INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA
SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES
DE LA EDUCACIÓN

ANTOLOGÍA

TALLER SOBRE EL PTEO

PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA

Oaxaca de Juárez, Oaxaca, febrero de 2013.

DIRECTORIO

Gobierno del Estado
Asesor Político del Gobierno del Estado
ALFREDO DE LA ROSA CHAVEZ

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Director General
C.P. MANUEL ANTONIO ITURRIBARRÍA BOLAÑOS

Coordinador General del proceso de construcción del PTEO
JAVIER SANCHEZ PEREYRA

Coordinador General de Planeación Educativa
LIC. FERNANDO VELASCO ALCÁNTARA

Coordinador de Educación Básica y Normal
MTRO. FERNANDO ESPINOZA CUEVAS

Coordinador General de Personal y Relaciones Laborales
LIC. HUGO ALBERTO ESPINOZA MORALES

Coordinadora General de Educación Media Superior y Superior
ING. LOURDES ÁLVAREZ CANDIANI

Coordinador General de Administración y Finanzas
LIC. NEMESIO A. IBÁÑEZ AGUIRRE

Comité Ejecutivo Seccional
Secretaria General
PROFR. RUBEN NUÑEZ GINEZ

Secretaría de Organización
PROFR. FRANCISCO MANUEL VILLALOBOS RICARDEZ

Secretaría de Finanzas
PROFR. ACIEL SIBAJA MENDOZA

Secretaría Técnica
PROFR. GUSTAVO MANZANO SOSA

Secretaría de Asuntos Jurídicos
PROFR. GERONIMO MARTINEZ AMBROSIO

Secretaría de Asuntos Profesionales
PROFR. PASCUAL DANIEL GARCIA CERVANTES

Auxiliar de Asuntos Profesionales
PROFRA. MARCELA ORTIZ PEREZ

POR EL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA

Fernando Velasco Alcántara, Javier de Jesús Rendón Sosa, Modesto Sánchez Galicia, Mayra Olivo Paz, Manuel Mancilla Muñoa, Karla Toledo Luis, Patricia Nivón Cruz, Héctor A. Vásquez Hernández, Nancy Velásquez López, Ma. del Pilar Gómez Quiroga, José Cirilo Espinoza Valencia, Luis Madrigal Simancas

POR LA SECCIÓN - 22: EL CEDES Y LOS NIVELES EDUCATIVOS

(**Coordinadores del PEMCEV**) ***Fernando Orlando Loaeza Bohórquez, Judith Ma. López López*****. -** Margarita Ramos Reyes, Ana Claudia Guzmán Beltrán, Adriana Armengol, Luis Mildred Jocelyn Ramírez Terán, Gladys Arango Morales, Eliseo Antonio García, Matías, Leticia Gálvez López, Claudia Cecilia Martínez Carrasco, Alberto Ramón Sosa, Noemí Aguilar Martínez, María Guadalupe Salazar Cárdenas, Antonia Ojeda Domínguez, Eduardo Alberto Soto Ávalos, Isaías Cruz Santiago.

(**Coordinadores del SEFPTEO**) ***Javier S. López Morales, Guadalupe Bautista Ramírez*****.-** Víctor Sánchez Ibáñez, Víctor Amancio Gómez Durán, Roberto de la Cruz Jiménez, Ernesto Hernández García, Armida Gómez González, Felipe Gallegos de la Cruz.

(**Coordinadores del PROPCIEEO**) ***Tranquilino Lavariega Cruz, Gustavo Hernández Santiago*****.-** Miguel Ángel Mirón de la Cruz, Fidel Garrido Martínez, María Delfina Lino Martínez, Genaro Atanacio Flores García, Aníbal Cruz Trinidad, Elizbed Pablo Domínguez

(**Coordinadores del SEEO**) ***Gregorio Carrera Sánchez, Pedro Javier Torres Hernández***.- José Gopar Ortiz, Aarón García Maldonado, Antonia Cruz Hernández, Guillermo Castellanos de León, Aida Hernández Martínez, Ma. Patricia Lazcano Sampieri, Eustaquio Jiménez Pérez, Genaro Rojas Ramírez, Deysi García García, Fátima López Fuentes, Elisa Leonor Rodríguez Torres, Ana Lilia Osorio Carrizos.

(**Coordinador del PRETEO**) ***Isaac Cruz Contreras***.- Miguel Ángel Sandoval González, Saúl Guerra Jiménez, Luis Stalin Aquino Bolaños, Rosa Isela Núñez Moya, Miguel Rojas Colín, Alfredo Ríos Belén, Xóchitl Gallardo Pulido, María Isabel Bautista Gómez, Mario Dionisio Peralta, Wilber Sánchez Guendolay, Natalia Patricia Rosado Cabrera.

INTRODUCCION

En este proceso de formación nuestro propósito es conceptualizar la construcción educativa (además de como una práctica de comunicación en la trama de la cultura, que se configura en torno a una identidad social y académica en el estado de Oaxaca) como un objeto de transformación, partiendo de la importancia de la construcción de los colectivos basados en la proposición de los proyectos educativos en nuestras comunidades, para así poder generar nuevas argumentos de construcción que se articule en el discurso público, reconocidos como aparatos cotidianos y objetos de esperanza, que conlleven la experiencia de sus aportaciones en la solución de los problemas de la vida cotidiana y para depositar confianza en nuestras escuelas y comunidades en el porvenir inmediato. Por ello un objeto de transformación puede ser a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento partiendo de la acción sobre los colectivos escolares.

En otras palabras, no trabajar para una “adaptación” con sentido pragmático a las prácticas como se dan en los ambientes de trabajo, o sea, de un “acomodamiento” al habitus. Proponemos considerar a la transformación educativa no como una parcelación de proyecto, como un programa en acto, como algo a realizar durante un determinado período preparatorio en el marco de una institución educativa, sino como el proceso complejo de configuración de identidad cuya manifestación es el proyecto como proceso de construcción en el que intervienen múltiples complexiones socioculturales, conformadoras de un determinado imaginario, un cuerpo y un discurso reconocible en la práctica educativa bajo las necesidades de las comunidades oaxaqueñas.

TEMAS

La formación desde la perspectiva crítica
La educación desde la perspectiva crítica de la realidad de Oaxaca.

Documento integrador. Análisis de los documentos del PTEO

Ruta metodológica del PTEO
El colectivo, el proyecto educativo y la evaluación.

Implementación del proyecto educativo. Proceso de sistematización.

LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA
CRÍTICA PARA
TRANSFORMAR LA REALIDAD.

Sefpteo

El docente intelectual, es un sujeto constructor de ideas, conceptos, generador de teoría, con una concepción humanística, histórica y política de la sociedad, comprometido con las necesidades más elementales del pueblo, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una concepción del mundo distinta". (Gramsci, 1975)

TEORÍA CRÍTICA

Introducción

1. **Teoría crítica y práctica educativas**
   Henry Giroux.

2. **El sujeto como movimiento social**
   Alain Touraine

3. **La crítica: su función problematizadora**
   Hugo Zemelman

4. **Bibliografía**

INTRODUCCIÓN

El presente documento, “La formación desde la perspectiva de la teoría crítica para transformar la realidad”, es un esfuerzo del equipo estatal para la transformación de la educación de Oaxaca, para acompañar a los trabajadores de la educación, en la etapa operativa, desde las escuelas donde se desarrolla el trabajo educativo y comunitario. Las tres lecturas incluidas apoyan al documento: “colectivo y proyecto unidad dialéctica para transformar la escuela y comunidad”, lo que posibilita la construcción del proyecto educativo.

La primera lectura: Aborda a la teoría crítica, pues se refiere al trabajo teórico desarrollado en los distintos periodos en la escuela de Frankfurt, donde plantea la necesidad de repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana, que construya un proyecto cultural desde el mundo de la vida de los sujetos individuales y potenciados desde lo colectivo, impregnándole lo pedagógico, lo ético y lo político. La teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la escuela de pensamiento, como al proceso de crítica. Se requiere entonces que los educadores tengan los elementos teóricos metodológicos para que pueda examinar, explicar y transformar el mundo.

La segunda: Considera que la modernidad ha establecido una presencia en nuestras ideas y nuestras prácticas, ha establecido una relación unidireccional entre la acción humana y el orden del mundo, hasta llevarlo a una situación puramente instrumental de la razón al servicio de las demandas y necesidades de una sociedad de producción basada en la acumulación y el consumo. Los postulados del modernismo tienden a eliminar todos los principios de organización colectiva, lo que no augura una correspondencia entre los actores y realidad local.

La tercera Explica como la realidad se desenvuelve en distintos tiempos que son macrosociales y microsociales donde la historia de lo educativo y lo social se analiza y se interpreta para transformar desde el contexto mismo de los sujetos que desde lo

individual ayuda a lo colectivo. El uso crítico de la teoría es la que posibilita la reflexión, la explicación e interpretación y la transformación de los fenómenos sociales, es en consecuencia la teoría crítica una herramienta indispensable para hacer investigación social desde la realidad.

TEORÍA Y RESISTENCIA EN EDUCACIÓN
Henry Giroux. Editorial. Siglo XXI-UNAM
2005

Teoría crítica y práctica educativas

Este capítulo intenta contribuir a la búsqueda de bases teóricas sobre las que se pueda desarrollar una teoría crítica de la educación. Dentro de los parámetros de esta tarea, la noción de teoría crítica tiene doble significado. Primero, se refiere a la herencia del trabajo teórico desarrollado por ciertos miembros de lo que puede ser, *grosso de modo*, descrito como "la Escuela de Frankfurt". Esto sugiere que la teoría crítica no fue nunca una filosofía articulada completamente y tampoco fue compartida sin problemas por todos los miembros de esa escuela. Pero debe ser enfatizado que aun cuando uno puede señalar una sola teoría crítica universalmente compartida, si se puede indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con las formas cambiantes de dominación que les acompañaron. De manera similar hubo un intento por parte de todos los miembros de la Escuela de Frankfurt, de repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera considerablemente del bagaje teorético del marxismo ortodoxo. Específicamente, en este capítulo argumento la importancia de la teoría crítica original y de las ideas que ofrece al desarrollo de un fundamento crítico para una teoría de pedagogía radical. Al hacer esto me concentro en el trabajo de Adorno, Horkheimer y Marcuse. Esto parece ser un asunto importante, especialmente debido a que mucho del trabajo de la Escuela de Frankfurt que está siendo usado por los educadores, se enfoca casi exclusivamente en el trabajo de Jürgen Habermas.

Segundo, el concepto de teoría crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre

dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la “escuela de pensamiento” como al proceso de crítica. Señala un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos; también ejemplifica un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad de crítica continua en la que los reclamos de cualquier teoría deben ser confrontados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existe en la realidad.

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras, penetrar en esas apariencias significa exponer, a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos. Por ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de éstas representa un hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contextos históricamente contingentes mediados por las relaciones de dominación y subordinación. Al adoptar tal perspectiva, la Escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazó todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo o el edificio teórico desarrollado por Engels, Kautsky, Stalin y otros herederos del marxismo.

La Escuela de Frankfurt argumentó en contra de la supresión de la “subjetividad, conciencia y cultura en la historia” (Breines, 1979-1980). Al hacer esto articuló una noción de negatividad o crítica que se opuso a todas las teorías que enfatizaban la armonía social mientras que dejaban sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia. En términos más específicos, La Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social. Además, sus miembros argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la

distinción entre lo *que es* y lo *que debería ser.* Finalmente, esta escuela apoyó de manera sólida el supuesto de que las bases para el pensamiento y la acción deberían estar apoyadas, como Marcuse argumentó justamente antes de su muerte, “en la compasión (y) en nuestro sentido del sufrimiento de los otros” (Habermas, 1980).

En términos generales, La Escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría y sociedad. Al hacer eso, sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma del cuestionamiento social que surgió de tal marco de referencia fue articulado por Horkheimer cuando sugirió que los miembros del Instituto para la Investigación Social (Institute for the Social Research) explorarán la problemática de “la interconexión entre la vida económica de la sociedad, el desarrollo físico del individuo y las transformaciones en el reino de la cultura[…] incluyendo no sólo lo así llamado contenido espiritual de la ciencia, arte y religión, sino también legislación, ética, moda, opinión pública, deportes, diversiones, estilo de vida, etcétera” (Horkheimer, 1972).

Los problemas formulados aquí por Horkheimer no han perdido importancia con el tiempo; todavía representan una crítica y un reto para muchas de las corrientes teóricas que actualmente caracterizan las teorías sociales de la educación. La necesidad de una renovación teórica en el campo de la educación junto con el masivo número de fuentes primarias y secundarias que han sido traducidas o publicadas recientemente en inglés, dan la oportunidad a los pedagogos estadounidenses—y de habla inglesa—de empezar a apropiarse del discurso y de las ideas de la Escuela de Frankfurt.

No es necesario decir que esa tarea no será fácilmente alcanzada debido tanto a la complejidad del lenguaje usado por los miembros de la escuela y la diversidad de las posturas y temas, como a su propia exigencia de una lectura crítica y selectiva de sus trabajos. Hasta su crítica a la cultura, a la racionalidad instrumental, al autoritarismo y a la ideología en línea del contexto interdisciplinario, generan categorías, relaciones y formas de cuestionamiento social que constituyeron un recurso vital para desarrollar una teoría crítica de la educación social. Ya que será imposible en el ámbito de este

capítulo analizar la diversidad de los temas examinados por la Escuela de Frankfurt, limitaré mi análisis al tratamiento de racionalidad, teoría, cultura y psicología profunda. Finalmente, discutiré las implicaciones de éstos para la teoría y la práctica educativas.

Historia y antecedentes de la escuela de Frankfurt.

El Instituto para la Investigación Social (Das Institute fur Sozialforshung), oficialmente creado Frankfurt, Alemania, en febrero de 1923, fue el hogar original de la Escuela de Frankfurt. Establecido por el rico comerciante de granos llamado Felix Weil, el instituto estuvo bajo la dirección de Max Horkheimer en 1930. Bajo esta dirección se integraron al instituto la mayoría de los miembros que posteriormente se hicieron famosos, Entre ellos encontramos a Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno. Martin Jay señala en su ahora famosa historia de la Escuela de Frankfurt: “Si se puede decir que en los primeros años de la historia del instituto éste se ocupaba esencialmente del análisis de la infraestructura socioeconómica de la sociedad, en los años posteriores a los treinta sus intereses principales se ocupaban de su superestructura cultural” (Jay, 1973).

La modificación en el enfoque teórico fue rápidamente seguida por un cambio en su residencia. Amenazado por los naziz, debido a la declarada orientación marxista de su trabajo y al hecho de que la mayoría de sus miembros eran judíos, el instituto fue obligado a cambiarse por un corto tiempo, en 1933, a Génova y después, en 1934, a Nueva York, donde se alojó en uno de los edificios de la Universidad de Columbia. Su emigración a Nueva York fue seguida por una estancia en los Ángeles, en 1941, y en 1953 el instituto volvió a establecerse en Frankfurt, Alemania.

La fortaleza y debilidad del proyecto de la Escuela de Frankfurt son inteligibles sólo si son vistas como parte de los contextos sociales e históricos en que se desarrollaron. En esencia, las problemáticas que perseguía y las formas de cuestionamiento social que sustentaba, representaban tanto el momento particular del desarrollo del marxismo en Occidente como la crítica a éste. Como reacción al surgimiento del

fascismo y del nazismo, por un lado, y al fracaso del marxismo ortodoxo, por el otro, la Escuela de Frankfurt tuvo que reformar y repensar el significado de la dominación y de la emancipación. El surgimiento del stalinismo, el fracaso de la clase trabajadora europea y de Occidente al no poder entablar una contienda en contra de la hegemonía capitalista en una forma revolucionaria y el poder del capitalismo para reconstruir y reforzar su control económico e ideológico, forzó a la Escuela de Frankfurt a rechazar la lectura ortodoxa de Marx y Engels, particularmente como ésta se desarrolló a través de la interpretación de la Segunda y Tercera Internacionales, Particularmente en el rechazo a ciertos supuestos doctrinales marxistas, desarrollados bajo la sombra histórica del totalitarismo y a través del crecimiento de la sociedad de consumo en el Oeste, Horkheimer, Adorno y Marcuse intentaron construir fundamentos más adecuados para una teoría social y para la acción política. Desde luego, tales fundamentos no podrían ser encontrados en supuestos marxistas como *a)* la loción de la inevitabilidad histórica, *b)* la primacía del modo de producción para dar los mecanismos de dominación tienen lugar principalmente en los confines del proceso de trabajo. Para la Escuela de Frankfurt, el marxismo ortodoxo suponía demasiado mientras que simultáneamente ignoraba los beneficios de la autocrítica. Había fracasado en desarrollar una teoría de toma de conciencia y por lo tanto había expulsado al sujeto humano de su propio cálculo teórico. No es sorprendente entonces, que el enfoque de la investigación de la Escuela de Frankfurt quitara importancia al área de la economía política para, en vez de esto, analizar cómo la subjetividad era construida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación. En contra de este panorama histórico y teórico podemos empezar a abstraer categorías y formas de análisis que hablan de la naturaleza de la escuela tal y como existe actualmente, y de su potencial inherente para el desarrollo de una fuerza que encamine hacia el cambio social.

Racionalidad y crítica a la razón instrumental

El análisis de la herencia de a racionalidad de la Ilustración fundamental para la comprensión de la perspectiva teórica de la Escuela de Frankfurt y de su crítica a la razón instrumental. Parafraseando la temprana advertencia de Nietzsche acerca de la

ilimitada fe de la humanidad en la razón, Adorno y Horkheimer expresaron una incisiva crítica a fe leal de la promesa de la racionalidad de la Ilustración de rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento. La Naturaleza problemática de tal promesa, marca las líneas de apertura de la *dialéctica de Ilustración* (cursivas del autor): “En el sentido más general del pensamiento progresista la Ilustración siempre ha tenido como propósito la liberación del hombre del miedo a establecer su soberanía. Aún la tierra totalmente iluminada radia al desastre triunfante” (Adorno y Horkheimer, 1972).

La fe en la racionalidad científica en los principios del juicio práctico no constituyeron un legado que se desarrolla exclusivamente en los siglos XVII Y XVIII, cuando la gente de razón se unió en un vaso frente intelectual para dominar al mundo a través de la apelación a los reclamos del pensamiento racional. De acuerdo con la Escuela de Frankfurt el legado de la racionalidad científica representa uno de los temas centrales del pensamiento de Occidente desde Platón (Horkheimer, 1974). Habermas, un miembro de un periodo posterior de la Escuela de Frankfurt, argumenta que la noción progresiva de la razón alcanza su punto más alto y su expresión más compleja en el trabajo de Karl Marx, después del cual, ésta se reduce de un concepto de racionalidad que abarca todo, a un instrumento particular para el servicio de la sociedad industrializada. De acuerdo con Habermas:

En el nivel del autor la reflexión histórica de la ciencia con sentido crítico, Marx identifica por última vez la razón como un compromiso con la racionalidad y su ataque contra el dogmatismo. En la segunda mitad del siglo XIX, durante el curso de la reducción de la ciencia a la fuerza productiva en la sociedad industrial, positivismo, historicismo y pragmatismo, cada uno en su tiempo, aislaron una parte de este concepto de racionalidad que abarca todo. El hasta ahora indisputado intento de las grandes teorías de reflexionar en la complejidad de la vida como un todo se ha, se ahora en adelante, desacreditado a sí mismo como un dogma […] La espontaneidad de la esperanza, el arte de tomar una postura, la experiencia de la relevancia o de la indiferencia, y sobre todo, la respuesta al sufrimiento y a la opresión, el deseo de una autonomía madura, el deseo de la emancipación y la felicidad del descubrimiento de

la identidad propia, todos éstos son abandonados por el interés obligado de la razón (Habermas 1973).

Marx pudo haber empleado la razón en el nombre de la crítica y la emancipación, pero era todavía una noción de razón limitada a dar demasiado énfasis al proceso de trabajo y al cambio de racionalidad que era a la vez su fuerza conductora y a su mistificación última. Adorno, Horkheimer y Marcuse, en contraste con Marx, creían que "el fatídico proceso de la racionalización" (Welmer, 1974) había penetrado todos los aspectos de la vida cotidiana, ya fuera por los medios de comunicación masiva, la escuela, o el lugar de trabajo. El punto crucial es que ninguna esfera social era libre de transgredir una forma de razón en la que "todos los medio teóricos para trascender la realidad se convertían en absurdos metafísicos" (Horkheimer, 1974).

Desde el punto de vista de la Escuela de Frankfurt, la razón no ha sido permanentemente despojada de sus dimensiones positivas. Marcuse, por ejemplo, creía que la razón contenía un elemento crítico y que era todavía capaz de reconstruir la historia. Como él lo dijo: "La razón representa la más alta potencialidad del hombre y de la existencia; los dos se pertenecen" (Marcuse, 1968*a*). Pero si la razón iba a conservar su promesa de crear una sociedad más justa, ésta tendría que demostrar sus poderes de crítica y negatividad. De acuerdo con Adorno (1973), la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve más racionalizada; bajo esas circunstancias históricas, ésta pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social, y se convierte en un instrumento de la sociedad existente. Como resultado, la razón como ideal y crítica se convierte en su opuesto, la irracionalidad.

Para la Escuela de Frankfurt, la crisis de la razón está asociada con crisis más generales de la ciencia y de la sociedad como un todo. Horkheimer argumentó en 1972 que el punto de partida para comprender "la crisis de la ciencia depende de una correcta teoría de la situación social presente". En esencia, esto habla de dos aspectos fundamentales del pensamiento de la Escuela de Frankfurt.

Primero, arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa

confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista.

La Escuela de Frankfurt opinó que el positivismo había emergido como la expresión ideológica final de la Ilustración. La victoria del positivismo representó no el punto alto sino el punto bajo del pensamiento de la Ilustración. El positivismo se convirtió en el enemigo de la razón más que en su agente y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación social. Friedman resume la esencia de esta postura:

Para la Escuela de Frankfurt, el positivismo filosófico y práctico constituyó el punto final de la ilustración. La función social de la ideología del positivismo fue la de negar la facultad crítica de la razón permitiéndole solamente operar en el terreno de los hechos totalmente fácticos, Al hacer esto, ellos negaron a la razón un momento crítico. La razón, bajo la regla del positivismo, admira el hecho. Su función es simplemente caracterizar al hecho. Su tarea termina cuando ha afirmado y explicado el hecho […] Bajo las reglas del positivismo, la razón inevitablemente para en seco a la crítica (Friedman, 1981).

En su crítica al pensamiento positivista la Escuela de Frankfurt hace claros los mecanismos específicos del control ideológico que penetran la conciencia y las prácticas de las sociedades del capitalismo avanzado. También en su crítica al positivismo desarrolla una noción de teoría que tiene grandes implicaciones en la crítica de la educación. Pero la ruta de comprensión de este concepto necesita que primero se analice la crítica del positivismo de la Escuela de Frankfurt, particularmente desde que la lógica del pensamiento positivista (aunque en formas variadas) representa el mayor impulso teórico que actualmente delinea la teoría y las practicas educativas.

La Escuela de Frankfurt definía al positivismo, en un sentido amplio, como una amalgama de diversas tradiciones que incluían el trabajo de Saint-Simon y Comte, el positivismo lógico del círculo de Viena, los primeros trabajos de Wittgenstein, y las formas más recientes de la lógica empirista y pragmática que dominan las ciencias sociales en Occidente. Mientras que la historia de estas tradiciones es compleja y

esparcida desordenadamente con desvíos y restricciones, cada una de ellas ha sostenido la meta de desarrollar formas de cuestionamiento social regulado por las ciencias naturales y basadas en principios metodológicos dogmáticos de la observación y en la cuantificación. Marcuse ofrece tanto una definición general del positivismo como las bases para algunos de los cuestionamientos de la Escuela de Frankfurt, tomando en cuenta supuestos fundamentos:

Desde su primer empleo, probablemente en la escuela de Saint-Simon, el término "positivismo" ha encerrado: 1) la rectificación del pensamiento cognoscitivo mediante la experiencia de los hechos; 2) la orientación del pensamiento cognoscitivo hacia las ciencias físicas como un modelo de certidumbre y exactitud; 3) la fe de que el progreso en el conocimiento depende de esta orientación. Consecuentemente, el positivismo es una lucha contra toda metafísica, trascendentalismo e idealismo como formas de pensamientos regresivos y oscurantistas. En el grado en que la realidad es científicamente comprendida y transformada, en el grado en que la sociedad se hace industrial y tecnológica, el positivismo halla en la sociedad el medio para la realización (y la ratificación) de sus conceptos: la armonía entre la teoría y la práctica, la verdad y los hechos. El pensamiento filosófico se transforma en el pensamiento afirmativo; el crítico filosófico critica, dentro del marco social, y estigmatiza las nociones no positivas como meras especulaciones, sueños y fantasías (Marcuse, 1964).*

El positivismo, de acuerdo con Horkheimer, presentaba una noción de conocimiento y ciencia que despojaba a ambos de sus posibilidades críticas. El conocimiento fue reducido al dominio exclusivo de la ciencia y la ciencia, en sí misma, fue subsumida dentro de una metodología que limitaba "la actividad científica a la descripción, clasificación y generalización de los fenómenos, sin la preocupación por distinguir lo esencial de lo que no tiene importancia" (Horkheimer, 1972). Junto con esta postura destacan las ideas de que el conocimiento deriva de la experiencia sensible y de que el ideal que persigue tiene lugar "en la forma de un universo matemáticamente formulado que se puede deducir de más pequeños números de axiomas, un sistema que asegura el cálculo de la probabilidad de ocurrencia de todos los eventos" (*ibid.*).

Para la Escuela de Frankfurt, el positivismo no representa una denuncia de la ciencia; en vez de esto retoma la idea de Nietzsche de que "no es la victoria de la ciencia la

distinción característica del siglo XIX, sino la victoria del método científico sobre las ciencias" (Nietzsche, 1966). La ciencia, desde esta perspectiva, estaba separada del cuestionamiento de los fines y de la ética, los cuales fueron interpretados como insignificantes porque desafiaban "a la explicación en términos de estructuras matemáticas" (Marcuse, 1964).

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, la supresión de la ética en la racionalidad positivista excluye la autocrítica o, más específicamente, la posibilidad de cuestionar su propia estructura normativa. Los hechos se separan de los valores, la objetividad socava la crítica y si las nociones de esencia y apariencia no coinciden, se pierden en la visión positivista del mundo. Este último punto es particularmente claro en el pronunciamiento del círculo de Viena: "La idea de que el pensamiento es un medio para conocer más acerca del mundo de lo que puede ser directamente observable […] nos parece completamente misteriosa" (Hahn, 1933). Para Adorno la idea del valor de la libertad estuvo perfectamente ubicada en una perspectiva que insistía en una forma universal de conocimiento mientras que simultáneamente rechazaba el cuestionamiento dentro de su propio desarrollo socio ideológico y dentro de su función en la sociedad.

Según la Escuela de Frankfurt, la consecuencia de la racionalidad positivista y su visión tecnocrática, representan una amenaza a la noción de subjetividad y al pensamiento crítico. A través del funcionamiento dentro de un contexto libre de compromisos éticos, el positivismo se casó a sí mismo con el inmediato y "celebrado" mundo de los "hechos". La cuestión en esencia –de la diferencia entre el mundo como es y como podría ser –es reducida a la mera tarea metodológica de recolectar y clasificar los hechos. Dentro de este esquema, "el conocimiento se relaciona solamente a lo que es y a su recurrencia" (Horkheimer, 1972). Los problemas relacionados con la génesis, desarrollo y noción normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen los hechos parecen encontrarse fuera de las preocupaciones de la racionalidad positivista.

Como no reconoce los factores que se encuentran detrás del "hecho", el positivismo congela tanto al ser humano como a la historia. En este caso, el problema del desarrollo histórico es ignorado, ya que la dimensión histórica contiene verdades que

no pueden ser asignadas *a una rama de la ciencia que se especialice en la recolección de datos* (Adorno, cursivas del autor, 1979). Por supuesto, el positivismo no es insensible a la historia o a la relación entre historia y entendimiento, en ninguna medida. Por el contrario, sus nociones básicas de objetividad, teoría y valores así como sus modos de investigación, son paradójicamente una consecuencia y una fuerza en la configuración de la historia. En otras palabras, el positivismo puede ignorar a la historia pero no puede escapar de ésta. Lo que es importante enfatizar es que las categorías fundamentales del desarrollo socio histórico singularmente tienen el énfasis en lo inmediato, o más específicamente, en aquello que puede ser expresado, medido y calculado en formas matemáticas precisas. Russell Jacoby (1980) se refiere a este problema de manera concisa cuando afirma que "la realidad natural y las ciencias naturales no conocen las categorías históricas fundamentales; conciencia y auto conciencia, subjetividad y objetividad, apariencia y esencia".

Al no reflexionar en las premisas de su paradigma, el pensamiento positivista ignora el valor de la conciencia histórica y consecuentemente pone en peligro la naturaleza del propio pensamiento crítico. Esto es, inherente a la estructura del pensamiento positivo, con énfasis en la objetividad y su falta de fundamento teórico con respecto a un marco de trabajo (Horkheimer, 1972), hay una serie de supuestos que parecen excluir su habilidad de juzgar la complicada interacción de poder, conocimiento y valores y reflexionar críticamente sobre la génesis, y la naturaleza de sus propias presuposiciones ideológicas. Además, al situarse a sí mismo dentro de un número de dualismos falsos (hechos contra valores, conocimiento científico contra normas y descripción contra prescripción) el positivismo disuelve las tentaciones entre potencialidad y realidad en todas las esferas de existencia social. Por lo tanto, bajo el pretexto de neutralidad, el conocimiento científico y toda la teoría se convierte en racional sobre las bases de ser o no eficientes, económicos o correctos. En este caso, la noción de exactitud metodológica, subsume y devalúa el complejo concepto filosófico de la verdad. Como Marcuse lo señala, "el hecho de que un juicio puede ser correcto y no obstante no sea verdadero, ha sido el problema crucial de la lógica formal desde tiempo inmemorial" (citado en Arato y Gebhardt, 1978).

Por ejemplo, un estudio empírico que concluye que los trabajadores importados que realizan el mismo trabajo de manera óptima y eficiente; puede ofrecer una respuesta que es correcta, pero tal respuesta nos dice poco acerca de la noción de dominación o de resistencia que presentan los trabajadores bajo características de dominio. Si los trabajadores nativos disminuyen su velocidad como un acto de resistencia no está considerado aquí. De ahí que las nociones de intencionalidad y contexto histórico sin disueltas dentro los confines de una metodología limitante y cuantificable.

Para Adorno, Marcuse y Horkheimer, el fetichismo de los hechos y la creencia del valor de la neutralidad representaba más que un error epistemológico. Más importante aún es que dicha postura servía como una forma de hegemonía ideológica que infundió la racionalidad positivista con un conservadurismo político que lo hizo un sostén ideológico del *statu quo* por parte de todos los individuos que trabajaron dentro de una racionalidad positivista. En vez de eso, implica una relación particular en el *statu quo*; en algunas situaciones esta relación es conscientemente política, en otras no lo es. Dicho de otro modo, en última instancia la relación son el *statu quo* es conservadora, pero no es autoconscientemente reconocida por aquellos que ayudan a reproducirla.

La noción de teoría de la escuela de Frankfurt

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, cualquier opinión acerca de la naturaleza de la teoría tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal. Esta posición parece estar en contradicción directa con el reclamo empirista de que la teoría es principalmente un asunto de clasificar y ordenar hechos. Como rechazo a la absolutización de los hechos, la Escuela de Frankfurt argumentó que en la relación amplia entre la teoría y la sociedad existen mediaciones que dan significado no sólo a la naturaleza constitutiva del hecho sino también a la propia naturaleza y sustancia del discurso teórico. Como Horkheimer escribe.

Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmentos del proceso de vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos, o de la

ciencia, generalmente uno debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social (Horkheimer, 1972).

Esto nos lleva a un segundo elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de la meta teoría. Esto es, debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. En otras palabras, “el rigor metodológico” no suministra una garantía de verdad, ni plantea la pregunta fundamental de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas para servir a algunos intereses y no a otros. Por lo tanto, la noción de autocrítica es esencial para la teoría crítica.

Un tercer elemento constitutivo para una teoría crítica se guía por el dictamen de Nietzsche que dice:”Una gran verdad quiere criticada, no idolatrada” (citado de Arato y Gebhardt, 1978). La Escuela de Frankfurt creía que el espíritu crítico de la teoría debería ser representado en su función desenmascarante. La fuerza conductora de esa función podía ser encontrada en las nociones de la Escuela de Frankfurt sobre la crítica inmanente y el pensamiento dialectico. La crítica inmanente es la afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el deseo de analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades. Como Adorno escribió:

La teoría […] debe transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y espacialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real: cada uno, para existir, depende del otro, En otras palabras, la teoría es indisputablemente crítica (Adorno *et al.,* 1976).

Por otro lado, el pensamiento dialéctico se refiere tanto a la crítica como a la reconstrucción teórica (Giroux, 1981*a*). A modo de crítica, éste descubre los valores que a menudo son negados por el objeto social que es analizado. La noción de dialéctica es crucial porque revela “las insuficiencias o imperfecciones de sistemas de

pensamiento ‘terminados’ […] revela cuando algo no está completo aunque se afirme que sí lo está. Éste incluye tanto aquello que está en condiciones como lo que no está, y lo que es real en términos de potencialidades aún no realizadas” (Held, 1980).

A modo de reconstrucción teórica el pensamiento dialéctico señala el análisis histórico en la crítica a la lógica conformista y delinea la “historia interna” de las categorías recientes y la forma en que éstas se han mediado con el contexto histórico específico. Al ver las constelaciones sociales y políticas almacenadas en las categorías de cualquier teoría, Adorno (1973) creía que la historia de éstas podía ser localizada y reveladas sus limitaciones existentes. Así, el pensamiento dialéctico patentiza el poder de la actividad humana y del conocimiento humano como producto y como fuerza en la configuración de la realidad social. Pero el pensamiento dialéctico como forma de crítica argumenta que hay una conexión entre conocimiento, poder y dominación, por lo que reconoce que algún conocimiento es falso, y que el último propósito de la crítica debería ser el pensamiento crítico por el interés de un cambio social. Por lo tanto, como lo mencioné anteriormente, uno puede practicar el pensamiento crítico y no caer en la trampa ideológica del relativismo, debería da dárseles igual peso a todas las ideas. Marcuse señala la conexión entre pensamiento y acción en el pensamiento dialéctico.

El pensamiento dialéctico se inicia con la experiencia de que el mundo no es libre; o sea, el hombre y la naturaleza existen en condiciones de alineación, existen como “lo otro que ellos mismos”. Cualquier forma de pensamiento que excluye de su lógica ésta contradicción es una lógica defectuosa. El pensamiento “corresponde” a la realidad solo en cuanto que éste la transforma a través de la comprensión de su estructura contradictoria. Aquí el principio de la dialéctica lleva el pensamiento más allá de los límites de la filosofía. Ya que comprender la realidad significa comprender lo que las cosas realmente son, y esto al mismo tiempo significa rechazar su mera factualidad. El rechazo es el proceso de pensamiento así como de la acción […] El pensamiento dialéctico por lo tanto se convierte en negativo en sí mismo. Su función es la de romper la auto certeza y la autosatisfacción del sentido común, que socavan la confianza siniestra en el poder y en el lenguaje de los hechos fáticos, para demostrar que la falta de libertad está arraigada en el corazón de las cosas, que el

desarrollo de sus contradicciones internas nos lleva necesariamente a un cambio cualitativo: la explosión y la catástrofe del estado de cosas establecido (Marcuse, 1960)

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en el desarrollo de una sociedad sin injusticia. La teoría, en este caso, llega a ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado. Por lo tanto la teoría crítica contiene un elemento trascendente que en el pensamiento crítico se convierte en la precondición para la libertad humana. En vez de proclamar al positivismo como la noción de neutralidad, la teoría crítica abiertamente toma partido por el interés de luchas por un mundo mejor. En uno de sus más famosos primeros ensayos donde compara las teorías tradicional y crítica, Horkheimer expuso el valor esencial de la teoría como lucha política:

No es sólo la hipótesis de investigación la que muestra su valor en el continuo quehacer del hombre; es un elemento esencial en el esfuerzo histórico el crear un mundo que satisfaga las necesidades y el poder del hombre. No importa cuán extensa sea la interacción entre la teoría y sobre las cuales, por décadas, ha ejercitado una liberación y una influencia estimulante. La teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí; su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud (Horkheimer, 1972).

Finalmente, existe la pregunta sobre la relación entre la teoría crítica y los estudios empíricos. En el continuo debate entre la teoría y el trabajo empírico, reconocemos versiones recicladas del mismo viejo dualismo en el que uno propone la exclusión del otro. Una manifestación en este debate es la crítica a la Escuela de Frankfurt, que rechazaba el valor del trabajo empírico, crítica que también está siendo actualmente colocada en contra de muchas críticas educativas que se han sustentado en el trabajo de la Escuela de Frankfurt. Ambos grupos de críticas parecen haberse desviado. Resulta completamente verdadero que para la Escuela de Frankfurt la cuestión del trabajo empírico era problemática, pero lo que se llevó a discusión fue su universalización a costa de una noción de racionalidad más comprensiva. Al escribir acerca de sus experiencias como especialista, en su estancia en Estados Unidos,

Adorno expuso una postura sobre los estudios empíricos que fue representativa de la Escuela de Frankfurt en general:

Mi propia posición en la controversia entre la sociología empírica y teórica […] debo resumir diciendo que las investigaciones empíricas no son sólo lícitas sino esenciales hasta en el terreno de los fenómenos culturales. Pero uno no debe conferir autonomía sobre ellos o considerarlos como una llave universal. Sobre todo deben concluir en un conocimiento teórico. La teoría no es un mero vehículo que se vuelve superfluo en cuanto la información se tiene en la mano (Adorno, 1969).

Al insistir en la primacía del conocimiento teórico en el terreno de las investigaciones empíricas, la Escuela de Frankfurt también quería subrayar los límites de la noción positivista de experiencia, donde la investigación se tenía que confinar a las experiencias físicas controladas que podían ser dirigidas por cualquier investigador. Bajo tales condiciones la experiencia de la investigación está limitada a la simple observación. Como tal, la metodología abstracta sigue reglas que excluyen cualquier opinión de las fuerzas que delinean tanto el objeto de análisis como el sujeto que conduce la investigación. En contraste, la noción dialéctica de sociedad y teoría argumentaría que la observación en reglas y convenciones que les dan significado, mientras que simultáneamente reconoce las limitaciones de tal perspectiva o marco de referencia. Por lo tanto, la posición de la Escuela de Frankfurt respecto de la relación entre teoría y estudios empíricos ayuda a aclarar su opinión de teoría y práctica. Pero debe de hacerse aquí una caracterización más amplia. Mientras que la teoría crítica insiste en que teoría y práctica están interrelacionadas, ésta, no obstante, advierte en contra de evocar una unidad engañosa, como Adorno señala:

La necesidad de unidad de la teoría y la práctica he degradado irresistiblemente la teoría al papel de sirviente, eliminando las mismas características que debería de haber llevado a tal unidad. El sello de entrada en práctica que demandamos de toda teoría sucumbió en la jactanciosa mezcla, la práctica llegó a ser no conceptual, un pedazo de la política de la cual supuestamente quería salir; llegó a ser la oración del poder (Adorno, 1973).

La teoría, en este caso, debería tener como meta la práctica emancipatoria, pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de ese práctica. La teoría y la práctica representan una alianza particular, no una unidad que se disuelve una en la otra. La naturaleza de esa alianza será mejor entendida si se comprenden las desventajas inherentes en la tradicional postura anti teórica de la educación estadounidense, en la que se argumenta que la experiencia concreta es el gran “maestro”.

La experiencia, ya sea en la parte de los investigadores o de otros, no contiene garantías inherentes para generar ideas necesarias que la hagan transparente a sí misma. En otras palabras, mientras que es indiscutible que la experiencia nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social. El punto aquí, es que el valor de cualquier experiencia es interpretada y definida” (Bennet, 1980*b*). Más aún, la teoría no puede reducirse a ser percibida como la dueña de la experiencia, a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica. Su valor real radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan; en el caso de los maestros, llega a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión. A modo de crítica y análisis, la teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto en el cual es utilizada, pero no se puede reducir a este contexto. Tiene su propia distancia y propósito, su propio elemento de práctica. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

En corto tiempo, Adorno, Horkheimer y Marcuse ofrecieron formas de análisis histórico y sociológico que señalaban la promesa, así como las limitaciones de la racionalidad dominante existente, como se desarrolló en el siglo XX. Ese análisis tomó como punto de parida la convicción de que para que los seres humanos con conciencia propia actuaran colectivamente en contra de los modos de racionalidad tecnocrática que se infiltran en el lugar de trabajo y en otras esferas socioculturales, su comportamiento tendría que ser predicho y mediado por una forma de análisis crítico; en otras palabras, la precondición para que esa acción sea una forma de teoría crítica. Pero es importante hacer énfasis en la unión de la teoría crítica con las

metas de la emancipación social y política, para ello la Escuela de Frankfurt redefinió la noción misma de racionalidad. Racionalidad no era ya sólo el ejercicio del pensamiento crítico, como lo había sido su contraparte en el Iluminismo, En vez de esto, la racionalidad ahora llegaba a ser el nexo del pensamiento y la acción con el interés de liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo. Este criterio de racionalidad superior contenía un proyecto trascendente en el que la libertad individual se fusiona con la libertad social.

Hacia una teoría crítica de la educación

Si bien es imposible desarrollar en detalle las implicaciones del trabajo de la Escuela de Frankfurt respecto de la teoría de la pedagogía radical, puedo sólo señalar brevemente algunas de sus consideraciones generales. Creo que es claro el pensamiento de la Escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positiva. Por ejemplo, en contra del espíritu positivista que infunden la teoría y la practica educacionales existentes, ya sea que tome la forma del modelo de Tyler o de varios acercamientos a sistemas, la Escuela de Frankfurt ofrece un análisis histórico y un marco de referencia filosófico penetrante que enjuicia a la amplia cultura del positivismo, mientras que al mismo tiempo da ideas de cómo esta última se incorpora en el *ethos* y en las prácticas de las escuelas. Aunque hay un cuerpo creciente de literatura educacional, o sea crítica de una complejidad teórica característica de los trabajos de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas.

A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico remplaza las formas positivistas de cuestionamiento social. Esto es, la lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es remplazado por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social. La noción del pensamiento

dialéctico, como pensamiento crítico y sus implicaciones para la pedagogía, se ve de una manera más o menos clara en lo que comenta Jameson:

[E]l pensamiento dialéctico es […] el pensamiento acerca del pensamiento mismo, en el que la mete debe de lidiar con su propio proceso de pensamiento con el material acerca del que trabaja, en el que tanto el contenido particular involucrado como el estilo de pensamiento que se adapte a éste deben ser sostenidos juntos en la mente al mismo tiempo (Jameson, 1971).

Lo que obtenemos aquí son ideas de cómo se concebiría una perspectiva radical de conocimiento. En este caso, sería el conocimiento lo que instruiría a los oprimidos acerca de su situación de grupo, situados dentro de relaciones específicas de dominación y subordinación. Sólo el conocimiento podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural. Por otro lado, sería una forma de conocimiento que instruiría al oprimido respecto de cómo apropiarse de las dimensiones más progresistas de sus propias historias culturales, así como a reestructurar y apropiarse de los aspectos más radicales de la cultura burguesa. Finalmente, ese conocimiento tendría que suministrar una conexión motivacional a la acción en sí misma; tendría que unir una decodificación radical de la historia a una visión del futuro que no sólo explorara las reificaciones de la sociedad existente sino que también llegara hasta aquellos depósitos de los deseos y las necesidades que resguardan el anhelo de una sociedad nueva y de nuevas formas de relaciones sociales. En este punto la unión entre historia, cultura y psicología se vuelve importante.

Relacionado con lo anterior, la noción de la comprensión histórica en el trabajo de la Escuela de Frankfurt hace algunas contribuciones importantes a la noción de la pedagogía radical. La historia, para Adorno y otros conectados en la teoría crítica, tenía un doble significado y no podía ser interpretada como un patrón continuo que se extiende bajo los imperativos de las leyes “naturales”. Por el contrario, debía ser vista como un fenómeno emergente que tiene un final abierto; la significación del mismo debía cogerse y unirse en las rupturas y tensiones que separaban a los individuos y a las clases sociales de los imperativos de la sociedad dominante. En otras palabras, no había leyes de la historia que prefiguraran el progreso humano, que funcionaran

independientemente de la acción humana. Más aún, la historia llegó a ser significativa no porque abasteciera al presente de los futuros de una cultura “interesante” o “estimulante”, sino porque llegó a ser el propio objeto de análisis con el fin de “luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, usarla para ver hacia adelante” (Buck-Mors, 1977). En otras palabras, significaba, como lo señaló Benjamin “ir en contra del curso de la historia” (Benjamin, 1974).

Esa postura no sólo une el análisis histórico con las nociones de la crítica y emancipación, también politiza la noción de conocimiento, o sea, insiste en ver al conocimiento críticamente, dentro de constelaciones de ideas suprimidas (imágenes dialécticas) que señalan las formas en que las culturas y las luchas históricamente reprimidas podrían ser usadas para aclarar potencialidades radicales en el presente. El conocimiento es esa instancia que llega a ser el objeto de análisis en un doble sentido. Por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar, en sus planes, palabras, estructura y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener “imágenes efímeras” de una sociedad diferente, practicas más radicales y nuevas formas de comprensión. Por ejemplo, casi todos los textos culturales contienen una combinación de momentos ideológicos y utópicos. Inherentes a los mensajes más abiertos que caracterizan a la cultura de masas, están los elementos de su antítesis. Todos los afectados culturales tienen un referente oculto que se refiere a las bases iníciales de la represión. En contra de la imagen de la modelo femenina semidesnuda que vende el modelo de automóvil nuevo, está la tensión latente del deseo sexual desubicado y malversado. Dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control del salón de clases están las imágenes efímeras de libertad que se refieren a las relaciones muy diferentes. Este aspecto dialéctico del conocimiento es el que se necesita desarrollar como parte de la pedagogía radical.

Diferente a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con su énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a

la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe la sociedad como podría ser.

La teoría de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social. Al ilustrar la relación entre poder y cultura, la Escuela de Frankfurt ofrece una perspectiva de la forma como las ideologías dominantes son constituidas y medidas a través de formaciones culturales especificas. El concepto de cultura desde la forma como las ideologías dominantes son constituidas y medidas a través de las formaciones culturales específicas. El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la sociedad. El valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominantes y subordinados, así como la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas de culturas legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. Poe ejemplo, al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad. El estudio de Marcuse (1964) acerca de la naturaleza ideológica del lenguaje, el análisis de Adorno (1975) sobre la sociología de la música, el método de la dialéctica crítica de Horkheimer (1972) y la teoría de la cognición de W. Benjamin (1969, 1977) suministraron una serie de construcciones teóricas valiosas por medio de las cuales se pudieron investigar la naturaleza del conocimiento producido socialmente y la experiencia en las escuelas.

La cultura como aspecto central en el trabajo de los teóricos de la Escuela de Frankfurt (a pesar de la diferencia de opiniones entre sus miembros) señala una serie de ideas importantes que ilustran las subjetividades que se constituyen dentro y fuera de las escuelas. Aunque su análisis de la cultura es de alguna manera no-dialéctica y claramente subdesarrollada, sí ofrece las bases para una mayor elaboración y comprensión de la relación entre cultura y poder, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia. Al llamar la atención sobre los momentos de la historia

suprimidos, la teoría crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas. No es algo sencillo, ya que una vez que la naturaleza afirmativa de tal pedagogía queda establecida, los estudiantes que tradicionalmente han carecido de voz en las escuelas, tienen la posibilidad de aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación. Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente llevan. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia auto dirigida.

