diferentes cambios curriculares no han sido elementos determinantes en la transformación ya que hoy en la Escuela Normal y por lo tanto en la Licenciatura en Educación Primaria aún se sigue padeciendo una situación muy crítica lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿el problema académico que se vive en la Licenciatura

en Educación Primaria se debe a la carencia de un diálogo, crítico, problematizador, transformador y comprometido entre la planta docente y esto obstaculiza el desarrollo del currículum como proyecto escolar?.

Esta situación ha generado una serie de comentarios: (Reyes, y Zúñiga, 1984) dicen “Los profesores de las normales detectan en los estudiantes una actitud de desinterés y falta de entusiasmo hacia las actividades académicas mientras los alumnos dicen que en la Normal es donde han perdido el interés por ser profesores, otros piensan que la docencia es una carrera fácil que demanda pocos esfuerzos académicos y lo peor es que la misma institución convalida cotidianamente esas ideas con una falta de actividad académica que trascienda, siguiendo aun concepciones tradicionalistas en la docencia y en los procesos de formación de los futuros profesores... Algunos alumnos comentan que sus expectativas académicas eran elevadas, pero que la normal es decepcionante, esto hace que algunos deserten y por lo general son aquellos que tienen deseos de superación académica, pero la mayoría se queda y se adaptan pasivamente a la situación sin cuestionar” (p. 42).

Un ambiente académico deteriorado difícilmente puede contribuir de manera positiva a formar profesores con los recursos y la actitud necesaria para coadyuvar a la transformación de la educación básica. Es imperativo un adentramiento de los docentes normalistas en el diálogo a través del cual se reconoce que los actores son sujetos que pueden decidir, ciudadanos que tienen derechos y deberes con relación a la educación y personas de acción capaces de asumir compromisos y actuar responsablemente ante la elaboración del currículum como proyecto.

CAPITULO II

PRIMERA PARTE

2.1 La comunicación: una herramienta para favorecer el diálogo.

La comunicación es un proceso esencial de toda actividad humana, ya que se basa en la calidad de los sistemas interactivos en el que el sujeto se desempeña, y además, tiene un papel fundamental en la atmósfera psicológica de todo grupo humano, este proceso netamente humano, esta siendo amenazado por la globalización un fenómeno cuya característica principal es, el rápido avance tecnológico en los medios de comunicación, que cada vez acercan más las distancias y rompen fronteras entre los países del mundo, sin embargo esta vertiginosidad que caracteriza el vivir en el mundo moderno esta repercutiendo en la convivencia humana, la cual se realiza a través de la palabra; vemos países en guerra, familias e instituciones en crisis; crisis que se podrían decir que es el pago por el progreso tecnológico, es decir paradójicamente entre mayor tecnología menor comunicación hay en el sentido de interacción verdaderamente humana, y por lo tanto hoy por hoy, la teoría de la comunicación, es una de las preocupaciones más contemporáneas: Este capítulo se apegará a destacar la importancia de la palabra como técnica de comunicación la cual es el invento más colosal de que pueda beneficiarse la humanidad, derivada de ésta, el lenguaje, como el sistema de comunicación más poderoso y eficaz, el atributo más típicamente humano y universalmente reconocido como único del hombre, y de éste la comunicación y el diálogo como método de convivencia, de encuentro, entre los hombres, de acuerdo, de acción y transformación. “La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse... ella es diálogo, así como el diálogo es comunicación”. Paulo Freire.

2.1.1 Ser Humano y lenguaje

Homo sapiens: de este modo clasificaba Línneo a la especie humana. Fisiológicamente, el homo sapiens no posee nada que lo haga único entre los primates (el género al que pertenece la especie de la raza humana). Lo que lo hace único es su capacidad simbólica; a lo que dice Ernst Cassirer (citado por en Sartori Giovanni, 1998, p. 47) “el hombre es un animal symbolicum, esta expresión comprende todas las formas de la vida cultural del hombre. Y la capacidad simbólica de los seres humanos se despliega en el lenguaje, en la capacidad de comunicar mediante una articulación de sonidos y signos “significantes”, provistos de significado”. Pues el lenguaje esencial es “lenguaje-palabra”, el lenguaje de nuestra habla. Digamos, por tanto, que el hombre es un animal parlante, un animal loquax “que continuamente está hablando consigo mismo” (Cassirer, 1948, p. 47) y ésta es la característica que lo distingue radicalmente de cualquier especie de ser viviente. El hombre reflexiona sobre lo que dice. Y no sólo el comunicar, sino también el pensar y el conocer que caracterizan al hombre como animal simbólico se construyen en lenguaje y con el lenguaje. Así a través de la palabra el hombre expresa lo que piensa, lo que conoce, lo que reflexiona, sus ideas, sus sentimientos, crea y recrea, sin la invención del lenguaje nada de esto podría ser posible.

El ser humano es la única criatura que usa el lenguaje con finalidad heurística. Los otros seres viven bajo su instinto; genéticamente reciben todas las pautas de comportamiento que necesitan para existir, aprenden muy poco y no pueden adaptarse a circunstancias no previstas en la herencia, el ser humano mediante su actuación, con el lenguaje, se afianza en el mundo, luchando contra la materia, asegurando la vida y

buscando continuamente una mayor eficacia, nos identificamos con nuestros semejante, y también con nosotros mismos, pensamos con palabras, y por medio de ellas compartimos nuestros sentimientos, motivaciones y proyectos ante y con los otros.

Entonces la palabra, no es tan sólo un adorno en el ser humano, es existir, es vivir, es crear, ya que a ésta le anteceden otros rasgos superiores del hombre que son; el pensamiento y la reflexión, condición necesaria para la acción. (Freire, 1972, p. 50) dice: "No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo". Todo hombre tiene en cuanto existe la capacidad del habla, por lo que también tiene la capacidad de reflexión y por lo tanto puede transformar el mundo que lo rodea.

Freire (1990) dice "La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y acción... Hablar no es un acto verdadero, sino esta al mismo tiempo asociado con el derecho a la auto expresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y de elegir y, en última instancia, participar del proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio las masas son mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser" (p. 70), entonces la lengua y todo lo que esta supone; reflexión, crítica, creación. Es un arma toda – poderosa que puede cambiar la realidad.

2.1.2 ¿Extensión o comunicación?

Hay que decir que la comunicación es un valor y un valor que debe estar en alto, es muy importante la comunicación, porque lo que se comunica se comparte; y lo que se

comparte se aprende; y lo que se aprende se interioriza y lo que se interioriza se asume; y lo que es asumido por muchos, uno, eso es la comunicación. Pero no siempre al pronunciar la palabra se comparte, por lo tanto lo que se habla no se interioriza, no se asume, en éste proceso, no se comunica, se está tratando de ubicar encima de los otros, persiguiendo objetivos absolutamente personales, se está enviando mensajes, por lo que el proceso pierde emotividad, significación y se convierte en un acto de dominación, dando lugar a la extensión, que sería la contradicción de la comunicación, este acto de extensión se realiza constantemente ya sea en la familia, en el trabajo, en la escuela, por lo tanto amerita que se desarrolle ampliamente.

a. Extensión:

La primera preocupación es someter la palabra extensión a un análisis crítico, así desde el punto de vista semántico toda palabra tiene un "sentido de base" y "otro contextual", el contexto que nos interesa es el que indica la acción de extender, extender algo a, donde un sujeto extiende sus conocimientos, sus técnicas a otro, el cual lo considera objeto con el fin de que éste los adquiera, los interiorice, en este sentido se asocia el término con transmisión, con un sujeto activo y otro pasivo, uno que es superior y otro inferior, con mecanicismo, como invasión cultural, cuando el superior instaura su visión del mundo en los que pasivamente la reciben. En este proceso se niega la comunicación, que es el enriquecimiento mutuo de quienes en ella participan, y se fomenta la extensión, que mutila a uno de los sujetos al considerarlo objeto, al realizar esta tarea en la educación, no se forma, se domestica y un ser domesticado se vuelve siempre un espectador, ingenuo y acrítico, siempre esperando que otros piensen, propongan, actúen y hablen por él. Por el contrario, el conocimiento es comunicación y exige la presencia curiosa del sujeto frente al mundo, demanda una

búsqueda constante, implica invención y reinención, reclama la reflexión crítica sobre el acto mismo de conocer, entonces, conocer es, tarea de sujetos y no de objetos, y esto se logra como ya dijimos en interacción, cuando dos personas interactúan se colocan en el lugar del otro, tratando de percibir el mundo de la misma forma en que lo hace el otro. La interacción implica asunción recíproca de un rol, el empleo mutuo de habilidades empáticas, “el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones” (Freire Paulo, 1997, p. 27). Esta concepción es llamada “bancaria”, “extensión” en la cual el acto, ya sea del educador, del profesionalista, de los programas asistenciales del gobierno, es depositar, transferir, de extender valores y conocimientos, donde los hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuando más se ejerciten estas acciones menos se desarrollará la conciencia crítica, entre más se imponga la pasividad, tanto más ingenuamente será la adaptación al mundo en vez de transformar. Mientras se siga promoviendo la extensión en cualquier ambiente, llámese hogar, escuela, industria o campo, se estará negando la concientización del individuo, la capacidad de apropiarse críticamente de su posición, con los demás, negándole su posición como sujeto capaz de transformar al mundo y por lo tanto negándole su humanización.

b. Comunicación:

El hombre es considerado como un ser de relaciones, que desafiado por la naturaleza, la transforma con su trabajo; el resultado de esta transformación, que se separa del hombre, constituye su mundo. El mundo de la cultura, que se prolonga en el mundo de la historia, este mundo social y humano no existiría, como tal, sino fuese un

mundo de comunicaciones, solo a través de ésta es posible el conocimiento humano. La intersubjetividad o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico, por lo que el conocimiento no se puede concebir como una simple relación entre el sujeto y el objeto, debe haber una relación comunicativa entre los sujetos, en la relación con el objeto de conocimiento, de esta manera, se puede afirmar que no hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado, "todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos" (Freire Paulo, 1997, p. 74).

El mundo humano es un mundo de comunicación, donde el hombre como cuerpo consciente, actúa, piensa y habla sobre su realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan, así los docentes deben pensar, actuar y hablar de la realidad educativa con otros docentes, que también pueden pensar, actuar en torno de la realidad y así en comunión transformar, ese mundo, que es la práctica docente, en este contexto, el pensar no puede ser de uno sólo, se requiere de la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto, entonces no existe un pienso, sino un pensamos.

Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. Por ello el hablar, el pensar, en el contexto escolar debe diferenciarse del persuadir mediante la manipulación, la represión y la seducción. La educación se basa en el lenguaje, que es el que asegura el intercambio, la comunicación que implica una reciprocidad que no puede romperse, una reciprocidad entre A y B, donde ambos están activos. Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intensionados al objeto de

su pensar, se comunican su contenido, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos, es decir bajo un vocabulario que sea común en los sujetos participantes, para que haya comprensión e inteligibilidad y por lo tanto comunicación, ya que estos elementos se dan simultáneamente en el mismo acto. Escotet (1992) dice “en la base de toda acción educativa, esta la comunicación. De ahí que se afirme que en su aspecto de relación, constituye el problema central de toda pedagogía. Por la comunicación se hace posible la actualización y el enriquecimiento del hombre y tanto más creadora es la vida, cuanto y más y mejor pueda el hombre comunicarse, cuanto más y mejor pueda dar y compartir con los demás” (p. 87), mientras ésta no exista en las escuelas, no habrá transformaciones. Las escuelas deben ser lugares de encuentro de sujetos interlocutores, con el afán de buscar la significación de su realidad, entender que la verdadera comunicación no es la transferencia, sino la coparticipación de los sujetos mediatizados por un objeto común a través del pensamiento crítico. Los maestros deben considerarse como cuerpos conscientes, con una conciencia intencionada hacia nuestra profesión, la cual debe ser la realidad que debemos sentir, percibir y sobre la cual podemos ejercer una acción transformadora, este proceso no podrá ser realizado por un hombre aislado, debe hacerse en comunicación, en un esfuerzo común para concientizarnos. Freire, (1997) dice: “así la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también puede instaurarse la concientización, éste esfuerzo de superación para alcanzarla, exige, siempre, la inserción crítica, la cual no puede ser de carácter individual, sino social” (p. 92).

Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicación y como éste representa el aspecto fundamental de nuestro trabajo le damos un lugar especial.

2.1.3 El diálogo:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza y fe uno y el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo así hay comunicación.

El diálogo es por tanto, el camino indispensable – dice Jaspers – (citado por Freire Paulo, 1998, p. 104) “no solamente en la cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre, en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos”.

De acuerdo con Palacios, Jesús.(1984, p. 544); el diálogo es en efecto, indispensable para el desarrollo del hombre y sin él no puede existir una educación verdadera... el diálogo no es una concesión momentánea sino la esencia de su significado, el diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo, ni mucho menos una táctica que debe ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo es una condición fundamental para la verdadera humanización de los hombres.

Dada la importancia que el diálogo y la dialogicidad tienen en la concepción de Freire, nos detendremos en este punto. Y hay que determinar en primer lugar, lo que no es diálogo; el diálogo no es un depositar de ideas y valores en los otros; no es un mero intercambio de ideas ni un monólogo entre dos; no es una discusión bizantina ni guerrera entre dos sujetos antagónicos; no es un instrumento de conquista para apoderarse del otro, el diálogo es un acto creador, de ahí que no puede ser un instrumento mañoso del cual se eche mano para conquistar o subordinar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la conquista del mundo por los sujetos dialógicos. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

La falta de una cultura de diálogo en las escuelas determina una tendencia de los sujetos a la represión y al enmascaramiento de sus verdaderos deseos y necesidades cuando se comunica con otro. Los maestros necesitan esclarecer cual es su papel como educadores en este proceso de transición, el cual es importantísimo, ya que sí se pretende formar una conciencia crítica en los alumnos, los primeros que deben desarrollar esa conciencia crítica son ellos mismos, eliminando todas las prácticas de inexperience democrática que se encuentran en nuestras raíces culturales, el apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. (Freire, 1998, p. 91) dice; "Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática". Tanto menos diálogo crítico haya en los docentes, tanto más ingenuamente se tratarán los problemas y la discusión de los asuntos más superficial. "El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta". "Los dialogantes admiran un mismo

mundo”; de él se apartan y con él coinciden; en él se ponen y se oponen” (Freire Paulo, 1998, p. 13). Por esto urge que el docente se desarrolle en el diálogo, para esto se requiere revisar el siguiente procedimiento:

2.1.4 Características de un docente dialógico.

Individualidad: Los docentes pueden lograr esa fe en sí mismos y en los demás recobrando su individualidad que es diferente al individualismo, ésta demuestra ser fecunda e indispensable. La capacidad de estar solo es un signo de gran madurez emocional y se relaciona como el auto-descubrimiento y la auto-realización, reconociendo las necesidades, sentimientos e impulsos más profundos. Al reconocerse y aceptarse a sí mismo serán capaces de aceptar a los demás.

El psicólogo Anthony Stor (citado por Fullan Michael, 2000, p. 35) demuestra bien esta tesis, en su análisis de la soledad, que demuestra ser fecunda e indispensable. “Las relaciones interpersonales –sostiene- no constituyen el único camino a hacia la realización personal. La capacidad de estar solo es un recurso valioso cuando se requieren cambios de actitud mental. La soledad invita a aprender, pensar, innovar y mantener contacto con nuestro mundo interno”.

Cuando se compromete con el profesionalismo en grupo, en interacción, es esencial que el desarrollo y el cambio arraiguen en cierta reflexión y procesamiento interno. De lo contrario, fácilmente se alineara a las propias necesidades y sentimientos más profundos. Naisbitt y Aberdene (citados por Fullan Michael, 1990, p. 37) dicen a este respecto; “el triunfo del individuo” que cambia él mismo antes de intentar cambiar a la sociedad”, hoy los individuos pueden influir sobre el cambio mucho más eficazmente

que la mayoría de las instituciones". Es fácil que el docente se acomode en una práctica rutinaria, puesto que los escenarios de la sociedad actual cambian rápidamente, siempre hay cosas que hacer dentro y fuera de la escuela, hay que tomar decisiones, hay que preparar clases, hay que implementar proyectos, todas estas actividades agobian tanto, que no tiene tiempo para reflexionar, para evaluar, para verificar lo que realmente se hace, si se está en y con el mundo, o sólo en el mundo. Los docentes deben reflexionar y reflexionar profundamente, convencerse de la importancia que tiene ponerse en contacto con sus sentimientos e intenciones.

El encuentro con uno mismo debe representar un reto personal, para escuchar nuestra voz interior, para lo cual se requiere, tiempo, coraje y compromiso, preguntarse ¿somos ingenuos o críticos?, ¿intransitivos o transitivos?, ¿acomodados o pronunciados?, ¿adaptados o radicales?, ¿asistidos o autónomos?, ¿ajustados o integrados?, a cada momento preguntarse qué es lo que frustra más y a qué se aspira. Localizar y expresar nuestra voz interna nos proporciona una gran fuente de energía y claridad para superar la sobrecarga.

Es así como en la soledad, una conciencia que es conciencia del mundo se adentra en sí, adentrándose más en el mundo que, reflexivamente, se hace más lúcida, la soledad y no el aislamiento, sólo se mantiene en cuanto se renueva y revigoriza en condiciones de diálogo.

Estudiar: Es uno de los problemas que más aqueja a los docentes, en la mayoría de las veces las reflexiones sobre la práctica, suelen ser débiles, generalmente las argumentaciones están basadas en informaciones limitadas, en impresiones personales recogidas en los acontecimientos de aula. Si bien estos juicios e impresiones son indudablemente útiles, no constituyen una base lo bastante sólida para la mejora. Lo

mismo pasa cuando se tiene que debatir, los comentarios son débiles y es que para dialogar se debe conocer sustancialmente el objeto para intercambiar impresiones, hacer críticas y establecer acciones. Los maestros tienen que estudiar, leer, las bases teóricas que sustentan la práctica docente, para eso se debe eliminar el pánico, el miedo que esto provoca.

De acuerdo con Freire (1997, p. 23) nos ilustra con lo siguiente; “No permitamos que el miedo a la dificultad nos paralice” y prosigue; Se dice que alguna cosa es difícil cuando el hecho de enfrentar u ocuparse de ella se convierte en algo penoso, es decir cuando presenta un obstáculo y éste es el miedo. Siempre hay una relación entre el miedo y la dificultad, entre el miedo y lo difícil. En esta relación entre el sujeto que teme y la situación u objeto del miedo existe además otro elemento constitutivo que es el sentimiento de inseguridad del sujeto temeroso. Inseguridad para enfrentar el obstáculo que en este caso es el estudio”. Falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria del sujeto, entonces, la cuestión no es negar el miedo, la cuestión es la de no permitir que el miedo nos paralice o persuada fácilmente de desistir de enfrentar la situación desafiante sin lucha y sin esfuerzo. Uno de los errores más terribles que puedan cometer los docentes, es retroceder frente al primer obstáculo con que se enfrentan. Es el de no asumir la responsabilidad que impone la tarea de estudiar. El estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría. Pero por lo mismo estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que se forja en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente. O se adhiere al estudio como un deleite y se asume como una necesidad y un placer o el estudio se convertirá en una carga, y como tal se abandonara en la

primera esquina. (Fullan, 2000, p. 64) señala que estudiar lecturas profesionales es condición para hacer reflexiones más profundas acerca de nuestro quehacer docente; “La lectura profesional puede proporcionar un acceso inmediato a otras perspectivas e ideas sobre nuevos programas, sobre nuevas técnicas de enseñanza, sobre nuevas corrientes pedagógicas, etc.”. Los maestros nos quejamos que no tenemos tiempo, pero quizás no es tiempo, es el miedo que obstruye esta tarea, por lo que debemos disciplinarnos, porque en tanto más estudiemos, tenemos más probabilidad de ser más críticos, más reflexivos, más innovadores, más creativos, con mayor capacidad de “admiración”, menos fatalista. El estudio los hará valientes para pronunciarse ante las tareas escolares, el estudio es factor para llevarlos de la transitividad mágica, ingenua a la transitividad crítica necesaria para tomar el papel activo del hombre en y con la realidad.

Amor: No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados, no puede educar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto. El amor es una tarea de sujeto. Es falso que el amor no espere retribuciones. El amor es una intercomunicación de dos conciencias que se respetan. Cada uno tiene al otro como sujeto de amor. No se trata de apropiarse del otro. Se ama en la medida que se busca comunicación, integración a partir de la comunicación con los demás. (Freire, p. 60); “Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda, el amor es fundamento del diálogo, es diálogo. De ahí que el amor no domina y si se pretende dominar entonces se convierte en sadismo y por lo tanto en desamor. El amor es un acto de valentía, nunca de temor”. El docente debe ser un individuo que ame,

que ame al mundo, a la vida y a los hombres porque al amar puede aceptar, confiar y abrirse hacia los demás y por lo tanto a dialogar con autenticidad. El amor como un acto de valentía, no puede ser identificado como un sentimentalismo ingenuo; el amor como acto de libertad no puede ser utilizado para la manipulación sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor.

Humildad: No hay diálogo, si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante. El diálogo como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad “¿Como puedo dialogar, si me siento participante de un grupo de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?, ¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?, ¿Cómo puedo dialogar, si me encierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?, ¿Cómo dialogar, si temo la superación y si sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?” (Freire Paulo, 1998, p. 46). Un maestro autosuficiente, arrogante es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro. Un profesor sin humildad no es capaz de dar y tampoco de recibir, por lo tanto no está apto para dialogar, ya que en este proceso se nutren los sujetos con el fin de crecer juntos.

Fe en los hombres: No hay diálogo, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres. La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo, porque si no tengo fe en su capacidad, mejor no hablo, pues esto significaría palabrería, que no significa ni pretende nada, porque de antemano sé que no habrá acciones por parte de la gente con los cuales trabajo. El profesor dialógico tiene fe en sus compañeros, en sus alumnos sabe que al encontrarse con ellos es con el fin de poder hacer, de crear, de transformar y a la vez también sabe que quizás ese poder de recreación sea limitado, pero entonces esta situación la toma como un desafío al cual debe responder y no decaer porque está convencido de que esas limitaciones pueden superarse, pueden renacer, con esfuerzo se puede lograr que el trabajo se convierta en alegría de vivir. Cuando al docente le falta la fe, se cruza de brazos, es fatalista, piensa que ya nada se puede hacer. Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa, o se convierte en manipulación paternalista. Cuando hay fe, hay confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas.

