



Vol.1, No.1
enero - abril - 2003

Universidad Pedagógica de Durango



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA DE
DURANGO

COORDINACION DE DIFUSION
Y EXTENSION UNIVERSITARIA





INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE



Vol. 1, No. 1 enero del 2003

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Jesús Carrillo Álvarez

(Área de Postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango)

Jesús Guerrero Navarrete Chávez

(Unidad de Investigación del Departamento de Secundarias Generales de la SEED)

Alicia Rivera Morales

(Red de Gestión Educativa de la Unidad Ajusco de la UPN)

Octavio González Vázquez

(Subdirección de Educación Primaria de la SEED)

José Luis Veloz García

(División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Contaduría y Administración de la UJED)

Olivia Hernández Rosales

(Grupo Técnico Pedagógico de la Sección XII del SNTE)

LÍNEA EDITORIAL

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La socialización de los trabajos de investigación representa el punto culminante del proceso investigativo. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación cuatrimestral de la Universidad Pedagógica de Durango. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. La correspondencia dirígala a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo. Tel. 812-52-09

Se tiraron 500 ejemplares en enero del 2003.

CONTENIDO

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Revisión de la literatura (pg. 3)
Arturo Barraza Macías

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tendencias en la correlación entre planeación institucional y toma de decisiones académicas: resultados de un cuestionario piloto (pg. 10)
Miguel Navarro Rodríguez

La Cultura del Silencio: características y consecuencias sociales:
Una perspectiva de Paulo Freire (pg. 21).
(Primera Parte)
Luis Francisco Tremillo González

MAGISTER DIXIT

La Cultura del Gusto como punto de enlace entre la producción de los medios masivos de comunicación y el proceso de recepción: un enfoque educativo (pg. 34)
Mtra. Cecilia Navia Antezana

La opinión de los involucrados en los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) (pg. 40)
José de Jesús Ortega Ramos

EDUCATIONAL ABSTRACTS

Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista de Cuauhtémoc Jerez Jiménez (pg. 44)
Jesús María Rodríguez Contreras

Sujeto y eticidad en los dispositivos de formación. Una perspectiva regional de María Teresa Yuren Camarena (pg. 45)
Jesús G. Navarrete Chávez

Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México de María de Ibarrola y Gilberto Silva (pg. 46)
Verónica C. Ontiveros Hernández



DIRECTORIO

Universidad Pedagógica de Durango

Director General

Mtro. Gonzalo Arreola Medina

Secretario Académico

Profr. Wenceslao Ayala Haro

Coordinador de Investigación

Mtro. Jesús Flores García

Coordinadora de Docencia

Lic. Juanita Molina Aragón

Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

Lic. José Juan Romero Verdín

Coordinadora de Servicios y Apoyo

Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

PUBLICACIONES:

(Colección Cuadernos Pedagógicos No. 1)

FORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS CON ENCUESTAS EN LA UPD.

ARTURO BARRAZA MACÍAS (COMP.)

(Colección Cuadernos Informáticos No. 1)

PC Y WINDOWS MARTÍNEZ Y LEYVA

(Colección Cuadernos Informáticos No. 2)

WORD MARTÍNEZ Y LEYVA

ACTORES SOCIALES Y PROYECTO EDUCATIVO EN EL ESTADO DE DURANGO

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ (COORD.)

COORDINACIÓN DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA



No. 1 Enero del 2003

2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

REVISIÓN DE LA LITERATURA

ARTURO BARRAZA MACÍAS

Presentación

La investigación educativa puede ser explicada a partir de tres principios que articulan alrededor suyo los diferentes momentos y fases por los que atraviesa un proceso investigativo; estos principios explicativos se identifican con tres conceptos: teoría, observación y medición: el primer concepto conduce a la construcción del objeto de estudio, el segundo al diseño metodológico y el tercero a la discusión de resultados.

La construcción del objeto de estudio involucra los momentos atribuidos normalmente al Plan de Investigación: elección del tema, revisión de la literatura, planteamiento del problema, formulación de los objetivos, justificación del estudio, construcción del marco teórico y planteamiento de la hipótesis.

El diseño metodológico comprende los siguientes momentos: definición del tipo de estudio, descripción de los sujetos de la investigación, operacionalización de las variables, elección de las técnicas para la recolección de la información, el diseño de los instrumentos y su aplicación.

La discusión de los resultados incluye los momentos de presentación, análisis e interpretación de resultados.

En este artículo el interés está centrado en el proceso de construcción del objeto de estudio.

La construcción del objeto de estudio

En este artículo se parte del postulado de que la investigación educativa puede adoptar múltiples formas, determinadas éstas por el objeto de estudio y por las capacidades creativas del investigador (Ruiz, 2001); la adopción de este postulado conduce a la identificación con la perspectiva procesual y al abordaje de la investigación educativa bajo un enfoque constructivista que resalte los procesos teóricos y lógicos de la investigación.

Esta perspectiva en la construcción del objeto de estudio permite reconocer los siguientes procesos: a) elección del tema, b) revisión de la literatura, c) discusión conceptual, ch) construcción de la teoría, d) elaboración de las preguntas de investigación, e) planteamiento del problema, f) identificación del objeto de estudio y el contexto que lo enmarca, g) formulación de los objetivos, h) Determinación de la categoría de análisis y j) enunciación de la hipótesis.

Estos procesos se ordenan y articulan de la manera en que lo muestra el esquema que aparece en la siguiente página.

De estos procesos solamente se abordará en el presente artículo la revisión de la literatura, ya que cuando el investigador educativo inicia la construcción del objeto de estudio en

Elección del tema



Revisión de la literatura



Discusión conceptual



Construcción de la teoría



Elaboración de las preguntas de investigación



Planteamiento del problema

Formulación de los objetivos

Identificación del objeto de estudio y el contexto que lo enmarca



Determinación de la categoría de análisis



Enunciación de la hipótesis

un proceso de investigación formalizado y formalizante, su libertad de problematizar un tema se ve limitada fuertemente por la herencia teórica y conceptual que le precede; esta herencia, que conforma el acervo teórico de la ciencia, no es estática, sino dinámica, se encuentra en constante evolución.

La existencia de este conocimiento previo conduce a reconocer que una vez elegido el tema de investigación "la primera tarea del investigador consiste en establecer el estado de los conocimientos en el momento en que efectúa una investigación". (Rossi, 1994;24)

Esta tarea permite al investigador obtener la información pertinente para el estudio del tema, entendiendo la pertinencia como su adecuada inserción en el conocimiento de frontera.

El conocimiento de frontera provee un marco de referencia que por una parte, evita la duplicidad de investigaciones y el abordaje de temas ya superados teórica y empíricamente por la ciencia actual, mientras que por la otra, indica las lagunas y contradicciones de los cuerpos teóricos existentes, hecho que constituye el origen de temas de investigación pertinentes y relevantes.

Aproximación conceptual a la revisión de la literatura.

La revisión de la literatura es un proceso básico e indispensable para la construcción del objeto de estudio; su realización permite:

*Conocer el tipo de problemas que se han planteado alrededor de ese tema y la manera en que han sido conceptualizados. "El estudioso totalmente familiarizado con la literatura técnica de su campo de interés no puede dejar de percibir los problemas que otros investigadores consideran importantes" (Travers,1986;87).

*Justificar la elección del problema de investigación con base en las necesidades, lagunas o contradicciones imperantes en el campo de estudio respectivo.

*Prevenir la repetición no intencionada de estudios" (Ibáñez, 1999;42).

*Determinar el tipo de estudio a realizar: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo (Hernández, 1998).

*Conocer los cuerpos teóricos y modelos explicativos que se han propuesto para el estudio del tema (Rossi, 1994).

*Registrar las principales instituciones e investigadores que han abordado el tema de estudio.

*Identificar las estrategias de investigación, las técnicas y los instrumentos utilizados en la medición de las distintas variables involucradas en el campo de estudio.

*Reconocer los principales datos aportados por investigaciones anteriores.

*Facilitar la interpretación de los resultados en términos de apoyar o no los hallazgos previos" (Ibáñez, 1999;42).

En la ruta metodológica propuesta, en este artículo, para la construcción del objeto de estudio, la revisión de la literatura es precedida por la elección del tema y su realización es fundamental para la delimitación del mismo, ya que provee los insumos suficientes para el tercer paso de la ruta metodológica: la discusión conceptual.

3.- Actividades involucradas en la revisión de la literatura

Este proceso involucra las actividades de identificación, localización, obtención, consulta y análisis de materiales documentales.

En las actividades de identificación y localización de fuentes documentales "se

requieren técnicas bien desarrolladas de utilización de una biblioteca” (Travers, 1986; 91). En este aspecto, el lector no familiarizado con el servicio de las bibliotecas puede consultar a Best (1981) que proporciona una visión general sobre el adecuado uso de la biblioteca.

En lo general, en las actividades de identificación, localización y obtención de fuentes documentales es recomendable:

*Determinar los conceptos claves involucrados en el tema de investigación (término que identifica el tema, sus sinónimos y palabras relacionadas de manera supraordinal o subordinal con el mismo).

*Solicitar la orientación de informantes claves en el tema.

*Buscar primeramente en fuentes secundarias (catálogos, reseñas bibliográficas, bases de datos, etc.).

En este punto se recomienda leer a Martínez (1997) que proporciona los procedimientos para consultar fuentes bibliográficas secundarias.

*Realizar una lectura selectiva (preferentemente 5 años anteriores a la fecha o máximo 10 años anteriores a la fecha y excepcionalmente algunos autores con más de 10 años de antigüedad,

siempre y cuando se les considere clásicos en el tema)

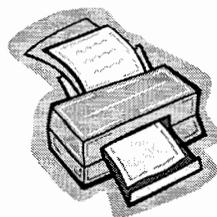
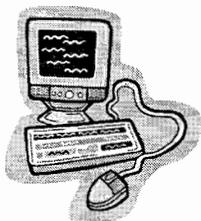
*Realizar una lectura exploratoria (índice general, índice analítico, introducción, conclusiones, primeros párrafos de cada capítulo, etc.) de fuentes primarias (revistas, libros, memorias de congresos, tesis no publicadas, documentos oficiales, etc.).

En la actividad de consulta normalmente los autores plantean para la extracción y recopilación de la información un catálogo de fichas de referencia y de trabajo. El lector interesado en la elaboración de estas fichas puede consultar preferentemente a Baena (1981), Hernández (1998) e Ibáñez (1999).

En este artículo se propone trabajar con educational abstracts esta actividad del proceso.

Educational Abstracts está conformado por cuatro apartados: datos de identificación, datos de la referencia, la descripción de la fuente y el contenido de la misma.

A continuación se presenta un ejemplo. En el caso de fuentes de consulta de carácter diferente como internet, Compact Disc, Bases de Datos, etc. solamente se adecuan los datos de referencia.



DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Título : El currículo de formación del magisterio en la Argentina

Código de Acceso : 1998-H-ABM

REFERENCIA HEMEROGRÁFICA

Autor: María Cristina Davini

Fecha: Diciembre de 1998

Título: El currículo de formación del magisterio en la Argentina

Nombre de la Revista: Propuesta Educativa

Vol. y Núm. Año 9, No.19

Lugar: Buenos Aires, Argentina

Editorial: Novedades Educativas

DESCRIPCIÓN

Tipo de documento: Investigación

Fuentes de consulta: 24

Estructura: El trabajo presenta tres apartados: Textos y contextos. La producción del discurso oficial y especializado (1968-1983), La reforma curricular y el discurso instruccional. Desplazamiento y estabilización y El nuevo discurso pedagógico oficial (1984-1996).

Descriptores : Formación de maestros, Planes y programas de estudio y Discurso pedagógico.

CONTENIDO

Objetivos: Recuperación de las gramáticas específicas de los programas de enseñanza. Reconstruir las tendencias dominantes en estas gramáticas y las propuestas divergentes o alternativas en las producciones. Estudiar los grados de conservación o autonomización de estas producciones respecto de la lógica clasificatoria del plan.

Marco de Referencia : La autora construye un marco teórico a partir de la perspectiva crítica recuperando a autores como Bordieu, Giroux y centralmente a Bernstein. De éste último rescata su categoría de análisis: discurso pedagógico,

Estrategia Metodológica : Estudio histórico donde compara las diversas propuestas curriculares que sobre la formación del magisterio se realizaron en Argentina durante el período de 1968-1996 con base en el esquema de análisis propuesto por Cos y Gysling (1990) para la investigación sobre la formación docente en Chile y que comprende tres grandes campos: Áreas de conocimiento, Lógica clasificatoria y Reglas distributivas en el discurso instruccional.

Conclusiones: La autora identifica tres etapas: en la primera (1968-1983) el discurso pedagógico se articula bajo el liderazgo del pensamiento espiritualista de Mantovani, en la segunda aparecen dos discursos divergentes: la perspectiva crítica (Kemmis, Stenhouse y Giroux) y la democratización desde el acceso al saber (Tedesco, Tenti y Filmus) y la tercera (programa de contenidos básicos comunes) se presenta bajo la influencia de la tradición académica (Davini, 1995).

Analista: Arturo Barraza Macías

Estos formatos de Educational Abstracts cubren las necesidades previstas tanto por las fichas de trabajo como las de referencia y permiten el concentrado de la información de una manera más sistemática y económica.

La actividad de análisis es una de la más descuidadas de este proceso. Van Dalen y Meyer (1984, en Ibáñez, 1999) sugieren "reunir los estudios, consignarlos organizadamente y explicar de que forma se relacionan con su investigación" (pg. 163); esta prescripción es válida para estudios empiristas inductivistas (perversiones del enfoque hipotético deductivo) donde las investigaciones localizadas forman el marco conceptual de referencia.

Este tipo de presentación de los resultados de la revisión de la literatura no cubre en términos estrictos la actividad de análisis, ya que solamente realizan una reseña, y en el mejor de los casos de manera acrítica.

El análisis que se propone en este artículo tiene que ver más con la caracterización del campo de estudio donde se encuentra inserto el tema de investigación, "la revisión de la literatura, si se realiza en forma exhaustiva, permite sintetizar el estado del conocimiento de un sector en función de unas pocas generalizaciones" (Travers, 1986; 93); es necesario recordar que este proceso coadyuva a la delimitación del tema y consecuentemente a la formulación de las preguntas y el problema de investigación.

Para realizar esta caracterización se ofrecen los siguientes ejes de análisis:

- *Tipos de trabajos desarrollados para el estudio del tema.
- *Temas, problemas y variables que se han abordado en el trabajo investigativo del campo.
- *Estrategias metodológicas que se han utilizado en el estudio de los problemas.
- *Poblaciones en que se han estudiado los diferentes problemas.
- *Teorías y categorías de análisis utilizadas en los modelos de explicación.
- *Lagunas, contradicciones e inconsistencias mostradas en los resultados obtenidos.

Normalmente este análisis tiende a integrarse al Marco Teórico o Conceptual en un primer momento.

A manera de cierre

El compromiso con la perspectiva procesual orienta la construcción de este artículo a la discusión de los procesos, sus actividades, sus relaciones y sus funciones; el proceso de revisión de literatura constituye el insumo central que permitirá la construcción del objeto de estudio y la formulación de un problema teórico que representa el rasgo distintivo de los estudios hipotéticos deductivos.



Fuentes de consulta

ARIAS Galicia Fernando (1999), introducción a la metodología de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento, Trillas, México.

BAENA Paz Guillermina (1981), Instrumentos de investigación, Editores Mexicanos Unidos, México.

BEST J. W. (1981), Cómo investigar en educación, Morata, Madrid.

BISQUERRA Rafael (1998), Métodos de investigación educativa, CEAC, Barcelona.

BRIONES Guillermo (1980), La formulación de problemas de investigación social, Facultad de Artes y Ciencias, Bogotá.

CAMPENHOUDT Quivy (2001), Manual de investigación en ciencias sociales, Limusa, México.

GARZA Mercado Ario (1981), Manual de técnicas de investigación, El Colegio de México, México.