Si bien es verdad que Adorno, Marcuse y Horkheimer dieron énfasis a la noción de dominación en sus análisis de la cultura –y de hecho parecieron igualar a la cultura de masas con manipulación de masas—, el valor de sus análisis reside en la forma de crítica que ellos desarrollaron en su intento por reconstruir la noción de cultura como una fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de la dominación. Sin embargo existe una paradoja en sus análisis de la cultura de masas como una fuerza dominante, por un lado, y su implacable insistencia de la necesidad de crítica, negatividad y mediación crítica, por el otro lado. Dentro de esta aparente contradicción tienen que ser desarrolladas las nociones más dialécticas de poder y resistencia, posiciones que distinguen determinaciones estructurales e ideológicas más amplias mientras que reconocen que los seres humanos nunca son el simple reflejo de tales determinaciones. Los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; innecesario es decir, que también modifican los límites. Se

necesita recordar que el poder es una fuerza que así como posibilita también restringe, cono Foucalt (1980) lo señala ávidamente.

Debe enfatizarse que la justificación ideológica del orden social no puede encontrarse simplemente en las formas de interpretación que entienden a la historia como un proceso de evolución “natural” o en las ideologías distribuidas por medio de la industria cultural. También se ubica en la realidad material de las necesidades y los deseos que sostienen la inscripción de la historia. Es decir, la historia debe ser captada como una “segunda naturaleza” en esos conceptos e ideas del mundo que hacen los aspectos más dominantes del orden social y que parecen inmunes al desarrollo histórico y sociopolítico. Esos aspectos de la realidad que se basan en la apelación de lo universal e inevitable, a menudo escabullen la conciencia histórica y se fijan las necesidades y deseos históricos específicos que unen a los individuos con la lógica de la conformidad y la dominación. Hay una cierta ironía en el hecho de que lo personal y lo político se unen en la estructura de la dominación, precisamente en esos momentos en que la historia funciona para sujetar a los individuos a un conjunto de supuestos y prácticas que niegan la naturaleza histórica de lo político. La”segunda naturaleza” representa la historia que se ha solidificado en una forma de amnesia social (Jacoby, 1975), una forma de conciencia que “olvida” su propio desarrollo. El significado de esta perspectiva para la pedagogía radical es que señala el valor de la psicología profunda que puede descifrar, la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana. La pedagogía radical es mucho más cognitiva en su orientación y necesita desarrollar una teoría de la dominación que incorpore las necesidades y las demandas. La pedagogía radical carece de una psicología profunda así como de una apreciación de la sensibilidad que señala la importancia de lo sensual y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar. La noción de psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, especialmente el trabajo de Marcuse, abre un nuevo terreno para el desarrollo de la pedagogía crítica. Señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirán a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural, particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las

prácticas sociales del currículum oculto (Giroux, 1982*c*). Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes de dominación psicológica y social.

La relevancia del análisis de la psicología profunda del Marcuse para la teoría educativa se hace obvia en el reciente trabajo de Pierre Bourdieu (1977*ª,* 1977*b*). Bourdieu argumenta que la escuela y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen a la sociedad dominante existente. Bourdieu amplía las ideas de Marcus señalando que en la noción de aprendizaje el niño no sólo internaliza los mensajes culturales de la escuela a través del discurso oficial (conocimiento simbólico) sino también los mensajes contenidos en las prácticas "insignificantes" de la vida en las aulas. Es conveniente citar textualmente a Bourdieu:

[Las escuelas] […] fijan una serie de detalle aparentemente insignificantes del vestido, conducción, modales físicos y verbales […] Los principios contenidos es esta forma se ubican más allá del alcance de la conciencia, y por lo tanto no pueden ser tocados voluntariamente; la transformación deliberada no puede ni siquiera ser explicada […] Todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que ésta enfatiza lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: obtener respeto por las formas y modos de respeto que constituyen las más visibles y al mismo tiempo más ocultas manifestaciones del orden establecido (Bourdieu, 1977*b*).

De manera diferente a Bourdieu, Marcuse considera que las necesidades históricamente condicionadas que funcionan para los intereses de la dominación pueden ser cambiadas. O sea, desde el punto de vista de Marcuse (1955), cualquier forma viable de acción política debe empezar como una noción de educación política en la que un nuevo lenguaje, relaciones sociales cualitativamente diferentes y un nuevo conjunto de valores tendría que operar con el propósito de crear un nuevo ambiente "en el que las facultades no-agresivas, eróticas y receptivas del hombre, en armonía con la conciencia de la libertad" (Marcuse, 1969). Por lo tanto, la noción de

psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt no sólo brinda nuevas ideas de cómo están formadas las subjetividades y de qué modo funciona la ideología como experiencia vivida, sino que también ofrece las herramientas teóricas para establecer las condiciones de las nuevas necesidades, de los nuevos sistemas de valores y prácticas sociales que toman en serio los imperativos de la pedagogía crítica.

Conclusión

He intentado presentar aspectos seleccionados del trabajo de los teóricos como Adorno, Horkheimer y Marcuse, que ofrecieron ideas teóricas para el desarrollo de la teoría crítica de la educación. Específicamente me he abocado a su crítica a la racionalidad positivista, a su concepción de la teoría y a la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, a su análisis de la psicología profunda. Dentro del contexto de estas cuatro áreas los educadores radicales pueden comenzar a reconstruir y aplicar las ideas de la teoría crítica de la enseñanza. Por supuesto, la tarea de trasladar el trabajo de la Escuela de Frankfurt a los términos que dan forma y enriquecen a la teoría y la práctica educativa radical será difícil. Esto es especialmente cierto ya que cualquier intento de usar este trabajo tendrá que iniciarse con la comprensión de que este contiene un número de defectos y, más aún, que no puede ser impuesto de manera esquemática sobre una teoría de pedagogía radical. Por ejemplo, los teóricos críticos que he discutido, no desarrollaron un enfoque teórico comprensivo para tratar patrones de conflicto ni contradicciones que existían en varias esferas culturales. Por el contrario, desarrollaron una noción de dominación insatisfactoria y una idea exagerada de la naturaleza integrada del público estadounidense; subestimaron constantemente el potencial radical inherente a la cultura de la clase trabajadora y nunca conformaron una teoría adecuada de la conciencia social. Esto es, a pesar de su insistencia en la importancia de la noción de mediación, nunca exploraron las formas contradictorias de pensamiento que caracteriza la forma en que la mayoría de la gente ve al mundo. Por supuesto, esta última selección no agota la diversidad de juicios que podrían ser hechos en contra del trabajo de los teóricos críticos que se están analizando aquí. Lo cierto es que la teoría crítica necesita ser reformulada para dar oportunidad tanto de criticar como de

elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas,. Debe enfatizarse que las ideas que la teoría crítica ha aportado no han sido agotadas. De hecho, se puede argumentar que apenas estamos empezando a explotar las implicaciones de sus análisis. El problema verdadero es reformular las contribuciones centrales de la teoría crítica con vistas a crear nuevas condiciones históricas, sin sacrificar el espíritu emancipatorio que las generó.

CRITICA DE LA MODERNIDAD
Alain Touraine. Fce. 2006

El sujeto como movimiento social

El individuo únicamente llega a ser sujeto, al separarse de sí mismo, oponiéndose a la lógica de dominación social en nombre de una lógica de la libertad, lógica de la libre producción de uno mismo. Se trata de rechazar una misma imagen artificial de la vida social vista como maquina u organismo; es un critica desarrollada, no en nombre de principios trascendentes-Dios, la razón la historia-, sino en nombre de la libre producción de uno mismo que conduce a afirmar el sujeto y sus derechos en un mudo donde el ser humano esta transformado en objeto.

En cambio, cuando hablo del sujeto, es decir de la constitución del individuo como actor, resulta imposible separar al individuo de su situación social. Por el contrario, hay que oponer al individuo consumidor de normas y de instituciones sociales el individuo productor de esa vida social y sus cambios.

El sujeto debe definirse atendiendo al actor social y a los conflictos sociales: el sujeto no es un principio que esté por encima de la sociedad ni el individuo en su particularidad, es un modo de constitución de la experiencia social, al igual que la racionalidad instrumental.

Ya lo he indicado al analizar la subjetivación como un movimiento cultural de condición análoga a la de la racionalización. Las sociedades modernas están animadas por dos movimientos opuestos, como lo estuvieron el Renacimiento y la Reforma: por un lado, la creación de una visión naturalista, materialista, ilustrada, del ser humano y del mundo; por otro lado, la invención de la subjetividad que fortalece la

ética de la convicción, opuesta a la ética tradicional y religiosa de la contemplación y la imitación.

Corresponde preguntarse ahora si ese movimiento cultural, si esa decisión a favor de uno de los polos de la cultura moderna es también movimiento social, es decir, si esta realizado por actores socialmente definidos que combaten no solo contra una orientación cultural sino también contra una categoría social particular.

Ésta es, ciertamente, la idea hacia la que se orienta nuestra reflexión. El sujeto sólo existe como un movimiento social, como oposición a la lógica del orden aunque esta tome una forma utilitaria o simplemente represente la búsqueda de la integración social.

La subjetivación estuvo primero y durante mucho tiempo en manos de los conductores de la sociedad. Al principio en las manos de los clérigos, por lo menos en las sociedades marcadas por el cristianismo, puesto que es la persona de Cristo la que hace descender al sujeto del cielo a la tierra y la que produce la separación espiritual y de lo temporal en la vida social, piedra angular sobre la cual se edifico nuestra modernidad. Esto no impidió a la Iglesia, ni siquiera a las iglesias a través de los siglos, realizar un esfuerzo contrario tendiente a subordinar la acción humana a la ley divina interpretada por lo clérigos, circunstancia que los hizo enemigos centrales del racionalismo modernizador y los condenó a la decadencia a partir del momento en que triunfo la secularización.

Luego la subjetivación estuvo en manos de la burguesía, término que sirve para designar a los actores de la autonomía de la sociedad civil frente al Estado y, más precisamente, para designar la diferenciación funcional de la economía en relación con la política, la religión y la familia, momento fundamental en el que se define la "gran transformación" que libero la modernidad. El *burgués* fue la figura central de la modernización occidental porque al mismo tiempo fue el agente de la racionalización y el de la subjetivación.

Sastre dice: "la conciencia de clase no es la simple contradicción experimentada que caracteriza objetivamente a la clase considerada; en esa contradicción, ya superada por la praxis, y por eso mismo conservada y negada al mismo tiempo". Esta praxis es

una axión liberadora, no de identificaron con la historia, cuando en realidad después de la revolución francesa, como la ha subrayado Erick Weil, “la práctica moral se convierte en práctica histórica y sus sujeto ya no es un individuo solo si no la humanidad”.

A finales del siglo XIX, si se habla de justicia social, se hace para indicar la necesidad la necesidad de combinar dos principios la racionalidad y la “dignidad del trabajador. A mediados del siglo XX los trabajadores sindicalizados empiezan abandonar el pensamiento moderno y se sitúa su lucha en el interior de la modernidad para oponerse a la idea de productividad al respeto por los derechos de los trabajadores tratados generalmente como objetos, como una simple fuerza de trabajo.

Esta concepción de los movimientos sociales, aplicada aquí a la sociedad industrial, rompe con la idea marxista de la lucha de clases, a pesar de que ambas concepciones analizan los mismos fenómenos históricos. Pues la concepción marxista identifica la acción obrera con la naturaleza y con el desarrollo histórico e identifica el capitalismo con la construcción del mundo artificial e irracional del beneficio mercantil, mundo oculto por las categorías seudopositivas de la economía política y por la brumas del pensamiento religioso.

El triunfo necesario del movimiento obrero no será la realización del espíritu, como creía Hegel pensando en la modernidad, sino de la naturaleza humana. Por eso, para los marxistas, la conciencia de clase no significa un modo alguno una clase obrera consiente de sí misma, sino que se trata de la situación obrera interpretada por los intelectuales revolucionarios como el signo de la contradicciones del capitalismo y de su superación necesaria y posible.

Cuando hablo del movimiento obrero, de movimiento social antes que de conciencia de clase, lo hago precisamente para evitar todo confusión con el pensamiento marxista. Me refiero a un actor colectivo cuya orientación principal es la defensa del sujeto, la lucha por los derechos y la dignidad de los trabajadores. Por eso el pensamiento revolucionario ha hablado tanto de proletariado; en otras palabras, ha definido a los trabajadores por lo que no tienen: la propiedad.

En cambio, los historiadores y los sociólogos de la acción obrera, como yo mismo, han mostrado que el movimiento obrero estaba guiado por obreros calificados, defensores del trabajo y de la autonomía obrera, y que su acción había sido más positiva que negativa pues inventaban otra sociedad y no se contentaban con criticar el capitalismo y la organización del trabajo. Un *movimiento social* es simultáneamente un conflicto social y un proyecto cultural.

Esto es cierto tanto en el caso de los dirigente como en el de los dirigidos. Un movimiento social aspira siempre a la realización de valores culturales y, al mismo tiempo, a obtener la victoria frente a un adversario social. Una lucha de reivindicación no es en sí misma un movimiento social; puede ser defensa corporativa, aprovechamiento de la coyuntura en el mercado del trabajo e incluso presión política.

En la sociedad industrial no hay movimiento social mientras los obreros se oponen a la industrialización, rompen las maquinas o se resisten a la implantación de técnicas nuevas (aun cuando éstas se apliquen por razones importantes y legítimas) puesto que tales técnicas amenazan su empleo; tampoco hay movimiento social si la acción sindical no está positivamente enderezada a fortalecer la autonomía obrera y no combate especialmente la brutal afirmación de los patronos tayloristas: ***no se os paga para que penséis.***

No se trata de agregar un contenido moral a una acción colectiva cuya razón de ser seria esencialmente de orden económico. La idea de movimiento social se opone con la misma fuerza tanto a una concepción historicista como a una concepción utilitarista de la acción colectiva. La idea central que rige aquí el análisis es la de que una sociedad-definida como una colectividad con cierto nivel de historicidad.

En 1940, Georges Friedmann, dice en su *Diario de Guerra* que no basta una causa social justa para suscitar las resistencias, hacen falta cualidades morales, una idea que expresaba casi en el mismo momento Horkheimer, exiliado de Alemania. Es en la soledad y el abandono, frente a lo que parece ineluctable y que con su frecuencia se presenta con los colores del futuro, cuando la conciencia de ciertos individuos se siente responsable de la libertad de los demás, lo cual está muy lejos del moralismo y conduce a una lucha personal contra un orden injusto.

Los modelos políticos construidos en nuestro siglo nos inspiran más horror que esperanza; tenemos pues mayor necesidad de una teoría de la libertad, de la *liberación,* que de una teoría del compromiso, con frecuencia pervertida en militarización de la acción colectiva, y cuando más sombría sea la situación más debe defenderse al sujeto, es cuando las luchas de liberación tienen mayores posibilidades de triunfar, desde una acción colectiva.

La defensa del sujeto, esto es, la subjetivación está animada del movimiento social, puesto que las orientaciones culturales de una sociedad no se encuentran por encima de ésta como el sol en el cielo, sino que son inseparables de la forma social que les da el estado de los conflictos sociales, forma que va desde la identificación completa con los intereses de la clase dirigente hasta una autonomía extrema.

La subjetivación se opone a la identificación de la racionalización con los intereses de la clase dirigente. Si el sujeto es un movimiento social, lo es en nombre de las críticas del modernismo lanzadas por Nietzsche y Freud para subrayar que cuanto más moderna es la sociedad, más tiende a quedar reducida a un modelo racionalizador, a un sistema de técnicas y de objetos, a una tecnoestructura, lo cual hace indispensable apelar a la idea de sujeto para romper el encierro.

La defensa del sujeto no está subordinada a la racionalización, así como no es incompatible con ella. Dicha defensa ya no suena con retornar a un orden natural ni con que es el motor de todas las instituciones. La idea de sujeto está constantemente cargada de protesta, pues la sociedad moderna tiende a negar su propia creatividad y sus conflictos internos y a representarse como un sistema autorregulado, que escapa pues a los actores sociales y a sus conflictos. Hoy en cambio, debemos sustituir las nociones que definieron a los actores en virtud de una situación no social por otras nociones que analicen las situaciones atendiendo a actores y a relaciones sociales. Por eso el concepto de movimiento social debe reemplazar el de clase social, así como el análisis de la acción debe ocupar el lugar del análisis de las situaciones.

Esto no equivale a reemplazar el hecho por la opinión, lo objetivo por lo subjetivo, si no a reconocer que el sentido de la acción, si no se reduce nunca a la conciencia

que de él tienen los actores, es aún menos independiente. Un movimiento social no es una corriente de opinión, puesto que pone en tela de juicio una relación de poder que se sitúa muy concretamente en las instituciones y en las organizaciones, sino la mira de orientaciones culturales a través de las relaciones de poder y desigualdad. El gran vuelco de la acción colectiva que pasa de los temas económicos a los temas personales y morales no se observa solamente en las formas más organizadas de movilización. Por el contrario, resulta más visible en las preferencias o en los temores, en las opiniones y en las actitudes expresadas en la vida cotidiana, lo cual determina un fuerte desafecto por las instituciones políticas y las ideas sociales.

La sociedad industrial tuvo como modelo dominante de conocimiento el evolucionismo y como modelo moral la energía, el trabajo y el control de uno mismo; la referencia al sujeto quedó entonces ahogada en la filosofía de la historia. Las crisis de mutación que hacen pasar de la sociedad industrial a la sociedad programada entrañan el peligro de hacer desaparecer la conciencia de la historicidad y, por lo tanto, la idea de modernidad, pero también es cierto que a través de esas crisis la idea de sujeto se desliga del historicismo. El posmodernismo afirma la disociación completa del sistema y el acto: el sistema es autorreferencial, *autopoiético,* dice Luhman, en tanto que los actores ya no se definen por relaciones sociales sino por una diferencia cultural.

Hoy la acción de la sociedad sobre sí misma, su historicidad, es tan grande que, en efecto, existe la posibilidad de una ruptura cultural que ya no deje ningún espacio al conflicto social. Sin embargo, es más probable la evolución inversa. Se nos habla de nuestra sociedad como de una sociedad de información, así como de hablaba de la sociedad industrial y del maquinismo. ¿Cuánto tiempo hará falta todavía para que encontremos seres humanos y relaciones sociales detrás de las técnicas y para que se comprenda que en todas partes se enfrentan maneras socialmente opuestas de utilizar la información y de organizar la comunicación, ya sea “abstractamente”, para reforzar el flujo de información que es también flujo de dinero y de poder, ya sea “concretamente”, para fortalecer el diálogo entre interlocutores situados desigualmente en las relaciones de poder o de autoridad?. En las ideas posmodernas veo, ante todo, una interpretación sociológicamente superficial de transformaciones, veo más crisis que innovaciones duraderas

Vivimos el momento de transición de una sociedad a otra. El siglo XIX estuvo casi por completo ocupado por la transición de una sociedad mercantil a una sociedad industrial y del espíritu republicano al movimiento obrero. Luhman recuerda muy justamente que una sociedad no puede definirse por una sola de sus dimensiones: industrial, capitalista o democrática. Esto es cierto hoy pero también lo era ayer.

El interés principal de este debate es recordar que la ida de sujeto es inseparable de las relaciones sociales. En la sociedad programada, el individuo reducido a ser sólo un consumidor, un recurso humano o un blanco se opone a la lógica dominante del sistema al afirmarse como sujeto contra el mundo de las cosas y contra la objetivación de sus necesidades materiales. Por eso la idea de sujeto no es separable de un análisis de la sociedad actúala entendida, no como posmoderna, sino como posindustrial o programada.

Las teorías posmodernas nos muestran la descomposición del sujeto pero también las crecientes demandas de las minorías y el desarrollo de los sistemas cibernéticos. Pero en lugar de ver sólo el carácter recíprocamente extraño de estos dos mundos, por qué no deja ver su conflicto, pues ninguno de los dos mundos se define por sí mismo tecnológicamente o culturalmente; uno y otro deben definirse socialmente o, mejor aún, por la posición en que se encuentran.

Esto es lo que opone sobre todo la idea de identidad o de conciencia: el sujeto representa cuestionamiento de un orden, así como la imagen de la sociedad vista como mercado tiene como razón de ser la reducción de la resistencia de las defensas culturales. Todavía vivimos con la conciencia del desgarro, pero ya se hacen oír en la opinión pública – aunque todavía no en la vida política organizada – nuevos conflictos y la exigencia de la transformación profunda de una sociedad cuyas orientaciones culturales están aceptadas por movimientos sociales que se oponen en cuanto a su realización social y política.

El lenguaje impersonal de las pulsiones y sobre todo el de aquello que la ley y el superyó reprimen en el inconsciente ya no están encerrados en el individuo, sino que son visibles por doquiera en la sociedad llamada de consumo, que reemplaza

también la reivindicación social por la violenta retirada hacia una c de un cultura utilizada como lenguaje de un nuevo poder.

Esa cultura posmoderna niega ante todo la profundidad, es decir, la distancia entre los signos y el sentido. Por eso lleva al extremo la supresión del sujeto y sustituye por el objeto – la lata de sopa Campbell o la botella de Coca-Cola en Andy Warhol – al sujeto, el cual puede, como la Marilyn del mismo autor, convertirse en objeto publicitario. Esta cultura del consumo constituye el campo en el que se sitúa la reivindicación del sujeto, así como la sociedad industrial constituía el campo en el que se formó e movimiento obrero. Lo cual da una nueva actualidad a la crítica que hizo Marx de las categorías de la vida y el análisis económico, detrás de las cuales quería encontrar relaciones sociales de producción.

El sujeto y el mundo de los objetos de consumo están en la misma relación de oposición que el capital y el trabajo en un tipo de anterior de sociedad. Lo cual subraya que la afirmación y la negación del sujeto están vinculadas con el reemplazo de la sociedad de producción por la sociedad de consumo y que nuestra imagen del sujeto es ajena al imagen del sujeto racionalizador.

Caracterizar un conflicto social es imposible si al mismo tiempo no se bosqueja el campo cultural en el que se sitúa y que constituye lo que está en juego centre relaciones sociales opuestas. Sociedad de consumo y defensa del sujeto son los actores opuestos cuyo conflicto define la forma social tomada por una sociedad posindustrial que en modo alguno es posmoderna sino que, por el momento, es hipermoderna.

La importancia creciente otorgada a la idea de sujeto es opuesta a las visiones que eliminan completamente al sujeto, ya sea reduciéndolo a sus demandas mercantiles, o encontrando en él estructuras que escapan al actor y a su conciencia, o, finalmente, continuando el trabajo de la teoría crítica y la sociología de inspiración althusseriana que busca, detrás de la falsa conciencia, la lógica de un sistema de dominación. En este período de transición en el que las prácticas sociales de la acción colectiva son demasiado débiles o están desorientadas para llevar a cabo su propio análisis, los

intelectuales han asignado una importancia extrema a la conducta y a las explicaciones que rechazan toda referencia al sujeto.

USO CRÍTICO DE LA TEORÍA.
Hugo Zemelman. 2009- IPN-IPEGAL

La crítica: su función problematizadora

La lógica de la crítica

A). *Supeditar lo teórico a lo epistemológica para evitar reducir la objetividad a la derivación teórica susceptible de "ser comprobada" y que así alcance du objetividad.*

Hemos sostenido que, en la construcción del conocimiento, las exigencias teóricas deben quedar subordinadas a las exigencias epistemológicas, a fin de evitar que el razonamiento se restrinja a la lógica interna del esquema explicativo. Esto se pretende lograr mediante un razonamiento articulado por niveles de la realidad, debido a que la totalidad problematiza en la medida que incluye relaciones posibles no son el producto de una opción teórica, surgen de concebir a la realidad como articulación que obliga a considerar cualquier afirmación, en el interior de lo delimitado, como abierta a otras modalidades aún no determinadas, aunque lógicamente posibles. De lo que se concluye que la problematización no es el reflejo de problemas deducido de la teoría, sino de la apertura a la realidad en el marco de la relación dado-dándose.

De esta forma la totalidad, constituye una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulación entre sus niveles componentes, cuya capacitación es una necesidad para el razonamiento analítico. Lo que puede interpretarse como un intento de vaciar de contenido a la totalidad, en el sentido de que contenga explicaciones que reconozcan diferentes bases teóricas. El problema que se plantea es reconocer en el interior del marco de la totalidad distintas estructuras explicativas, o jerarquías en las determinaciones, acordes con las modalidades de concreción específica de la realidad; modalidades que, al trascender la teoría, exige múltiples formas de capación para garantizar recogerlas y reflejarlas como manifestaciones de la totalidad articulada u objetiva.

B). *la relación de conocimiento con la realidad se establece a través de un campo de objetos.*

Lo anterior nos plantea la necesidad de distinguir lo que es la capacidad de leer a la realidad desde una perspectiva teórica, de lo que es pensarla critica o problemáticamente. En este último caso; el pensamiento sobre la realidad nos re restringe a objetos preestablecido, relacionados con algún marco teórico, sino según un orden no sustantivo que trasciende lo teórico.

La postura se traduce en dos conceptos fundamentales que tiene que manejarse en relación recíproca. Son los conceptos “campos de objetos” y “objeto”. El primero destaca la conjugación entre esquemas explicativos y las exigencias epistemológica de la articulación; ya que, si bien los objetos no pueden determinarse si no es con base en una lectura teórica de la realidad, la deducción posible a partir de la teoría es problematizada mediante un razonamiento de apertura hacia los contextos en que puede funcionar o aplicarse la teoría. De este modo, la determinación de los objetos que puedan deducirse desde ella es enriquecida por un razonamiento crítico de las mismas premisas teóricas de manera que el objeto que se determine en éste incluido en un campo de objetividad que lo cuestione, si se razona en función de la totalidad articulada.

El campo de objetos cumple la función epistemológica de colocarnos fuera de *corpus teórico* para el uso éste; no es éste el caso cuando se examina el objeto particular que se haya seleccionado en el interior de un campo de objetos, que exige ser explicado. Mientras que el objeto está asociado a la explicación, el campo de objetos se vincula con la relación con la realidad. Por eso es una forma de organización conceptual sobre la realidad que no constituye ninguna afirmación teórica sobre ésta. Sirve, más bien, para delimitar objetos posibles, al romper con la restricción de la noción de objeto encuadrado en el interior de un esquema teórico.

Por lo mismo, el campo de objetos no da por establecida ninguna clase de atributos, sino que sirve para transformar una concepción ontológica en una función epistemológica. Por eso, cuando utilizamos el concepto “totalidad articulada” no nos referimos a una estructura dada a la cual se le atribuye un contenido, sin que nos preocupemos por el razonamiento mediante el cual se llevó a cabo su elaboración.

La totalidad articulada sirve para construir la realidad como objeto de razonamiento, de ahí que contribuya a orientar al razonamiento hacia la construcción del objeto, a través del cual, se transforma la realidad en contenido de conocimiento esta construcción (en la medida en que el campo de objeto conjuga a la teoría con las exigencias epistemológicas), se fundamenta en la diferenciación por exclusión (que corresponde a la delimitación en función de exigencias teóricas), y, simultáneamente en la diferenciación por inclusión (que corresponde a la articulación en función de exigencias epistemológicas). Esto es, mediante el procedimiento basado en la dialéctica determinación-indeterminación, que es congruente con el papel de lo indeterminado en la construcción de teorías, para garantizar la prioridad de la objetividad sobre los esquemas teóricos-explicativos.

En síntesis, se puede decir que estamos enfrentados al uso epistemológico de los conceptos, que, a diferencia de su utilización teórica, no implica ninguna apropiación particular de la realidad, y se limita a configurar a esta como un campo de objetos posibles a ser construidos.

C). *Diferenciación de la relación establecida por el objeto de análisis.*

Si todo objeto es parte de una configuración problemática, o campo de objetos posibles, todo objeto incorpora elementos que no provienen de la teoría. De ahí la importancia de que la construcción de objetos no se restrinja a la exigencia propia del *corpus conceptual*. La subordinación de la teoría a la construcción del objeto problematiza la teoría en función del campo de objetos en que se traduce la relación con la realidad. Esta relación, en tanto no está resuelta plantea que no es suficiente a partir de lo real asimilado ya como contenido teórico, sino que es preciso aclarar la lógica de conexión con lo real, que le es implícita; es decir cuestionar como convierte a lo real en pensable y no solo en explicable. Este planteamiento se orienta por la búsqueda de lo concreto-real con prescindencia de lo que es definido como tal por los esquemas teóricos-explicativos que le preceden. Enfatiza la capacidad de razonamiento para reconocer campos de objetividades posibles, antes que circunscribirse a la organización en contenidos estructurados teóricamente. A esto llamamos aprehensión.

La aprehensión, en consecuencia es la capacidad para descubrir a la teoría, a partir de la adecuación a lo concreto-específico, entendida como base de teorización; requisito que guarda relación con el conocimiento de la potencialidad de concreción, según las exigencias de la articulación. Pues, en la medida que la concreción es lo posible de concreción y no lo dado-cristalizada, su análisis debe hacerse de manera que no se pierda el movimiento de lo real. Lo que explica que la aprensión sea una forma abierta, no limitada a estructuras particulares.

Desde este ángulo debemos hacer una distinción entre dos conceptos a) lo concreto según es definido con la teoría; y, b) lo concreto como campo de objetividades que exige trabajar con formas de aprehensión abiertas. En la práctica de la investigación, lo anterior significa conjugar las estructuras teóricas de la explicación con la forma de razonamiento que incorpora la situación concreta que debe pensarse. De lo que resulta que el referente real del pensamiento está constituido por la complejidad entre lo dado (teórica o empíricamente) y lo dándose o potencial en función del campo de objetividades posibles.

La adecuación del pensamiento a la situación concreta exige salirse de los límites de lo dado teóricamente. Ello equivale a construir específicamente la situación concreta, en vez de limitarse a considerarla como el correlato de esquema teórico, o bien restringida en el recorte empírico–morfológico. Esta postura explica por qué se plantea al objeto de requisito de ser parte de una organización conceptual que incorpore a la configuración problemática de la que es parte, y que es el propósito de la aprehensión. Cuando la teoría deja de lado la función de apertura problemática, se transforma en un recorte de lo real que deviene rápidamente en el marco rígido (parametral). Es así como lo concreto se identifica con lo determinado u objeto, sin cuidarse de lo determinable o campos de objetos.

Nos encontramos ante una forma de determinación abierta que se opone a lo cerrado o teórico, que se vincula con el planteamiento de atribuir, en la construcción de la relación con la realidad, un predominio significativo a la exigencia epistemológica por sobre la teoría. Hay que comprender esta construcción como un criterio de razonamiento que supone un determinado uso de la teoría, de manera que la realidad

siempre quede fuera de los contenidos enmarcados por esta, enriqueciéndose así el horizonte de abordaje de la realidad.

Los conceptos ordenadores

La relación objeto-problemática no se pierde siempre que se compense el punto de vista del movimiento que orienta la aprehensión en dirección hacia cierta conceptualización teórica; que, a su vez, plantea revisar la conceptualización desde la aprehensión.

El movimiento aprehensión-conceptualización (problemática-teórica, respectivamente), también se refiere a la relación entre la función de apertura y la función explicativa; vinculada aquella con la necesidad de construcción de la realidad como campo de objetos posibles. En este marco, la discusión conduce necesariamente a repensar el referente del concepto mismo, en cuanto este reconoce como base no sólo la estructura teórica, sino también la incorporación de la configuración problemática como campo de posibilidades objetivas.

El movimiento desde la aprehensión hacia la conceptualización no se puede reducir a la fase del concepto, por qué la aprehensión de conserva en la riqueza de determinaciones de la conceptualización. En este sentido, la explicación contiene a la apertura, por lo que los conceptos deben manejarse con toda la riqueza que contienen, misma que se deriva de su forjamiento a partir de la configuración problemática.

La esencia de la cuestión está en pensar los conceptos, ante todo, como organizadores de la relación con la realidad; y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas. La teoría reviste, de este modo, un carácter abierto, puesto que está determinado por la configuración problemática que puede trascenderla. Cuando a la teoría se la utiliza en esta función delimitadora (o epistemológica), a los conceptos los denominamos ordenadores.

Mecanismos metodológicos de la crítica.

El mecanismo que permite asegurar el predominio de lo objetivo sobre el pensar es la estructura hacia la realidad objetiva, a través de la organización de la exigencia de objetividad.

Predominio de lo objetivo: la apertura como organización de la exigencia de objetividad

La idea de apertura se corresponde con el planteamiento de la realidad como proceso y exige que el objeto, a partir y a través de cual se explica algo, se considera siempre abierto a la constante transformación de sus referentes empíricos.

La idea de movimiento en que descansa la noción de apertura se relaciona con el "como es" de lo real y con el "cómo es posible de darse" de lo real; nociones que se corresponde con la de "dado-potencial" ò "estructura-coyuntura", lo que proporciona una perspectiva para el análisis del presente-futuro. Si la realidad en movimiento se concreta en múltiples determinaciones, su aprehensión reconoce diferentes dimensiones, como son las estructura del movimiento (o nivel) y la temporal (o corte). La dimensión estructural supone distinguir entre lo empírico (o dado) y lo virtual (o potencial); mientras que la dimensión temporal se refiere a lo que se prolonga en el tiempo y a lo coyuntural. Ambas dimensiones se refieren a la complejidad de niveles estructurales y a la amplitud de las escalas temporales. Ello implica que la dinámica del movimiento real se despliega en diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo.

La distinción que hacemos puede compararse con los "cortes integrados múltiples" de Kula[1], que rompen con los limites teóricos, en la medida en que la teoría utilizada aparece subordinada a la forma de razonamiento totalizador. Se nos plantea la posibilidad de transformar la función teórica (o explicativa), en función epistemológica (o de delimitación), en forma que desde esta se pueda regresar a aquella. En este caso la teoría resulta enriquecida por el campo de objetividad incorporado como resultado de la construcción de la relación con la realidad. Pero esta posibilidad de transformación de las funciones no se contiene en torno a los esquemas teóricos. Por

el contrario, creemos que se circunscribe a aquellos que corresponda a premisas epistemológicas de naturaleza dialéctica.

La subordinación de la teoría a la forma del razonamiento consiste en no considerar a las teorías, *stritus sensus,* como el único o el más importante punto de partida, si no como un elemento que, conjuntamente con el razonamiento, facilita la definición de un objeto. En efecto, si consideramos exclusivamente a teoría, se produce el asalto directo al objeto sin la mediación propia de la determinación del campo de objeto y, en consecuencia, sin problematizarlo, y se pierde, consiguientemente, la riqueza de terminaciones que pueden incorporarse en la construcción del objeto.

La transformación de las funciones teóricas en funciones epistemológicas, plantea el problema de cómo una concepción ontológica se transforma en forma de razonamiento, obligado a distinguir momentos en la construcción del conocimiento, tales como: *a) la aprehensión problemática de lo real; b) la definición del objeto; y c) la explicación.*

Entre estos momentos se establece una relación. La aprehensión al coordinar el esquema teórico con la exigencia epistemológica, delimitada realidades que pueden determinar cambio en los esquemas teóricos, necesarios para la construcción específica del objeto, convirtiendo al contenido teórico ya organizado, en nivel de una articulación que se abre a la objetividad. Por su parte la definición del objeto, al llevarse a cabo en el marco de esta aprehensión problemática, no es un producto exclusivo de una deducción, desde el esquema teórico, sino una construcción que incluye a la aprensión problemática, que sirve de marco para la determinación teórica del objeto.[2]

Analizada la aprehensión problemática desde la perspectiva del círculo concreto abstracto-concreto, le corresponde la determinación del concreto inicial[3]. Efectivamente, se comienza con un problema inicial identificable en la situación

definida por la problemática, para culminar con un objeto que sea parte de una estructura teórica. Movimiento de apropiación del objetivo que se organiza de acuerdo con los conceptos de campo de objetos y de objeto, referidos, respectivamente, a las exigencias epistemológicas y teóricas.

La configuración problemática.

La configuración problemática (o campo de objetos), reconocida de acuerdo con el criterio de que la realidad asume diferentes modalidades de concreción, depende de que la delimitación de lo real se haga según la exigencia de la articulación. Esto es, de acuerdo al nivel estructural y momento temporal. Esta delimitación predomina sobre cualquier recorte a *priori* de carácter teórico, pues queda abierta a la multiplicidad de las formas reales en su devenir; de ahí que se a necesario distinguir entre la construcción del marco epistemológico que hace posible a la captación, y el contenido de lo racionalmente captado.

El contenido de lo que se aprehende puede estar determinado por la naturaleza del marco epistemológico, en cuanto éste refleje un cierto nivel y cierto momento de la realidad que impone un determinado perfil a la reconstrucción de lo real.

Con ello se plantea que una misma realidad (en tanto configuración problemática), puede expresarse en diferentes objetos, según el nivel y momento temporal que se considere; y es, por tanto, base para distintas estructuras explicativas. De este modo surge el problema de saber determinar niveles y momentos en el interior de la articulación, los que puedan dar lugar a una u otra estructura de explicación. Con todo, lo que importa es no confundir lo real con ninguna de las estructuras explicativas particulares que se pueden desarrollar a partir de determinados niveles y momentos de la articulación. La postura de que la realidad objetiva trasciende a la teoría (rescate de la importancia de la “exterioridad objetiva”), expresa la idea de que la captación racional de lo real no identifica con su explicación. Desde este punto de vista, la naturaleza abierta de los esquemas teóricos constituye la base para pensar en la relación con la realidad, ya que problematiza al esquema según el campo de objetividad que delimita la base de opciones teóricas.

Por incluir la configuración problemática más niveles de la realidad de cualquier teorización sirve para organizar la conexión con la realidad mediante esquemas de captación racional que y trasciende a una determinada explicación. Por lo mismo son esquemas que no parten de hipótesis, sino de la configuración problemática que sirve de contexto a distintas estructuras, según sean los niveles estructurales y cortes temporales que se consideren en el análisis.

El esfuerzo por avanzar hacia una forma de razonamiento critico-concreto, capaz de sustentarse y desarrollarse con su propia fuerza es la esencia de toda esta discusión y de las que continúan en las secciones siguientes. Podría muy bien sistematizarse esta postura parafraseando a Dietzgen[4] si nuestras ideas deben adaptarse a la verdad o a la realidad- y no a la inversa, la verdad a nuestras ideas o pensamientos-, debemos reconocer como naturalmente necesario y verdadero el carácter cambiante de la realidad. Pero, también debemos otorgar teóricamente a la razón la libertad que esa realidad cambiante le impone.

La naturaleza de los enunciados

La apertura que resulta de la delimitación-articulación planteada supone la prioridad de lo externo, ya sea en relación con el sujeto, o respecto de las formas conceptuales acumuladas. Esta prioridad se relaciona con la función que cumple lo indeterminado, pues, siendo lo indeterminado lo que todavía no es contenido de conocimiento, no puede concebirse como objeto, sino como posibilidad que cumple una función en la construcción de la relación con la realidad, mediante la problematización de las formas conceptuales, e impide la transformación de éstas en contenidos teóricos formales “introducidos de contrabando” en el razonamiento.

El predominio de lo objetivo, por determinar un uso epistemológico de los conceptos, supone trabajar en el momento de la aprehensión-problemática con enunciados no-atributivos de propiedades; aunque sean la base de la apropiación racional que culminará con la formulación de proposiciones predicativas de contenido en el momento de la explicación. La estructura del pensamiento con base en la delimitación

de un campo de objetos, plantea la cuestión acerca de los requisitos lógicos del pensamiento, su lenguaje de expresión y su necesaria subordinación a las exigencias epistemológicas. De este modo los instrumentos lógicos del razonamiento científico cumplen la función de enriquecer y ampliar la capacidad de aprehensión-problemática de la razón. Por esto se requieren conceptos que sirvan para organizar las bases de su aprehensión y, la consiguiente transformación de la configuración problemática en situaciones convertibles en contenido dentro de una teoría.

En la misma dirección de esta argumentación, se debe distinguir entre enunciados que cumplan la función de atribuir propiedades, y aquellos otros que sólo delimitan configuraciones problemáticas o campos de objetos sin adentrase en la caracterización de ningún objeto particular. En este marco se puede afirmar que los enunciados referidos a objetos particulares son atributivos de propiedades, y que en ellos se identifica la relación de la realidad con el contenido teórico que asumen; mientras que los enunciados referidos a campos de objetos no son atribuidos de propiedades, ya que cumplen la función de construir la relación con la realidad ilustremos con el ejemplo.

La formulación: i) “las relaciones de producción de la sociedad ‘x’ e ‘y’’’ corresponden al tipo de proposiciones no atributivas de propiedades, ya que su función es construir una relación con la realidad que se puede contener proposiciones atributivas de propiedades, como las siguientes: a) “las relaciones de producción de la sociedad ‘x’ son capitalistas” o b) las relaciones de producción de la sociedad ‘y’ son precapitalistas”.

El enunciado (i) construye una relación con la realidad que es muy diferente a la que construye el enunciado atributivo de propiedades como: “la especialización de roles en la sociedad ‘x’ obedece a un patrón de movilidad social”.

Los enunciados de campos de objetos, cumplen la función de delimitar configuraciones problemáticas, en cuyo interior sea posible definir objetos a los cuales poder atribuirles propiedades (a y b) En este sentido el razonamiento de determinación teórica queda incluido y, consecuentemente problematizado, en un

razonamiento constructor de campos de objetos organizados mediante proposiciones no predicativas de propiedades.

El paso de las proposiciones referentes a campos de objetos a las proposiciones referentes a los objetos particulares, supone definir correlatos empíricos acordes con el movimiento de la razón. Movimiento que (sintetizado en los momentos de aprehensión-problemática y objeto teórico- explicación), exige una apropiación progresiva de inclusividades, cada vez más específica, a través de mediaciones que influyan sobre la estructura conceptual y que sirve para corregir su tendencia hacia la formalización. Lo que se debe de hacer, es establecer el nexo entre el momento de aprehensión (epistemológico) y el explicativo (teórico) o para decirlo en palabras de Lalande, es como hacer posible que lo construido racionalmente pueda ser cuestionado, que es una razón dialéctica.

La relación entre los conceptos y la realidad consiste en la transformación de la realidad y de los esquemas, en virtud de que las relaciones entre razón y realidad están siempre mediadas por la necesidad de una inclusividad con base a una totalidad. Lo que lleva a la idea de que la correspondencia entre estructuras conceptuales y realidad está mediada.

La importancia de la idea de la correspondencia mediada reside en que permite que las exigencias de lo real-objeto puedan ser tomadas en cuenta, no ya como producto de ciertas estructuras teóricas, sino como indeterminaciones de la relación con la realidad, que obligan a una complejidad creciente, más allá de los limites teóricamente determinados.

Conclusiones

Recapitulando podemos concluir en las siguientes proposiciones:

a) La concepción de la realidad como movimiento exige que en el plano de la razón se trabaje con un enfoque dinámico, que suponga una organización crítica de la razón.

b) La organización crítica de la razón consiste en la capacidad de esta para abrirse hacia el objetivo sin deformaciones formalistas, ya sean lógicas o teóricas. La

apertura consiste en el mecanismo racional para definir líneas de razonamiento alternativo, determinadas en función de la exigencia epistemológica de la totalidad concreta.

c) A partir de la función de la crítica se desprende que la razón cognoscitiva es una construcción. La idea de construcción se corresponde con el supuesto ontológico de la realidad como movimiento. Esto implica un constante esfuerzo de organizar la aprehensión de lo objetivo, que no significa negar la acumulación teórica sino, más bien, problematizar el punto de partida teóricamente definido. Es por esto por lo que sostenemos que el movimiento entre el momento epistemológico y el momento teórico es un requisito en la construcción de todo conocimiento.

d) En consecuencia, la estructura racional crítica se fundamenta en un predominio de la función epistemológica sobre la función teórica; en este contexto hablamos de forma de razonamiento y no de lógica de la razón cognoscitiva.

e) La función de la crítica se expresa en la crítica de los límites en la que consiste precisamente el predominio de lo epistemológico. Este rasgo de la crítica se materializa en las estructuras no atributivas de propiedades, con las que la realidad comienza a transformarse en realidad aprehendida.

f) La captación de lo concreto-especifico se traduce en una forma de razonamiento centrada en la lógica de construcción de objetos, fundada en la idea de campo de objetos posibles.

El problema de la teoría. Necesidades de objetivación frente a la realidad

Para constituir la problematización un rompimiento de los límites técnico-formales, para que al pensar sea aprehendido y no puramente explicativo, determina que la teorización sea necesariamente posterior[5]. De esta manera la relación con la realidad no queda condicionada por las “estructuras teóricas explicativas”, o, por lo que Althusser llama el objeto formal teórico con base en el razonamiento “que solo puede acceder al conocimiento de los objetos real-concreto con la condición de trabajar

también y, al mismo tiempo, sobre objetos formalmente abstractos".[6] Desde nuestra óptica estos objetos no son teorías (tomadas estas en el sentido de explicación por vía de deducción), sino modos de organizar una relación con la realidad de conformidad con una lógica de construcción de objeto, fundada en una exigencia de objetividad, base a su vez, de la distinción entre función epistemológica y teórica. Así, mientras la función epistemológica delimita campos de observación, al aplicar campos de posibilidades contenidas en lo formal-abstracto; la función teórica sirve para establecer un orden de jerarquía determinable en el plano de lo concreto real.

Problematizar la relación con la realidad (al exigir objetivarse), supone romper con la determinaciones teóricas sin importar si estas son verdaderas o falsas. Ello es todavía más necesario al tratarse del conocimiento social, en el que la relación con el objeto "nunca es de puro conocimiento, pues los datos presentan como configuraciones vivas, singulares; en una palabra, demasiado humanas, que tienen al imponerse (al investigador) como estructura de objetos". [7]

Es necesario, por lo mismo, problematizar la relación con la realidad para controlar las conformidades producidas por las estructuras teóricas pues, de lo contrario, se puede incurrir en la omisión de ciertos temas que "la tradición profesional no (…) reconoce dignos de ser tenidos en cuenta"; o, a la inversa, incluir (problemas que se exigen plantear por que ocupan un lugar destacado en la jerarquía consagrada en los temas de investigación.[8] Por ello es necesario evitar la mediación de la teoría en la delimitación de universos (en tanto estos aparezcan conformados por exigencias definidas por la teoría, tales como (co- variación, dirección causal y ausencia de relaciones espurias "). [9] pues será el producto de un razonamiento cuya lógica implícita soslaye la construcción de la relación con la realidad. El razonamiento constructor de teorías queda, de esta manera, subordinado a la función de explicación.

Los universos de observación deben primero ser el producto de una reconstrucción articulad de lo real, para enseguida poder convertirse en puntos de partida de un razonamiento explicativo. Antes de conocer, hay que construir la relación con la realidad; misma que constituye la aprehensión del conocimiento anterior a la formulación de juicios predicativos. Hay que enriquecer esta relación para enriquecer

así mismo el contenido de las proposiciones teóricas, en forma tal que no se formulen exclusivamente con base en la acumulación de conocimiento. En este sentido no compartimos el juicio de Stinhcomb[10] acerca de que "resulta poco útil discutir conceptos sin hacer referencia a teorías sustantivas"; por el contrario, consideramos que "la perfección conceptual" puede avanzar sin necesidad de un incremento del conocimiento sobre "el funcionamiento del mundo".