Esperanza: La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que no se da de forma aislada, sino en comunión con los demás hombres, por ello mismo no se puede dar en la opresión, al no tener esperanza, me inmovilizo, niego la realidad en que vivo, dejo de luchar para transformar. En cuanto tengo esperanza lucho y si lucho es que espero encontrar, transformar. Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo, el encuentro es vacío y estéril,

burocrático y fastidioso. Esto es lo que normalmente vivimos en nuestras reuniones y lo hacemos patentes en nuestras actitudes de apatía, de cansancio, aburrimiento, de profundos silencios, hemos perdido la esperanza de transformar la practica docente.

Pensamiento crítico: El pensamiento crítico es el que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Tal forma de pensar no se dicotomiza en sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme. Se opone al pensar ingenuo, para el cual lo importante es la acomodación, por lo que el presente que se vive es algo normalizado y bien adaptado, para el pensar crítico, el presente es la permanente transformación, con vistas a una permanente humanización del hombre. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter (citado por Freire Paulo, 1998, p. 107) "La meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se nos revela –señala Furter- en el espacio imponiéndome una presencia maciza a la cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción", el hombre es quehacer y quehaceres, es mirada hacia delante, un ser de posibilidades, constitutivamente abocado a la acción porque es un ser no terminado. El hombre libre no puede ser jamás sinónimo de hombre ciego o dogmático, no puede abdicar de su derecho de analizar, protestar, corregir, denunciar, preguntar o preguntarse, siempre con un pensar crítico y solamente el diálogo, que implica pensar crítico es capaz de generarlo.

Un docente con estas características es un educador capaz de establecer un diálogo problematizador, fundamentalmente crítico, virtualmente liberador de él mismo y juntamente con los "otros" y por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.

2.2 Diálogo y educación.

2.2.1 Actitudes docentes que obstaculizan el desarrollo de un diálogo crítico.

Uno de los grandes problemas que se viven en la escuela es la comunicación, entendiéndose esta como el proceso esencial de toda actividad humana. Toda institución de acuerdo con el vínculo diferenciado que se establezca entre los miembros, se distingue por un determinado estilo de comunicación, y este por determinadas pautas, reglas y valores que se corresponden con las importantes funciones esenciales que desempeña la institución. En el caso de la escuela, la comunicación se ha caracterizado históricamente por ser autoritaria, unidireccional, y por tanto, no participativa. Este medio no participativo, no estimula el desarrollo de la personalidad, sino que la bloquea e induce a la pasividad, conformismo, reproducción e inseguridad de todos los elementos involucrados; maestros, directivos, alumnos, padres de familia, trabajadores manuales. En los sistemas de administración escolar a este tipo de organización se le llama burocracia la cual se basa en rutinas y procedimientos, como medio de garantizar que las personas hagan exactamente aquello que de ellas se espera, se exige devoción estricta a las normas y reglamentos. Todas las acciones y procedimientos se hacen por escrito para proporcionar comprobación y documentación adecuada, cada participante debe saber cuál es su tarea, cual es su capacidad de mando sobre los otros. El impacto de estas exigencias provoca una profunda limitación en su libertad y espontaneidad personal, además de la creciente inseguridad de comprender el significado de sus propias tareas y actividades dentro de la organización como un todo. Este ambiente burocratizado es el que predomina en las escuelas

principalmente en las del sector público donde el diálogo entre docentes, como función directa de la comunicación, esta totalmente o parcialmente ausente, generando un sin número de problemas al pretender la elaboración del currículum como proyecto. Por esto se requiere promover el diálogo, la reflexión, la conciencia y la acción, donde las soluciones se den tanto de manera individual como colectiva. En los siguientes párrafos se describen las situaciones que se derivan o que provocan un diálogo débil, el cual resulta inconsecuente y de muy poco impacto en la elaboración del currículum como proyecto:

La incertidumbre: Es común escuchar: "Simplemente no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes trabajen en equipo, aprendan los unos de los otros y mejoren su hacer como comunidad". Fullan, (2000) menciona un caso donde un maestro comenta, "Creo que es frustrante...y podría ayudar y aportar mucho y nadie jamás pregunta, nadie nos pregunta qué pensamos. Las autoridades sólo van adelante y dan discursos, y nosotros tenemos que seguirlos. Hay mucha insatisfacción en la docencia" (p. 25), el maestro se queja de no ser tomado en cuenta en decisiones que afectan a su trabajo, de una administración negligente que no reconoce su experiencia y la desperdicia, y opta por el silencio. Como lo señala Rosenholtz (citado por Fullan y Strebelauber, 2000, p. 120) "La incertidumbre del maestro (o un sentido bajo de eficacia) y las amenazas de ello para la autoestima son temas recurrentes en la enseñanza", este sentimiento de inferioridad aumenta o se reafirma cuando hay ausencia de diálogo entre los compañeros, si los docentes comparten, colaboran en el establecimiento de actividades, de objetivos, es más probable que los docentes confíen, valoren y den legitimidad a su trabajo, convirtiéndose en mejores maestros, con mayor confianza y certidumbre. La

certidumbre y el compromiso se alimentan mutuamente, aumentando la motivación y mejorando el desempeño. La existencia, es tanto humana, no puede ser muda, silenciosa o nutrirse de falsas palabras, en el aislamiento los maestros nos negamos a existir, nos sumergimos en un mundo de cuatro paredes, que es el aula, caemos en la rutina cruel que nos minimiza a la calidad de "seres inferiores" que son seres del mero hacer, el animal es un ser cerrado en sí mismo, sin más posibilidades que las de los demás animales de su especie, sin opciones para la toma de decisiones, que al carecer de finalidades que proponerse y que proponer, no consigue darles un sentido al mundo en que vive, no tiene un mañana, ni un hoy, que por vivir en su presente aplastante, el animal es ahistórico. Freire (1999, p. 37) argumenta "Los animales no "admiran" el mundo. Están inmersos en él. Los animales que no trabajan, viven en su soporte particular del cual no pueden trascender. De ahí que cada especie animal viva en el "soporte" que le corresponde y que éstos sean comunicables entre sí para los animales. Existir es pronunciar al mundo, es admirarlo, tener la capacidad de transformarlo, al contrario de los animales el hombre es un ser de praxis, de quehacer, somos seres que podemos "emerger" del mundo, objetivarlo para conocerlo y transformarlo con trabajo". Así entre más se dialogue el currículum, habrá mayor certidumbre en lo que se hace dentro de la escuela, por esto la interpretación de éste no debe ser refleja e instintiva, sino que debe ser reflexiva y crítica. Transformar el currículum a través de la palabra significa trabajo y práctica, entre más se reflexione sobre la realidad, el individuo emergerá más plenamente, consciente y comprometido. Sólo a través del diálogo, en el que se solidarizarán las reflexiones y las acciones, hacia lo que pretende transformar, por lo que no puede reducirse a un mero acto de depositar de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas

consumadas, esto último nos ha desgastado mucho y a la vez ha entorpecido al maestro y al desarrollo académico de la escuela.

El aislamiento: Es otro de los problemas que se presenta frecuentemente en las escuelas; con regularidad se escucha decir que, la docencia es una “profesión solitaria”, este aislamiento del maestro limita el acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, esto hace que se acumule un cansancio interior y envenene al maestro, impidiendo que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente, a muy pocos maestros les gusta que algún compañero los observe con el fin de compartir algunas propuestas y mejorar nuestra práctica, así que se vive en lo imaginario, no se sabe si realmente se está bien o, esto quizá se deba a un defecto de personalidad, que se revela en una actitud competitiva, un rechazo a las críticas y una tendencia a no compartir con otros los recursos pedagógicos. Fullan (2000, p. 31) dice que este aislamiento es cuestión de hábito. “Esta históricamente arraigado en nuestras rutinas de trabajo. Al estudiar el tiempo de preparación de clases, muchos docentes no podían imaginar y nunca habían imaginado de hecho otra modalidad de trabajo que no fuera la de enseñar solos”, por consiguiente derribar los muros del aislamiento es uno de los objetivos básicos por los cuales vale la pena luchar.

El mito colectivo: actualmente se ha puesto muy de moda que el trabajo docente se realice en equipo para contrarrestar el problema del aislamiento, sin embargo ahora que hay muchos defensores del trabajo en equipo también se ha encontrado el lado oscuro de éste, a pesar de sus beneficios demostrables, no deja de tener sus problemas, muchos de los cuales son graves, pues a veces la gente puede colaborar para hacer cosas buenas o malas o no hacer nada en absoluto, es decir en la mayoría

de las veces el trabajo en equipos es un trabajo artificial, es frecuente que se encuentren actitudes que bloquean, que llevan la contraria, llamando la atención, donde agredir o competir significan a menudo, un intento de aumentar la presencia, de demostrar la disconformidad, de descalificar o de decir no al funcionamiento del equipo. Bonals, (1997, p. 14) dice que el trabajo en equipo a veces se ve entorpecido por las relaciones de poder entre docentes "en la medida que la participación de cada miembro, su presencia y sus posibilidades de toma de decisiones se organiza por la vía de la fuerza, se instala, en las relaciones internas del equipo, un conflicto, más o menos manifiesto, en el cual cada uno lucha por conseguir el mayor predominio posible respecto a los otros. En la medida que cada uno pretende conformar su posición por la vía de la fuerza, una parte de los componentes pueden sentirse excesivamente coartados o anulados en sus posibilidades profesionales y personales". Lo que se ha descrito no se llama diálogo, ya que éste no es la discusión guerrera y polémica que comúnmente se da en las reuniones, puesto que aquí sólo se nota la pugna entre sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

La conquista: El diálogo es un acto creador. No es un acto de conquista. Conquista que se percibe a través de los discursos, huecos y vacíos, que por generaciones han prevalecido en el mundo de los maestros, (discursos de los secretarios de educación, de los directores, de los representantes sindicales, de los mismos maestros). El ser antidialógico es un dominador por excelencia, que pretende, en sus relaciones con los otros, conquistarlos, a través de múltiples formas. Desde las más represivas hasta las más melosas, lo que pretende es imponer, es introyectar su

forma de pensar y ser en el sujeto, al cual considera objeto, con la finalidad de robar al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura. Por medio de la conquista los opresores se esfuerzan por impedir a los hombres el desarrollo de su condición de “admiradores” del mundo y como no pueden conseguirlo en su totalidad se imponen con la mitificación del mundo, imponiendo a través de sus elocuentes palabras y de sus prefabricados eslóganes, un mundo ficticio, un mundo de engaños, con el fin de mantenernos en un estado de pasividad, de simples espectadores donde el mundo no es un problema, sino algo estático a lo cual nos debemos ajustar. A esta conquista no se llega a través de una auténtica comunicación, se realiza a través de comunicados, de depósitos, de aquellos mitos indispensables para el mantenimiento de statu quo.

“Por esto el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes, tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo no con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de la verdad” (Freire Paulo, 1976, p. 51) y sí no hay compromiso por más nobles y refinadas o esclarecidas que pueden ser las propuestas de cambio y mejora, el maestro no las adoptará en el aula y por lo tanto no las traducirá en una práctica docente eficaz.

El “trabajo en equipo artificial”: Hergreaves, (1989, p. 106) lo describe de la siguiente manera; “el trabajo en equipo artificial se caracteriza por una serie de procedimientos formales, específicos y burocráticos que privilegian la planificación conjunta entre los docentes, la consulta entre ellos y otras formas de colaboración,

donde anticipadamente se les indican las reuniones con horarios establecidos formalmente, con definiciones claras de los roles, y los programas de formación para los docentes que trabajan como consultores”, esto es una manera artificiosa de promover el encuentro entre los profesores, es un medio que es limitado por la misma imposición, donde la práctica docente no es, problematizada, ni criticada, ni ahondada, estas reuniones se reducen a la tarea más cómoda de dar consejos, de intercambiar estrategias y de compartir materiales, suelen ser improvisadas, las decisiones a veces de escasa importancia consumen mucha energía y tiempo, surgen muchas contrariedades porque entre los miembros existe poco contacto con teorías, con ideas o consejos profesionales externos a la escuela, realmente este es un trabajo que obedece a medidas burocráticas, que fallan porque los realizadores partieron de su visión muy personal, no tomaron en cuenta en ningún instante a los docentes, solo utilizándolos como meras incidencias de su acción. Estas prácticas pierden el sentido porque en ellas no se contempla un verdadero ejercicio de reflexión, de cuestionamiento, de indagación conjunta. El diálogo auténtico es aquél que se establece cuando hay reciprocidad entre A con B y no en A para B o de A sobre B, cuando en A con B hay un objeto en común, que es la mediación del mundo, mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando puntos de vista en torno de él. Freire (1999, p. 108) dice “Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, con base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación”, como en estos encuentros no se da el diálogo, sólo se percibe, apatía, aburrimiento, frustración.

La cultura del individualismo: la enseñanza aparece entre las profesiones más solitarias. Rudduk (citado por Fullan y Hargreaves, 2000, p. 80) dice, “la educación es

una de las últimas profesiones donde todavía es legítimo trabajar solo en un espacio a salvo de invasores". La condición más común para el docente no es el trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional; de trabajo solitario, apartado de sus colegas. Las escuelas "atascadas", hostiles al cambio y a la mejora, la incertidumbre y el aislamiento y el individualismo van de la mano y por lo tanto no existe una realimentación positiva Rosenholtz (1989) señala que "la mayoría de los docentes y directores se aíslan en su lugar de trabajo tanto que ni se tratan profesionalmente. Es común que no se feliciten entre ellos, ni se den aliento, ni se reconozca los esfuerzos positivos. Más aún, rígidas normas de autosuficiencia pueden provocar una reacción adversa al desempeño exitoso de un docente" (p. 107).

En el individualismo los maestros no tiene tiempo para trabajar en equipo, el argumento es que hay mucho que hacer y el trabajo en equipo quita tiempo para responder a las demandas apremiantes de la clase. Por eso los maestros se repliegan en su aula y cierran las puertas negándose a planificar con sus colegas. Mc. Taggart (citado por Fullan, 2000, p. 87) entrevistó a un docente el cual decía: "No quiero reunirme con esos docentes y decir que sé cómo hacerlo. Por eso tengo que ser cuidadoso con lo que digo. Pero si alguien me pregunta, o si el tema se plantea, sutilmente les comunico cómo lo he conseguido dando ciertos pasos. Todavía tengo que ser cauteloso y agregar: "No me salió tan bien", o "Podría haberlo hecho mejor". Esto es una forma de mantener una buena relación con los colegas", estas declaraciones muestran que los maestros carecen de esa entrega en el diálogo, que son temerosos y que la mayoría de veces se simula por lo que, se calla lo que se sabe, hay inseguridad acerca de lo que se tiene que ofrecer, son reticentes para buscar mejores maneras de hacer las cosas, tal parece que no se tiene fe en sí mismos ni en

los demás. Freire (1976, p. 53) cita que “No hay diálogo, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres. En cuanto más amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo provocará un clima de confianza. Si la fe en los hombres es un a priori del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza” p. 53

La incertidumbre, el aislamiento y el individualismo forman una poderosa combinación, que obstaculizan el desarrollo de un diálogo crítico, y a la vez impiden la elaboración del currículum como proyecto, el cual es un documento altamente deliberativo, que a través de éste se puede cambiar la escuela desde la escuela misma. Es la forma en que la comunidad educativa plasma cómo pretende ir accediendo al logro cabal de los objetivos y propósitos del nivel educativo que la escuela imparte. Actitudes como las antes descritas dan sustento a un conservadurismo educativo porque vuelven inalcanzables las oportunidades y las presiones que nacen de las nuevas ideas, se limita de una manera radical el crecimiento y la mejora porque restringen el acceso a ideas y prácticas que ofrecen mejores alternativas y se institucionaliza el conservadurismo.

Freire (1998) se refiere a esta situación de la siguiente manera; “en una época como la que nos ha tocado vivir, en que se menosprecia el ministerio de la palabra humana y se hace de ella máscara para los opresores y trampa para los oprimidos... No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la

realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos sino derecho fundamental y básico de los hombres” (p.16), la docencia es tarea colectiva donde lo que se habla dentro del grupo debe convertirse en actos de creación, de transformación, acciones que se palpen y se perciban en cada actividad que se realiza dentro de la escuela, actos que se perciban en las actitudes y comportamiento de nuestros alumnos, de no ser así, se está reproduciendo.

Poggi, Margarita y Frigerio (1996) describen lo siguiente; “Los límites más evidentes de la participación los proporcionan los propios actores y su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la institución y la propia institución. La capacidad y el interés en participar están fuertemente condicionados por cuatro tipos de cuestiones; condiciones históricas, condiciones socioculturales, la dinámica institucional y la especificidad de la institución.

La historia nacional e institucional y la escasa tradición democrática, no ha permitido arraigar en las instituciones los valores participativos, las habilidades dialógicas. Por otra parte, existen ciertos condicionamientos socio-culturales que restringen la participación de algunos individuos; entre ellos se pueden destacar; el nivel de instrucción, la cercanía del ámbito escolar, la valorización social de la actividad dialógica, la autoestima del personal” (p. 107).

Freire a través de su pedagogía liberadora de una explicación a estas actitudes que imposibilitan el verdadero diálogo, invita a reflexionar acerca del origen de esta cultura antidialógica, egoísta, aislada, individualista, que representa una barrera contra la mejora.

2.2.2 Sociedad cerrada e inexperiencia democrática.

Características: La sociedad cerrada latinoamericana fue una sociedad colonial, algunas formas básicas de su comportamiento se observan generalmente, en que el punto de decisión económico de está fuera de ella, en la sociedad matriz, que en el caso de México era España, desde ahí se tomaban las decisiones y la Colonia sólo recibía prescripciones, concibiéndose como una sociedad objeto, una sociedad periférica, que no reflexiona ni actúa de manera autónoma. Esta forma de organización aún se refleja en las instituciones públicas actuales, que generalmente cuentan con autonomía relativa, pues mucho de lo que ahí se hace está pensando desde afuera. Reyes y Zúñiga (1994, p. 92) comentan “La normatividad en las Escuelas Normales es anárquica y no ha recogido cambios desde hace tiempo, por lo tanto es obsoleta, por lo que en la práctica se aplican normas y reglamentaciones elaboradas al arbitrio de cada administración, las cuales son a veces desconocidas total o parcialmente en los planteles. La normatividad de mayor desarrollo es la de tipo administrativo, la cual se puede comparar con un cuerpo amorfo de políticas y lineamientos de operación, con frecuencia incoherentes entre sí. Su diseño y aplicación están siempre preñadas de autoritarismo y arbitrariedad, y se elaboran sin tomar en cuenta ni a la comunidad académica ni sus necesidades” p.92, en este marco, los maestros se convierten en emisarios de dominación, de manera inconsciente si se quiere, como instrumentos del aparato ideológico del estado, se conciben como personas sin autonomía, sin capacidad de decisión, ni calificados para interpretar y transformar el mundo escolar por nosotros mismos. Palacios (1984, p. 524) “Las elites gobernantes se sitúan sobre –no con- el pueblo, lo dominan y le imponen sus prescripciones; el pueblo, como el hombre

que lo integra, es objetivizado: las sociedades cerradas se estructuran de manera rígida y autoritaria”, en este caso, los maestros aceptan dócilmente las innovaciones curriculares, éstos se convierten en objetos, puesto que su participación es indirecta, y sí además de esto no hay un trabajo de reflexión, de crítica y de compromiso, las innovaciones curriculares resultan un verdadero fracaso.

En las sociedades cerradas se instala una élite que gobierna según los dictámenes de la sociedad directriz, estas características aún se ven reflejada en nuestras instituciones cuando normalmente la designación de los puestos se hace fundamentalmente con base a criterios políticos y no académicos y, por tanto, de manera vertical y antidemocrática. Es común encontrar directores sin respaldo académico y prestigio docente, e incluso con una trayectoria académica y política denigrante, pero que son una garantía de compromiso, puesto que se someterán y tratará de someter, a los intereses de grupo, a las diferentes comunidades de la escuela, esto genera un ambiente muy poco propicio para el desarrollo de una verdadera cultura del diálogo, pues, los directivos no tienen la capacidad y tampoco quieren hacer de la escuela un lugar abierto que de lugar a una estructura participativa tanto de profesores, padres y alumnos, donde la autoridad tenga la habilidad de hablar cara a cara con los profesores, llevando relaciones basadas en la negociación, en la reflexión y en el diálogo.

La sociedad colonizada, esclavizada, sin pueblo, refleja la inexperiencia democrática. Aquí se hallan las raíces de nuestras tan comunes soluciones paternalistas, entendiendo esto como la condescendencia del “adulto” hacia el “menor”, en estas circunstancias se habla de “la bondad del señor”, de su “comprensión humana”. Eso explica la actitud de lisonjeo, de adulación, de “barberismo”, de sumisión

(haciendo caravanas, reverencias, dando fuertes palmadas, suplicando alguna entrevista, ofreciendo regalos) que presenta el maestro ante autoridades educativas o ante las autoridades sindicales Ornelas, (1995, p. 133) dice "Las relaciones de los maestros con su sindicato son complejas. Aunque es imposible documentar, todo el mundo sabe que el Sindicato de Maestros impone cierto tipo de criterios que los maestros tienen que respetar o de lo contrario, enfrentarán severos problemas", a cambio de su negación como ser, el maestro disfruta de las dádivas del sindicato; créditos, recomendaciones para cambios de adscripción, ascensos escalafonarios más rápidos, complacencia para comisiones, permisos, así como protección casi absoluta para retener el empleo en cualquier circunstancia, pero también esto le resta cualquier posibilidad de algún día pronunciarse libremente. Las escuelas que aún viven bajo este marco cultural son incapaces de reconocerse a sí mismas, viven sin descubrir cuáles son sus necesidades y problemas y sin saber como satisfacerlos; están siempre sujetas a que otros se las prescriban.

Allí también se hallan las raíces de nuestro mutismo, éste no es propiamente inexistencia de respuesta, es una respuesta a la que falta un tenor marcadamente crítico. En la Colonia no había participación en la solución de los problemas comunes, tampoco había convivencia comunitaria, negándonos así una forma de vida democrática que implicase un alto sentido de participación en los problemas comunes, sentido que se "crea en la conciencia del pueblo y se transforma en sabiduría democrática. Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrece "comunicados" se hacen preponderantemente "mudas". No hay diálogo con la estructura del gran dominio, el diálogo implica una mentalidad abierta que no florece en áreas cerradas, autárquicas. Éstas por el contrario constituyen un

clima ideal para el antidiálogo. Para la verticalidad de las imposiciones, donde se robustece el mandonismo, situaciones en las cuales el interés privado se sobrepone al público, son condiciones de sumisión de manos extendidas, así como de disturbios y amenazas, la fuerza del poder que nos llevó a la sumisión y por consecuencia al ajustamiento, el acomodamiento y no la integración. Palacios, (1984, p. 532) dice “A la sociedad cerrada le corresponde un tipo particular de cultura: la cultura del silencio. Cultura del silencio en la que el hombre siempre esta presionado, siempre imposibilitado de hablar, de pronunciar palabra”.