HERNÁNDEZ Sampieri Roberto, et. al. (1998), Metodología de la investigación, Mc Graw Hill, México.

IBÁÑEZ Brambila Berenice (1999), Manual para la elaboración de tesis, Trillas, México.

MARTÍNEZ Rizo Felipe (1997), El oficio del investigador educativo, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

NAMAKFOROOSH Mohammad Naghi (2002), Metodología de la investigación, Limusa, México.

ROSSI Jean-Pierre, et. al. (1994), El método experimental en psicología, Fondo de Cultura Económica, México.

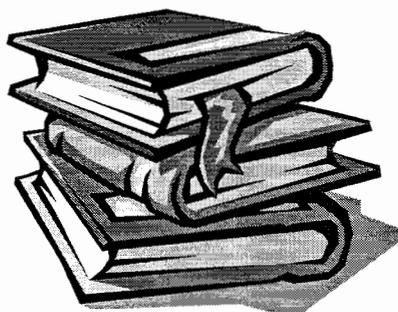
RUIZ iglesias Magalys (2001), La competencia investigadora, Editorial Independiente, México.

SABINO Carlos A. (1980), El proceso de investigación, El cid editor, Bogotá.

TRAVERS Robert M. W. (1986), Introducción a la investigación educacional, Paidós, España.

VETTER Berndt (1986), "El problema científico", en Metodología de las ciencias sociales, de Alfredo Tecla J., Ediciones Taller Abierto, México.

ZORRILLA Arena Santiago (1997), introducción a la metodología de la investigación, Aguilar, León y Cal Editores, México.



TENDENCIAS EN LA CORRELACIÓN ENTRE PLANEACIÓN INSTITUCIONAL Y TOMA DE DECISIONES ACADÉMICAS: RESULTADOS DE UN CUESTIONARIO PILOTO

MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ

El presente trabajo es un ejercicio de análisis e interpretación de la aplicación piloto de un instrumento de investigación perteneciente a un proyecto doctoral que realiza el autor y cuyo objeto de estudio es determinar la probable correlación entre la planeación institucional y la toma de decisiones académicas, así como identificar las características que asumen estas dos variables. Este trabajo de investigación fue presentado en el Primer Congreso Regional de Investigación Educativa, celebrado en Torreón Coahuila, los días 3, 4 y 5 de octubre de 2002.

El Trabajo de investigación -del cual forma parte el presente ejercicio piloto- enfoca el problema de la formación de docentes para la educación básica en su ámbito institucional; la formación de docentes es un aspecto clave del proceso por la mejora educativa ya que una mejor formación de maestros de educación básica pone en juego a uno de los actores del proceso hacia el cambio del sistema educacional: el mediador entre quien aprende y el objeto de aprendizaje, es decir el profesor (Marcelo, 1991).

El núcleo problemático desde el cual se aborda el estudio, describe a dos ejes sustantivos desde los cuales se explica la formación de docentes en su contexto institucional: la planeación y la toma de decisiones; se concibe así a la formación de profesores como una actividad fuertemente impactada por la característica organizacional de la

institución formadora (Wendell & Bell, 1995) y en donde los indicadores que resumen a la planeación institucional y a la toma de decisiones académicas pueden describir de una manera esencial los aspectos de proceso en los cuales se presenta la formación docente en cuestión; es decir, instituciones formadoras de docentes envueltas en conflictos, problemas de gobernabilidad, de toma de decisiones, (Acosta, 1999) y carentes de un proyecto académico institucional que motive a las decisiones académicas son el campo problemático que da origen al presente estudio.

Existen importantes conexiones que enlazan el ejercicio directivo en toma de decisiones y el estado general de la administración de una organización, por lo cual se ha afirmado que si a la administración en lo general le va bien (planeación), a la toma de decisiones le irá bastante mejor; (Goldfeder y Aguilar,



1999) por otra parte, desde la definición misma de administración se establece la confluencia hacia la toma de decisiones: "Cabe definir a la administración estratégica, como el arte y la ciencia de formular, implementar y evaluar las decisiones interfuncionales que permiten a las organizaciones alcanzar sus objetivos" (David, 1997:4).

La revisión teórica realizada a fin de dilucidar las variables del estudio, considera los aportes en materia del plan institucional que las propias instituciones de educación superior están realizando al enfrentar esta tarea (CESU, 2000; UPN, 1994), así como se incorporan elementos que enriquecen la concepción del proceso de planeación institucional en las instituciones educativas (Aguilar y Block, 2000; Batistón y Ferreira, 1998; Briceño, 1996; Castrejón y Medina, 1975).

En el campo de la toma de decisiones, la revisión de teoría incorpora algunos aspectos de la teoría de decisiones, en su naturaleza fundante (Jennings y Wattam, 1996), así como situaciones prácticas más relacionadas con el proceso de decidir en una institución educativa y con los problemas al decidir (Goldfeder y Aguilar, 1999; Rodríguez, 1987; Rodríguez y Touriñán, 1996; Russo y Schoemaker, 1993). Finalmente, se adicionan a la teoría sobre decisiones, importantes elementos organizacionales que tienen que ver con la cultura institucional y la gobernabilidad inmersos en el proceso de la decisión (Frigerio, Poggi, Giannoni, 2000; Acosta, 2000, Fernández, 1998).

Metodología

Tipo de estudio. Al presente ejercicio, le corresponde un diseño no experimental, también llamado ex post facto. La investigación es de corte transeccional, El estudio es descriptivo y correlacional no causal.

Participantes. Considerando la población de docentes y directivos de la Universidad Pedagógica de Durango, la cual es de 63 personas, para los propósitos del ejercicio piloto, se distribuyeron 15 cuestionarios entre profesores y directivos, la muestra fue intencional no aleatoria y representó al 23.8% del total de la población, con tales cuestionarios se integró el libro de códigos y la base de datos correspondiente.

Procedimientos de análisis. Los datos fueron procesados en el paquete SPSS 8.0 para Windows, se aplicaron al instrumento dos pruebas de confiabilidad: el Alfa de Cronbach y la prueba de imparcialidad de Guttman, se obtuvieron respectivamente valores de confiabilidad de 0.66 y 0.71. el análisis realizado para determinar valores positivos o negativos en las variables incluyó la pruebas de t de student para una muestra, en tanto que para analizar las diferencias significativas en las medias de opinión, se realizó un estudio de varianza mediante el procedimiento one way de anova, según los grupos de clasificación sexo, puesto, grupos de edad, grupos de antigüedad y nivel máximo de estudios. Finalmente se realizó un estudio correlacional bivariado obteniendo una matriz de valores de r de Pearson para cada grupo de variables.

Instrumento de la investigación. Se diseñó un cuestionario de 60 ítems: 5 ítems fueron considerados como variables clasificatorias por lo cual su

tipo de medición fue nominal y ordinal y 55 ítems se refirieron a las variables del estudio, éstos ítems se integraron en una escala de likert para una medición de intervalo. Para efecto de la prueba de t de student, se consideró como límite crítico de ponderación al punto 3.4 de la escala de likert; punto a partir del cual desde la consideración del investigador, los ítems empiezan a ser aprobatorios o desaprobatorios.

De los 55 ítems de contenido, 24 de ellos abordaron aspectos de la planeación institucional y 31 trataron sobre toma de decisiones. El instrumento se sometió a revisión y corrección; el ejercicio de pilotaje dejó ver algunos algunos ítems que deberán modificarse y/o sustituirse atendiendo al criterio de lograr una mayor confiabilidad, la cual como ya se ha observado, arrojó un alfa de Cronbach de 0.66.

Resultados y discusión.

Sobre las características de los encuestados. Se encuestó a 10 profesores y cinco profesoras, cuya media de edad del grupo fue de 39.7 años, se trata por tanto de profesores adultos, en su mayoría hombres y cuyo grupo predominante de edad fluctúa entre los 31 y los 45 años. Respecto de la función y puesto que desempeñan, respondieron al cuestionario 10 docentes y cinco coordinadores o funcionarios académicos, respecto del nivel de estudios de los encuestados correspondió en un mayor porcentaje a pasantes de maestría, seguido de

maestrías con título y el porcentaje menor se asignó a profesores con licenciatura terminada; esto muestra que el personal encuestado, en su mayoría ha terminado los cursos de maestría. Finalmente se manifiestan tres grupos de antigüedad, siendo el grupo de antigüedad menor y el de mediana antigüedad los que en conjunto representan a la mayoría de los casos.

Sobre las percepciones de los encuestados sobre las variables del estudio. Se recogieron datos sobre 55 variables: 24 de ellas referidas a planeación institucional y 31 a la toma de decisiones. Respecto de la aprobación por los encuestados de las variables de planeación institucional, según se observa en la tabla No. 2, tan solo son aprobatorias el que todos acuerdan que es necesaria la participación de todos los universitarios en el proceso de planeación, el que la planeación fortalece la organización y estructura de la universidad y finalmente acuerdan en que si bien existe planeación, realmente se hace poco caso de ella.

Respecto de las variables con mayor desaprobación se encuentran: Presencia de estudios de factibilidad en la planeación, recursos en cantidad y tipo suficientes para alcanzar fines y metas, participación adecuada del personal, concordancia planeación institucional-normatividad y temporabilidad estratégica de la planeación.

Tabla No. 1, Percepciones de los encuestados sobre la planeación institucional

No.	Variable	Media aritmética	Error de desviación	Valor de t $\mu = 3.4$
1.	Estamos de acuerdo en que es necesaria nuestra participación en la planeación...	4.66	0.2702	4.66*
2.	La participación del personal en los procesos de planeación es adecuada.	2.40	0.2726	-3.66
3.	Las políticas nacionales y estatales sobre la formación de docentes, se aceptan dentro de la planeación institucional de la universidad.	3.26	0.3157	-0.44
4.	El plan institucional se somete a la consideración y al consenso de todos.....	2.73	0.3712	-1.80
5.	El proceso de planeación institucional en la universidad desata tensiones y conflictos...	3.46	0.3362	0.17
6.	Existe concordancia entre la normatividad de la universidad... con la planeación institucional...	2.46	0.3065	-3.06
7.	La planeación institucional fortalece la organización y estructura de la UPD.	4.40	0.2545	3.92*
8.	Aún cuando está establecida una planeación institucional en la universidad se hace poco caso de ella....	3.93	0.2482	2.13*
9.	La planeación institucional de la universidad guarda relación con las necesidades en materia de nivelación y formación de docentes que presenta el Sistema Estatal de Educación.	3.20	0.2795	-0.71
10.	La planeación institucional de la universidad se ha realizado contemplando una temporalidad de 10 a 15 años.	2.53	0.3501	-2.48
11.	La planeación institucional en la universidad ha partido de un examen de fortalezas..	2.73	0.3446	-1.94
12.	La planeación universitaria ha considerado diversos escenarios futuros estableciendo proyecciones..	2.73	0.3157	-2.12
13.	La planeación de la universidad omite el desarrollo de programas por áreas.....	2.71	0.3219	-2.17
14.	La planeación universitaria considera programas y subprogramas a desarrollar.	3.13	0.3362	-0.80
15.	Los proyectos y las actividades que la integran se desarrollan por separado de los programas y sub...	2.86	0.2737	-1.97
16.	En la planeación universitaria, los fines y las metas que se persiguen son incompatibles.	2.73	0.3003	-2.23
17.	Los recursos dispuestos para el cumplimiento de los fines y de las metas...son del tipo y en cantidad suficiente.	2.33	0.3034	-3.52
18.	La aplicación de los planes en la universidad, omite esquemas de evaluación y seguimiento.	3.06	0.3838	-0.88
19.	Para la conformación del plan institucional...se utilizaron como componentes previos a los diagnósticos de cada una de las áreas.	2.80	0.3546	-1.69
20.	El plan institucional contempla apartados que estudian la factibilidad de implementación en proyectos y programas a partir de análisis de costos.	2.33	0.2108	-5.07
21.	La planeación universitaria considera las tres funciones sustantivas de una institución de una institución de educación superior: Docencia, investigación...	3.73	0.3446	0.95
22.	Al menos un aspecto sustantivo de los anteriormente descritos en las funciones de educación superior se considera con insuficiencia en la planeación..	3.66	0.3187	0.81
23.	Todas las áreas y niveles en la estructura de la universidad se han contemplado como materia de planeación.	2.86	0.2906	-1.85
24.	Existen áreas y niveles en la estructura de la universidad que han recibido poca atención en el plan institucional.	2.94	0.2840	-1.61

*Con una probabilidad de error de 0.05

Respecto de las opiniones de los encuestados sobre la toma de decisiones, se observa en la tabla No. 2, que prácticamente todas las variables son reprobatorias, con excepción de la variable: los directivos carecen de evaluación y seguimiento sobre su propio proceso de toma de decisiones, con la cual se está de

acuerdo. Las variables con más altos puntajes y que tienden al desacuerdo son: decisiones y estudios de factibilidad y diagnósticos, decisiones colegiadas entre directivos y académicos participantes, decisiones y congruencia con el desarrollo de cada programa académico, entrenamiento en toma de decisiones; aunque cabe destacar que también se está en desacuerdo con que todos los actores decisionales sean totalmente ignorados.

Tabla No. 2, Percepciones de los encuestados sobre la toma de decisiones de tipo académico

No.	Variable	Media aritmética	Error de desviación	Valor de t $\mu=3.4$
25	La toma de decisiones en los programas académicos tiene poca congruencia con las políticas del plan...	3.60	0.2545	0.78
26	Las decisiones en los programas académicos son participativas	2.93	0.3157	-1.48
27	Las decisiones directivas guardan relación estrecha con el desarrollo de cada programa académico	2.53	0.2557	-3.40
28	Existen programas académicos con ausencia de decisiones que orienten su desarrollo	3.46	0.2737	0.21
29	Las decisiones académicas han favorecido el desarrollo de los subprogramas	3.00	0.2568	-1.55
30	Las decisiones académicas permiten que los proyectos se implementen de acuerdo a sus ritmos, procesos y productos, contemplados...	2.73	0.3003	-2.23
31	Existen actividades dentro de los proyectos que carecen de decisiones que las impulsen	3.00	0.3237	-1.23
32	Las decisiones académicas están basadas en estudios de factibilidad y diagnósticos antes de implementar cada proyecto	2.40	0.2545	-3.92
33	El control, las decisiones académicas y el establecimiento de metas se concentran en el más alto nivel directivo en la universidad	3.14	0.3902	-0.66
34	Existe poca participación, aún cuando la dirección conserva las decisiones, se invita a los miembros de la comunidad a elaborar metas, políticas y partes del plan	3.60	0.2726	0.73
35	Las decisiones importantes las conserva la dirección, pero se busca permanentemente la participación colegiada....hay fuerte delegación de autoridad...	3.20	0.3266	-0.61
36	Las metas y objetivos se consensan en equipos participativos, todos se consideran parte importante de la universidad y deciden en corresponsabilidad con la dirección	2.80	0.3677	-1.63
37	Las decisiones académicas se ajustan al modelo político, buscan aumentar la gobernabilidad de la universidad, concediendo espacios a grupos....	3.60	0.2895	0.69
38	Las decisiones académicas se orientan por las decisiones valorales del bien y el mal según el directivo que decide....	3.20	0.2960	-0.67
39	Las decisiones se fundamentan en fuertes criterios técnico-pedagógicos, por lo cual son esencialmente académicas	2.86	0.2906	-1.85
40	Se percibe que el aumento de la participación en la toma de	2.86	0.3362	-1.60

	decisiones en los programas académicos de la universidad ha hecho disminuir los niveles de conflicto			
41	En nuestra universidad, todos los actores decisionales son ignorados	2.46	0.3634	-2.58
42	El director general de la universidad y los directivos académicos inmediatos, facultan a la gente....	3.06	0.3446	-0.98
43	En esta universidad, se decide en los programas académicos sin innovar	3.46	0.2557	0.10
No.	Variable	Media aritmética	Error de desviación	Valor de t $\mu=3.4$
44	Los responsables de los programas académicos carecen de autonomía decisional, la autoridad máxima les delega insuficientemente	3.26	0.2667	-0.52
No.	Variable	Media aritmética	Error de desviación	Valor de t $\mu=3.4$
45	Los directivos académicos en esta universidad se han entrenado en toma de decisiones, tomando cursos talleres o entrenamiento colegiado	2.53	0.3362	-2.58
46	La toma de decisiones académicas carece de colegiabilidad entre los directivos académicos del mismo nivel	3.46	0.3362	0.17
47	Las decisiones en los programas y proyectos se toman de manera colegiada entre el directivo del programa o proyecto y los académicos participantes	2.26	0.3003	-3.79
48	Los directivos académicos en la universidad deciden con información incompleta	3.20	0.2795	-0.71
49	En los programas académicos se decide sin discernir el problema principal, se tienen marcos prefijados que hacen que se enfoque un problema que no es el principal	3.20	0.2795	-0.71
50	Existe en las decisiones académicas exceso en la seguridad sobre los juicios personales en el responsable de los programas	3.20	0.2795	-0.71
51	Se decide en las cuestiones académicas aplicando reglas empíricas y desechando información amplia con base a criterios técnicos	3.46	0.2906	0.20
52	Para decidir en los programas académicos, comúnmente se improvisa, desdiciendo una actuación metódica y sistemática	3.33	0.2702	-0.25
53	Se confía demasiado en que un grupo de personas inteligentes tomarán las mejores decisiones académicas propias de un programa, eximiéndose de la responsabilidad de la decisión el máximo directivo	2.66	0.3034	-2.43
54	Faltan registros y datos que permitan que las decisiones académicas se basen en información precisa	3.26	0.3436	-0.40
55	Se carece en los directivos académicos de un seguimiento y auto evaluación a su propio proceso de toma de decisiones	4.00	0.2582	2.32*