La diferencia reside en que desde nuestra perspectiva el avance consiste en la "la localización de fenómenos" no implica localización en términos de causa y efecto, sino de un campo de relaciones posibles, que es el producto de una reconstrucción articulada, que constituye la base a partir de la cual los "fenómenos" se someten a un proceso de especificación creciente de su contenido. Por lo tanto, es necesario que el punto de partido no se a el reflejo escrito de una proyección teórica (lo que no significa, como diría Bunge "proceder sin ideas"). [11] si no el desarrollo de la función gnoseológica de la intuición de manera de "animar, y no aplastar dogmáticamente, todo intento serio de enriquecer el sistema problemático accesible en el actual marco teorético". [12]

Para ello es necesario saber leer lo teórico desde fuera de lo teórico. Es una exigencia de la capacidad de problematización frente a la inercia de la acumulación teórica, pero también de lo que Foucault ha llamado la "economía política de la verdad". [13] en la medida que plantea el problema de descubrir la especificidad de las condiciones que conforman el carácter de la "verdad" en nuestras sociedades. Justamente es sobre las condiciones que conforman "la política de la verdad" que ha de ejercerse el principal trabajo critico problematizador.

Lo anterior significa que la crítica problematizadora es un cuestionamiento de las formas teóricas cerradas ya cristalizadas tanto por el "tipo de discursos científicos", como por la "necesidad de verdad para la producción económica como para el poder político", o por los mecanismos de circulación del conocimiento, como son los "aparatos de educación o de información". Procedimiento que permite abrirse a la objetividad, al superar al estadio de la sociología critica de la verdad, del famoso Foucault, en una lógica de construcción del conocimiento que rompa con los modales del uso impuesto y con su fuerte tendencia a la cristalización histórica de teoría.

Se busca una problematización que recupere la historicidad del conocimiento desde su construcción y según su uso critico de la acumulación. Esto es, recuperar la dimensión heurística que (por no descansar simplemente en una acumulación lineal del conocimiento), requiere determinar una base desde la cual poder apropiarse de lo acumulable. Lo que obliga a resolver como se establece la relación entre el problema en cuestión y las teorías pertinentes para su comprensión (según perspectivas de las opciones teóricas que resultan reconocibles según la reconstrucción articulada de universos de observación). [14]

De ahí que la problematización no sea el cuestionamiento de lo dado desde un ángulo disciplinario, sino desde la exigencia epistemológica definida por la reconstrucción articulada, que permita definir la base de opciones de teorizaciones de objetos posibles.

La problematización permite determinar mediante las relaciones posibles entre los elementos del problema originario, un campo de posibilidades de opciones que impida una apresurada selección de un corpus teórico. Pero la determinación de esta opción exige que se distinga entre “problema” originario y objeto. El “problema” se transforma en “objeto” cuando la articulación da lugar a una articulación-jerarquizada. Pero el pasa del problema al objeto obliga a considerar los diferentes planos en que el problema manifiesta su objetividad, especialmente si consideramos la influencia tienen, para determinar la objetividad del objeto que se construye, el nivel estructural de la articulación y el recorte en el tiempo.

Si lo anterior se examina desde el ángulo de la construcción de la relación de conocimiento, significa que, en vez de partir de objetos teóricos, se parte del campo de objetos esto es, de la subordinación de la teoría (considerada como sistema) a las exigencias de objetividad incluyente de niveles. Y esta subordinación implica considerar a la teoría como instrumento del razonamiento, antes que como un sistema explicativo.

En este sentido, en el análisis de Marx, la formación social inglesa del siglo XIX no constituye un objeto sino la situación problematizada, que, a partir de un campo de posibilidades de objetos, sirve de base para diferentes opciones teóricas, según la

forma de resolver la relación con lo real y permitió construir al objeto teórico “modo de producción”.

Concebida como intento de razonamiento, la teoría lleva a criticar su acepción, como sistema explicativo, lo que proyecta en un determinado modo de usarla, que rompe con el ángulo de la lógica hipotético-deductiva que la considera como sistema. El uso critico- problematizador de la teoría exige romper con este carácter de sistema, al transformarla en campos de selección de los instrumentos para construir la relación de conocimiento. Mientras que constituye el marco de exigencia epistemológica que permite avanzar en la progresiva transformación de las relaciones posibles en contenidos teóricos-explicativos. [15]

Estructura y funciones de la teoría

Cuando se afirma que “lo menos que debe exigirse de una teoría científica” es que constituya “sistema hipotético deductivo” con capacidad de “explicación y predicción “y que sea contrastable”, se sigue un enfoque de inspiración popperiana.[16] Si nos atenemos a la critica que hace Merton del concepto de teoría, se puede problematizar dicha afirmación, en lo que respecta a las ciencias sociales, ya que, de acuerdo con su planteamiento, antes de que propiamente aparezca “la teoría”, tiene lugar un procesos de formación de conceptos que cumple la función de orientaciones generales que “proporcionan un contexto general pata la investigación” y “facilitan el proceso de llegar a determinar hipótesis”. Solamente cuando tales conceptos se “relacionan entre sí en forma de sistema, empieza aparecer la teoría”. [17]

De esta manera resulta que, antes de tener cualquier sistema con capacidad de deducción de consecuencias empíricas, tenemos recortes de la realidad determinados por tales orientaciones generales, en donde estas orientaciones generales, sin embargo, no sirven para pasar directamente a la sistematización. Es solo sobre la base de la formulación de relaciones hipotéticas, que estas orientaciones, al representar una selección y ordenación de determinaciones, implican un recorte de la realidad observable.

Por lo tanto, resulta claro que cuando hablamos de orientaciones generales y de sistema conceptual no solamente establecemos una diferencia lógica, explicable por

la función que aquellas cumplen de preparación para la formulación de hipótesis, sino que, además, enfrentamos un diferente recorte de universo de observación.

Los conceptos constitutivos de las observaciones generales configuran universos particulares que no mantienen relación entre si, en la medida en que no constituyen un sistema. En cambio, el sistema conceptual transforma los universos anteriores en otros que se identifican con la función de explicación, esto es, con el universo configurado por las consecuencias empíricas que pueden deducirse del *corpus* teórico.

En esta situación, el paso de un recorte a otro es posible con base en una relación con la realidad que se define desde el sistema: por eso mismo, otras alternativas de relaciones potenciales se pierde. En realidad, el uso de la teoría supone entender a cada concepto como instrumento de observación que pueda problematizarse en su relación con la realidad, y no exclusivamente en función del esquema de cual forma parte. Esta posibilidad lógica es propia de todos los conceptos, cuanto "constituyen las definiciones (o la prescripciones) lo que se debe observarse", sin tener por qué subordinarse a las exigencias lógicas de la deducción propia de un sistema conceptual.

Pero la capacidad de estructurar universos de observación que no coincidan con la simple "deducción teórica", descansa en la capacidad de reconocer las diferentes modalidades de concreción de lo real, que, como hemos afirmado, tienen que tener expresión en los mecanismos de apropiación racional de la realidad.

Desde esta perspectiva, la proporción mertoniana de las orientaciones generales pueden ser reenfocada de manera que cada uno de sus elementos constituyentes puede abrirse hacia la objetividad mediante la problematización y conformar, en consecuencia, la delimitación de universos de observación que, sin convertirse en el contenido de ningún sistema conceptual, constituya la base para diferentes opciones para teorización. [18]

En este sentido, la polisemia del concepto "teoría" (que Merton constató en sus análisis), reconoce su raíz en la confusión de lo que es la teoría entendida como sistema hipotético deductivo (con capacidad de explicación y previsión) con al

apropiación racional de la realidad, que incluye mecanismo anteriores a la función de explicación de la teoría. Se puede decir en consecuencia, que las siete acepciones de Merton sobre la teoría representan diferentes determinaciones de lo teorizarle, según sea el recorte de realidad que delimiten.

La esencia de la discusión anterior es no confundir la relación con la realidad y con la estructura explicativa. Cabe preguntarse, a este respecto, acerca de otros criterios de fundamentación que puedan definirse para seleccionar una teoría y que no sean los de la prueba (operan "expost "construida), sino, parte del proceso de la construcción teórica. Una respuesta a esta interrogante nos remite al momento que denomináramos de las opciones teóricas, que no obedece simplemente a las decisiones puramente subjetivas del investigador.

Campo de opciones teóricas

La idea de campo de opciones teóricas se vinculan con el planteamiento de la capacidad de objetivación, pues subordina a la teoría como sistema a la capacidad de abrirse a la realidad objetiva. Ha habido preocupación por estudiar este momento. Aunque no siempre con la claridad necesaria para fijar si es posible una organización lógica suficientemente operativa. Así Bourdieu, [19] sostiene que "la literatura mitológica ha procurado siempre (…) evitar explícitamente la consideración de los *Ways of discovering* a favor de los *Ways of discovering",* esto es, se ha dado la tendencia a hipostasiar el momento teórico – explicativo, cuando es solo un momento del proceso de apropiación racional de la realidad.

Por lo tanto, se plantea la necesidad de la tradición que se entiende a la lógica de la prueba (…) de penetrar en las arcanos de la invención ", lo que requiere "adquirir una disposición mental que sea condición de la invención y de la prueba". [20] la lógica del descubrimiento, en oposición a la lógica de la prueba, invita a trabajar en la organización de la relación con la realidad como proceso de apropiación y no sólo como correspondencia que requiere ser sometida a contrastación.

La invención de la teoría depende de la capacidad de la delimitación de universos de observación no circunscritos a la simple inferencia de éstos desde premisas teóricas. En este contexto la relación de conocimiento con la realidad sirve para organizar la

apertura de los contenidos, en cuanto aquella es definida por una estructura de razonamiento y no por una teoría.

Esto plantea una cuestión de los “conceptos primitivos” que “en una teoría científica tienen que ser tan precisos y tan ricos como sea posible”.[21] Riqueza que, conviene recordar, resulta de un recorte de lo real según una lógica de articulación, obligando a un manejo de los conceptos referidos a una objetividad que no es inferencia de ninguno de ellos, y tampoco está ceñida a las relaciones hipotéticas entre los conceptos.

Teoría y apertura

Cuando Stinchcomb analiza el papel que ha tenido en la ciencias sociales la serie de consideraciones teórico-formales (tales como “suposiciones”, “puntos de vista”, “definiciones operacionales”) destacan que no han inferido” en el trabajo de la disciplina” debido a la existencia de quienes “confían en su intuición más que en sus perjuicios lógicos y filosóficos”, [22] y añade que “el análisis explicito de la forma lógica de la intuición de los hombres excepcionales, nos hará depender menos de los genios” (citado por A. Flexner).

Está claro que el argumento de rechazo a las condiciones formales descansa en una interpretación lógica de las mismas, en vez de abordar la tarea de revisar las formas no formalizadas del razonamiento constructor de teorías.

Desde el ángulo de la exigencia de objetivación de la razón, la intuición abierta a lo real reconoce como estructura a la aprehensión, en razón de ser la apropiación de la realidad a partir de la totalidad todavía no demarcada, pero dibujada en su potencialidad. Lo que nosotros cuestionamos no es que desde “la proporción teórica derivamos, por deducción lógica (…) una proposición empírica “,[23] sino la ausencia de campos de opciones para la formulación de proposiciones teóricas.

Cuando no existe la mediación del campo de opciones, el descenso a lo empírico se cumple por mera deducción, y se deja de lado la función que la articulación cumple sobre la deducción, al asumir los campos de observación que se determinen el carácter de objetos particulares. Entonces, la delimitación de campos de opciones es

desplazada por la observación en función de un objeto construido, con las implicaciones propias de su necesaria contrastabilidad: “después de la deducción lógica de proposiciones empíricas, a partir de la teoría, se puede realizar las observaciones requeridas (…) para comprobar si éstas son o no verdaderas”[24]

De este modo se cierra el ciclo y se vuelve al predominio de la prueba sobre la invención de manera que soslaya definir al momento de selección de la teoría. El problema de fondo es no limitarse a aplicar una teoría a un problema determinado por la misma teoría, sino resolver que teoría es pertinente para el problema; lo que obliga a subordinar la elaboración teórica a una exigencia previa de objetivación.

Se plantea así la necesidad de distinguir entre el concepto “teoría” y la deducción a partir de ciertas premisas. En el razonamiento que tenga en cuenta la exigencia de adecuación a lo concreto especifico, se trata de pensar lo real en función de ciertos universos de observación, cuya delimitación sirve de base para la elaboración teórica; esto supone un razonamiento no teórico-explicativo. El proceso de objetivación racional exige una estructura (capaz de incluir niveles de la realidad), que sea congruente con el constante devenir de lo real.

Esta modalidad de apertura entra en contradicción con los requisitos establecidos por la teoría, especialmente con el de unidad conceptual o consistencia semántica que “es necesaria (…) para contar con sistemas hipotético – deductivos, o sea, con teorías”,[25] y que se relaciona con la coherencia interna de éstas. Sin embargo, ya se ha enseñado que estos requisitos “pueden conducir a una actividad improductiva”, [26] por eso conviene distinguir entre el momento de la teoría construida y los momentos del movimiento creador de la teoría, que lleva a pensar fuera de la teoría. Esto es, a pesar de la realidad como base de alternativas potenciales de teorización; lo que exige definir ángulos de lectura de la realidad que no signifiquen, en principio, una inclusión de sus elementos observables como “piezas de un todo conceptual”. [27]

En el trasfondo se contiene la idea de que la función de articulación de la realidad se transforma, de pura exigencia epistemológica, en contenido de estructuras susceptibles de corresponderse con la realidad. De ahí que el proceso de objetivación

requiera de estructuras que, más tarde, en el momento en que la aprehensión se transforme en teoría, den lugar a las estructuras de homología.

Desde esta perspectiva las teorías pueden clasificarse en diferentes tipos. Boudon (ante la confusión persistente, aun después de los esfuerzos de esclarecimiento hechos por Merton), reclama la necesidad de "distinguir tipos de teorías, lo que llevaría al problema de dilucidar las dimensiones a partir de las cuales se puede obtener esta tipología".[28]

Por cierto que estas dimensiones son precisamente parte del problema, ya que se trata de saber la función que cumplen las distinciones hechas por Merton, según la relación que tengan con la apropiación racional de la realidad, distinciones que, de acuerdo con el grado de homogeneidad semántica de sus contenidos, pueden reconocer las fases de la aprehensión-problemática, de la definición del objeto, y de la explicación teórica. Para comprender mejor esta proporción es necesario anticipar ideas directrices.

A) La problemática

La problemática corresponde a la determinación del punto de partida del proceso de apropiación de la realidad, de acuerdo con la lógica dela transformaciones que sugiere su inserción en un proceso de recorte por delimitación-articulación.

La problematización del punto de partida en un doble cuestionamiento crítico: por una parte, desde lo empírico –morfológico, ya que se le exige mostrarse en sus transformaciones "posibles", y, por otra, desde la "teoría", ya que ésta se la considera con el interior del proceso de aprehensión. La explicación es solamente una de sus etapas, que corresponde a la adecuación con lo real, en tanto las etapas anteriores se refieren a la construcción misma de la teoría como mecanismo racional de capacitación de la realidad.

La argumentación anterior pretende traspasar los niveles recortados de lo emperico en función de su inserción en la articulación. Esta posibilidad de articulabilidad no la entendemos a la manera de una relación hipotética que vincula niveles, al anticipar el modo y contenido de la relación. Por el contrario, en el momento de la problematización, la cuestión central reside en dudar "de lo dado", en cuanto

conformador de un contenido teorizable. Y es la problematización la capacidad crítica para transformar lo dado como apariencia empírica, o como forma teórica cristalizada, en potencialidades posibles de transformaciones según se vaya ascendiendo hacia la abstracción articuladora, que no requiere de los requisitos de unidad conceptual o de la homogeneidad semántica propios de la teoría.

La problematización del punto de partida contiene una riqueza de determinaciones posibles que no admite el sesgo de un reduccionismo a ninguna estructura teórica con su necesario cierre semántico. La razón de esto es que la problematización constituye la crítica del problema originario, a fin de transformarlo en un campo de objetos desde el cual poder seleccionar la estructura teórica coherente que sea capaz de reflejar la riqueza que implica la problematización.

De acuerdo con los anterior, la problematización o critica del problema originario, representa el punto de partida de la apropiación de lo real, pero referida estrictamente al ascenso de lo concreto a los abstracto; lo que facilita especificar el contenido del problema. El ascenso hacia lo abstracto supone una forma de razonamiento abierta, no sometida a exigencias teóricas previamente definidas, y su propósito es determinar el nivel de abstracción adecuado a la exigencia de especificación del problema.

El esfuerzo de aprehensión no plantea la exigencia de homogeneidad semántica propia de la teoría, en tanto la aprehensión no formula proposiciones predicativas de propiedades, por cuanto no hay ningún objeto particular sobre el cual formularlas. De allí que se restrinja a la determinación del campo desde el cual, subsecuente, definir un objeto teórico sobre el cual poder formular proporciones atributivas de propiedades. Por eso la aprehensión no se refiere a ningún fenómeno como objeto, sino a la exigencia de especificación que resulta de pensar, a cualquier nivel de fenómenos, en términos de su articulación con otros niveles de la realidad; es decir, de su reconstrucción articulada.

En consecuencia, la naturaleza del objeto teórico que se construye dependerá de cómo articule a distintos niveles de a realidad con sus correspondientes propiedades

de tiempo y de espacio. De ahí que hayamos hablado de construcción del objeto articulado.[29]

B) La determinación del objeto

Lo anterior corresponde a la perspectiva del esquema de la lógica del objeto que se contrapone al esquema basado en la hipótesis. Su lógica se despliega desde la crítica del problema inicial para ascender a nivel de la riqueza de relaciones posibles contenidas en la configuración problemática.

Esta forma de apropiación de lo real no puede limitarse a constatar los mecanismos sicológicos o sociológicos mediante los cuales tiene lugar la acumulación del conocimiento; abarca también la explicación del desarrollo en la formas de razonamiento. Ello es particularmente importante cuando nos abocamos a un conocimiento como el histórico-político, cuya materia, como lo hemos señalado, impide hablar con claridad de acumulación,[30] ya que es una articulación entre regularidades , voluntades y prácticas sociales.

No se puede, en verdad, perder de vista la situación histórica que determina la modalidad de concreción de la realidad, y en la que se hace evidente que la transformación de la relación posible, o de articularidad, en relación teórica o de contenido (que se refiere al paso de abstracto al concreto reconstruido), no pierda la riqueza de contenido de la problematización inicial. En otras palabras, no se puede olvidar que la determinación del objeto como paso desde el "abstracto al concreto" incorpora el paso del "concreto al abstracto", lo que es posible si se tiene en cuenta que el objeto es un producto articulado entre niveles de la realidad y de los parámetros específicos de cada uno. Este objeto articulado corresponde a una situación histórica que debe ser reconstruida como campo de objetos posibles.

C) La explicación teórica

La relación entre el momento del concreto-abstracto con el momento del abstracto se produce a través de la naturaleza que asume la abstracción. Puede ocurrir que, si no se hace explicito el camino de construcción del abstracto, la explicación del concreto puede desligar del proceso de reconstrucción articulada que problematiza al punto de

partida y se reduzca la explicación a la derivación del concreto desde el abstracto, mediante la deducción teórica.

La conciencia epistemológica acerca de la naturaleza de la abstracción dependería del juicio teórico que se desarrolle sobre la determinación histórica; ya que lo que permite recuperar la historicidad del conocimiento es el modo como se constituye la abstracción.

De ahí que, si a través de este juicio crítico sobre la abstracción, se hace explicito al nexo entre el momento del concreto con el del abstracto-correcto, se pueda concluir que la estructura teórica-explicativa devenga el cierre de lo potencial, aunque sin perder su naturaleza potencial o abierta. La explicación se relacionaría, de este modo, con la aprehensión abierta, no predicativa, misma que permitiría utilizar aquella como instrumento de razonamiento constructor de la relación con la realidad, sin limitarse a la deducción de consecuencia.[31]

Lo anterior permite distinguir en el interior de los *corpora* teóricos dos funciones: primera, servir de instrumentos en la forma de razonamiento problematizadora para organizar la relación con la realidad, con base en sus elementos conceptuales componentes, aunque utilizados fuera de la lógica del sistema conceptual (que es lo que hemos dominado conceptos ordenadores);y, segunda: la función de explicación o solución de cierre a esta construcción abierta, objetivizante, a lo real.

D) *Recapitulación*

i) Sostenemos la conveniencia de poner de manifiesto la necesidad de subordinar la lógica interna del *corpus* a una forma de razonamiento. De esto se desprende que los pasos lógicos no corresponden a los de la deducción, si no a los de la reconstrucción articulada del problema que nos preocupa reconocer.

ii) La crítica de las estructuras teóricas, como situación cerrada, desemboca en la defensa del predominio de la forma de razonamiento sobre la coherencia lógica interna de aquéllas.

iii) En la medida que en la teoría se confunde el momento concreto-abstracto con el abstracto-concreto, se dificulta determinar cómo se resolvió en la teoría la construcción de su nivel de abstracción; por lo que el nivel de abstracción de la

teorías no permite recuperar la riqueza de la problemática que le ha servido de punto de partida y, en consecuencia, la teoría tenderá a formalizarse. La riqueza de su recorte se reducirá a lo que se pueda deducir de ella, sin dar cabida a la problematización de la relación que la teoría organice con la realidad.

Citas referenciales

[1] Witold kula, problemas y métodos de la historia económica, península Barcelona 1973, cap IV.

[2] Para que la determinación teórica del objeto sea congruente con este planteamiento, no se puede dejar de lado la relación en que se encuentra con respecto a la problemática, la cual, la específica a la teoría sirve para esclarecer la naturaleza y el alcance de la estructura explicativa.

[3] Estamos pensando en la concepción dialéctica del movimiento concreto-abstracto-concreto, que se ha desarrollado a partir del concepto diseñado por Marx en la introducción de 1857 a la contribución a la crítica de la economía política. El tema de concreto inicial y su ascenso al abstracto no ha recibido la suficiente atención, que se compara con los análisis acerca del modo como abstracción da cuenta de la concreción histórica de la realidad. Consideramos que la abstracción históricamente determinada, señalamientos epistemológico central de Marx, exige que se profundice sobre el modo de construcción de abstracción. En este sentido, la aprehensión cumple la función de determinar la base empírico-concreta desde la que puede iniciarse el proceso de abstracción que de cuenta del campo de objetos posibles de teorizarse.

[4] Joseph Dietzgen, La esencia del trabajo intelectual, Grijalbo, México, 1975.

[5]. Cabe señalar que la problemática debe ser diferenciada de la conjetura. Las diferencias residen en que mientras la conjetura es función de una teoría que, entendida como programa (Lakatos), se expresa en hipótesis la problematización no lo es ya que consiste mas en articular la realidad, como objeto, antes que cuestionar directamente a una teoría. Esto se relaciona con la idea y función de la teoría misma. Si tomamos como base la formulación de Lakatos, en el enfoque “conjetura-programa teoría auxiliar” el “núcleo” es un objeto teórico, mientras que en el enfoque de lo problemático, el “núcleo” representa una afirmación articuladora de posibles niveles susceptibles de transformarse en objetos teóricos. En otras palabras, en el enfoque conjetura-núcleo predicativo, la teoría es una estructura de proposiciones sobre determinados hechos; mientras que en el enfoque problemático-núcleo- no-predicativo, la teoría es una articulación determinada, en cuyo interior se contiene alternativas en lo que se refiere a la estructura de las determinaciones. En este marco hay que enfatizar que cuando pasamos de la conjetura a lo problemático, el razonamiento se desplaza del modelo de explicación, con su lógica de la prueba, al modelo de reconstrucción, con su lógica de construcción del objeto. Desde el plano de la teoría, esto requiere decir trabajar, con conceptos ordenadores y no con hipótesis.

[6] Luis Althusser, sobre el trabajo teorico: dificultades recursos, Barcelona, Anagrama 1970 p.25.
[7] Pierre Bourdieu, et. al., El oficio de sociólogo, siglo XXI, Buenos Aires, 1975 p.29.[17] Bourdieu, op. Cit., p.29.
[8] Pierre Bourdieu, op. Cit.,p.47
[9] Stinhcomb, La construcción de teorías sociales, Nueva Vision, Buenos Aires, 1970, p.68
[10] Stinhcomb, idem, p.52.
[11] Mario Bunge, La investigación científica, Ariel, Barcelona 1976, p.421.
[12] Bunge, idem,p. 619.
[13] "cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política en general de la verdad: los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismo y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad (…) " . Michel Foucault, microfísica del poder, ediciones de la piqueta, Madrid 1979, p.187
[14] Se trata de buscar una respuesta a la afirmación: "los elementos conceptuales utilizados en la construcción de una teoría no depende solo del sistema del problema que debe resolver la teoría, sino también del conocimiento y de las técnicas disponibles". (Cfr. Mario Bunge, ver Bibliografía)

[15] Para una discusión mas detenida podemos utilizar como referencia el siguiente contexto de Bunge. (cfr. La investigación científica, p.607). "el ámbito de una teoría puede considerarse como un conjunto constituido por los siguientes grupos: ¡¡) el conjunto (desconocido) de los explicandan no conocidos de la misma naturaleza que los anteriores subconjuntos; ¡¡¡) el conjunto de los explicandan conocidos pero de otra naturaleza, no tomadas en cuenta a proponer inicialmente la construcción ;¡v) el conjunto (descocido) que los explicandan no conocidos por los momentos, de naturaleza distinta y no contemplados inicialmente: y v) el conjunto de los explicandan lógicamente posibles concebibles a base de otras construcciones, pero imposibles según la construcción dada…"

El párrafo anterior se refiere al ámbito de la teoría, pero cabe discutir el problema desde la perspectiva de la relación entre la lógica interna de la teoría y el uso de esta como instrumento de razonamiento para aprehender la realidad. El "conjunto de los explicandan conocidos…"(¡) se refiere a lo que la teoría define como recorte de la realidad: del mismo que se especifica mediante la explicandan " no conocido" pero posibles de articularse por ser " de la misma naturaleza" (¡¡): O bien de explicandan "conocidos pero de otra naturaleza, no tomados en cuenta al proponer inicialmente la construcción" (¡¡¡), cuya consideración implica transformar el ámbito que constituye el contenido mínimo de l teoría (¡). El problema es impedir que el ámbito de la teoría cristalice, ya que la ampliación del ámbito teórico (¡) se basa en conocimiento o en cierta determinación acerca de la naturaleza a fin de los elementos de la realidad. Para ello es necesario su problematización con base en el conjunto de explicandan "no conocidos", de naturaleza distinta y no contemplados inicialmente" (¡v); pero fundamentalmente con base en los "explicandan lógicamente posibles" (v.parte son estos últimos los que sirven de base ala perspectiva de transformar la teoría en un instrumento de razonamiento, ya que lo específico del ámbito de explican dan conocido (¡) se abre en función de la articulación de relaciones posibles; de esta manera lo especifico del ámbito teórico (¡) es problematizado con base en relaciones

lógicamente posibles (¡V) y (V), que cumple la función de establecer relaciones entre esferas de la realidad más allá de las relaciones teóricas establecida. Por eso la determinación del ámbito de la teoría se transforma en una forma de razonamiento que tome en cuenta elementos conceptuales provenientes de diferentes conjuntos teóricos.

Problematizar el recorte de la delimitación teórica significa poder reconocer en su interior un campo re relaciones posibles; pero estas, en tanto posibles, reflejan una articulación potencial, en ningún caso ya dada, y en consecuencia definen un contenido vertical. Este contenido se abre a una exigencia de objetivación que trasciende los límites en la articulación. En el fondo, se trata de subordinar la deducción del razonamiento constructor de teoría; y de subordinar la fase teórica de la apropiación de lo real a las fases de la apropiación particulares de la delimitación del ámbito de partida y su consiguiente y creciente especificación.

[16] Bunge, idem,p.516.
[17]Robert K. Merton, teoría y estructura social, fondo de la cultura económica, México 1964,p.99.
[18] Sin embargo, conviene recordar que la apertura hacia la objetividad no es una operación que sea autónoma de la concepción que se tenga de la realidad. En efecto no es posible organizar racionalmente dicha apertura sino con base en las exigencias epistemológicas de construcción que plantea la objetividad, la conformidad con el concepto que se tenga de ella. Por consiguiente si se parte del concepto de realidad como "totalidad orgánica " (por utilizar la misma expresión de Marx en la introducción de 1857), la apertura debe ser congruente con dicho concepto, situación que será diferente para el caso de que se conciba la realidad como aglomeración de entes aislados sujetos a relaciones mecánicas entre si.
[19] *Bourdieu, op. Cit., p. 17.*
[29] Bourdieu, idem.17
[21] Bunge, op., p. 433
[22] Bunge, idem, p.8
[23] Bunge, idem, p.25
[24] Bunge, idem, p.26

[25] Bunge, idem, p.430
[26] Merton, op. cit., 108
[27] Bunge, op. cit., p. 621
[28] Reymod Boudon, los métodos en sociología. A Redondo, Barcelona, 1969. P 201
[29] Lo que decimos rescata como problema lógico, en el marco de la distinción entre razonar para aceptar una hipótesis como verdadera y razonar para sugerir hipótesis como plausibles, a este segundo aspecto, pero desde la óptica de la construcción del objeto (Cfr.Hanson, Véase Bibliografía).

[3o] Cfr. Apéndice, Parte 3 Sobre el progreso científico.
[31] Volveremos a este tema cuando nos refiramos a la descomposición de los *corpora* teóricos. Lo que merece un desarrollo más amplio es la idea de la riqueza abarcadora de las estructuras racionales de capacitación de lo real no puede quedar completamente desligada del campo circunscrito por la explicación; lo anterior exige

formular una reflexión epistemológica sobre la explicación desde la perspectiva de la aprehensión y de la reconstrucción articulada.

BIBLIOGRAFIA

Ana María Araujo Freire. La pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Graó.2004

Ángel Pérez Gómez. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata 1999

Andy Hargreaves, Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. 2003

Badiou, Alain. *La ética*, Edit. Herder. 2004.

Benner, Dietrich. *La pedagogía como ciencia*, teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis, Edit. Pomares. 1998

Carrizales, Cesar. Et.al. *Arte y pedagogía*, Edit. Lucerna Diógenes. 1998.

Dussel, Enrique. *La pedagogía latinoaméricana*, Edit. Nueva América. 1995.

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*, Edit. Siglo XXl. 1992.

Hans-Georg Gadamer. Verdad y Método. Tomo I, ediciones Sígueme.2007

Hans-Georg Gadamer. Verdad y Método. Tomo II, ediciones Sígueme.2007

Hoyos, Carlos Angel, Et-al. *Formación pedagógica, la docencia y el presente*, Edit. Lucerna Diógenes. 2000.

Heidegger, Martín. El ser y el tiempo. Fondo de cultura Económica. 2000

Hugo Zemelman. Uso crítico de la teoría. IPN. México. 2009

Jara, Oscar. *Para sistematizar experiencias*, Edit. Alforja. 1995.

Gimeno, sacristán José. Poderes inestables en educación. Morata 1999

Jurgen Habermas. Teoría de la acción comunicación II Editorial. Taurus. 2002

León Olivé. Multiculturalismo y Pluralismo. Editorial Paidós. Unam. 2003

Meneses, Díaz Gerardo. Competencias en Educación. Reflexiones y propuestas. ISCEEM. 2011

Pierre, Bourdieu.et.al. El oficio del Sociólogo, presupuestos epistemológicos. Siglo XXI.2007

Rolf, Wiggershaus. La escuela de Fráncfort. Editorial Fce. 2009

Rafael Farfán, Hugo Zemelman. Epistémica la querella por el saber. Edit. Lucerna.1999

Sanabria, José Rubén, Introducción a la filosofía. Porrúa. México, 2003. Pp. 465.

Saúl, Ana María. Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas. Siglo XXI. 2002

Simmel, George. *Pedagogía escolar*, Edit. Gedisa. 2008.

UPN, Colombia, *Expedición pedagógica*, 2001.

LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA REALIDAD DE OAXACA

1. **La sociedad contemporánea y la escuela.**

   a) Modernismo y postmodernismo, una mirada desde la escuela.

2. **El estado actual de la educación pública de Oaxaca.**

   a) Político

   b) La relación escuela-comunidad como esencia de transformación educativa.

   c) Investigación Educativa

   d) El modelo educativo actual.

   e) Centralismo y federalismo.

3. **La transformación de la educación pública en Oaxaca.**

   a) Nuestra educación principios filosóficos, éticos, epistemológicos, teleológicos y ontológicos.

   b) La educación y la cultura para la transformación comunitaria (PEMCEV)

   c) La formación colectiva del educador crítico para la transformación social de la educación (SEFPTEO)

   d) El tequio, faena o la vuelta mano como una parte fundamental de la filosofía de vida de nuestros pueblos, la cohesión social y el cuidado de la naturaleza (PROPCIEO)

e) La evaluación como un proceso dialógico acorde a la realidad educativa (SEEO)

f) Reconocimiento al trabajo colectivo a través de los proyectos educativos (PRETEO)

4. Una articulación holística del sistema educativo estatal desde el PTEO.

a) Aproximación a la construcción curricular a partir de los colectivos y sus proyectos.

5. Bibliografía

LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA REALIDAD DE OAXACA.

1.- La sociedad contemporánea y la escuela.

a) Modernismo y postmodernismo, una mirada desde la escuela.

La superación de la sociedad industrial provocada por los avances en nuevas tecnologías, marcó la etapa del capitalismo tardío de donde emergió la sociedad postindustrial a la que se ha denominado postmodernismo. El cambio de una sociedad industrial a otra post industrial modificó el modo de producción, trayendo consecuencias poco imaginadas hasta el momento del cambio. Los filósofos de la Escuela de Frankfurt leyeron atinadamente las nuevas circunstancias en la sociedad industrial y desplantaron la teoría crítica que soporta la emergencia postmoderna.

La modernidad es un concepto filosófico y sociológico caracterizado como el proyecto de imponer la razón como norma fundamental a la sociedad. En este sentido, la modernidad se aproxima mucho al concepto kantiano de Ilustración. En la modernidad el porvenir refuerza el pasado y otorga sentido racional a la noción asociada a los hombres. Por esta razón, la modernidad constituía la posibilidad del cambio social.

La modernidad puede explicarse y comprenderse, a través de la teoría de reproducción social y cultural que interpreta función del sistema como instrumento de legitimación de las desigualdades y de las jerarquías sociales por su decisivo papel en el funcionamiento, y sobre todo, en la reproducción de la sociedad capitalista

En la modernidad, la creencia en el progreso como fin último del devenir histórico fue el motor de todas las corrientes de pensamiento de la sociedad moderna. Hoy es uno de los conceptos sobre los cuales más dudas recaen […] (Puiggros, 1998:178). La figura del ciudadano fundamento del modernismo trajo consigo la necesidad de las naciones

homogéneas. Esta concepción arrastró a los pueblos originarios pero no logró romper sus fortalezas.

El postmodernismo a puesto en tela de duda los conceptos fundamentales del modernismo, entre de ellos, su concepción metafísica del sujeto, su apología de la ciencia, la tecnología y la racionalidad como las bases para equiparar cambio con progreso, su etnocéntrica igualación de la historia con los triunfos de la civilización europea y su perspectiva globalizadora. (Apud)

Sin embargo para autores como Giroux al citar a Dews, el postmodernismo crítico desea volver a trazar el plano del modernismo, de tal forma que logre un cambio en el poder de los privilegiados y poderosos, hacia aquellos grupos que luchan por obtener algún grado de control sobre sus vidas, en lo que progresivamente se ha vuelto un mundo marcado por la lógica de la desintegración.

El pensamiento postmodernista no ha puesto mucha atención en la pedagogía o en última instancia en la escuela. Puiggrós sostiene que el pensamiento postmodernista no ha desarrollado una pedagogía, pues precisamente la negación de la posibilidad de reproducción eterna de los grandes sistemas teóricos y políticos rechaza la posibilidad de una pedagogía, en el sentido moderno del término. Por otra parte, algunos pensadores como Giroux han elaborado críticas relacionadas con la denominada pedagogía crítica.

En sus peores circunstancias, la pedagogía crítica como forma de crítica educativa ha sido determinada abiertamente por el discurso del modernismo. Cada vez más se ha visto reducida al énfasis modernista en la técnica y el procedimiento, algunos propulsores de la pedagogía crítica reducen sus posibilidades liberadoras al enfatizar casi exclusivamente el diálogo, el proceso y el instrumento. (Giroux, 1998:73)

Estas observaciones corresponden plenamente al denominado paradigma comunicativo crítico que toma como sustento la crítica a las metodologías subjetivista y objetivista de investigación. Acerca del primero señala que esta metodología se ha centrado en resaltar las voces de los sujetos sociales, no prestando atención suficiente a los conocimientos acumulados gracias al sistema científico. En tanto que, acerca de la otra metodología basa su crítica en que no ha analizado la realidad más allá de los sistemas, olvidando muy frecuentemente las voces de los sujetos sociales y conocimientos de las personas.

Ambas críticas tienen fundamento y permiten a los autores del paradigma comunicativo crítico desplantarlo conceptualmente, cuya pretensión reside, en propiciar un diálogo igualitario entre las personas investigadas y los investigadores. El paradigma sostiene

que el conocimiento es resultado o se estructura socialmente y propone tres exigencias metodológicas: los investigadores, los grupos orientados y un Consejo asesor.

La crítica de Giroux debe alertar a los educadores acerca de las posibilidades de educar en la diferencia, pero sobre todo acerca de la compleja función que hoy se plantea a la escuela, la de facilitar y promover la constitución crítica del pensamiento cotidiano.

Autores como Peter MacLaren hablan de una pedagogía que se expresa desde la marginación. A partir de este concepto, la pedagogía crítica "ha estado en una línea de choque a favor del ejercicio del poder del estudiante como individuo autónomo". Ejercicio relacionado íntimamente con la liberación del yo propio, Desde su punto de vista: la pedagogía crítica es más que una desacralización de las grandes narrativas de la modernidad, no obstante, busca establecer una nueva moral y límites políticos de la emancipación y lucha colectiva, en donde las narrativas subordinadas y las nuevas narrativas puedan ser escritas y expresadas en la arena de la democracia. Estas nuevas narrativas no están unificadas por la objetividad y los principios morales reglamentados sino por un *ethos*[6] público de solidaridad y lucha para la realización de una profunda democracia y participación cívica. (MacLaren, 1998:307)

Los tiempos actuales se han caracterizado por un agudo proceso de transición entre las ideas decadentes planteadas en la modernidad y un reposicionamiento del sujeto ante el escenario social en donde se identifica el surgimiento de una nueva cultura que se pone en cuestión: valores, visiones de vida, instituciones, relaciones humanas, conocimientos, etc. podemos decir que la postmodernidad tiene una primera fase caracterizada por la crítica, cuestionamientos y revisiones a los fundamentos con los que operaba la modernidad.

Las teorías son una parte importante en la educación. La escuela contemporánea, para su funcionamiento, ha generado sistemas de comunicación y de información. Partiendo de planteamientos de estructuras teóricas vistas desde la modernidad como el mundo de las metas, la evolución de los nuevos mercados laborales, la necesidad de innovar la estructura de las instituciones educativas y los procesos de información de los individuos, con el fin de alcanzar mayor rentabilidad, productividad, crecimiento, eficiencia y calidad de los bienes y servicios producidos; por lo que, estos sistemas han condicionado las estructuras del libre pensamiento, la posibilidad de transmisión de conocimiento, teniendo planteamientos individualistas como graduaciones del saber, distribución de los espacios, utilización y selección de materiales. La escuela actual ha tenido y continúa siendo espacio de poder, negando los procesos colectivos que

[6] El *ethos* lleva la idea de estabilidad, consistencia, fidelidad a si mismo e identidad temporal. Pero en tanto que acción, el *ethos* implica también dinamismo, movimiento, creación y recreación, libre renovación de sí mismo, desde sí mismo. Es praxis y es poiésis.

fundamentan la organización y la construcción de la escuela para la transformación de la sociedad.

Uno de los principales obstáculos que encuentra la escuela para avanzar y para situarse dentro del mundo al que pertenece es la falta de revisión de sus sistemas de comunicación. Es evidente que la escuela actual ha de usar y conocer planteamientos postmodernos partiendo de los medios de comunicación de la sociedad. Posibilidad que genera pérdida de identidad en los individuos, generando así metarelatos (relatos vacios con verdades absolutas) con conceptos direccionados, teniendo así poca asimilación de la misma, es decir la revolución científica (modernismo) y más tarde postmodernismo son planteamientos de conocimientos que se basan y cambian en principios fundamentales desde su propia visión de poder.

Sin embargo en lo que no ha cambiado son en las formas y modos de circulación de dichos conocimientos y principios (sociedades informatizadas, no informadas) desde esta perspectiva pocas veces se entiende que los sistemas de comunicación van más allá de la tecnología, y crean un conjunto de relaciones que condicionan la organización de los saberes, los valores de una sociedad, sus lenguajes, su cultura. Transformando a los profesores en una especie de personificación del déficit tecnológico a erradicar para la superación del sistema; con esto los maestros y la pedagogía tendrían que asumir su reducción performativa Es evidente, pues, que si la escuela no entra en el conocimiento, el uso, la dinámica, la crítica de los sistemas de comunicación de la sociedad en que vive, esta escuela no corresponde a esta sociedad, a esta cultura, y por lo tanto, está condenada a su destrucción.

La postmodernidad plantea el fin de la historia lineal, las drogas, las revueltas juveniles, los movimientos feministas, los movimientos de sexualidades alternativas, las guerras regionales, la idea de un holocausto nuclear, la pérdida de fe en la ciencia y el Estado. Lo conocido por conocido es puesto en cuestión. La pedagogía en los tiempos postmodernos centra sus esfuerzos en una educación de masas, con relatos vacíos de sentido, imaginarios, la industria cultural adopta prácticamente cualquier bien cultural en aras del mercado. El conocimiento se convierte en mercancía útil para el gran capital vaciando el ejercicio pedagógico del maestro con pocas posibilidades para la formación humana.

La noción de progreso y la estratificación social propios de la educación moderna marcaron el vínculo de los sistemas educativos con el económico, ésta fortaleció la insuficiencia de los modelos educativos con fundamentación moralista, idealista, normativo, con un déficit teórico y altamente técnico, cuyos propósitos específicos eran incrementar la productividad y legitimar la distribución de bienes de servicio, haciendo de la tecnología la columna vertebral de la educación y de la sociedad moderna.

Los problemas educativos se redujeron a problemas de método, secuenciación, inicio y gradación y para tratar de dar respuesta a estas preocupaciones se limitó a proponer iniciar de lo simple a lo complejo como el método de enseñanza y ello marcó el desarrollo ulterior de la organización educativa. A partir de la modernidad, la educación se convirtió en una institución indispensable para la producción y reproducción de la sociedad capitalista y la escuela como la estructura de la civilización occidental, hoy el reto de la educación es superar la visión tecnocrática de la pedagogía.

2.- El estado actual de la educación pública de Oaxaca.

a) Político

En el ámbito educativo, las políticas públicas con influencia posmodernista establecen el término calidad con el propósito que la sociedad legitime como la fórmula ideal para dar paso automático a la democracia, a la equidad, solidaridad, justicia social y al respeto a la igualdad de los derechos de los mexicanos y enfocan a la educación las reformas que sólo modifican la forma pero que nada contribuye al mejoramiento de las condiciones del servicio educativo.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, diseñando un proyecto de desarrollo educativo con un sentido nacionalista ideado por el oaxaqueño José Vasconcelos, basándose en la gran "cruzada contra la ignorancia". Las misiones culturales fueron un proyecto que surge de esta propuesta, para 1934 en el gobierno de Lázaro Cárdenas reforma el artículo 3° constitucional y se adopta una educación socialista, con la política de "una educación para todos"; en el gobierno de Ávila Camacho, nuevamente se reforma el artículo 3° para no dividir las clases sociales del país; con Adolfo López Mateos basó la política en la Unidad Nacional y Modernización con el Plan de 11 años y crea en 1959 la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; a partir de 1970 con Luis Echeverría se abrieron las puertas a la inversión extranjera y a su proyecto de Reforma educativa revisando planes y programas de educación básica.

Paulatinamente se van aplicando las políticas en el ámbito educativo hasta llegar al gobierno de Salinas de Gortari donde se aplica la descentralización de la educación, el federalismo se desconcentra y se pasa la administración educativa a las entidades federativas, permitiéndose el control con la Ley General de Educación(1993) y las Leyes Estatales de Educación, como condicionante para que México pudiera entrar a la política neoliberal, inscribiéndose en el Tratado de Libre Comercio; Ernesto Zedillo da continuidad al Plan de Estudios 1993; bajo la política globalizante con ideología de

un mundo sin fronteras se afianza este control con el programa Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

A la firma del ANMEB, los profesores oaxaqueños nos encontramos ante un escenario educativo sumamente complejo. El mapa escolar constituido durante esos 55 años de centralización albergaba ya todos los niveles y modalidades educativas actuales y una estructura administrativa pesada e ineficiente.

Desde una perspectiva crítica, lo público es un espacio de todos, y de acuerdo a las políticas del estado, son como un ente abstracto del gobierno, como redes de organizaciones (el Ejecutivo, el Congreso) y de la sociedad como tejido orgánico y ciudadano. Así, esta posición rechaza la idea de que lo que ocurre con la educación, con el diseño de sus políticas y con sus resultados, compete sólo al Estado o es propiedad exclusiva de una burocracia como los organismos internacionales, los especialistas, la iglesia, las agencias de financiamiento internacional, las organizaciones de la sociedad civil, entre otros muchos actores que están también inexorablemente involucrados en el proceso de política educativa.

La reforma educativa retoma el tema de la descentralización educativa que se inicia desde los gobiernos de Salinas y se prolonga hasta el de Fox, que hasta hoy no queda claro por qué el carácter humano de la enseñanza y el aprendizaje se traduce en la revaloración de la actividad magisterial, la descentralización de educación básica y normal dio pie a los cambios en la Constitución y a la promulgación de la Ley General de Educación, estos documentos avalaron el régimen educativo descentralizado y que reforzaría el federalismo, sin que esto implique que se pierda la autonomía ni que el gobierno local sean subordinado al nacional (Levi, 1981)

¿Cómo se definen las políticas educativas en el ambiente político actual en Oaxaca? La globalización provoca consecuencias en el ámbito educativo de manera general y en específico en Oaxaca en la dimensión económica que defiende los postulados neoliberales a ultranza, pretende aplicar diferentes programas compensatorios a través de la escuela con el propósito de justificar que a mayor consumo una dimensión ideológica única, dominada por los intereses de los países más poderosos y otra, denominada objetiva(M. González Tablas, 2000) que se fundamenta en las premisas del pensamiento único, una dimensión política.

¿Qué elementos han variado? ¿Qué actores han aparecido? ¿Cuáles desaparecido? ¿Qué función tienen los organismos internacionales en este sentido? ¿Qué mecanismos de poder e intercambio de recursos se transformaron a raíz de los cambios políticos y económicos? ¿Qué papel desempeñan los especialistas en el diseño de la política pública? ¿Qué peso tienen los actores políticos corporativos en su implementación?

Hoy achicar el estado es agrandar la civilización; se acabó la historia, la sociedad será siempre capitalista y neoliberal; el liberalismo económico lleva inexcusablemente a la democracia; para la nueva tendencia política hay que adoptar el modelo neoliberal que es el que se impone en todo el mundo; la economía social de mercado forma parte ya del pasado y sus defensores son dinosaurios ideológicos; pragmatismo, ya pasó la época de las ideologías; siempre hubo y habrá corrupción, pero en el liberalismo es marginal y en el estatismo, estructural; siempre habrá desigualdades porque están en la naturaleza humana; globalización. El nacionalismo económico es una expresión retrógrada que debe desaparecer; la soberanía nacional es un arcaísmo del pasado, está superada y en disolución; las privatizaciones son la panacea; el capital extranjero es la solución; la experiencia económica chilena es el paradigma del modelo neoliberal y debe ser imitada (Estefanía, 1997:26-27).

En Oaxaca se palpa la descentralización como mera actividad administrativa, destacan aspectos relacionados con labores de asesoramiento pedagógico muy aislado. Los Equipos Técnicos Estatales de programas; Las Mesas técnicas de los niveles educativos; El servicio de Supervisión escolar y su personal; Los Centros de Maestros y Los Servicios de Educación Especial e Integración Educativa.