Concepto de hombre en una sociedad cerrada: El acomodamiento exige una dosis mínima de crítica, el hombre no participa, por el contrario, se acomoda a las determinaciones que se superponen a él. Las disposiciones mentales que creamos en estas circunstancias fueron así disposiciones mentales rígidamente autoritarias, acríticas. Así se vivió en el periodo colonial; siempre presionados, casi siempre imposibilitados de hablar, mitificando la realidad, negándose al diálogo, inhibiendo su capacidad creativa y su capacidad crítico-reflexiva, sin capacidad de respuesta a los desafíos de la realidad, donde muchas de las situaciones se contemplan como intocables, induciéndolos a una actitud fatalista, desarrollando un individualismo necrófilo, donde el hombre, sólo era capaz de reaccionar por medio del alboroto que es la voz de los que están “mudos” y nunca con voz auténtica.

A la cultura del silencio, a la sociedad oprimida le corresponde la intransitividad; La conciencia intransitiva resulta de lo que Freire denomina un estrechamiento en el poder de captación de la conciencia, es incapacidad de ver los desafíos que están más allá de lo vegetativo. La intransitividad produce una conciencia mágica, conciencia que se caracteriza por su simplicidad en la interpretación de los problemas, a la toma de

decisiones apresuradas y superficiales, por su apego al pasado, por su visión estática y no cambiante de la realidad, a su tendencia al gregarismo, al rechazo a los estudios de investigación, tendencia a las explicaciones mágicas, a las argumentaciones débiles y a la polémica más emotiva que crítica. No busca la verdad; trata de imponerla y busca medios para influir con sus ideas. Trata de pelear más, para ganar más.

2.2.3 Sociedad en transición.

Características: Esta etapa histórica, es una etapa de opciones entre las formas de ser, de visualizar, de comportarse, de valorar, el ayer y otras formas de ser, de visualizar, de valorar el futuro, son opciones que requieren de la captación crítica del desafío, para que se conviertan en conocimiento transformado en acción. Las sociedades que viven este paso, esta transición de una época a otra, exigen, por la rapidez y flexibilidad que las caracteriza, la formación y el desarrollo de un espíritu también flexible. Se requiere que la sociedad realice más funciones intelectuales y menos funciones instintivas y emocionales. Freire (1998, p. 35) se refiere a esta etapa, como; "Una época histórica representa, así una búsqueda de aspiraciones, de deseos, de valores, en búsqueda de su plenitud. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, a las cuales sólo los avanzados, los genios, oponen dudas o sugieren reformulaciones. Se insiste en el papel que deberá tener el hombre en la planificación y en la superación de estos valores, de estos deseos, de estas aspiraciones".

A este periodo se le llama de transición, en este periodo es cuando los docentes deben darse cuenta que los valores de una sociedad cerrada ya no corresponden a la

época que hoy se vive, que las escuelas requieren de miembros autorrealizados, seguros de sí mismos, conscientes de que están en este mundo para actuar, no sólo para contemplar, capaces de vivir la profesión con profundidad y con compromiso, con la convicción de que se puede reflexionar, hacerla o rehacerla junto con los demás, recordando siempre que el hombre no es un ser aislado sino que es un ser de relaciones y no de simples contactos. Freire (1998, p. 30) se refiere a esto de la siguiente manera: “Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da el existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir”, salir de este acomodamiento y lograr la integración que es un proceso que exige un máximo de razón y conciencia donde el hombre tiene que optar, por lo que lo fundamental es la crítica, esto requiere de voluntad constante, puesto que esta humanización se ve amenazada constantemente por el sistema de opresión en que se vive en las escuelas “empobrecidas” (escuelas donde los docentes por lo común trabajan solos y rara vez dialogan).

Concepto de hombre en una sociedad en transición:

En esta etapa es fundamental partir de la idea que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. Su apertura a la realidad, depende de la medida en que responde a la gran variedad de desafíos, a la cual puede presentar una multitud de respuestas, donde el hombre concientemente se organiza, elige la mejor respuesta, se aprueba y actúa. Es decir la

captación de los datos objetivos de la realidad no es refleja sino que es intensamente reflexiva, ya no se actúa como espectador, interfiere en la realidad para modificarla.

En esta sociedad en transición, se está en una posición progresista y reaccionaria; no puede estar con los brazos cruzados, las masas espectadoras ya no tienen cabida, ya que comienza un proceso llamado democratización que exige un creciente ímpetu por participar. Es así como la intervención de los docentes dependerá en gran parte de captación que éste haga de su realidad y del desarrollo de sus funciones intelectuales, más que instintivas y emocionales, sólo en la medida en que se prepare para la captación de su problemática podrá interferir, participando, creando, recreando y decidiendo. En este proceso pueden surgir las escuelas en “movimiento”, las escuelas “eficaces” donde según Rosenholtz (citado por Fullan Michael, 2000, p. 73) los docentes se inclinan por el trabajo en equipo que se asocia a normas y oportunidades que dan sustento a la mejora sostenida y al aprendizaje permanente: “El supuesto es que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía con los colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora”, es decir el individuo reconoce que una conciencia creadora y comunicativa es democracia, donde la opción es la crítica. Crítica y amorosa, humilde y comunicativa.

El hombre en esta época también se caracteriza por su transitividad crítica a la cual puede llegar a través de una educación dialógica y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política. En este proceso de cambio el hombre amplía su poder de captación y de respuesta a las sugerencias y a las cuestiones que parten del exterior y aumenta su poder de diálogo, no sólo con otro hombre sino con su mundo, el hombre se “transitiva”. Sus intereses y preocupaciones se prolongan a otras esferas,

no solo a la simple esfera vital. Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia. Entonces el existir del docente, se convierte en un concepto dinámico, lo cual implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con el creador. Es este diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus desafíos y problemas lo que lo hace histórico, lo que lo hace trascender. Al lograr la transitividad crítica es decir cuando el hombre comprende su posición dentro de su contexto, llega a una educación dialogal y activa, la cual se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas, por tratar de comprobar sus descubrimientos, por la seguridad de sus argumentaciones, por negarse a la transferencia de la responsabilidad, por la negación de posiciones quietistas, se interesa más por la práctica del diálogo y no de la polémica. En las escuelas donde el maestro desarrolla una capacidad transitiva crítica, es vital el trabajo en equipo, la mayoría debemos reconocer la dificultad de la enseñanza y debemos admitir que requerimos de ayuda. Respecto a la crítica Freire (1998, p. 14) dice: "El derecho a criticar y el deber, al criticar, de no faltar a la verdad para apoyar nuestra crítica es un imperativo de la más alta importancia. Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por el otro lado para el crecimiento necesario del sujeto criticado. De ahí que al ser criticados, por más que no nos guste, si la crítica es correcta, fundamentada, hecha en forma ética, no tenemos porque dejar de aceptarla, rectificando así nuestra posición anterior. Asumir la crítica significa, por lo tanto, reconocer que nos convenció parcial o totalmente de que estábamos incurriendo en un error que merecía ser corregido o superado. Tenemos que aceptar que nuestros análisis de los hechos de las cosas, nuestras reflexiones,

nuestra manera de pensar no siempre es unánimemente aceptado y que es imposible estar en el mundo haciendo cosas, sin ser criticado”.

Los maestros deben ser los primeros en rechazar posiciones quietistas, buscando siempre la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”, remplazando las tendencias verbosas y activista y permitírnos experimentar el debate y el análisis, intentando constantemente cambiar de actitud y crear un ambiente democrático a través del cual sustituyamos hábitos antiguos de pasividad, acomodamiento y ajustamiento por nuevos hábitos de criticidad, de participación y de ingerencia que concuerden con el nuevo clima de transición. “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora bajo pena de ser una farsa” (Freire Paulo, 1998, p. 92).

¿Pero cómo cambiar la conciencia ingenua, a la conciencia crítica, cómo hacer el proceso de concientización sea un acto de creación capaz de desarrollar la impaciencia, la vivacidad característica de los estados de estudio?, ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas, cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad?

La respuesta es: a través de un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico y participante.

El compromiso del docente con la sociedad:

El compromiso sería una palabra hueca, una abstracción si no involucra la decisión lúcida y profunda de quien lo asume y una primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido está en que éste sea capaz de actuar y reflexionar condiciones que se dan a través de la palabra.

Un maestro no es capaz de compromiso cuando se encuentra inmerso en la realidad, de la cual no puede emerger, ni alejarse para admirarla y, así, transformarla, lo hace un ser fuera del tiempo, el cual sería un presente perpetuo. Ahistórico, un ser como éste, no puede comprometerse ya que no se relaciona con el mundo, sólo se contacta, por lo tanto sus contactos no logran transformar el mundo.

Solamente un ser capaz de emerger en su contexto, de alejarse de él, para quedarse en él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo, por su propia creación, un ser histórico así, solamente es capaz de comprometerse. El maestro que vive con profundidad su profesión, que es capaz de entender su realidad, de admirarla, reflexionarla y así transformarla será un docente comprometido. El compromiso implica una responsabilidad histórica, no puede realizarse a través de la palabrería ni de ninguna otra forma de huir del mundo, de la realidad correcta. El compromiso es solidario y no falsa generosidad, no es un acto unilateral, es un encuentro dinámico entre hombres. Cuanto más me capacito como profesional, cuanto más sistematizo mis experiencias, cuanto más me sirvo del patrimonio cultural, que es patrimonio de todos y al que todos deben de servir, más aumenta mi responsabilidad con los hombres. El compromiso no es una ilusión, no es un acto espectador, es práctica, acción, reflexión que exige del profesionalista una visión totalizadora de la realidad, ya que cuando transforma la totalidad lo hace también en las partes y por último este compromiso exige un sentido crítico.

2.3 Del Currículo oficial al currículo como proyecto a través del Diálogo.

"La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como "tradiciones públicas". En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores". Neagley y Evans, (citados por Stenhouse, 1987, p.11). La actividad docente tiene como fin introducir a las generaciones un cuerpo de conocimientos, actitudes y capacidades técnicas, reconocidas por la sociedad imperante en determinada época histórica. Es el Estado, uno de los elementos a quien ha correspondido la determinación de los contenidos a enseñar como una manera de intervenir en el control de la vida social, su presencia y existencia se percibe en la escuela a través de contenidos que ahí se transmiten. Éstos también dependen del sistema de gobierno que prevalezca, si es una sociedad democrática, demandará la formación de un ciudadano participativo lo que requiere una serie de competencias básicas como leer, escribir, interpretar mensajes, comunicarse a través de distintos lenguajes, entender el funcionamiento de la política y la economía, ser eficiente, etc. Otro elemento que influye en este proceso son los agentes económicos, las grandes empresas, los bancos, presionan para que las escuelas promuevan contenidos de actitudes que consideran adecuados en el mundo del empleo (rapidez, puntualidad, obediencia, disciplina). Todo esto tiene que enseñar la escuela, y todo esto está plasmado en el Currículum del cual se expondrán diversos conceptos:

2.3.1. El currículum

En el campo de la educación, currículum es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados, interpretaciones y definiciones, que ha tomado conforme ha ido evolucionando la sociedad.

El sentido latino del término currículum (currere que significa stadium, o un correre que significa per vías) esta ligado a un trayecto, un recorrido, un camino, una extensión, dicha trayectoria, tiene una meta, un orden, un desafío que nos impulsa a llegar a determinado lugar, a determinado puesto. La palabra currículum, fue usada en el campo de la educación por primera vez, en el siglo XVII, Gvirtz, Silvina y Palamidessi (2000) dicen: "Según el Oxford English Dictionary, el término surge asociado a cuestiones pedagógicas en los registros de la Universidad de Glasgow, en 1633, para referirse a los cursos regulares de estudio, desde entonces se asocia con el contenido del aprendizaje que los estudiantes tienen que aprender y las formas que adoptan las actividades de enseñanza." (p.52), pero cualquiera que sea la perspectiva con que se mire, el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, trasmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas escolares.

En el mundo de la escuela, lo primero que se entiende cuando se habla de currículum como un texto o conjunto de textos elaborados por la Secretaría de Educación que contiene temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de maestros, es el "plan o programa" que se consulta para realizar la práctica docente, son los paquetes oficiales donde se prescribe lo que se debe transmitir y cómo se debe hacer, bajo esta perspectiva el currículum aparece

como una norma externa a la escuela, a los docentes, "algo que viene desde de arriba" que por lo regular es elaborada por los especialistas (filósofos, pedagogos, psicólogos). Desde esta manera se entienden tres modalidades:

a) El currículum cuerpo organizado de conocimientos; Los contenidos se piensan bajo la forma de un cuerpo organizado de conocimientos disciplinarios (científicos, filosóficos, morales artísticos). El currículum se centra en el resumen del saber culto, una lista de contenidos a enseñar y su formalización en la materia de estudio. El documento escrito detalla los temas, los hábitos, los valores y que normalmente se toma en cuenta sólo el desarrollo de temas, olvidando desarrollo de actitudes y habilidades.

b) El currículum declaración de objetivos de aprendizaje: Desde esta concepción, el currículum es un documento que especifica los resultados de aprendizaje deseados. F. Bobbit a comienzos del siglo, en Estados Unidos, creó la idea de que la escuela debía organizarse de acuerdo con el modelo fabril, donde ésta, a través del currículum tenía que dar respuesta a las demandas de la sociedad, la eficiencia del individuo. En esta concepción el educador es un mecánico, un práctico experto cuya función no reside en ponerse a pensar lo que hay que hacer sino en implementar una técnica eficiente para cumplir con aquello que se le pide que haga, es lo que se llama "pedagogía tecnicista o eficientista", donde el currículum esta conformado por objetivos de aprendizaje que se aspira lograr y a la vez se prescriben los resultados de la instrucción.

c) El currículo plan integral para la enseñanza: Ralph Tyler en 1949, propone un método para el diseño del currículum, donde se toman en cuenta; las fuentes que originan la acción pedagógica (psicológica, filosófica y pedagógica), la selección de

contenidos, la selección de experiencias, la organización de experiencias y la evaluación. Este modelo no se limitaba a enunciar sólo los contenidos, sino que prescribe los objetivos, así como las actividades de aprendizaje para lograr éstos. Aquí, el currículum define la sustancia de la educación, mientras que la misión de los docentes es desarrollar fiel y efectivamente lo especificado por el diseño.

Para 1962 Hilda Taba, refuerza este enfoque, proponiendo que el diseño del currículum debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículum. Este proceso se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación, al igual que el modelo de Tyler, los especialistas lo elaboran y los docentes lo operativizan.

En todas las concepciones anteriores, el currículum es considerado como un plan-modelo de lo que se desea que suceda en las escuelas y la práctica pedagógica es concebida como una aplicación, un desarrollo del modelo, el cual es elaborado por la ciencia y el saber de los especialistas, donde el docente es relegado en cuanto a su participación en la definición de los contenidos y las estrategias de enseñanza, menospreciando su experiencia, la de los alumnos y de los padres de familia. (Martínez Jaume, 1998, p. 9) se refiere al currículo oficial como un conjunto de materiales a prueba de profesores que fue desarrollado con el fin, de imprimir al trabajo en las escuelas un carácter científico, más acorde con las nuevas exigencias económicas, esto se lograría a través de la preparación de paquetes inteligentes y poderosos, que a pesar de las deficiencias de los profesores, garantizaran por sí mismos, el logro de los objetivos. La estructuración de estos paquetes estaría a cargo de los expertos

académicos y en lo que respecta a su rutinaria aplicación técnica, sería asunto de los maestros, dándose así la tradicional división entre teoría y práctica, donde una cosa es lo que piensan los expertos y otra lo que realmente se hace, así el currículum es una herramienta ya pensada, para que el profesor o profesora no tenga que pensar, un documento burocrático-administrativo, donde los especialistas establecen el qué, cómo y cuando del contenido de enseñanza. Desde esta perspectiva se produce la separación de la planificación y la ejecución. El proceso de reflexión sobre la planeación por parte del profesor se hace innecesaria, así como la interacción entre el profesorado, Jurjo (1994, p. 54) dice "El reduccionismo del currículum y de la función de la escuela es obvio, sólo existe lo planificado y lo previsto, y lo que es tan o más importante, los docentes deben concentrarse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y, mucho menos, alterarlos y sustituirlos. De esta manera el profesor queda reducido a un papel técnico, encargado de lograr las metas previstas por los programas que los especialistas y políticos piensan y diseñan, con un panorama así perfilado, el currículum se acepta de manera acrítica, donde no se concibe la discusión". Freire (1998, P. 159) hace referencia al currículum oficial, "como el medio de conquista que utilizan, las elites dominantes, el instrumento que estimula la pasividad, el estado de "inmersión" de los sujetos, en este caso los docentes, que con facilidad, a veces con frustración, se someten a las prescripciones establecidas en los programas, en este acto dominante "el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera, negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente". Los docentes no "admiran" auténticamente al currículum; por lo que no se puede denunciar, cuestionar, y lo más sencillo es la adaptación, el ajustamiento a la enseñanza tradicional, esta visión mecanicista los vuelve temerosos, no se tiene el valor necesario para enfrentar el

encuentro con la realidad, y se endurecen en el desencuentro, resistiéndose a cualquier indicio de cambio, al proceder de esta manera se mata la esperanza, la fe, y se tiende al acomodamiento, creciendo una profunda desconfianza e incapacidad para proponer, para reflexionar y actuar sobre el currículum, y así transformar. Freire (1999), ve al currículo oficial como una invasión cultural, que consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida que frena su creatividad, donde los autores son el estado y los empresarios y los objetos los maestros, además el medio más efectivo para reproducir su ideología, la escuela como institución formadora, favorece el clima de dominación y de mitos, a través de las condiciones autoritarias, rígidas que ahí prevalecen, incrementando en los alumnos la opresión. La invasión cultural, que sirve a la conquista y mantiene la opresión, implica la visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la "superioridad" del invasor, la "inferioridad" del invadido, la imposición de criterios, la aceptación de que las decisiones para el cambio provienen de afuera.

El currículum se concibe como un medio para reproducir la ideología de las elites dominantes en, Jurjo (1994, p.17) comenta "se entiende por ideología el conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a las personas como verdades absolutas, produciendo un autoengaño, una ocultación en su pensamiento y formas de actuar". Es necesario aclarar esta situación, porque algunos dirían que todo lo anterior es mentira, que los maestros realmente enseñan, que son creativos, participativos, responsables en cuanto lo que hace en la escuela, pero nuevamente Jurjo (1994, p. 62) aclara diciendo "la definición de educación para la vida queda, en la práctica, circunscrita en una interpretación muy limitada y pobre. Y todo sucede además, sin la plena conciencia de

los interesados, especialmente del profesorado".

d) Ampliación de la concepción modélica; el currículo es el conjunto de experiencias formativas:

En las décadas de 1920 a 1930, diversos autores, iniciaron una reacción contra la concepción tradicional de currículo como modelo de la práctica basada en las disciplinas científicas y académicas. J. Dewey, citado en Gvirtz y Palamidessi (2000, p.61) sostiene que "la educación no es sólo un proceso reproductor de una serie de saberes y valores definidos y estáticos sino un proceso permanente de reconstrucción de los conocimientos y de los intereses del individuo". El currículum en una sociedad democrática, tal como lo entendía Dewey, debe ser experimental y abierto a diversos fines sociales. Lo importante del currículo es la experiencia, la recreación de la cultura a partir de la vivencia del individuo.

La concepción de currículum como experiencia generó profundos cambios en las ideas pedagógicas, mostrando que había otras formas de organizar la tarea escolar así como el reconocimiento de la existencia de varias formas de influencia educadora que no siempre se formalizan en un plan o modelo global, sin proponérselo, esta visión originó un movimiento importantísimo: la noción de currículum se aleja de una perspectiva normativa y pedagógica ("lo que se debe enseñar", "lo que los alumnos deben aprender", "lo que hay que hacer para que el estudiante alcance los objetivos") hacia una perspectiva descriptiva y explicativa ("lo que se aprende realmente en la escuela", "lo que pasa cuando se enseña"), en esta situación el currículo deja de verse como el centro de la vida escolar, dando paso a elementos de influencia decisiva como son; la organización escolar, la experiencia, los saberes, las intenciones de los docentes y de los alumnos.

e) Concepción Pedagógica: El currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva:

En 1970 surge en Gran Bretaña y en los Estados Unidos una nueva conceptualización; el currículum es la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar. Autores como Elliot Eisner, Lawrence Stenhouse, son algunos de los teóricos del llamado "enfoque práctico", "reconceptualista", "centrado en el profesor", que sientan las bases para un cambio radical en las concepciones pedagógicas del currículum e intentan una nueva forma de concebir la regulación de las prácticas de enseñanza y proponen que el currículum es un campo que está siempre abierto al debate, que los problemas curriculares son situacionales, donde se deben tomar en cuenta las diversas creencias, las concepciones y las formas de hacer que tienen los padres, los docentes, los alumnos y los especialistas y no puede ser una simple adhesión a una ideología o metodología particular. Stenhouse (1987, p. 30) dice; " Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también el método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo". De este modo, el currículum es definido como un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas. Es un proyecto global, integrado y flexible. Stenhouse (1987, p.29) nuevamente reafirma: "Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". El currículum así adopta, la forma de una idea

colectiva para transformar las prácticas de enseñanza, a través de la definición de principios y acuerdos los cuales servirán de guía para la acción.

Gvirtz, y Palamidessi (2000, p. 70) dicen: "El currículum, como modo de llevar a la práctica nuestras intenciones pedagógicas, supone un estudio de lo que sucede en las escuelas y se concreta como un proyecto que prescribe de manera flexible principios de acción y recomendaciones sobre qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo. Se postula como un proceso de diálogo institucional" y continúan, el currículum es una idea respecto del modo de educar que opera colectivamente bajo una modalidad de "práctica", la cual se basa en cuatro principios:

a) Lo que se hace en las escuelas debe ser modificado gradualmente y no desde una perspectiva externa que intenta "reemplazar" lo que existe;

b) Los cambios deben hacerse desde una modalidad práctica y no por la aplicación de recetas supuestamente tomadas de alguna teoría científica.

c) El centro de la innovación no está puesto en el diseño de una propuesta "correcta", "científica", sino en, el proceso social con el que se trata de modificar la realidad de la escuela.

d) El programa práctico de reforma -el currículum- se basa en un método: la deliberación. El currículo es un proceso de diálogo en y con la práctica. Bajo estas perspectivas el currículo es compromiso de maestros, directivos, alumnos y padres de familia, los cuales pueden actuar sobre el currículo oficial, esto requiere la capacidad crítica, reflexiva y de praxis de todos los elementos ahí involucrados.