*Con una probabilidad de error de 0.05

Sobre las diferencias significativas en las medias de los grupos de opinión de acuerdo a las variables referentes a la planeación institucional. Se establecieron cinco grupos de clasificación: según sexo, grupos de edad, grupos de antigüedad, función o puesto y nivel máximo de estudios; Las diferencias más destacables según sexo, se establecieron para las variables: participación adecuada,

aceptación de políticas, planeación motiva conflictos, áreas y niveles con poca atención del plan, en todos los casos las profesoras calificaron con más altos puntajes que los profesores. Las diferencias según puesto, se presentaron entre el

grupo de profesores titulares y profesores asociados, los primeros califican más bajo el que las políticas estén en la planeación,

que la planeación tenga una temporalidad estratégica y están en desacuerdo a que haya poca atención del plan a ciertas áreas.

El grupo de edad mediana tiende más al acuerdo en la variable aceptación de políticas, con respecto del grupo de mayor edad, sin embargo en las variables: planeación- factibilidad, costos y la planeación contempla todas las áreas de la universidad, el grupo de mediana edad califica con puntajes más bajos que los que presenta el grupo de mayor edad. En éstas dos últimas variables, igual comportamiento tienen los grupos de poca y mediana antigüedad con respecto del grupo de mayor antigüedad calificando más bajo los grupos de antigüedad menor. En la variable: El plan se consensa, se enfrentan en la opinión el grupo de poca antigüedad con respecto del grupo de mediana antigüedad, siendo este último quien califica más bajo a tal variable. Respecto de las diferencias según estudios, estas se presentaron entre quienes tienen nivel licenciatura y quienes tienen maestría terminada y en torno a las variables: planeación si considera el desarrollo de programas, calificando más alto el grupo de maestría con título, sin embargo en las variables: participación adecuada y aceptación de políticas, el grupo de maestría tendió al desacuerdo.

Diferencias significativas en torno a las medias de opinión para las variables relativas a la toma de decisiones académica. Se observó que las diferencias según sexo, se presentaron para las cuestiones: organización plenamente participativa, participación-conflicto y entrenamiento decisional, en estos casos las mujeres tendieron más al desacuerdo que los hombres, sin

embargo tienden más al acuerdo cuando se les plantea que todos los actores decisionales son ignorados, por lo cual se puede decir que se han mostrado más críticas sobre las decisiones académicas con respecto de los hombres. Las diferencias según puesto se presentan entre los profesores asociados y los titulares con respecto de las variables: existe poca participación y los directivos carecen de evaluación y seguimiento a su propio proceso de toma de decisiones, en ambos casos los profesores asociados califican más alto a tales variables, sin embargo en la cuestión: faltan registros y datos, se enfrentan en la opinión los profesores titulares con respecto de los coordinadores y decisores, siendo éstos últimos quienes califican más alto a tal aseveración.

Las diferencias según grupos de edad, fueron para las cuestiones: decisiones valorales, insuficiente delegación, ausencia de decisiones colegiadas y confianza demasiado en las decisiones de grupos inteligentes, en todos los casos, el grupo de mediana antigüedad tendió más al acuerdo que el grupo de antigüedad mayor quien estuvo en un mayor desacuerdo. Se presentaron diferencias significativas según grupos de antigüedad para las variables: decisiones directivas y desarrollo de programas y organización plenamente participativa, donde el grupo de mediana antigüedad asignó los puntajes más bajos, en la cuestión: insuficiente delegación, el grupo de mayor antigüedad, que prácticamente coincide con el grupo de decisores, tendió al mayor desacuerdo, de la misma forma, el grupo de mediana antigüedad tendió más al desacuerdo en la cuestión: decisiones académicas colegiadas entre el directivo y los académicos participantes.

Las diferencias según estudios, se mostraron entre profesores de nivel licenciatura y aquellos con maestría terminada, en torno a las variables: actores decisionales son ignorados, existen actividades dentro de los proyectos sin decisiones y el control y las decisiones se concentran en la dirección; en estos casos los profesores con título de maestría calificaron más hacia el desacuerdo.

Estudio correlacional

A continuación se aborda el objetivo central del estudio: establecer una matriz de correlación entre indicadores

de la planeación institucional e indicadores propios de la toma de decisiones académicas. La tabla No. 3, nos muestra un concentrado de correlaciones r de Pearson el cual establece correlaciones significativamente positivas y negativas

a partir de un valor de correlación superior a 0.50. a fin de comprender las intersecciones entre las variables que se correlacionan, se hace notar que las variables enlistadas verticalmente corresponden a la planeación institucional, en tanto que sus correlaciones hacia las variables de toma de decisiones, éstas toman los números asignados para tales variables en la tabla No. 2

Tabla No. 3, Concentrado de correlaciones de Pearson entre variables de planeación institucional y variables de toma de decisiones académicas

Variables sobre planeación institucional	Variables sobre toma de decisiones por No. de variable en tabla No. 3: más valor de correlación	
	Correlaciones positivas	Correlaciones negativas
Estamos de acuerdo en que es necesaria nuestra participación en la planeación...	49: 0.56, 50: 0.56 51: 0.56, 52: 0.63	-----
La participación del personal en los procesos de planeación es adecuada.	41: 0.73, 46: 0.58	-----
Las políticas nacionales y estatales sobre la formación de docentes, se aceptan dentro de la planeación institucional de la universidad.	41: 0.62, 46: 0.72 54: 0.61	35: -0.63
El plan institucional se somete a la consideración y al consenso de todos.....	36: 0.56, 39: 0.55 40: 0.55, 47: 0.68	44: -0.57, 55: -0.74
El proceso de planeación institucional en la universidad desata tensiones y conflictos...	26: 0.60	-----
Existe concordancia entre la normatividad de la universidad... con la planeación institucional...	29: 0.69, 30: 0.66 33: 0.58, 40: 0.59	49: -0.57
La planeación institucional fortalece la organización y estructura de la UPD.	-----	-----
Aún cuando está establecida una planeación institucional en la universidad se hace poco caso de ella....	-----	27: -0.63, 29: -0.59 40: -0.57
La planeación institucional de la universidad guarda relación con las necesidades en materia de nivelación y formación de docentes que presenta el Sistema Estatal de Educación.	-----	31: -0.52, 49: -0.52 51: -0.55, 52: -0.56
La planeación institucional de la universidad se ha realizado contemplando una temporalidad de 10 a 15 años.	34: 0.70, 44: 0.55	31: -0.63, 33: -0.75 54: -0.59
La planeación institucional en la universidad ha partido de un examen de fortalezas..	-----	25: -0.57, 48: -0.60
La planeación universitaria ha considerado diversos escenarios	36: 0.54	25: -0.62, 37: -0.65

futuros estableciendo proyecciones..		49: -0.71, 52: -0.65 53: -0.56
Variables sobre planeación institucional	Variables sobre toma de decisiones por No. de variable en tabla No. 2: más valor de correlación	
La planeación de la universidad omite el desarrollo de programas por áreas.....	31: 0.53, 46: 0.72 54: 0.64, 55: 0.55	-----
La planeación universitaria considera programas y subprogramas a desarrollar.	30: 0.59, 36: 0.51 40: 0.64, 42: 0.57	49: -0.52, 51: -0.53
Los proyectos y las actividades que la integran se desarrollan por separado de los programas y sub...	31: 0.53, 45: 0.52 46: 0.56	50: -0.53
En la planeación universitaria, los fines y las metas que se persiguen son incompatibles.	29: 0.55, 38: 0.68 41: 0.56, 46: 0.74	-----
Los recursos dispuestos para el cumplimiento de los fines y de las metas...son del tipo y en cantidad suficiente.	26: 0.66, 38: 0.58	55: -0.58
La aplicación de los planes en la universidad, omite esquemas de evaluación y seguimiento.	54: 0.53	-----
Para la conformación del plan institucional...se utilizaron como componentes previos a los diagnósticos de cada una de las áreas.	-----	46: -0.58
El plan institucional contempla apartados que estudian la factibilidad de implementación en proyectos y programas a partir de análisis de costos.	36: 0.54	25: -0.62, 53: -0.54
La planeación universitaria considera las tres funciones sustantivas de una institución de una institución de educación superior: Docencia, investigación...	-----	46: -0.58
Al menos un aspecto sustantivo de los anteriormente descritos en las funciones de educación superior se considera con insuficiencia en la planeación..	37: 0.56, 52: 0.59	29: 0.58
Todas las áreas y niveles en la estructura de la universidad se han contemplado como materia de planeación.	-----	29: -0.56, 38: -0.69 41: -0.58, 46: -0.83
Existen áreas y niveles en la estructura de la universidad que han recibido poca atención en el plan institucional.	31: 0.57, 41: 0.52 46: 0.62, 54: 0.69 55: 0.52	35: -0.55

*Con una probabilidad de error de 0.05

De acuerdo a las tablas 3 y 2, podemos considerar la congruencia en la correlación desde la perspectiva de los encuestados, así en la variable: la aplicación en los planes de la universidad, omite esquemas de evaluación y seguimiento, tal variable se correlaciona positivamente (0.53) con la falta de registros y datos que apoyen la toma de decisiones. De igual forma, la variable existen áreas y niveles en la estructura de la universidad.... con poca atención del plan, tiene una correlación directa con actividades de proyectos que carecen de decisiones que las impulsen, con

ausencia de decisiones colegiadas, con el no registro de datos y con el proceso de evaluación y seguimiento a las decisiones directivas.

Otra variable que destaca en su correlación positiva es la referida a la concordancia entre la normatividad de la universidad con el plan institucional, se establecen correlaciones con las variables: decisiones académicas impulsan el desarrollo de programas y subprogramas (0.69), decisiones académicas permiten el desarrollo de los proyectos de acuerdo a sus ritmos.. (0.66) y aumento de la participación en

la toma de decisiones hace disminuir los niveles de conflicto (0.59), de esa forma queda establecida una correlación entre las decisiones en proyectos y programas con la concordancia normativa hacia el plan institucional.

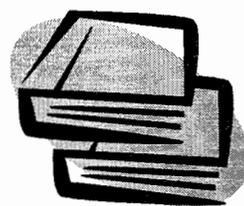
Se establece una importante correlación en la variable: el plan institucional se somete a la consideración y al consenso de todos, es observable la relación que se establece con aquellas variables sobre decisiones que aluden a la participación de todos los actores, por ejemplo: las metas y objetivos se consensan en equipos participativos (0.56), decisiones esencialmente académicas(0.55) aumento de la participación en las decisiones y disminución de los niveles de conflicto (0.55) y decisiones académicas colegiadas entre el directivo del programa y los académicos participantes. (0.68)

Finalmente se puede destacar la correlación negativa entre la variable: La planeación universitaria considera las tres funciones sustantivas de una institución de educación superior: docencia, investigación, difusión; con la variable: la toma de decisiones académica carece de colegiabilidad entre los directivos académicos del mismo nivel (-0.58). Significa que entre más se presente esta última, menos se considerará efectiva la primera, es decir no existirá una planeación integral propia de una institución de educación superior.

Conclusiones del estudio piloto

Se puede establecer que de manera tendencial, los académicos de la Universidad Pedagógica de Durango, expresan una opinión desfavorable en cuanto al rigor técnico que fundamenta a la planeación y que sustenta a la toma de decisiones en la universidad, en el mismo tenor, existen tendencias de los encuestados, que se correlacionan de manera positiva directa y que vuelven a expresar correlación entre la omisión de diagnósticos y estudios de factibilidad, con la falta de consistencia de las decisiones por cuanto a precisión técnica se refiere.

Por otra parte, diversas correlaciones nos indican que los consensos institucionales en materia de planeación, incrementan la participación de los actores y elevan los desempeños en cuanto a colegiabilidad, disminuyendo los niveles de conflicto institucional.



Referencias

Referencias

ACOSTA A. (1999). Estudio sobre el poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas de México en memoria Comie, V Congreso Nacional de Investigación Educativa 3-7 de noviembre de 1999, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

_____ (2000). Gobierno y gobernabilidad universitaria: ejes para una discusión. En Cazes, D., Ibarra, E. y Porter, L (Coord.) Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas. México: UNAM/CEIICH

AGUILAR J. A. Block A. (2000) Planeación escolar y formulación de proyectos, México: Trillas.

BATISTÓN V. Ferreira A. (1998) Plan Educativo Institucional, Buenos Aires: Novedades Educativas.

BRISEÑO L. P. (1996) Administración y diseño de proyectos, un diseño integrado, Santiago de Chile: McGraw Hill/Universidad de Chile.

CASTREJÓN J., Medina L. (1975) Planeación y modelos universitarios, en A.N.U.I.E.S. I : 1-9 México: ANUIES.

CESU de la UNAM (13-12-2000) Plan de desarrollo institucional, disponible en: <http://www.unam.mx/cesu/plan-desarrollo.htm>

DAVID R. F. (1997) Conceptos de administración estratégica, México: Prentice Hall/Iberoamericana.

FERNÁNDEZ, L.M. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G., Poggi y Giannoni (comps.)(2000) Educación, instituciones

políticas y actores, Buenos Aires: Novedades Educativas.

JENNINGS D. Wattam S. (1996) Toma de decisiones, un enfoque integrado, México: CECSA.

MARCELO, C. (1991). Aprender a Enseñar. Madrid: Narcea.

RODRÍGUEZ. M., Márquez A. M (1987). Manejo de problemas y toma de decisiones. México: Manual moderno.

RODRÍGUEZ A., Tourián M. (1996) La lógica de las decisiones en la construcción de sistemas educativos: estudio de un caso. En Revista Española de Pedagogía, año LIV, No. 205 Sept.-Dic. pp. 511-533.

RUSSO E. Schoemaker J. (1993). Trampas en la toma de decisiones, México: Instituto Mexicano de Contadores Públicos.

UPN (1994). Plan Institucional de Desarrollo, México: Autor

WENDELL L. F., H. Bell C. JR. (1995). Desarrollo organizacional, aportaciones de la ciencia de la conducta para el mejoramiento de la organización. México: Prentice Hall/Iberoamericana.