A pesar de la ambigüedad acerca del federalismo educativo, se legitima en la LGE, (ART. 32 y 34) que pretende un sistema educativo nacional unificado y homogéneo que posibilite el justificar los recursos compensatorios propuestos a garantizar el acceso y permanencia de los alumnos en estados con mayor marginación y pobreza.

La Ley General de Educación, estableció que el gobierno federal cumpliera funciones compensatorias, así surgieron los programas compensatorios destinados a zonas de mayor pobreza y a cargo de CONAFE. Otros programas se sucedieron desde entonces, a partir de los objetivos y metas de los programas sectoriales de los años 1994, 2000 y 2006 derivados del Plan Nacional de Desarrollo: Programa Nacional de Lectura; Programa de Educación Cívica y Ética, (que culminó como asignatura del plan de estudios); Programa Nacional de Actualización de Profesores (Pronap); Programa de Integración Educativa, Programa de preescolar y primaria para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes (PRONIM); Programa de Educación Binacional; Propuesta Educativa Multigrado (PEM); Enciclomedia; Programa Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad; Programa de Escuela Segura; Programa de Escuelas de Tiempo Completo. Todos ellos diseñados y dirigidos por la SEP federal, para ser operados por los gobiernos locales a través de las escuelas. Algunos programas han estado dirigidos especialmente a la educación primaria, otros a la telesecundaria.

Antes de la descentralización el estado de Oaxaca no contaba con un sistema propio a excepción de once escuelas de preescolar posteriormente el 100% de los servicios

educativos educación básica era federal, solo 10% por ciento del subsidio a la universidad autónoma Benito Juárez de Oaxaca era estatal. Desde el principio del proceso de descentralización iniciado por Miguel de la Madrid, la Sección XXII manifestó su oposición, por considerarlo una medida de austeridad impuesta a México por el Fondo Monetario Internacional y que llevaría a una mayor desigualdad entre los sistemas educativos estatales. A pesar de que experimentó un importante crecimiento entre 1970 y 1980, Oaxaca presentaba en 1990 una cobertura de 76% en educación primaria, muy inferior al 87% del promedio nacional.

Como lo hicieran otros estados, en Oaxaca se creó un Instituto encargado de recibir los servicios Educativos de parte del gobierno federal: el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, cuyo reglamento interno, expedido hasta enero de 1998, estableció una estructura orgánica muy similar a la transferida en 1992. La Sección XXII buscó influir en los nombramientos de algunas jefaturas de área, así como diversas acciones orientadas a la construcción de una —propuesta de educación alternativa, entre las cuales sobresale la fundación del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES-22). Este último al frente de la construcción del PTEO donde prefigura un colectivo en donde sus miembros habrán de ser investigadores de las múltiples realidades y de los agudos problemas del quehacer educativo. Ante esta expectativa, se abre el imperativo formativo que habrá de acompañar la construcción y transformación educativa de Oaxaca.

En el discurso del federalismo, otorga legitimidad, soberanía a los estados, cuando la verdadera intención, es llevar a cabo el paquete de reformas educativas relacionadas al sistema económico, fiscal y laboral, obedeciendo las líneas operativas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en este sentido se formula la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), aun cuando desde su revisión, los analistas llegaron a la conclusión que no tendría futuro su aplicación por la falta de articulación con el área de salud.

Sedesol, como encargado de aplicar los programas de desarrollo social, no propone cómo potenciar el federalismo que es la bandera política de esta reforma. Es importante tomar en cuenta que Oaxaca es una entidad federal donde la organización política está fraccionada en 570 municipios, con una alta diversidad cultural, de sus 3.8 millones de habitantes, el 50% de su población ocupada se dedican a actividades agrícolas de baja productividad, una porción menor de la población se dedica a actividades secundarias de artesanía o de industria familiar, el 86% del total de la población no tiene atención del sector salud, hay altos índices de marginación y pobreza, en cuanto a educación ha sido un proceso que ha tomado años observar las causas y consecuencias de su devenir y cada gobierno tiene un esquema de organización burocrática heredado del corporativismo, aun con todo lo que implica la disidencia de la Sección XXII es la más organizada y beligerante dentro del SNTE,

haciendo público las consecuencias de la inequidad, injusticia y desigualdad social, por tanto propone un desarrollo integral de las condiciones de escolares y de vida de todos sus niños jóvenes y adultos, como un derecho elemental de todo individuo.

b) La relación escuela-comunidad como esencia de transformación educativa.

La educación planteada desde la perspectiva oficial, tiene en esencia la reproducción dominante de aspectos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, axiológicos, entre otros, que apuntalan la mediatización de las comunidades para conseguir fines que solo beneficia a la clase hegemónica.

Con base a lo anterior, se puede decir que la educación que persigue la hegemonía se da bajo un sistema cerrado, con una postura dominante y estructurada verticalmente; donde, el planteamiento educativo no surge del contexto, de las realidades comunitarias y mucho menos de la acción comunicativa (Habermas). Es por ello, que la escuela no se vincula con la comunidad y mucho menos parte de ella, por el contrario, la educación se da bajo un proceso aislado de las realidades de cada una de las comunidades del estado de Oaxaca y por ende del país.

La percepción social acerca de la educación es mejor asumirla como lo que es: el producto de un sistema educativo profundamente deteriorado. Si los administradores de la educación eluden su responsabilidad y prefieren acciones de relumbrón destinadas a los medios masivos de la educación y no a influir en el mejoramiento de la escuela o, simplemente, no alcanzan a entender la complejidad del trabajo docente cotidiano y del sistema en que se realiza, los interesados en el presente y en el futuro de la educación pública que en buena medida es el también el futuro del país, no podemos volver la mirada hacia otro lado. Es necesario insistir en los cambios de fondo y luchar por su realización.[7]

En el afán de impulsar la transformación de la educación partiendo de las raíces comunitarias, los trabajadores de la educación en el estado de Oaxaca impulsan el reconocimiento y aplicación del Plan para la Transformación Educativa del Estado de Oaxaca (PTEEO). El objetivo central es Transformar a la educación pública de

[7] RAMÍREZ, Raymundo.2005.*Por la reforma de la escuela*. En revista cero en conducta México D.F.SEP P.51

Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos.

Desde esta perspectiva, es necesario estar conscientes de que el proceso educativo del estado de Oaxaca debe contribuir a una formación y transformación de la realidad de cada una de las comunidades del estado; para ello, es determinante partir de la cultura educativa, de las problemáticas, de las sabiencias de las comunidades (lengua, cultura, vestimenta, entre otros). Si partimos de dichas realidades, se podrá entender, comprender y transformar el proceso educativo, sólo así, la escuela se verá como un espacio abierto a la comunidad y la comunidad entenderá a la escuela como un espacio cultural interdialógico.

En ese sentido, es esencial el logro de una verdadera relación Escuela–Comunidad a través de esta propuesta alternativa que permita construir una sociedad más justa y más libre, que sea la escuela pública que en trabajo estratégico con los maestros oaxaqueños, padres de familia y autoridades de las comunidades, puedan hacer posible la solución de todo lo que afecte a la comunidad escolar, sustentándose en el respeto a los derechos humanos, derechos constitucionales y en la diversidad cultural con el firme propósito del fortalecimiento en grado superior de la cultura comunitaria. Es por ello, que si la educación es un servicio público para promover la democracia, la justicia y la libertad en las sociedades, entonces debemos que trabajar coordinadamente con la comunidad.

c) Investigación Educativa

Las investigaciones se realizan con el fin de develar, entender y comprender la realidad para plantear propuestas de transformación, por lo tanto, la investigación educativa, permite entender la realidad de la educación y reflexionar sobre la forma de intervención en el proceso formativo de las y los educandos y en su efecto para la participación con responsabilidad en la vida, pensando de que la educación desde el sentido crítico pueda contribuir a la transformación de las realidades comunitarias.

La importancia que tiene la investigación educativa de develar, revisar y estudiar las realidades educativas, se ha olvidado al federalizar la educación en 1937 y se centra el financiamiento, funcionamiento y la forma de concebir la enseñanza en las autoridades federales para orientar a la educación desde su óptica y cegar a los maestros. Esto se viene consolidando con la firma del Acuerdo Nacional para la

Modernización de la Educación Básica de mayo de 1992 (ANMEB), en donde nace carrera magisterial y los trabajadores de la educación olvidaron los problemas reales que enfrentan la escuela y potencializan el individualismo centrando su ideología en la oferta económica y ante esto, los maestros Oaxaqueños no quedan exentos.

Los 55 años de nuestra educación centralizada tuvieron serias implicaciones en el avance educativo. El rezago en la atención a la demanda e infraestructura fue notorio. Entre otras cosas más, la centralización impidió la constitución de una masa crítica en los estados que se dedicara a la investigación educativa para estudiar los fenómenos que impiden la transformación de las escuelas y comunidades.

Hay dos maneras de mirar la investigación educativa, una a través de un orden social dictado por una élite y por los países industrializados, es decir, influenciados por los sectores externos. El Estado la concretiza y la condiciona a la lógica de las estructuras políticas, económicas y sociales del sistema a través de los planes y programas. Otra vista desde las necesidades reales con un sentido crítico que pretende la transformación del proceso educativo desde las escuelas y las comunidades. La primera, da lugar a la imposición para lograr que a nivel nacional la investigación educativa de resultados que permitan a estos órganos seguir dominando, proponiendo acciones en su beneficio y totalmente aisladas de las múltiples realidades educativas.

En este sentido, la investigación educativa mira al maestro como un técnico de la educación que necesita solucionar problemas de aprendizaje por materias o por disciplinas, partiendo de un diagnóstico y guiándose por la relevancia, eficiencia y eficacia, para conocer la forma de resolver problemas, sometiendo a los educandos a la ideología de dominación separada de su entorno.

La investigación educativa vista desde la ideología del Estado carece de un sentido crítico, de proponer acciones que transformen la realidad de la vida comunitaria, investigación que muchas de las veces sólo recupera datos. Con base a lo anterior, se puede citar a Pablo Latapí (1994) cuando menciona que por investigación educativa se entiende: […] un conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos.

Lo fundamental para comprender y transformar la educación, es la investigación en donde el maestro como investigador juega un papel de asombro en la búsqueda de lo nuevo para la construcción de conocimiento con un sentido hermenéutico crítico que permite confrontar las realidades con las teorías para entender el mundo real del *ser*, en los diferentes aspectos: político, económico y cultural, tomando en cuenta lo

epistemológico, sociológico, filosófico para comprender y poder transformar la realidad desde las necesidades mismas.

Algunas investigaciones educativas que se han hecho en Oaxaca:

- Probablemente la primera investigación educativa realizada antes de la firma del ANMEB la estuvo a cargo del Centro de Graduados del Instituto Tecnológico de Oaxaca, que dentro del marco del Programa Primaria para todos los Niños, realizó un minucioso estudio del comportamiento de la atención educativa en la educación primaria de la región del Istmo oaxaqueño. Prácticamente en paralelo otros esfuerzos se hacían en la Dirección de Planeación Educativa de la delegación estatal de la Delegación SEP, en donde se creó el departamento de investigación educativa.
- Con los especialista cubanos se hicieron un diplomado que duró varios años y a tendió al menos cinco generaciones de estudiantes, no se conoce ningún producto investigativo.
- Las investigaciones posteriormente realizadas, han sido resultado de esfuerzos personales de profesores o investigadores interesados en el asunto educativo de Oaxaca. Los objetos de estas investigaciones responden a los intereses y circunstancias que cada investigador se ha planteado. Ello, consecuencia de la inexistencia de una política institucional, de promoción de la investigación educativa, y por supuesto, a la ausencia de un programa indicativo de investigación apoyado convenientemente.
- Entre los esfuerzos por promover la investigación educativa se encuentran los realizados por el Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca A.C. organismo que hizo esfuerzos de coordinación y difusión en varios encuentros y foros.
- Recientemente surgió una tendencia de investigación relacionada con la maestría en Sociolingüística que ofrece la Unidad 201 de la UPN. Esta tendencia privilegia estudios lingüísticos relacionados con las responsabilidades de los profesores que trabajan en contextos de los pueblos originarios. A esta corriente se suman las investigaciones desarrolladas por el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO).

El escenario para la investigación educativa de la entidad es paradójico. Actualmente el número de profesores con estudio de postgrado es significativo, pero éstos maestros o doctores no hacen investigación. Es decir, existe masa crítica pero no investigación. La preponderancia de la investigación enfocada a la lingüística tiene plena justificación en nuestra entidad, a pesar de ello, esta resulta insuficiente en tanto omite otros fenómenos que tiene que ver con la realidad de la escuela o el sistema educativo de educación básica.

Por lo que, la educación oaxaqueña se nutre de los esfuerzos investigativos de estudiosos e investigadores nacionales, ya sean independientes o miembros de los organismos especializados en la investigación educativa instalados en la capital del país, desde una visión ajena al contexto real y a los problemas educativos de las comunidades.

Ante este escenario de investigación en la educación del estado de Oaxaca, el PTEO plantea potencializarla de manera colectiva, como una parte esencial que contribuya a la transformación del proceso educativo. Es por ello, que los maestros y los educandos a través de un proceso dialógico en relación con su comunidad, *en colectivo* analizarán su realidad para comprenderla de manera conjunta y contribuir a la construcción de conocimiento para transformarla.

d) El modelo educativo actual.

En las últimas décadas, se percibe la urgencia que la educación en el país y, principalmente en nuestro estado de Oaxaca, plantee la necesidad de generar cambios de fondo que los distintos gobiernos con sus reformas en materia educativa impuestas a través de los medios y de una cultura autoritaria y excluyente no han logrado. El modelo educativo instaurado, sólo se ha operado en la reproducción de los nuevos discursos, pero no se ha concretado en la cotidianidad, ni en las formas de organización y relación educativa de los sujetos, mucho menos en las formas de trabajo que se viven y recrean en las aulas.

El sistema educativo nacional está constituido a partir de una concepción de conocimiento cuya expresión más poderosa descansa en el pensamiento científico moderno y desarrollo de las disciplinas en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas.

A partir de esta concepción, se construyen las curricula de la educación básica y se despliegan los contenidos en planes y programas de estudio. Basta una mirada superficial a cualquiera de los libros y materiales empleados, para constatar la mirada de ese conocimiento objetivo científico y universal centrado en una imagen de desarrollo de la sociedad que no se corresponde con las múltiples realidades del país.

Si ya desde hace años, el modelo educativo impuesto en nuestro país por la hegemonía del estado ha provocado el arrase cultural de nuestras comunidades, ahora, que podemos esperar si se le mira desde una visión encaminada a la globalización que impulsan los organismos internacionales que ostentan el poder económico y político a nivel mundial. Con esta idea, tratan de imponer en México la Alianza por la Calidad de la Educación, proyecto que en esencia intenta acabar con la

educación pública, la cultura de las comunidades y los derechos de muchos trabajadores de la educación.

Paulo Freire (1997), al referirse a las implicaciones sociales y económicas de la globalización, afirma que el discurso ideológico de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca.

El estancamiento educativo en el que estamos inmersos nos envuelve haciéndonos creer en la necesidad de impulsar la competitividad como forma de desarrollo en la búsqueda de sociedades homogéneas, negando a los estudiantes la posibilidad de enfrentar esta sociedad actual plagada de complejidades.

Desde esta perspectiva, no existen *otros* conocimientos, como tampoco otras sociedades, ni otros procesos civilizatorios. Esto explica en gran parte, la estructura conceptual del sistema educativo nacional. Como también los esfuerzos recientes para cambiar el estado de cosas.

Sylvia Schmelkes sostuvo en una conferencia sobre: Educación intercultural: fenómeno actual de los estados pluriculturales.

El modelo de desarrollo de nuestros sistemas educativos se ha fundamentado en el de la hegemonía. Se pensaba que todas las escuelas eran iguales o debían de ser iguales. Para ello, un conjunto de instrucciones emitidas desde un centro debían ser aplicadas en forma homogénea en realidades diferentes. Con ello, se pensaba, se lograría calidad –las instrucciones eran uniformadas- y sin equidad –todos hacían lo mismo. Entonces se montó una estructura de vigilancia y control para asegurar que efectivamente todas las escuelas hicieran lo mismo. No se cayó en cuenta de que, en una realidad diversa, ofrecer lo mismo sólo se traduce en desigualdad. No hubo posibilidad de atraer y retener, de la misma manera, a la población que no respondía a las características de aquellas que había dado origen al modelo homogéneo.[8]

La existencia de otros conocimientos, pone en duda el carácter homogéneo de la educación nacional, pero de ninguna manera, a la nación. Estudios recientes concluyen en la existencia de conocimiento comunitario o indígena.

Cunnighan sostiene que: El conocimiento indígena es un cuerpo de conocimiento asociado con la ocupación ancestral de un territorio, las formas de gobernabilidad adoptadas y los elementos culturales adoptados para asegurar la reproducción del

[8] SCHEMELKES, Sylvia. 2006 *Educación intercultural: Fenómeno actual de los estados pluriculturales*. Conferencia presentada en el Simposio Internacional "Educación Bilingüe Intercultural. Nuevo paradigma del sistema educativo panameño"

pueblo. Se trata de las normas, valores sociales, construcciones mentales que guían, organizan la forma de un pueblo o comunidad. Es la visión del mundo que tienen las mujeres y hombres de esos pueblos, que se ha generado, construido y reproducido a partir de la suma de experiencias y conocimientos de todos los miembros del pueblo.[9]

Este otro conocimiento, ha estado excluido en la escuela pública de educación básica. Aun cuando en la educación secundaria la autoridad educativa haya incluido recientemente una asignatura denominada Lengua y Cultura Indígena. Al ser excluido el conocimiento propio, se discrimina a toda una cultura y se vulneran sus raíces culturales y lingüísticas.

El modelo educativo actual fue creando en diversos momentos una estructura administrativa piramidal y aparcelada. La base de la pirámide la constituye la escuela, más arriba se encuentran los supervisores, jefes de sector o de zona de supervisión. Le siguen departamentos y direcciones educativas y termina en el cuerpo directivo del organismo responsable de la educación estatal.

En esa amplia base piramidal, la reproducción del conocimiento y la rutina son características. El profesor trata de cumplir con el programa nacional y en este intento destruye la posibilidad de profundizar aquello que se dicta o se recita. Como consecuencia natural, la práctica docente se convierte en una rutina delimitada por el horario de trabajo. Lo que el profesor dice y lo que los libros dictan, se consideran saberes acabados. No lo son, pero el estudiante nunca lo sabrá.

Los profesores son formados desde una consideración homogénea, alejados de las múltiples realidades de la entidad, el proceso formativo contribuye a la reproducción del estado de cosas. Problemas torales de la educación oaxaqueña han quedado fuera del proceso formativo de los profesores. Cuando es en estas instituciones en donde está depositada la masa crítica de la educación local.

La actualización de los profesores en servicio asociada al estímulo económico de Carrera Magisterial, poco ha podido aportar a la solución de los problemas que enfrenta el profesor de educación básica.

El estancamiento educativo en el que estamos inmersos nos envuelve y nos hace creer en la posibilidad de impulsar la competitividad como forma de desarrollo, negando a los estudiantes la posibilidad verdadera de enfrentar esta sociedad actual plagada de complejidades.

[9] CUNNIGHAM, Mirna. 2006. *Conocimiento local, EIB y lo9s desafíos de la globalización*. E Quisanay, revista de educación intercultural bilingüe, núm. 4. Cochabamba Bolivia: PROEIB Andes GTZ. pp. 157

En definitiva, como parte esencial del país, debemos aspirar a que nuestra educación se construya en torno al conocimiento de las distintas realidades sociales, al reconocimiento de los otros como posibles, priorizando el diálogo como posibilidad de encuentro. En ese sentido, deberá plantearse procesos innovadores en los espacios escolares, donde se generen nuevas prácticas encaminadas a la transformación de los individuos y las comunidades, y con ello, aspirar a la paulatina construcción de una nueva cultura educativa; esto necesariamente requiere de mayores y mejores intentos de investigación educativa en nuestros contextos, y además de la formación crítica y construcción colectiva de los maestros.

Necesariamente, si se piensa en la transformación de la educación, se debe considerar al hombre en su dimensión humana, así como los conocimientos, valores y hábitos que habrá de alcanzar durante su formación para que logre desarrollarse armónicamente de manera individual y social. Una educación que sea nuestra, deberá empeñarse en abonar a la equidad social y lograr fortalecer el impulso de nuestras raíces culturales con una mirada colectiva de las realidades; pues desde la cultura, se articulan los distintos valores construidos y compartidos socialmente.

Desde esta idea, Giroux plantea la necesidad de encontrar aspectos de un proyecto que proporcionen a los analistas culturales y a los educadores la oportunidad de impulsar prácticas pedagógicas destinadas a ampliar la democracia política, racial y económica. En el seno de un proyecto de tales características, la teoría está directamente relacionada con el cambio social; el análisis textual, con la política práctica y la investigación académica, con las esferas públicas que sustentan el entramado de la opresión social y los efectos nocivos de ésta. (Giroux, 2001)

En estos tiempos, habría que repensar de manera crítica el querer apuntalar un modelo educativo (ACE) adoptado por países de primer mundo –en términos económicos– encaminado a la globalización, pues las condiciones de los estudiantes de nuestro país, y principalmente la variedad de contextos en que se desarrolla el proceso educativo en nuestro estado de Oaxaca son inmensamente distintos. En ese sentido, mientras no se considere la autonomía de los estudiantes y las opiniones de quienes vivencian día a día el verdadero proceso educativo en la construcción de nuestra educación, será difícil salir del estancamiento educativo y el hundimiento cultural.

e) Centralismo y federalismo.

Concluida la etapa revolucionaria, el país se encontró a si mismo ante un panorama desolador. José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional de México despliega importantes esfuerzos tendientes a reinstalar el Ministerio de Instrucción Pública

clausurado por Venustiano Carranza. Plantea crear un ministerio educativo con atribuciones en toda la nación. Y así sucede en 1921.

Lo que Vasconcelos proponía, implicaba la federalización de la educación dentro del marco de la centralización de la vida nacional. En su momento el gobernador García Vigil solicitó la federalización de las escuelas oaxaqueñas, no lo logró. Fue hasta cuando los gérmenes de la desobediencia incubados por las profesoras oaxaqueñas durante la etapa conocida como Soberanía, dieron por resultado las primeras expresiones sindicales de los profesores.

La penuria del erario local golpeó de frente el salario de los profesores, acumulándose una deuda que el año de 1937 resultó impagable para el gobierno estatal. La organización de maestros paró por primera vez el funcionamiento de las escuelas oaxaqueñas. Y en solamente seis días doblaron la oposición gubernamental llevando el conflicto ante el presidente de la república. Como resultado, se firmó un Convenio de Federalización de la enseñanza.

La historiadora Josefina Zoraida Vásquez señaló con precisión el uso que las autoridades educativas han dado a la federalización.

La forma tan descuidada con que se utiliza el término "federalización" obliga a precisarlo se referirse al tipo de relación que establece un sistema político en el cual, con fundamento en una constitución, se distribuyen las competencias entre los órdenes central y regional. Sin embargo, se ha utilizado tanto para referirse a una centralización, que es una extensión de facultades del gobierno federal, como a la devolución de ellas a los estados, es decir, a una descentralización. Tena Ramírez precisa que en la misma Constitución se utiliza el término federación para referirse al gobierno central, "en oposición al regional o estatal, pero lo cierto es que la *federación* […] representa ante todo una forma de gobierno que, al consistir sustancialmente en una distribución de competencias, *"cubre por igual con su nombre el perímetro central y los locales"*[10] Por tanto, tal vez sería mejor referirse simplemente a centralización y descentralización.[11]

Los gobiernos postrevolucionarios fortalecieron la vía centralizadora e incorporaron los sistemas educativos estatales de varias entidades. La determinación de muchos estados quedó enmarcada en la crisis derivada de la gran depresión de 1929. Finalmente se llegó a la centralización absoluta, en donde la autoridad central no solamente se reservó facultades para determinar planes, programas de estudio, calendario escolar y libros de texto, sino sobre todo, el del financiamiento de la educación.

[10] TENA RAMÍREZ,Felipe. *Derecho constitucional mexicano*. México, Porrúa, 1985, pp. 124-125
[11] PARDO, María del Carmen. (coordinadora) *Federalización e innovación educativa en México*. México. 1999. El Colegio de México. pp. 33

Sobre este tema, Pablo Latapí[12] realizó un minucioso estudio en donde destacan las siguientes conclusiones:

a. Queda de manifiesto que el actual régimen establecido de las "transferencias federales", que congelan y perpetúan las asimetrías existentes, de ninguna manera satisface principios objetivos de distribución ni, por tanto, las exigencias de la concepción federalista prescrita en la Constitución; tampoco contribuye a utilizar el financiamiento como un instrumento de planificación de la educación, tanto en las entidades como en el conjunto de la república.

b. El estudio hace ver la necesidad de constituir un organismo –semejante al de Coordinación Fiscal- en que se reúnan los diversos actores del financiamiento educativo […]

Usado como herramienta de control el financiamiento de la educación básica, ha impedido el verdadero federalismo educativo. En tanto esta actitud propia de una centralización inflexible, los estados más afectados seguirán siendo aquellos que reclaman equidad distributiva.

3.- La transformación de la educación pública en Oaxaca.

a. Nuestra educación principios filosóficos, éticos, epistemológicos, teleológicos y ontológicos.

La educación y la política deben redescubrir al ser humano genérico y original, que lejos de ser un retazo de géneros es una unidad compleja, regenerativa y fascinante (Morín, 2005:116)

El Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca se caracteriza por, reconocer una educación integral que retoma como principio la teoría y la pedagogía crítica en las diferentes categorías de análisis como: la epistemología, filosofía, antropología, ontología, accediendo a potencializar la formación del *ser* desde la concepción real de la comunidad en su relación con los Otros.

[12] LATAPÍ SARRE, Pablo y ULLOA HERRERA, Manuel. 2000. *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*. México. CESU UNAM. FCE. pp. 170

Reconoce también, el papel de la escuela como vínculo permanente con la vida social de la comunidad generando procesos dialógicos en donde se construye y reconstruyen conocimientos. Es decir, una educación entendida como un acto social y esencia de emancipación del ser para actuar en su contexto social.

La pedagogía crítica propone un proceso pedagógico de aprendizajes que sugiere a los seres humanos cuestionar y desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. Al mismo tiempo, crea la posibilidad de adquirir nuevos lenguajes y entender la vida diaria.

El enfoque de la pedagogía crítica genera posibilidades desde una visión crítico-reflexiva que cumple un rol político en y con su comunidad. Por ello, los críticos en su mayoría, están de acuerdo en la negativa de los educadores tradicionalistas por interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública.

Por esta razón, se toman los siguientes principios desde la perspectiva crítica:

***Sociológica*:** Se basa en la búsqueda de entender la conexión entre el conocimiento y la comunidad, el aprendizaje y la identidad, entendiendo que el aprendizaje es básicamente una acción social.

El aprendizaje desde la perspectiva crítica genera procesos sociales que permiten enfocar desde una nueva perspectiva los lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimientos. Un contexto en el que se suscitan aspectos que construyen en cierta manera, las identidades de los participantes en las comunidades y sus aprendizajes.

***Filosófica*:** Analiza los procesos de producción pedagógica en la relación opresor oprimido, estableciendo fundamentos para entender la educación como un proceso de construcción social para la liberación. Propone las relaciones dialógicas entre profesor, alumno y comunidad, con el fin de promover procesos de concientización y liberación.

Pedagógica: Estudia las relaciones entre currículo, pedagogía crítica, escuela y democracia, ideología y educación, para poder transformar en el sentido más amplio, las prácticas educativas.

***Epistemológica*:** Por cuanto el conocimiento se define como categorías *a priori* en donde la interpretación y especulación no encuentran espacio, más aún, está divorciado del significado humano y la comunicación intersubjetiva. Por ello la teoría educativa desde la perspectiva crítica genera procesos teóricos para la construcción de nuevas sociedades basadas en la equidad y compartencias culturales y sociales.

***Formativa*:** Centra posibilidades en propuestas de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición basadas en procesos de construcción cultural de sociedades concientizadas.

***Ontológica*:** El conocimiento crítico hace tomar conciencia a los seres. En este sentido, el conocimiento crítico desarrolla un lenguaje y un discurso liberado en el contexto que sujeta ese mismo conocimiento.

b. La educación y la cultura para la transformación comunitaria (PEMCEV)

Las transformaciones en todas las áreas del desarrollo humano se han acrecentado en los últimos años, sin embargo, la pobreza, injusticia, desigualdad, violencia, inseguridad, intolerancia y la destrucción del medio ambiente, nos impiden el acceso a una mejor condición de vida, provocando una desigualdad social. Entonces ¿Cuál es la alternativa para lograr una sociedad más participativa en el progreso de la humanidad?

En Oaxaca, los rezagos económicos, políticos, sociales, ambientales, jurídicos, se explican y se resuelven más en el terreno histórico de los pueblos que en el terreno de las estructuras del desarrollo humano y como asuntos que no han podido resolver los proyectos políticos del gobierno porque aún persiste la desigualdad. Por otra parte, se mantiene la discriminación étnica, religiosa y lingüística, lo que aunado a la escasa participación social y política de la mujer, arroja un escenario desigual y nos aleja de un mundo más justo, más libre y con mayor equidad, retos que la globalización no ha podido atender, mucho menos resolver.

Así el Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca, el cual surge del ámbito escolar y relaciona la educación con el ser y el hacer, con el espíritu -dicho de otra manera, con el espacio psíquico que vive el sujeto- como una propuesta alternativa que permita construir una nueva sociedad más justa y más libre, y que sea la escuela pública que en un trabajo estratégico con los padres de familia y las autoridades de las comunidades, pueda coadyuvar en la solución de los problemas que afectan directa o indirectamente la educación de los niños, jóvenes y adultos, plantea la necesidad de una sociedad más humana, desde sus dimensiones reales, donde la utopía posible es trabajar en colaboración, en colectivo, para hacer nuestra sociedad más vivible, donde se

participe y se practique, una economía y cultura apegadas a la justicia, libertad, dignidad y democracia comunal como lo plantea Freire una utopía permanentemente inventada construyendo nuevas formas de construir la realidad a través de una estrategia articulante, el colectivo y el proyecto.

Tomando en cuenta que para muchas comunidades, la escuela se torna como la única oportunidad para mejorar las condiciones de vida; así, una mirada responsable hacia la comunidad pero también desde la comunidad, nos permite fortalecer la cultura comunitaria. Los puntos de llegada del Programa son: el respeto por sí mismo, por el otro y por el mundo creado por ese otro, en una coexistencia armónica de los humanos con su entorno natural y social en plena libertad a ser co-creadores de un mundo desde su conocimiento y respeto sin pretensiones de dominarlo, como lo menciona Habermas; mirar a niños y niñas permanentemente como sujetos en su totalidad.[13]

¿Cómo ponderar el trabajo colectivo en la escuela retomando los principios comunitarios? De acuerdo con Floriberto Díaz y Jaime Martínez, hay que resaltar que las comunidades originarias oaxaqueñas han sido desposeídas de su autonomía por el sistema político mexicano, predominando primero la manera directa, a través del caciquismo, y después de forma indirecta, a través de las diferentes representaciones políticas, aprovechando que la comunalidad está basada en la coerción comunitaria, porque la estructura de la comunidad es una coercitiva. Ésta es la base de las obligaciones comunes y de su cumplimiento (cargos, trabajo, reciprocidad). Por ser colectiva, ésta es interna y funciona como un mecanismo estructural y por tanto, de la comunalidad.

Hablando de los derechos, son básicamente derechos colectivos, es decir, derechos de personas que no se piensan en sí mismas sin la colectividad a la que pertenecen, por lo que constantemente están expresando su voluntad de formar parte de esa colectividad a través de su participación en el poder comunal (participación en la asamblea y en los cargos civiles y religiosos), en el trabajo comunal (tequio y ayuda mutua interfamiliar), en el disfrute comunal (participación en las fiestas) y en el uso y defensa del territorio comunal.[14]

En el proceso educativo comunitario existen formas propias de aprender y de reconocer al que sabe. Tienen diversas teorías y prácticas del aprendizaje, no se puede reducir el conocimiento a la educación y mucho menos a la escuela, que son dispositivos de una sola cultura: la dominante, por eso la existencia de un curriculum

[13] HABERMAS, Jürgen. Citado por García Canclini, Néstor en: *La Incertidumbre Cultural* en Temas de la Época. Fecha: 24/08/97, p.17.

[14] DÍAZ, Floriberto y MARTÍNEZ LUNA, Jaime, 1995. Escrito. *Comunalidad viva del pensamiento Mixe*. México. UNAM. Pág. 34.

nacional que estandariza los propósitos educativos, soslaya la esencia del Artículo 2° Constitucional en el que se establece que "*la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas",*[15] por lo que resulta necesario reconocernos no solo como un estado multicultural sino inculcar en el alumnado el reconocimiento de la otredad, en el que se ponga de manifiesto una auténtica formación con enfoque de interculturalidad[16] para todos los oaxaqueños, considerando que cada persona es diferente pero comparte elementos y valores comunes con otras que se encuentran en un grupo social específico.

Aun cuando se dice que en la escuela se ha aprendido a ver con ojos ajenos, entender con conceptos ajenos, a regir su vida con definiciones ajenas, acostumbrado a vivir sin conocer, enseñando a vivir la vida separada de su explicación y entendimiento, es urgente retomar los principios del colectivo comunal par hacer de la escuela un espacio de familia y comunidad.

Hoy se da la oportunidad histórica para cambiar la escuela que tenemos por la escuela que queremos. Requerimos una *revolución cultural o institucional*[17] que transforme la realidad personal y la realidad social con el fin de construir una renovada historia económica, educativa, cultural, laboral y profesional aquí y ahora.

c) La formación colectiva del educador crítico para la transformación social de la educación (SEFPTEO)

Partimos de la premisa de que si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

Creemos que el espacio colectivo escolar constituye la posibilidad para la transformación social, la formación individual y colectiva del docente aparece en un escenario diferente, alejándose cada vez más del credencialismo y del interés por la remuneración económica (que en muchas ocasiones adquiere legitimidad) empoderándose y empoderando a los alumnos en el aula y en la sociedad para transformarla.

---

[15] *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Título primero. Capítulo 1. De las garantías individuales.

[16] ESTEVA, Gustavo. 2004. En diálogos en la acción, Primera etapa, Desafíos de la Interculturalidad .Llamo interculturalidad a una condición que supone una actitud diferente a [no imponer] una cultura a la otra. A mi entender, la interculturalidad alude a la situación dinámica de quien adquiere la conciencia de que existen otras personas, valores y culturas, reconoce que no es posible el aislamiento y tampoco quiere renunciar a su propia cultura. Esa conciencia admite la limitación de toda cultura, la relativización de todo lo humano, y en vez de refugiarse en la propia, de intentar aislarse, alejándose del otro o suprimiéndolo, se anima a interactuar con él desde el reconocimiento de su otredad radical.

[17] ILICH, Iván .1974**.** *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* 4ª ed., Buenos Aires: Ediciones Búsqueda. pp. 72 -73.

La formación así, entonces tiene que ver con el sentido de lo humano, con el proceso de desarrollo integral, con el *Bildung.*[18] Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura.[19] Es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como de su colectividad.[20]

La formación en comunidad adquiere entonces una visión y cultura diferente, en la concepción que proponemos de lo *comunitario crítico*[21], se establece como principio la relación y el respeto entre culturas, la crítica y autocrítica como formas de empoderamiento de los sujetos en lo individual y colectivo.

Esta apuesta por la formación, necesariamente plantea un trabajo en colectivo lo que permitirá construir un proyecto educativo que recupere el mundo de la vida, es decir la cultura de la comunidad, el aprender a convivir en la diferencia, la comunicación entre las personas y su identidad cultural, la recuperación de los saberes y conocimientos de los educadores y educandos, bajo la premisa de la ayuda mutua y solidaria para conservar el entorno natural y social.

Esto invita sin duda a pensar en la práctica de una pedagogía comunitaria, que tiene como principio fundamental, trabajar en colectivo, respetando la identidad individual de los actores de la comunidad, sus saberes culturales y conocimientos, todo esto vinculado a un proyecto educativo, que se construye a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar-comunitario donde se desarrolla la práctica educativa con el propósito de transformar la vida de los niños, jóvenes y adultos Oaxaqueños.

Si deseamos que los profesores sean reflexivos y críticos de su contexto cultural y social, con pensamientos propios capaces de producir saberes, analizar y enfrentar

---

[18] Término alemán que su significado encierra proponer la tarea pedagógica como un fin infinito, una idea no solo de una formación integral sino también permanente, significa levantarse contra el concepto burgués de profesionalidad, considera que el resultado de la formación no se produce ya al modo del objetivo técnico que se alcanza tras un breve período de esfuerzos, sino que surge poco a poco, a lo largo de toda una vida, de un proceso interior en constante desarrollo.

[19] FERRY, Gilles. 1990 .*El trayecto de la formación*. Ed. Narcea, España. pp.

[20] IMBERNON, Francisco. 1997 .*La formación del Profesorado*. Ed. Paidós Ibérica S.A. España .p. 135.

[21] La crítica tiene un sentido eminentemente heurístico, la crítica busca constantemente relaciones nuevas, desestructuración de lo ya dado para reconstruirlo en una situación de avance, sólidamente fundamentada. La crítica es argumentación problematizadora y reconstructiva ante lo real; es a juicio nuestro, un ejercicio de la conciencia que desconfía de la identidad de los objetos con ellos mismos en el tiempo y en el espacio. La crítica es apertura. No puede haber, pues un pensamiento crítico si no es rompiendo con las ataduras que impone la tradición, si no es destrozando las limitaciones que impone la familiaridad, la cotidianidad. Hay que sembrar el desconcierto en las opiniones tradicionales con preguntas implacables; hay que desconstruir el presente hasta dar con sus supuestos fundamentales .En **MENESES DÍAZ, Gerardo*.1999.En: El proyecto de tesis: Críticas y propuestas.* Lucerna Diógenes. México .pp.**

problemas y transformar, entonces lo que se requiere son *docentes intelectuales transformadores*, no consumidores repetidores de saberes y transmisores de contenidos desvinculados de la realidad.

El docente intelectual, es un sujeto constructor de ideas, conceptos, generador de teoría, con una concepción humanística, histórica y política de la sociedad, comprometido con las necesidades más elementales del pueblo, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una concepción del mundo distinta. (Gramsci, 1975: 30)

La transformación educativa y social requiere entonces de profesores formados en colectivo, de: […] intelectuales transformativos que necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos.[22]

Para los trabajadores de la educación de Oaxaca, un profesional de la educación deberá entonces tener tres saberes fundamentales: *primero,* el saber pedagógico, que implica la reivindicación del sentido de la docencia, haciendo de esta profesión no sólo del qué y el cómo enseñar, sino más bien una acción dialógica, reflexiva, analítica, *ética, filosófica,* participativa, problematizadora y sistemática, que articule las acciones del aula, la escuela y la comunidad; *segundo,* el saber multidisciplinario, en la que no sólo se requiere de tener conocimientos y saberes sobre la materia de trabajo, sino tener referentes de la otras disciplinas como la *antropología y la sociología*, lo que permitirá comprender e interpretar la cultura comunitaria de los pueblos donde cotidianamente desarrolla la práctica educativa; y, *tercero,* un saber investigativo, que se sustenta en la *epistemología* y en la metodología de la problematización e indagación, recuperando saberes y conocimientos de las acciones educativas y comunitarias, lo que posibilita generar teoría pedagógica.

En la profesionalización se debe tener presente la nivelación de los lenguajes epistemológicos, pedagógicos, teóricos-metodológicos, que hagan comprensible el ejercicio de la docencia, investigación y difusión del saber, lo que posibilitará diseñar y construir programas y proyectos educativos alternativos.

[22] GIROUX, Henry. 1990. Los Profesores como intelectuales. Paidos, Barcelona. Pp.

d) El tequio, faena o la vuelta mano como una parte fundamental de la filosofía de vida de nuestros pueblos, la cohesión social y el cuidado de la naturaleza (PROPCIEO)

La historia de la vida del hombre tiene como principio la organización y la ayuda mutua, fundamentalmente para enfrentar diferentes problemas sobre todo de: alimentación, protección y sobrevivencia, estas originaron la construcción y el cultivo. Hoy podemos presenciar las grandes zonas arqueológicas y herencia cultural en diferentes lugares del mundo y del país, en cada una de ellas siempre existen muestras de espacios de reflexión en torno al bien del alma, esto se realizaba según la forma que concebían su mundo, la vida y la muerte, lo natural y sobrenatural.

Los pueblos originarios del estado de Oaxaca han preservado en la desobediencia, lenguas, culturas y formas de organización comunal. Es probable que durante la larga noche de la conquista, las comunidades locales hubieran consolidado una práctica ya tradicional entre de ellos, El trabajo colectivo de apoyo comunitario. Éste no solamente debe entenderse como estrategia de solidaridad social, sino también como forma de sobrevivencia del grupo y como resistencia ante el conquistador. Ahí es donde podemos encontrar el núcleo real de sus instituciones políticas, afirmó Carlos Montemayor.

Su visión comunitaria en la posesión de tierras, en trabajo colectivo, en responsabilidades civiles y religiosas, en valores políticos y familiares, a partir de un derecho consuetudinario sorprendentemente equitativo, son el sustento real sobre el cual podríamos reconocer las autonomías, no como una creación política, sino como la comprensión de una parte de la realidad secular (quizás milenaria) de México (Montemayor, 2000: 129)

Actualmente el tequio, faena o vuelta mano, es realizado entre todos sin ningún valor monetario y se da con gusto. Estas formas de trabajo colectivo se dan cuando hay una construcción de casa o en las temporadas de lluvia, cuando siembran los terrenos. Estos trabajos son acompañados de rituales para el permiso o como agradecimiento a la madre naturaleza en una expresión de respeto entre el hombre y la tierra.

La forma de organización social de los hombres en diferentes espacios y comunidades, se han corrompido por la modernidad, que ha idealizado la sociedad en la producción y en el consumismo. En este escenario se ha escapado lo humano, se piensa que para una vida mejor se deben tener cosas de valor y que la vida en las comunidades y el campo significan pobreza y atraso.

Esta forma de vida moderna ha generado pobreza lo cual provoca problemas sociales como: la drogadicción, alcoholismo, prostitución, delincuencia y ha derramado una migración terrible del campo a la ciudad.

Ante esta realidad en que se vive y que la educación ha ignorado, el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca retoma y considera que los trabajos en colectivos permita pensar y de repensar el mundo comunitario para ofrecer una educación que le permite a los educandos entender su entorno y dar propuestas de transformación. El colectivo y la ayuda mutua es la base fundamental como proceso de formación de los maestros desde las necesidades de su entorno educativo y comunitario para poder mirar con otros ojos la realidad a partir de una educación que haga conciencia crítica del ser de su realidad. En la vida educativa traducir lo académico en tequio pedagógico, es decir, a través de cooperación y en diálogo permite a los trabajadores de la educación de manera conjunta mirar analíticamente la realidad para la transformación de la vida educativa y comunitaria.

d) La evaluación como un proceso dialógico acorde a la realidad educativa (SEEO)

¿Por qué una evaluación dialógica?

El concepto de evaluación se constituye a partir de múltiples objetos de estudio: aprendizaje, medios de instrucción, planes y programas, currículo, sistemas educativos, práctica docente, proceso educativo, análisis institucional e impacto social, es decir todo puede ser evaluado, solo que no se reconoce en muchas de las ocasiones los límites de cada una de ellas y queremos con un solo instrumento evaluar todo.

La evaluación considerada en su carácter dialógico se explica en tanto hecho en una doble vertiente, la primera que se encuentra referida a la propia persona en el estricto sentido del término dialógico que remite a un cuestionamiento en sí mismo, realizado por los actores del acto educativo, el alumno y el maestro.

Desde la perspectiva del alumno, él tenderá a interrogarse sobre aquello que ha aprendido y cómo lo ha aprehendido, la manera como se ha apropiado transforma su realidad individual, familiar y social, de que guisa su ser ha resultado conmovido por estos aprendizajes y además es consciente de las implicaciones conjuntas de la acción y la reflexión que ha llevado a cabo para lograrlos, es decir, la praxis tan cara a todo aquel que se atreve a vivirla como tal.

Por el lado del docente se realiza también este mismo proceso de cuestionamiento, en lo que él pondrá singular énfasis tendrá que ver con la forma en que ha planteado el aprendizaje, sus formas de interrelación con sus alumnos, la colaboración, la organización y la síntesis cultural que ha logrado en el contenido educativo, su carácter crítico y la concepción dialéctica del aprendizaje mismo, en el que tanto alumno como profesor se ven beneficiados de las acciones y reflexiones que tanto uno como otro llevan a cabo.

En la segunda vertiente de este dialogicismo encontramos una explicación mucho más amplia relacionada con la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire quien nos dice que El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.[23]

Por ello es que en esta visión del mundo se gesta la evaluación dialógica, fundada en la relación de un Uno con un Otro, Otro que es en sí una alteridad radical, de una singularidad inasimilable y entre los cuales media una relación de carácter simbólico, que se establece nada más ni nada menos que por medio de la palabra, […] de la cual podemos decir que es el diálogo mismo[…] (que es)[…] algo más que un medio,[…][24] es una palabra que Freire denomina palabra verdadera pues :No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar al mundo.[25]

Hablar pues con una palabra verdadera en la evaluación tiene consecuencias transformadoras de los aprendizajes, sitúa en otro lugar tanto al educador como al educando así como los mecanismos, estrategias, rasgos, etc., que regularán el terreno de la evaluación, y que necesariamente tomará en cuenta la realidad educativa de cada uno de los espacios en donde se desarrolle.

En este mismo sentido amplio la evaluación también abarca, aparte de los procesos de aprendizaje, las circunstancias propias de cada institución, las características propias de cada comunidad en un contexto en que prime la justicia y la equidad privilegiándose la diversidad cultural que es el tesoro de nuestros pueblos.

[23] FREIRE,Paulo. 2006. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Editores. México.p. 110.
[24] Idem. p. 105
[25] Idem. p. 105

Así pues, en este Plan, conceptualizamos a la evaluación como un proceso dialógico, reflexivo, ético, incluyente, participativo, sistemático, formador e integral. El propósito de esta evaluación así concebida es valorar los elementos que se interrelacionan en los procesos de aprendizaje, con la finalidad de incidir en la transformación de la realidad de las condiciones que rodean el acto educativo y con ello mejorar la educación, que nos permitan la readaptación continua de la escuela a su multientorno social, cultural y político, como una cultura de superación y autoexigencia.

f) Reconocimiento al trabajo colectivo a través de los proyectos educativos (PRETEO)

En una visión renovada del reconocimiento de la labor de los trabajadores de la educación. El PRETEO adopta el enfoque crítico prospectivo como el que permite tomar en cuenta la democracia participativa, equidad, justicia social, en tanto elementos fundamentales para la transformación de la sociedad. Y en esta lógica de construcción colectiva a partir de los proyectos pedagógicos o comunitarios promueve la transformación educativa de la entidad.

El Programa establece los siguientes principios:

a. La búsqueda constante y permanente de la transformación social.
b. El diálogo permanente para la construcción de proyectos educativos como estrategia para el desarrollo de la labor educativa, elevando la concienciación de los alumnos y trabajadores de la educación.
c. La relación escuela-comunidad, al considerar a la escuela como un colectivo encaminado a trabajar en unidad.
d. El reconocimiento económico a la labor educativa con la pretensión de estimular el compromiso de los trabajadores de la educación como agentes de transformación social.