"Caminamos tras los deseos, y aquello que nos parece una quimera, es lo que nos atrapa como un imán hasta lograrlo, aún sin darnos cuenta en el camino. Lo cierto es que detrás de aquello que se proyecta, se van haciendo muchas cosas, las que se

potencian cuando se producen con intencionalidad. De allí que si la reflexión acompaña a la acción, se va precisando el logro, lenta pero progresivamente, se llega a él." (Burgos Noemí y Peña M. Cristina, 1999, p.1), así se refieren estas autoras hacia el proyecto, como un camino de deseos, que a través de la reflexión y acción se llegará a él. El tránsito entre el currículum y el proyecto es como un puente que requiere compromiso, de aquellos que quieren confrontar lo que saben para llegar a lo que necesitan saber y resolver las necesidades colectivas de la escuela de hoy. Reconocerse como seres del quehacer, esto es que la docencia es hacer, es acción y reflexión. Es praxis.

"Los proyectos curriculares deben suscitar problemas prácticos de enseñanza que el profesor debe resolver a través de acciones profesionales donde entran en un juego interactivo tanto cuestiones teóricas como cuestiones prácticas. Es un proceso práxico-reflexión en la acción donde enjuiciamos nuestros ideales educativos entre la teoría y la práctica". (Martínez Jaume, 1998, p. 21)

J. Gimeno (1999, p. 120) habla acerca del proyecto educativo del centro, que para él es lo mismo que proyecto curricular. Diferenciar ambos significaría mantener una separación artificial entre enseñanza y conocimiento, aclarando esto, el proyecto educativo o curricular es el medio para introducir una dinámica renovadora, implicar al profesorado y acercar la enseñanza a las condiciones de cada contexto y a los alumnos., el cambio requiere incidir en el funcionamiento interno de las instituciones, en el reparto del poder dentro de ellas, alterar la estructura del puesto de trabajo de los docentes, cosa que no es nada fácil, en las estructuras tradicionales como la nuestra, que ya anteriormente se ha descrito como sociedades "cerradas". Entonces, se requiere otorgar a las escuelas cierta autonomía para que adapten y concreten el

currículum que en éstas se imparte, es decir no se trata de crear sino de adaptar, modificar, el currículum oficial, ya que crear no estaría dentro de las posibilidades dadas las condiciones del trabajo de los maestros. Existen diversos factores que apoyan esta idea de autonomía como condición para que se desarrolle el proyecto educativo o curricular:

1) Descentralización administrativa: esto no representa en declararnos instituciones separadas de la Sep, sino más bien, esta tendencia descentralizadora tiene "como fin generar un espacio de autonomía en el que los centros escolares están llamados a tener más protagonismo y alguna capacidad de decisión para organizarse con un proyecto propio. "La autonomía curricular tiene la función de permitir al perfilar un proyecto educativo, atender a necesidades de una comunidad, decidir asignaturas, talleres o módulos optativos, realizar actividades culturales adecuadas al contexto de cada centro, organizar más eficientemente los recursos y aglutinar a padres, alumnos y profesores en un estilo de educación compartido". (J. Gimeno Sacristán, 1999, p. 280).

2) Esta descentralización, obedece a un objetivo político fundamental de democracia, donde las instancias y colectivos participen en los asuntos que les afecta, por lo tanto se comprometan y se preocupen por su mejora.

3) Esta tendencia obedece al nuevo neoliberalismo, que niega la intervención del estado en la vida de los individuos, reclamando que los ciudadanos deben tener la capacidad de autorregularse, así tengan libertad e iniciativa para elaborar propuestas y competir para la captación de cliente con "una imagen de marca".

4) La idea positiva de dotar a los centros escolares de alguna autonomía en el desarrollo del currículum es una forma de hacerles más responsables de la calidad de enseñanza que imparten. Esto puede parecer como otra de las medidas de conquista,

invasión cultural del sistema neoliberal, pero que, los maestros lo pueden tomar como una oportunidad para sentirse más realizados, más humanizados, de sentir que son capaces de ser actores y autores de la renovación de una de las actividades más nobles del ser humano que es la enseñanza.

Bien, para lograr esta transición entre el currículo oficial al currículo como Freire apuesta la educación a través del diálogo. Esta teoría es sintetizada proyecto, es condición única el diálogo, del cual venimos hablando desde el primer capítulo, como el elemento capaz de generar el cambio en nuestras escuelas, el que como instrumento único del ser humano, puede ser la opción más eficaz en la transformación de la actividad docente.

2.3.2 El diálogo en el desarrollo del currículum como proyecto

Freire apuesta la educación a través del diálogo. Esta teoría sintetizada por Ruiz Olabuénaga (citado por Palacios Jesús, 1984, p. 538) y que se presenta en este trabajo para apuntalar aún más lo que es el diálogo en la construcción de un proyecto educativo o curricular;

a) El proyecto es comunicación, diálogo, en la medida en que no es transferencia, sino un encuentro de sujetos interlocutores que, juntos, buscan la significación de los contenidos.

b) En el proyecto existen dos planos fundamentales. En el primero de ellos el objeto de la comunicación pertenece al dominio de lo emocional; el diálogo se da a nivel emocional y opera por contagio. En el segundo, el acto de la comunicación comunica conocimientos; aquí se da la "admiración" del objeto, expresado a través de la palabra.

c) El proyecto se da entre sujetos sobre algo que los mediatiza y que se presenta ante ellos como un hecho cognoscible.

d) El diálogo no estriba en la transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino en la coparticipación en el acto de comprender la significación del mensaje.

e) Este diálogo se realiza críticamente.

f) La admiración participada hacia el mismo objeto (el currículum) debe expresarse por medio de signos lingüísticos pertenecientes al universo común a ambos, para que así comprendan de modo semejante el objeto de la comunicación.

g) El diálogo exige una relación pensamiento-lenguaje que no puede romperse.

h) La comprensión común del mensaje lingüístico, de su contenido, debe abarcar además la comprensión del contexto y del proceso en que se genera la convicción que expresan los signos lingüísticos.

i) La inteligencia de los signos y la comprensión del contexto no son suficientes para compartir la convicción del otro. Para ello es necesario captar los condicionamientos de todos los miembros ahí reunidos.

j) Cuando en la comunicación surgen problemas, no debemos recurrir a la "incapacidad dialogal" de los otros, ni a la invasión cultural ni la propaganda, sino que debemos perseverar en la insobornable fidelidad de la comunicación. (no caer en el desaliento, o en la arrogancia de que el proyecto es creación de unos cuantos, porque nuevamente se caerá en el burocratismo alienante y por lo tanto este documento no tendrá eco en la acción).

En la visión de Paulo Freire este cambio curricular representa una revolución, reconocida ésta como un acto de amor, un acto creador y humanizador, por lo tanto es un acto consciente, donde los docentes tienen conciencia de su actividad y del mundo

en que se encuentran, en la que pueden actuar en función de sus finalidades que proponen y se proponen, percibiendo y sobrepasando las "situaciones límites" definiendo éstas no como el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino como el margen real donde empiezan todas las posibilidades, de esta manera el currículum como proyecto representa "la situación límite" que en cuanto es percibida de manera crítica, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a la superación, verificándose a través de las acciones realizadas para transformar la realidad. Esta revolución requiere de la comunicación, cuanto más pronto se inicie el diálogo, más revolución será.

2.3.3 Un líder dialógico

Esta revolución requiere de un liderazgo revolucionario:

El esfuerzo revolucionario de transformación no puede tener en el liderazgo a los hombres del quehacer, de la imposición (directores, supervisores, coordinadores) y en las masas a los hombres reducidos en el mero hacer, a ejecutores. Un liderazgo impone, un diálogo valeroso con las masas, donde no se puede hablar de actor y menos actores, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación, juntos pueblo y liderazgo, en una solidaridad inquebrantable. Lo que pretende una auténtica revolución es transformar la realidad que propicia un estado que se caracteriza por mantener a los hombres en condición deshumanizante (reducidos a objetos, "cosificados"), por lo que esta revolución debe ser hecha por los oprimidos en este caso los docentes en todos los rangos y con un liderazgo lúcido, un liderazgo a través de la comunión del pueblo. Comunión en la cual se crece juntos y en la cual el liderazgo, en

lugar de autodeterminarse simplemente como tal, se instaura o se identifica en su praxis con la del pueblo (con la de la escuela, con la de la zona o región) y nunca en el dirigismo, que es lo que hacen en muchos casos los maestros con membrete de directores, supervisor o coordinador, éstos aferrados en su misión mecanicista piensan que la transformación del currículum puede verificarse de manera mecanicista. El liderazgo debe ver en las masas su matriz constituyente y no la incidencia pasiva de su pensamiento, debe pensar junto con ellas para la liberación, no se puede decir que alguien libera o que se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión, Freire (1999, p. 170) afirma "El liderazgo revolucionario, científico-humanista, no puede absolutizar la ignorancia de las masas. No puede creer en ese mito. No tiene ni siquiera el derecho de dudar, por un momento, de que esto es un mito", no puede admitir que sólo él sabe y que sólo él puede saber, lo que equivaldría a desconfiar de los demás, para eso necesita dialogar con las masas, para que el conocimiento de éstas se fecunde con el conocimiento crítico del liderazgo. Por este camino la revolución es la de apertura hacia las masas populares, y no del encerramiento frente a ellas. Es el de la convivencia con ellas, no el de desconfianza para con ellas. En la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración, no existiendo en esta relación un sujeto que domina por la conquista, ni objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación. La colaboración, como característica de la acción dialógica, sólo puede darse en la comunicación, en un diálogo que ni impone, que no manipula, que no domestica, que no esloganiza., los sujetos se vuelcan sobre la realidad, que problematizada, los desafía y la respuesta es la acción de estos sujetos sobre ella, con el fin de transformar.

2.3.4 Sujetos dialógicos

Para que el currículo se desarrolle como proyecto requiere un cambio de actitud en todos los sujetos que integran el centro escolar:

El hombre es un ser integrado: Se integra a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, el de la historia y la cultura. La integración en su contexto resulta no sólo estar en él sino con él. El hombre integrado, es el hombre sujeto, que a través del diálogo discute y debate ideas, dinamiza su mundo por sus actos de creación, de recreación y de decisión, está en una lucha constante en contra del acomodamiento o ajustamiento. El docente integrado se caracteriza por su cultura de trabajo en equipo, la cual no es una organización formal ni burocrática, nace de la voluntad y la necesidad de sus miembros, estas reuniones están basadas en la asistencia, el apoyo, la confianza y la sinceridad que predomina en sus relaciones, en estas culturas, el fracaso y la incertidumbre no se protegen ni se defienden, sino que se comparten y se discuten con el fin de obtener ayuda y respaldo, existe la apertura en la discusión y en el desacuerdo temporario, sabiendo que esto no supone una amenaza para la continuidad de las relaciones. Fullan, Michael (2000) dice; "Las culturas del trabajo en equipo promueven el compromiso con el cambio y la mejora. Además crean comunidades de maestros que, librados del aislamiento y la incertidumbre, ya no están en una relación de dependencia desde afuera. Mirar el cambio ya no es una opción entre la aceptación entusiasta e incondicional o el rechazo irreflexivo." (p.98), pero para esto se requiere que el maestro sea un ser crítico, integrado y radical.

Características de una conciencia crítica:

-Anhelo de profundidad en el análisis del problema. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de instrumentos para el análisis del problema.

-Reconoce que la realidad es cambiante.

-Sustituye situaciones mágicas o explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos.

-Procura verificar o comprobar los hallazgos. Esta siempre dispuesta a las revisiones.

-Al enfrentarse a un hecho, hace lo posible por despejarse de prejuicios. No solo en la captación, sino también en el análisis y en la respuesta.

-Rechaza posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Es tanto más crítica cuando más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer algo es ser algo; es la base de la autenticidad.

-Rechaza toda transferencia de responsabilidad y de su autoridad y acepta la delegación de las mismas.

-Es interrogadora, averigua, impacta, provoca.

-Ama el diálogo; se nutre de él.

-Ante lo nuevo no rechaza lo viejo, ni acepta lo nuevo por serio, sino en la medida en que son válidos.

Condiciones del proyecto curricular:

Estimular el desarrollo de currículum como proyecto requiere hacer de los centros escolares lugares de socialización profesional, donde las prácticas no se conviertan en

rutina. El compromiso con la profesión, la motivación para ejercerla, puede y debe ligarse a la existencia de un proyecto conjunto, no sólo a la mejora de las condiciones laborales y materiales. Sykes (citado por J. Gimeno Sacristán, 1990, p. 84) enumera las siguientes condiciones para estimular la creación de la "comunidad profesional":

a) Dejar espacio para la autonomía real del profesor (sin burocratismos que midan eficiencia) El ejercicio profesional depende, inevitablemente, del compromiso personal ético.

b) Promover la socialización profesional positiva dentro de los centros.

c) Fomentar las implicaciones de los profesores y el desarrollo del currículum

e) Facilitar a los profesores tiempo para otras funciones: para diseñar, para observar la práctica, discutirla, leer, reflexionar e indagar. Actividades que pueden realizarse a título individual o colectivamente.

2.3.4 Método Dialógico para elaborar el currículum como proyecto

La adquisición de la autonomía real en un proyecto propio es un objetivo laudable, complejo y costoso de conseguir; es un proceso gradual, con aciertos y con avances rápidos, en ocasiones, y también con retrocesos y errores que exige la transformación, con directores "totales" o "revolucionarios, implicación crítica de toda la comunidad educativa, formación de profesores (argumentar sus decisiones, conocer alternativas, capacidad de opción, etc), cambio de una cultura profesional, clima de trabajo cooperativo. Freire propone una pedagogía de la concientización, la cual fue ideada para un proyecto de alfabetización para adultos, pero que se puede intentar retomarla para abordar el currículum como proyecto. Esta pedagogía debe cumplir tres

condiciones fundamentales: en primer lugar, debe utilizar un método crítico y dialógico; en segundo lugar, debe modificar el contenido del currículum; y por fin debe servirse de unas técnicas nuevas, tanto para reducir y codificar el nuevo contenido programático como para descodificarlo:

Palacios, (1984, p. 46) se refiere a este método de la siguiente manera; "El diálogo es, una exigencia en el planteamiento de Freire. Sólo él permite una relación horizontal de A con S, sólo él permite la auténtica comunicación, imposible de lograr con una actitud antidialógica: "El antidiálogo que implica una relación vertical de A con S es desamorado, acrítico y no genera crítica, no es humilde, es desesperanzado, arrogante y autosuficiente, por eso el antidiálogo no comunica, hace comunicados" esta declaración no debe sorprendernos, ya que esto representa una de las situaciones más reales que encontramos en nuestras reuniones, por un lado maestros arrogantes, que se creen los intelectuales de la escuela y por lo tanto los "elegidos" para implantar sus ideas, por otro lado maestros minimizados, sin esperanza, opacados, callados e indiferentes, este clima institucional es uno de los grandes obstáculos para el desarrollo del currículum como proyecto, que a pesar de muchos intentos por elaborarlo, ha caído ininidad de veces en un documento burocratizado, cuyo destino final han sido los archivos, un informe enviado a las autoridades, un documento empastado e implantado "voluntariamente a fuerzas" tanto a maestros como alumnos, en fin un documento sin sentido, sin fuerza para la transformación.

El método psicosocial de Paulo Freire tiene tres momentos esenciales: la investigación temática, la codificación y la descodificación; el cual exige dos consideraciones; que se tenga al hombre oprimido (docente) como sujeto. No como "cosa" y que además se haga claramente la opción por la liberación.

A. Investigación temática

Diálogo, es un encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, que buscan la transformación de ese mundo. La educación, que es fundamentalmente diálogo, no es posible si no se realiza sobre la base de ese mundo que mediatiza a las dos partes del diálogo. El contenido de la educación, no puede ser, como en la educación bancaria, una elección de contenidos empaquetados en un currículo o un plan de estudios o un programa, seleccionado por especialista, el contenido debe ser una búsqueda, un acto deliberativo entre los actores de la escuela, dialogando sobre el mundo que los mediatiza, el currículum puede abordarse desde la metodología pedagógica buscando a través de ella una manera común para fomentar la adquisición de la cultura, el fomento de habilidades y capacidades básicas, la tolerancia, el trabajo en equipo, etc. También puede abordarse a través de actividades generales que complementen las asignaturas (cine, videos, proyección comunitaria, exposiciones, monografías, excursiones, etc). Abordar la coordinación de contenidos en asignaturas comunes o semejantes. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el universo temático de la escuela, de la comunidad o el conjunto de sus temas generadores. El proceso inicial de investigación temática es ya educación: los docentes discuten puntos de vista, sobre el currículum, confrontando las sugerencias propias y las de los demás. Lo que la investigación pretende no es otra cosa que investigar cuáles son las relaciones del docente con su mundo, la forma en que estas relaciones están representadas en su conciencia, los niveles de percepción de la realidad. A través de este diálogo en busca de la reflexión sobre el mundo docente por parte de la comunidad, aparecen los "temas generadores" que no son otra cosa que los problemas

con capacidad suficiente para dinamizar las reservas del docente oprimido y para movilizar a éste de su posición pasiva y aletargada; "Es importante enfatizar que el "tema generador" no se encuentra en los hombres aislados, y mucho menos, en una "tierra de nadie". Sólo puede estar comprendida en las relaciones hombre-mundo". (Freire Paulo, 1999, p. 31)

Cada época y cada situación histórica tiene sus propios temas generadores, ya que éstos no son otra cosa que la representación concreta, en la conciencia de los hombres, de las ideas, valores y preocupaciones de la época y situación de que se trate. El "universo temático" de una etapa histórica está constituido por el universo de temas que en ella afloran, considerados en interacción y no en el aislamiento. Dentro de cada época y situación pueden descubrirse múltiples temas generadores, tanto generales como concretos; lo importante es que esos temas nazcan espontáneamente y que tengan la capacidad necesaria para despertar el pensamiento y la acción de los docentes. "Estos temas se llaman generadores porque cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión, como de la acción por ellos provocada, contiene en sí la posibilidad de desarrollarse en otros tantos temas, que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas." (Freire Paulo, 1999, p.125).

Los temas generadores deben constituir el nuevo contenido programático, que orientará las actividades que se realicen en el centro escolar, pero es necesario recalcar que este nuevo documento no es imposición de algún departamento o autoridad, es resultado del contacto directo e inmediato con la comunidad escolar (directivos, docentes, alumnos, padres de familia), y también que una vez elaborado no permanece ya estático e inmutable, fijo para siempre, su contenido está en cambio permanentemente, es dinámico.

B. Codificación

Descubiertos los temas generadores, estos son susceptibles de ser agrupados en un "universo temático mínimo" constituido por los temas generadores en interacción. Es decir, éste pasa a ser codificado: que no es otra cosa que una situación, dibujada, fotografiada, grabada en video, o porque no una página de Internet, que remite, por abstracción, a la realidad existencial concreta. La codificación, por tanto es la simbolización de esa realidad concreta; ella pone en manifiesto una situación vivencial normal que evoca una serie de contenidos, así como la conexión con otras situaciones adyacentes.

En contacto con las situaciones codificadas, surgirán una serie de tensiones, de problemas, de reivindicaciones, que son las manifestaciones de las situaciones extremas en la que se hallan los oprimidos: son las "situaciones límite". Las situaciones codificadas se convierten, de esta forma, en desafíos sobre los que deben incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores; desafíos, por otro lado, que empujan no a la aceptación dócil y pasiva de esas situaciones, sino a su superación a través de los "actos límite" correspondientes: como ya lo mencionamos en algún apartado, "En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las "situaciones límite". (Freire Paulo, 1999, p.121)

C. Descodificación

La descodificación no es otra cosa que el acto de descubrir los contenidos latentes en la situación existencial codificada; es el análisis crítico de la situación codificada. En el análisis y descomposición de la situación codificada, es decir, en la descodificación, el contenido latente de las situaciones codificadas aflora como lo que freire denomina

un "percibido destacado". A través del debate de los participantes, aparece en su conciencia, como una posibilidad de ser más, el "inédito viable", es decir, aquello que todavía no existe, pero que es posible si se lucha por ello.

En la descodificación, es un proceso de concientización, donde los integrantes atraviesan una serie de momentos "tremendamente perturbadores" en los que el hombre empieza a concientizarse, empieza a renacer. De esta forma el inédito viable se transforma en "acción que se realiza", con la superación consiguiente de la "conciencia real" por la "conciencia máxima posible": el hombre deja de estar atado a lo que es y percibe la necesidad de luchar por lo que puede ser. Según Freire, "la conciencia dual, "hospedera de los mitos de la cultura del silencio", es incapaz de divisar un "inédito viable" más allá de las "situaciones límite". Gracias al proceso de concientización, las posibilidades del futuro quedan liberadas y los individuos se lanzan a la realización de proyectos de lucha que los hagan salir de su situación de presión.

D. Concientización

Freire entiende por concientización una toma de conciencia que sobrepasando la mera aprehensión de la presencia del hecho, lo ubica en un sistema de relaciones dentro de la totalidad que se dio; la concientización es una toma de conciencia profundizada de las relaciones hombre-mundo. Este término por distintas razones se ha desvirtuado, convirtiéndose, ya sea en un tópico o en la varita mágica de resolver problemas sociales.

Por tal razón, Paulo Freire, se ve obligado a precisar dicho término. Según él, concientización es, en primer lugar, un acto de conocimiento que implica un desvelamiento de la realidad con el que el hombre se adentra poco a poco en la esencia de los hechos que tiene frente a sí como objetos cognoscibles, a fin de develar la razón de ser

de estos hechos. "Es un acto de búsqueda de conocimiento".

En segundo lugar, la concientización no puede basarse en una simple conciencia del mundo, sino que se basa en una dialectización conciencia-mundo. La concientización no puede basarse en una conciencia aislada del mundo, no puede basarse en la creencia de que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, sino que esta dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de transformación.

En tercer lugar, la concientización implica la práctica de la transformación de la realidad.

En cuarto lugar, la concientización es un quehacer que, desde el principio al fin, implica una opción ideológica comprometida y revolucionaria. El hombre es un ser para la transformación, no para la acomodación.

En quinto lugar, la concientización tiene que encargarse de organizar la práctica de la transformación.

La concientización, por fin es utópica. Para Freire, la utopía no es la palabra irrealizable, sino la palabra verdadera; la utopía es la dialectización entre el acto de denuncia del mundo deshumanizador y el anuncio del mundo humanizante, siendo así una utopía crítica y no la ingenua. No puede transformarse nada con el verbalismo vacío y estéril; el anuncio y la denuncia, la transformación, tiene que darse en la práctica transformadora de cada uno dentro de la historia humana.