LA CULTURA DEL SILENCIO: CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS SOCIALES: UNA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE. (PRIMERA PARTE)

LUIS FRANCISCO TREMILLO GONZÁLEZ

El presente trabajo representa un fragmento de la Tesis titulada "La Educación Dialógica de Paulo Freire", Investigación teórica con un nivel de medición descriptivo que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional desarrolla el autor.

En el legado educativo de Paulo Freire, la Cultura del Silencio es uno de los ejes más importantes ya que esta noción se concibe como un elemento central de toda su obra socioeducativa, ya que posee un carácter de clase históricamente determinado. Para Freire, tanto la identificación como el reconocimiento de esta cultura silenciosa, encierran en sí mismos, la posibilidad de transformación individual y social. Sin embargo, el propio autor señala que no es suficiente, por un lado, identificar las características de la Cultura del Silencio, ni tampoco basta, por el otro, reconocer sus consecuencias, sino que ello precisa ir más allá de esta conciencia, esto es, superarlas a través de Acciones Culturales que permitan disminuir cada vez más los efectos negativos que promueve el ejercicio del silencio, en las diversas comunidades sociales, para lo cual, Freire propone una participación total de los ciudadanos como alternativa que permita disminuir y/o eliminar las consecuencias desfavorables de la Cultura del Silencio mediante el ejercicio del derecho a voz, el cual, deje de ser una de las formas más ignoradas en los diversos contextos sociales, y en su lugar, asuma un papel dinámico en la

construcción de la nueva sociedad, mediante el desarrollo de una Cultura de la Liberación.

La Cultura del Silencio como elemento fundamental de la Educación Liberadora de Paulo Freire nos permite reconocer que no existen "ni ignorantes ni sabios absolutos", de la misma manera, nos advierte que la Cultura no puede estar determinada por una clase social, ya que ésta no es atributo exclusivo de la burguesía, sino un derecho de todos, es decir, una construcción social y cultural sin exclusiones. Desde las concepciones clásicas del conocimiento, Paulo Freire defiende a los llamados "ignorantes" como seres humanos cultos, a los cuales se les han negado diversos derechos, entre ellos, el de la libre expresión por la cual, son sometidos a vivir en una Cultura del Silencio.

En su libro La naturaleza política de la educación el autor señala que las diversas expresiones culturales, como manifestaciones de resistencia social, corresponden a condicionamientos ideológicos de las sociedades rectoras, en las cuales, los individuos van desarrollando su propia forma de ver y comprender la

realidad de acuerdo a patrones culturales que obviamente, están marcados por la ideología de los grupos dominantes en el conjunto de la sociedad.

Sus formas de pensar, condicionadas por su comportamiento, que a su vez condicionan sus formas de sentir, se han ido desarrollando y cristalizando a través de un extenso período de tiempo. Sin embargo, Freire advierte que si muchas de esas formas de pensar y comportarse continúan vigentes, incluso ahí, donde luchan por defender sus derechos, es aun más razonable suponer que subsistan entre otros individuos que no han tenido la misma experiencia. Lo que es más, "la transformación de una sociedad ha de ser mucho más radical cuando deviene un proceso infraestructural que ofrece al sistema una dialéctica entre la infra y la supraestructura¹.

Entre otras características, Freire señala que la Cultura del Silencio es generada por sus condiciones objetivas de una realidad opresiva, no sólo condiciona los patrones de condicionamiento, mientras viven dentro de la infraestructura que produce opresión, sino que también continúa condicionando el comportamiento mucho después de haberse modificado la infraestructura, de ahí que para acabar con este poder inhibitor, Freire proponga que los hombres y las mujeres deben ser capaces de crear nuevas relaciones humanas y un nuevo estilo de vida radicalmente opuesto al previo. Estas relaciones deben caracterizar al nuevo sistema y estar basadas en una realidad material diferente.

Los mecanicistas, por su parte convencidos ingenuamente de la transformación automática de la superestructura en función de un cambio en la infraestructura, tienden anticientíficamente a explicar estas reacciones. En vez de estimular el desarrollo de tomar decisiones, los mecanicistas tienden a actuar de un modo

paternalista, reactivando la Cultura del Silencio y manteniéndolos en un estado de dependencia, es decir, los mecanicistas no hacen nada para ayudarles a superar su perspectiva fatalista de las situaciones fronterizas ; no hacen nada para ayudarles a intercambiar su fatalismo por una visión crítica, capaz de ver más allá de estas circunstancias.

Para los mecanicistas, inmovilizarlos representa la promoción del síndrome del bienestar, lo cual no es un enfoque viable para superar sus dificultades. Si bien el "Síndrome del Bienestar" de la acción vertical y manipuladora, inevitablemente implica una "invasión cultural", en tanto, por el contrario, la clase de acción que defendemos, propone una "Síntesis Cultural", por ello, para que se produzca este tipo de actividad, la acción debe ser dialéctica desde el comienzo.

Tal como Freire entiende la Acción Cultural, esta noción no puede sobreimponerse a la concepción del mundo que poseen los sujetos ; ni tampoco les puede invadir y exigirles que se adapten a ella, al contrario, al establecer esta visión como punto de partida y contemplarla como una clase de problema que hay que resolver, el educador lleva a cabo con los educandos la evaluación crítica de su concepción del mundo llegando así a un compromiso cada vez más claro con el mundo real en transformación.

En el texto Política y educación, al hacer Freire algunas observaciones obvias sobre las diferencias interculturales que presentan divisiones de clase, de raza, de género, señala que estas diferencias generan a su vez ideologías, por un lado, discriminatorias, y por el otro, de resistencia. De ahí, que el autor identifique que lo que genera la ideología discriminatoria no es la cultura discriminada, sino la cultura hegemónica. "La cultura discriminada engendra la ideología de la resistencia que, en función de su experiencia de lucha, explica formas de comportamiento ya más o menos pacíficos, ya rebeldes, más o menos

¹ FREIRE, Paulo, La naturaleza política de la educación, p.55.

indiscriminadamente violentos o críticamente orientados a la recreación del mundo”². Aquí, cabe destacar un punto importante, según Freire, en la medida en que estas ideologías son dialécticas, se interpenetran.

Así pues, las ideologías, no importa si son discriminatorias o de resistencia, encarnan en formas especiales de conducta social o individual que varían de tiempo-espacio a tiempo-espacio. Estas ideologías se expresan en el lenguaje - en la sintaxis y en la semántica -, en las formas concretas de actuar, de escoger, de valorar, de vestir, hasta de decir hola en la calle. Por ello, Freire insiste en que sus relaciones en este caso, son dialécticas. “Los niveles de estas relaciones, sus contenidos, su mayor dosis de poder revelado en el aire de superioridad, de distancia, de frialdad con que los poderosos tratan a los carentes de poder; el mayor o menor nivel de adaptación o de rebelión con que responden los dominados - todo esto es fundamental para las ideologías discriminatorias, de modo que podamos vivir la utopía: no más discriminación, no más rebelión o adaptación, sino unidad en la diversidad”³.

En la idea de clarificar la comprensión que tenemos de la historia, Freire señala que puesto que como hombres y mujeres históricos nuestra acción no sólo es histórica sino que esta históricamente condicionada. Por tanto, la historia, en el fondo, es la historia de esa búsqueda. “La historia es tiempo de posibilidad y no de determinación. Y si es tiempo de posibilidad, la primera consecuencia que surge es que la historia no sólo es libertad, sino que la requiere. Luchar por ella es una forma posible de, insertándonos en la historia posible, volvernos igualmente posibles. En lugar de ser persecución constante del pecado en la que me inscribo para salvarme, la historia es posibilidad que

creamos a lo largo de ella, para liberarnos y así salvarnos”⁴.

Para el pensamiento freiriano, sólo en una perspectiva histórica en la que hombres y mujeres sean capaces de asumirse cada vez más como sujetos-objetos de la historia, vale decir capaces de reinventar el mundo en una dirección ética y estética más allá de los patrones que están ahí, tiene sentido discutir la comunicación en la nueva etapa de la continuidad del cambio y de la innovación.

En Pedagogía de la esperanza, al señalar Freire las acciones sociales y culturales de violencia, confirma su rebeldía contra todo tipo de discriminación, desde la más explícita y brutal hasta la más subrepticia e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral. Es decir, la discriminación racial no puede, bajo ningún concepto, ser reducida a un problema de clase como el sexismo. Además del color de la piel, de la diferenciación sexual, existe también el “color” de la ideología.

Otro problema serio que igualmente no escapa a este tipo de análisis, es la dimensión de la multiculturalidad. Para Freire, esta no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, ni mucho menos en el poder exacerbado de unas sobre las otras, sino en la libertad conquistada, en el derecho asegurado a moverse cada cultura con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, de ser cada una “para sí”, como único modo que hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión provocada por el todopoderosísimo de una sobre las demás, privadas de ser.

La tensión necesaria permanente entre las culturas en la multiculturalidad, es, al contrario, de otra naturaleza, es la tensión a la cual se exponen por ser diferentes en las relaciones democráticas en que se vinculan. Es la tensión de la cual no pueden huir por estar construyendo, creando, produciendo a cada paso la propia

² FREIRE, Paulo, Política y educación, p. 35.

³ Ibidem, p. 36.

⁴ Ibidem, pp. 39-40.

multiculturalidad, que jamás estará lista y acabada. "La tensión por lo tanto es la del inacabamiento que se reconoce como razón de ser de la propia búsqueda, y la de conflictos no antagónicos; no la creada por el miedo, por la prepotencia, por el "cansancio existencial*", por la "anestesia histórica" o por la venganza que estalla por la desesperación por la injusticia que parece perpetuarse"⁵.

Freire precisa dejar claro que la sociedad a cuyo espacio llegaron otros grupos étnicos por motivos económicos, sociales, históricos, y ahí se insertaron en relación subordinada, tiene su clase dominante, su cultura de clase, su lenguaje, su sintaxis, su semántica de clase, sus gustos, sus sueños, sus fines, sus proyectos, valores, programas históricos. De ahí, una vez más la necesidad de inventar la unidad en la diversidad. Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la diferencia y la lucha por ella como proceso significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad.

Freire nos afirma: "Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige una nueva ética fundada en el

* El tiempo vivido en sus países de origen a la espera de empleo, de seguridad, les había hecho poner toda su esperanza en un empleo dentro del contexto de préstamo y no en los cambios estructurales de su contexto. Así, esos trabajadores dejaban su contexto de origen trayendo en el cuerpo una especie de cansancio, que en la época llamé, dice Freire, "cansancio existencial". Un cansancio que no era físico y sí espiritual, que dejaba a las personas vacías de ánimo, de esperanza y con miedo a la aventura y al riesgo. Es que al cansancio se sumaba lo que llamé "anestesia histórica".

⁵ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, p. 149.

respeto a las diferencias"⁶. Esta idea histórica es en un primer momento, la lucha por la unidad en la diversidad, que obviamente es una lucha política que implica la movilización y la organización de las fuerzas culturales en el sentido de la ampliación, profundización y superación de la democracia puramente liberal, sin despreciar el corte de clases.

En el libro *Cartas a Cristina*, al referirse el autor a la discusión de la dominación y de la liberación como procesos contradictorios y no mecánicos, afirma que no existe experiencia de dominación que no produzca en los y en las que dominan y en los y en las que son dominados, posiciones y actitudes, formas de valorar, de leer el mundo, contrarias unas a las otras. Nadie, persona, clase o grupo dominado hasta ayer, revelando su comportamiento ambiguo y dual, pasa de la noche a la mañana a ser diferente.

Freire resalta que el nuevo hombre y la nueva mujer jamás serán resultado de una acción mecánica, sino de un proceso histórico y social profundo y complejo. El nuevo hombre nace poco a poco, va haciéndose, no nace hecho. "Solamente los mecanicistas, que sin saberlo pierden la forma dialéctica de pensar, pueden aceptar un nacimiento de la mujer y del hombre nuevos tan simplista como el de que hablan"⁷. Cargamos con nosotros y en nosotros la inexperiencia democrática, a veces vigorosa, que nos marca desde los tiempos de la colonia, de la que son contradicción las expresiones nuevas o los nuevos impulsos de la democracia. Marcas coloniales que perduran hasta hoy.

En Freire, ningún sueño democrático, ni siquiera socialista, puede alimentar en sí el ideal de la satisfacción de los hombres y de las mujeres. El ser más, ése si es su vocación histórica, y por lo mismo que es una vocación y no un sino o un destino seguro, tanto puede ir consolidándose en la lucha por la libertad como puede,

⁶ *Ibidem*, p. 150.

⁷ FREIRE, Paulo, *Cartas a Cristina*, p. 193.

desorientándose, crear o intensificar la deshumanización existente. Uno de los problemas que enfrentaron todas las revoluciones y que la mente mecanicista jamás podría entender es la permanencia de la vieja superestructura en la nueva, en contradicción con la infraestructura en proceso de creación por la revolución.

Las formas de ser, de valorar, de pensar tanto ciertas creencias como ciertos saberes del ayer penetran en el hoy revolucionario. Cambiar un hábito cultural es otra cosa. "La vieja educación, elitista y autoritaria, que aun antes de la revolución en el poder era vivida como una incoherencia por los educadores y educadoras revolucionarias, se adentra en el tiempo de la revolución, dificultando la constitución de la nueva educación. En cierto sentido, por otra parte algunos de los aspectos o momentos de la nueva comprensión y de la nueva práctica educativa, en contradicción con la vieja superestructura de la sociedad, comienzan a constituirse en el mismo proceso de lucha. El tomar parte en el conflicto gesta nuestra conciencia"⁸.

Incluso, Freire señala que estas sociedades, a pesar de que se piensan y se proclaman progresistas y de que posiblemente hasta cuentan con un sistema de leyes contra la discriminación, casi nunca aplicado equitativamente, todavía no han sido capaces de "morir" como racistas para "renacer" como democráticos. El alto grado de incoherencia que este tipo de sociedades revela en su población trabaja en favor de ese destiempo. Por un lado, el discurso democrático, apasionado, de quienes misteriosamente se reconocen maestros de democracia en el mundo, salvaguardas de los derechos humanos; por el otro la práctica racista malvada, agresivamente contradictoria de los reales ideales democráticos.

A diferencia de la incoherencia de las sociedades, la lucha contra el racismo, contra el sexismo, contra la discriminación

de clase es una exigencia inexcusable de la sociedad democrática y de su perfeccionamiento. No importa en que espacio trabajen, en la escuela básica, en la enseñanza media, en la universitaria, en la enseñanza profesional o en la educación popular, informal, los educadores y educadores progresistas no tienen otro camino que el de la coherencia entre el discurso democrático y su práctica igualmente democrática. "No es posible hablar de democracia y al mismo tiempo aceptar sin ninguna reacción el descuido con que se relega el espacio educativo, la propia educación de los niños pobres, proletarios, negros, como si ellos fuesen eso, ontológicamente inferiores o inferiores por nacimiento. La convivencia con semejante descuido nos hace solidarios con ella, y eso nos hace menores que aquellos o aquellas que siendo pequeños, actúan como lo hacen por convicción o por opción ideológico-política"⁹.

No importa si se realiza como una práctica explotadora, violenta, de la clase dominante, o es asumida contradictoriamente por quien se presenta como progresista; la práctica opresora es incompatible con el sueño y con la práctica progresistas, y en este mismo sentido, el opresor en razón de su clase puede incluso decirse demócrata, pero su ideal democrático tiene horizontes demasiado estrechos, no soporta al hombre de color cerca de él. La democracia que él defiende se siente en peligro, amenazada, si las clases populares llenan la calles y las plazas en defensa de sus derechos y sus intereses.

Según Freire, la sustantividad democrática exige mayor radicalidad ética. Para él, en primer lugar, una cosa es el discurso oficial de la sociedad sobre sí misma y otra es su práctica social. "Y lo que realmente perfila a una sociedad es su práctica social, y no el discurso oficial sobre ésta. Sin embargo, el discurso oficial también tiene valor, histórico por un lado, y por el otro y principalmente para los progresistas que no sólo podrán

⁸ Ibidem, p. 194.