El colectivo:

"Se entiende por colectivo, la organización de consuno[26] de los trabajadores de la educación en un centro de trabajo determinado que conjuntan esfuerzos y orientan

[26] Consuno: (De *con-, so*[3] y *uno*). loc. adv. Juntamente, en unión, de común acuerdo. Dicc. Real Academia

sus trabajos hacia el logro de objetivos comunes, manteniendo la identidad y el compromiso ético....¨

Relación escuela-comunidad:

Al considerar a la escuela como un colectivo encaminado a trabajar con unidad, organización y compromiso con la comunidad en el logro de sus objetivos pedagógicos-comunitarios, a través de los proyectos educativos para la transformación social y comunitaria.

El proyecto:

"Es un constructo reflexionado en colectivo que problematiza la realidad educativa y social recuperando el conocimiento comunitario y los saberes de la práctica educativa; considerando las dimensiones: comunitaria, pedagógica curricular y administración educativa, éstas articuladas a la formación crítica de los sujetos desde lo epistemológico, pedagógico, sociológico, antropológico, filosófico y ético, lo que posibilita la transformación de la escuela y la comunidad".

El compromiso del acto educativo del magisterio es el diálogo y el consenso permanente para la construcción de proyectos educativos y comunitarios como estrategia para el desarrollo de la labor educativa, elevando la concienciación de alumnos y maestros. Y, así también estimando el reconociendo de responsabilidad de los trabajadores de la educación como agentes de cambio social.

Priorizando la colectividad y comunalidad mediante los procesos de construcción de los proyectos educativos, a partir del análisis crítico de la realidad social, para crear conocimiento y generar consciencia de esa realidad para la transformación de nuestro ámbito social, de común acuerdo entre maestros, estudiantes y comunidad para la transformación social y educativa, en los diferentes contextos culturales, desde la perspectiva crítica, social, emancipadora y comunitaria.

Formación y profesionalización de los trabajadores de la educación:

Para el PRETEO es de vital importancia, garantizar a los trabajadores de la educación la formación profesional a partir de sus necesidades formativas, de forma continua y permanente en todos los niveles de educación básica, implementando proyectos educativos y comunitarios, con una formación holística, ética y humanista que posibiliten está acción; considerando el contexto sociocultural, lingüístico y económico del estado, a fin de transformar la educación, mediante propuestas

emancipadoras críticas. Así mismo, Articulándose en sus funciones y operatividad al Sistema de Formación Profesional de los trabajadores de la Educación (SFPTEO)

La evaluación:

Desde la perspectiva de la teoría crítica la evaluación se considera dialógica entre lo subjetivo y lo objetivo de los procesos del aprendizaje, Tomando en cuenta los procesos de autoevaluación , coevaluación , heteroevaluación y metaevaluación, considerando la horizontalidad entre todos los actores de quienes intervienen en el acto educativo; desde el contexto social, económico, político, cultural en el reconocimiento al otro. El PRETEO está articulado de la misma forma, en concordancia con el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) en su funcionalidad y operatividad.

4.- Una articulación holística del sistema educativo estatal desde el PTEO.

Lo holístico es una aproximación a la construcción que significa un posicionamiento en la integración total del proceso educativo y no a una construcción con base en la fragmentación para la articulación en el desarrollo educativo, Aristóteles planteaba como una concepción de "El todo es mayor que la suma de sus partes". Con base en lo anterior se plantea los siguientes posicionamientos de construcción académico en el estado de Oaxaca.

a) Aproximación a la construcción curricular a partir de los colectivos y sus proyectos.

En términos prácticos, un primer esfuerzo dirigido a determinar las posibilidades reales de alcanzar el propósito de estructurar integralmente la educación básica se localiza en las implicaciones jurídicas del derecho a la educación. Si esto es posible, también podrán determinarse los niveles de concreción reales. Como se puede comprender, en esta perspectiva, los niveles que estructuran la educación básica se relacionan con aquellos asociados al derecho a la educación y su obligatoriedad.

A partir de los apartados expuestos con anterioridad, nuestro propósito es conceptualizar la construcción educativa (además de como una práctica de comunicación en la trama de la cultura, que se configura en torno a una identidad social y académica en el estado de Oaxaca) como un objeto de transformación, partiendo de la importancia de la construcción de los colectivos basados en la proposición de los proyectos educativos en nuestras comunidades, para así poder generar nuevas argumentos de construcción que se articule en el discurso público, reconocidos como aparatos cotidianos y objetos

de esperanza, que conlleven la experiencia de sus aportaciones en la solución de los problemas de la vida cotidiana y para depositar confianza en nuestras escuelas y comunidades en el porvenir inmediato. Por ello un objeto de transformación puede ser a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento partiendo de la acción sobre los colectivos escolares. En otras palabras, no trabajar para una "adaptación" con sentido pragmático a las prácticas como se dan en los ambientes de trabajo, o sea, de un "acomodamiento" al habitus. Proponemos considerar a la transformación educativa no como una parcelación de proyecto, como un programa en acto, como algo a realizar durante un determinado período preparatorio en el marco de una institución educativa, sino como el proceso complejo de configuración de identidad cuya manifestación es el proyecto como proceso de construcción en el que intervienen múltiples complexiones socioculturales, conformadoras de un determinado imaginario, un cuerpo y un discurso reconocible en la práctica educativa bajo las necesidades de las comunidades oaxaqueñas.

La congruencia a que se hace referencia, requiere de conceptos que por su misma naturaleza tengan la cualidad de amalgamar y constituirse en lo que pueden denominarse *principios articulante*s. Fundamentalmente, conceptos o consideraciones epistémicos, cuya significación sea compartida de manera amplia entre los administradores, técnicos y profesores de educación básica de la entidad. Esta cualidad, nos conduce a revisar o recuperar aportaciones de los intelectuales locales. Estos principios articulantes sólo tienen sentido bajo la estrategia colectivo y proyecto.

Algunos conceptos articulantes de la educación básica social o comunitaria son los siguientes: a) La teoría crítica, b) La comunalidad, c) El conocimiento comunitario, d) La experiencia comunitaria, e) La comunicación humana, f) El desarrollo humano, g) La interculturalidad.

Desde este punto de vista, al colectivo y proyecto corresponde desplegar el potencial sinérgico desde el cual será posible la transformación socioeducativa de la educación básica oaxaqueña. En esta unidad cada componente es interdependiente del otro y al mismo tiempo autónomo. El concepto colectivo y proyecto aparece con distinta intensidad y matiz en algunos de los cinco documentos que integran el PTEO. En ellos, se establece una diferenciación conceptual en cuanto al colectivo y consecuentemente al tipo de proyectos relacionados.

Se plantea y reconoce entonces que nada está más alejado la visión comunitaria que la fragmentación del mundo en espacios culturales, nacionales o regionales extraños los unos a los otros, obsesionados por un ideal de homogeneidad y pureza que los asfixia y que sobre todo, sustituye la unidad de una cultura por la de un poder comunitario; que básicamente esto está planteado por las programas curriculares de educación en México (desde el nivel básico hasta profesional). Es por ello que en la teoría y práctica, implica para el proceso emancipatorio del trama curricular reconocer al menos tres procesos. El

primero es “desnaturalizar” la cultura mediática, y repensarla en la trama más compleja de la cultura como campo de lucha por el significado. El reconocimiento del otro es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser sujeto (otredad). Es decir, reconocer la cultura como campo donde se están jugando las hegemonías y donde se puede posibilitar o impedir la autonomía.

El segundo, es reconocer lo político en la cultura mediática. Esto tiene que llevarnos a evaluar la articulación entre ésta y las nuevas formas de control y disciplina, y a reconocer la contribución que muchas de las formas de la cultura mediática hacen al entramado de una narrativa neoliberal y tecnocrática.

El tercer proceso es reconocer las negaciones en la cultura mediática. En nuestra época, se tratan de imponer las reglas y lógicas de la globalización sobre la suposición de un “vacío cultural”(postmodernidad) para poder entrar en el Primer Mundo. Es imprescindible entonces, reconocer cómo juega la cultura mediática en la construcción de estos discursos y cómo en ella se juega la política.

Por tanto, la complejidad de la educación básica en condiciones de contextos diversificados, los proyectos son concebidos como estructuras flexibles, de tal manera, que se correspondan plenamente tanto a las modalidades educativas como a la diversidad contextual.

Luego entonces basado en este nuevo contexto reflexivo donde una Pedagogía vislumbre colectivos con mirada en proyectos de procesos de construcción, se plantea encontrar plenamente su sentido, tanto en el marco global de formación como en las posibles estrategias de generaciones curriculares, didácticas. Estos procesos exigen nuevas formas de trabajar, a través de aprendizajes no jerárquicos, que fomente la reflexión y el pensamiento autónomo y crítico de los actores de la educación en el estado de Oaxaca basados en los colectivos y proyectos previamente planteados.

Aún, tratándose de un cambio o ruptura cuyo avance y alcances objetivos no sea absoluto, lo planteado constituye cimiento desde los cuales, la puesta en práctica y la experiencia que desprenda, alimentará un programa de educación comunitaria en permanente proceso de construcción.

5. Bibliografía

- ALBA, Alicia del. (Compiladora) 1998. *Postmodernidad y educación*. Colec. Problemas educativos de México. México, D. F. UNAM. CESU. Miguel Ángel Porrúa. pp. 317
- En ALBA, Alicia. Coord. 1998. Giroux, Henry. *La pedagogía en la era de la postmodernidad.* p. 73.
- En ALBA, Alicia. Coord. 1998. Maclaren, Peter. *La experiencia del cuerpo postmoderno*. p. 307.
- En ALBA, Alicia. Coord. 1998. Puiggrós, Adriana. *Modernidad y postmodernidad en América Latina*. p. 178.
- FELL, Claude. 1989. *José Vasconcelos. Los años del águila* (1920-1925) México D. F. UNAM.
- FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación*. Ed. Narcea, España, 1990.
- FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México 2006. P 110.
- FREIRE, Paulo. 1997. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Edit. Siglo veintiuno editores. México. Pág. 122.
- GARCÍA Canclini, Néstor, en *"La Incertidumbre Cultural"* en Temas de la Época fecha: 24/08/97, pág.17.
- GIROUX, Henry A. 2001. *Cultura, política y práctica educativa.* Edit. GRAO, México.
- GIROUX, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidos: Barcelona. Pp. 171-178.

- ILLICH, Iván (1974**).** *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* 4ª ed., Buenos Aires: Ediciones Búsqueda. pp. 72 -73.
- IMBERNON, Francisco. *La formación del Profesorado.* Ed. Paidós Ibérica S.A. España 1997.P. 135.
- LATAPÍ Sarré, Pablo y ULLOA HERRERA, Manuel. 2000. *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*. México. CESU UNAM. FCE. pp. 170.
- LEVI, Lucio, "*Federalismo*¨ Diccionario de política, México, Siglo XXI. 1981.
- MONTEMAYOR, Carlos. 2000. *Los pueblos indios de México hoy*. México. Planeta Mexicana, S. A. p. 129.
- MORÍN, Edgar. 2005. *De la condición humana a la "humana condición", el desafío de la educación planetaria*. En Opción, revista del alumnado ITAM, núm. 131. Abril 16.
- PARDO, María del Carmen. (coordinadora) *Federalización e innovación educativa en México*. México. 1999. El Colegio de México. pp. 33
- RAMÍREZ, R. (2005). *Cero en conducta por la reforma de la escuela*. (51). D.F., México: SEP.
- SCHEMELKES, Sylvia. 2006. Educación intercultural: Fenómeno actual de los estados pluriculturales. Conferencia presentada en el Simposio Internacional "Educación Bilingüe Intercultural. Nuevo paradigma del sistema educativo panameño"
- TENA Ramírez Felipe, *Derecho constitucional mexicano*. México, Porrúa, 1985, pp. 124-125

DOCUMENTO INTEGRADOR DEL PTEO

OAXACA DE JUÁREZ, OAX.
ENERO 2012

CONTENIDO

1. **Presentación**

2. **Marco Legal**

3. **Propuesta Educativa**

   3.1. Objetivos
   - **3.1.1. Objetivo General**
   - **3.1.2. Objetivos Particulares**
   - **3.1.3. Objetivos Específicos**

   3.2. Fundamentación de la propuesta

   3.3. Contexto socio-educativo del estado

4. **Líneas Generales de Acción**

   4.1. Líneas Operativas Específicas

El **P**lan para la **T**ransformación de la **E**ducación de **O**axaca,(PTEO) es una propuesta educativa construida por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la *Sección XXII* del SNTE, y *está* estructurado por *tres* programas y *dos* sistemas: Los Programas son, el de Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el de Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca; los sistemas son: El Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

En el **PTEO**, se puede reconocer un componente que recorre transversalmente toda la propuesta. Se trata de un concepto compuesto: el colectivo-proyecto. El concepto resulta fundamental para los alcances del PTEO, en tanto permite focalizar en la extensa base del sistema educativo estatal de educación básica todas las acciones y efectos del Programa. Lo anterior significa, que el colectivo-proyecto, tiene como objeto de transformación la unidad básica del sistema educativo estatal: es decir, la escuela inscrita en una zona escolar.

La relación escuela pública-zona escolar está estrechamente vinculada con el territorio de su jurisdicción. El espacio geográfico desde donde el colectivo-proyecto se va correspondiendo con la estructura piramidal que culmina en los organismos de administración de los servicios educativos. En el caso de la zona escolar, su delimitación contiene elementos propios de la diversidad cultural y social característica del estado de Oaxaca.

La zona escolar parceló un territorio más amplio, el de la entidad federativa e incluso otros menores como el del ex distrito y el municipio. La falta de correspondencia entre

estas categorías, da cuenta de un proceso de constitución del mapa escolar de educación básica desarrollado de acuerdo a las circunstancias históricas, y no, a un proceso planificado bajo principios de correspondencia con las otras estructuras. En estos territorios normativos de la educación básica, coexisten servicios y modalidades en una localidad o en un municipio sin ninguna relación y menos articulación.

En el **PTEO,** interviene esta compleja estructura a través del concepto colectivo-proyecto, y plantea el imperativo de articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad. Estas exigencias, relacionan de manera directa y vigorosa a los dos sistemas y tres programas que le dan sentido y contenido educativo al Plan.

También destacan en el **PTEO**, las exigencias formativas de los trabajadores de la educación, la urgencia de crear una cultura evaluativa, la necesidad de abatir el déficit en infraestructura y equipamiento de los centros educativos, un nuevo modo de incentivar el trabajo docente, y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población oaxaqueña. El Plan contiene acciones e intenciones que responden a las condiciones contextuales de la zona escolar y a las características de los colectivos escolares, es decir que reconoce las condiciones diferenciadas por la diversidad sociocultural, que es característica particular del estado de Oaxaca.

Las transformaciones en todas las áreas del desarrollo humano se han acrecentado en los últimos años, sin embargo la pobreza, injusticia, desigualdad, violencia, inseguridad, intolerancia y la destrucción del medio ambiente, impiden a la mayoría de la población el acceso a una mejor condición de vida, provocando desigualdad social.

Este documento aborda la construcción de otras alternativas para generar una experiencia educativa, donde las acciones son participativas y propositivas. Así, cuando hablamos de propuestas educativas comprometidas socialmente nos referimos a aquellas experiencias o realidades vinculadas a las políticas sociales, unidas en lo individual y colectivo.

Oaxaca, con dos millones de hablantes de lengua indígena,[27] donde una vasta composición étnica pinta el mosaico geográfico de una grandeza sociocultural, no ve reflejado en el desarrollo humano los propósitos de las políticas económicas, sociales y culturales; por el contrario, aumenta la desigualdad en las condiciones de vida agudizadas profundamente por los bajos niveles de escolaridad, de salud, alimentación, desempleo, que son elementos imprescindibles para el desarrollo del ser humano en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

2. Marco Legal

La Educación es un derecho humano, colectivo, intrínseco y un medio indispensable para la realización de otros derechos fundamentales, es un servicio público para promover la democracia y ciudadanía en las sociedades.

El derecho de toda persona a la educación, se encuentra reconocido universalmente, en México, el sistema jurídico reconoce el DERECHO A LA EDUCACION en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los Tratados Internacionales, Leyes Federales y Estatales, normas que encierran el sentido de ese derecho fundamental de índole social.

La educación es vista desde lo jurídico, como motor del desarrollo social, un medio para el advenimiento de una nación bien integrada, con una población preparada para defender sus derechos, la educación es un soporte fundamental para la transformación social que posibilita el ejercicio libre, crítico, creativo y participativo de la sociedad.

Legalmente la presente propuesta se sustenta en cuatro principios que orientan la educación:

Democrático, considerada como un sistema de vida, que favorece el mejoramiento de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de los pueblos.

[27] Oaxaca en datos.cipaz.org Oaxaca. 8 de febrero 2010

Nacionalista, que se comprendan los problemas políticos, económicos y sociales de la Nación, defensa de nuestra independencia política y económica, de los recursos naturales y la cultura;

Humanísta, considerando a la persona humana como el principio y fin de las instituciones basadas en ideales de justicia social, libertad y equidad.

Comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas.

El derecho a la educación tiene estrecha relación con el artículo segundo constitucional que encierra un reconocimiento a lo pluricultural, a la diversidad, a lo colectivo, desarrollando el sentido de responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos más vulnerables, conducir el principio de equidad en la conducta diaria, contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión critica de sus propias culturas y de su identidad. Su cumplimiento está previsto en la Constitución cuando establece: “definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.”

Otro derecho íntimamente relacionado es el derecho al trabajo, esencial en la organización de toda sociedad, es un derecho, reconocido como derecho fundamental, en el sistema jurídico mexicano en los artículos 5° y 123 Apartado B, Constitucional “toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil, así como a que se dedique a la profesión, industria, arte, comercio que le acomode……”; Reconoce el derecho al trabajo como tal y como un deber social.

Por lo anterior, el marco jurídico del país otorga el derecho a los sectores de la educación, a participar y hacer propuestas que orienten la transformación de la educación, en consecuencia, las autoridades educativas estatales y los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca, sustentan legalmente el **Pl**an para la **T**ransformación de la **Educación** de **O**axaca en las siguientes disposiciones jurídicas**:**

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículos 1º, 2º, 3, 4° último párrafo, 25, 26, 31 fracción I, 73 fracción XXV, 123 Apartado B y 133.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, debidamente ratificada por el Senado de la República en 1981., Art. 1, 2, 22, 23 punto 1, 2 y 3, .25 punto 1, 26 punto 1 y 2, 27 Punto 1

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ratificado por México en 1981, Parte I Art. 1 punto 1, Parte II Art. 3 y 4, Parte III Art. 10 punto 1, 11 punto 1,2, inciso a), 12, Parte III Art. 6, 7, 13 punto 1y 2 inciso e), Art. 15 punto 1 inciso a), b), punto 2, 3. Parte IV Art. 25

Convención sobre los derechos del Niño. Publicada en 1989 y ratificada por México en 1990, en su generalidad.

El Convenio Nº. 169, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, de la Organización Internacional del Trabajo, (ratificado en 1990) De manera general.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Artículo 24

Ley General de Educación. Artículos 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12 fracción I, VI, XII, XIV, 13, 14 fracción I,II, IV Y VII, 20, 21 primer párrafo, 25,(con la consideración que solo se toma en cuenta a la parte de recursos por estar ya etiquetados y porque en este rubro si existen recursos estatales), 27, 29, 30, 31, 32, 33 fracción I, II, III, 37, 38, 39, 44 Tercer Párrafo, 46,50

Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional. A*rtículo 3°, 10, 12, 33, 43, 47, 48, 49 y 50*

Ley General de Infraestructura Educativa. Artículo 7, 10, 11, 12

Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. Artículo 5, 12 fracción II, 15, 16 y 17.
Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Constitución Política del Estado Libre y soberano de Oaxaca. Artículos 4 párrafo segundo, 16 y 126.

Ley Estatal Educación. Artículo 2°, 3 , 4, 7, 9, 13, 14 fracción II,III,V, VI, VIII, IX, XII,XIII,XIV XV XVI XVIII,15 Fracción III, IV Y V, 16, Fracción I Y II, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 35, 38, 42, 43, 44 fracción I, II, 45, 46 fracción VI,47, 48, 49, 50, 51, 52,53, 55, 57, 58, 59, 60,70 y 81.

Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, Artículos 20, 23, 24 y 25.

Ley de desarrollo cultural para el estado de Oaxaca. Art. 8

Decreto de creación del instituto oaxaqueño constructor de infraestructura física educativa, publicado en el Periódico oficial del Estado el 2 de agosto del año de 2008.

Ley de atención a personas con discapacidad del Estado de Oaxaca. Artículo 1, 62, 63, 64,65 y 68.

Ley de Transparencia y acceso a la información pública para el Estado de Oaxaca.

Resolución Por disposición: 1/2011, emitida por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Exp CONAPRED/DGAQR/419/08/DR/II/CHIS/R289, de fecha 22 de febrero del 2011, en donde se resolvió sobre el tipo de discriminación de la lengua, condición social, origen étnico, de Niñas, niños tzeltales de la Escuela Primaria bilingüe el Porvenir, pertenecientes a la comunidad de Nichteel, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas y demás pueblos y comunidades indígenas del país.

3. Propuesta Educativa

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo General

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos.

3.1.2. Objetivos Particulares

- Generar acciones adecuadas y oportunas que mejoren las condiciones educativas y de vida de los niños, jóvenes y adultos oaxaqueños a través de la elaboración de proyectos educativos y comunitarios.

- Garantizar a los trabajadores de la educación la formación profesional a partir de sus necesidades formativas, desde la educación secundaria hasta el posgrado, implementando programas y proyectos educativos, que posibiliten está acción, considerando el contexto sociocultural, lingüístico y económico del estado, a fin de mejorar la educación pública, mediante propuestas emancipadoras críticas.

- Atender las necesidades y el rezago en materia de infraestructura y equipamiento educativo para contribuir al mejoramiento de la educación básica en Oaxaca, considerando las características y condiciones de los contextos y las exigencias del proceso educativo.

- Generar una cultura de evaluación a partir de las características sociales y culturales de los pueblos de Oaxaca, contribuyendo a la transformación de las prácticas educativas a través de una evaluación que favorezca la reflexión, la crítica y la autocrítica para la formación individual y social de los sujetos y mejorar la educación.

- Reconocer la labor de los trabajadores de la educación que participan de manera colectiva en la construcción, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos y que se acompañan de una formación profesional con perspectiva crítica y social, que contribuya al mejoramiento del proceso educativo y la vida social en la entidad.

3.1.3. Objetivos Específicos

Programa Estatal para Mejorar las condiciones escolares y de vida de los niños, jóvenes y adultos de Oaxaca.

- Coadyuvancia al desarrollo de hombres y mujeres que perciban, sitúen y expliquen su realidad como objeto de estudio para transformarla y mejorarla.

- Implementación de proyectos escolares comunitarios que involucren a la comunidad en su conjunto, que impacten en el contexto socio-cultural con el fin de mejorar el estado de nutrición, salud y bienestar de los educandos, que se refleje en su desarrollo integral.

- Impulso de una educación ambiental sustentada en el respeto a la naturaleza, desde la formación docente que proyecte en la comunidad la sustentabilidad.

- Generar una cultura de respeto a los derechos humanos.

Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

- Articular a las instituciones formadoras de docentes con la finalidad de diseñar e implementar planes y programas de formación permanente de los trabajadores de la educación desde las perspectivas emancipadoras críticas.

- Coordinar instancias, organismos, directivos, especialistas, colectivos, y equipos pedagógicos de los niveles educativos para la evaluación, diseño, adecuación e implementación de los programas curriculares.

Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca.

- Privilegiar el criterio de equidad como principio orientador del proceso de planeación, programación y ejecución de las acciones de construcción, mantenimiento y equipamiento.

- Fomentar la utilización de tecnologías alternas de construcción de la infraestructura educativa, que sean acordes con la diversidad climática y orográfica de la entidad.

- Eficientar las normas y el proceso de planeación, priorización y programación para la atención de las necesidades de infraestructura, mantenimiento y equipamiento educativo, mediante la concentración de funciones en una sola instancia dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

- Diseñar y operar los mecanismos de comunicación y participación entre los distintos actores de la educación para la priorización y asignación de recursos a partir del presupuesto asignado a la infraestructura, mantenimiento y equipamiento educativo de la educación básica.

- Equipar con tecnología de la información y comunicación a los centros educativos de la entidad que permita responder a los requerimientos contemporáneos y contribuyan al buen desempeño académico de todos los involucrados.

- Exigir en todas las instancias involucradas la rendición de cuentas y la transparencia en el ejercicio de los recursos presupuestales destinados a la infraestructura, mantenimiento y equipamiento de la educación básica, mediante el establecimiento de mecanismos adecuados de información pública y participación social y comunitaria.

- Utilizar el tequio y a la vez beneficiar económicamente a la comunidad en donde se desarrolle la infraestructura y equipamiento educativo. En este sentido se buscará Impulsar, en la medida de la realidad, el tequio en las poblaciones de nuestro estado donde se observe esta práctica. Para el cumplimiento de este objetivo se tendrán que garantizar, entre otros aspectos los, mecanismos económicos justos para la comunidad, de transparencia en el uso de los recursos, y de continuidad, seguridad y eficiencia de la obra.

- Privilegiar, en la medida de la realidad la mano de obra local de la comunidad, respetando las cotizaciones de mercado correspondiente y observando los mismos principios del objetivo anterior.

Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca

- Propiciar encuentros y espacios dialógicos que permitan el análisis y reflexión sobre los aspectos que se interrelacionan en el proceso evaluativo.
- Elaborar colectivamente criterios, indicadores e instrumentos considerando las especificidades contextuales y en base a los criterios generales de evaluación.
- Orientar, consolidar y fortalecer los procesos de evaluación educativa más justos acordes a las especificidades de cada nivel educativo en beneficio de la educación en el Estado de Oaxaca.
- Sustentar las prácticas evaluativas en un enfoque cualitativo basado en valores de equidad, igualdad, justicia con eticidad.
- Realizar una evaluación participativa basada en colectivos tomando en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, evaluación externa y la metaevaluación.
- Construir criterios e instrumentos de evaluación para seleccionar los proyectos que serán reconocidos económicamente por el PRETEO.

Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca

- Promover el trabajo en colectivo mediante proyectos educativos para la transformación de la práctica educativa y la vida de la comunidad.
- Reconocer y valorar la formación profesional de los trabajadores de la educación como una tarea sustantiva para mejorar el Sistema Educativo Estatal.
- Incorporar los procesos de evaluación y seguimiento de las actividades y funciones específicas que realizan los trabajadores de la educación y que impactan en los procesos sociales de las comunidades.
- Reconocer económicamente el compromiso y responsabilidad de los trabajadores de la educación como agentes de cambio social.

3.2. Fundamentación de la propuesta

El trabajar en ***colectivo*** **p**ara la elaboración de un *proyecto educativo,* implica el compromiso ético con la escuela y la comunidad, responsabilidad que asumen los trabajadores de la educación de Oaxaca.

El *colectivo* mirado como un movimiento solidario que comparte y construye un proceso autónomo de la individualidad a la colectividad, busca una participación activa y crítica ante la sociedad actual. Es una concepción que recupera la capacidad de los trabajadores en relación con su materia de trabajo, ligada a la autonomía intelectual, que comunica las innovaciones pedagógicas a través de la investigación y difusión de cultura.

El *colectivo***,** tiene el imperativo de incoar condiciones para potenciar un movimiento pedagógico y social alternativo, para mejorar la educación de los niños, jóvenes y adultos; la recuperación del saber y la cultura comunitaria, la reflexión y

reconstrucción de la práctica educativa a fin de posibilitar la transformación de la sociedad.

El Trabajar en *colectivo* permite recuperar los intereses, conocimientos y saberes de los participantes, la reflexión, la deliberación y la acción son procesos permanentes que propician nuevas formas de entender la construcción del conocimiento y resolver las situaciones problemáticas desde una perspectiva crítica, pedagógica y comunitaria. Desde esta mirada se desmitifica a la verdad absoluta y el conocimiento único, reduccionista y separada de la realidad social.

En consecuencia los participantes tienen la encomienda de elaborar el ***proyecto educativo***, entendiéndose este como un constructo reflexionado en **colectivo** que problematiza la realidad, recupera el conocimiento comunitario y los saberes derivados de la práctica educativa y que esencialmente considera a las dimensiones: comunitaria, pedagógica curricular y administración educativa como elementos de análisis y origen de los proyectos que posibilitan la transformación de la vida de la escuela y la comunidad.

Para llegar a constituir los **colectivos** y desarrollar los **proyectos educativos** en las escuelas y comunidades para transformar la educación pública en Oaxaca, es condición necesaria la articulación y puesta en marcha de los tres programas y dos sistemas**:**

Programa Estatal para Mejorar las condiciones Escolares y de Vida de los niños, jóvenes y adultos de Oaxaca. (PEMCEV)

Este programa tiene como fin la generación de acciones adecuadas y oportunas para mejorar las condiciones de vida de los niños, jóvenes y adultos en el ámbito escolar, como una propuesta alternativa que permita construir una nueva sociedad más justa y más libre, y que sea la escuela pública que en un trabajo estratégico con los padres de familia y las autoridades de las comunidades, pueda coadyuvar en la solución de los problemas que afectan directa o indirectamente la educación de los alumnos.

Este programa de corresponsabilidad de los trabajadores y el Instituto considera un marco legal[28] sustentado en el respeto a los derechos humanos, derechos constitucionales y en la diversidad cultural con el firme propósito del fortalecimiento de la cultura comunitaria.

La justificación parte de las contradicciones económicas, políticas, sociales, jurídicas que lejos del progreso que enuncia la vida de la modernidad hacen palpable la desigualdad y la pobreza agravadas por las actuales crisis económica, alimentaria y ambiental, que provocan: alza de precios y carestía de la vida, disminución de la producción agrícola, exposición a catástrofes naturales, entre otras dificultades que la población afronta. Por otra parte, se mantiene la discriminación étnica, religiosa y lingüística, lo que aunado a la escasa participación social y política de la mujer, arroja un escenario desigual y nos aleja de un mundo más justo, más libre y con mayor equidad reflejadas en cada uno de los espacios escolares y de vida de los mexicanos.

Si para muchas comunidades, la escuela se torna en la única oportunidad para mejorar sus condiciones de vida, el presente programa mira responsablemente hacia la comunidad pero también desde la comunidad, fundamentando proyectos en cuatro componentes: Social, Pedagógico, Ambiental y Alimentario – Económico. Se pretende promover a través de ellos el trabajo en colaboración; practicar una política, una economía y cultura apegadas a la justicia, libertad, dignidad y democracia comunal atendiendo a la salud, la higiene y la cultura; el impulso de una nueva escuela y un nuevo docente, fomentando cualidades, aptitudes y capacidades para adquirir una comprensión crítica; el desarrollo de una percepción distinta y alejada de la concepción utilitaria de la naturaleza; y el combate a la desnutrición, la obesidad y las enfermedades de malnutrición crónica a partir de una seguridad alimentaria.

[28] Basado en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en el *Convenio Nº 169, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, de la Organización Internacional del Trabajo,* en la *Convención sobre los derechos del Niño,* en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad,* la *Ley General de Educación*, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas,* en la *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*, en la *Ley Estatal Educación,* en la *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca,* y en la *Ley de Desarrollo Cultural para el Estado de Oaxaca*.

La fundamentación del programa expresa cómo es que la estructura y el crecimiento económico de los mercados ha acarreado graves consecuencias reflejadas en costos ambientales, sanitarios, sociales, culturales, económicos y educativos, que se manifiestan en una disminución de la calidad de vida de los pueblos así como en la pérdida de su identidad histórica y cultural.

Se enuncian datos para la infancia, juventud y adultez dentro de la escuela con cifras de analfabetismo así como de asignación de recursos financieros y reformas económicas que han implementado programas compensatorios insuficientes para abatir el rezago y mejorar las condiciones de vida de los estudiantes. Se intenta plantear la problemática común a escuelas rurales y urbanas desde su infraestructura, sus materiales didácticos, equipamiento, perfil de una demanda educativa basada en el mercado, falta de preparación de los docentes, baja autoestima y estimulación cognoscitiva de los niños en condiciones de pobreza y marginación. Se puntualiza sobre la presión internacional de organismos financieros sobre nuestro país en relación a la producción, abasto y consumo que se refleja en una alimentación insuficiente.

Toda esta problemática estructural de la dominación interna lleva a plantear las raíces históricas y el papel de la educación y la escuela para comprender el atraso y subdesarrollo que vivimos en Oaxaca y tiene relación con la concentración de la riqueza nacional en manos de grupos minoritarios o élites económicas que dominan a las masas y concentran también los beneficios sociales producidos por las riquezas de cada pueblo. Para que la población conserve su patrimonio y capital, se requiere cambiar y crear nuevas estructuras sociales, lo que implica un cambio en los contenidos de la conciencia, fenómeno posible en la medida que se transforme y dé sentido a la educación en las escuelas.

De ahí que el documento proponga construir alternativas pedagógicas para mejorar la práctica docente, donde el colectivo será el que genere el proyecto educativo de su escuela desde la cual se eduque para mejorar las condiciones de vida de los niños, jóvenes y adultos oaxaqueños.

Es en las acciones del programa estatal para mejorar las condiciones escolares y de vida de los niños, jóvenes y adultos de Oaxaca, donde se proponen por zonas

escolares, entre niveles educativos, en los sectores y regiones, acciones donde participan todos los actores educativos del Estado, de los tres órdenes del gobierno y sindicales; y ahí mismo se vincula con los otros Programas y Sistemas a través de sus cuatro componentes: social, pedagógico, ambiental y alimentario - económico.

Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO)

El "Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca" (SEFPTEO), contiene una propuesta para atender diversas necesidades de formación profesional planteadas en el Diagnóstico de los docentes y no docentes que conforman el Sistema Educativo Estatal.

Con la creación del Sefpteo, se podrán atender las necesidades formativas de los **72,700** trabajadores de la educación de Oaxaca, de los 11 niveles educativos conformados por personal docente y de Asistencia y Apoyo a la Educación (PAAE). Distribuidos en las 7 regiones: Cañada 3,415, Costa 11,903, Istmo 12,750, Mixteca 9,180, Sierra 2,659, Tuxtepec 8,072 y Valles centrales 24,721.

Del total de los trabajadores de la educación en servicio, se destacan las siguientes necesidades de formación: secundaria 0.69%; bachillerato 3.62%; licenciatura 23.04%; diplomados 23%; especialización 14%; maestría 24.29%; doctorado 8.12%; otros 3.49% (encuesta aplicada en el TEEA 2009). Estos datos reflejan la necesidad de contar con elementos pedagógicos y didácticos para mejorar la función directiva, docente, técnica o de apoyo a la docencia (PAAE).

El documento en su apartado: *Trayecto de la formación profesional de los docentes*, se hace referencia al recorrido educativo, histórico y social, que protagonizan las personas en el ámbito de sus responsabilidades de gobernantes y ciudadanos por crear y consolidar a las instituciones que han hecho posible las aspiraciones de la instrucción pública del pueblo de Oaxaca, la institucionalización de la formación de los educadores como política nacional y su compromiso social con las comunidades, los niños, los jóvenes y adultos.

En la *propuesta de formación Profesional* que se plantea para los trabajadores de la educación de Oaxaca, deberá tener como esencia tres saberes fundamentales: ***primero,*** el saber pedagógico, que implica la reivindicación del sentido de la docencia, haciendo de ésta profesión, no sólo del qué y el cómo enseñar, sino más bien una acción dialógica, reflexiva, analítica, *ética, filosófica,* participativa, problematizadora y sistemática, que articule las acciones del aula, la escuela y la comunidad, ***segundo,*** el saber multidisciplinario, en la que no sólo se requiere de tener conocimientos y saberes sobre la materia de trabajo, sino tener referentes de la otras disciplinas como la *antropología, la sociología, la filosofía, ética* lo que permitirá comprender e interpretar la cultura comunitaria de los pueblos donde cotidianamente se desarrolla la práctica educativa, y ***tercero,*** un saber investigativo, que se sustenta en la *epistemología,* y en la metodología de la problematización e indagación, recuperando saberes y conocimientos de las acciones educativas y comunitarias, lo que posibilita generar teoría pedagógica.

En el mundo de la vida**,** la acción de los sujetos sólo se explica si las realizan en colectivo, esto le da pertenencia al grupo, le da identidad y en esta descansa el saber cultural que los miembros comparten y lo hacen suyo.

Entendemos al mundo de la vida como una forma de describir reconstructivamente la perspectiva interna de los miembros del grupo y hacerlo en colectivo. En el mundo de la vida, aparecen los tres componentes: **La cultura**, **la sociedad** y la **personalidad**, (saberes, hechos, grupos, normas, formación y vivencias). En la práctica cotidiana las personas no sólo salen al encuentro con el otro, en una actitud participante, sino que también lo hacen a través de exposiciones narrativas de lo que acontece en el contexto de su mundo de la vida. La narración es una forma de poner un concepto no teórico, pero que da cuenta de las historias verdaderas, la práctica narrativa no sólo sirve para cubrir las necesidades de comunicación y de entendimiento, sino que cumple con una función de auto-comprensión de pertenencia al mundo de la vida, porque permite desarrollar una identidad social, ayuda al sujeto a ver que sus acciones de vida son susceptibles de narrarse, como testimonio de vida, y da cuenta de que a través de su participación en colectivo mantienen su pertenencia a los grupos sociales, y que juntos pueden transformar el estado de cosas. Los colectivos

culturales sólo mantienen su identidad en la medida en que las representaciones de su mundo de la vida se condensen en convicciones y acciones. Los hechos socio-culturales que se viven desde lo individual y que se cohesiona en lo colectivo, sirven de punto de partida y enlace con la sociedad. Las narraciones de nuestra cultura permiten ver cómo nos identificamos y describimos los estados y sucesos que se producen en el mundo de la vida, cómo entrelazamos y secuenciamos el espacio social y el tiempo histórico, es ahí donde el leguaje cumple significativamente la recreación inventiva del mundo de la vida. Los participantes se encuentran en una tradición cultural de la que hacen uso y que simultáneamente renuevan; al coordinar sus acciones a través del reconocimiento intersubjetivo susceptible de crítica.

Bajo este entendimiento, la acción comunicativa comunitaria sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural, sirve a la integración social, a la creación de solidaridad, a la socialización y a la formación de identidades personales.

La creación del sistema de formación profesional en el estado de Oaxaca, sólo tendrá sentido, si se recuperan los saberes culturales de los educadores, de los pueblos y comunidades, sus condiciones de vida y las concepciones que tienen del mundo, su voz, su palabra, si los actores se comprometen a construir los consensos y las acciones educativas necesarias para alcanzar una educación crítica y creativa en los niños y jóvenes, para ello los trabajadores de la educación de Oaxaca, tendrán en sus trayectos formativos los siguientes *sustentos teóricos-Prácticos**:***

a) El enfoque comunitario crítico (cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, comunidad y comunalidad).

El hombre como ser social al interactuar con el medio natural y con los otros origina cultura a través de la acción comunicativa, permitiendo construir un pensamiento interpretativo, comprensivo y transformador de la realidad social. Por lo tanto somos sujetos de la cultura, debido que en ella nos formamos, la repensamos, fortalecemos y la transformamos a través de una concienciación humana.

Ante ello, los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca, plantean una propuesta educativa con *enfoque comunitario crítico,* que tiene como eje central la recuperación y articulación de los saberes comunitarios, para construir los currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo de los niños, jóvenes y adultos del estado; es decir, que se establezca un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y del sujeto en formación, esto son parte esencial del proyecto educativo.

En la concepción de lo *comunitario crítico,* que proponemos, se establece como principio la relación y el respeto entre culturas, la crítica y autocrítica como formas de empoderamiento de los sujetos en lo individual y colectivo, por lo que se plantea tener una base común entre ellas, la diversidad lingüística, el territorio, trabajo comunal, la fiesta y el poder ciudadano, además de la defensa de los derechos humanos, la preservación de los recursos naturales, la salud, la alimentación, educación, etc.

b) La epistemología, la pedagogía, la sociología, la antropología, la filosofía y la ética desde la perspectiva comunitaria crítica.

***La Epistemología*.** El pensamiento epistémico interroga el hecho, lo pone en cuestión, lo juzga, lo indaga y abre posibilidades de una práctica continua, moviliza supuestos, leyes y teorías que en ocasiones aparecen en el ámbito educativo como inmutables.

La pedagogía*.* La pedagogía crítica es revolucionaria, la liberación es su meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente. Se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética, dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que en el proceso, las habilidades técnicas son importantes).

En este tiempo de globalización económica, “la pedagogía” ha sido enclaustrada y mutilada, en consecuencia se le piensa como disciplina instrumental que implica un

saber hacer más que un pensar sobre el hacer, sobre los fines de la educación y quienes los han estructurado. (Giroux; 2003 y Mclaren; 2008)
El Educador deberá problematizar el acto pedagógico, pues preguntar forma parte del proceso existencial del ser, la pregunta está vinculada con la curiosidad, al cuestionamiento del hombre sobre sí mismo, sobre la realidad social, sobre su ética y valores humanos.

La pedagogía comunitaria tiene como principio fundamental, trabajar en colectivo, respetando la identidad individual de los actores de la comunidad, sus saberes culturales y conocimientos, todo esto vinculado a un proyecto educativo de la escuela, que se construye a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar- comunitario donde se desarrolla la práctica educativa.

La sociología. Para la sociología, no basta con describir la realidad de la sociedad, sino comprender, interpretar, y explicar cómo los propios sujetos están redefiniendo lo que es su modo de vida, partiendo de la construcción de acuerdos y actos comunicativos, de pertenencia e identidad comunitaria.

La Antropología. La prospectiva de generar una educación intercultural que logre vincular a la comunidad escolar con el contexto comunitario, conlleva necesariamente a propiciar que los trabajadores de la educación adquieran conocimientos básicos acerca de la antropología, como una disciplina necesaria por todas las posibilidades que brinda en la producción de conceptos, nociones, esquemas explicativos que permiten valorar las identidades culturales de las personas y grupos sociales, para potenciar su cosmovisión del mundo y todo el bagaje que estos poseen.

La filosofía. En la comunidad, el hombre se vincula estrechamente con su naturaleza, para él todo tiene vida. Ante esta concepción, el diálogo en las comunidades cobra sentido en el pensamiento crítico que interpreta, comprende y transforma de manera comunal su contexto social, cultural y político; las reflexiones filosóficas buscan responder a las razones del Ser en general, resaltando valores de bienestar, justicia, belleza, verdad, entre otros, implicados en la interacción social.

La ética. El lenguaje en su acción tiene una intencionalidad orientada hacia los otros, busca el entendimiento con los demás a través del diálogo, por lo que requiere romper el paradigma de conciencia solitaria, encerrada en sí, para pasar a una interacción comunicativa dialógica. El sentido de lo ético en el encuentro con el otro, se da en un espacio público, en lo comunitario; es en este lugar donde se tratan los problemas sociales y donde se propicia el ejercicio de la vida democrática.

Para el *funcionamiento del Sefpteo,* se hace la caracterización del sistema, sus integrantes, componentes, funciones, y estructura, a fin de poder desarrollar los planes, programas y proyectos educativos desde la perspectiva de los colectivos-proyecto educativos, como una forma de vincular la escuela con la vida de la comunidad.

El Sefpteo, se sustenta en la construcción colectiva y acción participativa, del mundo de la vida de los trabajadores de la educación, de los niños y niñas, de los jóvenes y adultos, padres de familia, las comunidades y la sociedad oaxaqueña.

Establecer el Sefpteo exige condiciones de los organismos e instituciones involucrados; haciendo de ellos un espacio reflexivo como punto de partida, para transformar la realidad formativa de los sujetos, garantizando la práctica educativa, la investigación educativa, la difusión de los saberes de los docentes y las culturas comunitarias.

El Sefpteo será flexible, en tanto permite la revisión constante de la estructura y con ello posibilite su transformación, considerando las necesidades de los actores educativos.

El Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO)

Surge como una propuesta que recupera la visión propia de los sujetos que viven la realidad educativa del estado. Uno de los aspectos importantes dentro de la educación es el de contar con espacios adecuados para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno escolar, ante esto, el PROCIEEO plantea dentro de sus fundamentales **premisas:**

-La vinculación de los docentes con la comunidad a través de proyectos educativos.

-El fortalecimiento y rescate del trabajo comunal mediante el establecimiento de mecanismos adecuados de información pública y participación comunitaria y a la vez beneficiar económicamente a la comunidad en donde se dote de infraestructura y equipamiento educativo, sin desvirtuar la práctica comunitaria del tequio.

-El uso de materiales propios de la región que no sean lesivos al entorno.

-El diseño de construcciones con especificaciones técnicas adecuadas a la diversidad climática y orográfica de nuestro estado, considerando el uso de tecnologías alternativas a las actualmente establecidas.

-La transparencia en el uso y administración de los recursos asignados a la infraestructura y equipamiento de la educación básica, mediante los mecanismos de control, supervisión, vigilancia y fiscalización de todos los procesos.

-La concentración de funciones en una sola instancia dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, que priorice y defina las obras que se realizarán anualmente.

-La obligación del estado para proporcionar al 100% los recursos para atender las necesidades de infraestructura y equipamiento educativo.

-La ejecución de las obras que realice IOCIFED se desarrollen con transparencia y apego a la planeación realizada por el IEEPO conforme a los criterios establecidos.

En el Programa es prioridad que nuestros pueblos cuenten con instalaciones educativas adecuadas y dignas para la realización del proceso educativo, estos espacios deben estar equipados en consideración a las necesidades de los estudiantes, las posibilidades que brinde cada contexto y con respeto a la cultura y formas de organización de los pueblos.

Con el propósito de que la derrama económica que se genere por el tequio no se desvirtúe, pervierta o desestimule el trabajo comunitario, se cuidará escrupulosamente con la más alta responsabilidad el respeto a la invaluable práctica comunitaria; se buscará en cada caso y de común acuerdo con las autoridades

comunitarias, el mecanismo que concilie la práctica del tequio y el beneficio económico para la comunidad en general. Será la propia comunidad la que defina los criterios para organizar a las personas en la realización de la obra a través del tequio.

En otro sentido es necesario mencionar que el programa ha sido construido a partir de la realidad de nuestro estado, una realidad que refleja el abismal déficit que se tiene en los ámbitos de infraestructura y equipamiento educativo. Este déficit se traduce en cifras superiores a los **quince mil millones de pesos,** por lo tanto concluimos que no se puede exigir una "calidad" educativa si no se cuenta con las condiciones mínimas para que nuestros alumnos reciban educación en un espacio digno.

El programa se encuentra listo ya para su operación, las condiciones son viables para iniciar en lo inmediato la puesta en marcha de construcción de infraestructura y equipamiento educativo.

Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO)

El planteamiento teórico de la propuesta del Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) es la formación de los educadores, estudiantes y la transformación de los centros educativos.

La evaluación educativa debe convertirse en un proceso que acompañe el aprendizaje tomando en cuenta las condiciones en que se produce la formación integral del sujeto de acuerdo a su contexto, más aún en un estado como el nuestro en donde los conocimientos, la cultura, la lengua, la complejidad geográfica y las particularidades de cada uno de los once niveles educativos y sus modalidades son diversas.

Todos los actores que participan deben tener parte activa en la toma de decisiones, conocer y discutir los criterios y el sentido que se tiene que dar al desarrollo,

aplicación y resultado de la misma. Desde la conceptualización de la evaluación como un proceso de valoración, dialogo, comprensión y mejora.

La evaluación que realizará el SEEO, responderá a un proyecto educativo, a normas y criterios, empleará estrategias confiables y viables, brindará datos y referencias que se aprovecharán para transformar la educación. La intención es de coadyuvar a la solución de problemáticas detectadas, que propicien el trabajo colaborativo, el consenso para la toma de decisiones de manera crítica, ética y democrática.

Este Sistema de Evaluación implica ponerlo en común en foros, talleres, mesas redondas, seminarios y debates, en donde se reflexione de forma rigurosa sobre los procesos y resultados de su implementación, que permita la construcción y reconstrucción del sistema.