SEGUNDA PARTE

2.4 El currículum en la licenciatura en educación primaria.

2.4.1 Las Escuelas Normales:

a) Antecedentes: La formación de maestros de educación básica es una tarea esencial del sistema educativo nacional, la cual ha sido función de las escuelas normales. La fundación de estas escuelas ha obedecido a las necesidades y circunstancias que ha atravesado el país en las diferentes etapas históricas:

A partir del triunfo de la reforma liberal; la formación de profesores se realizó bajo principios que contribuirían a la unificación de la instrucción pública contra el regionalismo imperante y el fortalecimiento del carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo.

Con el triunfo del movimiento revolucionario de 1910 se proponía formar maestros y maestras con conocimientos básicos con el fin de que enseñaran a leer y a escribir". Los retos que estos nuevos maestros enfrentaron y la creatividad que pusieron en acción, contribuyeron decisivamente a la expansión del servicio educativo, así como la formulación de principios y estrategias para la educación popular, que aún ahora son vigentes". (Plan de estudios, Sep. 1997, p. 11), a partir de esta expansión fue necesario realizar una reforma de las escuelas normales, así la educación normal adquirió una nueva identidad, expresada en los programas de estudio, cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural.

Junto con la industrialización y la urbanización del país, estas escuelas, nuevamente sufren cambios en sus planes y programas; cuya finalidad era fortalecer los contenidos

de formación humanística, científica y pedagógica, reduciendo gradualmente los de formación ideológica y política. Desde entonces, hasta finales de la década de los setenta, las normales experimentan gran demanda, que se percibe en un acelerado aumento de matrícula, debido, al crecimiento demográfico y expansión de los niveles preescolar, primaria y secundaria, y además de ser una de las profesiones con menos duración de estudios y contar con la garantía de obtener una plaza al término de la carrera. "El crecimiento fue desordenado. La falta de una planeación adecuada desequilibró, en un plazo relativamente corto, la oferta y la demanda de profesores y a principios de los ochenta ya había evidentes tendencias hacia el desempleo de los egresados". (Plan de estudios, 1997, Sep. p. 14). Esto provocó la apertura indiscriminada de nuevos planteles, sobre todo particulares, que carecían de las condiciones académicas y materiales necesarias para ofrecer un servicio académico riguroso, esto y el plan 1972, que formaba simultáneamente bachilleres y profesores, además de las insuficiencias de las instancias encargadas de organizar y conducir académicamente a las normales, fueron agravando el panorama de estas instituciones, haciéndose necesario y urgente la reestructuración del subsistema de formación inicial.

b) Situación actual: El acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia se estableció el bachillerato como uno de los requisitos de ingreso y se diseñó y aplicó un nuevo plan institucional es El Plan 84 el cual se desarrolla como parte del llamado proyecto de Revolución educativa que propuso el Lic. Jesús Reyes Heróles, durante el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado. Esta medida provocó cambios muy importantes en las escuelas normales; la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se

alteraron con la designación de nuevas responsabilidades para las instituciones, se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores.

El Plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros. Abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales. Tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que le permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente. Reyes, Ramiro y Zúñiga (1994) dicen "los cambios se presentan sin que los responsables sepan qué hacer, lo que explica la profunda parálisis que vive el subsistema de formación de profesores en los últimos años. La dimensión del cambio no fue comprendida o no se supo manejar por los responsables de dirigir el proceso, puesto que nunca se proporcionó apoyo académico y material para la necesaria transformación." (p. 82).

Estos rasgos del plan de estudios no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con características como el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para, manejar con seguridad los contenidos de enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad. 1.3. La reforma de la educación básica y la exigencia de un nuevo tipo de maestro:

La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, donde se da un giro importante a los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, lo que

da prioridad al desarrollo de las capacidades del pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende, este factor, aunado a la ineficacia del plan 84, hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de la licenciatura en educación primaria.

c) El programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales:

El Programa De Desarrollo Educativo 1995-2000 señala la urgencia de iniciar, una acción intensa con el fin de consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento, de aquí se deriva la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, con una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas, el cual parte de la convicción que modificar de manera parcial y limitada un solo aspecto de la organización institucional, tiene pocas posibilidades de éxito. "El caso más frecuente ha sido el de esperar que sólo el cambio de los planes y los programas de estudio tenga la suficiente fuerza para modificar en el sentido deseado las prácticas y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. El hecho es que, cuando las transformaciones se conciben de manera aislada y formal, muchas cosas sólo cambian de nombre y ciertas transformaciones se producen de manera confusa y azarosa" (Plan de Estudios, Sep., 1997, p. 22).

d) Líneas principales que atiende el programa:

- Transformación Curricular: a). Comprende la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura, así como la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de que se cumplan efectivamente los objetivos

del currículo, b) Producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que correspondan al desarrollo de los nuevos programas, es decir la dotación abundante de bibliografía tanto para maestros, como para estudiantes.

- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales: a) Crear un programa de actualización que se iniciará antes de la aplicación del nuevo plan de estudios y cuyo propósito es que los profesores se informen de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que se impartirán. b) En forma permanente, se apoyará el perfeccionamiento profesional ya sea en cursos, especializaciones o postgrados. c) Se publicarán y distribuirán materiales de actualidad, como informes de investigación y propuestas didácticas novedosas con el fin de promover el análisis individual y colegiado. d) Para la realización de tales acciones se utilizaran medios de comunicación a distancia y redes de información.

- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional:

a) Se promoverán mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional, b) Se promoverá la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional que den transparencia a los procesos y al uso de los recursos, que definan con claridad las funciones y responsabilidades que cada uno tiene dentro de la escuela normal, c) Convenir los lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que asegure a los alumnos una atención de alta calidad.

-Mejoramiento de la planta física y equipamiento de las escuelas normales:

Canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y en su caso ampliación de los planteles normalistas; dotar a las escuelas de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalar el equipo para la recepción y grabación de la señal Edusat de televisión digitalizada; dotar de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta; así como apoyar a las escuelas con instalaciones y equipos de cómputo.

2.4.2 La Escuela Normal de Tejupilco y la Licenciatura en Educación Primaria frente al Plan 1997.

El programa se inició a partir del ciclo escolar 1997-1998 en la Licenciatura en Educación Primaria. Hoy la Escuela Normal de Tejupilco, Estado de México, se ha visto impactada por este programa de transformación, principalmente en el aspecto material, contamos con la red Edusat, que por cierto es poco utilizada por docentes y alumnos, argumentando que es poco el tiempo con que se cuenta ya que se debe atender al desarrollo del programa, a las diferentes actividades, académicas, sociales y políticas organizadas por la institución, que a veces la programación no esta acorde con el horario que se tiene, etc., también las aulas se han modernizado, ya que cuentan con piso nuevo, mobiliario individual (mesas), televisión y video casetera, (por cierto algunas ya no funcionan), la biblioteca ha sido equipada por una gran cantidad de revistas, libros, casetes, videos, todos de corte informativo educativo, se cuentan con dos salas de cómputo, amplias y bien equipadas, (sólo que por ahora las están utilizando los alumnos de la preparatoria anexa), también tenemos un aula exclusiva para el aprendizaje del idioma inglés,(son pocos los alumnos que acuden ya que los alumnos

de licenciatura afirman que tienen mucho trabajo en las prácticas pedagógicas o prefieren otros clubes como son el fútbol, el básquetbol o voleibol). Respecto a los docentes, en su mayoría, hasta esta fecha han recibido los cursos promovidos por la Sep, algunos otros nos hemos conformado con lo poco o lo mucho que nuestros compañeros nos han comunicado. Algunos de los docentes estamos cursando la maestría (dos), otros cinco ya terminaron, pero aún les falta titularse, uno ya está titulado y otros cuantos han cursado algún diplomado, respecto a los lineamientos y normas, desde 1994 se viene procurando integrar un documento llamado "documento rector" el cual pretende dar una visión de cómo somos y bajo qué principios queremos formar a nuestros alumnos y el slogan dice; "formar mejores seres humanos, para ser mejores maestros", sin embargo dicho documento fue elaborado por un equipo selecto de docentes, por lo que aún es poco comprendido por la mayoría, al no ser comprendido no se interioriza y al no interiorizarse no se actúa, por eso se insiste que aún se carece de una verdadera autonomía que de lugar a la participación responsable y comprometida de los que ahí trabajamos. Así, se entiende lo que dice Sirotnik (citado por Gimeno, Sacristán, 1999, p. 157) las declaraciones y las propuestas que componen el discurso curricular conforman lo que ha llamado expectativas curriculares, cuya función es recordar deseos que quieren llevarse a la práctica, que corresponden muy poco con los análisis de la realidad, y que, en muchos casos, son meros rituales, artificios simbólicos que suelen proliferar en momentos de reformas, cambios legislativos, introducción de modas pedagógicas, proyectos de innovación curricular, etc. En el peor de los casos son cortinas de humo que ocultan, confundiendo lo que debería ocurrir con lo que realmente ocurre.

Aquí es donde se valora el diálogo entre docentes, directivos, alumnos, para

determinar el rumbo de nuestras acciones dentro de la escuela, porque cuando éstas son fruto de debates y reflexiones intelectuales y políticas auténticas, que confrontadas con la realidad y como arquitectura de propuestas reales de cambio, esas expectativas, esos deseos fomentan una cierta tensión ideológica que ayuda a pensar y decidir prácticas, ya que entender el currículum como proyecto es; entender que la realidad tiene que ver con contextos escolares y extraescolares, con hábitos de comportamiento, con medios y condiciones materiales reales, con profesores de carne y hueso, que los cambios no dependen de orientaciones y programas renovados, puesto que la historia del quehacer educativo, muestra que la calidad de la enseñanza, no ha mejorado significativamente, ésta sigue sin interesar a muchos de los alumnos en formación y muchos de los profesores, siguen reproduciendo viejas pautas pedagógicas. Zúñiga, (1994. p. 89) dice; "instituciones como las escuelas normales viven con los ojos vueltos al pasado, les resulta muy difícil asumir transformaciones significativas, tal es el caso de la licenciatura, que apareció como una medida que contribuiría a una transformación profunda de las Normales, pero al correr del tiempo vemos que lo que se ha transformado es la licenciatura para adaptarse a las viejas prácticas normalistas".

Rugarcía (1999, p.46) afirma diciendo; "la docencia en México y en muchos otros lugares del mundo está como muerta. Nuestra pedagogía ha hecho de la función magistral una actividad intranscendente. Se enseña para la erudición y no para la formación humana; se aprende pero no se comprende, se vive pero no se ha revisado seriamente en función de qué; se resuelve pero buscando la imitación de rutinas no entendidas cabalmente; se decide pero sin tener presente las consecuencias de esa decisión en los demás". Esta situación se ha visto reflejada en los alumnos normalitas, que en el séptimo y octavo semestre permanecieron por largos periodos frente a un

grupo y otros más cortos en las aulas de la Escuela Normal, a través de la observación, de pláticas con los maestros titulares de grupo, con los mismos alumnos se ha detectado que los alumnos presentan una tendencia marcada hacia las prácticas tradicionalista donde predominan actitudes como; inseguridad al dirigir la clase, falta de dominio de contenidos, falta de iniciativa para proponer estrategias innovadoras y creativas que conlleven a los niños a la reflexión, a la crítica, a la colaboración, tan necesarias para la resolución de problemas, se detectaron también el acomodamiento, el individualismo, el aislamiento, el trabajo artificial en equipo, situaciones que manifiestan deficiencias en el logro en los rasgos del perfil de egreso, alumnos que en su comportamiento manifiestan desinterés en la profesión, claro no se puede generalizar, pero si una mayoría presenta estas deficiencias. Esta situación hace pensar que entonces el maestro se hace en la práctica, que los alumnos realmente se van a preparar en el exterior, a través del ensayo y el error o como dice una frase "echando a perder se aprende", es común escuchar a profesores, "realmente en la escuela normal no aprendí, lo mucho o poco que sé, lo he adquirido a través de mis años de servicio", pero entonces, ¿dónde queda la misión de la Escuela Normal?, ¿qué se enseña y qué se aprende en la Escuela Normal? Se puede decir que se cuenta con excelentes recursos, computadoras, salas de proyecciones, aparatos (videos, cámaras, grabadoras, conexión a Internet), un currículum nuevo, diseñado por especialistas, con opinión de maestros eméritos, en fin una escuela realmente agradable, amplia, con áreas verdes, con instalaciones deportivas, y sobre todo habitada por gente bonita, una escuela que se afana por ser uno de los pilares de la cultura y de la transformación de la región, pero ¿qué está pasando?, ¿por qué aún no damos una respuesta coherente a las grandes expectativas que se proponen en el plan 1997? Una posible respuesta la

podemos encontrar en lo que nos dice (Zúñiga Rosa María, 1994, p.82); "La falta de reflexión y acción sobre los procesos formadores limita las posibilidades de los docentes de normal, y restringe pensar su actividad de una manera diferente. En general, defienden su trabajo tal cual lo conciben, son muy refractarios a las críticas que se les hacen, consideran que éstas son mal intencionadas y que esconden propósitos aviesos respecto a las normales, a las que defienden enarbolando la ideología del normalismo, de la cual se consideran portadores." Algunos compañeros protestarían a estas lacerantes críticas, nos dirían que- realmente en la escuela existe un verdadero trabajo académico, puesto que hay reuniones constantes, es más que existen documentos que prueban lo dicho, pero sí revisamos las actitudes y comportamiento de nuestros alumnos, y de nosotros mismos, quizás encontremos que no hay congruencia con lo que se dice ser, y lo que se hace, que a lo mejor hay un buen trabajo de reflexión, pero si no hay acción que transforme, caemos en lo que nos ha dicho Freire, en la palabra vacía y hueca que no transforma, por otro lado nos pueden responder, pero en la escuela hay muchas actividades que le han dado gran relevancia frente a la población, por ejemplo; cuando las autoridades educativas estatales nos han visitado, se llevan siempre un grato recuerdo ya que son recibidos con mucha cordialidad y calidez, son recibidos desde el pórtico y seguidos en todo su caminar por bonitas edecanes, que visten un vestuario especial para dicha ceremonia, (anteriormente se les han dado cursos sobre la manera de caminar, de hablar y de maquillarse), en las sala de espera se les ofrecen charolas con el mejor pan de la región y fruta fresca, después se les sienta en el presidium donde ya reunidos en la plaza cívica los esperan los alumnos(uniformados) y maestros (con traje), se les nombra y se les aplaude, después el director da un mensaje casi poético, alabando a los visitantes y se aplaude y se

aplaude, hasta que termina el "sencillo pero significativo programa", y la pregunta es ¿qué competencia del perfil de egreso se está desarrollando en tan relevante actividad?, otra de las actividades que causa gran revuelo son los desfiles, a la cual se le concede un considerable tiempo, mínimo dos horas diarias por quince días, lógicamente se sacrifican las clases, además somos demasiado emotivos y festejamos, al amor, al maestro, a las madres, los cumpleaños, el fútbol, etc. (Zúñiga Rosa María, 1994, p. 62) refuerza diciendo; a las escuelas normales arriban alumnos que tienen la idea de que la docencia es una carrera fácil, que demanda pocos esfuerzos académicos. "Lo peor de todo es que su expectativa se cumple; la normal convalida cotidianamente esas ideas, con sus concepciones tradicionalistas de la docencia y de cómo se deben formar los profesores; aún más los normalistas interesados asumen rápidamente la inercia institucional y entran a la lógica del menor esfuerzo. También es necesario admitir que en muchos de nuestros alumnos está presente una actitud conformista que resulta preocupante: ubican al magisterio como una carrera en la que habrá pocas satisfacciones económicas y de desarrollo profesional, lo que justificaría porque es una carrera que no exige mucho. Además, expresan poco interés por su formación, la que parecen llevar con calma, sin preocupaciones culturales o académicas propias de futuros trabajadores de la cultura". Por esto y por muchas razones que a lo largo de este trabajo se pretende exponer, los docentes de la normal. deben estar conscientes del reto que se tiene ante lo que propone el Plan 1997, el cual debe ser el objeto cognoscente alrededor del cual debemos dialogar. Sólo un diálogo fuerte podrá impactar el currículum oficial, impactando a la vez la cultura escolar, entre mayor diálogo exista entre los docentes aumentará la perspectiva del éxito de la comunidad escolar. La cultura del diálogo en la escuela es condición para la

transformación a través del desarrollo del currículum como proyecto.

El reto es, la realización de un proyecto institucional, el cual no debe quedarse reducido a un problema de carácter técnico-pedagógico, sino que debe entenderse como la oportunidad para impulsar la participación de la comunidad. En un proyecto institucional se debe explicar "el programa de experiencias" que desarrollará la institución para lograr las competencias que marca el perfil de egreso, se dice experiencias porque éstas son las que verdaderamente moldearán a los sujetos en formación, estas experiencias, serán como marcas corporales que acompañarán a los alumnos hasta la muerte.

Martínez, (1997, p. 24) dice el proyecto "en su materialización concreta es el medio a través del cual comprobamos, reforzamos y desarrollamos, nuestras ideas educativas. Es un proceso práxico-reflexión en la acción donde enjuiciamos nuestros ideales educativos-en un marco interactivo de relaciones entre teoría y práctica. Es un instrumento para favorecer el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos, permitiendo la comprensión crítica del entorno que les rodea, y potenciar su capacidad autónoma de creación, en contextos sociales y culturales complejos."

2.4.3 Análisis y reflexiones del perfil de egreso:

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de.

estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución, a partir de los rasgos del perfil de egreso puede elaborarse el proyecto curricular. Este párrafo muestra como el Plan 1997 para la licenciatura en educación primaria toma en cuenta que un profesional de la educación, además de comprender un sin número de conceptos relacionados con su profesión, también es necesario que además desarrolle habilidades intelectuales y refuerce ciertas actitudes relacionadas con sus valores, mismos que conllevan una decisión que implica una razón para vivir.

A. Habilidades Intelectuales:

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, especificar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de

su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

Este primer aspecto del perfil de egreso muestra la importancia que tiene la adquisición de habilidades para que el individuo se enfrente a la sociedad actual, que es una sociedad altamente tecnificada y por lo tanto una sociedad sumergida en un mar de información, que obtenerla, depende de las habilidades intelectuales (buscar, seleccionar, analizar, criticar, decidir), Delors (1996, p. 93) coloca este aspecto en el primer pilar de la educación que es "aprender a conocer" donde lo importante no es la adquisición mecánica del conocimiento, sino el dominio de habilidades para adquirirlo: donde el aprendizaje es un medio para que la persona comprenda el medio que le rodea y sea capaz de transformar al menos suficientemente para vivir con dignidad, el aprendizaje como un placer de descubrir, conocer y comprender. "El incremento del saber, que permite comprender, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Aprender para conocer, supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento", desde esta perspectiva, es fundamental que cada niño, acceda de manera adecuada al razonamiento científico, por lo que el maestro en formación debe de desarrollar primero estas habilidades, para que después las promueva en los alumnos. Freire (1999, p. 28) en su pedagogía de la autonomía dice que un educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión, para esto se requiere la presencia de educadores creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Así la

importancia del papel del educador, que debe tener la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. ¿Y cómo ser sujetos críticos? La respuesta es lógica –leyendo- pero no como un intelectual memorístico, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, que no percibe ninguna relación entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su comunidad. La verdadera lectura es aquella que compromete de inmediato con el texto que se me entrega y a la cual me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente.

El alumno normalista requiere de estas habilidades porque su práctica requiere ser crítica, el pensar acertado, encierra el movimiento dinámico, entre el hacer y el pensar y el pensar sobre el hacer. La práctica docente espontánea o casi espontánea, "desarmada", es una práctica ingenua, hecha de la experiencia, sin respaldo metódico, da lugar a un conocimiento sin coherencia, sin sentido. Por eso es fundamental que el aprendiz de educador asuma que el pensar acertadamente no es dádiva de los dioses, sino el pensar acertadamente tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Y es pensando críticamente la práctica de hoyo la de ayer como se puede mejorar la próxima. Como profesores críticos, deben ser "aventureros" responsables, predispuestos al cambio, a la aceptación de lo diferente. Freire (1999, 52) dice "Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi destino no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo".

B. Dominio de los contenidos de enseñanza:

a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.

b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.

c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar; así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

Mucho se ha criticado las clases magistrales, donde el maestro, presume de ser un sabelotodo, poniendo énfasis exagerado en la memorización de contenidos, su fin principal es cubrir un programa, transmitir, informar y calificar. Estas críticas se han degenerado ya que ahora se piensa, que el alumno para ser participativo, tiene que desarrollar la clase, así el maestro llega "desarmado", sin un conocimiento previo sobre el objeto de estudio y es frecuente escuchar al inicio de la clase "abran su libro de historia, en la página 20, lean y subrayen lo más importante, elaboren un resumen, y después resuelvan el cuestionario que le voy a dictar", esta situación hace pensar que el maestro ni sabe, ni comprende el enfoque de la asignatura, así como se nota un claro desconocimiento del contenido, por lo tanto no puede desarrollar estrategias novedosas, que induzcan a los niños a pensar, reflexionar, cuestionar, debatir, concluir.

En Freire (1999, p. 67), se encuentra que; enseñar exige la aprehensión de la realidad; "como profesor, necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño". Los futuros docentes deben estar en un movimiento permanente de búsqueda, tener la capacidad de aprender, no sólo para adaptarse, sino sobre todo para modificar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, por lo que continuamente deben prepararse, no tan sólo en los libros para el maestro que otorga la Secretaría de Educación Pública, ni tampoco en el libro de texto del alumno, sino ir más allá, en enciclopedias, bajando información de Internet, videos, películas, revistas, en fin estar en un proceso de constante actualización, verse como sujetos "inacabados". Esto hará que el aprender y el enseñar se conviertan en una verdadera aventura creadora, donde el aprender es construir, reconstruir, cambiar. "Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé. Pero éste no es un saber del cual solo hablo y hablo con palabras que se lleva el viento. Es un saber que se debe, compartir, que se debe vivir con lo educandos. (Freire Paulo, 1999, p. 88.) Ninguna autoridad docente se ejerce sin esta competencia. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase.

También el enseñar exige conocimiento y respeto a la autonomía del ser del educando; "El profesor que menosprecia la curiosidad del niño, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente, su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda "ponerse en su lugar" al más leve indicio de su rebeldía legítima, es un profesor que esta transgrediendo los

principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia". (Freire Paulo, 1999, p. 59). Nuevamente se insiste en que se tiene que conocer los procesos cognitivos de los alumnos, para así poder adecuar las estrategias a su edad, a sus intereses, a sus gustos, a sus fantasías. Es así como en una verdadera relación dialógica, los sujetos pueden aprender y crecer en la diferencia, sobre todo en el respeto.

