



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

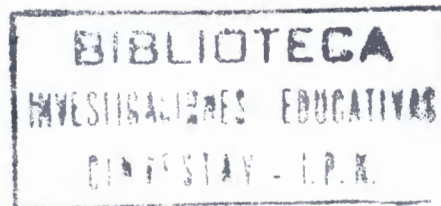
**TESIS**



Que presenta para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la Especialidad  
de Investigaciones Educativas

**JOSE ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA**

Lic. en Pedagogía



Director de Tesis

**DR. V. EDUARDO REMEDI ALLIONE**

Doctor en Ciencias

Enero 1998

## AGRADECIMIENTOS

## INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO 1.

#### **LA ACCIÓN SOCIAL: COMO FABRICACIÓN (POIÉSIS) Y COMO JUICIO PRÁCTICO DE DELIBERACIÓN (PRHÓNESIS).**

1. La acción social como poiésis, fabricación.
  - 1.1 La disección de la educación en tanto poiésis.
2. La praxis como acción social que permite el juicio deliberativo.
  - 2.1 Medios-fines.
  - 2.2 Saber.
  - 2.3 Sujeto.
  - 2.4 Tradición.
  - 2.5 Escolarización.

### CAPÍTULO 2.

#### **TRADICIONES Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

- A) Tradiciones en la formación de docentes.
  1. El Interés por el saber académico.
  2. El interés por lo técnico.
  3. Interés por la compenetración del docente en su actividad profesional.
  4. Interés por la crítica emancipatoria.
- B) Tradiciones y políticas de formación en México.
  1. Perspectivas de formación de docentes en México en la década del 70 al 80.
  2. Políticas estatales hacia el profesorado en la década de los ochenta.

### CAPÍTULO 3.

#### **LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.**

- A) Afición por la tecnología educativa.
  1. Razones que fundamentan a la tecnología educativa dentro del campo de la formación de docentes.
    - 1.1. Los argumentos.
    - 1.2 Las definiciones de la tecnología educativa.
  2. El docente: sujeto de trans-formación.
  3. Las estrategias de los aficionados a la tecnología educativa.
    - 3.1 La necesidad de la necesidad.
    - 3.2 Modelar la experiencia.
    - 3.3. Los métodos: microenseñanza, instrucción programada.
- B) Continuidad: liar y asumir la lógica de la tecnología educativa en la dirección de la práctica.
- C) Bregar con la tecnología educativa.
  1. La oposición de algunos protagonistas.
  2. Valoración de la tecnología educativa. *Los supuestos de base, obnubilar lo político. El saber relevante, lo científico. Lo educativo como actividad idéntica. La tecnología educativa como teoría pedagógica. El docente en relación simétrica con la institución. La dirección del saber. La noción de acción.*

### CAPÍTULO 4.

## **LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y DIDÁCTICA CRÍTICA. LA BÚSQUEDA DE LOS FUNDAMENTOS.**

- A) El modelo de docencia.
  - 1. Los argumentos en el Modelo de Docencia.
  - 2. Continuidades y rupturas en el modelo de docencia. *La escuela, espacio de influencia. Armonización de los aprendizajes. La organización del saber. El logro de los "autos". La interacción.*
- B) La didáctica crítica y la generalización de la experiencia.
  - 1. Las consideraciones de la didáctica crítica.
  - 2. Continuidades y rupturas en la didáctica crítica. *Los baluartes del discurso. La dirección del saber. El sujeto y su acción. Prescripciones. Los niveles de articulación.*
  - 3. Las estrategias metodológicas generadas al interior del CISE en relación con el Modelo de Docencia y la Didáctica Crítica.
    - 3.1. Grupos operativos.
    - 3.2 La investigación.
    - 3.3 La generalización de la experiencia en el CISE.

### **CAPÍTULO 5.**

#### **PROFESIONALIZAR A LOS DOCENTES. ESTRATEGIAS Y FORMACIÓN EN CONTENIDOS, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.**

- A) Ampliación en la formación disciplinaria.
  - 1. Actitudes cognoscitivas.
  - 2. Estrategias de aprendizaje.
  - 3. Didáctica de las disciplinas.
  - 4. Sobre la ampliación de la formación disciplinaria. *El plus de formación. Representación del saber y control en el aula. Lo particular y lo universal. Los contenidos y la didáctica.*
- B) Análisis de la práctica docente.
  - 1. Los supuestos del análisis de la práctica docente.
  - 2. Dispositivo de análisis.
  - 3. Comentarios respecto al análisis de la práctica docente. *El cambio institucional de las prácticas. La teoría como espejo de la acción. Aplicación de la teoría: coacción a la realidad. El dispositivo.*

### **CAPÍTULO 6.**

#### **LA RELACIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.**

- 1. Unir docencia e investigación.
- 2. Enlace de las funciones universitarias
  - 2.1. La caracterización de las funciones
  - 2.2 Enlace de las funciones en la formación profesional.
  - 2.3 Trabazón de las funciones; liar investigación educativa y docencia universitaria.
  - 2.4 Acoplar las funciones en la formación de profesionales de la educación.
- 3. Amalgamar la docencia y la investigación en la acción educativa.
  - 3.1 El docente alienado.
  - 3.2 La metodología de investigación-acción.
  - 3.3. Reacciones hacia la investigación-acción.
- 4. Investigación para el desarrollo académico.
- 5. Sobre la relación docencia e investigación. *De las definiciones. La construcción de las prácticas. El docente y sus métodos de investigación.*

## **CAPÍTULO 7.**

### **LA FORMACIÓN INTELECTUAL DEL DOCENTE**

A) Continuidad y ruptura en la formación de docentes.

1. Alienación, la formación desalienante.
2. El intelectual, desalienar la práctica docente o reeducar al educador.
3. La experiencia, continuidad y (ruptura) discontinuidad. El momento de irrupción para desaprender la desalienación.
4. La formación intelectual.
5. Sobre la formación intelectual de Carrizales. *Docente y contexto actual de la práctica. Los caminos del saber. La modelización.*

B) Contradicciones de una articulación.

1. La investigación y la formación del profesorado.
2. De la producción intelectual. *La noción. Los contenidos de la formación intelectual.*

### **CONCLUSIONES**

### **ANEXOS**

### **BIBLIOGRAFÍA**

A Jean Pierre,  
por enseñarme que los gnomos del  
Bosque están bien Lucas;  
por permitir que la *libido sciendi* tuviera  
un cauce y una causa.

A la memoria de Emanuel, Alberto  
Cuervo y Carlos Neri.

## Agradecimientos

En primer lugar, el diálogo establecido con Miguel Ángel Pasillas me permitió madurar ideas que se encuentran de manera directa e indirecta en este texto. Por otro lado, muchas (y varios) son los que han intervenido directa e indirectamente en la organización de algunas ideas que se expresan en este texto, pero la responsabilidad completa de la estructuración es mía, sus errores y algunos aciertos me corresponden. Finalmente, agradezco el apoyo de una buena parte de mis compañeros, pero no podría nombrar a todos ya que la lista sería exhaustiva, asimismo agradezco la paciencia de algunos de mis alumnos cuando discutí con ellos algunos de los puntos que aquí expongo; valoro su tolerancia.

## INTRODUCCIÓN

A lo lejos veía los volcanes, que tanto tenían que ver con mi infancia. Había mucho tráfico sobre la avenida Zaragoza; la mañana era espléndida, la lluvia del día anterior despejó el cielo. Con esa panorámica iniciaba mis actividades profesionales en una tarde de septiembre de 1978, después de muchas faenas para culminar la licenciatura. Como todo recién egresado tenía ilusiones (todavía las tengo) para enfrentarme a una actividad que volaba en mi imaginación: la formación de docentes.

El ambiente intelectual de la época era fértil. Se elaboraban comentarios, críticas, valoraciones de una ideología: la tecnología educativa que impregnaba todo tipo de políticas y demanda de prácticas que teníamos que hacer los pedagogos. Con respecto a ella, algunos éramos complacientes, combativos o apáticos. En lo personal tenía sensaciones contradictorias; por un lado, eso nos pedían los maestros, la institución, nuestros colegas; por otro, no se percibía otra cosa en el mercado, no sabíamos muy bien cómo oponernos a las cuestiones tecnificantes ni los profesores ni la institución ni nuestros colegas.