Considerando todo lo antes mencionado, el SEEO pretende ser una instancia que permita llevar a cabo procesos de evaluación más justos y equitativos, tomando en cuenta la diversidad cultural, encaminado hacia la transformación de las prácticas educativas en beneficio de la acción pedagógica en el estado.
Con la construcción de este sistema se privilegia la creación de una educación incluyente para la sociedad oaxaqueña que consolide e impulse el proyecto de una educación alternativa.

Desde esta perspectiva conceptualizamos a la evaluación como un proceso dialógico, reflexivo, ético, incluyente, participativo, sistemático, formador e integral. El propósito de esta evaluación así concebida es valorar los elementos que se interrelacionan en los procesos de aprendizaje, con la finalidad de incidir en la transformación de la realidad que rodean el acto educativo y con ello mejorar la educación. Que nos permitan la readaptación continua de la escuela a su multientorno social, cultural y político, como una cultura de superación y autoexigencia.

Las modalidades de evaluación que se proponen en este sistema son: la autoevaluación que se entiende como una autocrítica de la participación de los actores en el mismo proceso educativo, la coevaluación que hace referencia a una valoración de los participantes desde la mirada de otros involucrados en el mismo

proceso, la heteroevaluación es aquella que realiza una personas sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función, la metaevaluación que es evaluar a la misma evaluación y la evaluación externa que es aquella que realiza una instancia distinta al colectivo que diseñó y ejecutó el proyecto.

Es así entonces, que la evaluación propuesta prioriza los procesos de enseñanza aprendizaje, atiende básicamente a las condiciones de las instituciones, al impacto de la formación del educador y cómo éstos a su vez contribuyen a la formación de los sujetos.

El SEEO destaca en sus bases filosóficas la formación de un estudiante y educador que se inicie como un sujeto crítico, creativo, capaz de analizar, investigar, interpretar y proponer soluciones a diferentes problemáticas de necesidades que se presenten en los contextos en donde les toque actuar, esta perspectiva envuelve la formación de un educador con conocimiento de la evaluación, de las teorías educativas, así como del mismo espacio en que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje.

El aula debe convertirse en ese espacio de construcción con el Otro, en donde no exista la discriminación y donde se acepte que tan importante son los demás en nuestra propia existencia; por ello proponemos una forma de evaluación más humana que considere a los estudiantes como sujetos y no como objetos, haciendo procesos de evaluación más adecuados a la diversidad que existe en cada aula.

La evaluación en colectivos que se proponen permite crear los espacios de discusión con la finalidad de revisar, analizar y reflexionar críticamente los procesos educativos y su propia participación para alcanzar el sentido de la evaluación, permitirá la toma de decisiones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la formación de los educadores.

Se considera a la evaluación desde una visión cualitativa que represente una búsqueda, no en el mundo de la exactitud, sino un acercamiento al conocer verdadero que se define en el proceso de enseñar y aprender.

Una evaluación que posibilite la dignificación de los sujetos en una relación dialéctica sujeto-objeto, es decir, permitir el desenvolvimiento personal y social del ser humano, respetando el derecho a su individualidad como sujeto creador, activo, propositivo y transformador de su realidad.

Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO)

Como antecedentes de los programas de reconocimientos a los trabajadores de la educación podemos mencionar que en el año 1987 se implementa el programa Esquema de Educación Básica, que benefició únicamente a los docentes de educación básica y que se sustituyó con otro programa nacional denominado Carrera Magisterial a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en mayo de 1992.

Para el éxito escolar del educando confluyen múltiples factores y de diversa naturaleza, la formación continua del docente es una de las más importantes pero también es necesario considerar los otros factores que tienen que ver con el contexto en el que se realiza el proceso educativo, tales como la infraestructura y equipamiento de las escuelas, las condiciones de vida del alumnado, el contexto sociocultural, las condiciones laborales de los trabajadores de la educación, los planes y programas de estudio, etc.

El PRETEO, establece el enfoque crítico prospectivo como el que permite tomar en cuenta la democracia participativa, equidad y justicia social como elementos fundamentales para la transformación de la sociedad y en esta lógica de construcción colectiva, retoma los siguientes principios:

a) La búsqueda constante y permanente de la transformación social de los alumnos y su entorno.

b) El diálogo permanente para la construcción de proyectos educativos como estrategia para el desarrollo de la labor educativa, elevando la concienciación de alumnos y maestros.

c) La relación escuela - comunidad, al considerar a la escuela como un colectivo encaminado a trabajar con unidad, organización y compromiso en el logro de sus objetivos planteados para el desarrollo educativo y la transformación social.

d) El reconocimiento económico a la labor educativa que pretende estimular el compromiso de los trabajadores de la educación como agentes de transformación social.

Es importante destacar que este programa de reconocimiento económico de los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca, plantea contribuir en el mejoramiento del proceso educativo en esta entidad, abarcando a todos los trabajadores de la Educación en igualdad de condiciones laborales, desde una perspectiva de conciencia colectiva que permita, a través del diálogo, construir proyectos educativos que orienten el compromiso y quehacer educativo en la práctica liberadora.

Las Generalidades del PRETEO son:

- El Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO) estipula el trabajo en colectivo y de manera voluntaria, en la construcción de proyectos educativos.
- El PRETEO es un programa de promoción horizontal que incluye a todos los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca.
- Se otorgarán reconocimientos a partir del dictamen aprobatorio establecidos en los lineamientos de este programa y el presupuesto asignado al PRETEO en cada ciclo escolar, que se reflejará de manera permanente en el salario del trabajador.

Los criterios a considerar para ingreso y promoción de los colectivos escolares en el PRETEO son: Antigüedad, construcción y/o reconstrucción del proyecto en colectivo, ejecución del proyecto, logro educativo, difusión y extensión del alcance del proyecto y la Formación profesional

3.3. El contexto de la oferta educativa en educación básica.

Una manera de comprender los contextos en donde la escuela pública de educación básica funciona en el estado de Oaxaca, es a través del mapa escolar referido a la oferta educativa instalada. La estructura de oferta educativa, es en el Plan, el registro, de cualquier servicio educativo de educación básica en una comunidad dada. La estructura así entendida, condensa la dimensión del cumplimiento de la obligación del Estado para garantizar educación básica, en este caso, a la población oaxaqueña en edad normativa.

El mapa escolar oaxaqueño se terminó de fraguar, en un amplio y en ocasiones, atropellado proceso sociohistórico alimentado desde la política del ministerio de educación centralizado y posteriormente en un proceso de descentralización educativa que culminó el año de 1992. Dentro de este amplio proceso se concibe y desarrolla el Programa Primaria Para Todos los Niños. Gracias a este esfuerzo el país alcanza lo que se ha denominado con sobrada soberbia, *universalización* de la educación primaria. Con ello, se concluía la primera capa del mapa escolar. A partir de este acto, el territorio del estado de Oaxaca terminó por ser minuciosamente cuadriculado por las tres modalidades de escuela primaria pública, la primaria general, la primaria indígena y los cursos comunitarios.

En menor cuantía, pero no en números irrelevantes, el mapa escolar que el año de 1992 se recibió para ser administrado por el gobierno estatal, muestra resultados de estas sucesivas intervenciones. También registraba buen número de escuelas de educación preescolar y escuelas secundarias. El mapa escolar transferido en el momento de la firma del Acuerdo, era una síntesis acabada, tanto de procesos histórico-pedagógicos, como de aquellos calores provocados por algunas novelerías intelectuales o paradigmáticas que iban surgiendo en la teorización educativa. Conceptualmente, la educación básica transferida descansaba en las numerosas escuelas primarias fruto de su carácter obligatorio. Los otros dos niveles educativos alcanzarían esta naturaleza años después de la firma del Acuerdo. Ya con la responsabilidad de conducir la educación básica en nuestras manos, nos

correspondió esforzarnos para disponer el incremento sin precedentes de escuelas preescolares. Al igual que la primaria, con cuatro modalidades: el general, el particular, el indígena, y los cursos comunitarios.

Fenómeno similar aunque diferenciado por sus modalidades, sucedió con la escuela secundaria. Al determinarse su obligatoriedad se intensificó la apertura de servicios en sus cinco modalidades: la general, la particular, la técnica, la telesecundaria, y la secundaria comunitaria del CONAFE. Vale la pena en este momento una apostilla. No existe una modalidad de escuela secundaria indígena. Probablemente no la habrá en el futuro inmediato. Los supuestos de la autoridad educativa central eliminan tajantemente la posibilidad.

Las escuelas públicas de educación básica no siempre responden a las particularidades socioculturales de nuestra entidad. Estas escuelas y sus modalidades encuentran justificación en su propia historia, la historia de la centralización de la vida nacional y la omisión de lo diferente. Se trata de una vieja disputa entre lo homogéneo y lo heterogéneo, que encuentra caja de resonancia en determinados momentos. El debate ha sido postergado probablemente esperando que el destino nos alcance. Olvidamos que cuando hemos discutido hemos obtenido buenos frutos. La querella también contribuye a construir un sólido argumento para la tesis de la diversidad y de la educación alternativa.

A partir de esta consideración, la oferta contenida en las estructuras puede o no corresponder a las intenciones de cada una de ellas. Cuando estas estructuras se sitúan en poblaciones indígenas hablante de una lengua originaria, y los componentes de la estructura no se corresponden con estos entornos, entonces resultan incongruentes e ineficientes. Esta relación estructura-entorno es fundamental en el desarrollo del acto educativo. Los entornos a que hacemos referencia, son reconocidos por la presencia de aquellas variables culturales y de las propias de la Naturaleza. El peso que estas tienen identifican el entorno en su relación con las estructuras de la oferta educativa no ha sido objeto de la investigación educativa en el contexto de nuestra entidad.

Si el mapa escolar de educación básica en el estado de Oaxaca, es un registro histórico detallado de la disposición geográfica actual de escuelas públicas de preescolar, primaria, secundaria y sus diferentes modalidades. También lo es, del proceso de apropiación territorial de cada una de ellas. A estos registros de escuelas públicas, en la relación nivel- modalidad, nivel-modalidad-territorio, se les identifica en este estudio, como estructuras de la oferta de educación básica. Estas estructuras de oferta educativa no son autónomas, mucho menos como algunos estudiosos sugieren, motor de la inercia del sistema educativo estatal. Más bien las estructuras son el motor de la sinergia. Las estructuras a que hacemos referencia sólo tienen sentido dentro del sistema educativo de educación básica a través de la relación estructura-entorno.

Las estructuras de la oferta educativa, refieren a partir de la conformación actual del concepto de educación básica, vinculado con la obligatoriedad, una secuencia estructurada por la relación nivel-modalidad-territorio, que inicia en la escuela preescolar y concluye en la escuela secundaria. (Preescolar-Primaria-Secundaria). Dado que no puede haber estructuras de la oferta educativa sin entornos, éstos se pueden entender a través de las representaciones culturas existentes en una población específica.

Las estructuras que denominamos congruentes, son aquellas que se corresponden plenamente con las tres variables que corresponden a un entorno específico. Las incongruentes son las que chocan con las variables del entorno. Las incompletas son las que no representan el ciclo de educación básica sin mediar en argumentos de carácter programático presupuestal.

En el primer caso, se supone que gracias a la correspondencia entre oferta y entorno, la oferta educativa tiene el potencial suficiente para afrontar los retos de una educación de calidad. En el segundo, la falta de correspondencia entre oferta y entorno alerta acerca de limitaciones sustantivas para garantizar los procesos de aprendizaje de calidad. En el tercer caso, cuando la oferta es incompleta, las limitaciones ya señaladas se extienden más allá de los aprendizajes de calidad orientándose hacia la alimentación de rezago educativo.

RESUMEN ESTATAL
ESTRUCTURAS DE OFERTA EDUCATIVA DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Estructura	Estado lingüístico	Tipo de estructura	Preescolar.	Primaria	Secundaria	Localidad	Total Escuelas
7	Castellanizado	Congruente	670	713	509	432	1,892
8	Castellanizado	Congruente incompleta	343	570	32	604	945
21	Castellanizado	Incongruente	291	306	170	148	767
9	Castellanizado	Incongruente incompleta	100	144	10	155	254
18	Castellanizado	Incompleta	434	714	42	759	1,119

Estructura	Estado lingüístico	Tipo de estructura	Preescolar	Primaria	Secundaria	Localidad	Total Escuelas
6	Bilingüe	Congruente	325	342	303	303	970
5	Bilingüe	Congruente incompleta	328	522	12	551	862
11	Bilingüe	Incompletas	208	221	191	179	620
17	Bilingüe	Incongruente	300	330	227	206	857
11	Bilingüe	Incongruente incompletas	104	165	11	171	280
16	Bilingüe	Incompletas	432	687	23	722	1,142

Estructura	Estado lingüístico	Tipo de estructura	Preescolar	Primaria.	Secundaria.	Localidad	Total Escuelas
8	En equilibrio	Congruente	236	248	206	186	690
11	Equilibrio	Congruente incompleta	211	376	12	394	599
19	Equilibrio	Incongruente	160	175	107	96	442
3	Equilibrio	Incongruente incompleta	34	37	0	35	71
15	Equilibrio	Incompleta	245	413	12	429	670

El estado de Oaxaca ocupa el décimo lugar del país con una población de 3,438,765 habitantes , de los cuales el 32.5% son indígenas (1,117,722 personas). El 53% del total de la población indígena en el país se encuentra en Oaxaca.

La población Indígena se reparte en diversos grupos etnolingüísticos, dentro de las cuales están:

Microetnias (menos de 10,000 hablantes)**:** 3,282 Zoques (1.7% de la población indígena) 4,819 Amuzgos (0,43%) 4,617 Chontales (0,41%) 524 Chochos (0,05%). Mesoetnias (de 10,000 a 100,000 hablantes) 40.004 chatinos (3.58%) 15.203 Triquis (1,36%) 13.678 Huaves (1,22%) 12.128 Cuicatecos (1.09%) 10.979 Nahuas (0,98%). Macroetnias (más de 100,000 hablantes) 377.936 Zapotecos (33,81%) 245.755 Mixtecos (21,99%) 174.352 Mazatecos (15,60%) 107.002 Chinantecos (9,57%) 103.443 Mixes (9,43%)

Escolarización: Un 34% de los niños de más de 5 años no asiste a la escuela. El grado promedio de escolaridad es el 6º (equivalente a la primaria). *Analfabetismo:* El 21.5% de la población oaxaqueña es analfabeta. El 26.7% de las mujeres oaxaqueñas son analfabetas, en comparación al 15.5% de hombres.

Estimación de la Trayectoria de ingreso y egreso de una generación de educación básica en el estado de Oaxaca (1994-1995 - 2002- 2003)

CICLO ESCOLAR	ALUMNOS	% EGRESO	DESERCIÓN	
Iniciaron primaria en 1994-1995	108,889	100%	41,051	No terminó en 6 años 37.7%
Egresaron de sexto grado en 1999-2000	67,838	62.3%	7,667	
Iniciaron secundaria en 2000-2001	60,171	55.3%	3,248	
Promovidos a segundo grado en 2001-2002	56,923	52.3%	5,692	
Promovidos a tercer grado en 2002-2003	51,231	47.0%	4,406	
Egresaron de la secundaria 2002-2003	46,825	**43.0%** Terminaron Su educación Básica **52.7%** Dato Nacional		No terminó en 3 años 22.2%

Oaxaca hoy

De los 258 Municipios con menor IDH del país, 126 se encuentran ubicados en Oaxaca (49%). De los 570 municipios, 458 son catalogados con alto y muy alto grado de marginación. De las 58,116 niñas y niños de 5 a 14 años no tienen acceso a la educación básica de los cuales 24,407 son de localidades clasificadas como de alta y muy alta marginación.

De un total de 2 millones 116 mil personas de 15 años y más, 1 millón 484 mil 272 se encuentran en situación de rezago educativo, sin la secundaria concluida.

Los 570 municipios tienen características culturales, ecológicas y geográficas distintas. En cuanto a la salud el 32% de los niños en las comunidades rurales tienen talla baja. De los 100 municipios con mayor desnutrición en México, 45 se encuentran en Oaxaca

4. **Líneas Generales de Acción**

- Constituir los Órganos operativos contemplados en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca.

- Implementar en lo inmediato el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca

- Generar una cultura de respeto de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales

- Ofrecer formación profesional permanente a los trabajadores de la educación de Oaxaca.

- Constituir y consolidar los colectivos de escuela, zona, jefatura y de los niveles para la elaboración de proyectos educativos.

- Construir la Infraestructura educativa, dotar de equipamiento y mantenimiento escolar en todas las comunidades de Oaxaca

- Construir colectivamente criterios e instrumentos para valorar cualitativamente la práctica educativa a fin de transformarla

- Elaborar modelos informáticos que requieren cada uno de los programas y sistemas.

4.1. Líneas Operativas Específicas

PROGRAMA ESTATAL PARA MEJORAR LAS CONDICIONES ESCOLARES Y DE VIDA DE LOS NIÑOS, JOVENES Y ADULTOS DE OAXACA

- Asegurar que todos los niños, jóvenes y adultos de Oaxaca tengan acceso a los servicios médicos necesarios.
- Generar una cultura de respeto de los derechos humanos. (Salud, alimentación, educación, medio ambiente) y los derechos, económicos, sociales y culturales.
- Rescatar las costumbres y tradiciones de los pueblos para considerarlas en la construcción curricular.
- Generar condiciones para la socialización de Experiencias pedagógicas desarrolladas en el colectivo.
- Desarrollar y fomentar una cultura ecológica
- Coadyuvar con el PROPCIEEO la creación de espacios físicos adecuados para la atención a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Promover el servicio de transporte escolar
- Otorgar becas a todos los alumnos de los niveles educativos
- Organizar a las madres de familia para que se involucren en la preparación de los alimentos nutritivos para los educandos.
- Desarrollar un modelo informático que sistematice los datos de los participantes en el Programa.

SISTEMA ESTATAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION DE OAXACA.

- Constituir el mecanismo de operación del Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación

- Articular las instituciones formadores de docentes para ofrecer programas de formación profesional a los trabajadores de la educación.
- Ofrecer Licenciaturas, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados en la modalidad presencial, semi-presencial y virtual a los trabajadores de educación.
- Realizar un análisis curricular de los planes y programas de estudio para mejorar la educación de los niños, jóvenes y adultos.
- Reestructurar los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos a partir de la realidad educativa del estado.
- Implementar planes, programas y proyectos formativos a fin de vincular la vida de la escuela con la comunidad.
- Constituir y consolidar el trabajo de los colectivos en las escuelas, zonas escolares y niveles educativos para construir los proyectos educativos.
- Conformar la red estatal de educadores en colectivo, por proyectos educativos, por campos disciplinarios o experiencia pedagógica.
- Elaborar y operar el proyecto de radio, televisión educativa, editorial y redes virtuales que permita producir y difundir programas y proyectos educativos, el arte, ciencia y saberes culturales de los pueblos de Oaxaca y el mundo.
- Difundir la cultura pedagógica alternativa de los educadores y las producciones de los niños, jóvenes y adultos en el estado de Oaxaca
- Generar proyectos de formación en investigación educativa, en formación pedagógica y en difusión educativa, a partir de las necesidades de los profesores, los colectivos de escuela y comunidad.
- Conformar la red de educadores que hacen investigación e innovación educativa y trabajos de difusión educativa, desde el aula, la escuela o comunidad
- Realizar intercambios de experiencias educativas a partir de la sistematización mediante la modalidad de inter e intra-niveles educativos.

- Elaborar y operar proyectos de fortalecimiento cultural, social y deportivo entre las instituciones formadoras de docentes por escuela, región y estatal.
- Transformar las instituciones y espacios educativos para ofertar opciones formativas a partir de las necesidades de los niveles educativos.
- Habilitar a las instituciones formadoras de docentes de servicios de internet inalámbrico de largo alcance, acervo bibliográfico, construcción de espacios físicos, equipamiento tecnológico para desarrollar programas virtuales, que permitan apoyar la formación de los trabajadores de la educación.
- Evaluar y dar seguimiento a los programas y proyectos educativos implementados en cada uno de los niveles educativos y valorar su impacto en la formación de los trabajadores y en la vida de la comunidad escolar.
- Reconocer mediante un incentivo económico el compromiso educativo y social de los formadores de docentes con la formación profesional de los trabajadores de la educación del estado.
- Automatizar y simplificar los servicios administrativos para los trabajadores de la educación
- Desarrollar un modelo informático que sistematice los datos que se requiera en la operación del Sistema.

PROGRAMA POPULAR COMUNITARIO DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO EDUCATIVO DE OAXACA.

- Constituir el mecanismo de operación del Programa
- Sistematizar la información estadística de infraestructura y equipamiento contenida al interior del Instituto.
- Construir el Escalafón de prioridades de infraestructura y equipamiento escolar
- Construir diseños arquitectónicos e ingeniería que sean adecuados a la diversidad que presenta cada región del estado.

- Constituir los colectivos escolares y comunitarios para el desarrollo de los proyectos educativos.
- Implementar talleres para la aplicación de las tecnologías alternas de construcción
- Implementar talleres sobre el contenido en el concepto de infraestructura escolar integral comunitaria.
- Desarrollar un modelo informático que sistematice los datos de los participantes en el Programa.

SISTEMA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DE OAXACA

- Generar una cultura de evaluación a partir de las características sociales y culturales de los pueblos de Oaxaca.
- Realizar encuentros y espacios dialógicos que permitan el análisis y reflexión sobre los aspectos que se interrelacionan en el procesos evaluativo.
- Elaborar colectivamente criterios, indicadores e instrumentos considerando las especificidades contextuales y en base a los criterios generales de evaluación.
- Realizar una evaluación participativa tomando en cuenta la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluacion y metaevaluación.
- Construir criterios e instrumentos de evaluación para seleccionar los proyectos que serán reconocidos económicamente por el PRETEO.
- Desarrollar un modelo informático que sistematice los datos de los participantes en el Programa.

PROGRAMA PARA EL RECONOCIMIENTO EDUCATIVO A LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA.

- Elaborar el programa presupuesto para la operación del PRETEO

- Promover la participación colectiva de los trabajadores de la educación en proyectos educativos
- Consolidar los colectivos escolares para la construcción de los proyectos educativos
- Valorar la formación permanente de los trabajadores de la educación
- Reconocer económicamente el compromiso social y educativo de los trabajadores de la educación, vinculándose con los procesos de evaluación y formación profesional
- Desarrollar un modelo informático que sistematice los datos de los participantes en el Programa.

COLECTIVO Y PROYECTO
UNIDAD DIALÉCTICA PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Introducción

1. La caracterización del colectivo

1.1. Las redes de los colectivos escolares y comunitarios.

1.2. La formación colectiva desde la investigación.

2. El proyecto educativo

2.1. Fases y apartados del proyecto educativo

3. La evaluación de los proyectos desde el enfoque cualitativo

Fuentes Bibliográficas

Introducción

El presente documento tiene como propósito orientar a los trabajadores de la educación de Oaxaca sobre el proceso de integración, consolidación y trabajo participativo de los colectivos, como una estrategia para la elaboración de proyectos educativos, que sirvan para la ejecución del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)

Se trata de una estrategia operativa que contiene un potencial transformador importante de la realidad socio-educativa oaxaqueña, conformada por la unidad dialéctica colectivo y proyecto[29].

Se reconocen dos tipos de colectivos que están relacionados con la imagen de una nueva escuela pública: el escolar y el comunitario. El primero de ellos se describe como aquel integrado por todos los trabajadores de la educación, alumnos y familias en las escuelas. El segundo colectivo es integrado por todos los trabajadores de la educación, alumnos y familias, en una determinada comunidad.

Los colectivos forman sujetos críticos y posibilitan la transformación de la vida de la escuela y la comunidad a través de la elaboración de proyectos educativos, al hacerlo problematizan la realidad socioeducativa.

Para poder valorar qué tanto los proyectos educativos y las acciones en colectivo transforman el contexto social y cultural, se requiere que los integrantes del colectivo se conviertan en investigadores críticos que ocupen a la evaluación como una herramienta básica para la comprensión y transformación de la realidad. La evaluación que realicen los colectivos será formativa-interna con enfoque cualitativo, con el propósito de recabar información de manera rigurosa y sistemática sobre el

[29] El colectivo y proyecto debe tener como principio la unidad dialéctica, lo que permitirá que cada colectivo haga suyo el proyecto para transformar la realidad educativa, es decir, uno no puede ser pensado, ni existir sin el otro por la relación dialéctica que se establece, cada uno se puede transformar en él y con el otro, mediante un proceso holístico y dialógico.

proceso de aprendizaje de los participantes y la acción pedagógica global, analizarla y proponer situaciones que favorezcan la construcción del conocimiento de cada grupo.

1. La caracterización del colectivo

El colectivo es la relación voluntaria entre los actores educativos[30] que trabajan bajo los principios de identidad social, autonomía, cooperación e igualdad con el compromiso ético de reflexionar de manera permanente y crítica sobre la realidad educativa para transformar el contexto social en forma autogestiva.

"Un colectivo es un grupo de personas que comparten o están motivados por un mismo tema o problemática y que trabajan juntos por un bien común y se caracterizan por compartir y ejercer poder pedagógico, social y político, y tomar decisiones basados en el consenso y principios igualitarios." (Unda, 1985)

Algunos de los principios de un colectivo son: igualdad, libertad, justicia, democracia, equidad, solidaridad, respeto, fraternidad, amor. La manifestación de los principios estará determinada por cada colectivo.

Funciones de los colectivos:

- Participar en la formación pedagógica e investigativa para la transformación de la práctica educativa y social.

-Elaborar y evaluar el proyecto educativo en sus fases de diseño, ejecución e impacto o logro educativo.

-Promover la conformación y consolidación de redes en colectivo para la recuperación de los saberes y producción de conocimientos de la cultura escolar y comunitaria.

-Participar en la difusión de la cultura de la escuela y la comunidad a través de los medios de comunicación.

La educación en colectivo es un medio que puede garantizar la formación de las personas y la transformación de la labor educativa y del contexto social y cultural.

La colectividad se da en un espacio público, en comunión, donde se plantean los problemas sociales y se propicia el ejercicio de la vida democrática para resolver los problemas.

[30] Entendemos por actores educativos a todos los trabajadores de la educación, alumnos, alumnas, familias y la comunidad que participan en un proyecto común.

La colectividad recupera la identidad, los saberes y conocimientos comunitarios, articulando sus formas de organización, fortaleciendo los valores de la comunidad y entretejiendo un proceso de transformación social.

Trabajar en *colectivo* permite la reflexión, la deliberación y la acción como procesos permanentes que propician nuevas formas de entender la construcción del conocimiento y resolver las situaciones problemáticas desde una perspectiva crítica, pedagógica y comunitaria. Desde esta mirada se desmitifica a la verdad absoluta y el conocimiento único, reduccionista y separado de la realidad social. En consecuencia los participantes en colectivo tienen la encomienda de elaborar el proyecto educativo considerando el análisis crítico de la realidad que posibilita la transformación de la vida de la escuela y la comunidad.

Un colectivo favorece la interacción y participación activa entre los integrantes de la comunidad escolar, consolida las relaciones de comunicación, la cultura de la enseñanza compartida y el aprendizaje solidario.

En este contexto cobra especial importancia la indagación y la problematización crítica de la realidad, lo que permitirá plantear y proceder ante los problemas educativos y sociales. De tal manera que las personas, intentan, juntas, aprender más de lo que saben.

Para incursionar en la investigación educativa, es necesario que el colectivo se involucre en el ejercicio de la problematización y reflexión pedagógica, reconozca la diversidad de lo puntos de vista de los otros para mantener vínculos de colaboración en colectivo a fin de transformar la educación.

-Colectivo Escolar: Conformado por los actores educativos de la escuela o comunidad educativa.

-**Colectivo Comunitario**. Conformado por los colectivos de cada una de las escuelas que existen en la comunidad.

1.1. Las redes de los colectivos escolares y comunitarios.

La red de colectivos escolares y comunitarios es un movimiento educativo y social que pretende revolucionar la relación entre los actores educativos, la relación con el entorno natural y la relación dialógica con la comunidad a fin de transformar la sociedad.

Los sujetos en colectivo potencian y fortalecen el trabajo en conjunto y permiten la conformación de las redes de colectivos, el intercambio de experiencias, la ayuda mutua, la solidaridad, el compromiso ético, pedagógico y social con la escuela y la comunidad, y es aquí donde los trabajadores de la educación, los estudiantes, las familias, las personas de la comunidad y las instituciones son los principales protagonistas.

Mediante las redes, los colectivos comparten los problemas derivados del análisis de la realidad, sus inquietudes, vivencias, saberes, conocimientos, y experiencias educativas a fin de ser comunicadas desde la voz y la palabra escrita de los actores educativos.

La participación de los colectivos inicia desde el proceso de construcción ejecución y evaluación del proyecto educativo.

La conformación de las redes de los colectivos escolares y comunitarios tendrá los siguientes **propósitos:**

- Promover la transformación de la escuela y la comunidad desde la perspectiva de la teoría y pedagogía crítica.
- Participar en el proceso de construcción del proyecto educativo y en las acciones que sean derivadas del análisis de la realidad.
- Fortalecer la formación pedagógica e investigativa para transformar la práctica educativa y social.
- Conformar la red de colectivos escolares y la red de colectivos comunitarios por niveles educativos.
- Diseñar y trabajar propuestas educativas que fortalezcan la relación de la escuela y comunidad.

- Sistematizar la experiencia de la práctica educativa y comunitaria de los colectivos a fin de realizar intercambios académicos por y entre niveles educativos.

1.2. La formación colectiva desde la investigación.

Es conveniente repensar nuevas formas de acompañamiento para la formación de los actores educativos a fin de posibilitar la construcción del proyecto educativo, la conformación y consolidación de los colectivos escolares y comunitarios.

Trabajar conjuntamente con los actores y protagonistas de la transformación es incorporar sus condiciones formativas, recuperar sus propuestas y preocupaciones; la revisión crítica de la realidad educativa, enriquecer y transformar sus marcos de referencia sobre los problemas educativos y de la comunidad, así como plantear alternativas de solución.

Un recurso teórico metodológico que fortalece a los colectivos es la investigación, ésta permite potenciar el trabajo de los colectivos escolares y comunitarios, mediante la innovación de la práctica educativa, la teorización de los fenómenos educativos y sociales.

Se pretende que mediante el proceso de investigación los colectivos paulatinamente adquieran formación, lo que posibilitará el desarrollo de la autonomía profesional para poner en práctica propuestas educativas de transformación educativa y social.

Es importante poner en comunión el saber pedagógico, investigativo y multidisciplinario que en lo individual se tiene, para que conjuntamente con los otros actores educativos que están organizados en colectivo, se establezca un diálogo cultural, esto facilitaría comprender y explicar la realidad y la necesidad de incidir en la transformación de la escuela y comunidad.

La problematización de la realidad.

Este apartado es importante porque permite cuestionar la realidad en que cotidianamente participamos: cómo hacer para entenderla, cómo hacer para explicar los fenómenos educativos y sociales y, algo más profundo es cómo construir un

planteamiento teórico metodológico que transforme la realidad social y educativa donde vivimos.

¿Cómo dejar atrás la carga ideológica con pocas posibilidades de pensamiento autónomo? ¿Cómo proponer caminos que puedan ser transitables y nos lleven a resolver los problemas que demanda la realidad?

Es en esta realidad donde los sujetos pensamos, vivimos, miramos las problemáticas más sentidas, nos relacionamos y nombramos las cosas y los fenómenos sociales y naturales desde nuestras concepciones e ideas; es desde este espacio y tiempo donde la conciencia del sujeto se hace imprescindible para darle nuevo sentido y significado a la realidad que pretendemos transformar.

La problematización es un proceso metodológico que consiste en analizar hechos, prácticas y pensamientos, que plantean problemas. Se trata de que todo aquello que damos por evidente, que damos por seguro, que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que, por lo tanto se nos presenta como aproblemático, se tome precisamente como problemático, y para ello necesita ser cuestionado, repensado e interrogado.

Problematizar es la actitud de dudar de lo evidente e indudable, cuestionando lo incuestionable, haciendo inseguro lo que todos damos por seguro. Problematizar, también consiste en llegar a comprender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable.

Problematizar es llevar adelante unas indagaciones histórico-críticas que siempre versan sobre un material, una época, un cuerpo de prácticas y discursos determinados.

El abordaje de estos problemas y las distintas problematizaciones a las que ha dado lugar, no sólo consiste en reconstituirlas en exacta línea de continuidad a través del tiempo ni tampoco en seguir sus variaciones, también hay que comprender en qué medida lo que sabemos de esa generalidad, las formas de poder en ellas ejercidas y la experiencia que en ella tenemos nos permiten transformar nuestras formas de relación consigo mismos y con la comunidad.

2. El proyecto educativo

En los años 60 y 70, la planificación en las instituciones educativas, en el sentido genérico, era un recurso técnico-administrativo, que tenía que hacerse por pasos rígidamente establecidos (objetivos, diagnóstico, ejecución y evaluación) que debía seguirse, por parte de los docentes, en materia educativa, por decisiones tomadas desde los organismos centrales en el país, bajo el supuesto de ser las únicas instancias y procedimientos para orientar las formas de planificación en las escuelas. Esta dicotomía aún prevalece en algunas escuelas, el cuerpo directivo es quien elabora el Plan Anual de Trabajo, el docente planifica en función de los programas y los contenidos que deberá aprender en forma secuencial el educando, quedando el papel del docente en un transmisor de conocimientos y teniendo escaso margen para construir actividades en sentido distinto. En este formato las planificaciones tanto institucionales como didácticas han sido ejercicios técnicos para cumplir con las normas preestablecidas por las autoridades educativas.

En los 80, surge la planificación organizacional en el ámbito educativo, denominada planeación estratégica. Ésta se ha venido desarrollando en las escuelas como: Proyecto Institucional, Proyecto Escolar, Proyecto de Centro, Proyecto de Escuela o Plan de Desarrollo Institucional, entre otros. Dicha concepción tiene la intención de mejorar ciertos aspectos o necesidades de la comunidad educativa (alumnos, docentes, padres de familia e institución), traduciéndose en actividades y acciones a corto, mediano y largo plazos, enlazadas con la misión y visión; desde esta postura, planificar significa tener la capacidad de prever un rumbo a los acontecimientos futuros, en función de la imagen y objetivos Institucionales. En esta propuesta, los equipos directivos y un equipo reducido de educadores realizan los proyectos institucionales, por consecuencia, no toda la comunidad educativa tiene conocimiento y mucho menos el compromiso de participar en las actividades de operación del proyecto. Con este tipo de planeación se cree fortalecer la autonomía individual y en equipo, el trabajo colegiado, el trabajo cooperativo, la creatividad y gestión escolar a través de proyectos institucionales.

Ante esta disyuntiva de planificación en las escuelas, en donde en una y otra dejan al margen varios actores de la escuela, el acto educativo en sí mismo excluye el mundo

de la vida de la comunidad, la identidad de los sujetos sociales, su cultura, las aspiraciones de los pueblos y las posibilidades de transformar la realidad educativa y social.

Para ello los trabajadores de la educación de Oaxaca, iniciamos un proceso de construcción del **Proyecto Educativo** como propuesta de transformación de la escuela y la comunidad, desde una perspectiva de la teoría y pedagogía críticas, implica reinventar el mundo, estar *en el mundo*, estar *ante el mundo*, reconociéndonos como sujetos sociales capaces de narrar nuestra identidades individuales en colectivos, y en comunidad; donde la cultura, las concepciones, los saberes y las representaciones sociales y subjetivas de los sujetos, como productores de derechos en educación, salud, alimentación, dignidad, justicia, conservación y cuidado de los recursos naturales, pueden ser referentes para el análisis de la realidad educativa y social que se vive actualmente.

El Proyecto Educativo debe partir de la comprensión crítica de la situación actual del contexto, es decir, partir de donde se está, narrar lo que hacemos, recuperar la historia dándole sentido y significado, lo que implicaría desde lo local devolverle a la escuela, a la comunidad y al sujeto, como persona, la capacidad de organización-acción para la transformación de su formación y su entorno social y natural.

Proyecto Educativo: construcción colectiva que problematiza la realidad socioeducativa, a través de algunas dimensiones: pedagógica, administrativa y comunitaria, entre otras; articuladas estas a la formación crítica de los sujetos, que posibilita la transformación de la vida de la escuela y la comunidad. (Sefpteo, 2012)

El proyecto educativo, es un proyecto dialéctico donde convergen todos los actores de la escuela-comunidad, sus propuestas y esperanzas, con un sentido ético, político y pedagógico; además, es abierto y flexible, con acuerdos y compromisos que favorezcan la autonomía, la dignidad en lo individual y colectivo, que recupere los conocimientos y saberes comunitarios. Esto es justamente cuando el proyecto como proceso de construcción y desarrollo cobra vida. Esta construcción nos va permitir consolidar una política educativa y social.

Para construir un proyecto común se requiere sensibilizar, dialogar, argumentar y consensuar. Se trata de un proyecto de la escuela con y en la comunidad, no de un proyecto de directivos que desvincule el mundo de la vida de la comunidad con el mundo escolar. El proyecto debe responder al contexto socio-geográfico donde se encuentra ubicada la escuela y la comunidad, a fin de ayudar a la formación de una ciudadanía solidaria y a la democratización de las políticas educativas como formas de vida pública.

El proyecto educativo permite repensar la escuela que queremos y los contenidos culturales que deseamos desarrollar, acordes con las necesidades de la comunidad y la escuela, generando para ello una práctica reflexiva, crítica y transformadora.

Desde esta perspectiva, el proyecto educativo es una práctica dialéctica histórica-social, es experiencia, es emancipación, es finalmente liberación.

2.1. Fases y apartados del proyecto educativo.

Corresponde a todos los actores de la escuela-comunidad participar de manera activa en la reflexión, discusión y construcción de cada una de las fases y componentes del proyecto educativo, por lo que antes y durante el proceso se promoverá la conformación y consolidación de los colectivos en que participen por igual trabajadores de la educación, educandos, familias y otros actores de la vida comunitaria.

El proceso de construcción del proyecto educativo tiene la siguiente secuencia:

a) Fases del proceso de construcción del proyecto:

I. Diseño del proyecto.

Análisis de la realidad (dimensiones: Pedagógico, administrativa y comunitaria entre otras)
Problematización
Elaboración del proyecto
Planificación de responsabilidades

II. Ejecución del proyecto.

Puesta en práctica
Distribución de responsabilidades
Operacionalización

III. Impacto o logro educativo del proyecto.

b) Sugerencia para la presentación escrita del proyecto:

Portada.

Datos generales de la escuela: nombre, clave, comunidad, tipo de organización, lugar, fecha y ciclo escolar.

Introducción.

En la introducción deberá contener información resumida sobre el proceso metodológico que se empleado, una síntesis de los aspecto considerados en el documento, quienes participaron. Esta sección se elabora al final.

Justificación.

En la justificación se deben considerar dos interrogantes: El ¿Por qué? donde se plantean y argumentan las razones pedagógicas, sociales, éticas, políticas, económicas, culturales e institucionales que deben orientar los proyectos. El ¿Para qué? Implica hacer una valoración de la trascendencia del proyecto, da cuenta a quiénes se va a beneficiar y qué se pretende cambiar.

Propósitos.

Se deben construir a partir de las problemáticas encontradas en las dimensiones.

Revelan las necesidades y prioridades de las problemáticas encontradas en el análisis crítico de las dimensiones.

Se construyen a partir de declaraciones relativas a ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?

Se construye los propósitos generales y particulares.

Orientan acciones a corto, mediano y largo plazos.

Deben ser coherentes con los elementos considerados en el desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto.

Fundamentación Teórica

En el proyecto resulta imprescindible la fundamentación teórica, siendo la **cultura** uno de los ejes más importantes que articulan la construcción del proyecto, lo sustenta, lo justifica y le da dirección; exaltando lo **comunitario**, la **comunidad, lo pluricultural, multicultural, interculturalidad**, como elementos sustanciales que dan identidad a los participantes, recuperando sus saberes, su organización social, política y cultural. En lo **pedagógico** se propicia la reflexión, el diálogo, la problematización del acto educativo; lo **sociológico** en el que confluyen las relaciones e interpretaciones sociales que se establecen entre los actores de la escuela y comunidad. La **epistemología** entendida como la ciencia que coadyuva a que los sujetos construyan sus conocimientos y los procesos de indagación, para comprender los fenómenos naturales y sociales. La **antropología** da a conocer y comprender el pasado y presente cultural, reconociendo, respetando y rescatando la riqueza lingüística de los pueblos originarios. Recuperar a la **ética** que implica la responsabilidad y compromiso de los educadores con los otros sujetos de la vida comunitaria.

Análisis crítico de las dimensiones.

Hacer el análisis del contexto nos permite conocer, comprender, describir y explicar la situación que prevalece en el contexto sociocultural en el que se encuentra ubicada la escuela y la comunidad, puede enriquecerse con ciertos indicadores para documentar la realidad y darle contenido y significado a la información.

Las dimensiones nos permiten analizar la realidad como una totalidad; ayudan a visualizar la situación de las escuelas y las comunidades. La mirada pluridimensional enriquece en lo general y en lo particular en la focalización de problemáticas.

En cada una de las dimensiones se construirán los aspectos que crean conveniente para contar de información, se podrán establecer ejes de análisis, preguntas de reflexión-acción e instrumentos/técnicas, mismos que son fuente de información básica y complementaria que ayudarán al proceso de construcción del proyecto (relatos, historias de vida, entrevistas, encuestas, archivos, expedientes, diarios, testimonios, etc.)

Una vez realizada la *descripción y explicación* de cada una de las dimensiones y sus aspectos, se identificarán los problemas, se jerarquizarán y definirán las acciones educativas, que podrán ser agrupadas en dos o más problemáticas; mismas que orientarán la construcción de proyectos específicos, donde participarán los colectivos de los educadores, educandos, familias y otros actores de la comunidad.

a) Dimensión pedagógica: (aspectos)

Población escolar, análisis del acto pedagógico con los grupos y grados, perfil académico de los docentes, experiencia laboral, los planes y programas de estudio, metodología didáctica, evaluación de los aprendizajes, propuestas pedagógicas, apoyo de los padres de familia a las actividades educativas.

Vinculación y difusión de las acciones de la escuela-comunidad, comunicación pedagógica con educadores de los niveles educativos que existen en la comunidad.

Ejemplo.

Eje de análisis	**Preguntas de reflexión y acción.**	**Instrumentos y técnicas**
Los planes y programas de estudio.	¿El enfoque de los planes y programas de estudio favorece el pensamiento crítico y creativo de los educandos?	Relato y macro-relato

b) Dimensión administrativa: (aspectos)

Tipo de organización, estructura y funcionamiento, gestiones directivas, actividades de vinculación con las autoridades de las comunidades (agencias, municipios, bienes comunales, ejidatarios) los comités de padres de familia, las condiciones de infraestructura y ambientales del plantel, espacios para desarrollar la tarea educativa, recursos técnicos y didácticos, condiciones de vida de los educandos.

c) Dimensión comunitaria: (aspectos)

Ubicación geográfica y demográfica, número de habitantes, organización social, cultural, económica, situación económica y política, fuentes de trabajo, servicios de la comunidad, historia de la comunidad, la vinculación de la comunidad con la escuela.

Las organizaciones sociales, comunales, centro de salud, vinculación con proyectos sociales de la comunidad.

- **Acciones educativas:**

  Para construir las acciones, es necesario hacer una revisión cuidadosa de los problemas prioritarios, de las necesidades encontradas en el análisis de la realidad, para ello deberá considerar algunos criterios:

a) Un conjunto de problemas similares puede ser atendido por una acción educativa.
b) Una acción educativa puede atender a una sola situación problemática.
c) Por el contrario, un problema puede ser atendido por más de una acción educativa.

Cabe señalar que los colectivos pueden construir las acciones educativas que den respuestas a los problemas y necesidades encontradas en el análisis de la realidad educativa y social.

Las acciones educativas son ejes orientadores para la construcción de los proyectos específicos.

Recurso de apoyo: materiales y financieros, se enunciarán los recursos que se necesiten anualmente para desarrollar los proyectos específicos.

Seguimiento y evaluación de los proyectos educativos.

Este apartado tendrá relación con lo especificado en el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca.

Bibliografía

Tiene que ir en correspondencia con las teorías y pedagogías críticas, enmarcadas en la fundamentación teórica. Esta lista se presenta en orden alfabético según el criterio de autoría, resulta necesario discriminar las fuentes bibliográficas y electrónicas.

3. La evaluación de los proyectos desde un enfoque cualitativo

- **La conceptualización de la evaluación.**

El SEEO concibe a la evaluación como: “Un proceso dialógico, reflexivo, ético, sistemático, formador e integral, que permite la valoración de contextos, procesos, materiales curriculares, instituciones, acciones, instrumentos, funciones y demás elementos que se interrelacionan con el proceso de aprendizaje, con la finalidad de incidir y transformar la realidad de las condiciones que rodean el acto educativo”.

Entre las características de la evaluación se privilegian las siguientes: sistemática, científica, contextualizada y pedagógica, participativa, formadora y ética, cualitativa-cuantitativa y holística.

También prioriza la evaluación formativa. El propósito de esta evaluación es recabar, permanentemente, información sobre el proceso de aprendizaje de los participantes y la acción pedagógica global, para analizarla y proponer situaciones que favorezcan la construcción del conocimiento de cada grupo en particular, su disposición para hacerlo, actitudes y valores. Permite, además, conocer cómo está desarrollándose la dinámica de la clase para canalizarla y reorientarla si fuere necesario. Así mismo, esta evaluación es un medio importante para investigar y reflexionar conjuntamente con los estudiantes acerca del proceso que se está llevando a cabo. En este sentido, los estudiantes representan una fuente inagotable de información que no puede ser sustituida por otra, pero sí complementada, toda esta información y demás aspectos a evaluar, giran en torno al proyecto educativo o comunitario elaborado por los colectivos escolares.

La evaluación en colectivos que se propone debe responder a los planteamientos anteriores que, además, permitan crear los espacios de discusión con la finalidad de revisar, analizar y reflexionar críticamente los procesos educativos y su propia participación para alcanzar el sentido de la evaluación.

Cada colectivo escolar aportará propuestas para la integración de las estrategias de cómo evaluar, los métodos, momentos e instrumentos, que posibiliten una evaluación cualitativa desde la perspectiva de alumnos, familias y trabajadores de la educación.

El colectivo escolar y comunitario no sólo llevará a cabo la evaluación, también tendrá como función la elaboración de los proyectos educativos, convirtiéndose en comunidad de aprendizaje, entendida como comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural.

De esta manera se pretende vincular a la escuela con la comunidad, de modo que articule la educación escolar y extraescolar, formal, no formal e informal, que involucre a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares, siendo agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar y del desarrollo familiar y comunitario.

- **La evaluación de los proyectos**

Se ha mencionado que un proyecto surge del análisis de la realidad, a partir de un proceso amplio de investigación, interpretación, análisis y sistematización de la información recabada, que nos permita conocer las dimensiones de acción en que se atenderán las necesidades.

Es posible someter a evaluación múltiples aspectos: los proyectos escolares y comunitarios, el desempeño de los trabajadores de la educación, el trabajo colaborativo, el aprendizaje de los estudiantes, el funcionamiento de las instituciones; para ello se requiere el uso de diversos instrumentos.

Considerando todo lo anterior, se presentan orientaciones para llevar a cabo la evaluación de las diferentes funciones educativas fortaleciendo el aspecto cualitativo, no sin antes mencionar la importancia de tener claridad del para qué evaluar:

- ✓ Para participar en procesos de evaluación que favorezcan la formación de los sujetos en relación con su comunidad.
- ✓ Para posibilitar la reflexión de la praxis pedagógica y educativa.
- ✓ Para la transformación de la vida cotidiana de la escuela y la comunidad, a través de la obtención de información, formulación de juicios críticos y toma de decisiones colectivas respecto a las funciones y procesos que intervienen.
- ✓ Para desarrollar las prácticas educativas considerando el contexto social y los saberes comunitarios.