C. Competencias Didácticas

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcance los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación laboral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio,

así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.

f) Conocer los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

En este rasgo del perfil de egreso se pretende que el maestro en formación desarrolle sus competencias didácticas y que su planeación parta de los estudiantes y para esto es necesario formularse las siguientes preguntas: ¿De qué manera se da el aprendizaje en los sujetos que tiene a su cargo?, ¿Cómo adecuar el contenido de la materia a sus necesidades e intereses?, ¿Cómo organizar al grupo de tal manera que los alumnos participen y se comprometan en el logro de su propio aprendizaje? Es importante darse cuenta desde dónde se parte para así dirigir la actividad docente, pero ¿Qué significa partir del estudiante? Rugarcía (1999, p. 40) dice; "Significa tener conciencia de que frente a nosotros está un sujeto diferente, la persona del estudiante, con quien establecemos una relación que debe sustentarse con una intención común: el aprendizaje educativo, es decir, aquel que deja una huella permanente y positiva en el estudiante". En esta relación educativa se pretende que haya un verdadero aprendizaje significativo, es decir transformador y facilitador del desarrollo integral del estudiante, para esto se tienen que dar dos condiciones:

a) El respeto por la persona del estudiante, que implica aceptar su grado de desarrollo, sus conocimientos, sus habilidades intelectuales y afectivas, sus actitudes y partir de ellos para elaborar nuestras estrategias y actividades didácticas. "Una piedra no tiene acceso a la cultura, sería imposible dada su naturaleza; pero el deseo de aprender del estudiante no puede ser amedrentado o entorpecido con conocimientos imposibles de adquirir para él dadas sus limitaciones, sus antecedentes y su contexto. El punto de

partida de la tarea docente es el alumno". (Rugarcía Armando, 1999, p. 64)

b) La conciencia de lo que significa ser docente, es decir, la apertura y disponibilidad para ir descubriendo nuevas alternativas, nuevos caminos que promuevan una actividad de enseñanza-aprendizaje que abra por un lado, la perspectiva del maestro al mundo de la educación y, por otro lado, la de facilitar al alumno su desarrollo personal y su compromiso con la realidad, sobre todo social.

Dirigir la atención al aprendizaje de los estudiantes propicia una toma de conciencia progresiva por parte del alumno, del proceso educativo en el que está inmerso, al desarrollar habilidades intelectuales y afectivas, actitudes asidas a valores y un método personal que lo ayude a recobrar la confianza y a contar consigo mismo como el más adecuado recurso para enfrentarse a los complejos problemas que le plantea su profesión, y, por ende, a prestar un servicio más comprometido y responsable en la sociedad.

En este rasgo se considera al aprendiz de profesor como una persona en proceso de crecimiento, con una historia personal, con el poder de crear, de enfrentar sus limitaciones y con capacidad de relación y compromiso, de participación responsable y activa.

Este rasgo también valora la importancia que tiene el enfoque educativo centrado en los social, donde el aprendiz de profesor tiene que cuestionarse; ¿De qué manera el niño, a partir de la materia que imparto, cuestiona su realidad social y encuentra elementos para actuar en ella?, ¿Cómo tomar en cuenta la historia académica y el contexto tanto familiar como social de los estudiantes como parte de un proceso educativo?, plantear interrogantes, es señal que el docente pretende detectar desde dónde actúa y buscar opciones de solución, pretendiendo hacer de su labor una

actividad educativa que coopere por un lado al crecimiento del individuo y, por otro, que prepare a éste para su interacción social comprometida. Se intenta que el maestro en formación rompa con los esquemas tradicionalistas, donde el alumno se percibía como una vasija donde había que depositar infinidad de conceptos, se pretende que el aprendizaje sea un medio que implique una transformación personal interna y que ésta capacite o deba preparar para el servicio y cambio social, visto de esta manera los contenidos curriculares no deben estar separados de la realidad, lo que se dice y se aprende en la escuela debe estar conectado con el contexto social donde se desarrolla el niño, no debe haber brecha entre teoría y práctica. "Este es el gran reto de la educación; buscar la integración entre la escuela y la vida Oviedo y Decroly, establecer una educación par la vie et pour la vie (por la vida y para la vida).

Otro punto, que hay que destacar, es la capacidad que debe tener el aprendiz de profesor, para desarrollar un clima democrático; a esto se refiere Freire (1999, 34) - Cartas a quien pretende enseñar- de la siguiente manera; "Sabemos de hecho que somos una sociedad marcadamente autoritaria, con una fuerte tradición mandona, con inequívoca experiencia democrática, por lo que en muchas ocasiones nos confundimos ante la libertad y ante la autoridad, la libertad la confundimos con la permisividad, creyendo que libertad es permitir que el alumno haga y deshaga, donde todo se vale, cayendo en el libertinaje, que no forma, que desorienta, y la autoridad la confundimos con disciplina, silencio, orden, castigo, represión, cayendo en el autoritarismo. Ante estas dos posibilidades el maestro se debe definir o soy autoritario o soy democrático. Un maestro o maestra autoritaria es coherente en sus actitudes, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la incidencia de su discurso, ella habla a, para y sobre los educandos, habla desde la altura hacia abajo y cuando habla

con el educando, tal parece que le esta haciendo un favor. Si la opción del educador es la democracia, entonces la distancia entre su discurso y su práctica viene siendo cada vez menor, porque en su vida escolar cotidiana, siempre lo somete a su análisis crítico, vive la difícil pero placentera experiencia de hablarle a los educandos y de hablar con los educandos. El o ella saben que no sólo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre favoreciendo así actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio."

D. Identidad profesional y ética

a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

c) Tiene formación suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

e) Asume su profesión como carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.

f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

Un primer punto que trata este rasgo del perfil del normalista, es la formación en valores y no está por demás señalar que la formación en valores ha estado ausente, se ha renunciado inocentemente a esta tarea, creo que por esta razón la juventud anda tan desorientada, no encuentra el sentido del porqué esta aquí, no encuentra el sentido de su actividad docente. Rugarcía, (1999, 53) define que;" Un valor como algo a lo que vale la pena dedicar la vida o parte de ella", cuando el alumno en formación interiorice que una parte de su vida es la docencia, por la cual vale la pena dedicar su existencia, entonces se tendrán actitudes congruentes con este valor (un alumno comprometido, con su preparación, consigo mismo, con su escuela, con su entorno). Se podría decir entonces que los valores son aquellos que hacen que el hombre sea, que el sujeto es en función de sus valores, es decir aquello a lo que se decide dedicar la vida de lo que depende la manera de ser y de vivir. En la escuela existen alumnos responsables, inquietos, creativos, con imaginación que están viviendo y disfrutando a cada momento su formación docente; éstos son los que estudian, participan críticamente, construyen, en sus escuelas de práctica proponen, presentan planeaciones novedosas, y su quehacer en el aula, y en el exterior es transformador, creo, que estos alumnos están formados en valores, han tomado a la docencia como una razón de vida, pero realmente son pocos, respecto al total de alumnos que se están formando en la

Licenciatura en Educación Primaria. La formación en valores en la educación tiene que ver con las actitudes, éstas expresan los valores personales, sociales y humanos, del individuo, tiene que ver con el pensamiento crítico, que implica razonamiento. Con la creatividad que se encarga de dar una respuesta novedosa ante un problema, ahora, tanto la creatividad como la criticidad requieren de habilidades afectivas para enfrentar una situación, entonces el sujeto requiere habilidades como la empatía, la compasión, la solidaridad, el amor y la autoestima, que entran en juego en las decisiones que se toman. Entonces sí los alumnos (pocos, o muchos) muestran actitudes de irresponsabilidad (no se preparan, no presentan planeación, no llevan materiales presentables, no los aplican constructivamente, no controlan al grupo, no saben redactar) quiere decir que su preparación en cuanto a valores es deficiente, y en verdad es deficiente, ya que sí se analiza, cuál es la actitud de un alumno que esta en el séptimo y octavo semestre, es una actitud generalmente dependiente, que requiere la presencia constante del profesor formador, para que cumpla con su cometido, creo que a estas alturas el alumno debe actuar con autonomía, con responsabilidad, compromiso, con decisión, respecto a su actividad docente y recurrir a sus maestros formadores por sí mismo, sin que éste lo presione, los regañe, y hasta lo mime, como si fuera un niño, o adolescente, se supone que anterior a este grado, hay tres años de constante formación dentro de la escuela normal y que en este último año de formación al menos se debe de demostrar un alto porcentaje de los rasgos establecidos en el plan de estudios 1997. La licenciatura en educación primaria será la formación moral de nuestros alumnos, esto implica que el egresado no esta saliendo como lo demanda las exigencias de la sociedad actual, es necesaria que durante su estancia en la escuela se capacite al aprendiz de maestro tomar decisiones con pertinencia y seriedad, es mejor

equipar al hombre para que vaya eligiendo con seriedad sobre sus valores y tomando sus decisiones a que viva quién sabe en función de qué, adquirido quién sabe cómo y un método es el diálogo crítico, nueva versión comunitaria de la discusión socrática, pregonado por Freire y Habermas (citados por Rugarcía Armando 1999, p. 62), al cual se refieren; "El dialogo crítico es el desarmador de la frágil pero atractiva estructura de valores que poco a poco, e inocentemente, se ha filtrado por los poros de nuestra conciencia. La reflexión crítica es la agujoneadora de la conciencia y el diálogo es la herramienta para dar suelta a la reprimida o mal orientada participación personal y comunitaria". La formación crítica en valores permite cuestionar con seriedad en función de qué se está viviendo y, consecuentemente, reforzar actitudes o maneras de ser. En este sentido, se estará con otro de los pilares de la educación; "Aprender a ser" que, Delors (1997, p. 103) describe así: " El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños, un ser con capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal".

Otro aspecto importante es la valoración del trabajo colegiado, que Delors (1997) en su libro, *La educación encierra un tesoro*, nos dice "Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás" así, la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos" (p. 45) es deber de los profesores promover en los alumnos la capacidad de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos

necesarios de la educación siglo XXI. Es otro reto de la Escuela Normal, promover el trabajo mancomunadamente en proyectos motivadores que permitan escapar de la rutina, con el fin de atenuar y desaparecer las diferencias e incluso los conflictos entre individuos. Esos proyectos permitirán superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación. El maestro en formación así podrá valorar el trabajo en equipo y lo pondrá en práctica durante su formación y después en su práctica docente.

E. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, con o un componente valioso de la nacionalidad y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen positivamente en la formación del educando.

c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando:

La educación es una forma de intervención en el mundo, intervención que va más allá del conocimiento de los contenidos o de la promoción de habilidades y valores. Implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento, precisamente el ser humano es capaz de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, somos seres éticos, Freire (1999, p. 97) afirma, "que al ser éticos podemos transgredir la ética, nunca podría aceptar la trasgresión como un derecho sino como una posibilidad. Posibilidad contra la cual debemos luchar y no quedamos con los brazos cruzados. De ahí el

rechazo riguroso a los fatalismos quietistas que terminan por absorber las transgresiones éticas en lugar de condenarlas. No podemos volvernos conviventes con un orden perverso y exculparlo de su maldad al atribuir a "fuerzas ciegas" e imponderables los daños que él causa a los seres humanos" un maestro crítico no puede concebir que el hambre frente a la abundancia y el desempleo en el mundo sean fatalidades, cuando son verdaderas inmoralidades. Nada justifica la minimización de los seres humanos, nada puede legitimar este "orden", que en realidad es un desorden en el que sólo las minorías del poder económico y político despilfarran y gozan mientras que los pobres que en muchos casos sobreviven, se les dice que la realidad es así, que el hambre es una fatalidad a nivel mundial. Los maestros no podemos juntar nuestra voz a la voz de quienes hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo, su resignación. Y nuevamente recogemos el pensamiento textual de Freire (1999, p. 75) "No puedo ser profesor si no percibo cada vez mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor a favor de quienquiera y a favor de no importa qué. Soy profesor a favor de la decencia contra la falta de pudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica". De esta manera se concluye que éste es otro reto de los formadores de docentes, formar en la reflexión para hacer, para transformar y no sólo para contemplar".

Esto es un ejemplo de cómo los maestros deben actuar sobre el currículum, con reflexiones profundas, con argumentos fuertes, para lograr la elaboración conjunta del

currículum como proyecto, que servirá para dirigir los esfuerzos de la comunidad escolar, con el fin de favorecer la formación integral de los alumnos. El currículum no sólo debe quedar en reflexión, sino que se deben establecer acciones a nivel institución para promover los rasgos ya mencionados y ayudar al mapa curricular, a la actividad del profesor dentro del aula, a la promoción ya la adquisición de estas competencias.

2.4.4 Acciones a nivel institución para el desarrollo del perfil de egreso

"Aprender a conocer", desarrollo de habilidades intelectuales:

El objetivo será estimular el gusto por la lectura y la escritura, que estas actividades sean placenteras en vez de ser una carga, o una obligación amarga. que el alumno se inicie con lecturas de Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Decroly, Paulo Freire etc, (las lecturas se pueden hacer en equipo y deben ser seleccionadas tanto por maestros como por alumnos) las cuales serán utilizadas, en la redacción de artículos o ensayos, estos serán presentados en una actividad institucional que se llamará Foro; "las teorías pedagógicas y su aplicación en la práctica pedagógica" los invitados serán alumnos, maestros, directivos, autoridades educativas de la región y padres de familia. El evento será de magna importancia, alumnos y maestros diseñarán invitaciones, las distribuirá, organizarán los espacios físicos y los bocadillos que se ofrecerán. Otro evento puede ser Foro; "los alumnos de la Escuela Normal ante la problemática social, económica y política de la región", los alumnos presentarán sus ensayos abordando problemas como (narcotráfico, drogadicción, emigración, divorcio, niños de la calle, pobreza, etc).

Con estas actividades se pretende contribuir al desarrollo de:

-Hábitos de lectura, comprensión, reflexión, redacción, argumentación, aplicación de la

lectura a situaciones reales, es decir se estará ayudando a la formación de un alumno crítico. Se apoyará también al reforzamiento del uso de la capacidad de expresión ideas con claridad y sencillez, a relacionar la teoría con la práctica, a trabajar en equipo y a valorar su institución, a sus maestros, y lo más importante a sí mismos.

"Aprender a hacer": Dominio de los contenidos de enseñanza

-La escuela organizará talleres de Matemáticas, Español, Ciencias naturales y Ciencias Sociales, para lo cual se dosificarán los contenidos de los programas que se imparten en la escuela primaria y se invitará a los alumnos en formación que se actualicen.

- "Expo-creatividad": los alumnos harán uso de sus habilidades para elaborar materiales didácticos innovadores, y diseño de estrategias para su aplicación en el aula. La actividad se realizará en equipos, y como condición, entregarán el fundamento teórico de su propuesta. Esta será expuesta ante alumnos, profesores, padres de familia, autoridades, etc.

"Aprender a vivir juntos y aprender a ser"

-Proyecto "Aprender a ser" los alumnos organizados en equipo junto con un maestro detectarán alguna problemática en cuanto a los niños, (niños que no tienen acceso a la escuela por falta de recursos, por incapacidad física, por drogadicción, maltrato familiar) tratarán de detectar la problemática, de abordarla desde un enfoque teórico, de encontrar una solución ya sea hablando con padres de familia, con autoridades municipales o bien encauzándolos a una institución pública para ayudarlos.

-Proyecto "Calidad de vida"; los alumnos organizados en equipo, junto con un maestro detectarán alguna problemática social en su comunidad (basura, contaminación, deforestación, falta de señalamientos viales, etc) sobre la cual elaborarán un proyecto donde incluirán aspectos como; definición del problema, justificación, desarrollo,

propuesta, recursos humanos, materiales y financieros, así como un calendario de actividades, donde se contemplarán los días de trabajo comunitario.

Las acciones propuestas pueden realizarse por semestre, ya que el desarrollo de la currícula en sus diferentes asignaturas asume actividades para desarrollar las diferentes competencias que debe tener un maestro al egresar, el objetivo es que el proyecto curricular visto desde el perfil de egreso, contribuya a formar un individuo autónomo, con capacidad de crítica, de tal manera que pueda incidir en sí mismo y en su entorno, y a la vez desarrollar simultáneamente valores (solidaridad, respeto, libertad, democracia, compromiso, lealtad). De este modo dice Delors (1996), "todos asumen una responsabilidad en la educación, la cual incumbe al conjunto de los ciudadanos, que serán agentes y no simples consumidores pasivos de la enseñanza impartida por las instituciones. Cada cual puede experimentar personalmente la movilidad de las situaciones educativas, e incluso, dentro de la sociedad educativa, ser a veces docente, a veces discente. La educación, al integrar deliberadamente el aspecto extraescolar con el escolar, corresponde a una producción constante de la sociedad, que asume plenamente su responsabilidad por ella y se recrea a través de ella."(p.120).

Vivir el currículum como proyecto es, que la institución se convierta en la fuente de experiencias educativas, donde los actores de manera comunitaria acuerden bajo qué valores y bajo qué actitudes se va a conformar la cultura institucional, de esta perspectiva se entiende al currículum como la cultura real que reciben los alumnos y la experiencia que obtienen durante su estancia en la escuela.

Se tiene, una parte de la historia, en la cual no podemos permanecer con los brazos cruzados, es cierto se está "en proceso", ya hay grandes ideas establecidas en

documentos, grandes iniciativas individuales o en grupos de dos, de cuatro, o diez, pero hay que recordar que el éxito de la institución será cuando las ideas surjan del total de los docentes que ahí trabajamos, cuando en vez de "un pienso", sea un "pensamos", cuando realmente la escuela se constituya en una comunidad basada en el diálogo. Y según B. Lonergan (citado por Rugarcía Armando, 1996, p. 122) "Una comunidad se constituye si todos los miembros de ella comparten los mismos valores, lo que implica que los entienden de la "misma" manera y los estiman con la "misma" intensidad, es decir, le son igualmente significativos", es decir, se requiere de ciertos valores, a los cuales les dedicaremos la vida en este caso, la escolar. Cuando los miembros no aceptan o no entienden los valores en función de los cuales la institución quiere vivir, la comunidad se torna poliforme, se aglutinan diferentes comunidades mas pequeñas e incluso, extremando el asunto, cada quien vive para su santo. Para renovar a una comunidad aparentemente hecha, es necesaria una revolución, una revolución amorosa que se derive de una propuesta de sentido novedoso y pertinente que logre reinventar a la Escuela Normal, esto requiere de un esfuerzo constante y el único elemento que proponemos es el diálogo crítico entre los miembros de la comunidad, un diálogo a través de la humildad, del amor, de la fe y de la esperanza. Sólo así podemos pasar del documento a la existencia, de la filosofía a la acción, del papel a las personas.

CAPÍTULO III

3.1 Metodología e interpretación de resultados.

Nuestro interés, es conocer la opinión de los profesores que laboran en la Licenciatura en Educación Primaria sobre la importancia que tiene el diálogo en la transformación escolar a través del desarrollo del currículum como proyecto. Es un estudio exploratorio, puesto el fenómeno del diálogo y su impacto en la elaboración del currículum como proyecto ha sido poco estudiado y la finalidad es la de familiarizarnos con el mismo y determinar la posibilidad de realizar investigaciones más amplias.

Tipo de estudio

El presente trabajo de investigación corresponde al tipo de estudio exploratorio, en virtud de que se interesa en sondear lo que opinan algunos profesores sobre elementos relacionados con el diálogo y el proyecto curricular; sobre las prácticas que predominan en el ambiente; las actitudes, comportamientos, y creencias ante el diálogo de los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, que se imparte en la escuela Normal de Tejupilco y cómo afecta al diseño del currículum como proyecto. El propósito de este tipo de trabajos es identificar las relaciones potenciales entre variables y que pueden apoyar a la toma de decisiones en trabajos posteriores más rigurosos.

Definición de variables:

Variable 1: El Diálogo crítico, (Freire, 1976, p.51) "el diálogo como el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, no convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes"

Variable 2: El currículum como proyecto: "(Stenhouse, L., 1987, p. 29) define el currículum, como la "tentativa para comunicar los principios y los rasgos de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, visto de esta manera el currículum debe desarrollarse como proyecto, entenderse como un proceso continuo de construcción compartida, por decisiones acordadas por la comunidad educativa, donde se explicita la estrategia general de desarrollo institucional y su transformación, su direccionalidad práctica operativa y viable, mediante actividades y procedimientos que optimicen el uso de medios y recursos, con el compromiso, desempeño y responsabilidad colectivos."

Plan de trabajo:

Para realizar la investigación, primero se procederá a identificar la muestra, así como conversar con los sujetos acerca del motivo de nuestro estudio, después se elaborará el instrumento que permitirá recabar la información necesaria para poder defender nuestra hipótesis y que sirva para fortalecer en sí toda la investigación, una vez estructurado, lo aplicaremos tratando de permanecer en una actitud neutra y permitir que los compañeros lo resuelvan con libertad y autonomía, después clasificaremos las preguntas en categorías, para facilitar el análisis y después la interpretación.

Selección de la muestra

La muestra se refiere al proceso de selección de una serie de sujetos de estudio a partir de la población, la muestra es en esencia un subgrupo de la población.

La muestra es considerada para el estudio corresponde a las clasificadas como no probabilísticas. En estas muestras, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad

sino que depende del proceso de toma de decisiones de quien realiza la investigación, en los estudios descriptivos de acuerdo con diversos autores la selección de la muestra se relaciona con las características del investigador o de quien hace la muestra.

Considerando que el propósito de la investigación, que es sondear lo que opinan algunos profesores respecto a la calidad del diálogo que se da en la Licenciatura, y cómo éste afecta al desarrollo del currículum como proyecto de la Licenciatura en Educación Primaria, para cumplir con dicho propósito se seleccionó a treinta maestros de la licenciatura en educación primaria, que han aceptado ser sujetos de investigación.

Instrumentos y procedimiento de aplicación.

Para explorar las posibles actitudes y comportamientos que muestran los docentes ante el diálogo, y conocer la forma en qué se da el diálogo, así como su impacto en el desarrollo del currículum como proyecto, se seleccionó como instrumento el cuestionario.

Terry, (1981, p. 275) dice; Los cuestionarios son listas de preguntas escritas que pueden ser respondidas sistemáticamente. Éstos se utilizan principalmente para obtener opiniones y conocer actitudes en lugar de medidas de rendimiento. Los pasos básicos para la construcción de un cuestionario se enumeran a continuación:

1. Describir la información que se necesita
2. Redactar las preguntas
3. Ordenar las preguntas
4. Ofrecer un medio de responder
5. Escribir las instrucciones
6. Reproducir el cuestionario.