⁹ Ibidem, p. 195.

sino que deberán usarlo en su lucha. Utilizarlo en el sentido de, mostrando la incoherencia entre éste y la práctica social demandar la creciente disminución entre lo que se predica en el discurso y lo que se realiza en la práctica"¹⁰. Para Freire todo esto es parte del sueño de la liberación, de la búsqueda permanente de libertad, de la vida, de la superación procesal de todas las formas de discriminación.

La educación crítica, desocultadora, tiene un papel indiscutible en este proceso. Y será tanto más eficaz cuando en la experiencia cotidiana de la sociedad disminuya la fuerza de los procesos discriminatorios. No podemos esperar una práctica educativa de naturaleza liberadora de una educadora o de un educador reaccionario, del mismo modo que la verdadera acción democrática tiene poco efecto si se realiza de manera aislada en un contexto pesadamente racista. "La práctica política de mujeres y hombres maduros, que reconociendo críticamente el papel y la necesidad de la unidad en la diversidad - también en sí una práctica pedagógica -, es indispensable para la lucha contra la dominación. La lucha por la democracia menos injusta, más éticamente cimentada, también es una obra de arte que nos llama y nos espera"¹¹. Es así como una educación liberadora puede ayudar en el proceso de superación de las manifestaciones del poder discriminatorio.

En su obra *Pedagogía del oprimido*, al hacer un análisis sobre las consideraciones generales de la teoría de la acción antidialógica, la cual es opresora por naturaleza, Freire identifica a la conquista, entre otras más, como una primera característica de esta acción. "El antidialógico, dominador por excelencia, pretende en sus relaciones con su contrario, conquistarlo, cada vez más, a través de múltiples formas. Desde las más burdas hasta las más sutiles. Desde las más represivas hasta las más almibaradas,

cual es el caso del paternalismo"¹². En Freire, todo acto de conquista implica un sujeto de conquista y un sujeto conquistado. El sujeto determina sus finalidades al objeto conquistado, que pasa, por ello, a ser algo poseído por el conquistador, quién a su vez, imprime su forma al conquistarlo, quien al introyectarla se transforma en un ser ambiguo.

Freire sostiene que la acción conquistadora es concretamente necrófila, y como para la acción antidialógica el acto de conquistar es esencial, por el contrario, la acción dialógica es indispensable para la superación revolucionaria, para la situación de opresión. De ahí tal expresión Freiriana: "no se es antidialógico o dialógico en el aire, sino en el mundo. No se es antidialógico primero y opresor después, sino simultáneamente". El antidialógico se impone al opresor, en una situación objetiva de opresión para, al conquistarlo, oprimir más, no sólo económicamente, sino culturalmente, robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura. La conquista creciente del oprimido por el opresor aparece, así, como un rasgo característico de la acción antidialógica.

Es por esta razón por lo que siendo la acción liberadora, dialógica en sí, el diálogo no puede ser un a posteriori suyo, sino desarrollarse en forma paralela, por tanto, dado que los hombres estarán siempre liberándose, el diálogo* se transforma en un elemento permanente de la acción liberadora, a diferencia de ésta, el deseo de conquista, y quizá más que el deseo, la necesidad de la conquista es un elemento que acompaña a la acción antidialógica en

¹² FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, p. 176.

* Esto no significa, de modo alguno, que una vez instaurado el poder popular revolucionario, la revolución contradiga su carácter dialógico, por el hecho de que el nuevo poder tenga el deber ético de reprimir, incluso, todo intento de restauración del antiguo poder opresor. Lo que pasa, en este caso, es que así como fue posible el diálogo entre este poder opresor y los oprimidos, en tanto clases antagónicas, en este caso tampoco lo es.

¹⁰ Ibidem, p. 196.

¹¹ Ibidem, p. 197.

todos sus momentos. Por medio de ella y para todos los fines implícitos en la opresión, los opresores se esfuerzan por impedir a los hombres el desarrollo de su condición de "admiradores" del mundo. Dado que no pueden conseguirlo en su totalidad se impone la necesidad de mitificar el mundo.

De ahí que los opresores desarrollen una serie de recursos mediante los cuales proponen a la "admiración" de las masas conquistadas y oprimidas un mundo falso. Un mundo de engaños que, alienándolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él. De ahí que en la acción de conquistas no sea posible presentar el mundo como problema, sino por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar. En palabras de Freire: "la falsa "admiración" no puede conducir a la verdadera praxis, ya que, mediante la conquista, lo que los opresores intentan obtener es transformar a las masas en mero espectador. Masas conquistadas, masas espectadoras, pasivas, divididas, y por ello masas enajenadas"¹³.

Esta "aproximación", que no puede realizarse a través de la auténtica comunicación, se lleva a cabo a través de "comunicados", de "depósitos", de aquellos mitos indispensables para el mantenimiento del statu quo. Todos estos mitos y otros más, son un elemento básico para lograr la conquista, los cuales le son entregados a través de una propaganda bien organizada, o por lemas, cuyos vehículos son siempre denominados "medios de comunicación de

masas*", entendiéndose por comunicación el depósito de ese contenido enajenante en ellas.

Otra de las dimensiones fundamentales de la teoría de la acción opresora, tan antigua como la opresión misma, es la de "dividir para oprimir". Para Freire, en la medida en que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividir las y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder, y al contrario, conceptos como el de unión, organización y lucha son calificados sin demora como peligrosos. Y realmente lo son para los opresores, ya que su "puesta en práctica" es un factor indispensable para el desarrollo de una acción liberadora.

Por el contrario, lo que interesa al poder opresor es el máximo de debilitamiento de los oprimidos, procediendo para ello a aislarlos, creando y profundizando divisiones a través de una gama variada de métodos y procedimientos. Formas de acción cultural a través de las cuales manipulan a las masas populares, haciéndoles creer que las ayudan, sin embargo, estas formas focalistas de acción, dificultan la percepción crítica de las masas, sobre la realidad y las mantienen aisladas de la problemática de los hombres oprimidos de otras áreas que están en relación dialéctica con la suya*.

Esto no ocurre cuando la Acción Cultural como proceso totalizado y totalizador, envuelve a toda la comunidad y no sólo a sus líderes. "Cuando se realiza a través de los individuos, teniendo en éstos a los sujetos del proceso totalizador. En este tipo de acción se verifica exactamente lo contrario. El liderazgo o crece al nivel del

* En la obra educativa de Freire, esta categoría, posee un importante valor. Ad-mirar, es una posición normal del hombre en el mundo, como ser de acción y de reflexión, capaz de reflexionar sobre sí, y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de alejarse del mundo, para quedar en el él y con él. Ad-mirar la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión.

¹³ Ibidem, p. 177.

* No criticamos los medios en sí, sino el uso que a estos se da.

* Es necesario señalar que esta crítica no atañe a los esfuerzos que se realizan en este sector que, en una perspectiva dialéctica, se orientan en el sentido de una acción que se basa en la comprensión de la comunidad local como una totalidad en sí y como una parcialidad de otra totalidad mayor.

crecimiento de todo o es sustituido por nuevos líderes que emergen, en base a una percepción social que van constituyendo socialmente”¹⁴. De la misma forma, la armonía del otro polo sólo es posible entre sus miembros tras la búsqueda de la liberación.

Para la noción de Freire, sólo en la medida en que los hombres crean su mundo, mundo que es humano, y lo crean sólo con su trabajo transformador, se podrá decir que se crean como seres humanos. La realización de éstos, en tanto tales, radica pues, en la construcción de este mundo. Al contrario, si su “estar” en el mundo del trabajo es un estar en total dependencia, inseguro, bajo una amenaza permanente, en tanto su trabajo no les pertenece, no pueden realizarse, no pueden Ser.

A diferencia de la dependencia, toda unión de los oprimidos entre sí, implica tarde o temprano que al percibir éstos su estado de destemporalización, descubran que, en tanto divididos, serán siempre presas fáciles del dirigismo y de la dominación, y al contrario, unificados y organizados* harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear el mundo, haciéndolo más humano. Este mundo más humano de justas aspiraciones es la contradicción antagónica del “mundo humano” de los opresores, mundo que poseen con derecho exclusivo y en el cual pretenden una armonía imposible entre ellos, que cosifican, y los oprimidos que son

¹⁴ Ibidem, p. 182.

* Es por esta misma razón por la que a los campesinos es indispensable mantenerlos aislados de los obreros urbanos, así como a éstos y aquellos de los estudiantes ; los que no llegan a constituir sociológicamente, una clase se transforman en un peligro por su testimonio de rebeldía al adherirse a la causa popular. Se hace necesario, entonces, señalar a las clases populares que los estudiantes son irresponsables y perturbadores del “orden”. Que su testimonio es falso por el hecho mismo de que, como estudiantes, debían estudiar, así como cabe a los obreros en las fábricas y a los campesinos en el campo trabajar para el “progreso de la nación”.

cosificados. Como antagónicos que son, lo que necesariamente sirve a unos no puede servir a otros. Dividir para mantener el statu quo se impone pues como fundamental de la teoría de la acción dominadora antidialógica.

La actitud mesiánica, contenida en la acción antidialógica no consigue esconder sus intenciones ; lo que desean realmente es salvarse a sí mismos, pero esa intención se refiere a la salvación de sus riquezas, de su poder y de su estilo de vida con los cuales aplastan a los demás. “Su equívoco radica en que nadie se salva solo, cualquiera sea el plano en que se encare la salvación, o como clase que oprime sino, con los oprimidos, ya que es lo propio de la opresión estar contra ellos”¹⁵. Por eso mismo es por lo que el mesianismo existente en la teoría de la acción antidialógica viene a reforzar la conquista. Los héroes, al contrario, son exactamente quienes ayer buscaron la unión para la liberación, y no aquellos que, con su poder, pretendían dividir para reinar.

En esta misma dirección de la acción antidialógica, Freire identifica a la manipulación como otra de las características de dominación. La manipulación de las masas como la anterior, es también un instrumento de conquista, y ésta se hace a través de toda serie de mitos, entre ellos, uno más de especial importancia: el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social.

Muchas veces, esta manipulación, en ciertas condiciones históricas especiales se da por medio de pactos entre las clases dominantes y las masas oprimidas. Pactos que podrían dar la impresión en una apreciación ingenua, la de la existencia del diálogo entre ellas. Pero en verdad, estos pactos no son dialógicos, ya que en lo profundo de su objetivo, está inscrito el interés inequívoco de la élite dominadora.

¹⁵ Ibidem, p. 186.

Los pactos en última instancia, son sólo medios utilizados por los dominadores para la realización de sus finalidades*. “Los pactos sólo se dan cuando las masas, aunque ingenuamente, emergen en el proceso histórico y con su emersión amenazan a las élites dominantes. Basta su presencia en el proceso, no ya como meros espectadores, sino con las primeras señales de su agresividad, para que las élites dominadoras, atemorizadas por esta presencia molesta, dupliquen las tácticas de manipulación”¹⁶. Es obvio entonces, que la verdadera organización no puede ser estimulada por los dominadores, ésta, es tarea del liderazgo revolucionario.

La actitud manipuladora con toda su serie de engaños y promesas, al revelar cierta inquietud amenazadora carente de conciencia revolucionaria, se ven a sí mismas como privilegiadas, y por tanto, encuentra ahí casi siempre, un terreno fecundo. De ahí que, el antídoto para esta manipulación se encuentra en la organización críticamente consciente, cuyo punto de partida, por esta misma razón, no es el mero depósito de contenidos revolucionarios, en las masas, sino la problematización de su posición en el proceso, en la problematización de la realidad nacional y de la propia manipulación.

Tanto la manipulación como la conquista a que sirve, tiene que anestesiar a las masas con el objeto de que éstas no piensen. “Las élites dominadoras saben esto tan perfectamente que, en ciertos niveles suyos, utilizan instintivamente los medios más variados, incluyendo la violencia física, para prohibir a las masas el pensar. Poseen una profunda intuición sobre la fuerza criticizante del diálogo, en tanto que, para algunos representantes del liderazgo

* Los pactos sólo son válidos para las clases populares - y en este caso ya no constituyen pactos - cuando las finalidades de la acción que se desarrollará, o que está ya en desarrollo, resultan de la propia decisión.

¹⁶ Ibidem, p. 189.

revolucionario, el diálogo con las masas es un quehacer burgués y reaccionario, para los burgueses, el diálogo entre las masas y el liderazgo revolucionario es una amenaza real que debe ser evitada”¹⁷. De ahí que el populismo se constituya como estilo de acción política, en el momento en que se instala el proceso de emersión de las masas, a partir del cual ellas pasan a reivindicar, todavía en forma ingenua, su participación; el líder populista, que emerge en este proceso, es también un ser ambiguo.

Lo que sucede, es que estas formas asistencialistas, como instrumento de manipulación, sirven a la conquista, funcionan como anestésico y distraen a las masas populares desviándolas de las verdaderas causas de sus problemas, así como de la solución concreta de éstos.

Otra característica que sirve a la conquista, es la Invasión Cultural, esta acción consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad e inhiben su expansión. La invasión cultural, indiscutiblemente enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia en cuanto violenta al ser de la cultura invadida que, o se ve amenazada o definitivamente pierde su originalidad. “En la invasión cultural, como en el resto de las modalidades de acción antidialógica, los invasores son sujetos autores y actores del proceso; los invadidos, sus objetos. Los invasores aceptan su opción (o al menos esto es lo que de ellos se espera). Los invasores actúan; los invadidos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación de los invasores. La invasión cultural tiene así una doble fase. Por un lado, es en sí dominante, y por el otro es táctica de dominación”¹⁸.

En verdad toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo

¹⁷ Ibidem, p. 190.

¹⁸ Ibidem, p. 195.

físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. De ahí que la invasión cultural, coherente con su matriz antidialógica e ideológica, jamás pueda llevarse a cabo mediante la problematización de la realidad y de los contenidos programáticos de los invadidos. "De ahí que, para los invasores, en su anhelo por dominar, por encuadrar a los individuos en sus patrones y modos de vida, sólo les interesa saber cómo piensan los invadidos su propio mundo con el objeto de dominarlos cada vez más" ¹⁹. Sin embargo, Freire señala que existe un aspecto que le parece importante subrayar en este análisis; para él, esta acción antidialógica, en la medida en que es una modalidad de la acción cultural de carácter dominador, siendo por lo tanto dominación en sí, es por otro lado instrumento de ésta. Y si estas son condiciones autoritarias, rígidas, dominadoras, penetran en los hogares que incrementan el clima de opresión*.

* Con este fin, los invasores utilizan, cada vez más, las ciencias sociales, la tecnología, las ciencias naturales. Esto se da porque la invasión, en la medida en que es acción cultural y que su carácter inductor permanece como connotación esencial, no puede prescindir del auxilio de las ciencias y de la tecnología, que permiten una acción más eficiente al invasor. Para ello, se hace indispensable el conocimiento del pasado y del presente de los invadidos, por medio del cual puedan determinar las alternativas de su futuro, y así, intentar su conducción en el sentido de sus intereses.

¹⁹ Ibidem, p. 196.

* El autoritarismo de los padres y de los maestros se revela cada vez más a los jóvenes como algo antagónico en su libertad. Cada vez más, por esto, la juventud se opone a las formas de acción que minimizan su expresividad y obstaculizan su afirmación. Ésta, que es una de las manifestaciones positivas que observamos hoy día, no existe por casualidad. En el fondo, es un síntoma de aquel clima histórico, como característica de nuestra época antropológica. Por esto es que la relación de la juventud no puede entenderse a menos que se haga en forma interesada, como simple indicador de las divergencias generacionales presentes en todas las épocas. En verdad esto es más profundo. Lo

Al discutir Freire el problema de la necrofilia y de la biofilia que analiza Fromm, considera pertinente aclarar que las condiciones que generan la una y la otra se presentan tanto en los hogares, en las relaciones padres-hijos, tanto en el clima desamoroso y opresor como en aquel amoroso y libre, o en el contexto sociocultural. Esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela. En ella, los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de estos preceptos, es el no pensar. Así, introyectando la autoridad paterna de un tipo rígido de relaciones que la escuela subraya, su tendencia, al transformarse en profesionales por el miedo a la libertad que en ellos se ha instaurado, es la de aceptar los patrones rígidos en que se deformaron.