- ✓ Para la toma de decisiones en beneficio de los trabajadores de la educación (salario digno, reconocimientos sociales y académicos, etc.)

Modalidades de la evaluación

Es indispensable que el docente comprenda que él no es, ni tiene que ser, el único evaluador. Para optimizar los resultados del proceso de evaluación, es importante considerar la intervención de todos los participantes. Esto puede lograrse a través de la puesta en práctica de otras modalidades de evaluación, tales como: La autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación.

Autoevaluación

La autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados. Consiste en la evaluación que el estudiante o docente hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste.

Coevaluación

Es la evaluación realizada entre pares, de una actividad o trabajo realizado. Este tipo de evaluación puede darse en diversas circunstancias:

- ✓ Durante la puesta en marcha de una serie de actividades desarrolladas en relación al proyecto, alumnos y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes destacar.
- ✓ Al finalizar un trabajo en equipo, cada integrante valora lo que le ha parecido más interesante de los otros.
- ✓ Al valorar conjuntamente el contenido de los trabajos, los aprendizajes, los recursos empleados, las actuaciones destacadas, etc.

Heteroevaluación

Es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir, no cumplen la misma función. En el ámbito en el que nos desenvolvemos, se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes; sin embargo, también es importante que la heteroevaluación pueda realizarse del estudiante hacia el

profesor, ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo.

La heteroevaluación es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y también complejo por las dificultades que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco o "injusto" puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio y la sociedad) en el niño, joven y adulto que se educa y al sistema en general.

Metaevaluación

Es aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de la evaluación desarrollada, identificando sus alcances y sus efectos, se trata de “evaluar los procesos y recursos utilizados para evaluar” a la institución, al colectivo o al sistema educativo nacional y, a partir de ello, determinar hasta qué punto la evaluación utilizada ha alcanzado los propósitos planteados.

Fases de evaluación del proyecto

El SEEO plantea los siguientes lineamientos generales para la evaluación del proyecto educativo o comunitario, enunciando que los colectivos de evaluación elaboraran los indicadores con base a los lineamientos que propone este sistema.

La evaluación del proyecto en tres fases:

1. Evaluación del **diseño o elaboración del proyecto**
2. Evaluación de la **implementación o ejecución**
3. Evaluación del **impacto o logro educativo**

¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Para qué evaluar?	¿Con qué evaluar?
Proyectos Educativos	***Valorando y argumentando si:*** Son espacios de encuentro, reflexión, discusión y consenso en vista a lograr los propósitos planteados. Promueve la mejora de las condiciones en que se desarrolla la acción educativa y su impacto en la comunidad. Los proyectos atienden las necesidades educativas identificadas por el colectivo y si a su vez fortalecen la identidad y unidad de los involucrados. El planteamiento de las actividades corresponde a un enfoque crítico en interacción con el entorno. Considera a los participantes como agentes de cambio social. Asumen los compromisos en la elaboración, ejecución y evaluación de las acciones. La organización y la gestión académica determinado por toda la comunidad educativa, dan	Para que desde el proyecto se transformen las prácticas educativas respetando su diversidad. Para reconocer las acciones que se realizan, mirar su viabilidad y determinar si es necesario modificarlo. Para reorientar el rumbo, y las funciones desempeñadas de tal forma que permita atender las necesidades educativas que se viven en la escuela y buscar posibles soluciones. Para reivindicar el papel de la escuela y a quienes en ella intervienen. Para fomentar el trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes, la familia y demás actores educativos. Para reconocer si se están atendiendo las necesidades	Actas de reunión Anecdotario Autoinformes Conversaciones críticas Cuaderno de los estudiantes Cuadernos de campo Cuestionarios Diálogos Diario del maestro Encuestas Ensayos Entrevistas Escalas Estudios de caso Estudios de documentación Experiencias de campo Exposiciones orales Fichas de observación Grabaciones en video y audios Historias de vida Informes Listas de cotejo Observación Rúbricas Registros diversos. Sistematizaciones Informes de supervisión Trabajos de los estudiantes, docentes y padres de familia.

	sentido a las diferentes decisiones que deben tomarse. Son acordes a la realidad, histórica, social y cultural de la comunidad educativa y su contexto. Si cumple en lo específico con cada una de sus etapas, acciones, decisiones y participaciones de los agentes involucrados. Valorando su pertinencia en distintos espacios que posibiliten su construcción y/o reconstrucción (foros, paneles, encuentros, grupos de aprendizaje). Considerando la información recabada en los diferentes momentos del proceso a través de la aplicación de instrumentos de indagación seleccionados colectivamente.	educativas escolares y/o comunitarias.	

Para tener una perspectiva general de los tiempos y formas de evaluación es necesario realizar un **plan**, que organice los momentos, tiempos, modalidades y participantes.

Manuel Fermín menciona que “La clave de una buena evaluación reside en relacionar, lo más directamente posible, sus procedimientos y técnicas con los

resultados específicos del aprendizaje que será evaluado…para relacionar las técnicas y procedimientos de evaluación con los objetivos educacionales previamente establecidos y con los resultados específicos del aprendizaje, es necesario distinguir entre ellos una serie de pasos secuenciales".

A continuación, se enuncian algunas líneas que pueden servir de guía para la elaboración del **plan general de evaluación**:

I. Qué aspectos del proceso serán evaluados.
II. Cuándo se evaluarán.
III. Qué procedimientos, técnicas e indicadores serán empleados.
IV. Qué instrumentos se utilizarán.
V. Manipulación de datos.
VI. Toma de decisiones.

Los diferentes procesos a realizar propiciarán el desarrollo de planes más específicos, por grado o asignatura, según sea el caso, en los cuales se podrán especificar con claridad las metodologías, técnicas e instrumentos, y quiénes evaluarían cada situación o aspecto.

I. Qué aspectos del proceso serán evaluados	**II. Cuándo se evaluarán**	**III. Qué procedimientos, técnicas e indicadores serán empleados**	**IV. Qué instrumentos de registro se utilizarán**

En cada una de estas fases evaluativas se puede considerar el siguiente esquema como una guía que permitirá visualizar el proceso de una manera sistemática:

Fase de evaluación	**Metodología**	**Agentes evaluadores**	**Instrumentos**
Elaboración y diseño			

Ejecución o Implementación			
Impacto o logro educativo			

- **Sistematización de la información**

Es importante señalar que si no consideramos la evaluación y la sistematización dejamos de lado la más importante fuente de aprendizaje y nuestra formación.

“Todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan y, sin las cuales, no se puede hablar de evaluación en sentido estricto. Estas fases se concretan en:

a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad.
b) Análisis de la información obtenida.
c) Formulación de conclusiones.
d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Estos pasos tendrán una duración mayor o menor en función del objeto evaluado y de las metas que se hayan propuesto para la evaluación. Si se trata de evaluar el proceso de aprendizaje de un alumno o alumna, estos pasos pueden darse durante un periodo de clase. Un ejemplo: el profesor observa la realización de determinadas actividades por parte de un alumno; detecta si las realiza correcta o incorrectamente y, de acuerdo con el análisis hecho y el juicio de valor que se ha formado, refuerza o amplía esas actividades o da alguna explicación complementaria y cambia las actividades por otras más sencillas.” (Casanova, 2005)

¿Qué es la sistematización?

La sistematización es definida por Oscar Jara Holliday (1994) “como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”.

Características de la sistematización:

- Produce un nuevo conocimiento y posibilita su comprensión
- Apunta a trascenderla, ir más allá de ella misma

- Al enfrentar un nuevo objeto de estudio construimos su concepto y al aplicarlo en diversos contextos lo generalizamos.
- Pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia
- Las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben acerca de ella, pero también se les revela lo que aún no saben que ya sabían.

Para qué y cómo sirve la sistematización

La sistematización es siempre un medio en función de determinados objetivos que la orientan y le dan sentido. Es decir, en función de una utilidad concreta que le vamos a dar en relación con las experiencias que estamos realizando.

Su utilidad consiste en:

- Compartir con otras prácticas similares, las enseñanza surgidas de la experiencia
- Aportar a la reflexión teórica (y general a la construcción de teorías) conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas

Propuesta metodológica de sistematización:

a. El punto de partida
b. Las preguntas iniciales
c. Recuperación del proceso vivido
d. La reflexión de fondo; ¿por qué pasó lo que pasó?
e. Los puntos de llegada

Fuentes bibliográficas

Alain, Touraine (2000) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.* México: FCE

Antón, Semiónovich Makarenco. La educación colectiva. Cuadernos de pedagogía. Fce. 2005

Araujo, Freire, Ana María, et. al. La pedagogía de la Liberación en Paulo Freire. Editorial Graó.2004

Bisquerra, Alzina, Rafael, coord. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla. 459pp.

Casanova, María Antonia. La evaluación del aprendizaje. Editorial. Muralla 2005

Berlanga Gallardo, Benjamín (2007). "El grito como proyecto educativo". (El enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de comunidades de aprendizaje). México: Centro de Estudios Ecuménicos. 29 pp.

Díaz, Barriga Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Capitulo 8. Constructivismo y evaluación psicoeducativa.

Dussel, Enrique. Filosofía de la Liberación. Fondo de Cultura económica.1989. México

Fermín, Manuel. La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Edit. Kapelusz. Pág.

Giroux, Henry, A (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica. Madrid: Amorrortu editores.

Jara, Holliday Oscar. Para sistematizar experiencias. Editorial Alforja. 1994. Costa Rica

Martínez, Bonafé Jaume. Trabajar en la escuela. Editorial Dávila 1999. España

Martínez, Luna Jaime. Comunalidad y Desarrollo. Centro de apoyo al movimiento popular Oaxaqueño. 2006

Martinic, Sergio. Evaluación de proyectos. Conceptos y herramientas para el aprendizaje. (1997) México. pag.172

Meneses Díaz, Gerardo (2002). Formación y Teoría pedagógica. México: Lucerna Diogenis.

Meyer Lois, M. y Maldonado Benjamín, A. coords. (2011). Comunalidad, Educación y Resistencia Indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano. Oaxaca: CSEIIO.

Red iberoamericana de investigadores de la evaluación de la docencia. Revista iberoamericana de evaluación educativa. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente. P. 164

Rueda, Beltrán Mario. (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista electrónica de investigaciones educativa, 11 (2), consultado el día del mes de año, en http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html

SNTE. Sección XXII. Oaxaca, IEEPO. Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca. SEEO 2012

SNTE. Sección XXII- IEEPO. Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de Educación de Oaxaca. Sefpteo -2012.

Unda, Pilar. Los colectivos en el Movimiento Pedagógico Colombiano. Editorial. Nudos. 2000. Colombia

SISTEMA ESTATAL DE EVALUACIÓN

Introducción…….

¿Qué es el SEEO?.....

CAPITULO 1
La evaluación cualitativa

1.1 Conceptualización……
1.2 Características…….
1.3 Tipos de evaluación……
1.4 Dimensiones de la evaluación……..
1.5 Fuentes de variabilidad……..
1.6 Para que evaluar…….

CAPITULO 2
Proceso metodológico de la evaluación

2.1 Modalidades de evaluación…….
2.2 Técnicas de recogida de datos…….. ……
2.3 Técnicas para el análisis de datos……..……
2.4 Instrumentos de evaluación……..
2.5 Indicadores de evaluación……...
2.6 Evaluar en colectivos……
2.7 Espacios de evaluación……
2.8 Procesamiento y sistematización de la información……

CAPITULO 3
Evaluación del proyecto educativo

3.1 Como evaluar el proyecto…….
3.2 Lineamientos generales del SEEO para el proyecto educativo
3.3 Plan general de evaluación……..

Fuentes bibliográficas……..

LA EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE CUALITATIVO

Introducción

El material que presentamos tiene como propósitos primordiales: dar a conocer a los trabajadores de la educación la propuesta de evaluación cualitativa, utilizarlo como base para facilitar la comprensión de los usos, posibilidades y límites del Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO).

Se utilizará como base para la organización de talleres, seminarios, al mismo tiempo como un material de lectura para maestros y maestras de educación media básica y de educación para adultos. Y ser guía inicial que permita concretar la propuesta evaluativa en las diversas zonas escolares del Estado de Oaxaca.

Es un análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos del actual discurso de la evaluación, el documento pretende llevarnos a la reflexión de esta actividad tan indispensable y esencial en la labor docente.

En un primer momento el documento menciona los principios de la evaluación que queremos. El primer capítulo conceptualiza y menciona las características y tipos de evaluación. Explicando las razones de privilegiar la evaluación formativa-interna, sin olvidar mencionar las funciones especificas de los otros tipos de evaluación.

En el segundo capítulo profundizamos la metodología de la evaluación interna, los actores que participan en ella, los instrumentos, técnicas e indicadores utilizados por los colectivos escolares y discutidos en espacios que favorezcan el diálogo y la participación democrática.

El tercer capítulo coadyuvará para que los colectivos (escolares, comunitarios, de zona, de sector y estatales), diseñen propuestas de evaluación de las diferentes etapas del proyecto educativo (diseño, desarrollo e impacto).

¿Qué es el SEEO?

El Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) es parte importante del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), que presentó ante los medios de comunicación la comisión mixta IEEPO - Sección XXII el día 7 de febrero del 2012 en la ciudad de Oaxaca.

Principios de la evaluación:

- El SEEO pretende transformar los centros educativos, su filosofía es formar a educadores y estudiantes como sujetos críticos, creativos, y capaces de analizar, investigar, interpretar y proponer soluciones a las diferentes problemáticas que se presenten en su contexto.
- La evaluación debe ser formativa es decir, constante e interna llevada a cabo por los principales actores educativos (directivos, docentes, administrativos, estudiantes y familias), quienes integran el colectivo. El involucramiento de los diferentes sectores de participantes en una comunidad educativa, se plantea como indispensable.
- Los actores educativos elaboraran indicadores, elegirán los instrumentos mas adecuados, conocerán y discutirán los resultados para tomar decisiones de mejora.
- El SEEO evaluará a través de los colectivos las tres fases del proyecto educativo, los resultados de dichas evaluaciones se analizarán y reflexionarán críticamente en foros, talleres, mesas redondas, seminarios y debates.
- El SEEO pretende ser una instancia que lleve a cabo procesos de evaluación más justos y equitativos que tome en cuenta la complejidad y dificultad de la evaluación, por ello debe ser realizada por colectivos formados en ámbitos metodológicos y disciplinares.

- En este sistema se privilegia la creación de una educación inclusiva para la sociedad oaxaqueña que consolide e impulse el proyecto de una educación alternativa. El aula debe convertirse en espacio de construcción con el otro, donde no exista la discriminación y donde se acepte la importancia de los demás en nuestra propia existencia.

- El SEEO busca una evaluación más humana, que considere a los estudiantes como sujetos y no como objetos, esto se logrará mediante procesos de evaluación acordes a la diversidad cultural existente en cada aula.

- Considerar a la evaluación desde una perspectiva cualitativa que represente una búsqueda, no en el mundo de la exactitud, sino como un acercamiento al conocimiento que se define en el proceso de enseñar y de aprender.

- Las modalidades de evaluación que se proponen en este sistema son: la autoevaluación que se entiende como una autocrítica de la participación de los actores en el mismo proceso educativo, la coevaluación que hace referencia a una valoración de los participantes desde la mirada de otros involucrados en el mismo proceso, la heteroevaluación es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento y la metaevaluación que es evaluar a la misma evaluación.

CAPITULO1
La evaluación cualitativa

Toda evaluación es cualitativa y lo es si tenemos en cuenta que la llamada, por contraposición cuantitativa, comienza precisamente a partir de los datos cuantificados; justo donde los números no llegan, comienza la evaluación. Llamarla cualitativa debería entenderse como redundancia y es que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar o, mirando al resultado, evaluar no es ni más ni menos que la emisión de un juicio sobre la base de la información y la interpretación de la misma, obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede entre ellos.

La evaluación cualitativa descansa, más que en los medios y estrategias, en la actitud, mentalidad y disposición nuevas y abiertas que conllevan, a una redefinición y consecuente replanteamiento de la función docente. Por ello es, además de arriesgada, innovadora o, si se prefiere, es arriesgada por ser comprometedoramente innovativa. Y es por todo ello que merece la pena intentar abrir nuevas vías de investigación y de trabajo y no quedarse extasiados contemplando la ineficacia y obsoletismo de nuestro sistema educativo. [1]

1.1 Conceptualización

El SEEO concibe a la evaluación como: un proceso dialógico, reflexivo, ético, sistemático, formador e integral, que permite la valoración de contextos, procesos, materiales curriculares, instituciones, acciones, instrumentos, funciones y demás elementos que se interrelacionan con el proceso de aprendizaje, con la finalidad de incidir y transformar la realidad de las condiciones que rodean el acto educativo. Así como permitir la readaptación continúa de la escuela a su multientorno social, cultural y político.[2]

---

[1] Álvarez, Juan Manuel. La evaluación cualitativa. Revistas alternativas. Año 3, núm. 5, Buenos Aires, Argentina, 1989.

[2] SNTE. Sección XXII. Oaxaca, IEEPO. Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca. SEEO (2012) p. 11

Si conceptualizamos la evaluación de un modo más general y para cualquiera de las funciones que puede desempeñar en el campo educativo, se podría definir como una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.[3]

La aplicación de este concepto al campo educativo sugiere a mucha gente de manera casi exclusiva el termino "examen". No obstante, si intentamos ver "que cosas" son susceptibles de ser evaluadas, se amplia enormemente el campo y nos hallamos frente a la posibilidad de evaluar un gran número de hechos.[4]

Daniel L. Stufflebeam: define la evaluación: como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el merito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto.

1.2 Las características de la evaluación del SEEO:

Sistemática en el sentido de la obtención ordenada y rigurosa de la información, la cual nos debe permitir la interpretación de esos datos y para mejorar, en el caso de la educación o la enseñanza conocer si mis estrategias fueron los adecuados y además hacer los cambios oportunos si fuera necesario.

Participativa que permita el involucramiento de todos los sujetos inmersos en el proceso educativo.

---

[3] Casanova. María Antonia. La Evaluación educativa. México. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-Muralla. (1998) p.71

[4] Fons S María. La evaluación del aprendizaje de grupo de investigaciones psicopedagógicas. Dpto. de psicología evolutiva y diferencia. U. de Barcelona, España. 1979.

Colectiva que en base a proyectos, trabajen en la solución de problemáticas educativas de interés común, que propicien el trabajo colaborativo, el consenso para la toma de decisiones de manera crítica, autónoma, democrática y propositiva.

Cuando nos referimos a una evaluación con característica holística es porque debe poner énfasis en la totalidad del objeto por estudiar. Parte de la suposición de que un fenómeno complejo no puede entenderse sólo por el análisis de sus partes constitutivas, sino que es necesario examinarlo en conjunto para lograr la comprensión integral de él. [5]

1.3 Tipos de evaluación

Contamos con distintos tipos de evaluación:

a) Por su temporalización; inicial, procesual o final.
b) Por su finalidad; formativa, sumativa
c) Por su amplitud; global o parcial
d) Por sus agentes la evaluación interna y externa.
e) Por su normotipo; (normativa-criterial), idiográfica

Entre los tipos de evaluación mencionados, el Sistema de Evaluación atiende tanto a la evaluación formativa como a la interna.

El propósito de la evaluación formativa es recabar permanentemente información sobre el proceso de aprendizaje de los participantes y la acción pedagógica global, para analizarla y proponer situaciones que favorezcan la construcción del conocimiento de cada grupo en particular, su disposición para hacerlo, actitudes y valores. Permite, además, conocer cómo está desarrollándose la dinámica de la clase para canalizarla y reorientarla si fuere necesario. Así mismo, esta evaluación es un medio importante para investigar y reflexionar conjuntamente con los estudiantes acerca del proceso que se está llevando a cabo. En

5 Marcos de referencia para la evaluación educativa. Introducción al estudio de la evaluación educativa. Parte I. pág. 26

este sentido, los estudiantes representan una fuente inagotable de información que no puede ser sustituida por otra, pero sí complementada.[6]

Su característica primordial es la de actuar como reguladora del proceso educativo, esto significa constatar el nivel de logro de los objetivos, análisis de las dificultades especificas, en la adquisición de los conocimientos y reajuste de la tarea psicopedagógica. Bloom, describe la evaluación formativa como el "uso de la evaluación sistemática en el proceso de planificación del curriculum, enseñanza y aprendizaje, con el propósito de mejorar cualquiera de estos tres procesos". (Bloom 1975, pág. 173)

Otra característica de la evaluación formativa es la de ser entendida como un proceso, en oposición al clásico examen "puntual". El examen tradicional consistía en una evaluación puntual realizada al final de un ciclo de aprendizajes. Era un juicio que emitía un experto (el propio educador en una evaluación interna o bien otra persona o tribunal en una evaluación externa) sobre la producción de un alumno. La realización de este examen puede tener una serie de características (Caverni y Noizet, 1978).

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje…) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permite tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.[7]

Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultanea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando –nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados-. Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.),

[6] Op. cit. p. 71
[7] Op. cit. p.81

en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores.

Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese alumno y favorecer, así, su formación más idónea. Como sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también de forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecue a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo. [8]

En cuanto a la evaluación Interna; es la que realizan los protagonistas de los colectivos escolares, quienes cuentan con los conocimientos y las conexiones necesarias para resolver las principales problemáticas educativas. Son ellos los que saben que es lo que ocurre en la escuela, conocen mejor la realidad y son quienes pueden generar o valorar iniciativas con mucha mayor profundidad que los evaluadores externos, estos tipos de evaluaciones permitirán a través del diálogo la transformación de la práctica educativa.

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil, o hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata –en sentido estricto ya no es posible, sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.[9]

[8] Op. cit. p.82

[9] Op. cit. p.79

1.4 Dimensiones de la evaluación[10]

Dimensión política

- La evaluación es una práctica social que conlleva implicaciones de carácter público y privado, con repercusiones para la sociedad, las instituciones y los individuos.
- La evaluación de la docencia debe ser coherente con la filosofía Institucional y con los procesos de evaluación de otras áreas de la Institución.
- El diseño de políticas de evaluación de la docencia debe tomar en cuenta las particularidades del contexto Institucional, con el fin de delinear acciones de evaluación, acordes con las necesidades y características de la Institución.
- La explicitación de los propósitos y las repercusiones que tendrá la evaluación de la docencia es una condición indispensable en cualquier sistema de evaluación.
- La distinción entre dos funciones críticas de la evaluación, el control y la evaluación propiamente dicha y los usos derivados de cada una de ellas puede contribuir a identificar los aspectos relativos al control administrativo para la toma de decisiones y la función formativa dirigida a la mejora del proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Dimensión Teórica

- El paradigma de evaluación que se adopte deberá ser consensuado con toda la comunidad escolar.
- Es importante considerar la articulación de las funciones de las instituciones que le son asignadas a los académicos (docencia, investigación y extensión) y, a su vez, las particularidades de cada una de ellas, dado que los parámetros e instrumentos de evaluación difieren dependiendo de la actividad objeto de evaluación

---

10 Se a resumido los planteamiento expuestos en. Revista Iberoamenricana de Evaluación Educativa 2008 – Volumen 1, número 3 (e). Reflexiones sobre el Diseño y Puesta en Marcha de Programas de Evaluación de la Docencia. Resultado de intercambio de opiniones de un grupo de académicos reunidos en el marco del IV Coloquio Iberoamericano Sobre Evaluación de la Docencia, organizado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la Red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED) y realizado en la ciudad de México los días 29, 30 y 31 de octubre de 2008.

- La evaluación de la docencia como práctica social constituye un recurso fundamental para la mejora de los procesos educativos, en la medida en que se conceptualice como una oportunidad de reflexionar y cuestionar las características que se consideran esenciales en las experiencias de enseñar y aprender.

Dimensión Metodológica – procedimental.

- Los antecedentes y experiencias de evaluación de la docencia de las instituciones suelen proporcionar información sumamente útil, por ello es recomendable recuperar esta información antes de iniciar, renovar o relanzar un programa de evaluación docente.
- Las particularidades del contexto educativo relacionadas con la gestión académica y administrativa del plan de estudios donde se desarrolla la función docente y las condiciones específicas de cada profesor, constituyen parámetros importantes a considerar previamente al diseño y puesta en marcha de programas de evaluación.
- El uso de diversas fuentes de información complementarias, reconociendo los alcances y las limitaciones de cada una de ellas, puede contribuir al reconocimiento de la complejidad de la enseñanza y la especificidad de los diferentes contextos educativos.
- La credibilidad del proceso de evaluación es, en general, una aspiración que debe ser cubierta; por tanto, el hacer públicos y explícitos los criterios de evaluación puede contribuir a lograrlo.

Dimensión de uso

- La delimitación de los usos de los resultados, desde el diseño mismo del programa y antes de la recopilación de la información, puede constituirse en un factor clave para el logro de las metas previstas…clarificar la utilización de los datos es fundamental para no incurrir en prácticas inadecuadas.

- Una actividad determinante en el proceso de evaluación es la comunicación a los docentes de los resultados de sus evaluaciones, de tal manera que esta información sea útil para mejorar su práctica.
- Un horizonte promisorio estaría orientado al diseño de estrategias que permitan vincular los resultados de la evaluación con el diseño de modalidades de mejoramiento de la docencia.

Dimensión de Evaluación (metaevaluación).

- Los cuerpos colegiados internos y externos pueden participar en la valoración y propuestas de mejora de los procesos, procedimientos, indicadores e instrumentos utilizados en la evaluación de la docencia.

1.5 Fuentes de variabilidad

Si tomamos la evaluación como el acto de obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos fiables y validos para otorgar un juicio de valor (“una calificación” “una nota”) a una situación.

Un mismo examen puede ser evaluado de forma distinta por diversas personas, o incluso ser evaluada de manera distinta por un mismo evaluador en situaciones diversas. Algunos profesores pueden tener un alto nivel de exigencia en los trabajos de sus alumnos, mientras que otros pueden valorar un nivel mínimo.

La calidad de la educación depende en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Y evaluar no siempre resulta fácil, pero siempre es ineludible. La evaluación es compleja porque desemboca no solo en asumir, sino también en rechazar muchas posibilidades, y la abundancia de posibilidades, implica una drástica y a veces, dolorosa selección.[11]

[11] Ob. cit. p. 81

Un automovilista, al evaluar una situación y realizar cierta maniobra puede jugarse la vida, un medico al valorar el estado de un paciente y ponerle un tratamiento, puede poner en peligro su salud, lo mismo que un juez la libertad de un acusado o un profesor al valorar a un alumno puede – por "indulgente" o "exigente" poner en peligro su adecuada educación. Estos riesgos, ¿no son los suficientemente graves para ser minimizados mediante la asunción de las necesarias precauciones con el fin de brindar las mayores garantías de rigor a los afectados? La libertad individual que todo profesional debe tener para desarrollar su trabajo – la libertad de cátedra – por ejemplo no puede implicar el ejercicio de la arbitrariedad. Por eso, si la evaluación debe ser objetiva, hay que saber que será más objetiva cuanto más colegiada, ya que la subjetividad de la persona se objetiva al contrastarse, con otras subjetividades y al regir los juicios por criterios equivalentes – y previamente establecidos – paratodos.[12]

Existen pues diferencias notables entre los examinadores, los cuales pueden actuar sobre una escala de severidad/indulgencia o sobre las escala de constante/fluctuante, o sobre otra analítica/sintética (Noizet y Caverni 1978, pág. 65) el examinar puede variar su conducta en varias escalas a la vez, así puede empezar valorando los exámenes indulgentemente y de forma muy analítica para acabar siendo más severo y sintético o viceversa.

Los evaluadores pueden tener información de diversa índole referente a los alumnos y en función de ellos esperar cierto tipo de resultados. Noizet y Caverni (op. cit., cap. IV).

El evaluador tiende a hallar cierta consonancia entre la información que posee el alumno y la producción que debe evaluar. Así mismo, si de un grupo de alumno conoce varias notas de cada uno de ellos, siendo algunas más homogéneas (4, 6, 7, 8) que otras (2,8, 10, 3), el evaluador tiende a sobrevalorar su nota en el caso de los alumnos de notas homogéneas, o lo que es lo mismo tiende a similar su nota a la mejora de rendimiento, que intuye se manifiesta en las evaluaciones anteriores, es decir, el conocimiento de una serie de notas incita al evaluador a formular una interpretación explicativa del conjunto de

12 Ob. cit. p. 82

datos, y en función de ello, a buscar una evaluación que se acomode al conjunto de hechos. Una de las conclusiones que se desprenden de este núcleo de experiencias es la dependencia de la evaluación de las experiencias previas sobre los alumnos.

1.6 Para que evaluar

Reconociendo que la evaluación es un proceso valorativo de todo aquello que interviene en el hecho educativo (momentos de su desarrollo, etapas, espacios, relaciones, fines) se considera importante proponer algunos aspectos generales que permitan a los actores que participaran en el sistema un acercamiento a la evaluación en este sentido y en base al enfoque propuesto, para ello el SEEO propone evaluar para:

- Favorecer la formación de los sujetos en relación con su comunidad, considerando el momento histórico para transformar las prácticas educativas.

- Posibilitar la reflexión de la praxis pedagógica y educativa reconociendo nuestras debilidades y fortalezas con eticidad.

- Transformar la vida cotidiana de la escuela y la comunidad a través de la obtención de información, formulación de juicios críticos y toma de decisiones colectivas respecto a las funciones y procesos que intervienen.

- Desarrollar las prácticas educativas considerando el contexto social y los saberes comunitarios. Hacer conciencia de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla también como suya; la de cada grupo, cultura, país, modo de vida…

- Tomar decisiones en beneficio de los trabajadores de la educación (salario digno, reconocimientos sociales y académicos, etc).

La toma de decisiones realizadas a partir del juicio construido constituye sin duda por qué y para qué de la evaluación. Las decisiones que se tomen en la evaluación pueden ser de dos tipos: de carácter estrictamente pedagógico (para lograr ajustes y mejoras necesarias de la situación de aprendizaje y /o de enseñanza) y de carácter social (las cuales tienen que ver con asuntos como la acreditación, la promoción, etc.). Aunque clarificamos que para el caso de la propuesta del SEEO, esta última no se plantea como la finalidad e importancia de la evaluación propiamente expresada en el documento.

La función pedagógica tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se evalúa para obtener información que permita, en un momento determinado, saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y cómo es que están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos, para que en ambos casos sea posible realizar las mejoras y ajustes necesarios.13

La información aportada por la actividad evaluativa permite valorar la eficacia lograda y puesta en marcha de los recursos pedagógicos, replantear la práctica didáctica y proporcionar un andamiaje continuo y oportuno.

13 *Díaz Barriga Frida. Capitulo 8. Construcción y evaluación psicoeducativa. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Pág. 354.*

CAPITULO 2
Proceso metodológico de la evaluación

2.1 Modalidades de evaluación

Es indispensable que el docente comprenda que él no es, ni tiene que ser, el único evaluador. Para optimizar los resultados del proceso de evaluación, es importante considerar la intervención de todos los participantes. Esto puede lograrse a través de la puesta en práctica de otras modalidades de evaluación, tales como: La autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación.

Autoevaluación

La autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que deben participar activamente todos los sujetos implicados en el mismo. Consiste en la evaluación que el estudiante o docente hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste.

Es muy importante saber qué se piensa acerca del propio aprendizaje, del programa aplicado, de la metodología empleada, de los recursos usados, etc. Es inevitable que cada persona tenga su propio juicio de valor respecto a esos temas y es preciso poner los medios para que los haga explícitos. No importa tanto lo que el profesor ofrece, cuanto lo que el alumno percibe.

Se ha evidenciado que la autoevaluación es una propuesta esencial para facilitar la teoría del cambio y promover una cultura innovadora en los centros y aulas.

La autoevaluación sitúa al propio docente en el principal protagonista de la tarea evaluadora, mientras que la heteroevaluación se lleva a cabo por los directivos o por una comisión evaluadora que ellos presiden y que integran a los otros trabajadores de la educación, familias, etc. Según el énfasis que se dé a una o a otra, se estimulará el protagonismo del profesorado o se ponderará el control externo de la acción docente.

La autoevaluación reflejará el proceso de desarrollo profesional partiendo de la narración de la tarea educativa, profundizando en el contraste entre la historia vivida, críticamente asumida y la transformación de la acción futura, mediante el autoanálisis de la práctica pasada más cercana.

Coevaluación

Es la evaluación realizada entre pares, de una actividad o trabajo realizado. Este tipo de evaluación puede darse en diversas circunstancias:

- ü Durante la puesta en marcha de una serie de actividades desarrolladas en relación al proyecto, alumnos y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes destacar.
- ü Al finalizar un trabajo en equipo, cada integrante valora lo que le ha parecido más interesante de los otros.
- ü Luego de una ponencia, se valora conjuntamente el contenido de los trabajos, los aprendizajes, los recursos empleados, las actuaciones destacadas, etc.
- ü Puede ser pertinente repartir un cuestionario anónimo a los alumnos para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastarlo luego con lo percibido por el profesor.

Como podemos apreciar, son diferentes los caminos para llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si el grupo no tiene costumbre de realizar prácticas de ese tipo, se debe comenzar por valorar exclusivamente lo positivo y las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor o responsables de la acción evaluativa.

En el aprendizaje colaborativo es muy importante este tipo de evaluación ya que entre todos evalúan el comportamiento y participación que tuvieron entre ellos, de esa manera el estudiante o el docente puede comparar el nivel de aprendizaje que cree tener y el que consideran sus compañeros que tiene, para de esta forma reflexionar sobre su aprendizaje o acción desarrollada.

Heteroevaluación

Es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función. En el ámbito en el que nos desenvolvemos, se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes; sin embargo, también es importante que la heteroevaluación pueda realizarse del estudiante hacia el profesor ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo.

Es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, "injusto", poco sopesado… puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.[14]

Metaevaluación

Es aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de la evaluación desarrollada, identificando sus alcances y sus efectos, se trata entonces, de “evaluar los procesos y recursos utilizados para evaluar” utilizados ya sea por la institución, el colectivo o el sistema educativo nacional, y a partir de ello, determinar hasta qué punto la evaluación utilizada ha alcanzado los propósitos planteados.

2.2 Las técnicas de recogida de datos.

La estructuración de la recogida de la información es un paso fundamental del proceso de evaluación, ya que las técnicas que se utilicen para ello deben de estar en consonancia y ser absolutamente congruentes con el modelo y método de evaluación aplicados, con el

[14] *Op. Cit. p 82*

resto de elementos que se utilice durante el proceso evaluador y con la finalidad que se pretenda.[15]

Entre las técnicas basadas en apreciaciones del evaluador (o en respuestas dadas por los propios alumnos) que pretenden llegar a una comprensión amplia de la conducta del sujeto, destacamos los siguientes: **observación**, **entrevista**, **encuesta, historia de vida, coloquio, portafolios** y **trabajos de los alumnos**.

La observación, considerada como **técnica** para obtener datos, consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios.

Para que los datos obtenidos por observación posean la fiabilidad y validez necesarias, esta debe plantearse con una serie de características entre las que cabe destacar:

- Planificación.
- Definición clara y precisa de objetivos.
- Sistematización
- Delimitación de los datos que se deben conseguir.
- Registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes.
- Triangulación de las observaciones realizadas.

Este proceso de información (Croll, P: 1995) se traduce en la exigencia de que, antes de comenzar a observar, debe existir una planificación adecuada que delimite claramente el tipo de datos que se obtendrán mediante ella; que defina los objetivos que es posible cubrir; que precise el modo de sistematizar los datos, para garantizar su rigor; que prevea la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para recolectar los datos previstos. Por último es muy importante proceder al contraste de la información lograda.

El contraste de las observaciones llevadas a cabo reducirá la influencia que en ellas haya podido tener la subjetividad del profesor u observador externo, en su caso.

---

[15] Casanova Ma. Antonieta. Manual de Evaluación Educativa. Madrid. Editorial La Muralla, 2007 p.121

Es importante realizar la anotación escrita de lo observado de forma inmediata, en el momento más cercano posible a la producción del hecho, pues la mente, también selecciona, recuerda e interpreta de acuerdo con su estructura, sus esquemas y sus posibilidades, que son evidentemente diferentes de unas a otras. Los factores emocionales, las motivaciones internas y los deseos por su parte interfieren fuertemente en el recuerdo y la interpretación.

Todos tenemos la experiencia de haber observado un hecho conjuntamente con otras personas y comprobar que cada una lo describe de forma diferente. Diferencias que se acrecientan con el paso de los días; según transcurre el tiempo las versiones van evolucionando en función de las reinterpretaciones personales elaboradas.

La observación o el registro deben realizarse sobre la base de un hecho específico y no de las impresiones o interpretaciones momentáneas relacionado con un contexto (factores situacionales) que le da un sentido preciso. Las interpretaciones no deben precipitarse, sino que deben realizarse en el momento en que se disponga de cierta cantidad de observaciones, obtenidas en situaciones diferenciadas que apunten a un enfoque concreto.

La entrevista: Puede definirse como una conversación intencional. Dada su similitud con el cuestionario también se conceptúa como un cuestionario; más o menos estructurado o abierto, planteado y respondido de forma oral en situación de comunicación personal directa.

Esta técnica puede ser utilizada en el campo clínico, investigador, orientador y de los medios de comunicación. Por ello las funciones que cumple son de carácter diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador e informativo. (Reyzábal, M: V: 1993, 17-178).

La encuesta consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. Esta recogida de datos puede llevarse a cabo mediante una llamada telefónica, el envío del cuestionario por correo.

El coloquio consiste, básicamente, en *un intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por varias personas*. Todos los participantes son receptores y emisores, y su principal función es compartir impresiones, opiniones, ideas, valoraciones, etc., sobre la cuestión de que se trata. El hablar coloquialmente implica algo de informalidad, lo que favorece una comunicación espontanea, poco dirigida, que facilita la expresión veraz de las posiciones personales ente un asunto o el poner de manifiesto lo que se conoce o desconoce de un tema.

a) Su utilización en situaciones de evaluación inicial o diagnóstica de un grupo de alumnos.

Antes de comenzar a trabajar en una temática determinada, resulta imprescindible conocer las ideas previas que sobre ella posee el grupo. A partir de la situación detectada, se organizara el planteamiento más adecuado, de la unidad didáctica que se vaya a desarrollar. Esta detección primera no tiene por que realizarse, siempre y casi exclusivamente, mediante pruebas escritas. El coloquio es una técnica que permite llevar a cabo la evaluación inicial de forma distendida, espontanea y, por ello, fiable en cuanto a la realidad de los datos que permite recoger. Si el profesor o profesora señala de antemano, en un registro, los aspectos cuyo grado de conocimientos debe detectar, a través del coloquio podrá determinarlo y comenzar a trabajar epistemológica y metodológicamente de forma adaptada al grupo y subgrupos que haya establecido inicialmente.

b) Su utilización en situaciones de coevaluación. Así como la pura autoevaluación o heteroevaluación constituyen un soliloquio interno, la coevaluación exige la realización de un coloquio, como técnica de interacción evaluadora, pues permite contrastar las diversas posturas existentes ante una misma cuestión.

En este caso, se intercambian las diferentes valoraciones que realiza el alumnado sobre el trabajo común (de alumnos y profesores) llevado a cabo, durante un periodo acotado de tiempo.

En este apartado consideramos incluido todo tipo de tareas, ejercicios o actividades que los alumnos y alumnas realizan en el aula o fuera de ella.

Resulta fundamental que, en función de los objetivos que se pretenden conseguir y los contenidos seleccionados para ello, el profesor establezca las actividades (trabajos escritos, individuales, en grupo, orales, ejercicios de diverso tipo: motrices, intelectuales, plásticos, musicales, etc.) que el alumnado debe realizar necesariamente para llegar a los aprendizajes subsecuentes. Estas actividades deberán permitir, lógicamente, la evaluación del proceso de aprendizaje que está teniendo lugar y de los resultados que se alcanzan. Por lo tanto, los trabajos del alumno (denominados así genéricamente) constituyen una fuente de datos insustituible para disponer de la información precisa en los procesos de evaluación.

Cada una de las etapas educativas y las diversas áreas o materias curriculares requieren la práctica de tipos de trabajo diferenciados, ajustados a la madures de los alumnos y a la especificidad de la disciplina. También los distintos tipos de contenido exigen, para su dominio, la realización de actividades variadas.

La Historia de Vida o Trayectoria Vital

Esta técnica aparece ligada a los procedimientos de la historiografía, la etnografía, el análisis de discurso y más recientemente a la etnometodología.

La historia oral está asociada al campo la historia, y particularmente a la recopilación de la historia social y sus derivaciones, como son la historia local y popular. Sin embargo, es un recurso metodológico de gran utilidad en la investigación en educación, particularmente porque permite la reconstrucción de procesos, lo que posibilita una mejor comprensión de ciertos fenómenos que ocurren en el campo de lo educativo. Es el caso de la utilización de las historias de vida para develar la trayectoria vital que lleva a alumnos y alumnas a abandonar la escuela, que ha permitido una comprensión más profunda y certera del fenómeno de la deserción escolar.

En tal sentido, las historias de vida están constituidas por relatos que se generan con un propósito de recuperar y transmitir la memoria personal o colectiva de un grupo particular o de una comunidad.

El portafolio docente.

Una técnica de evaluación que puede clasificarse como de tipo semiformal es la llamada "evaluación de portafolios o de carpeta" (Airasian, 2001; Herman, Aschbacher y Winters, 1992; King y Cambell – Allan, 2000, Quintana, 1996; Valencia, 1993).

Este tipo de evaluación consiste en hacer una colección de producciones o trabajos (por ejemplo, ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados),e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas (tales como cuestionarios, mapas conceptuales, exámenes) que los aprendices realizan durante un cierto episodio o ciclo educativo.

EJEMPLO DE HOJA DE EVALUACION PARA UN PORTAFOLIOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL.

EVALUACION DEL PORTAFOLIOS. Entregó todos los trabajos PUNTUACION (15 puntos) falta:_____ _____

Demuestra dominio de las características De la buena comunicación escrita (claridad, Coherencia, concisión, precisión, variedad) 20 puntos _____

Demuestra dominio de la estructura de los escritos 10 puntos. _____

Demuestra que conoce el proceso de la redacción. 15 puntos. _____

Hay evidencia de su progreso como escritor. 10 puntos. _____

Las autoevaluaciones evidencian un proceso De reflexión constante y serio. 10 puntos. _____

Escribe tomando en consideración las normas Gramaticales y ortográficas establecidas por la Norma culta (20 puntos)

Total. _____

COMENTARIOS:

AUSENCIAS._____

_____

FIRMA DEL PROFESOR

o *Retomado de: Capitulo 8. Construcción y evaluación psicoeducativa. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Pág. 377.*

2.3 Técnicas para el análisis de datos.

a) La triangulación: ésta puede definirse como la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador. Medios que, en función de las distintas situaciones a las que se aplique, serán las fuentes, los métodos, las técnicas, los sujetos los espacios, etc. De este modo se contrasta la información obtenida durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sirviéndose de diferentes enfoques y empleando diversos tipos de datos según convengan a los propósitos de la información.

Es importante señalar que los únicos datos que se consideran válidos son los que coinciden desde los distintos medios empleados. Si los datos no resultan coincidentes, conviene proseguir las observaciones, la discusión y el análisis hasta llegar a conclusiones explicativas válidas acerca del hecho evaluado.

b) Análisis de contenido.

La otra técnica importante que antes citamos en el análisis de contenido, especialmente cuando se trata de datos obtenidos desde un enfoque cualitativo/descriptivo de la evaluación. Ya remitimos en su momento a la bibliografía apropiada para ampliar este apartado, aunque, en síntesis, la práctica totalidad de los autores citados establece un proceso secuencial para su realización que, básicamente, comprende las siguientes fases generales:

· Determinación de la amplitud del análisis.

· Concreción de la unidad de análisis.

· Identificación, selección y estructuración de las categorías de análisis.

· Codificación de los datos.

· Análisis estadístico, en su caso.

También puede utilizarse otras técnicas, recogidas por Santos, M.A. (1990, 123-126), y que se concretan en los siguientes tipos: arbóreo funcional, arbóreo epistemológico, comprensivo, abierto, significativo.

Igualmente, desde una perspectiva general aplicable a todo proceso evaluador, pueden formularse unas fases de análisis asequibles a nuestra realidad, tales como (Casanova, M.A.: 1992, 84):

· Triangulación de los datos.

· Análisis sistemático del contenido de toda la información recogida.

· Profundización, comentario y contraste de los datos entre las personas implicadas en la evaluación.

· Concreción y redacción de los resultados en un informe final.

En concreto, si se aplica el análisis de contenido a los procesos y resultados de los aprendizajes de alumnos y alumnas, este esquema general de trabajo deriva en la necesidad absoluta de establecer claramente *criterios de evaluación* precisos para analizar/corregir los trabajos escritos u orales llevados a cabo en el aula, los procesos mediante los cuales se han realizado o las pruebas puntuales establecidas en determinados momentos del proceso. Como digo, la corrección de los trabajos para llegar a conclusiones acerca de los aprendizajes alcanzados, debe realizarse teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos por escrito, de manera que los resultados no estén sesgados ni por la evaluación normativa, ni por la subjetividad o circunstancias del profesor evaluador.

Por lo tanto, siempre que sea posible, se triangularán los datos en base a los cuales se evaluara el alumno o alumna (un trabajo también puede ser corregido por varios profesores), y la corrección de los trabajos se llevara a cabo mediante un análisis de contenido riguroso, que permita corroborar, sin dudas, los resultados obtenidos o la evolución seguida durante el proceso de aprendizaje.

Constituyen una herramienta necesaria para recoger por escrito (numérica, descriptiva o gráficamente) los datos recogidos a lo largo de un proceso de evaluación.

Indudablemente, en un modelo cualitativo, descriptivo y con técnicas procedentes del campo de las ciencias humanas para conseguir la información, la necesidad de

instrumentos bien elaborados e idóneos para las variadas situaciones que se presentan s hace, si cabe, más patente.

2.4 Instrumentos de evaluación

La evaluación que considera a los participantes, que promueve una evaluación mas justa y humana, que retoma al contexto y las particularidades culturales de los estudiantes, necesita de la utilización de una variedad de técnicas y/o instrumentos de indagación, entendiendo estas como situaciones, recursos, estrategias o procedimientos que se utilizan para obtener información sobre la marcha del proceso educativo, éstos analizados y seleccionados por cada colectivo escolar; se pueden adaptar y aplicar en diferentes situaciones y espacios, el SEEO sugiere los siguientes:

Instrumentos	
Actas de reunión	**Anecdotario**
Autoinformes	**Conversaciones críticas**
Cuaderno de los estudiantes	**Cuadernos de campo**
Cuestionarios	**Diálogos**
Dia	
.rio del maestro	**Encuestas**
Ensayos	**Entrevistas**
Estudios de caso	**Estudios de documentación**
Experiencias de campo	
Exposiciones orales	**Fichas de observación**
Grabaciones en video y audios	**Historias de vida**
Informes	**Listas de cotejo/lista de control**
Observación	**Portafolio Rúbricas**
	Sistematizaciones
Sociodrama	**Informes de**
supervisión Tareas	
Trabajos de los estudiantes, docentes y padres de familia	
Proyectos elaborados	

El sociograma y el psicograma son dos formas gráficas de representación de los datos obtenidos después de aplicar las técnicas sociométricas en el aula. Para llegar a ellos es necesario establecer, en primer lugar, el modelo de test sociométrico que el alumnado de un grupo debe cumplimentar, con objeto, como antes decíamos, de detectar las preferencias intelectuales y afectivas y los rechazos que puedan existir dentro del grupo. Básicamente, el test sociométrico consiste en tres preguntas clave, formuladas de

diferente forma según las diversas versiones de los autores que han abordado esta temática a quien se elige en situaciones de trabajo y estudio, a quien se elige en situaciones de diversión y a quien se rechaza (figura 20). Puede darse la posibilidad de citar más de un nombre, de modo que después se disponga de información sobre presionas elegidas en diferente orden de preferencia y sobre personas que no aparecen elegidas por nadie (aunque no estén rechazadas) en ningún lugar de preferencia y que resultaran objeto de atención por parte del educador. Igualmente, puede interrogarse acerca del porque de las elecciones o rechazos puestos de manifiesto (Casanova, M.A.: 1991, 40-44).