Paso 1: Se deben especificar tres puntos: 1) Sobre quién o qué se requieren

opiniones; 2) en la opinión de quién se está interesado, 3) el tipo de información que se trata de obtener. De esta manera en el cuestionario precisamos lo siguiente: Escuela Normal de Tejupilco. Licenciatura en Educación Primaria. "El cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión de la importancia del diálogo en la elaboración del currículum como proyecto. Queremos averiguar cómo se desarrolla en la licenciatura en educación primaria y cómo se puede fortalecer. Los resultados son confidenciales, no pongas tu nombre, gracias por tu colaboración. Las preguntas están dirigidas a los docentes por lo que utilizamos un lenguaje que creemos que es utilizado por éstos.

Paso 2: Redactar preguntas

Las preguntas se redactaron de la manera más clara y concisa que se pudo, se adecuaron a quienes las deben contestar y con la intención de captar la información que creemos importante. El tipo de preguntas que utilizamos fue cerrada un sí un no, pero con espacios para llenar u opciones que escoger, además estructuradas de tal manera que se pudiera obtener reacciones subjetivas, sentimientos, frustraciones, descontentos, actitudes. Un ejemplo es: ¿La institución esta fomentando un ambiente favorable para el desarrollo de un diálogo abierto entre docentes? Si___No___
Si la respuesta es si: ¿Cómo? A partir de la reflexión en equipo___Análisis Crítico de textos___Debates sobre el perfil de egreso___

Paso 3: Ordenar las preguntas

Las preguntas se relacionaron y se ordenaron de manera mezclada, es decir algunas se refieren al diálogo y otras al currículum como proyecto, la primera pregunta se hace de manera general, la cual marcará el sentimiento que tiene el docente hacia la escuela y será esencial para las respuestas posteriores.

Paso 4: Ofrecer una manera de responder

El cuestionario se estructuró de manera que el maestro pudiese seleccionar una alternativa en caso de que su respuesta fuera afirmativa.

Paso 5: Escribir instrucciones

"Para cada ítem, escoge una alternativa, aquélla que tu creas es la que predomina más en tu experiencia docente. Recuerda: queremos saber lo que sientes, no lo que piensas que queremos oír".

El cuestionario se diseñó con 21 preguntas que se ubican dentro de dos categorías principales, que están relacionadas con las variables de nuestra hipótesis: Diálogo docente y el currículum como proyecto, en la licenciatura en educación primaria que se imparte en la escuela normal de Tejupilco.

El cuestionario se diseñó con 7 ítems que corresponden al tema del diálogo en la institución, 7 ítems que se refieren a las actitudes docentes ante el diálogo y 7 ítems que corresponden al currículum como proyecto.

Se aplicó de manera personal y en contacto directo con cada uno de los docentes de la licenciatura en educación primaria con la intención de poder hacer alguna aclaración en caso de que hubiera alguna duda, algunos de ellos hicieron comentarios como por ejemplo; -diálogo si hay porque hablamos, discutimos-, pero se les hizo la aclaración sobre el diálogo al cual nos referimos en la investigación, el que conlleva reflexión-acción para la transformación, otros decían; -si algún directivo supiera lo que estoy contestando se sorprendería-, otros comentaron que las cosas no se daban tan tajantemente para dar un si o un no, pero se les aclaraba que siempre había un predominio ya sea de actitudes o de comportamientos y a partir de ello debía ser su respuesta.

Procesamiento de datos

Para codificar la información que arrojó el cuestionario se elaboró el siguiente instrumento para agrupar en temas las preguntas:

No. de la pregunta	Tema	Código	Respuestas	Frecuencia	%
1	El diálogo en la institución: Identificar el ambiente escolar Como un sistema abierto	SI	Reflexión <u>Análisis crítico</u>		40
		NO	Debate del perfil		60
2	El diálogo en la institución: Identificación de un ambiente burocrático	SI	Papeleo Comunicados		83
		NO	Consultas		17
5	El diálogo en la institución: Identificación de situaciones burocráticas en la escuela	SI	División en grupos Favoritismos Influencia		90
		NO	Política externa		10
8	El diálogo en la institución: Identificar si existe dominación	SI	Existencia de; Manipulación Represión		87
		NO	Seducción		13
12	El diálogo en la institución: Identificación de las repercusiones de un ambiente no participativo	SI	Induce a la; Pasividad Conformismo Reproducción		93
		NO			7
13	El diálogo en la institución: Identificación del uso de la reflexión y acción en la solución de problemas	SI	Existencia de: Libertad Autonomía		17
		NO	Conciencia		83

21	El diálogo en la institución: Identificación de un ambiente que permita la formación en valores de participación	SI	Se forma al alumno: Toma de decisiones Organización de actividades Valores	17
		NO		83
3	Actitudes docentes ante el diálogo: Actitudes personales que obstaculizan el diálogo	SI	Arrogancia Mutismo	83
		NO	Celo profesional	17
4	Actitudes docentes ante el diálogo: actitudes que denuncia ausencia de diálogo	SI	Aislamiento Incertidumbre	90
		NO	Individualismo	10
10	Actitudes docentes ante el diálogo: Identificación de actitudes en la elaboración de un proyecto común	SI	Participación crítica Compromiso Creatividad	97
		NO		3
11	Actitudes docentes ante el diálogo: Identificación de actitudes críticas ante el plan 97	SI	Denuncia Problematiza Exige acción	17
		NO		83
14	Actitudes docentes ante el diálogo: Identificación de sentimientos provocados por la influencia de autoridades externas	SI	Apatía Simulación en la tarea	97
		NO	Rechazo	3

15	Actitudes docentes ante el diálogo: Identificación de actitudes ingenuas ante el plan 97	SI	Conclusiones apresuradas Formación en valores a través de las asignaturas	77
		NO	Palabrería	23
16	Actitudes docentes ante el diálogo: Identificación de la existencia de una comunidad	SI	Conocimiento de valores y principios Se comparten Se les da el mismo significado	20
		NO		80
6	El currículum como proyecto: Identificación si el perfil de egreso se percibe en las actitudes y comportamientos de los alumnos	SI	Habilidades intelectuales Dominio de contenidos Competencias didácticas	60
		NO		40
7	El currículum como proyecto: Identificación del análisis crítico y consciente del plan 97	SI	Principios comunes Acciones congruentes Se manifiesta en los alumnos	23
		NO		77
17	El currículum como proyecto: Identificación de actividades para promover habilidades intelectuales a nivel institución	SI	Lectura de libros Foros de discusión Ensayos	60
		NO		40
18	El currículum como proyecto: Identificación de acciones a nivel institución para apoyar el dominio de contenidos	SI	Talleres Asesorías Clubes	40
		NO		60

19	El currículum como proyecto: Identificación de acciones a nivel institución que promueven las competencias didácticas	SI	Foros de creatividad Exposiciones		40
		NO	Intercambios		60
20	El currículum como proyecto: Identificación de acciones a nivel institución que promueven la identidad profesional y ética del alumno	SI	Elaboración de proyectos ecológicos Identificación y solución de una problemática social en la comunidad Identificación y solución de una problemática escolar		17
		NO			83
9	El currículum como proyecto: Identificación como se considera el Documento rector	SI	Documento para enviar al departamento Documento para archivo		60
		NO	Documento no actuado		40

Análisis de resultados

El análisis se hace por respuesta.

La institución como promotora del diálogo

Pregunta 1: ¿La institución esta fomentando un ambiente favorable para el desarrollo de un diálogo abierto entre docentes?: SI 12 NO 18

Un cuarenta por ciento de la muestra dicen que se está desarrollando un diálogo crítico entre los docentes a través de la reflexión, el análisis y el debate del perfil de egreso.

Un sesenta por ciento de la muestra dice que no identifican a la institución como un sistema abierto ya que no se da de manera intensa el diálogo crítico entre los docentes, más bien prevalece un sistema de trabajo en equipo artificial que Hergreaves (citado por Fullan Michael, 2000, p.109) dice que; las reuniones donde los maestros dialogan se caracterizan por procedimientos formales, específicos y burocráticos que privilegian la planificación conjunta entre los docentes...esto representa una manera artificiosa de promover el encuentro, es un medio limitado por la misma imposición, donde la práctica, el perfil de egreso, el plan de estudios 97 no es problematizado, ni criticado con profundidad, es decir el diálogo se da de manera débil, reduciéndose a la tarea más cómoda de dar consejos, de intercambiar ideas, tomando decisiones de escasa importancia, dicho proceso consume mucha energía y tiempo. Freire (1976, p. 50) dice; "frecuentemente se cae en la palabra inauténtica, con la que no se puede transformar la realidad, ya que al privar a la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la

denuncia, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción."

Pregunta 2: ¿Crees que en la institución predomina un ambiente burocratizado que obstaculiza el desarrollo del diálogo entre los docentes? SI 25 NO 5

El ochenta y tres por ciento acepta que existe y que se da a través del papeleo, de los comunicados y de las consultas. Chiavenato (1990, p. 310) dice que en "los ambientes burocráticos existe la necesidad de documentar y de formalizar las comunicaciones a través de escritos, dándose un exceso de formalismo, de documentación y de papeleo, con el fin de justificar el trabajo que se realiza. Las reglas, decisiones y acciones son formuladas por escrito con el fin de proporcionar comprobación, rutinizando así el trabajo". El impacto de este ambiente provoca una profunda limitación de la libertad y espontaneidad personal, y una creciente inseguridad en la comprensión de las tareas y actividades que se realizan en la escuela.

Un diecisiete por ciento no identifica a la institución como un ambiente burocratizado.

Pregunta 5: ¿Se viven situaciones burocráticas que debilitan el diálogo entre los docentes? SI 27 NO 3

Un noventa por ciento de docentes identifica que en la institución se perciben situaciones como; división de grupos, favoritismos e influencia de política externa las cuales debilitan el diálogo entre los docentes. Fullan (2000, p. 102) llama a esto "cultura balcanizada"; una cultura hecha de grupos separados y a veces rivales, que maniobran para alcanzar una posición y supremacía, provocando escasez de diálogo, indiferencia,

o que cada grupo recorra la escuela por senderos separados, también abundan los conflictos y las disputas, inhibiendo la discusión abierta y por lo tanto la oportunidad de crear una alternativa conjunta de mejora.

El diez por ciento de los docentes piensan que no existen tales situaciones burocráticas.

Pregunta 8: ¿El diálogo entre los docentes se caracteriza por ser un proceso con alto grado de dominación o extensión, donde unos deciden y otros simulan hacer?

SI 26 NO 4

Un ochenta y siete por ciento afirma que existe una tendencia hacia la dominación o extensión; donde uno o varios sujetos extienden sus conocimientos, con el fin de que los otros los adquieran o los interioricen. La comunicación se debe diferenciar del persuadir mediante la manipulación, la represión o la seducción. Comunicación implica reciprocidad A y B donde ambos sujetos están activos. Es decir no siempre al pronunciar la palabra compartimos, al no compartir, no interiorizamos, no asumimos, no actuamos, en la dominación unos deciden y otros simulan hacer. Freire (1997, p. 27) dice; "el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones"

Un trece por ciento niega que haya tendencias de dominación en el diálogo que se da entre los docentes de la institución.

Pregunta 12: ¿Crees que un medio ambiente no participativo, centralizado obstaculiza el desarrollo del currículum como proyecto? SI 28 NO 2

El noventa y tres por ciento de la muestra está de acuerdo que tal ambiente permite actitudes pasivas, conformistas y de reproducción que obstaculizan el desarrollo del currículum como proyecto. Cuando la institución no promueve un ambiente democrático, mucho de lo que ahí se hace, es pensado desde afuera. Palacios (1984, p. 532) dice; "la escuela se percibe como una sociedad cerrada donde los sujetos son incapaces de reconocerse a sí mismos, viven sin descubrir sus necesidades y problemas y sin saber cómo satisfacerlos y solucionarlos, están siempre sujetos a que otros los prescriban. Dándose el acomodamiento que exige una dosis mínima de crítica, negándose al diálogo, inhibiendo la capacidad creativa, induciendo a una actitud fatalista y quietista".

Un siete por ciento dice que no, que el ambiente no participativo no conduce a la pasividad, ni al conformismo, ni a la reproducción.

Pregunta 13: ¿Crees que en la institución se esté generando un ambiente reflexivo, crítico, hacia la solución de problemas comunes? SI 5 NO 25

Un dieciséis por ciento de los cuestionados aseguran que en la institución se genera un ambiente de reflexión y acción para la solución conjunta de problemas, puesto que los maestros gozan un alto grado de libertad, autonomía y conciencia de su tarea y por lo tanto expresan y argumentan sus opiniones, las cuales son tomadas en cuenta en la solución de éstos.

El ochenta y tres por ciento de la muestra dice que no; que el ambiente que predomina en la institución restringe la libertad, la autonomía y la toma de conciencia

del profesor, que en la institución aún prevalece una concepción centralizada y verticalista del ejercicio del poder, donde unos cuantos deciden y otros muchos son relegados, coartando la creatividad de los sujetos a través de una burocracia dominante. Cuando el docente se niega la libertad de reflexionar, de criticar su contexto, se vuelve un ser ajustado, acomodado.

Pregunta 21: ¿Crees que el ambiente que predomina en la institución favorece la formación del alumno en la democracia, en la justicia, en la libertad? SI 5 NO 25

El dieciséis por ciento de los docentes aceptan que, éste repercute en la formación de los alumnos, ya que estos se predicen con el ejemplo y muestra de ello es que los alumnos forman parte importante en la toma de decisiones, en las actividades académicas y en los valores que promueve la escuela.

Un ochenta y cuatro por ciento dice que no, puesto que la actitud y comportamiento de los alumnos no son congruentes con estos valores. Un proceso democrático exige una creciente participación consciente, y valiente, que denuncie, que exija, donde la pronunciación se haga a través de las funciones intelectuales del alumno y no con base al instinto o a la emoción. La formación en valores se manifiesta en el actuar del alumno, en el grado de compromiso que éste tiene ante sí mismo, ante su profesión y ante su escuela.

Actitudes docentes ante el diálogo.

Pregunta 3: ¿Existen factores personales que dificultan el desarrollo de un diálogo abierto entre docentes? SI 25 NO 5

El ochenta y cuatro por ciento contesta que si existen factores personales que dificultan el desarrollo de un diálogo fuerte entre los docentes y que éstos son la arrogancia, el mutismo y el celo profesional. Freire (1976, p. 34) dice; "es así cómo no hay diálogo, si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda". La arrogancia, el silencio y el celo profesional son actitudes que hacen que se pierda la energía, el entusiasmo, la motivación y el ánimo, reduciendo la actividad docente a rutinas repetitivas.

Un dieciséis por ciento dicen que no existen tales actitudes en los docentes.

Pregunta 4: ¿En la licenciatura en educación primaria, se perciben actitudes docentes que denuncian la ausencia de un verdadero diálogo? SI 27 NO 3

Un noventa por ciento de la muestra coincide que si existen y estas se manifiestan en el aislamiento, la incertidumbre y el individualismo. Rosenholtz, (citado por Fullan Michael, 2000, p. 82) explica que el aislamiento y la incertidumbre se asocian, a lo que él llama "escenarios empobrecidos" donde el docente tiene poca capacidad para aprender de sus colegas y por lo tanto no esta en una posición cuya solidez le permita experimentar y mejorar. Para Lortie, (citado por Fullan Michael, 2000, p. 82) dice que el individualismo predomina y que los docentes rara vez discuten su trabajo entre ellos, casi nunca observan a sus colegas dando clase y no se analiza, ni se reflexiona

colectivamente sobre el valor, la intención o la orientación de la tarea. Los docentes a veces tienen miedo de compartir ideas y triunfos, se niegan a comunicar una idea nueva con el argumento que puede ser robada. Esto limita de manera radical el crecimiento y la mejora de la institución a través del diálogo.

Un diez por ciento de la muestra dice que no existen tales situaciones, que en la institución no se viven situaciones como el aislamiento, la incertidumbre ni el individualismo.

Pregunta 10: ¿La elaboración del proyecto institucional debe ser derecho y obligación de todos los miembros de la comunidad escolar? SI 29 NO 1

El noventa y siete por ciento dicen que debe ser derecho y obligación de todos los miembros de la comunidad escolar, esto conllevará a actitudes de crítica, de compromiso y de creatividad por parte de los docentes. El currículum se postula como un proceso de diálogo institucional, donde se debe estimular la participación organizada de toda la comunidad educativa, que implica pensar en grandes cambios en la estructura y la organización del trabajo escolar, considerar que no existe un único modelo de referencia, sino múltiples perspectivas de diálogo. La elaboración del currículum como proyecto es un proceso de investigación y acción que promueve el intercambio de perspectivas, por eso los docentes deben integrarse a esta actividad con una actitud crítica, creativa, con decisión y con capacidad de responder a los desafíos que esta tarea impone.

Sólo un tres por ciento cree que la elaboración del currículum como proyecto debe ser tarea de equipos selectos y especializados.

Pregunta 11: ¿La actitud del docente ante el plan de estudios 1997 ha sido altamente crítica? SI 5 NO 25

Un diecisiete por ciento de la muestra afirma que los docentes han mantenido una actitud crítica en la deliberación del plan 1997, y que lo han manifestado con análisis, cuestionamiento, problematizando y estableciendo acciones para lograr su cumplimiento.

Mientras que un ochenta y tres por ciento dicen que la actitud crítica no ha sido tan fuerte, puesto que no ha impactado la formación de los alumnos, porque aún no se perciben cambios profundos en ellos. Una actitud crítica anhela profundizar en el análisis, no se satisface con las apariencias, se sustituyen explicaciones mágicas, por principios auténticos, realizables, se verifica y se comprueba, elimina prejuicios, rechaza posiciones quietistas, hay autenticidad, acepta responsabilidad, es interrogadora, provoca, impacta y el diálogo es condición existencial.

Pregunta 14: ¿La designación de puestos por parte de autoridades externas afecta la calidad del diálogo entre docentes? SI 29 NO 1

El noventa y siete por ciento manifiesta que la designación autoritaria afecta la calidad del diálogo provocando apatía, simulación y rechazo a la tarea docente. En Chiavenato (1990, p. 316) dice que en el "sistema burocrático los funcionarios son nominados por un superior jerárquico, ya sea por su capacidad o competencia, pero esto sea degenerado y la nominación a veces se hace por compadrazgo, amiguismo, o como comúnmente se le llama por "palancas", con base a criterios políticos y no académicos, haciendo que el funcionario no ocupe su cargo por honra sino como un medio para ganarse el pan, esto provoca frustración en el personal que a lo largo de su

trayectoria se ha esforzado, se ha dedicado con ahínco a su profesión y con tristeza ve que por no tener una "palanca" no es ascendido de puesto. De esta manera se desencadenan actitudes donde se desea huir de las responsabilidades, se evitan las obligaciones y no se desempeña satisfactoriamente la tarea.

Sólo un tres por ciento admite que esta forma de asignar los puestos no provoca actitudes de apatía, simulación y rechazo.

Pregunta 15: ¿La actitud de los docentes ante el plan de estudios 1997 ha sido un tanto ingenua? SI 23 NO 7

El setenta y siete por ciento de la muestra dicen que la actitud de los docentes ante el plan 1997 ha sido un tanto ingenua; porque hay una tendencia simplista a la interpretación de problemas lo que hace que se den conclusiones apresuradas y superficiales, que obedecen a mandatos burocráticos, que no hay una investigación profunda y que sólo se satisface con la experiencia. La discusión de los problemas es frágil, se pretende ganar con argumentaciones débiles, somos polémicos, no se pretende esclarecer, hay un alto grado de emocionalidad y no de criticidad. Se cae fácilmente en el activismo.

Un veintitrés por ciento dice que la actitud del docente frente al plan 97 no ha sido un tanto ingenua.

Pregunta16: ¿Crees que los docentes de la licenciatura están constituidos en una comunidad? SI 6 NO 24

El veinte por ciento de la muestra afirma que la licenciatura se encuentra constituida como una comunidad donde el personal que la integra realiza su práctica docente bajo

los mismos principios y valores, caracterizada por la congruencia entre sus postulados y sus acciones.

Mientras un ochenta por ciento dice que no, porque una comunidad según Rugarcía (1999, p. 128) es un grupo humano al que le interesa con la misma pasión, las mismas cosas. Una comunidad es experiencia común, juicio común y compromiso común. En la licenciatura se toman acuerdos pero ya en el actuar del docente no se entienden, ni se aceptan, cada uno trabaja para su santo, así la vida en la licenciatura en educación primaria se forma poliforme, los sujetos se aglutinan en grupo o en solitario haciendo cada uno lo que cree que es prudente.

El currículum como proyecto

Pregunta 6: ¿Los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan 97 se perciben en las actitudes y comportamiento de nuestros alumnos? SI 18 NO 12

Un sesenta por ciento de los docentes cuestionados afirma que los alumnos son formados bajo los rasgos del perfil de egreso ya que éstos muestran actitudes con un alto grado de habilidades intelectuales, de dominio de contenidos y de competencias didácticas.

Mientras que un cuarenta por ciento dice que no, puesto que en el último diagnóstico que se realizó a nivel institución, los alumnos no demuestra tener el hábito por la lectura, ya que la mayoría durante su paso por la normal no han leído ni un sólo libro, sólo leen y a veces sin profundidad las lecturas recomendadas por las antologías didácticas, lo que no es suficiente para abordar su práctica y relacionarla con la teoría. Además que una de las debilidades que más se perciben en el alumno es la deficiencia

en cuanto al dominio de los contenidos que se imparten en la escuela primaria donde realizan sus prácticas y en cuanto a las competencias didácticas; es común que el alumno recurra a planear sus estrategias como lo hacen los maestros de su escuela de práctica, donde se busca el logro de conocimiento y no el desarrollo de habilidades.

Pregunta 7: ¿Crees que el plan de estudios 1997 a esta fecha ha sido analizado consciente y críticamente por los docentes de la licenciatura?

SI 7 NO 23

El veintitrés por ciento dice que el plan ha sido analizado de manera consciente y crítica.

Mientras que un setenta y siete por ciento dicen que no porque una actitud crítica profundiza en el conocimiento del plan 97, el hombre se integra al contexto, responde a los desafíos, trasciende a través de sus actos, discute, debate y dinamiza el mundo de la normal. Por lo que las reuniones son actos de voluntad y necesidad, donde hay asistencia, apoyo, confianza y sinceridad, donde se comparten temores, dudas y todo esto aún no se está dando con la debida fuerza que se requiere, por lo tanto aún no se perciben cambios en la cultura, prácticas, costumbres, actitudes de los miembros de la escuela normal.