Por esa época formaba parte de un grupo de amigos que por azares del destino nos identificábamos como “los diez que eran nueve”. Algunos, profesionalmente, nos enfrentamos a la misma tarea, otros variaron el rumbo. Los que nos unimos en la ENEP-Zaragoza nos sentíamos con una formación disímil y capaz de encarar diversos problemas. Algunos habíamos sido ayudantes de profesores que considerábamos “importantes” en el área psicopedagógica, en el área sociopedagógica, en la didáctica, en grupos operativos; otros nos habíamos adentrado en el psicoanálisis[1]. Mientras, nuestras prácticas de formación de docentes estaban ligadas a la tecnología educativa[2] y queríamos a la vez ser críticos con ella. Superponíamos, ensamblábamos, fusionábamos, soldábamos tradiciones teóricas y prácticas; queríamos encontrar nuevas rutas[3]. También decidimos ser docentes y nos confiamos en algunas instituciones para formar parte del común de los profesores, pues aprendíamos el oficio de formar docentes y nosotros no conocíamos esa práctica en tanto actividad cotidiana.

Aprendimos a conectarnos con otros grupos profesionales y encaramos la tarea de hacer pública nuestra actividad. Era difícil dar cuenta de una experiencia[4], el grupo que se dio a la tarea de pasar en papel nuestra corta vida profesional se enfrentaba al problema de la estructuración de la primera oración. Queríamos que ella expresara la claridad de nuestro pensamiento, a pesar de que nuestra práctica era altamente contradictoria. Como muchas actividades que realizaban los pedagogos de la época, buscábamos alternativas, era

nuestro alter ego. Tarea que era asumida con tonos desde los profilácticos hasta los obsesivos, pasando por los escépticos.

Cada uno nos afiliamos a la búsqueda de alternativas de forma variopinta. Por los pasillos bisbisábamos que requeríamos otros caminos; sin embargo ya tenía cierta afiliación por algunas nociones: saber y sujeto. En esa búsqueda llegué al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, había una idea sugerente (la teoría de la docencia, la formación psicopedagógica, sociopedagógica) y se favorecía un clima ideal: ser estudiante de tiempo completo con profesores nacionales y extranjeros. Además, tendríamos inmersión en el grupo operativo como profilaxis de nuestras resistencias para trabajar alrededor de la tarea. La noción de profesionalización pesaba fuerte en las prácticas, ideas y proyectos de trabajo que emprendíamos en la difícil y apasionante tarea de formar docentes universitarios. Fruto de eso son varios acercamientos a la formación docente desde una teoría de la docencia (enmarcado en el proyecto personal "La relación educativa")[5]. La búsqueda en la teoría psicoanalítica proseguía[6] sin rumbo fijo; era la actividad más lúdica que me permitía y me apasionaba. Además, me adentraba en dos campos: el curricular y el de la teoría pedagógica. Por esa época, las relaciones inicialmente fraternales y que ahora eran institucionales en la ENEP-Zaragoza se resquebrajaban; la forma de asumir la búsqueda de alternativas había llegado a su clímax.

Deserté un proyecto obsesivo de buscar alternativas y calificar mi trabajo como científico. Todo ello producto de las nociones que me atrajeron desde tiempo atrás: saber y sujeto. Intereses conceptuales diversos (ligados a la idea de sujeto, formación docente y curriculum) me llevaron al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Ahí encontré varios proyectos relativamente novedosos (según los contenidos de mi pulsión epistemofílica) y estrategias de indagación que ya circulaban en el medio: la noción de práctica docente y la etnografía. La inclusión en el DIE me permitió ver al "yo exacerbado", el narcisismo en pleno de los que habíamos sido elegidos para ingresar a estudiar la Maestría (alguna maestría tendríamos que tener). Traté de sentirme relajado y tomar los asuntos académicos con escepticismo pero a la vez comprometidamente. La búsqueda de alternativas teleológicamente determinadas cada vez me interesaba menos. Entrar ahí implicó la renuncia a la UNAM y una perspectiva laboral difícil; asumí el riesgo (con el cuerpo marcado por el conocimiento y la práctica médica) y a la par enfrenté la novedad de un objeto cognoscitivo: el reflexionar sobre la práctica docente.

La noción de saber me planteó el problema del estatus de la pedagogía[7]. Paralelamente trataba de indagar acerca del proyecto de formación que los maestros de la licenciatura en pedagogía ponían en juego en su actividad

diaria. En septiembre de 1987 iniciaba mi trabajo en una institución universitaria que tenía como eje la noción de práctica docente, la Universidad Pedagógica Nacional. Después de algunos avatares trabajé con compañeros en los que podía confiar, tanto académica como fraternalmente; aprehendíamos de una manera diversa y con igual ánimo la noción, la manera de enfrentarla y criticarla también era permitido. Tal vez es el lugar que más claro me ha mostrado que la institución no es una entelequia; es el producto de las relaciones sociales (humanas, marcadas por la unión-separación, amor-odio, atracción-repulsión) que vivimos en el día a día.

Al siguiente año organicé un foro sobre un tema que ya era candente en la época: el problema del vínculo docencia e investigación en la Universidad Veracruzana[8]. Ahí planteamos nuestra posición sobre el tema, que ha durado hasta la actualidad. Nos separamos claramente de algunas posiciones populistas sobre el tema y participamos en un programa amplio de formación de docentes que en este escrito se denomina "Investigación para el desarrollo académico"[9]. En ese mismo año elaboramos una tipología[10] para comprender el movimiento, en los últimos años, sobre la formación docente. Tipología que sirve de base para la organización de las propuestas de la década que en este escrito se analizan; fue publicada hasta 1992. Más adelante indicamos la posición que teníamos frente a Tyler[11]; con ello me adentré al tema del sujeto en relación a lo curricular.

La tipología construida nos permitió centrar el tema de la formación de docentes alrededor de la noción de interés; señalábamos cuatro: técnico, profesionalización, investigación, y el docente como intelectual. Posteriormente, profundizamos el tema de la relación docencia e investigación[12]. Por último, nos sentimos convocados para la elaboración del Estado de Conocimiento sobre el tema[13] "Formación de docentes y profesionales de la educación".

Esta trayectoria, brevemente esbozada, sólo quiere indicar que nada de lo que se dice en estas líneas sobre la formación docente me es ajeno. He vivido los problemas desde el interior, lo que no me hace el más lúcido para tratarlo; pero de esas huellas, de esas marcas quisiera dar cuenta. Las valoraciones que realizo en cada apartado también se me revierten; he bebido de esos conceptos, han formado parte de mis creencias. En términos técnicos, eran elementos de mi marco teórico. La formación docente ha sido parte de mi trabajo profesional y el tránsito ha implicado el cambio de creencias, la ruptura con certezas establecidas y la búsqueda de nuevas rutas. Nuevos caminos en el campo que desearía fuesen menos dogmáticos, a pesar de que no sea muy claro lo que ello significa. Actualmente, la idea de saber bajo la perspectiva de la noción de tradición adquiere mayor fuerza y la noción de sujeto se ha visto



influida en relación con la de dispositivo de formación: el entramado que permite poner a prueba las ideas sustantivas sobre formación del profesorado.

El presente trabajo se ubica tanto en la trayectoria personal como en una prolongación de lo que ha sido condensado en el Estado de conocimiento sobre el tema[14]. Desde la elaboración del Estado de Conocimiento había considerado interesante mostrar lo que se ha producido en la década de una forma más descriptiva y analítica. Estos son los dos criterios que rigen la presentación de este material. Es decir, se analizan, prioritariamente, escritos que han sido publicados desde 1980 a 1992. Hay una excepción que es necesario aclarar. El capítulo dedicado al "Modelo de Docencia" (cap. IV) toma como base el documento publicado en 1978. Era sustancial la recurrencia a este escrito para valorar la producción y la conceptualización que había sido realizada en el CISE.