Tal vez esto, asociado a la posición clasista, explique la adhesión de un gran número de profesionales a una acción antidialógica*. Para los verticalistas, no se debe escuchar al pueblo para nada, ya que afirman ser, "incapaz e inculto, necesita ser educado por ellos para salir adelante de la indolencia provocada por el subdesarrollo". Para éstos, la "incultura del pueblo" es tal que les parece un "absurdo" hablar de la necesidad de respetar la "visión del mundo" que estén teniendo. La visión del mundo la tienen sólo los profesionales, es decir, les parece absurdo escuchar al pueblo a fin de organizar el contenido programático de la acción educativa, al contrario, para ellos la "ignorancia absoluta" del pueblo no le

que la juventud denuncia y condena en su rebelión es el, modelo injusto de la sociedad dominadora. Rebelión cuyo carácter es sin embargo muy reciente. Lo autoritario perdura en su fuerza dominadora.

* Tal vez explique también la antidialogicidad de aquellos que, aunque convencidos de su opción revolucionaria, continúan desconfiando del pueblo, temiendo la comunión con él. De este modo, sin percibirlo, aún mantienen dentro de sí al opresor. La verdad es que temen a la libertad en la medida en que aún alojan en sí al opresor.

permite otra cosa sino recibir sus enseñanzas.

Por otra parte, cuando los invadidos en cierto momento de su experiencia existencial empiezan de una forma u otra a rechazar la invasión a la que en otro momento se podría haber adaptado, los invasores, a fin de justificar su fracaso, hablan de la "inferioridad" de los invadidos refiriéndose a ellos como "enfermos", "mal agradecidos" y/o "mestizos"; por lo tanto, Freire propone renunciar al acto invasor, lo cual significa en cierta forma, superar la dualidad en que se encuentran ambos, dominados por un lado, dominadores por el otro. Esta actitud significa renunciar a todos los mitos de que se nutre la acción invasora para dar existencia a una acción dialógica. Significa, por esto mismo, dejar de estar sobre o "dentro", como "extranjeros", para estar con ellos, como compañeros.

Al señalar entonces que el "miedo a la libertad" se instaure entonces en los invadidos, Freire propone para ello que durante el desarrollo de este proceso traumático, su tendencia natural sea la de racionalizar el miedo a través de una serie de mecanismos de evasión tales como problematizarles la situación concreta para empezar a percibir que al profundizar en el análisis de esta experiencia tendrán necesariamente que afirmar o descubrir mitos. Descubrir sus mitos y renunciar a ello es, en el momento, un acto "violento" realizado por los sujetos en contra de sí mismos. Afirmarlos, por el contrario, es revelarse.

Para Freire, la única salida, como mecanismo de defensa también, radica en transferir al coordinador lo propio de su práctica normal: conducir, conquistar, invadir, como manifestaciones de la teoría antidialógica en acción. "Esto exige de la revolución en el poder que, prolongando lo que antes fue la acción cultural dialógica, instaure la "revolución cultural". De esta manera, el poder revolucionario, concienciado y concienciador, no sólo es un poder sino un nuevo poder; un poder que no es sólo el freno necesario a los que

pretenden continuar negando a los hombres, sino también la invitación valerosa a quienes quieran participar en la reconstrucción social"²⁰. Es decir, la "revolución cultural" es la continuación necesaria de la acción cultural dialógica que debe ser realizada en el proceso anterior del acceso al poder.

La "revolución cultural" asume a la sociedad en reconstrucción en su totalidad, en los múltiples quehaceres de los hombres, como campo de su acción formadora. Por tanto, en la medida en que la concienciación, en y por la "revolución cultural", se va profundizando en la praxis creadora de la sociedad nueva, los hombres van descubriendo las razones de la permanencia de las "supervivencias" míticas, que en el fondo no son sino las realidades forjadas en la vieja sociedad. De esta forma podrán entonces, liberarse más rápidamente de estos espectros, que son siempre un serio problema para toda revolución en la medida en que obstaculizan la construcción de la nueva sociedad.

Al defender este movimiento, para Freire "el proceso revolucionario como una acción cultural dialógica que se prolonga en una "revolución cultural", conjuntamente con el acceso al poder. Asimismo, defendemos en ambas el esfuerzo serio y profundo de concienciación* para que finalmente la revolución cultural, al desarrollar la práctica de la confrontación permanente entre el liderazgo y el pueblo, consolide la participación verdaderamente crítica de éste en el poder"²¹. Al contrario de la acción revolucionaria, la "invasión Cultural" que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre una visión focal de la realidad, la percepción de esta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la

²⁰ Ibidem, p. 203.

* Concienciación con la cual los hombres a través de una praxis verdadera superan el estado de objetos, como dominados, y asumen el papel de sujetos de la historia.

²¹ Ibidem, pp. 205-206.

“superioridad” del invasor, la “inferioridad” del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, y el miedo de perderlo.

Al clarificar los propósitos de estas acciones culturales, la de la revolución y la de la invasión, Freire señala que es preciso distinguir que si bien, todo desarrollo es transformación, no toda transformación es desarrollo. Los hombres entre los seres inconclusos son los únicos que se desarrollan. Como seres históricos, como seres para sí, autobiográficos, su transformación que es desarrollo se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él. Esta es la razón por la cual, sometidos a condiciones concretas de opresión en las que se enajenan, transformados en “seres para otros” del falso “ser para sí” de quien dependen, los hombres tampoco se desarrollan auténticamente. Por el contrario, los oprimidos sólo empiezan a desarrollarse cuando al superar la contradicción en que se encuentran, se transforman en “seres para sí”.

En esta perspectiva Freire sostiene que si analizamos ahora una sociedad desde la perspectiva del ser, nos parece que ésta sólo puede desarrollarse como sociedad “ser para sí”, como sociedad libre. “No es posible el desarrollo de las sociedades duales, reflejas, invadidas, dependientes de la sociedad metropolitana, en tanto son sociedades enajenadas cuyo punto de decisión política, económica y cultural se encuentra fuera de ellas: en la sociedad metropolitana. En última instancia, es ésta quien decide los destinos de aquellas, que sólo se transforman. Por estas razones, es necesario no confundir desarrollo con transformación”²². Freire advierte además que las soluciones meramente reformistas que estas sociedades intentan poner en práctica, llegando algunas de ellas a asustar e incluso aterrorizar a los sectores más reaccionarios de sus élites, no alcanzan a resolver sus contradicciones. Para lograr estas reformas, que son

insuficientes, la sociedad metropolitana no tiene otro camino sino los de la conquista, la manipulación, la invasión económica y cultural de la sociedad dependiente.

Con este análisis de la teoría de la acción antidialógica Freire insiste en la imposibilidad de que el liderazgo revolucionario utilice los mismos procedimientos antidialógicos empleados por los opresores para oprimir, por el contrario, el camino del liderazgo revolucionario debe ser el del diálogo, el de la comunicación, el de la confrontación. De esta manera, la constitución del liderazgo revolucionario, en un momento determinado de su experiencia existencial, bajo ciertas condiciones históricas, éstos renuncian, en un acto de verdadera solidaridad, a la clase a la cual pertenecen y adhieren a los oprimidos. Dicha adhesión, sea como resultante de un análisis científico de la realidad o no, cuando es verdadera implica un verdadero acto de amor y de real compromiso.

Esta adhesión, implica un caminar hacia ellos. Una comunicación con ellos. El camino que hace hasta ellas el liderazgo es espontáneamente dialógico, En este momento se instaura el diálogo entre ellas y difícilmente puede romperse, diálogo que continúa con el acceso al poder, el cual las masas saben realmente suyo. Esto no disminuye en nada el espíritu de lucha, el valor, la capacidad de amor, la valentía del liderazgo revolucionario.

No es fácil que el liderazgo que emerge por un gesto de adhesión a las masas oprimidas, se reconozca como contradicción de éstas. De ahí que este tipo de liderazgo, racionalizando su desconfianza, se refiere a la imposibilidad del diálogo con las masas populares antes del acceso al poder, inscribiendo de esta manera su acción en la matriz de la teoría antidialógica. “El papel del liderazgo revolucionario, en cualquier circunstancia y aún más en ésta, radica en estudiar seriamente, en cuanto actúa, las razones de esta o de aquella actitud de desconfianza de las masas y buscar los verdaderos caminos por los cuales pueda

²² *Ibidem*, p. 207.

llegar a la comunión con ellas. Comunión en el sentido de ayudarlas a que se ayuden en la visualización crítica de la realidad opresora que las torna oprimidas²³.

Finalmente, Freire señala que lo que distingue al liderazgo revolucionario de la élite dominadora no son sólo los objetivos, sino su modo distinto de actuar. Si actúan en igual forma sus objetivos se identifican.

FUENTES DE CONSULTA

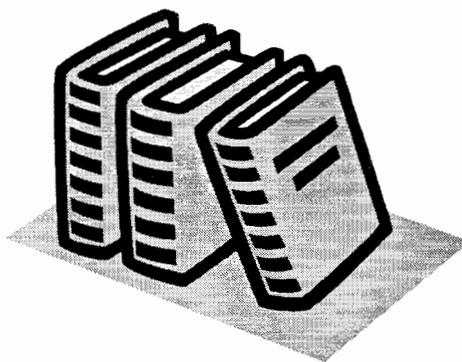
FREIRE, Paulo (1990), La naturaleza política de la educación, Poder y liberación, Editorial Paidós, Barcelona.

_____ (1996), Política y educación, Editorial Siglo XXI, México.

_____ (1993) Pedagogía de la esperanza, Editorial Siglo XXI, (segunda edición), México.

_____ (1996), Cartas a Cristina, Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, Editorial Siglo XXI, México.

_____ (1970), Pedagogía del oprimido, Editorial Siglo XXI, (cuadragésima séptima edición), Méx



²³ Ibidem p. 214.

LA CULTURA DEL GUSTO COMO PUNTO DE ENLACE ENTRE LA PRODUCCION DE LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN Y EL PROCESO DE RECEPCIÓN UN ENFOQUE EDUCATIVO

CECILIA NAVIA ANTEZANA

El presente ensayo recupera, desde un enfoque educativo, las ideas fundamentales del proyecto de investigación "la cultura del gusto como enlace entre la producción y la recepción", elaborada en el marco de los estudios de Maestría en Comunicación y Televisión Educativa en la Universidad Autónoma de Durango

Introducción. -

El presente ensayo intenta abordar el estudio del gusto como punto de enlace entre la producción de los medios de comunicación y el proceso de recepción relacionando el tema con aportes teórico metodológicos de especialistas de la educación y la pedagogía, para intentar comprender, en primer orden, el proceso de construcción del gusto por la televisión en el niño, y por otro lado, ubicar dentro del campo educativo el lugar que ocupa el gusto por la televisión en el proceso de comunicación global dentro de la escuela, donde el alumno, los docentes, y la institución educativa actúan como sujetos que intervienen en el proceso de reproducción, producción o transformación de la cultura, y por tanto de los gustos en relación a la televisión.

2. Construcción del gusto como competencia cultural .-

Una primera cuestión a problematizar en este ensayo es la forma en que en la escuela los diferentes sujetos que la integran, como los alumnos, los maestros, los administrativos, a nivel intramuro, así como también los padres de familia, el barrio, la comunidad, a nivel extramuros, juegan un papel activo en la construcción del gusto como competencia cultural.

Partimos de la premisa de que el gusto debe ser interpretado a partir de las preferencias y elecciones reales que los sujetos realizan en

el proceso de consumo de los bienes simbólicos, es decir, en "los usos sociales, legítimos o ilegítimos, a los que se presta cada una de las artes, de los géneros, de las obras o de las instituciones consideradas" - como propone Bourdieu en La distinción (88:16)- en este caso de los bienes televisivos.

Por otro lado, éste consumo no se realiza en el vacío, sino en el marco de un contexto socio histórico y en una cultura determinada, en la cual, como formulara Thompson, las formas simbólicas no existen en forma aislada, en el sentido de que presuponen ciertas habilidades, reglas y recursos para codificar y descodificar distribuidos entre los individuos y se despliegan en aparatos institucionales (Thompson,93:311).

Por lo tanto, el gusto debe ser comprendido como un factor interviniente en el proceso de circulación de las formas simbólicas, que constituyen la cultura, y por tanto, el gusto, manifestado en los diferentes sujetos que se integran en y alrededor de la escuela, por determinados bienes simbólicos, programas televisivos, ocupa un lugar que merece ser considerado en el análisis de la construcción de la cultura en la escuela, en especial del niño.

3. La escuela y el gusto por la televisión .-

Se trata de ubicar a la institución escolar como parte de un campo educativo, definido con cierta autonomía, que estructura a los sujetos, y que en él están presentes los gustos de los sujetos, y en base a ellos las elecciones reales de consumo de los productos televisivos. Estos bienes simbólicos en los que se encuentran objetivados los gustos -confrontados con gustos ya realizados, ya experimentados anteriormente por los sujetos-, circulan en las escuelas y son sujetos a cuestionamiento, es decir, son confrontados con los gustos que en las instituciones se establecen como aceptables o no en términos valorativos. Cuando un maestro le dice a un niño, ¿Te gustan las caricaturas de violencia?, o ¿Las telenovelas, eso no es para niños?, estamos confrontando gustos que socialmente están siendo usados como diferenciadores sociales en términos de distinción entre los sujetos.

A partir de la concepción Bourdiana de la reproducción (1981), podemos comprender más ampliamente este fenómeno, ubicando a la escuela como encargada de algo más allá que la educación. Señala Bourdieu:

Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. (Bourdieu,81:45).

... sea esta AP ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo (educación difusa), por los miembros de un grupo familiar a los que la cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar), o por el sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución, o que salvo especificación expresa, esta AP esté destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas. Dicho de otra forma, el alcance de estas proposiciones se halla definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de

significados entre grupos o clases (81:45-46).

Es decir, la escuela no sólo es un espacio de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sino también un espacio en el cual se reproduce la estructura social y "las formas simbólicas que imponen el establecimiento de relaciones de dominación" (Thompson,93:61). Como tal, los valores, que tan ampliamente se consideran en la escuela, tienen también que considerarse en términos de elementos reproductores y que manifiestan su presencia objetivados como gustos, permitiendo la distinción de los sujetos sociales, no sólo al interior de la escuela, sino en el marco social de la comunidad.

La comunicación educativa, en este sentido, debe interesarse por integrar dentro del espacio escolar un conocimiento amplio y preciso acerca de la manera en que desde la institución escolar se plantea una propuesta educativa que reconozca los gustos de los alumnos frente a la televisión, así como de los maestros, los administrativos, y de los sujetos presentes en espacios extramuros, y que reconozca así mismo los gustos que institucionalmente se van modelando y estructurando, que en forma inconsciente son transmitidos e impuestos simbólicamente a los niños.

De ahí, sería de interés ubicar en la escuela espacios de conflicto de gustos confrontados, como espacios en los que se establece una negociación cultural, en la cual el niño, como sujeto poseedor de saberes y gustos, forma también parte activa en el proceso no sólo de reproducción, sino también de construcción de los gustos, como elementos culturales, y ante esta situación, como productor de cultura, está enfrentado como sujeto que tiene que discernir ante mensajes contradictorios existentes no sólo en la institución educativa en la que estudia, sino también en las diferentes mediaciones institucionales presentes en el contexto cultural. (Orozco, 91; Crema, Guebel,1995). Para comprender esta dimensión el concepto de frentes culturales propuesto por

González permite ubicar mejor la problemática.