Pregunta 17: ¿Existen acciones a nivel institución para promover las habilidades intelectuales de los alumnos? SI 18 NO 12

El sesenta por ciento dice que en la institución se han organizado actividades con el fin de promover las habilidades intelectuales dentro del aula, a través de la elaboración de ensayos y debates.

Por otro lado un cuarenta por ciento dice que no; que el alumno de licenciatura aun no tiene el gusto por la lectura y que la institución no organiza concursos donde se promueva el desarrollo de la expresión oral y escrita a través de la selección de información, donde la teoría se relacione con la práctica docente.

Pregunta 18: ¿Existen acciones a nivel institución para apoyar a los alumnos en el dominio de contenidos? SI 12 NO 18

Un cuarenta por ciento de los maestros dice que la escuela promueve el apoyo del dominio de contenidos a través de las asesorías que dan los maestros asesores de seminario.

El sesenta por ciento dice que no porque no hay talleres especializados en una asignatura donde el alumno recurra a tomar la clase de matemáticas, español, ciencias naturales o sociales, el alumno debe por sí mismo actualizarse, sin embargo no lo hace, y en sus prácticas se nota esta deficiencia.

Pregunta 19: ¿Existen acciones a nivel institución que tengan como fin proporcionar el desarrollo de las competencias didácticas? SI 12 NO 18

Un doce por ciento dicen que si se están promoviendo a nivel institución a través de foros de creatividad, exposiciones y sobre todo intercambios que se hacen con otras instituciones.

Mientras que un sesenta por ciento dicen que la promoción que se hace de este rasgo es muy débil puesto que la mayoría de los alumnos tienden a reproducir las estrategias didácticas tradicionales, entonces no se puede decir que la escuela este realizando acciones que fortalezcan verdaderamente este rasgo del perfil.

Pregunta 20: ¿Se promueve a nivel institución la identidad profesional y ética del alumno normalista? SI 5 NO 25

El diecisiete por ciento dice que si se forma al alumno en cuanto al compromiso que se tiene como docente ante su participación en la solución de la problemática ecológica, social y material de una escuela o de una comunidad.

Mientras un ochenta y tres por ciento dice que no; ya que no existe o no se identifican acciones donde el alumno se integre en equipo, con el fin de elaborar un proyecto para detectar o solucionar una problemática en la comunidad o en la escuela.

Pregunta 9: ¿Consideras al Documento Rector un documento burocrático?

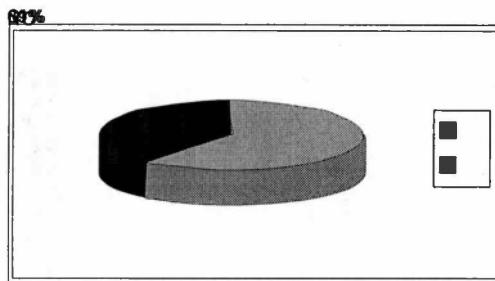
SI 18 NO 12

El sesenta por ciento dice que el "Documento rector" es un verdadero documento pero que no ha sido interiorizado por toda la comunidad y que en la mayoría de veces sólo ha sido utilizado como un documento para enviar al departamento, un documento que permanece archivado y un documento en su mayoría de veces no actuado.

Mientras el cuarenta por ciento dice que no debe considerarse de esa manera, que no se trata de escribir o presentar a las autoridades un papel lleno de buenas intenciones para después continuar haciendo lo mismo que siempre se hace.

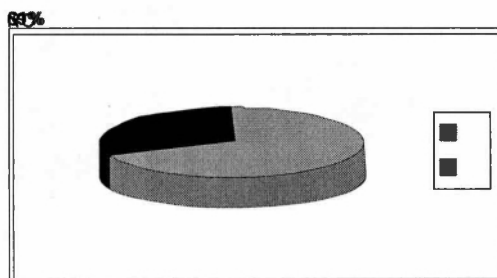
GRÁFICAS

La institución ante el diálogo.



En cuanto al ambiente institucional un sesenta y uno por ciento dice que se percibe un ambiente burocratizado, centralizado, poco participativo, con tendencias a la dominación o extensión, donde la autonomía, la libertad y el compromiso de los docentes son débiles, esta situación afecta al desarrollo de un diálogo fuerte entre los docentes por lo tanto representa un obstáculo en el desarrollo del currículum como proyecto, el cual es un proceso netamente deliberativo.

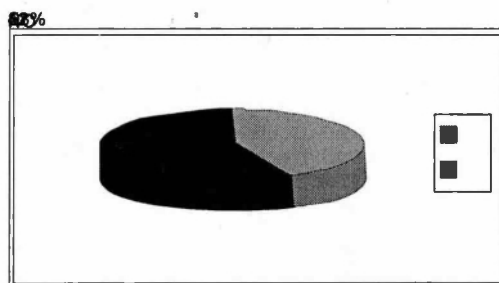
La actitud docente ante al diálogo.



En cuanto a las actitudes de los docentes un sesenta y nueve por ciento identifica la arrogancia, el mutismo, el celo profesional, la apatía, la simulación y el rechazo como actitudes que degeneran en el aislamiento, la incertidumbre, el individualismo,

situaciones que obstaculizan el desarrollo del diálogo y que provocan poca participación crítica, falta de compromiso y creatividad por parte de los docentes ante el desarrollo y práctica del plan de estudios 97 en la licenciatura en educación primaria, de esta manera, el trabajo se ha caracterizado por la elaboración de conclusiones apresuradas, pensando que la formación de los alumnos se da preferentemente a través de las asignaturas, cayendo a veces en mucha reflexión y poca acción, o en el activismo el cual denota poca reflexión.

El diálogo y el currículo como proyecto.



En cuanto al diálogo y el currículum como proyecto un cincuenta y ocho por ciento de la muestra dicen que el diálogo no ha sido suficientemente fuerte tanto en reflexión como en la acción por lo que aún no se ha podido conformar a la licenciatura en educación primaria como una verdadera comunidad con principios comunes que dirijan y orienten la práctica docente, puesto que los alumnos aún muestran carencias en su formación, de acuerdo a los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios 1997.

Un cuarenta y dos por ciento dice que si existen acciones a nivel institución que muestran que existe un diálogo docente fuerte y por lo tanto que si se está

desarrollando el currículum como proyecto, ya que algunos alumnos han desarrollado actitudes que muestran que algunos rasgos han sido logrados.

CAPÍTULO IV

Conclusiones y sugerencias

Conclusiones:

Con base al marco teórico sustentado, específicamente a los planteamientos de Freire (1976, 1997, 1998, 1999), Gvirtz Silvina y Palamidessi (2000), Fullan, y Hergreaves (2000), Martínez, Jaume (1998), entre otros, así como a los objetivos y a su interpretación, se concluye que en la licenciatura en educación primaria que se imparte en La Escuela Normal de Tejupilco se manifiesta un ambiente institucional y actitudes docentes burocráticas que no permiten el desarrollo de un diálogo fuerte por lo que la reflexión y la acción son también procesos débiles, obstruyendo la elaboración del currículum como proyecto que es un proceso neta mente deliberativo y de cooperación, que requiere de la presencia crítica, activa y dinámica de profesores y profesoras.

La ausencia de un diálogo fuerte no ha permitido el desarrollo pleno del currículum como proyecto, entendiendo éste no sólo como la organización de contenidos curriculares sino que debe tomar en cuenta que la escuela es también formadora de cultura, de valores, de habilidades, de convivencia social y política. El currículum como proyecto debe explicar el programa de educación social, cultural y moral que la escuela propone desarrollar, como consecuencia tenemos que el conjunto de maestros realiza una práctica poliforme, a veces sin sentido, que confunde y que no transforma. Repercutiendo negativamente en la formación en cuanto a los rasgos del perfil de egreso que establece el plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria.

De acuerdo a lo reflexionado en el desarrollo de este estudio, y a partir de la opinión

de algunos de los profesores que fueron cuestionados se podría condicionar que:

Un ambiente burocrático es un sistema que se transforma en un dispositivo de control de formalidades que evalúa a sus actores, no en términos de su trabajo, ni en relación con los objetivos logrados, sino según la capacidad y cumplimiento de actividades rituales de mantenimiento del sistema, y por lo tanto inhibe el desarrollo de un diálogo altamente crítico entre los docentes y éste a la vez no permite el desarrollo de un auténtico proyecto curricular que forme en valores, actitudes y habilidades, rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios 1997 :

Se cae fácilmente en lo que Freire (1976, p. 58) llama verbalismo "la palabra inauténtica, que no transforma la realidad donde la palabra en su dimensión activa, se sacrifica, la reflexión, transformándose todo en palabrería alienada y alienante, la palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin proceso de transformación, ni compromiso sin acción y así vemos como los docentes nos desgastamos hablando impactando débilmente al currículum oficial.

- Se inhibe la creatividad, la autonomía, la libertad, el compromiso de los docentes en cuanto a su participación en proceso de transformación y de mejora.

- Se manifiestan actitudes de aislamiento, incertidumbre, individualismo que denuncian la ausencia de un verdadero diálogo.

- Se manifiestan actitudes de apatía, rechazo, arrogancia, mutismo y celo profesional, desarrollando una ideología fatalista e inmovilizadora, de acomodamiento, donde a cada momento nos convencemos que nada podemos hacer contra la realidad, social e histórica en la que vivimos.

- Un ambiente no participativo no estimula el desarrollo de la personalidad, más bien la

bloquea e induce a la pasividad, al conformismo, a la reproducción.

- El currículum como proyecto en ocasiones se presenta como un mero trámite burocrático, donde el fin primero es escribir o presentar a las autoridades educativas un papel lleno de buenas intenciones para después continuar haciendo lo mismo.

- El Documento rector, documento que representa el proyecto curricular en la Licenciatura en Educación Primaria aún no tiene la fuerza necesaria para renovar a una comunidad aparentemente hecha, es necesaria una revolución amorosa, una revolución en comunidad, a través del diálogo, que se derive de una propuesta de sentido novedoso que lleve a reinventar a la Escuela Normal de Tejupilco.

- El problema del documento rector, no es tanto su contenido, sino que al no ser realizado por el colectivo, no ha sido entendido, ni aceptado, ni interiorizado por lo tanto no es actuado por todos y a pesar de los esfuerzos que se han hecho, éste no cumple con la condición necesaria para conformar a la Escuela Normal de Tejupilco en una comunidad.

- Tanto menos diálogo crítico exista entre los docentes, tanto más ingenuamente se aborda el currículum; cuanto menos se logra la elaboración del currículum como proyecto.

- La elaboración del currículum como proyecto desde una perspectiva mecanicista no permite a la escuela ser promotora de experiencias, valores y habilidades que permitirán fortalecer el perfil de egreso de los alumnos de la licenciatura en educación primaria.

Sugerencias:

La Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal de Tejupilco, Estado de México:

-Debe lograr la transición de una cultura de "mando y obediencia" propia de los sistemas burocráticos y centralizados; hacia formas de trabajo más responsables y adultas, formadora de cultura, de valores, de convivencia social y política. Donde supone que debe:

-Estimular la cultura del diálogo, el diálogo entendido como encuentro de los hombres para la tarea común y actuar. El diálogo humilde, de esperanza, fé y amor. Estimulando así la palabra que conlleva reflexión y acción.

-La escuela normal requiere ejercitar más un ambiente de autonomía; esto implica la elaboración del currículum como proyecto de manera colectiva para determinar el discurso propio de la institución, el ideario que otorgue coherencia y sentido a la práctica docente que ahí se realiza.

-El proyecto curricular no puede quedar reducido a un problema de carácter técnico-pedagógico, sino que debe entenderse como una oportunidad para impulsar la participación de la comunidad escolar.

-La elaboración del proyecto es como un camino de deseos que a través de la reflexión y acción se llegará a él.

-En un proyecto institucional se debe explicar "el programa de experiencias" que desarrollará la institución para lograr las competencias que marca el perfil de egreso, decimos experiencias porque estas son las que verdaderamente moldearán a los sujetos en formación, estas experiencias, serán como marcas corporales que los

acompañarán a nuestros alumnos hasta la muerte.

-Para realizar el proyecto institucional, podemos basarnos en lo que es el perfil de egreso, analizarlo e interpretarlo con profundidad y de ahí partir, para poder establecer cuáles son los valores que defendemos y cuáles serán los fines que perseguiremos.

-La reflexión crítica es la aguijoneadora de la conciencia y el diálogo es la herramienta para dar suelta a la reprimida o mal orientada participación personal y comunitaria, combatir el aislamiento, el individualismo, la incertidumbre. El diálogo crítico permite cuestionar con seriedad en función de qué estamos viviendo y, consecuentemente, reforzar actitudes o maneras de ser.

-El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación siglo XXI. Es otro reto de la Licenciatura, promover el trabajo mancomunadamente en proyectos motivadores que permitan escapar de la rutina, con el fin de atenuar y desaparecer las diferencias e incluso los conflictos entre individuos.

-Tenemos ante nosotros, una parte de la historia, en la cual no podemos permanecer con los brazos cruzados, es cierto estamos "en proceso", ya hay grandes ideas establecidas en documentos, grandes iniciativas individuales o en grupos de dos, de cuatro, o diez, pero recordemos que *el éxito de la institución será cuando las ideas surjan del total de los docentes que ahí trabajamos, cuando en vez de "un pienso": sea un "pensamos": cuando realmente formemos una comunidad basada en el diálogo.* Y según B. Lonergan (citado por Rugarcía Armando, 1996 p. 122): "Una comunidad se constituye si todos los miembros de ella comparten los mismos valores, lo que implica que los entienden de la "misma" manera y los estiman con la "misma" intensidad, es decir, le son igualmente significativos", es decir, requerimos de ciertos valores, a los

cuales les dedicaremos la vida en este caso, la escolar. Cuando los miembros no aceptan o no entienden los valores en función de los cuales la institución quiere vivir, la comunidad se torna poliforme, se aglutinan diferentes comunidades mas pequeñas e incluso, extremando el asunto, cada quien vive para su santo.

Freire (1976, p. 47) dice" los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar al mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres".

Bibliografía.

Álvarez, Manuel y otros (2005). Calidad de enseñanza v escuela democrática.

Madrid. Colectivo 2002.

Batistón, Virginia. Ferreira, Horacio. (1998). Plan Educativo Institucional.

Argentina. Ediciones Novedades Educativas

Burgos, Noemí. E., Peña, M. (1999). El Proyecto Institucional. Argentina.

Ediciones Colihue.

Bolívar, Botia Antonio. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum.

España. Síntesis S.A.

Casarini, Martha. (1997). Teoría v Diseño curricular. México. Trillas.

DIE no. 48 del Instituto Politécnico Nacional. (1996). La calidad de la educación básica: Conversaciones con maestros. México.

Chiavenato Idalberto. (1999). Introducción a la teoría de la administración.

México. Mc. Graw Hill.

Espeleta, Justa. Furlan, Alfredo (1992). La gestión pedagógica de la escuela.

Correo de la UNESCO. México.

Freire, Paulo. (1998). La educación como práctica de la libertad. México. Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo. (1977). ¿Extensión o comunicación? México. Siglo XXI editores.

Freire, Paulo. (1999). Pedagogía del oprimido. México. Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo. (1993). Política y Educación. México Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo (1999). Cartas a Quien pretende enseñar. México Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo (1998). Pedagogía de la esperanza. México Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo (1999). Pedagogía de la autonomía. México siglo veintiuno editores.

Fullan, Michael. Hargreaves, Andy. (2000). La escuela que queremos. SEP.

Gvirtz, Silvina. Palamidessi, Mariano. (2000). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Argentina AIQUE.

Gairín, Joaquín (1973). Una perspectiva ecológica. Madrid. Alcoy.

García, Guillermo (1975) La educación como práctica social: Aportes de teoría y práctica de la educación. República de Argentina. Editorial Axis.

Jimeno, Sacristán. Pérez, Gómez. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

Ibáñez, Berenice. (1995). Manual para la elaboración de Tesis. México. Ibáñez

Martínez, Jaume. (1998). Proyectos Curriculares y Práctica Docente. Investigación y enseñanza. DIADA.

Martín, Mario. (1998). Organización y planificación integral de centros. España. Escuela Española.

Palacios, Jesús. (1984). La cuestión escolar. España. LAIA.

Torres, Jurjo (1994). El currículo Oculto. España, Morata

Ornelas, Carlos (1995). El sistema educativo mexicano. México. Fondo de cultura económica.

Reyes, Ramiro. Zúñiga, Rosa M. (1994). Diagnóstico del subsistema de Formación Inicial. México. Formación SNTE.

Rugarcía, Armando (1999). Los valores y las valoraciones en la educación. México. Trillas.

S. Antúnez, L. M del Carmen. (1999). Del proyecto educativo a la elaboración del Aula. España. GRAO.

SEP. (1997). Plan de estudios: Licenciatura en Educación Primaria. México.

ANEXOS

CUESTIONARIO

Escuela Normal de Tejupilco.

Licenciatura en educación primaria.

El cuestionario esta diseñado para obtener tus opiniones sobre el impacto que tiene el diálogo en la elaboración del currículum como proyecto. Queremos averiguar cómo se esta desarrollando en la licenciatura en educación primaria y cómo se puede mejorar.

Nota: los resultados van a ser confidenciales, por favor, no pongas tu nombre.

1. ¿La institución esta fomentando un ambiente favorable para el desarrollo de un diálogo fuerte entre docentes?

Si _____ No _____

Sí la respuesta es si: ¿Cómo? A partir de la reflexión en equipo _____ Análisis crítico de textos _____ Debate sobre el perfil de egreso _____.

2. ¿En la institución predomina un ambiente burocratizado que obstaculiza el desarrollo del diálogo entre los docentes?

Si _____ No _____

Sí la respuesta es si: ¿Cuál? Papeleo exagerado _____ Predominio de comunicados _____ consultas _____.

3. ¿Existen factores personales que dificultan el desarrollo de un diálogo fuerte entre docentes?

Si _____ No _____

Sí la respuesta es si: ¿Cuáles? Arrogancia _____ Mutismo _____

Celo _____ profesional _____

4. ¿En la licenciatura en educación primaria, se perciben actitudes docentes que denuncian la ausencia de un verdadero diálogo?

Si _____ No _____

Sí la respuesta es si: ¿Cuáles?

Aislamiento _____ Incertidumbre _____ Individualismo _____

5. ¿Se viven situaciones burocráticas que debilitan el diálogo entre los docentes?

Si _____ No _____

Sí la respuesta es si: ¿Cuáles? División en grupos _____ Favoritismos _____

Influencia política externa _____

6. ¿Los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan 97 se perciben en las actitudes y comportamiento de nuestros alumnos?

Si _____ No _____

Si la respuesta es si: ¿Cuáles? Habilidades intelectuales _____ Dominio de contenidos _____ Competencias didácticas _____

7. ¿Crees que el plan de estudios 97 a esta fecha ha sido analizado consciente y críticamente por los docentes de la licenciatura?

Si _____ No _____

Sí la respuesta es si: ¿Cómo? La práctica se hace bajo principios comunes _____ Las acciones son congruentes _____ Se manifiesta en la formación de los alumnos _____

8. ¿El diálogo entre los docentes se caracteriza por ser un proceso con alto grado de dominación o extensión, donde unos deciden y otros simulan hacer?

Si _____ No _____

Sí la respuesta es sí: ¿Cómo? Frecuentemente se manipula _____

Frecuentemente se reprime_____ Frecuentemente se seduce_____

9. ¿Consideras que el Documento Rector es sólo un documento burocrático?

Si_____ No_____

Si la respuesta es si: Porque: Documento para enviar al departamento_____

Documento para archivo_____ Documento no actuado_____

10. ¿La elaboración del proyecto institucional debe ser derecho y obligación de todos los miembros de la comunidad escolar?

Si_____ No_____

Si la respuesta es si: Porque: Habrá participación Crítica_____

Compromiso_____ Creatividad_____

11. ¿La actitud del docente ante el plan de estudios 97 ha sido altamente crítica?

Si_____ No_____

Si la respuesta es si. ¿Cómo? Se analiza, se denuncia, se pregunta_____ Se

problematiza_____ Se exige acción_____

12. ¿Crees que un medio ambiente no participativo, centralizado obstaculiza el desarrollo del currículo como proyecto?

Si_____ No_____

Si la respuesta es si: porque: Induce a la pasividad_____ Al

conformismo_____

A la reproducción_____

13. ¿Crees que en la institución se este generando un ambiente reflexivo, crítico, hacia la solución de problemas comunes?

Si_____ No_____

Si la respuesta es si: ¿Cómo? Clima de libertad_____ De

autonomía_____ De conciencia_____

14. ¿La designación de puestos por parte de autoridades externas afecta la calidad del diálogo entre docentes?

Si_____ No_____

Sí la respuesta es si: porque: Genera apatía_____ Simulación en la tarea_____ Rechazo_____

15. ¿La actitud de los docentes ante el plan de estudios 97 ha sido un tanto ingenua?

Si_____ No_____

Si la respuesta es si: porque: Conclusiones apresuradas y superficiales_____ El desarrollo de valores a través de la asignatura_____ Palabrería y no acciones_____

16. ¿Crees que los docentes de la licenciatura estén constituidos en una comunidad?

Si_____ No_____

Sí la respuesta es si: porque Se conocen los valores y principios_____ Porque se comparten los valores_____ Se les da el mismo significado_____

17. ¿Existen acciones a nivel institución para promover las habilidades intelectuales de los alumnos?

Si_____ No_____

Libros_____ Debates_____ Foros de discusión_____ Ensayos_____

18. ¿Existen acciones a nivel institución para apoyar a los alumnos en el dominio de contenidos?

Si_____ No_____

Sí la respuesta es si: ¿Cuáles? Talleres_____ Asesorías_____ Clubes_____

19. ¿Existen acciones a nivel institución que tengan como fin promocionar el desarrollo de las competencias didácticas?

Si _____ No _____

Si la respuesta es si: ¿Cómo? Foros de creatividad _____ Exposiciones _____

Intercambio de estrategias didácticas _____

20. ¿Se promueve a nivel institución la identidad profesional y ética del alumno normalista?

Si _____ No _____

Si la respuesta es si: ¿Cómo? Proyectos al rescate de la naturaleza _____ A la

solución de una problemática social _____ A la solución de una problemática

material de la escuela _____

21. ¿Crees que el ambiente que predomina en la institución favorece la formación del alumno en la democracia, en la justicia, en la libertad, en la solidaridad?

Si _____ No _____

Si la respuesta es si: ¿Cómo? Participación en actividades académicas _____

Toma de decisiones _____ Formación en valores _____