La organización es la siguiente. El primer capítulo está dividido en dos secciones: a) La primera muestra los elementos conceptuales que orientan el análisis o valoración de las tendencias de formación de docentes. Se recurre a dos nociones sobre la acción: la acción como *poiésis* y como *praxis*; la primera está orientada a la producción de objetos, caracteriza a la fabricación en serie, está ligada a las formas tecnologizantes de comprender y proponer los lazos sociales. Sobre este modelo se ha intentado sostener conceptualmente la comprensión de la actividad educativa en México. Analizo esta propuesta. La segunda noción, la acción en tanto *praxis*, sostiene que los hombres no son sujetos de intercambio en tanto objetos, sino en tanto están movilizados a través de relaciones simbólicas históricamente ubicables. La *praxis* plantea la posibilidad de la construcción de mundos posibles pues no hay un plan predefinido para que el hombre tenga que cumplir una tarea en el mundo. La libertad del hombre se pone en movimiento en la plausibilidad de construir, de empezar de nuevo para alcanzar la autonomía en tanto logro de la humanidad. En este apartado se construyen cinco categorías: *medios-fines*, *saber*, *sujeto*, *tradición* y *escolarización*. Mediante la primera, *medios-fines*, trato de vislumbrar cómo cada tendencia articula a los sujetos en relación con las propuestas formativas. La segunda, *saber*, de orden epistemológico, nos dará luz sobre el tipo de estilo y las formas argumentativas que organiza el sistema conceptual de cada tendencia. La tercera, *sujeto*, nos otorgará un visado para analizar cómo se concibe la relación de los hombres y sus posibilidades. *Tradición* nos permite adentrarnos, en cada una de las tendencias, al estilo de pensar las rupturas y continuidades con perspectivas pedagógicas afincadas en el país o en el campo de la pedagogía. Con *escolarización* accederemos a la forma en que cada propuesta arguye su inclusión en los contextos institucionales. b) Finalmente, la segunda sección del primer capítulo muestra tendencias, perspectivas, modelos y las políticas

estatales. Sirve como contexto para dar cuenta de las influencias que desde otras latitudes han impactado o no a la formación de docentes en el periodo que analizamos. Marco que permite adentrarnos a cada una de las tendencias.

El segundo capítulo "Tradiciones y políticas de formación del profesorado" organiza las formas en que se ha sostenido, tanto en el plano internacional y nacional, la disección de las perspectivas sobre la formación de docentes. Tomo prestada la categoría de interés para organizar a las tendencias en el plano internacional, en el nacional recorro a la estrategia de la descripción para presentar lo que otros han dicho sobre el tema y finaliza con una valoración de las políticas de formación del profesorado.

En el tercer capítulo, "Tecnología educativa en la formación de profesionales de la educación", muestro las razones, argumentos y formas de intervención de los profesionales de la educación que dicen seguir los preceptos de la tecnología educativa. También realizo una valoración de la tendencia, forma de organización metodológica del trabajo, que se plasma en los capítulos restantes.

Posteriormente, presento la producción que se ha realizado en torno a la noción de profesionalización de la docencia. Esta noción, por la prolijidad de textos, escritos, documentos existentes, cubre los capítulos cuarto y quinto. En el primero se analizan las características del "Modelo de docencia" y los supuestos básicos de la "Didáctica Crítica". En el mismo capítulo se incluyen las formas metodológicas en las que ha operado la profesionalización: la propuesta de la formación en la investigación y la recurrencia a los grupos operativos. Además, muestro el impacto a nivel nacional e internacional del Centro en materia de formación de docentes universitarios.

En el quinto capítulo aparecen algunas variantes de la profesionalización; la ampliación disciplinaria y el análisis de la práctica docente. En ampliación disciplinaria se incluyen propuestas tales como actitudes cognoscitivas, estrategias de aprendizaje y didáctica de las disciplinas. La segunda parte gira en torno a los supuestos de los programas de formación docente que se han implementado alrededor de la noción de práctica docente. Respecto a esta última cabe afirmar que, a pesar de que es una noción ampliamente difundida, no existe literatura profunda sobre el tema, lo cual resulta ser su síntoma. La mayor parte de las propuestas de formación de docentes casi no ha conceptualizado el eje central a partir del cual elaboran sus dispositivos de formación.

En relación con el tema de la relación docencia e investigación la información se organiza de la siguiente manera: presento cómo se conceptualizan las funciones universitarias, más adelante muestro cómo las funciones pueden ser

enlazadas para la formación de docentes universitarios y, por otro lado, cómo el vínculo afecta a la formación de profesionales de la educación. En ocasiones, la no diferenciación de los dos sectores hace perder la propuesta específica de la unión entre docencia e investigación. Posteriormente, expongo las ideas centrales de la vertiente que sostiene la idea de que el docente sea investigador de su propia práctica en el momento que realiza la docencia. El capítulo cierra con el planteamiento de utilizar la investigación para el desarrollo académico; propuesta que tiene como base la adherencia a la investigación cualitativa.

El último capítulo, el séptimo, gira en tono a la noción del docente en tanto intelectual; sobresalen dos tipos de autores que han tenido gran influencia en nuestro medio, por un lado Carrizales y, por el otro, Díaz Barriga. Cada uno presenta un marco conceptual diverso para darle sentido a la idea del docente como intelectual. Finalmente, planteo las conclusiones; algo se tiene que concluir. Añado un anexo que muestra algunas periodizaciones que los autores del campo han elaborado para dar cuenta de las etapas, momentos, periodos, tradiciones de la formación docente en México.

Metodológicamente, los textos que se analizan fueron recopilados del conjunto de material escrito que sobre la formación de docentes se ha publicado en diversas revistas o fue circulando como mecanogramas, ponencias, etc. El material básico de trabajo fueron escritos que intentaban reflexionar, valorar, rescatar experiencias, entre otros. Se descartó, específicamente, el material de programas de formación de docentes, ya que esto multiplicaba el trabajo y en muchas ocasiones no profundizaba los supuestos básicos de la orientación. La década comprende de 1982 a 1992, a excepción de lo que se plantea para el "Modelo de Docencia", arriba explicado.

Valoré el material teniendo como trasfondo, por un lado, algunos supuestos hermenéuticos, de la comprensión del texto en su unidad y su contexto; por otro, elementos del análisis del discurso, que valoraba la coherencia interna del texto. En cada capítulo quise primar la versión de los autores con la mayor fidelidad posible; es decir, presento una visión desde el punto de vista de los actores. Después los valoro tomando como referencia las preguntas planteadas al final de la primera parte del capítulo "Acción, formación y políticas del profesorado".

El análisis de los textos permite observar que los autores se afilian a diversas tradiciones que han circulado en México o en el ambiente internacional. Cada autor revisado transforma el saber producido. Hace adecuaciones, inserta el saber en una cadena discursiva para dar sentido a su propuesta; hay cierta idiosincrasia del saber a las condiciones prácticas y discursivas.

He tenido contacto con la mayor parte de los autores aquí analizados y esta relación influía en la lectura inicial. Incluso al leer los escritos escuchaba como trasfondo sus voces. Tuve que realizar un esfuerzo de lectura en voz alta para percibir que yo era el que leía y así compenetrarme y dejarme llevar por la lógica del texto. A la vez, una 'segunda lectura' (regularmente más) me permitía captar los conceptos centrales o el conjunto de ideas que se esparcían en cada uno de los escritos. Esta 'segunda lectura' era mi voz que intentaba opinar sobre lo que se deslizaba en las letras impresas. Trataba, asimismo, de tener en cuenta cada una de las vertientes de formación docente en donde inicialmente se inscribían, pero quería sentir y mostrar la particularidad del pensamiento. Esta fue una de las tareas más difíciles, pero la que conscientemente quería enfatizar.

La redacción de los capítulos no fue secuencial. Regresé constantemente al "marco teórico". Con algunas lecturas, en el tratamiento de algunos de los textos sentía que algo del marco tendría que permitirme el análisis; a la vez, sentía que la valoración que hacía en cada una de las tendencias debería tener su estilo propio; trataba de respetar la particularidad del pensamiento. Hacía muchas notas sobre los textos, sobre el cuaderno. Estas fueron decisivas para la elaboración del informe final. En algunos casos era ilegible la nota original, en otros me permitían seguir pistas que en forma esporádica había surgido en mi mente. La redacción siguió su propia lógica, al final trataba de darle un sentido general al texto. Mínimamente, espero haberlo logrado.