"espacios sociales, entrecruces y haces de relaciones sociales no especializados en los que se lucha o se ha luchado por el monopolio legítimo de la construcción y reinterpretación semiótica (modulación y modelación)... de determinados elementos culturales transclasistas. Es decir por la 'resemantización' o definición que históricamente un bloque de clases/grupos elabora sobre las "necesidades", las "identidades" y los "valores" legítimos (únicos y verdaderos para todos) que pueblan los vericuetos de la vida cotidiana e interesan a una densa área en la que a su modo están imbricadas todas las clases o grupos" (94:82).

"...donde efectivamente se tocan, se juntan, se rozan y se interpenetran culturas de grupos y clases sumamente diferentes" (Ibid:84).

4. Adquisición de los gustos .-

De otro lado podemos intentar comprender el fenómeno a partir del proceso de maduración del pensamiento en el niño, retomando los planteamientos de la psicolingüística relacionados con la adquisición del lenguaje en el niño y el desarrollo del concepto en el niño y el adolescente.

El alumno que asiste a la escuela se encuentra en un proceso de desarrollo de la lengua escrita, de la lectura y desarrollo de conceptos científicos, todos ellos con un alto nivel de generalización (Vigotsky, :147-156). Al entrar a la escuela el niño ya es poseedor de un dominio en su pensamiento de conceptos espontáneos (Ibidem.), a su vez de una competencia de la lengua oral (Luria,96), a la vez que de formas simbólicas entrecruzadas como parte del contexto cultural en el que vive. Estos procesos se adquieren, como dijimos anteriormente, en forma inconsciente, y son poseídos por el sujeto sin que el sea consciente de ellos. Durante su vida en la escuela el niño se presenta ante la existencia de diversos

niveles de significación de lo que se aprende, puesto que se enfrenta a diversos discursos desde la escuela, la familia, la comunidad, etc. El niño debe pues confrontar estos diferentes discursos.

5. El gusto como competencia cultural .-

A partir de lo anteriormente expuesto podemos retomar algunos elementos para conceptualizar el gusto en términos de competencia cultural a partir de la hermenéutica habermasiana. Habermas habla de una acción comunicativa en la cual los individuos puedan construir un consenso deliberado, es decir puedan hacer objetiva la intencionalidad, con una verdadera comunicación, una "comunicación efectiva", de la "esfera pública", de una "comunidad de lenguaje ideal", es decir de una competencia comunicativa, posible en términos cognitivos. Esta propuesta la reformula del concepto de competencia que desde la lingüística plantea Noam Chomsky, que consiste en un conocimiento de tipo inconsciente que un "hablante-oyente ideal" tiene de su lengua (planteado como ficción metodológica), y su actuación, entendida como el uso real de la lengua en cada situación concreta. De ahí que su propuesta da cuenta del uso que los hablantes hacen de la facultad del lenguaje, y destacar en él como propiedad la capacidad generativa del lenguaje (Blecúa, 1973:135-40, Slobin,87).

De ahí que retomamos el concepto de competencia comunicativa para comprender el gusto en términos de competencia cultural, lo cual implica ubicar este desde la niñez, considerando que este proceso se da en un proceso de negociación y apropiación de formas simbólicas, objetivadas, (Bourdieu habla de esta objetivación de los gustos, y también del encuentro), con las que el niño se va volviendo competente para poder comprender un lenguaje que se establece desde la televisión. Sin embargo esta competencia, debe ser entendida en términos subyacentes, en términos de lo que en Bourdieu se llama una intención no intencional, o una *illusio* (Wacquant,95:28), y no en términos de una conducta orientada a

metas precisas y determinadas conscientemente.

A este respecto, podríamos interpretar la propuesta de análisis de la recepción de los niños a partir de "guiones", a la manera en que Orozco lo propone, según los cuales, el niño, a manera de esquemas que se van determinando en su mente del niño, puede interpretar, por decirlo, competentemente los mensajes que desde la televisión se emiten.

En el interés de poder encontrar este punto de enlace entre la producción y la recepción de la televisión, podemos suponer, retomando la relectura que Corona hace de Orozco a partir de la propuesta chomskiana y bourdiana, como desde la producción de bienes televisivos existe tal conocimiento de estos guiones, o estructuras mentales, la forma en que se participa deliberadamente en la construcción o estructuración de estos (Corona), o como Bourdieu propone, comprender este enlace como un encuentro entre los productores y receptores, que a nivel intuitivo, internalizado, los ubica a todos dentro de un proceso de comunicación que se construye en la cultura, en la comunidad, y en la interrelación, o mediaciones -según Orozco- de las diferentes instituciones que participan en ella.

A partir de aquí la teoría chomskiana de la competencia lingüística nos resulta útil para poder construir una propuesta que permita ubicar al niño en un proceso de adquisición de conocimientos del lenguaje audiovisual televisivo, que permita suponer la existencia de una estructura teórica de comunicación que los individuos internalizan para comprender y producir mensajes a raíz de la recepción televisiva. Y, a partir de Habermas, poder distinguir la existencia de una competencia comunicativa, o de lo contrario perfilar la posibilidad de la existencia de una comunicación sistemáticamente distorsionada.

6. La construcción cultural del gusto. -

De ahí tenemos que el niño vive, si partimos de la psicología institucional, no sólo la imposición estructuradora de la escuela por sí sola, frente a la significación que le da a la

televisión, sino de diferentes instituciones y sectores, tales como la familia, el barrio, la comunidad, los grupos de amigos, etc., y que -como dice Vigotsky- se presenta ante la afrenta de tener que construir su propio concepto, su sentido más significativo, frente a los de los adultos, y desarrollar de este modo su personalidad ante las múltiples opciones de significado que se le dan a los fenómenos de la vida, y a los gustos en términos de preferencias y elecciones reales frente al consumo de los bienes televisivos.

A partir de lo antes expuesto, podemos precisar entonces que el gusto por los bienes televisivos en el niño, no existe en el vacío, y que forma parte de un proceso de construcción conceptual enmarcado en una cultura, en una comunidad determinada, y que el niño lo adquiere, en este contexto, como receptor de una competencia, pero a la vez como productor de la misma, como productor del gusto como competencia cultural.

Este intento por ubicar dentro del contexto escolar el estudio del gusto como competencia cultural es bastante difícil puesto que estamos refiriéndonos a un aspecto que dentro del estudio de la comunicación educativa se encuentra en proceso de elaboración teórica y metodológica. Se requiere para ello que dentro del campo de la lingüística se ponga la distinción dentro del proceso de la expresión y producción de la lengua, no sólo de la dimensión de la adquisición de una competencia oral, diferente a la competencia en términos de lectura y escritura de oraciones, sino también plantear hipotéticamente como lenguaje externo al lenguaje audiovisual, y reconocer la necesidad de comprender sus particularidades en el proceso de desarrollo de la competencia del mismo.

¿Pero concretamente que sucede en la escuela con los gustos de los diferentes sujetos que están inmersos en ellos? A manera de dar un mayor énfasis a la importancia del tema que se maneja en este ensayo, me permitiré recrear una situación hipotética que un niño puede experimentar

en la escuela en el desempeño o el uso de su hipotética competencia lingüística audiovisual, y de gustos construidos consensualmente.

Durante el recreo los niños de tercer grado de la primaria de una escuela pública de la ciudad juegan en el patio a las canicas. Las maestras se encuentran en la puerta de la dirección de la escuela, comentando entusiasmadamente sobre los acontecimientos "ocurridos" el día anterior en las telenovelas de su preferencia. Al finalizar el recreo, los niños entran al salón, y mientras llega la maestra inician un juego, representando papeles de personajes de comics que pasan en la televisión, construyendo historias nuevas, relacionadas con experiencias de su cultura. Entra la maestra al salón y ante el aparente desorden de los niños pone orden, diciendo: -"¡Silencio niños! ¿Que acaso no pueden olvidar la televisión al menos por un momento?"

En esta narración, que no resulta ajena a experiencias que en la realidad pueden ocurrir, podemos distinguir a dos sujetos pertenecientes a la escuela "trayendo" la televisión a la escuela, pero en una forma diferenciada. Las maestras interpretan los mensajes de las telenovelas, a través del diálogo; los niños retoman elementos de los comics, y los mezclan con otros elementos para construir sus juegos, y hacer vivir sus realidades fantásticas. La maestra tiene el poder de decidir la integración y/o exclusión de la televisión en la escuela, y con ello, los niños ven limitada la competencia que adquieren y forma parte de su proceso comunicativo en su contacto con la televisión. Las maestras emplean las formas simbólicas que aparecen en los programas televisivos, haciendo una selección de ellas, dentro del marco de su cultura, para comunicarse, para entretenerse, para intercambiar información, para construir sus visiones de mundo; el niño, puede aprovechar y retomar las formas simbólicas para construir su visión de mundo en confrontación con las múltiples visiones de mundo de los adultos, no sólo de la escuela, sino también de afuera, contradictorias entre

sus discursos y sus hechos, así como también, puede emplear el lenguaje escrito, el lenguaje oral y el lenguaje audiovisual, para desarrollar una competencia comunicativa eficaz. Sin embargo, como dijimos anteriormente, la televisión tiene un nivel de aceptación valorativo en la escuela, el cual en la mayoría de los casos adquiere matices negativos, y el niño es limitado a retomar ésta en la escuela en su proceso de aprendizaje, de construcción de su cultura y de definición de su visión de mundo.

En este marco, el gusto que los sujetos marcan en relación al consumo de los bienes televisivos en la escuela nos permite plantear la pregunta de los momentos en los que se produce el encuentro, el conflicto y la negociación. Es en el mensaje, o son otros los espacios donde se dan.

El doctor Díaz Barriga señala que "la televisión es un gran educador en el país, mas fuerte que el que pudieran cubrir otros medios, como el de prensa por ejemplo que también es otro gran educador". Lo cual implica que se debe plantear un nuevo modelo educativo que le dé mayor relevancia a los medios electrónicos, y sobre todo entender que la educación no se da solo en la escuela, y de que no existen ya límites en la educación (Díaz Barriga, 1996).

De ahí que hay que reconocer la tolerancia a la televisión como un factor básico dentro del proceso educativo, y que esta implica a su vez aceptar la heterogeneidad en la composición de los sujetos que la conforman, y a la vez permitir que la escuela acepte los distintos gustos que están presentes, y discuta, integre como realidad a ser discutida y confrontada la violencia, los problemas de alcoholismo, de drogadicción, que forman parte del contexto social real en el cual ésta inmerso el niño, y que son, entre otros, también uno de los elementos que la televisión aporta al niño, como parte formativa de su contexto, y que tal vez la escuela se niega a integrar.

Esto adquiere mayor relevancia si consideramos que crecientemente la televisión ofrece múltiples alternativas de

canales transmitidos a través de diferentes opciones, aunque a públicos jerarquizados, tales como televisión por cable, las transmisiones por super alta frecuencia, las antenas parabólicas y los sistemas de video (García Canclini,90:63).

Discutiendo acerca de la importancia de considerar el consumo de la televisión en la escuela, una maestra-alumna retomó un comentario que un día una amiga le hizo al enterarse de que ella no veía televisión:

-¿No tienes televisión? ¿Y entonces de qué vamos a hablar?

De aquí no podemos negar en absoluto la participación del consumo televisivo en la producción de la cultura. De ahí que escuela, comunidad y cultura, son por tanto, parte de una misma realidad, y no pueden ser vistas en forma fragmentada, sino en forma global.

BIBLIOGRAFIA

1. BLECUA, José, Noam Chomsky. Revolución en la Lingüística, Salvat, Barcelona, 1973.
2. BOURDIEU, Pierre, "La metamorfosis de los gustos", En: Sociología y Cultura, Grijalbo/CNCA, México, 1980, p. 186.
3.; PASSERON, Jean Claude, La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Editorial LAIA, Barcelona, 1981.
4., La Distinción, Ed. Taurus, España, 1988.
5. CORONA, Sara, Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano, UAM Xochimilco, México, 1989.
6. CREMA, Mireli, GUEBEL, ¿Quién dijo que la maestra es la segunda mamá? ¿Quién dijo que la madre es la primera maestra? En: Escuela, comunidad y cultura local en..., Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
7. GARCIA, Canclini, Nestor, "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu". En: Sociología y Cultura, Grijalbo/CONACULTA, México, 1990.
8., "Culturas de la Ciudad de México: Símbolos colectivos y usos del espacio urbano". En: García Canclini (Coord.), El consumo cultural en México, CNCA, México, 1993.

9. GONZALEZ, Jorge, Más (+) Cultura (s). Ensayos sobre realidades plurales., CONACULTA, México, 1994.

10. LURIA, A.R., "Principales formas de alocución verbal, el lenguaje oral (coloquio y monólogo) y lenguaje escrito". En: Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula, Guía del Asesor. UPN, México, 1996.

11. OROZCO GOMEZ, Guillermo, "El papel mediador de la familia y la escuela como comunidades de legitimación del aprendizaje de los niños". En: Cuadernos del PROJICOM, No. 2, de la Universidad Iberoamericana, México, 1991, pp. 41-52.

12., "No hay una sola manera de hacer televidentes". En: Medios y Mediaciones, Colegio de Michoacan, Zamora, 1994.

13. SLOBIN, D.I., Introducción a la Psicolingüística, Paidós, 1987, México.

14. THOMPSON, John B., Ideología y Cultura Moderna. Teoría Crítico Social en la era de la Comunicación de Masas, UAM-Xochimilco, México, 1993.

15. WACQUANT Y LOIC J.D., "Introducción", En: Respuestas para una antropología reflexiva, Grijalbo, México, 1995.

16. WUTHNOW, R. ET. AL, "La teoría crítica de Jürgen Habermas". En: Análisis Cultural, Paidós, España, 1988.

VIDEOS

DIAZ BARRIGA, José Angel, Conferencia Magistral, Maestría 360, Universidad Pedagógica Nacional, 1996. Video. 1 hora.

TOLEDO, La tolerancia. Conferencia Magistral, Maestría 360, Universidad Pedagógica Nacional, 1996, Video, 1 hora.

¹ Se parte del concepto de formas simbólicas como "... las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente dentro de los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas" (Thompson,93:1490).

LA OPINIÓN DE LOS INVOLUCRADOS EN LOS CURSOS NACIONALES DE ACTUALIZACIÓN (CNA)

JOSÉ DE JESÚS ORTEGA RAMOS

El presente artículo toma como base la práctica investigativa, del mismo nombre, que el autor desarrolló para acreditar el Diplomado "La Lógica del Descubrimiento Científico"

La actualización en el sistema educativo es un proceso que empieza a hacerse evidente sólo hasta la presencia del ANMEB (Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica) a partir de 1992, en estos tiempos es cuando se inicia con los primeros intentos de conformar un sistema de actualización que pretenda responder a las necesidades de los maestros de educación básica; al menos esto es lo que prevalece en el discurso oficial, y así se sientan los antecedentes de lo que se manifestaría como propuestas preliminares: el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), y el Programa de Actualización del magisterio (PAM).

En 1994, se hace patente la necesidad de conformar un programa permanente para la actualización y profesionalización docente ya que las acciones coyunturales de los dos programas antecedentes (PEAM y PAM) no eran la respuesta idónea; así por iniciativa de la SEP y también por la manifiesta preocupación de la organización sindical "el asunto fue discutido en las mesas de negociación que se instalaron con motivo del día del maestro, y dieron origen al Anexo 1 de la respuesta de la SEP al pliego petitorio del SNTE del 15 de mayo de ese año. Ese documento, titulado Criterios para el establecimiento del Programa Nacional

para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio, es el texto fundador del ProNAP" (MARTÍNEZ OLIVÉ, 2000, 7)

De esta manera, surge este programa que emprende sus primeras acciones con los docentes a partir del verano de 1995 y que parece irse consolidando hasta el 2003, aunque su evolución se ha dado de manera desigual en las diferentes entidades, quizá por causas relacionadas con el decidido o limitado apoyo de los gobiernos estatales y por el avanzado o exiguo impulso que hayan impreso los involucrados en este proceso. Lo que ha sido invariable es el ofrecimiento de oportunidades a los docentes -a través de los Centros de Maestros en vinculación con los Niveles Educativos- en diversas vertientes de actualización como son los TGA (Talleres Generales de Actualización), los CEA (Cursos Estatales de Actualización), La Oferta Estatal que comprende, hasta el momento, los Talleres Breves y Diplomados; y los CNA (Cursos Nacionales de Actualización).