Registros anecdóticos

Son descripciones de los incidentes y acontecimientos significativos que el educador ha observado en la vida de sus estudiantes (Gronlund 1981). Se redactan inmediatamente después de que sucede. Son útiles en la investigación-acción porque son datos del comportamiento observado directamente que permiten al investigador "ver" el incidente y obtener la perspectiva. Son sumamente útiles al fijarse en individuos particulares durante un periodo de tiempo y se pueden usar de manera efectiva para mantenerse al tanto de fenómenos del desarrollo social-psicológico tales como el cambio de las actitudes.

Procedimientos para redactar registros anecdóticos.

1. Los relatos se deben centrar en una descripción clara de los hechos del acontecimiento, el comportamiento o el incidente.
2. Exprese lo que sucedió realmente y el contexto que contribuyo a que ocurriera.
3. Escriba primero los hechos, luego ofrezca una interpretación como una entidad separada en la ficha de registro anecdótico.
4. Cada registro debe ocuparse de un incidente separado y tener límites claros.
5. El incidente se debe escoger porque representa una experiencia de aprendizaje o un problema importante en la vida del individuo, la clase o el grupo.
6. Emplee explicaciones literales o citas directas para ilustrar la acción.
7. Esfuércese por preservar la secuencia y la continuidad de los comportamientos y los acontecimientos a medida que se desarrollan en el entorno de investigación.

8. Escriba el registro anecdótico en el momento en que se produce el incidente, o poco después. Si es necesario que transcurra un intervalo entre la observación y la redacción del registro, anote algunos "organizadores" o "descriptores calve" del incidente que le ayudara a refrescar la memoria de los acontecimientos.
9. Incluya respuestas de otros al comportamiento del personaje principal.
10. Destaque el entorno donde se produjo la acción, quien estuvo implicado, cuál era el punto clave, etc., llevando registros y archivos de buena calidad y claros.
11. Concéntrese en una sola conducta, o en unas pocas.
12. Limite su uso a las conductas que no se pueden evaluar por otro medio.
13. Cruce referencias a otros archivos.

FICHA MUESTRA DE REGISTRO ANECDOTICO

GRUPO: _____ ALUMNO: _____
FECHA:_____

INCIDENTE OBSERVADO: _____

INTERPRETACION: _____

_____
Observador.

El diario

Los diarios contienen observaciones, sentimientos, actitudes, percepciones, reflexiones, hipótesis, análisis extensos y comentarios críticos. Es una herramienta general que puede tener más que un propósito simplemente de investigación, un diario se puede utilizar para favorecer objetivos educativos, como permitir a los alumnos comunicarse, tanto en forma escrita como oral. El uso del diario personal se puede emplear para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto por parte del profesor como por parte del alumno. En la investigación-acción, el diario es un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tiene

importancia para el autor. El beneficio de llevar un diario es que nos fuerza a reflexionar, a describir y a evaluar los encuentros diarios. Se deben recordar los puntos siguientes:

a. Llevar el diario regularmente. Puesto que es un relato en directo de los hechos, las anécdotas y los pensamientos, no dejar su redacción para después.
b. Registrar la fecha y la hora de las entradas situará los acontecimientos en un contexto secuencial más clara.
c. Deben registrar tanto hechos como relatos interpretativos. La primera tarea es describir lo que sucede realmente; después que se ha hecho esto, se debe ofrecer un análisis de interpretación.

Hacer que los alumnos lleven un diario (diario de los alumnos) ayudará a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación. Es importante dar instrucciones a los alumnos de que deben sentirse en libertad para escribir lo que deseen con respecto a su trabajo en la escuela. Las entradas del diario se podrían organizar entorno a asuntos o materias elegidos por los alumnos. El asunto o entrada podría desarrollarse a partir de un comentario de debate y confrontación puesto en la pared o simplemente ser un comentario sobre sí mismos: “que he experimentado hoy” o “qué he aprendido hoy en la escuela”. Escribir diarios puede ayudar a mejorar las capacidades de escritura. Los alumnos aprenderán a desarrollar ideas y a comunicarlas por medio de la escritura, pueden compartir sus diarios unos con otros, o con el profesor.

Los diarios dialogados son otra alternativa, estos son diarios personales interactivos plasmados en cuadernos donde los alumnos escriben a su profesor todo cuando desean y sobre cualquier asunto de su elección, al utilizar este recurso, el educador está obligado a responder a cada uno de lo que escriben con una entrada escrita, continuando el debate, clarificando cuestiones, preguntando, etc.

Algunos resultados de escribir diarios dialogados son:

- Proporciona a los estudiantes la oportunidad de comunicarse escribiendo y leyendo.
- Crea una relación humanística educativa “tu-y-yo”, estudiante-educador
- Ofrece al educador un modo de evaluar el potencial de desarrollo de cada estudiante.
- Proporciona una rica base para la planificación de lecciones y el desarrollo del currículum.
- Permite a los alumnos tener acceso individual con el educador.
- Ofrece al educador una técnica para investigar su propia enseñanza y currículum.
- Permite a los estudiantes criticar y evaluar las experiencias del currículum, sirviendo así como una base de datos evaluativa.

Cuestionarios

El enfoque de recolección de datos a través de los cuestionarios, es probablemente, el método de investigación más utilizado. Se trata de una forma de entrevista que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador. Una descripción mínima del cuestionario es la de “preguntas escritas que requieren respuestas” (kemmis y McTaggart)

Para ellos es importante retomar algunos tipos de preguntas. Es habitual incluir uno o los dos tipos principales de preguntas: abiertas o cerradas. Las preguntas abiertas permiten al que responde decir lo que piensa en sus propias palabras, mientras que las respuestas cerradas le obligan a seleccionar una respuesta a partir de un menú prestablecido. El propósito principal de la respuesta abierta es dar libertad a la persona para contestar; así, este tipo de pregunta plantea problemas, pero no estructura una respuesta.

Etapas en la construcción del cuestionario.

1. Decidir cuál es realmente el problema y que información se necesita para proporcionar respuestas.
2. Decidir que tipo de preguntas utilizar: cerradas o abiertas.
3. Redactar un primer borrador del cuestionario.
4. Realizar un estudio piloto del borrador con una muestra de personas.
5. Revisar el cuestionario basándose en las críticas, ejemplo: suprimiendo preguntas ambiguas o mal redactadas, etc.
6. Administrar el cuestionario.
7. Analizar e interpretar los cuestionarios devueltos.
8. Redactar el informe final de la investigación.

Las rubricas

Son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rubricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado de experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. En todo caso, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de vida real”. Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación (Díaz Barriga, 2004ª).

De acuerdo con Airasian (2001), las rubricas son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita, así como las investigaciones y el trabajo práctico de los estudiantes. Resultan apropiadas no solo en el campo del aprendizaje científico, sino en la evaluación de procesos y productos relacionados con arte, diseño e intervención profesional, entre otras. En este sentido, son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular las referentes a procesos y producciones ligadas con simulaciones situadas y aprendizajes in situ. Así, una rubrica es una buena opción para evaluar un informe de laboratorio, un ensayo original, un prototipo o modelo, una producción artística o el análisis de una obra literaria; pero incluso más allá de las producciones de los alumnos, permite evaluar (y autoevaluar) los procesos y las habilidades; por ejemplo, la manera en que se resolvió un problema complejo y abierto, el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo; las competencias comunicativas de los alumnos cuando realizan una exposición oral frente a una audiencia o la calidad en el manejo de medios audiovisuales e informáticos en un ensayo determinado.

2.5 Indicadores de evaluación

Segovia (1992:16) opina que la calidad de la educación no puede ser objeto de una medición precisa sino de una valoración a través de indicadores, pero alerta acerca de que la propia elección de unos indicadores y no de otros revela ya el ámbito o la característica de la calidad que se pide a un sistema educativo".

"Ramo y Gutiérrez (1995: 66) recogen la aportación de Romero y González (1976), para quienes un indicador es un signo (variable, atributo) mediante el cual nos aproximamos al conocimiento de cierta propiedad de un objeto que conceptualmente no podemos medir directamente…por otra parte, Martínez et al. (1993), entiende el indicador como la descripción del estado ideal de un factor o variable que consideran que opera como un sistema de señales que nos permite detectar con facilidad las discrepancias entre aquel estado ideal y la realidad, es decir, entre los propósitos y las realizaciones, y proponer

soluciones de mejora.”

Para Elena Cano la expresión indicador educativo puede ser considerada en sentido estricto como un estadístico y en sentido amplio tener matices más cualitativos, y se pudiera establecer cierta relación entre un indicador a nivel macro y micro de la cual se pudieran establecer ciertas distinciones: a nivel macro que haría referencia al conjunto del sistema educativo a nivel autonómico, nacional o internacional. un indicador se pueden citar las tasas de escolarización, el nivel sociocultural de la población (en relación a los años de escolarización, por ejemplo), el peso especifico de los diferentes niveles educativos, los porcentajes de ocupación del <parque escolar>, etc.

Los indicadores seleccionados deben derivarse de los objetivos marcados con anterioridad y han de dar información que contenga aspectos objetivos, relevantes e independientes, que sirvan para una nueva programación, para la toma de decisiones y para la realización de propuestas de mejora y cambio. (Ramo y Gutiérrez (1995: 66).

Los indicadores a nivel micro. “puede usarse para nombrar a los indicadores referentes a nivel de centro educativo, aquellos habitualmente contenidos en los instrumentos de evaluación de centros…los indicadores de centro educativo solo pueden servir como parámetros individuales, útiles solo para perfilar su evolución a lo largo del tiempo (cosa que ya tiene un valor de por sí). Pero los perfiles de los indicadores adquieren un nuevo valor y perspectiva cuando se trabaja sobre un conjunto de centros educativos, cosa que permite encontrar valores medios, máximos, mínimos y desviaciones dentro de un mismo indicador, extraídos en el conjunto según las mismas fuentes y definiciones operativas (Mestres, J. (1990).

Todas las definiciones dadas para indicador educativo de tipo macro se pueden adaptar y aplicar a nivel de una escuela o etapa educativa: a nivel macro se constituyen redes y sistemas y se limitan a la simple recogida de datos mas puntuales pero sobre los mismos aspectos…pese a ello nos acogemos al concepto que figura en el trabajo de Casanova (1992), autora según la cual, y en un sentido más bien amplio, el indicador educativo es la descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento.”

Tal y como señala la Mestres (1988: 392), sería deseable llegar a disponer de un sistema de indicadores de centro educativo, cuantitativos y cualitativos, que permitieran establecer el perfil de un centro en un momento determinado, detectar su evolución y actuar en los aspectos prioritarios determinados por los indicadores que estuvieran por debajo de la media estadística o media normativa deseable. Sin embargo, no consideramos oportuno, desde estas líneas, que tal combinación deba servir para enmendar aspectos por debajo de una media conseguida con la ponderación de los datos de centros muy diversos.

La integración y relación entre macroindicadores, indicadores del entorno e indicadores del centro educativo, nos proporcionarán nuevas posibilidades de interpretación y de orientación de acciones de política de centro educativo más adecuadas y adaptadas a las situaciones y demandas. Y es que un sistema de indicadores no puede estar solo definido sólo desde arriba, sino también desde el propio centro educativo, e incluso desde el aula. Retomado de Elena Cano.

El crear un sistema de indicadores de centro educativo que permita por un lado integrar datos de su micromundo y relacionarlos con indicadores de su contexto y del sistema educativo en general (macromundo) posibilita establecer un modelo integrador y dinámico de la calidad educativa como servicio que produce un centro educativo a unos individuos. Mestres, J. (1990), Op. cit., pág. 82.

El sistema de indicadores tendría que servir para concienciar de que la educación es algo integrado. Que depende de múltiples factores (y donde no cabe la actuación individual y fragmentada) y para obtener una visión de calidad educativa integral e integradora" Mesters, J. (1990), Ibidem, pág. 82.

Según Tiana (1993), los indicadores ofrecen una información significativa y pretenden ir más allá de la mera información cuantitativa y ofrecer datos dotados de significación cualitativa. De hecho señala que. Los indicadores educativos desempeñan una doble función. Por parte, sirven para aumentar la comprensión de los principales problemas existentes en el sistema educativo y, por ese medio, para enriquecer el debate público en torno a los mismos. Es lo que se ha llamado la función de elucidación de los sistemas de indicadores. Por otra parte, proporcionan una base solida para la toma de decisiones en educación, ya que aportan una información que permite valorar la situación del sistema o de sus componentes, aportando al mismo tiempo datos sobre sus relaciones mutuas. Tiana, A. (1993), <<Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo>>. En Bordón, vol. 45, n° 3, pág. 287.

Características de los indicadores macro.

Que sean significativos (en un sentido estadístico),
Que muestre una información simple,
Que permitan la comparabilidad en el tiempo y el espacio.
Que se centren en aspectos acerca de los que se pueda actuar (cosa importante pero que no siempre cumple) y
Que permitan la auto-evaluación (aspecto que a menudo resulta difícil de cumplir).

Las características de los indicadores educativos tipo <micro> tendrían que ser las mismas que las de los <macro> pero adaptadas a esta nueva realidad o contexto: exhaustividad (en tanto que el conjunto de datos posibles a obtener en un centro educativo es enorme, conviene establecer una selección y priorización de los mismos de forma que abarquen los distintos aspectos y lo más esencial de cada uno, sin olvidar ninguno); relevancia; validez; comparabilidad; etc. en relación a este último aspecto, según Mestres (1990: 81), los indicadores deberían permitir comparar dos momentos de un mismo sistema educativo o sistemas educativos diferentes, pero a nuestro entender, ello no es posible con un único sistema de indicadores.

Tipos de indicadores educativos

Clasificaciones			
Según el nivel a que se refiere	Según su naturaleza	Según la parte del proceso (sistemático) al que se refiere	Según el tipo de evaluación que propicia
Macro **Micro**	Cuantitativo cualitativo	Input/output proceso	Externa interna

§ retomado del texto de Elena Cano

La distinción entre indicadores micro y macro puede hacerse en función del ámbito que abrazan unos y otros indicadores. Así pues, un indicador educativo macro puede ser definido como un estadístico que proporciona información acerca de la posición de un sistema educativo, mientras que un indicador educativo micro sería una valoración en base a una descripción ideal o un desiderátum de como querríamos que llegase a ser cada uno de los elementos que influyen o que son influidos por la educación a nivel de centro educativo.

Ramo y Gutiérrez (1995) también distinguen entre:

- indicadores cuantitativos: hacen referencia a componentes o factores referidos al producto y, en menor medida, al input, tales como tasa de escolarización, tasa de existo escolar, índice de absentismo escolar, etc.
- indicadores cualitativos: deben reunir los requisitos de referirse a factores muy influyentes de la calidad de la educación, contemplar las dimensiones importantes de dichos factores, que sean precisos en su terminología y que permitan obtener la información adecuada, tales como: la satisfacción de los padres y los alumnos del centro, clima adecuado, participación de los alumnos, apertura del profesorado a las innovaciones, liderazgo docente, etc.

Los indicadores externos equivaldrían a los cuantitativos y los internos a los cualitativos. En general es así, pero no siempre se cumple: existen numerosos instrumentos de evaluación de centros educativos (nivel micro) basados exclusivamente en una evaluación externa. (Como modelo de auditoria propuesto por Pérez y Martínez, 1988).

2.6 Evaluar en colectivos

La evaluación en colectivos que se proponen deben responder a los planteamientos expuestos en el SEEO y que además estos permitan crear los espacios de discusión con la finalidad de revisar, analizar y reflexionar críticamente los procesos educativos y su propia participación para alcanzar el sentido de la evaluación, esto permitirá la toma de decisiones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la formación de los educadores, Santos Guerra "Menciona una evaluación participativa, colegiada que lo asume el colectivo en su conjunto; esto le permite un aval de contraste, de pluralidad de enfoques, mayor rigor…el juicio de valor que en la evaluación se realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directamente en la actividad evaluadora"[16].

[16] Guerra Santos. Evaluación educativa I. México. Capitulo 2. (año) Pág. 4.

Continúa diciendo que el diálogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del proyecto. Se hace necesario una cultura de evaluación, basada en la reflexión individual y colectiva de las prácticas de los actores educativos que permitan la transformación de los procesos y que posibiliten adoptar posiciones críticas y responsables ante el propio actuar a través de diálogos libres y conscientes donde se priorice el desarrollo de los sujetos.

Los colectivos que se proponen son: el colectivo escolar y/o el comunitario, el colectivo de zona y de sector por nivel y el general por nivel. Se pretende reactivar algunas áreas o espacios que tanto el IEEPO y los diferentes niveles educativos ya poseen, o si es necesario, conformar áreas o departamentos de evaluación educativa donde no se cuente, con el propósito de organizar y coordinar las prácticas evaluativas a desarrollar atendiendo sus particularidades.

Santos Guerra, También refiere “a la formación de evaluadores en este caso de los diferentes colectivos es otra situación determinante en el tipo de evaluación que se propone, lo cual no significa que, hasta que no existan profesionales dedicados a este tipo de trabajo, no se pueda poner en marcha procesos de evaluación”[17]. Como es el caso especifico del planteado en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, sino que debe hacerse paralelamente.

La integración de estos colectivos, serán espacios de debate sobre temas exclusivos del ámbito educativo, a su vez, integrados por los que intervienen de manera directa y son responsables en alcanzar el fin de la educación, como son: estudiantes, directivos, educadores y familias, permeando en ello el trabajo cooperativo desde un enfoque de integración social en la resolución de problemáticas de interés común, que implica niveles de compenetración y confianza en el trabajo, así como de un mayor grado de compromiso con las tareas a realizar.

[17] Op. Cit. p 17.

Cada colectivo escolar aportará propuestas para la integración de las estrategias de como evaluar, los métodos, momentos e instrumentos, que posibiliten una evaluación cualitativa desde la perspectiva de los alumnos, así como de las familias y los propios trabajadores de la educación. De igual forma no sólo llevará a cabo la evaluación, sino que también tendrán como función la elaboración de los proyectos convirtiéndose en comunidad de aprendizaje, la cual es una comunidad humana organizada que construye, se involucra en un proyecto educativo y cultural propio.

De esta manera se vincula a la escuela con la comunidad haciendo que la educación escolar pase también a ser ámbito de la comunidad, de modo que, articule la educación escolar y extraescolar, formal, no formal e informal, Involucre a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares, siendo agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar, y del desarrollo familiar y comunitario.

2.7 Espacios de evaluación

Los diferentes colectivos propuestos y la organización del aula podrá ser en base a diferentes estrategias para llevar a cabo la evaluación, como lo propuesto: asambleas, charlas, círculos de estudio, coloquios, conferencias, cursos, debates, encuentros, foros abiertos, mesas redondas, reuniones, seminarios y talleres en donde se puedan llevar a cabo este proceso.

Estos diferentes momentos o espacios se refieren a:

Charlas

La charla es una herramienta en la que varias personas se pueden comunicar a la vez. Dicha comunicación se realiza a través de frases que cada persona va escribiendo y que todos pueden ir viendo en el orden en que se hayan enviado.

Cuando alguien quiere comentar algo o contestar a alguna frase de la pantalla, lo escribirá en la parte inferior de la pantalla, e inmediatamente aparecerá como una nueva línea de texto en todas las pantallas de todos los usuarios activos en ese momento.

Su principal ventaja es que todas las personas que se encuentran en la sala reciben cualquier comunicación de forma inmediata al momento en que el emisor la envió. El inconveniente es que sólo podrán acceder a esta información los inscritos en el curso, impidiéndose el acceso al resto de las personas.

¿Para qué sirve?:

Su principal propósito es simular la comunicación entre el tutor y los alumnos tal y como se haría en una clase presencial, en la que se discute un tema entre todos.

Para que se pueda producir, todas las personas deben conectarse de forma simultánea.
Se puede realizar en cualquier momento durante el curso, siempre que todas las personas afectadas se pongan de acuerdo para conectarse a la vez.

Círculos de estudio

Los Círculos de Estudio son grupos voluntarios, auto-organizados, de 5 a 20 personas que se encuentran entre tres y seis veces para explorar un tema, (a menudo un tema crítico social). Cada encuentro dura entre 2, 3 horas y es facilitado por un moderador cuyo rol es el de asistir a un diálogo animado pero enfocado. Entre cada encuentro y el siguiente, los participantes leen materiales entregados al final del último encuentro. Estos materiales se usan como puntos de lanzamiento para el diálogo, no como conclusiones autoritarias.

Los materiales son normalmente recopilados por el promotor u organizador de un grupo de estudio particular, pero los grupos que quieren constituir un grupo de estudio sobre un tema particular, pueden crear sus propios materiales, o conseguir paquetes listos para usar de organizaciones que ya estén creados.

En cuanto a sus beneficios, al alentar a las personas a formular sus propias ideas sobre diferentes temas y a compartirlos con otros, el proceso del grupo de estudio ayuda a superar la falta de información de la gente y sentimientos de inadecuación frente a problemas complejos. Los grupos de estudio, siendo pequeños, democráticos y no-expertos, se pueden adaptar a cualquier uso.

Conferencias

Es un "discurso" cuando expones los resultados de tus reflexiones ante una o más personas, porque se limitan a escucharte y a usar su inteligencia para discernir lo que dices. Pero cuando implica *dialogar* con tus oyentes se convierte en una "conferencia", porque "conferencia" significa básicamente conversar.

Si anuncias tu presentación como un "discurso", pero al final del mismo permites tiempo para una sesión de preguntas y respuestas, el "discurso" se convierte en una "conferencia", porque hay un diálogo.

Si anuncias tu presentación como una "conferencia", los instruidos estarían justificados para suponer que toda la reunión estará matizada por una conversación fluida entre el orador y el auditorio y pudieran sentirse libres para interrumpir a cada rato con preguntas o comentarios.

Solo las conferencias magistrales alcanzan ese nivel porque los docentes y oradores experimentados entienden y fomentan desde la introducción un diálogo mental con sus oyentes con un intercambio fascinante de pensamientos rico en información nutriente. Un orador magistral no se inmuta ante la interrupción o pregunta difícil de algún oyente bien intencionado que desea saber más. Si tiene la respuesta y puede dársela en ese momento, se la da en tiempo real. Si no puede dársela en ese momento, de seguro le indicará en qué momento de la conferencia se la dará, ya sea cuando termine de considerar el punto principal o al final de la conferencia; o tal vez le dé pistas para que busque la respuesta en la biblioteca o en Internet. Y si no la tiene, será franco y le prometerá buscarla y quizás enviársela por correo.

Siendo que la conferencia procura un diálogo con los oyentes, usualmente contiene más elementos de motivación que un discurso, que suele ser más bien frío y directo sin esperar una respuesta o reacción del oyente.

Debates

El debate es un acto propio de la comunicación humana que consiste en la discusión acerca de un tema polémico —llamado premisa o moción— entre dos o más grupos de personas. Es de carácter argumentativo, y es guiado por un moderador. Los debates no los gana necesariamente quien tiene la razón, sino quien sabe sostener mejor sus ideas.

Objetivos

• Dar a conocer y defender las opiniones sobre algún tema en específico
• Sustentar y dar elementos de juicio claro en la exposición, para facilitar la toma de decisiones sobre algún tema en específico
• Ejercitar la expresión oral, la capacidad de escuchar y la participación activa de los debates
• Defender nuestras opiniones justificándolas

Normas para su preparación (considerarlas a conciencia, pues haremos uno en clases):

• Elegir un tema de interés y que suscite controversia, y preparar los contenidos teóricos.
• Escoger un coordinador o moderador, quien determina el esquema de trabajo que en algunos casos puede ser un cuestionario con preguntas elaboradas de tal manera que susciten la controversia.
• Conformar grupos que defiendan o ataquen los planteamientos en pro y en contra.
• Preparar el material y las ayudas.
• Designar un secretario.

Normas para su realización

Durante el debate el moderador debe:
• Poner en consideración el objetivo.
• Anunciar el tema y ubicarlo dentro del proceso.
• Describir la actividad. Dar las instrucciones que rigen a los participantes y cerciorarse de que han sido comprendidas por todos.
• Formular la primera pregunta y dar la palabra en orden a los participantes.
• Desempeñar durante la discusión el papel de moderador de la discusión, agotadas las opiniones sobre la primera pregunta, pasar a formular las siguientes.
• Liderar el intercambio (imponer el respeto por los tiempos, fomentar la participación de quienes no lo hayan hecho, evitar la monopolización de los...

Foros abiertos

El término foro abierto puede referirse a varias cosas, dependiendo de quién está hablando y lo que el contexto es. Todos estos significados, sin embargo, implica el intercambio abierto de ideas e información, por lo general para mejorar el bien común. La palabra foro viene directamente del latín. En la época romana, el foro fue un mercado abierto donde la gente podía hacer compras, tener discusiones con los demás ciudadanos, y tratar de llegar a un acuerdo sobre asuntos de interés público. Algunos de estos significados se han trasladado a los tiempos modernos.

En un sentido amplio, un foro abierto es cualquier espacio en el que las personas pueden intercambiar información e ideas. En los Estados Unidos, por ejemplo, la mayoría propiedad del gobierno de propiedad pública es un foro abierto. En ese foro, los ciudadanos pueden protestar, celebrar reuniones, y el ejercicio de otros derechos de Primera Enmienda. Algunos ejemplos típicos de foros abiertos incluyen aceras, parques, calles, edificios de propiedad pública, y espacios destinados específicamente para tal fin.

El término también se utiliza para referirse a una reunión o evento específico. En este caso, un foro abierto que pretende ser un lugar en el que la gente pueda reunirse para

averiguar sobre un tema específico, llegar a una resolución sobre un tema controvertido, o interactuar con los miembros de sus comunidades.

Un foro abierto también permite a los residentes a tener una influencia en sus comunidades, dándoles un voto en las decisiones comunitarias importantes. Dependiendo de la nación, un foro abierto puede ofrecer a los ciudadanos la oportunidad de votar sobre la propuesta de desarrollo, la asignación de fondos comunitarios, o participar en sus comunidades de otras maneras.

A pesar de un foro abierto está destinado a ser de un espacio en el que se ejerce la libertad de expresión, no hay restricciones. La gente se espera que se comporten cortésmente, aunque son bienvenidos a estar en desacuerdo con los demás. Palabras o acciones violentas no son tolerados en un foro abierto, y un foro también deben ser mantenidas a una hora razonable. Como regla general, el foro abierto debe estar abierto a todos, independientemente de raza, sexo, credo o situación económica.

Seminarios

Un seminario es una reunión especializada que tiene naturaleza técnica y académica cuyo objetivo es realizar un estudio profundo de determinadas materias con un tratamiento que requiere una interactividad entre los especialistas. Se consideran seminarios aquellas reuniones que presentan estas características. El número de horas es variable. En Congresos o Encuentros pueden tener una duración de dos horas y existen seminarios permanentes que puede durar uno o hasta dos años, principalmente en Instituciones de Educación Superior. Hay quienes limitan el número de participantes pero ello depende del tema a tratar, de las condiciones físicas para su desarrollo, el conocimiento de la materia de los participantes y el coordinador del mismo.

El seminario es un grupo de aprendizaje activo, pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo. Se diferencia claramente de la clase

magistral, en la cual la actividad se centra en la docencia-aprendizaje. En el seminario, el alumno sigue siendo discípulo, pero empieza a ser él mismo profesor.

Es importante implementar este aprendizaje en las aulas, los estudiantes aprenden a no hacer las cosas tan obvias cuando se pretende explicar algún fenómeno y aceptar explicaciones poco convencionales para lo que es su diario vivir.

Talleres

Un taller es un espacio de trabajo en grupo en el que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivos el iniciar al estudiante en una especialidad de la Biología y en el ejercicio de su profesión. Se dará en él una enseñanza de carácter tutorial bajo la idea de "aprender haciendo", en este sentido las actividades que en él se realicen serán muy diversas y podrán cambiar de taller a taller. Se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades, actitudes y aptitudes que lo capaciten para plantear y resolver preguntas en los diferentes campos de trabajo del biólogo. Se consideran de manera indicativa, cuatro niveles: Nivel 1. Antecedentes, Nivel 2. Introducción, Nivel 3. Análisis, y Nivel 4. Integración. La responsabilidad académica recaerá en el grupo de profesores integrados en el taller, y en especial en aquel que lo coordine.

2.8 Procesamiento y sistematización de la información

Es importante señalar que sino evaluamos, no investigamos y no sistematizamos, estamos dejando de lado la más importante fuente de aprendizaje y de formación de nosotros mismos; nuestras propias experiencias. En este sentido, no creemos que necesariamente haya primero que evaluar y luego sistematizar, o al revés. Lo más importante es que hagamos las dos cosas; que evaluamos, investiguemos y sistematizamos y que relacionemos permanentemente los resultados de ambos procesos.[18]

[18] Jara H Oscar. Para Sistematizar Experiencias. México. Alforja IIMDEG, (1994) p 47.

En este sentido Casanova, M. A. Menciona que todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan y, sin las cuales, no se puede hablar de evaluación en sentido estricto. Estas fases se concretan en:

a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad.
b) Análisis de la información obtenida.
c) Formulación de conclusiones.
d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Estos pasos tendrán una duración mayor o menor en función del objeto evaluado y de las metas que se hayan propuesto para la evaluación: al menos, un plazo de tres meses para observar un proceso de desarrollo y los resultados que se van consiguiendo. Si se trata de avaluar el proceso de aprendizaje de un alumno o alumna, estos pasos pueden darse durante un periodo de clase. Un ejemplo: el profesor observa la realización de determinadas actividades por parte de un alumno; detecta si las realiza correcta o incorrectamente y, de acuerdo con el análisis hecho y el juicio de valor que se ha formado, refuerza o amplía esas actividades o da alguna explicación complementaria y cambia las actividades por otras más sencillas, este procedimiento puede realizarse a partir del trabajo propio de los colectivos.

En este caso para Oscar Jara H (1994). La sistematización es definida como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que lo han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre si, y por qué lo han hecho de ese modo.

Cuando hace referencia a una interpretación crítica esto se considera como resultado de todo esfuerzo por comprender el sentido de la experiencia, y esta es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido y este se caracteriza por

descubrir la lógica con la que ese proceso se lleva a cabo, cuales son los factores que intervienen en el y las relaciones entre ellos.

La sistematización posibilita entender la lógica de las relaciones y contradicciones entre los distintos elementos, ubicando coherencia e incoherencia. Se trata de compartir críticamente aquellos resultados que surgen de la interpretación de los procesos; de colocar sobre el tapete de la reflexión colectiva los aportes y enseñanzas que se aprenden desde lo que cada quien ha vivido de forma particular. Para que la sistematización sirva, para el intercambio de aprendizaje, será necesario no sólo interpretar las experiencias, sino además hacerla comunicable.[19]

Características de la sistematización:

- Produce un nuevo conocimiento y posibilita su comprensión
- Apunta a trascenderla, ir mas allá de ella misma
- Permite abstraer lo que estamos haciendo en cada caso particular y encontrar un terreno fértil donde la generalización es posible
- Pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia
- Las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben acerca de ella, pero también se les revela lo que aún no saben que ya sabían.

También refiere que para realizar la sistematización se considera en su proceso la metodología dialéctica, que es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla; además de entenderla como un proceso histórico, como una creación de los seres humanos que, con nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, transformamos el mundo otorgándoles un sentido, además de entenderla como una totalidad en la que lo económico, social, político, cultural, etc. no se puede entender de manera aislada sino en su relación con el conjunto y se

[19] Op. Cit. p. 22,24,29,31,35,36.

concibe a la realidad en permanente movimiento, una realidad histórica siempre cambiante y que en la sistematización deben considerarse.

> No podemos aspirar simplemente a describir los fenómenos y a observar sus comportamientos, sino que debemos proponernos intuir y comprender sus causas y relaciones, identificar sus contradicciones profundas, situar honradamente nuestra práctica como parte de esas contradicciones y llegar a imaginar y a emprender acciones tendientes a transformarla. Lo cual transformar la realidad también significa transformarnos a nosotros mismos.[20]

El proceso de abstracción incorpora:

Análisis: permite desagregar un acontecimiento o situación en sus diferentes componentes, estudiarlos por separado, procurando ubicar su estructura interna, las particularidades de cada elemento.

Síntesis: obtiene conclusiones basándose en la relación entre distintos componentes, reordena los distintos elementos de acuerdo con las prioridades, diferenciando aspectos fundamentales o secundarios., además permite formular conceptos y juicios para expresar relaciones.

Inducción: es el proceso que partiendo de los hechos, de datos se pueden observar, los ordena y compara, llegando a formular conclusiones. Es un proceso que va del particular a lo general.

[19] Op. Cit. p. 22,24,29,31,35,36.

[20] Op. Cit. p 55, 56,59.

Deducción: parte de las formulaciones teóricas, de los conceptos o leyes ya establecidas para ir deduciendo conclusiones especificas. Pasa de lo general a lo particular.[21]

Condiciones para la sistematización:

- Interés en aprender de la experiencia
- Sensibilidad para dejarla hablar por si misa y
- Habilidad para ser análisis y síntesis
- Que la sistematización sea prioridad para la política de la institución (importante) (que asigne tiempo y recurso)
- Búsqueda de coherencia para el trabajo del equipo, como la situación de una vida permanente
- La definición de un sistema integrado de funcionamiento, tiempo suficiente
- Impulsar un proceso acumulatorio dentro de nuestra institución (cerrar las etapas antes de pasar a otras, dar cuenta de lo acumulado)

Para qué y cómo sirve la sistematización

La sistematización es siempre un medio en función de determinados objetivos que la orientan y le dan sentido. Es decir, en función de una utilidad concreta que le vamos a dar en relación con las experiencias que estamos realizando.

- Para favorecer el intercambio de experiencia; o para tener una mejor comprensión del equipo sobre su propio trabajo; o para adquirir conocimientos teóricos a partir de la práctica; o para mejorar la práctica.
- El objeto concreto que se quiere sistematizar; o sea, si lo que se quiere sistematizar es fundamentalmente: la práctica de los educadores; o la práctica de los grupos populares; o la relación entre educadores y educandos.

[21] Op. Cit. p 61, 62, 63.

Su utilidad consiste en:

- Tener una comprensión mas profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Compartir con otras prácticas similares, las enseñanzas surgidas de la experiencia
- Aportar a la reflexión teórica (y general a la construcción de teóricas) conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.[22]

Propuesta de sistematización:[23]

a. El punto de partida
   - Haber participado en la experiencia
   - Tener registros de las experiencias
b. Las preguntas iniciales
   - ¿para qué queremos sistematizar? Definir el objetivo, utilidad, productos, resultados.
   - ¿qué experiencias queremos sistematizar? Delimitar el objeto a sistematizar, lugar y tiempo, criterios para seleccionar.
   - ¿qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? Precisar un eje de sistematización, tendría que responder a los objetivos.
c. Recuperación del proceso vivido
   - Reconstruir la historia. Puede realizarse una cronología o un grafico.
   - Ordenar o clasificar la información. Objetivos propuestos por el centro. Necesidades planteadas por las comunidades. Logros y dificultades. Acciones generadas por los programas de salud. Vinculación comunidad-instancias de gobierno. Percepciones de la gente sobre sus capacidades de acción y proposición.
d. La reflexión de fondo; ¿por qué pasó lo que pasó?

[22] Op. Cit. p 29, 30.

[23] Propuesta de sistematización retomada de: Oscar Jara H (1994). Para Sistematizar Experiencias. Alforja/IMDEG, México. Pág. 92.

- Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso. Se puede utilizar guía de preguntas críticas que interrogan el proceso.

e. Los puntos de llegada

- Formular conclusiones. Se trata de expresar las principales respuestas a las preguntas formuladas en la guía de interpretación crítica y las conclusiones deben dar respuesta a los objetivos planteados para la sistematización.
- Comunicar los aprendizajes. Producir materiales que permitan compartir lo aprendido.

CAPITULO 3
Qué y para qué evaluar

3.1 Como evaluar el proyecto

El SEEO plantea la evaluación del proyecto en tres fases:

1. Evaluación del diseño o elaboración del proyecto
2. Evaluación de la implementación o ejecución
3. Evaluación del impacto o logro educativo

1. Sergio Martinic, también menciona estas fases y las conceptualiza; "El diseño del proyecto es el proceso de elaboración de la propuesta de trabajo de acuerdo a pautas y procedimientos sistemáticos, el documento del proyecto debe explicitar todos los factores externos que garantizan su factibilidad y la definición de, indicadores para realizar el seguimiento y verificación de resultados que se obtienen, tanto en el proceso como al terminar el proyecto propiamente tal. Es el momento de la evaluación "ex ante" y de la definición de la línea de base o punto de partida de la situación problema que el proyecto quiere resolver".[24]

   Se entendiende a la evaluación ex ante: como aquella que "tiene por finalidad proporcionar criterios técnicos para tomar una decisión sobre cual proyecto es la alternativa más adecuada para ejecutar. Por lo general, ordena los proyectos según su eficacia y factibilidad para alcanzar los objetivos planteados"[25].

2. "La ejecución alude a la organización y puesta en práctica del proyecto una vez aprobado su funcionamiento y diseño final. La ejecución contempla diferentes etapas entre las que se destacan: constitución del equipo de trabajo; operacionalización de la propuesta de trabajo; planificación y distribución de responsabilidades entre otras. En términos de actividades evaluativas corresponde a esta fase la realización del

[24] Martinic, Sergio. Evaluación de proyectos. Conceptos y herramientas para el aprendizaje. México. (1997) p. 24

[25] Ob. cit. P. 20

seguimiento o monitoreo y la evaluación de procesos que dan cuenta de los resultados o logros obtenidos a nivel producto y del objetivo especifico del proyecto.

El seguimiento o monitoreo es la actividad de registro y verificación de lo que se realiza en el transcurso del proyecto con el fin de mantener la dirección del trabajo; realizar las correcciones o cambios que se consideren pertinentes para garantizar los resultados e impactos esperados. La evaluación de procesos o intermedia es el estudio de los resultados de las actividades realizadas y el efecto que tiene en el logro de los objetivos específicos".[26]

3. "La evaluación de impacto estudia los cambios que produce el proyecto en la situación problema que aborda. Esta puede centrarse en el análisis de los resultados intermedios o bien en los resultados finales o de impacto propiamente tal.

   La evaluación de impacto suele hacerse una vez terminado el proyecto o algunos años después y debe asumir que el proyecto en evaluación solo contribuye parcialmente a estos logros mayores y por dicha razón, debe otorgar una particular importancia a los factores externos que condicionan el logro de los cambios esperados".[27]

[26] Op. cit. P. 24

[27] Op. cit. P. 21

3.2 Evaluación del proyecto educativo y/o comunitario

Lineamientos generales del SEEO

¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Para qué evaluar?
Proyectos Educativos	***Valorando y argumentando si:*** Son espacios de encuentro, reflexión, discusión y consenso en vista a lograr los propósitos planteados. Promueve la mejora de las condiciones en que se desarrolla la acción educativa y su impacto en la comunidad. Los proyectos atienden las necesidades educativas identificadas por el colectivo y si a su vez fortalecen la identidad y unidad de los involucrados. El planteamiento de las actividades corresponde a un enfoque crítico en interacción con el entorno. Considera a los participantes como agentes de cambio social. Asumen los compromisos en la elaboración, ejecución y evaluación de las acciones. La organización y la gestión académica determinado por toda la comunidad educativa, dan sentido a las diferentes decisiones que deben tomarse. Son acordes a la realidad, histórica,	Para que desde el proyecto se transformen las prácticas educativas respetando su diversidad. Para reconocer las acciones que se realizan, mirar su viabilidad y determinar si es necesario modificarlo. Para reorientar el rumbo, y las funciones desempeñadas de tal forma que permita atender las necesidades educativas que se viven en la escuela y buscar posibles soluciones. Para reivindicar el papel de la escuela y a quienes en ella intervienen. Para fomentar el trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes, la familia y demás actores educativos. Para reconocer si se están atendiendo las necesidades educativas escolares y/o comunitarias.

3.3 Plan general de evaluación

Se hace necesario para tener una perspectiva general de los tiempos y formas de evaluación y sobre todo que la evaluación que realicemos en cuanto al proyecto y demás aspectos realizar un plan general de la evaluación, que de manera ordenada organice los momentos, tiempos, modalidades y participantes en la misma en un plan general de evaluación en colectivos. Manuel Fermín Menciona que "La clave de una buena evaluación reside en relacionar, lo más directamente posible, sus procedimientos y técnicas con los resultados específicos del aprendizaje que será evaluado…para relacionar las técnicas y procedimientos de evaluación con los objetivos educacionales previamente establecidos y con los resultados específicos del aprendizaje, es necesario distinguir entre ellos una serie de pasos secuenciales, que puede expresarse en el siguiente esquema general."[28]

Objetivos generales
(metas que dirigen la enseñanza)

Resultados específicos del aprendizaje (rasgos de conducta que estamos dispuestos a aceptar como evidencia del logro de los objetivos)

Técnicas de evaluación (procedimientos para obtener muestras de la conducta del alumno, expresadas en los resultados del aprendizaje)

Toma de decisiones
(medidas que serán puestas en práctica para vencer las dificultades encontradas o para mejorar los aciertos logrados)

Este esquema de pasos clarifica la importancia que tiene el relacionar directamente las técnicas de evaluación con los resultados del aprendizaje que habrá de ser evaluado. Ésta

[28] Fermín, Manuel. La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Edit. Kapelusz p 32-37.

es la única manera por medio de la cual podemos tener cierto grado de seguridad de que estamos evaluando el progreso del alumno en estricta relación con los objetivos que previamente fueron señalados como metas de enseñanza.

Ejemplo de relación:

Un alumno es sometido a una experiencia de aprendizaje (proceso) en el laboratorio para estudiar la estructura de la célula vegetal: este es un proceso de aprendizaje. Los resultados que se obtengan de ese proceso podrían ser: “el conocimiento de las partes de la célula”, “la técnica para usar el microscopio”, “la habilidad para redactar informes”, “la precisión para realizar observaciones”, etc. estos resultados serian el producto del aprendizaje. De igual manera debemos poner bien en claro la diferencia entre lo que significa estudio de y conocimiento de. El estudio de cualquier contenido – la estructura de la célula, en el ejemplo anterior. El “estudio de un contenido programático” nos conducirá ha la adquisición de “un conocimiento”.

Resulta evidente que una gran variedad de factores subordinan el grado de identidad de estos resultados y el establecimiento de su orden de prioridad, pero su manejo dependerá de la actitud particular de cada educador y del contenido de la materia. Porque estos resultados necesitan ser relacionados lo más estrechamente posible, con los procedimientos de evaluación, lo cual supone una tarea delicada y especial.

Esto sirve para demostrar que la evaluación no es un aditamento colocado al final del curso, ni está formada de pequeños obstáculos puestos en el camino de los alumnos para determinar, de acuerdo con el éxito obtenido, la promoción de aquellos. De igual forma, demuestra que la evaluación no es un procedimiento para medir la cantidad de hechos materiales retenidos en la memoria del alumno, ni un procedimiento limitado a cierto número de exámenes parciales o una prueba final con papel y lápiz. Sino que es tal como lo dijimos al principio, un proceso sistemático y permanente, gradual y continuo, integral y acumulativo, que se propone apreciar y juzgar el progreso del alumno de acuerdo con los objetivos previamente establecidos; que comienza antes de iniciarse el hecho educativo y que continúa a lo largo de su desarrollo. Proyectándose más allá de su culminación.

Es importante tener presente los principios generales de la evaluación mencionados por Manuel Fermín.[29] Al momento de elaborar el plan general y especifico de evaluación. En el texto “las evaluaciones, los exámenes y las calificaciones.

1. Determinar y clarificar que se va evaluar y los propósitos de la evaluación
2. Las técnicas de evaluación deberán seleccionarse de acuerdo con los propósitos.
3. Un proceso de evaluación integral requiere el empleo de una gran variedad y distintas técnicas.
4. El uso de las técnicas de evaluación requiere tener conciencia de sus limitaciones.
5. La evaluación es un medio que busca un fin, pero de ninguna manera es un fin en si misma, es el punto de partida para mejorar las prácticas de enseñanza.
6. No es indispensable que la evaluación se base exclusivamente en pruebas o evidencias objetivas.
7. No se evalúa para recompensar o para castigar, sino para averiguar los resultados obtenidos.
8. Toda evaluación exige comparaciones de los hechos y pruebas.

A continuación, se muestran los aspectos que deben retomarse para un plan general de evaluación en líneas generales que pueden servir como guía para elaborarlo y que inclusive para un periodo de un ciclo escolar.

I. **Qué aspectos del proceso serán evaluados**. Se tendrán que definir que aspectos, o situaciones el colectivo define evaluar, relacionadas al proyecto, algunos de ellos contenidos ya en el SEEO, otras dependerán de la necesidad de los colectivos y del mismo proyecto educativo.

II. **Cuándo se evaluarán**. En este rubro se deberá especificar los momentos de esa evaluación, como seria el caso de inicial, procesual, diaria, periódicamente, al principio del ciclo, al final. Debiendo clarificar los momentos o periodos, ya que es imposible evaluar todo en el mismo momento.

[29] Ob. Cita. Pág. 23-27

III. **Qué procedimientos, técnicas e indicadores serán empleados**. En este punto se relacionan las diferentes técnicas e indicadores y procesos metodológicos, así como los agentes participantes que se necesitarán de manera general, y que además sean elegidas considerando lo que se quiere evaluar y tomando en cuenta las distintas dimensiones de la evaluación mencionadas anteriormente.

IV. Qué instrumentos se utilizarán.

V. **Manipulación de datos.** En este punto se tiene que especificar la forma en que le vamos a dar tratamiento a la información, estadístico, comparación, ajustes, análisis de situaciones, juicio critico, cruzamiento de información.

VI. **Toma de decisiones.** Para que nos va servir la información recabada, como la vamos a utilizar, redacción de informes para directores, administradores, consejeros y padres. Plan de orientación, reorientación de la enseñanza, para conocer como fortalecer la operatividad del plan para cuando se implemente en todo el estado.

Fuentes bibliográficas

- Casanova. María Antonia. La Evaluación educativa. México. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-Muralla. (1998)

- Fermín, Manuel. La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Edit. Kapelusz.

- Jara H Oscar. Para Sistematizar Experiencias. México. Alforja IIMDEG, (1994)

- Martinic, Sergio. Evaluación de proyectos. Conceptos y herramientas para el aprendizaje.
  México. (1997)

- Moran Oviedo, Porfirio. La Evaluación como tema y problema en la tarea pedagógica.
  México. Editorial guernika, 1995.

- Santos Guerra. Evaluación Educativa I. México. (año).

- SNTE. Sección XXII. Oaxaca, IEEPO. Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca. SEEO (2012)

- Torres, Rosa María. Comunidades de aprendizaje. Repensando lo Educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje.
  Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de aprendizaje”, Barcelona Forum 2004.

- Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Capitulo

8. Constructivismo y evaluación psicoeducativa.

- Marcos de Referencia para la Evaluación Educativa. Introducción al estudio de la Evaluación Educativa. Parte I.

Red iberoamericana de investigadores de la evaluación de la docencia. Revista iberoamericana de evaluación educativa. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente. (2008)

Rueda, Beltrán Mario. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista electrónica de investigaciones educativa, 11 (2), consultado el día del mes de año, (2009). en http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html