- 
- [1] Serrano, J. A. (1981). *Psicoanálisis y educación. Tesina*. México: FFyL- UNAM.
  - [2] Serrano, J. A. (1982). Propuesta de trabajo con la técnica de microenseñanza para profesores de la ENEP-Zaragoza. *Documento Interno*.
  - [3] Producto de esta relación con nuestras prácticas y posibilidad de estructuración de otras opciones están en el libro: Kisnerman, Natalio y Serrano, J. A. (1987). *Didáctica para el trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas., que desde diversas vertientes-cognitivas, técnicas-analiza el problema de la didáctica y el diseño curricular.
  - [4] Serrano, et al. (1980). Formación docente, análisis de una experiencia, En el *Simposio sobre Alternativas Universitarias*, celebrado en la UAM-Azcapozalco.
  - [5] Serrano, J. A. (1983). *La docencia, práctica instituida en el saber*. Ponencia. Presentada en el 2º. Coloquio de Psicología y Educación. ENEP-Zaragoza. Mayo.
  - [6] Serrano, J. A. (1981). Psicoanálisis y enseñanza. Ponencia. Presentada en el *Foro Nacional de Investigaciones en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Cd. Universitaria. (nov.); Serrano, J. A. (1985). Notas sobre el deseo de saber. Ponencia. *Mesa Redonda Psicoanálisis y educación*. ENEP-Aragón.
  - [7] Serrano J. A. *Pedagogía-Ciencia(s) de la educación*. Ponencia. En ENEP-Aragón 22 de julio de 1986. Después, junto con otros colegas, organizamos un foro dedicado el tema y en 1989 se publican las memorias del mismo; Serrano et al. (1989) *El debate de la teoría pedagógica en México*. México (Cuadernos de ENEP-Aragón 3). ENEP-Aragón.
  - [8] Las memorias del foro se encuentran en la *Rev. Colección Pedagógica Universitaria 16*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- [9] Fui responsable del Seminario Aproximación a las propuestas de formación docente en el Programa Especializado en Formación Docente. Implementado en Hermosillo, Son. (1986); Mérida, Yuc. (1987); y Aguascalientes, Ags. (1988). Coordinado Académicamente por el DIE-CINVESTAV-IPN.
- [10] Serrano, J. A. y Pasillas M. A. (1988). Formación docente, trayectoria, temas y categorías de análisis. Ponencia. Presentada en *Encuentro: Las prácticas profesionales del Pedagogo. Una perspectiva de los egresados*. ENEP-Aragón (17 de mayo).
- [11] Serrano, J. A. (1989). Tyler: sujeto y educación en sentido positivo. Ponencia. Presentada en el *II Simposium sobre Investigación curricular. Los principios básicos del curriculum*. ENEP-Iztacala (nov 29).
- [12] Serrano, J. A. y Pasillas, M. A. (1992). Tradiciones en la formación para la investigación en educación. Ponencia. Presentada en *Foro: La docencia universitaria. Realidad y perspectiva*. CISE-UNAM (8 de julio).
- [13] Información que ha sido publicada en el Texto Ducoing, P. Landesmann M. (comps.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C.

## CAPÍTULO I.

### **LA ACCIÓN SOCIAL: COMO FABRICACIÓN (POIÉSIS) Y COMO JUICIO PRÁCTICO DE DELIBERACIÓN (PHRÓNESIS).**

"Hacer y sufrir son como dos caras de la misma moneda, y la historia que un actor comienza está formada de sus consecuentes hechos y sufrimientos" Hannah Arendt.

En este primer apartado presento los referentes conceptuales a partir de los cuales trabajaré las diversas tendencias sobre la formación del profesorado en el periodo indicado en la introducción. Analizar la formación del profesorado lleva, por el hecho de ser una acción que se realiza entre los hombres, a considerar algún punto de vista sobre el significado de la acción humana. Bajo tal miramiento inicial, retomo una pregunta básica a partir de la cual haré girar el conjunto de cavilaciones que estructurarán el marco conceptual del presente trabajo: ¿Qué es ese hacer? ¿Qué es lo que el hacer hace ser? (oración que convertí en pregunta del texto de Castoriadis, 1989, 11). Cuestión inicial que me permitirá organizar los elementos básicos y así adentrarme en la lectura del hacer social denominado formación de profesores. Considero que no es ocioso indicar que los argumentos que sostengo me ubican en determinadas tradiciones, a la vez que me diferencian de otras en el momento mismo de elaborar los presupuestos que orientan este escrito.

Expongo, inicialmente, las consideraciones substantivas de dos modos genéricos de reflexionar sobre la práctica social; la fabricación y la acción. Encontramos esta diferenciación en la forma en que Aristóteles reflexionó sobre la experiencia humana. Por un lado, la noción de fabricación permite pensar sobre la actividad de dominio que el hombre ejerce sobre la naturaleza para agenciarse un estilo de vida. Es una actividad que no es nueva, viene de la mano de la especie humana, modo de realización de lo humano que tiene en la mira la producción de objetos concretos que entran en circulación en la vida social; son objetos orientados a la utilidad de la vida humana para hacerla posible, forman parte inherente de la supervivencia de la especie. Este tipo de práctica social, en tanto fabricación, se caracteriza por la diferenciación de la relación medios-fines, la preponderancia de lo tecnológico, la utilidad, la multiplicación del proceso que lleva a la concreción de productos.

Algunas tradiciones en el mapa de las ciencias sociales han recurrido a este tipo de razonamientos para discernir la vida humana, dominados por un énfasis en la explicación económica, como eje central para entender a la sociedad y sus manifestaciones. Observamos que éstos le han dado contenido a la noción de praxis bajo una mirada meramente economicista y con esta orientación ha

improntado cierta ordenación cognitiva en el colectivo de científicos sociales, en especial en los que toman como objeto de reflexión e intervención los asuntos educativos; como veremos en el análisis de un texto que se produce en el periodo analizado. La postura economicista se encuentra tan arraigada en el corazón de los actores que se ha camuflado en algunas vertientes críticas que, hoy por hoy, toman los ejes centrales de la carreta de la modernidad.

En oposición a esta vertiente economicista, existe otra forma de ver la acción humana. La segunda parte de este capítulo estará dedicada a exponer la noción de acción social en tanto praxis; forma de discernir la experiencia humana, siempre abierta a la posibilidad de construir nuevos mundos. Modo de comprensión que llevaría a explicar la realización de la acción humana en términos de construcción de historias; las biográficas y sociales. En este apartado deslindo cierto tipo de nociones que serán los ejes rectores del presente trabajo: medios-fines, saber, sujeto, tradición y escolarización. En conjunto permitirán considerar la acción social de formar educadores y así diferenciarla de otras con las que está íntimamente vinculada. Con base en las categorías propuestas, elaboro algunas preguntas que me orientarán en el análisis de las tendencias de formación del profesorado.

### **1. La acción social como poiésis, fabricación.**

Desde el punto de vista de Aristóteles (Arendt, 1993; Contreras, 1997; Fullat, 1979; Imbert, 1994), existen diferentes clases de saberes, en relación clara con el hacer en donde el actor social se encuentra. A uno de ellos lo denomina *Poiésis*: el saber cómo hacer objetos externos; serían productos que implican la transformación de lo que consideramos mundo objetivo. Esta forma de actividad humana se caracteriza, en primer lugar, por no tener una relación directa entre los medios y fines que se encontrarían en el proceso de producción de los objetos: en esta modalidad de acción no existe una condición necesaria, intrínseca en ellos. La relación entre ambos es transitoria, su vínculo está de paso, los medios y los fines sólo coexisten en forma precedera en un sitio: así los fines se transmutan en medios y éstos en fines, pasan de un lugar a otro. Para Contreras, las actividades prácticas que caracterizan a este modo del hacer social "se dirigen a la producción, y tienen que ver con la actividad que obtiene como resultado cosas que son distintas a la actividad en sí" (1997, 90). Aristóteles ejemplifica a la poiésis con la fabricación de una casa, en el logro de la finalidad (la casa) se termina el proceso (medio) que dio origen al objeto. En el producto desaparece el proceso de producción del objeto, para dar paso a otra finalidad: su comercialización, por ejemplo. Bajo tales consideraciones la poiésis percibe el objeto desde la perspectiva de cambio y uso.

La poiésis se caracteriza, en segundo lugar, por el hecho de requerir en la fabricación cierta imagen mental previa, a partir de la cual construir, objetivar el producto. Para Arendt la fabricación se divide "en dos partes: en primer lugar, captar la imagen o aspecto (eidos) del producto que va a ser, y luego organizar los medios y comenzar la ejecución" (1993, 245). La multiplicación del objeto resulta ser el elemento activo del proceso de fabricación, como posibilidad de continuidad en la objetivación del mundo. Los objetos creados entran en una serie en donde se ubican y es posible categorizarlos. Reiterar la multiplicación del objeto reifica las acciones humanas, en el sentido de que permite la economía de esfuerzos. El proceso de reificación favorece que, en la acción de crear, los hombres no partan de cero sino de la serie de tipificaciones que han permitido la creación de objetos; se contruye socialmente una guía, un esquema o boceto del objeto que antecede a cualquier nuevo ser. El proceso afecta a los sujetos: la matriz social de la construcción del objeto marca al yo y le da una orientación a partir de la cual volcará su actividad en el mundo, que desde el inicio es mundo socialmente confeccionado. Berger y Luckmann aseveran que "un segmento del yo se objetiviza según las tipificaciones socialmente disponibles" (1983, 97): el productor hace al producto, a la vez que éste se venga en aquél; es decir, que el producto también tiene efecto para el productor, ya que en el proceso mismo ambos son modificados.