Los CNA como objeto de análisis

En particular interesa plantear a los CNA - por ser quizá el componente fundamental

del ProNAP- como objeto de estudio ya que de acuerdo a las experiencias vividas, se percibe una limitada participación de los maestros en este proceso de actualización. Desde 1995 a la fecha, los CNA han acumulado diversas experiencias en su interacción con los docentes, con las autoridades inmediatas (directivos, supervisores y jefes de sector) y mediatas (Mesas Técnicas de los niveles educativos y Subdirectores de educación primaria) de la SEED y con el equipo de asesores de los C. de M. Asimismo, en los resultados de los docentes participantes en cada ciclo escolar, se puede hacer un análisis e interpretación para ubicar posibles explicaciones de este proceso desde la inscripción, la solicitud a examen, el servicio de asesorías hasta la acreditación, no así en el impacto del desempeño de los docentes en las aulas.

Por las razones descritas se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1.- ¿Cuáles son las causas para que hasta un 70% de los docentes de educación básica se resistan a involucrarse en los CNA?.

2.- ¿Qué posibilidades o limitantes produce el hecho de que los CNA sirvan para acreditar el factor de Carrera Magisterial (Cursos de Actualización)?.

3.- ¿Qué reacciones genera en los docentes el hecho de que los CNA sean parte importante para acceder a Carrera Magisterial?.

4.- Si los CNA hubieran sido difundidos como una forma de mejorar el desempeño de los docentes de Educación Básica en el aula. ¿Cuál sería el nivel de participación y la concepción de este proceso de actualización?.

5.-¿Por qué los docentes de Educación Básica asisten muy poco a los servicios de asesoría de CNA?.

6.- ¿Cómo afecta la situación de que los servicios de asesoría para CNA se efectúen en horario extraclase para docentes frente a grupo?.

7.- ¿El servicio de asesorías de CNA puede ser importante para que el docente modifique su práctica de enseñanza en el aula?.

Los maestros involucrados en CNA hablan

Con la intención de conocer lo que piensan los maestros que están participando en las asesorías de Cursos Nacionales de Actualización, de algunas figuras de apoyo técnico pedagógico y autoridades que han estado cerca del proceso de CNA, se implementó un cuestionario para tener puntos de opinión, con el propósito de buscar posibles explicaciones a la problemática planteada desde las concepciones de quienes viven y experimentan este proceso de actualización.

El cuestionario se aplicó a 41 docentes dentro de ellos a 1 coordinador de Centro de Maestros, a 1 jefe de sector, a 5 asesores de CNA, a 3 miembros del equipo técnico de la IEA, a 24 asesorados y a 7 integrantes de mesas técnicas de niveles educativos.

Resultados

Los cuestionamientos y las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

1. ¿Por qué los docentes de educación básica se resisten a involucrarse en los CNA (Cursos Nacionales de Actualización) Porque no han podido ingresar a carrera magisterial. ----- (6

Porque implica compromiso para dedicar tiempo de estudio y modificar su práctica en el aula. -----(27)
Porque falta información sobre estos.---- (2)
Otro -----(6)

Los seis que respondieron otro, hacen las siguientes consideraciones:

Por falta de interés.

Porque no le encuentran funcionalidad al curso, lo ven alejado de las actividades que realizan.

Se considera que la carga que tiene el maestro está saturado de actividades por lo que se considera que no dispone de tiempo libre.

Porque tiene que sacrificar el tiempo que se le puede dedicar a la familia o al descanso mental.

Por los horarios que se mezclan con el tiempo dedicado a la familia.

Falta más tiempo y al dar la prioridad se le da a la familia no es por no querer involucrarse.

2. ¿Qué opinión te merece el hecho de que los CNA sean parte importante para acceder a Carrera Magisterial?

Es una decisión justa y apropiada----- (23)
Es una decisión que limita su desarrollo -----(16)
Es una decisión que no limita su desarrollo.----- (0)
En esta pregunta hubo dos abstenciones.

3. Si los CNA fueran ofertados sólo como una forma de mejorar el desempeño de los docentes en el aula. ¿Cuál sería el nivel de participación?

Mayoritario ----- (6)
Regular ----- (10)
Mínimo ----- (25)

4. ¿Qué opinión te merece el servicio de asesorías de CNA que ofrecen los Centros de Maestros?

Es muy importante y adecuado----- (32)
Es muy importante, pero poco adecuado----- (6)
No es importante ni adecuado----- (0)
En las respuestas a esta pregunta hubo dos abstenciones.

5. ¿Cuáles son los motivos por los que la gran mayoría de docentes no asisten al servicio de asesorías de CNA?

Por sus compromisos personales----- (17)
Por ser a contra turno----- (11)
No les interesa actualizarse----- (9)
Otros----- (4)

Los cuatro que contestaron otros hacen las siguientes consideraciones:

Siempre mencionan que no tienen tiempo, que son amas de casa y tienen otras obligaciones.

La cultura del docente, o una gran mayoría, no es la actualización y menos para lograr un mejor desempeño.

Considero que hace falta más atracción o estímulos.

Cuando se trabaja todo el día, no es posible por falta de tiempo y quizás de organización.

6. ¿Qué sucedería si las asesorías de CNA se ofrecieran en horario regular y sólo pretendieran apoyar el desempeño del docente en el aula?

Sería una propuesta muy aceptada---- (14)
Sería una propuesta regularmente aceptada----- (21)
Sería una propuesta no aceptada----- (6)

Conclusiones

De los siete integrantes de mesas técnicas de niveles educativos, cuatro afirman que los maestros se resisten a involucrarse en los CNA, porque no han podido ingresar a carrera magisterial, los otros tres coinciden con la opinión de la mayoría que se aborda a continuación.

El 66% de los encuestados afirma que los docentes se resisten a involucrarse en los CNA, porque implica compromiso para dedicar tiempo de estudio y modificar su práctica en el aula.

El 56% de los encuestados afirma que el hecho de que los CNA sean parte importante para acceder a carrera magisterial, es una decisión justa y apropiada.

El 61% de los encuestados afirma que si los CNA fueran ofertados sólo como una forma de mejorar el desempeño de los docentes en el aula, su participación sería mínima.

El 78% de los encuestados afirma que el servicio de asesoría que ofrecen los C. de M., es muy importante y adecuado.

El 41% de los encuestados afirma que la gran mayoría de los docentes no asiste a asesorías, debido a sus compromisos personales y el 27% considera que es por ser a contra turno.

El 51% de los encuestados opinan que si las asesorías de CNA se ofrecieran en horario regular y sólo pretendieran apoyar el desempeño del docente en el aula, sería una propuesta regularmente aceptada.

Adentrarse en la intención de buscar posibles explicaciones a las situaciones problemáticas que evidencian el proceso de CNA, desde su implantación hasta la actualidad, es con el propósito de plantear y resaltar algunos puntos críticos con la idea de poder incidir en ellos mediante el análisis y la participación de otros interesados en los procesos de actualización.

En este sentido, más que proponer soluciones a problemas tan complejos, se intenta abrir un espacio de discusión que pueda aportar elementos para apuntalar un proceso de actualización que parece promisorio en el pensar y hacer de los docentes de educación básica. Por tales razones, con los elementos de análisis abordados se abren interrogantes con la idea de que posteriormente puedan ser detonadores para futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- MARTÍNEZ, Olivé Alba (2000). Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de educación Básica en Servicio. México, SEP.
- IMBERNÓN, Francisco. (1997). La formación del Profesorado. Barcelona, Paidós.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. MÉXICO, Autor.
- UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y DESARROLLO PARA LA ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS (1996). Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas. México, SEP

EDUCATIONAL ABSTRACT

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Título : Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista

Código de Acceso : 1997-H-JMRC

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Autor : Cuauhtémoc Jerez Jiménez

Fecha: marzo-abril de 1997

Título : Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista

Nombre de la revista : Revista Mexicana de Pedagogía Núm. 34

Lugar : México

Editorial : Jertelhum

DESCRIPCIÓN

Tipo de documento : Ensayo

Fuentes de consulta : no especifica

Estructura : 1.- La investigación educativa magisterial y 2.- Conceptualización de la investigación educativa normalista.

Descriptores : Investigación Educativa e Educación Normal.

CONTENIDO

Contenido : La investigación nunca ha sido ni es ajena al magisterio, sin embargo, con frecuencia se afirma que el maestro normalista no es competente para realizar investigación por que no está preparado para ello, no obstante, existe un reconocimiento a la participación del profesor en la investigación pero con un papel secundario, como operador de los resultados o como un fructífero objeto de estudio.

Una postura a favor o en contra requiere de tomar en cuenta otros factores como la propia conceptualización de la investigación y su caracterización en el ámbito normalista. En este sentido, la investigación como conjunto ordenado de actividades que mediante la interpretación de información recopilada permite dar respuesta a interrogantes previamente elaboradas, pasa a ser investigación educativa al momento en que esa información recopilada permite dar respuesta a las interrogantes que surjan de la práctica y de la teoría educativa; y esta misma sería investigación educativa normalista, cuando específicamente esas respuesta se refieran al contexto de las Escuelas Normales.

Analista Jesús María Rodríguez Contreras

EDUCATIONAL ABSTRACT

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Título : Sujeto y eticidad en los dispositivos de formación. Una perspectiva regional

Código de Acceso : 1999-CD-JGN

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Autor : María Teresa Yuren Camarena

Fecha : 1999

Título : Sujeto y eticidad en los dispositivos de formación. Una perspectiva regional

Lugar : Aguascalientes

Editorial : Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa

DESCRIPCIÓN

Tipo de documento : Investigación

Fuentes de consulta : 17

Estructura : Presentación, Quehacer educativo en la Universidad, Sistema y dispositivos de formación y Cultura académica y perspectiva regional.

Descriptor : Eticidad, Dispositivo de Formación y Educación Superior..

CONTENIDO

Objetivo : Aplicar un enfoque regional para determinar las formas de eticidad que son favorecidas u obstaculizadas por los dispositivos de formación en el ámbito de la educación superior

Marco de Referencia : La autora se apoya en las teorías de Habermas, Villoro, Bordieu, Avanzinni, Deleuze, Morey y Foucault.

Contenido : La autora parte de los conceptos de eticidad y formación, concebido este último como el movimiento del por sí y para sí, esto es, como construcción del sujeto que se lleva mediante objetivaciones e interacciones realizadas en un ambiente de intersubjetividad y recuperación autocrítica de la experiencia.

Para comprender un sistema de formación, se sigue el procedimiento de reconstruir el dispositivo de formación, es decir, la forma de regulación que opera como elemento de normalización (Deleuze, 1985) y que atraviesa los tres componentes básicos del sistema de formación: Relación pedagógica, Marco referencial y Organización institucional, en esta última se analizan los procedimientos para controlar y evaluar el cumplimiento de las finalidades institucionales, así como las posiciones y papeles que juegan los actores en el sistema (docentes, directivos y alumnos); se analizan considerando tres dimensiones independientes: saber, poder y experiencia de subjetivación; con ello lo que el dispositivo revela es el núcleo de la cultura académica que prevalece en la formación.

Analista Jesús G. Navarrete Chávez

EDUCATIONAL ABSTRACT

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Título : Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. Código de Acceso : 1996-H-VCOH

REFERENCIA HEMEROGRÁFICA

Autor: María de Ibarrola y Gilberto Silva Fecha: Agosto de 1996
Título: Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México
Nombre de la Revista: Propuesta Educativa Vol. y Núm . Año 7, No. 14
Lugar: Buenos Aires, Argentina Editorial: Novedades Educativas

DESCRIPCIÓN

Tipo de documento : Ponencia Fuentes de consulta : no específica
Estructura: El trabajo presenta tres apartados: I.- Introducción, II.- Las políticas de profesionalización del magisterio y III.- Las políticas necesarias para la profesionalización del magisterio.
Descriptores: Formación profesional, Ingresos salariales y Trabajo cotidiano

CONTENIDO

Resumen: Los autores analizan las políticas públicas de profesionalización del magisterio mexicano a partir de cuatro rubros: 1.- Políticas referidas a la formación profesional del magisterio de educación básica, 2.-Políticas referidas a la consolidación de ingresos salariales adecuados al nivel profesional que se reconoce al magisterio, 3.- Políticas referidas a la promoción y estímulo en el desarrollo profesional y 4.- Políticas referidas a las condiciones cotidianas de trabajo de los maestros.

A partir del análisis realizado proponen las siguientes políticas necesarias para la profesionalización del magisterio: 1.- Continuidad de las políticas hacia el magisterio, 2.- Planeamiento y programación del incremento en el tipo y número de maestros necesarios para atender la calidad de la nueva educación básica obligatoria, 3.- El fortalecimiento de todas y cada una de las escuelas: la revisión de la infraestructura material y la reorganización del trabajo pedagógico cotidiano, 4.- Reformar curricular e institucionalmente la formación de los maestros, 5.- Establecer mecanismos y canales que permitan la integración, por un lado, y la circulación fluida, por otro, del conocimiento profesional necesario para ejercer la docencia, 6.- Combinar el trabajo colegiado en los planteles con una verdadera articulación institucional de la investigación, la experimentación y la difusión del conocimiento profesional para resolver la atención al total de maestros en ejercicio, 7.- Impulsar mayor investigación sobre los aspectos claves de la problemática señalada y 8.- Financiamiento suficiente y manejo transparente de éste.

Analista : Verónica C. Ontiveros Hernández

REVISTA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) proyectos o anteproyectos de investigación, b) avances de investigación y c) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
4. SECCIÓN EDUCATIONAL ABSTRACT: Utilizar el formato correspondiente en un máximo de dos páginas.

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellidos, el primero con mayúsculas y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, editorial y lugar. Ejemplo PADILLA Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, UAM-Xochimilco, México.

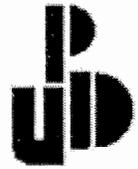
Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras (excepto educational abstract); en el resumen se deberá aclarar si es un proyecto, avance de investigación o informe final. El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias..

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra arial del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en arial No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.



A TRAVÉS DEL
CONSEJO DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN

CONVOCA

A los investigadores e investigadoras en educación
en el estado de Durango a constituir la

RED ESTATAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

PROPÓSITOS:

- Realizar acciones de investigación sobre el campo de la educación
- Efectuar congresos estatales y/o regionales que convoquen a los investigadores e investigadoras de la educación en nuestro estado con el objetivo central de que expongan los resultados de sus investigaciones
- Organizar y coordinar diplomados, cursos o seminarios de formación continua, dirigidos a los investigadores e investigadoras en educación.
- Crear administrar y operar un programa editorial que permita difundir la información generada por los investigadores miembros de la red.
- Crear un banco de datos o acervo de conocimientos sobre el campo de la investigación educativa en el estado.

PARTICIPANTES

Para participar en la Red Estatal de Investigadores en Educación se deberá: a) registrar un proyecto de investigación b) tener una asistencia mínima de 80% al seminario y c) presentar en el taller los avances de trabajo programados en su propia agenda. Los participantes podrán ser asesores de la institución o académicos externos que cuenten con estudios de maestría, en caso de no tener estudios de maestría o estarla cursando en ese momento, se les aceptará en calidad de oyentes en las actividades que se desarrollen. Para mayor información presentarse en la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de Septiembre #132, Colonia Silvestre Dorador. Teléfono-Fax: 8125209 y 8119088.

Director General: Mtro. Gonzalo Arreola Medina