Un tercer aspecto que caracteriza a la fabricación es el referido a la predictibilidad del fin. En la medida que existe claridad en el comienzo de la fabricación, el agente requiere del inventariado de medios que le llevarán a la elaboración final del objeto. Bajo el dominio de la poiésis, el productor precisa del dominio de los medios que permitan la elaboración del objeto, así la poiésis reivindica un tipo de saber específico que la tradición filosófica denomina certeza, que es la creencia de tener un conocimiento cabal de los objetos y de la forma de llegar a ellos. En este sentido, la poiésis toma como égida la noción de control: existirá control en la producción múltiple de los objetos porque se tiene una relativa claridad de la forma en que éstos se pueden construir; el control de los sucesos internos al proceso de elaboración del objeto es posible por la diafanidad de lo que se espera lograr. La poiésis (por oposición a la praxis en tanto prudencia, phrónesis) se distingue por la vara del éxito, introduce en el hacer mismo que realizan los actores posiciones de eficacia (el logro del producto) y de eficiencia (el control de los medios para alcanzar la meta deseada).

La predictibilidad de la fabricación consiente la generación de dispositivos que aspiran a la cabal organización, dirección del proceso; es decir, la poiésis anhela la posible completud o totalización de los medios. Como señalé arriba, la fabricación resalta a la certeza como elemento cognitivo de comprensión y



organización del saber de los actores en la realización de su hacer. Por ello, la certidumbre se edifica sobre la explicación causal del proceso que induce a la confección de productos. En la emergencia de la certeza, como búsqueda de la totalidad de los medios, se releva a primer plano el asunto de la planificación para la dirección de la acción de fabricación. La poiésis, al buscar la certeza, se opone a la incertidumbre y a la fragilidad de la enumeración de los medios para el logro de las finalidades. El saber que surge, la comprensión del sentido del fenómeno producido, aspirará a la dominación total de los factores que lo causan. Tal forma de actuación social predispone en los agentes estilos cognitivos: así, el agente dirige su hacer cobijado en un saber que ambiciona el inventario de todos los medios disponibles para la consecución del fin que justifica, organiza y produce los medios.

Los productos entran en circulación al ser finalizados, en ese momento se transmutan en medios para los otros; en el ejemplo de la casa construida, ésta se convierte en medio para vivir. La cadena medios-fines en un mundo regido por lo efímero, la poiésis, se hace interminable. Lo esporádico de la relación se impone como lazo social que sostiene al producto con los sujetos: la utilidad vincula al producto con los seres sociales, en la fabricación como hacer la "utilidad establecida como significado genera la significación" (Arendt, 1993, 173). Esta ha llegado a imponerse como modo de vida y fuente de referencia cognitiva para percibir la relación del hombre con la naturaleza y con sus congéneres, ya que los productos sólo se piensan como objetos de uso, por su valor en el mercado, por la idolatría a la productividad. La vida social baja el régimen de la poiésis; toma el sesgo de la instrumentalización de lo existente. Por la preeminencia de la idea de utilidad y de la relación diferenciada de medios y fines, la poiésis no tiene en la mira de su hacer la búsqueda de la autonomía del productor y del producto: el productor es visto como fabricante de útiles; en términos cognitivos valida las cuestiones relativas al por qué y cómo de la fabricación, en tanto modo de asegurar la multiplicación de los objetos.

Arendt afirma que las nociones de desarrollo y proceso están ligadas a una perspectiva relacionada con la fabricación. Bajo el régimen de la poiésis el proceso de producción de objetos puede ser revocado en el momento mismo de reconocer las fallas que orientan el logro del fin previsto. Esta idea de proceso se ha aplicado a la noción tan extendida en la actualidad de desarrollo que aplicada a los asuntos humanos lleva a la *estandarización* de la vida de los sujetos por lo que su comprensión se realizaría como momentos de aplicación del saber que ha sido recopilado de un sinnúmero de casos existentes; se desliga al sujeto de los referentes simbólicos inmediatos que permiten la emergencia de significados en la estructuración de la biografía personal y de las formas cognitivas que, como coordenadas, le dan sentido a su existencia.

Para ver cómo esta idea ha impactado la forma de percibir el desarrollo humano y por extensión el desarrollo en el ámbito educativo, basta echar una ojeada a la forma en que muchas psicologías se han propagado en el ambiente educativo. En nuestros días la psicología que asume una postura universalizante del desarrollo del ser humano es la psicología piagetiana.

Tal forma de concebir la acción social ha tenido resonancias en el campo educativo. Aspecto al que, por su importancia, le daremos un espacio para ser analizado y así poder diferenciar este tipo de comprensión de la actuación humana de la que posteriormente caracterizaré como *phrónesis*. Tiene su importancia en tanto es un texto producido en el periodo al que me he abocado, y es un escrito claramente ubicable en la concepción de la *poiésis*. En él es posible observar cómo en una tradición crítica es posible la emergencia de reflexiones que se adhieren a posiciones ontológicas, epistemológicas y políticas antagónicas a que, se supone, son su origen.

### 1.1 La disección de la educación en tanto *poiésis*.

La *poiésis*, en tanto forma posible de acción humana, tal y como es sostenida desde Aristóteles no es reciente; entra al interior de lo que históricamente ha construido la humanidad para pervivir, convivir, como tal, en el sentido de que es lo que le ha permitido controlar a la naturaleza. En esta serie de ideas el razonamiento de lo tecnológico no es nuevo, ni el estilo de la racionalidad que pone en juego. Sin embargo, desde Weber (1973), se constata una creciente racionalización de la acción humana que ha generado un estilo de vida y un *modus operandi* de lo institucional que impregna cada vez más la conciencia de los hombres y, por supuesto, la dirección de los mismos; se percibe un triunfo creciente de la perspectiva economicista en la comprensión de los asuntos humanos (que puede observarse en algunas teorías sociales, como por ejemplo la del capital humano). Fenómeno al que no han escapado algunas tradiciones que se han autodefinido como críticas en el momento de forjar ciencia social: tal es el caso de las algunas suposiciones marxistas. Gouldner (1983) ha destacado tal inclinación plasmada especialmente en los escritos de Engels y en muchos textos que han intentado recuperar la visión economicista del marxismo. Sobre tales bases también se han asentado algunas reflexiones para dilucidar la acción social que tiene la intención de educar. Veamos a continuación una que se ha realizado en nuestro contexto.

Al interior de las posiciones que desde el marxismo se han estructurado, existe una versión de la *praxis* como trabajo, en el sentido de proceso de producción de objetos. Para algunos esta postura caracteriza al pensamiento de Engels; para otros se encuentra en las raíces históricas que dan lugar a esta escuela, al respecto Gouldner (1983) ofrece una visión amplia de esta polémica. Afirma

que Engels en un escrito famoso ("El papel del trabajo en la producción del mono en hombre") resalta, desde un punto de vista evolutivo, la afirmación de que el hombre es un ser producto de la naturaleza, a la vez que autoproducido. Es sobre la autoproducción que recae el miramiento del papel fundamental del trabajo, inicialmente considerado como la transformación de los objetos más directamente relacionados con la naturaleza en utensilios que aliviarían las necesidades más apremiantes de los homínidos. Bajo esta serie de supuestos, la dirección del trabajo es doble: elabora productos de la naturaleza, a la vez que afecta al cuerpo del productor. Engels llega a afirmar que la mano es producto de las faenas del trabajo y, a la larga, también lo sería la posición erguida que el hombre ha alcanzado y que lo diferenciaría de otros grupos de homínidos.

Además, este punto de vista sostiene que la creciente complejidad de la acción productiva llevó a la intensificación de los lazos sociales; la cooperación entre los hombres sería producto del trabajo, que al ser realizado en sociedad, se fue multiplicando, diversificando y especializando. De igual forma Engels arguye que el lenguaje es producto del trabajo, ambos serían condición del desarrollo del cerebro que, en reciprocidad, afectaría tanto al trabajo como al lenguaje. Entonces, el trabajo, en su génesis, consistiría en la fabricación de herramientas que favoreció la estabilidad del hombre con el mundo natural y, al futuro, su posible control. Esta serie de argumentaciones -adaptación y modificación del medio- caracterizarían al hombre, a diferencia de otras especies que tiene una relación directa con él. Serie de reflexiones que enfatiza la posición del hombre como sujeto activo, transformador, participativo e interventor, pero bajo una noción de praxis como fabricación, productividad y autocreación técnica del hombre, en donde los aspectos simbólicos serían una consecuencia del trabajo, de la faena tecnológica.

La consecuencia de este barrunto, indicio, presentimiento, sería concebir a la acción humana en algo que se vende, una mercancía más que adquiriría su valor en el proceso de cambio; en otras palabras, el trabajo es fuerza de trabajo: se compra y se vende como mercancía en el mercado. En este recuadro, el trabajo se inscribe en la lógica medios-fines la energía que utiliza el trabajador tiene la intención de lograr una finalidad que ha sido prevista, deseada; un objeto que se ha anticipado y para lo cual se requiere del control del proceso en relación con determinadas condiciones previamente valoradas.

A pesar de que en esta tradición se reconoce que el trabajo se adhiere a un sistema de valores, y que por esa misma circunstancia no se encuentra desligado de los sistemas simbólicos, como por ejemplo la cultura, se pone el acento en la ideología del economicismo. Pues la rienda del proceso productivo está del lado de la eficacia y la eficiencia, y con ello desligada de los valores

que apuestan por la construcción de un sistema social que permita la participación de los sujetos en la dirección de la sociedad.

Gouldner (1983) asevera que en esta forma de percibir la praxis se localizan tres significados del determinismo: evolucionismo lineal, determinismo particularista y determinismo universal. El autor señala que en tanto eje de explicación de lo real, el primero fue desechado en la tradición economicista del marxismo, en especial las dos últimas se han utilizado para razonar el lugar de las manifestaciones simbólicas del ser humano y en especial para indicar cómo se edifica la conciencia. El determinismo como ideología explica el hacer social a partir del uso de nociones emparentadas entre sí; condición, determinación y necesidad, trilogía con arreglo a la cual se comprende, desde esta vertiente, al hombre y su circunstancia. Veamos cada una de ellas. Condición implica el reconocimiento "más o menos limitado de posibilidades"; determinismo "es, en realidad, predeterminación de la acción en sus antecedentes"; y necesidad "lo que no puede ser de otra manera" (Abbagnano, 1982).

En este estilo de pensamiento cualquier manifestación simbólica, cultural y subjetiva tendría como patrón (o norma) el modelo económico de producción de mercancías. El agente activo es el contexto que, de múltiples formas, actuaría sobre los demás componentes de la vida social. Si el contexto es el elemento activo del proceso social, entonces él determinará las necesidades sociales; se dice así que el contexto determina las necesidades y de manera circular se concluye que las necesidades están determinadas por su agente activo; es decir, el contexto. Con esta afirmación se concreta una ideología adaptacionista, entre el medio y el sujeto, ya que éste tendría que responder a las necesidades del medio; es decir, del agente activo.

Veamos una forma de proceder de acuerdo con estos cánones en un texto producido en el periodo que analizo. Ligada a tal orden de ideas, y con notable transparencia, Jiménez I. (1982) se propone analizar la práctica educativa y sensibilizar a los protagonistas de tal acción y a "esa gran mayoría que no ha tenido oportunidad de reflexionar sobre este punto" (Jiménez I., 1982, 2). Como baluarte conceptual sostiene la analogía entre trabajo productivo y trabajo intelectual[1] para construir un marco teórico de análisis tendente a favorecer la comprensión aguda de la estructura de las prácticas sociales: en el principio de explicación está el proceso de producción. Define a la práctica social de educar como

"transformadora, consciente, ejercida en un tiempo y lugar determinado por individuos organizados socialmente ... el ejercicio pedagógico [afirma] actúa sobre un objeto de trabajo o materia prima a la que se da forma a través de ciertos medios o

instrumentos, y de la que se obtiene un producto determinado (previsto de antemano)" (Jiménez I., 1982, 2).

Los protagonistas son cogitados desde el ángulo funcional, pues la autora resalta prescriptivamente sus actuaciones, el papel que ellos *tendrían* que cumplir para que el proceso de producción de la práctica educativa se efectúe: "¿Cuál es el papel que desempeña el docente en este proceso de producción? ¿Cuál es, por otro lado, el papel de los alumnos?" (Jiménez I., 1982, 3). Para dar respuesta a éstas, entre otras, divide a la práctica en tres momentos sistémicos: materia prima, instrumentos y producto. Jiménez afirma:

"todas las prácticas humanas tanto teóricas como empíricas, poseen una estructura común: ¿qué transforman?, una materia prima (su objeto de trabajo); ¿por medio de qué la transforman?, unos instrumentos de producción (fuerza de trabajo manual e intelectual, conceptos, ideas, mecanismos racionales y lógicos); ¿qué obtienen?, un producto (el resultado del proceso de elaboración)" (Jiménez I., 1982, 6)

Además, sus elaboraciones le llevaron a caracterizar tres tipos de prácticas que, en su interrelación, desmontarían el mecanismo oculto de la práctica educativa escolarizada: la práctica que es intersección de prácticas. Ellas tendrían los tres elementos indicados, son, según un orden de importancia: "la regida principalmente por la política educativa del estado; la práctica del maestro, la del alumno y la de la dirección y administración escolar" (Jiménez I., 1982, 7). Cada una está "subordinada" a la anterior, se "determinan" e "influyen", se "condicionan"; en su conjunto responden a "las necesidades de reproducción del modo de producción económico social" (Jiménez I., 1982, 8). En este sentido, vemos cómo una conceptualización de interacción, "la práctica como interacción de prácticas" (Jiménez I., 1982, 4), hace que se sobredetermine una sobre otra; éste es un modo clásicamente reproductor de concebir la acción que ejercen los educadores, en tanto su actuación se inscribe en las acciones prescritas por el estado. En oposición a esta posibilidad de comprender las prácticas, Carr (1996) afirma que el maestro no realiza su actuación estrechamente ligado a las políticas del estado; pero los que pretenden "liberar" al docente así lo conceptualizan.

Al explicar los productos de la práctica intelectual, Jiménez considera conveniente caracterizar al instrumental que serían su condición de posibilidad. Escribe que los instrumentos:

"Potencian la fuerza intelectual del trabajo. Es decir, aumentan su *productividad* ... Ejercen un papel de intermediarios entre la *fuerza de trabajo* intelectual y su *producto* ... Poseen un carácter

teleológico, o sea que su aplicación persigue un *fin* determinado ... El instrumental teórico, aparentemente exclusivo de élites intelectuales, se usa en *toda actividad humana cuya esencia es el trabajo* ... El momento más alto de esta racionalización lo constituyen las formas de *planeación y programación*" (Jiménez I., 1982,9)

El lenguaje utilizado hace que sus conceptualizaciones se aproximen a las características de la poiésis: la eficacia, la productividad, la claridad del fin, así como la certeza en el control de los medios.

Agrega, en relación con el contexto, que la práctica educativa está unida a la práctica económica: "en una relación de condicionamiento" (Jiménez I., 1982, 3), en sus argumentos sostiene que el agente activo es lo externo, quien define las finalidades y medios y compele, constriñe, a los agentes a la efectiva realización de lo previsto. Afirma que, para superar el condicionamiento en la práctica social, "necesita proponerse el desarrollo de las capacidades intelectuales de los individuos: capacidad de análisis, de síntesis, de relación, de asociación, de cuestionamiento, etc." (Jiménez I., 1982, 10). Es clara la visión de la actividad intelectual como poiésis, en tanto está valorada desde el ángulo de la eficacia y eficiencia. Incluso, sorprende su mirada hacia el contexto que, al final de cuentas, sería el elemento activo de la acción racional con miras a comprender el mundo circundante. La salida es claramente la pedagogización de la acción comprensiva para cambiar el contexto, dar elementos para hacer del trabajo intelectual una herramienta de comprensión de lo real: la solución para la acción social es una salida cognitiva en sus argumentaciones, lo social ya no requiere una solución social sino que la posibilidad de transformación acaecería en la pulsión epistemofílica.

La presentación de las ideas sustantivas de Jiménez nos permiten visualizar una lectura del hacer social, de la práctica en términos de poiésis; sobresale la equivalencia de la acción social en asuntos relativos a la fabricación de objetos; se pone énfasis en la búsqueda de la ampliación de la productividad en el trabajo; en lenguaje economicista, se exalta la lógica medios-fines; la funcionalización de los agentes en relación con la búsqueda prevista del producto; la preponderancia de la planeación y programación como meta de la conciencia humana; así como el relevamiento de lo científico-tecnológico como fin y origen de las acciones humanas.

Sin embargo, el acento en la determinación no siempre ha sido meollo en la comprensión del hacer social. También desde Aristóteles existe una forma de comprender la praxis como acción social desde una lógica diferente a la fabricación. Es decir, se trataría de comprender la acción social en términos de construcción histórica; para Castoriadis la "historia es esencialmente, creación

-creación y destrucción ... La historia es el dominio donde el ser humano crea formas ontológicas, siendo la historia y la sociedad misma las primeras de esas formas" (1990, 61). Pasemos una vista general a esta concepción de acción como phrónesis.

## **2. La praxis como acción social que permite el juicio deliberativo.**

La poiésis, o la acción social en tanto fabricación, como señalé, se caracteriza por: la separación entre medios y fines; la multiplicidad del objeto; y la predictibilidad en donde se prima la certeza como medio cognitivo de comprender los procesos. No obstante, el hacer social no se cristaliza en la fabricación; otro modo de comprenderlo es recurrir a la noción de acción, tendente a elucidar las formas objetivas de la vida en comunidad: el hombre no sólo fabrica o produce, tiende al bien común por la condición humana relativa a la búsqueda de la libertad (que caracterizo más adelante como la posibilidad de construir nuevos mundos, dado que el hombre no tiene una relación fija con la naturaleza ni existe un plan predeterminado en su existencia). La sociedad en sí misma no es rasgo distintivo del hombre, ya que otras especies requieren de ella para sobrevivir; lo sería en tanto tiene en la mira la autonomía, la transformación de lo que cercena y obstruye la vida misma. Bajo esta idea de búsqueda de lo que obstruye la actividad humana de creación de mundos posibles y en estricta correspondencia con la idea de acción como phrónesis, Arendt caracteriza tres aspectos básicos que permiten esclarecer la idea de acción: la pluralidad humana; la relación simbólica; y la condición de libertad del actor, del sujeto; rasgos que se encuentran íntimamente enlazados y que en general se oponen a los tres elementos que caracterizan a la poiésis.

En primer lugar, la idea de pluralidad humana se opone a las filosofías de la identidad; es decir, aquellas tradiciones que plantean la idea de una naturaleza humana inmutable (uno de sus representantes más claros y cercanos es el cristianismo[2]). Estas doctrinas filosóficas sostienen que los hombres tienen las mismas apetencias, deseos y necesidades, y que la tarea de la vida social sería el satisfacerlas: el hombre visto en términos de homogeneidad. Por el contrario, lo humano

"tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos; es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse" (Arendt, 1993, 200).

Feyerabend concuerda con este modo de explicación al afirmar que *"potencialmente, cada cultura es todas las culturas"* (1996, subrayado del autor) y sostiene que la vida humana no tiene un plan predeterminado, en la vida misma acaecen incidentes no previstos e inesperados.

La acción social, en tanto relación simbólica (Castoriadis, 1986; Berger y Luckmann, 1980), posibilita reparar en el hecho de que los hombres no son entidades físicas reducibles a objetos de intercambio, en su acción conjunta se presentan en tanto seres humanos. Se advierte la humanidad en cuanto los seres sociales establecen lazos a manera de discurso, como forma de revelar lo que los sujetos son, desean, aspiran. Principalmente, los actos se realizan en situación de discurso; es en éste que el actor, el sujeto, adquiere significado en el mundo social-histórico.

En la condición de libertad del ser humano (tercer rasgo), la acción y el discurso engendran la posibilidad de construir el mundo histórico, aspecto inequívoco de la vida humana, pues la acción encamina a los sujetos a un movimiento que no tiene un sentido predeterminado. Por ello, en la acción social prima la idea de contingencia: la construcción de mundos posibles, no hay un plan definido que el hombre tenga que cumplir como si fuera parte de una naturaleza, sea perdida o anhelada (y en esto la idea de *phrónesis* se opone al plan de las filosofías de la identidad). La libertad del hombre se pone en movimiento en la posibilidad de construir, de empezar de nuevo para alcanzar la autonomía en tanto logro de la humanidad. Iniciar otra vez no tiene que ver con la idea de repetición social de los hechos que han sido producidos a lo largo de la historia.

Este modo de enfocar la actividad social es pertinente para la comprensión de lo pedagógico en tanto es posible deliberar acerca de los valores que se ponen en juego en los proyectos formativos. Además, permite comprender la articulación del docente como ser social; es decir, como un sujeto que requiere hacer pública su actuación pues realiza una empresa eminentemente política: la formación de ciudadanos. Por otro lado, posibilita valorar el hecho educativo en la tensión entre lo particular (cada acción educativa es un caso) y lo universal (la deliberación sobre lo que implica la formación del ciudadano). Finalmente, pone el acento en el plano de la deliberación práctica, incierta, de lo que realiza el educador y es posible comprenderlo como un ser que moviliza reflexiones en el momento de realizar su actuación. En suma, "una de las características de las actividades dirigidas al bien es que, como se refieren a lo particular y a lo práctico, no se mueven con la certeza de la elección correcta ni de la interpretación más convincente. Por ello, son necesarias la prudencia y la reflexión, pero también la experiencia" (Contreras, 1997, 92). En este orden de ideas Böhn afirma que "jamás se da la posibilidad en la ética ni en la política, ni tampoco en la pedagogía, de poder predeterminar científicamente



qué se debería hacer o, respectivamente, dejar de hacer en una cierta situación y en tal caso u otro. Y también corresponde a esta consecuencia el que no puede haber *ley práctica* que cubra cada caso individual y que, para siempre, lo pueda *pre-definir*" (1995, 30, cursivas del autor).

Con base en esta serie de argumentaciones genéricas sobre la acción social como juicio deliberativo, que pone el acento en el papel activo de los sujetos, estableceré las categorías que orientarán el análisis de las diversas tendencias de la formación de docentes. Ellas son: medios-fines, saber, sujeto, tradición y escolarización. Mediante la primera se trata de vislumbrar cómo cada propuesta articula a los sujetos en relación con las propuestas formativas. La segunda, de orden epistemológico, nos dará luz sobre el tipo de estilo y las formas argumentativas que organiza el sistema conceptual que orienta las acciones de formación. La tercera, nos otorgará un visado para analizar cómo se concibe la relación de los hombres y sus posibilidades de actuación como ciudadanos. Tradición nos permitirá adentrarnos, en cada una de las tendencias, en el estilo de pensar, las rupturas o continuidades con modos de racionalización afincadas en el campo de la pedagogía en el plano internacional o en el país. Con escolarización accederemos a la forma en que cada propuesta arguye su inclusión en los contextos institucionales; es decir, en la óptica funcional de las propuestas de formación del profesorado.

## 2.1 Medios-fines

Tres elementos caracterizan a la acción social como juicio deliberativo, la pluralidad humana, la relación simbólica y la condición de libertad para construir mundos posibles. Al tener como objeto la humanidad, la acción social que promueve el juicio deliberativo no privilegia la relación medios-fines, no puede tomar a los otros como objetos o cosas. En la acción educativa no se puede tratar a los sujetos como si fuesen objetos, se tiene que articular el fin, la formación de ciudadanos, con los medios, la elección de las acciones correctas para alcanzar el propósito.

La acción tiene como mira la asunción de la autonomía, que no es finita ni se logra en un estado específico: no puede pensar que un sujeto sea en un momento autónomo y en otro sea tratado como objeto. Dicho de otra manera "los medios para lograr el fin serían ya el fin; y a la inversa, este 'fin' no puede considerarse un medio en cualquier otro aspecto" (Arendt, 1993, 229). Tomar al sujeto como medio para alcanzar un fin sería pregonar la interacción humana en términos de fabricación donde la relación con los agentes ya estaría prefabricada, el actor social no podría revelarse en el acto que realiza; no se consideraría su acción como posible, sino inscrita en frases del tipo: "tendría

que", "debería de" realizar la acción. Los fines educativos no podrían ser extrínsecos al proceso mismo.

Por ello, la acción requiere que el maestro ponga en juego en el acto de enseñanza la deliberación constante, pues ningún medio le garantiza el cumplimiento de un fin; además de que alerta al docente para superar la perspectiva instrumental que pone el acento en la elección de los medios como centro de su actividad. Desde este enfoque el docente estará en condiciones de valorar su actuación por los fines mismos que se tendrían que poner en juego en el acto mismo y no como resultado de un proceso, por eso la empresa formativa requiere que el sujeto sea tratado como tal en el proceso mismo y no al final de él. Al respecto Aristóteles afirma que en la actividad humana "el objeto de la acción es siempre la acción misma, puesto que el fin que ella se propone puede ser únicamente el obrar bien" (1987, 206).

## 2.2 Saber

Desde el punto de vista de la acción social como *phrónesis* no sería posible calificar como el único saber para comprender lo humano aquél que se hincina en la certeza. La actividad humana es variable, por ello los saberes que pone en juego son múltiples. En particular, la empresa educativa se caracteriza porque pone en juego valores, y en relación con ellos el docente guía su actividad. Si bien es cierto que lo ético es sustantivo no se puede reducir el saber de lo educativo a este punto de vista, pues la empresa escolar es a la vez política e instrumental. Si queremos estar abiertos a la pluralidad de la comprensión, también tendríamos que sostener que ninguno de ellos hace girar la comprensión de la acción social que tiene la finalidad de educar.

Castoriadis (1983, V. I.) afirma que todo hacer social está en relación con el saber, vínculo que per se no es claro, sino que requiere elucidarse permanentemente; es decir, el saber no actúa aquí como certidumbre cerrada acerca de lo real. En la praxis como acción, el saber tiene diversos modos de ser como: error, creencia, opinión, certeza, verdad, así como diversos niveles general y particular. A lo largo de la historia de la humanidad, el saber se ha manifestado como saber mítico, religioso, político, científico. La preponderancia de cada uno de éstos edifica visiones del mundo que, al interior de ellos, crea pugnas, inclusiones o exclusiones; afecta la forma en que los seres sociales estructuran la comprensión del mundo circundante; y edifica modalidades de convivencia humana. El saber es un vocablo relacionado con las posibilidades (Fullat, 1979); es decir, pueden existir otros tipos de saberes. Se renueva, modifica, por el hecho de que no existe una transparencia preestablecida para dar cuenta del ser social y del mundo; de ello se sostiene

que la praxis no anhela el saber absoluto, lo que edifica es un saber provisorio en tanto permite orientar la acción del sujeto.

Por el contrario, la poiésis busca la comprensión completa de los aspectos que provocan un fenómeno; ella apuesta a un tipo de certeza estructurada de forma causal con la apetencia de un saber total, absoluto que busca las constantes de los fenómenos. Böhn diferencia el saber en la poiésis y en la phronesis de la siguiente manera: "Mientras la teoría procura, en estricta científicidad, la *episteme*, es decir, el conocimiento seguro, y mientras que, considerando su objeto inmutable e inamovible, asimismo está facultada para llegar a este conocimiento seguro, el objeto de la praxis -lo justo, lo bueno, lo eximio-, en cambio, carece de la continuidad ontológica tanto como de la necesidad lógica, de modo tal que la praxis sólo es capaz de *phónesis*; es decir, de una inteligente comprensión de la situación -Aristóteles lo menciona como 'lo bien guiado'" (1995, 29).

El saber afecta a sectores del yo; no obstante, no accede a éste de manera directa en el sentido de que el saber no es un reflejo del hacer de los sujetos pues no existe una relación simétrica o causal entre ambos. Además, el saber no es una característica inherente a la conciencia, en ella sólo hay manifestaciones del mismo; por su parte, la conciencia, por diversas mediaciones, aspira a la coherencia del saber, producto del hacer social. Tal anhelo lleva a elaborar un sinfín de argumentaciones que intentan ubicar al ser y a su hacer en el mundo. El saber produce teorías para transformar la realidad; pero, como no busca la explicación de lo absoluto, siempre es provisional. Tampoco en la praxis se establece la apreciación de que la teoría se aplicaría a la práctica, pues la teoría es una parte del hacer social que emerge por la elucidación de lo real. En su estructura lógica, "la actividad precede la elucidación, pues para la praxis, la instancia misma no es la elucidación, sino la transformación de lo dado" (Castoriadis, 1983, V. I., 131). De igual forma no es aplicación de la relación teoría a la práctica, porque la praxis apunta a la búsqueda de lo nuevo, a la superación del orden racional hostil al hombre. La praxis no tiene como proyecto la comprobación y la consecuente aplicación de lo sabido. En este orden de ideas Grundy (1993) asevera que la relación teoría práctica sólo puede ser retrospectiva, asumida, razonada en lo individual y la comunidad en donde se realiza un determinado hacer social que tiende a definir y delimitar lo que es real y posible de realizar.

El saber no se agota en las razones que los seres humanos producen para intentar dar coherencia a la acción social emprendida, por ello la razón es un rasgo distintivo de lo humano, pero no es *El* elemento definitorio (Bernstein, 1979). No puede haber un elemento definitorio del hombre pues la acción social tendría que ser reducida al rasgo definitorio previamente estipulado.

Como ocurre con los puntos de vista economicista, comunicacionista, que toman un elemento definitorio y de ahí reducen la acción social a un elemento de la misma: modo de construcción que también se encuentra en la reflexión sobre la acción social que tiene la intención de educar.

Existen diferentes modos de ser de la acción social y de la razón. La razón, al ser eminentemente polisémica, lleva a que su comprensión no se agote en una de sus variantes. En este sentido cabe concordar con Fullat quien afirma que: "En la trama educacional se encuentran ensartados acontecimientos tan heteróclitos como controlar un esfínter, aprender a leer y razonar las prioridades para conseguir paz duradera entre los pueblos" (1984, 8-9).

### 2.3 Sujeto

Al hombre lo caracteriza la acción, lo que él hace con sus congéneres; cabe la siguiente fórmula: el hombre es el conjunto de relaciones sociales. Por el hecho de la pluralidad humana los hombres acceden a lo genérico, a la posibilidad de la realización del bien común. Desde este punto de vista, el hombre no es considerado como una mónada que es afectada por lo externo: lo externo y lo interno se anudan en el obrar y éste no se agota en los actos individuales. Las actuaciones individuales no son tan sólo manifestaciones de lo genérico, sino toma de posición del individuo frente a la acción realizada. El sujeto está implicado en la práctica que realiza, de la misma forma que el hacer social devela a los actores que lo ponen a efecto. Lo que condiciona la actividad no es lo que existe afuera del sujeto sino el proyecto mismo de relacionarse con los otros, la determinación no es exterior, es la propia condición de simbolización y búsqueda de posibilidades de acción. El hombre está sujeto a las normas, a lo canónico, a lo legítimo, a lo simbólico, pero también está encadenado a rehacerlas a inventar de nuevo su propio camino por la búsqueda del bien común. No existe camino predeterminado (y en ello se opone a las filosofías de la identidad), sino camino por-venir. Al ser capaz de llevar a efecto la acción, el hombre abre su mundo: "es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable" (Arendt, 1993, 202).

Por la mira en la vida en común, el ser social está en condición de llevar a cabo la acción en relación con un saber ligado a la prudencia, phrónesis: saber decidir, saber cómo actuar, saber moral que lleva al sujeto a la conquista del "fin específico del ser humano; por esto la phrónesis implica un ponerse siempre en camino", es un saber que "puede ser de otra manera" (Fullat, 1984, 17). Es la condición del sujeto de orientar sus acciones de acuerdo con su voluntad -en donde se muestran sus intenciones o intereses-, con la consecuente asimilación del corolario de las acciones efectuadas en situaciones concretas. Así, el sujeto en la praxis está compelido a

"la realización de un ideal de vida, a la actualización de ciertas cualidades éticas en la forma en que unas personas dirigen sus vidas en relación con las demás. La *praxis* consiste en actualizar nuestros ideales y valores en una forma adecuada de acción, y constituye siempre una empresa inacabada que requiere una reflexión y análisis continuos" (Elliot, 1990, 269).

## 2.4 Tradición

La acción del hombre se califica de contingente en el sentido de no tener una finalidad prevista que perseguir, esto es condición de posibilidad para la creación de la historia social y de la biografía individual: la acción produce historia, creación humana. Por la mortalidad inherente al hombre, el nacimiento ya indica cierta trayectoria de relación temporal con el mundo que preexiste a los que se incorporan a él. En tal medida el hombre está condicionado pero no para dar un sentido estático y homogéneo a los hechos, sino para modificar o transformar lo real que es padecido en el sujeto; es constructor de historia, se objetiva y revela en ella en tanto ser social, pues en el sujeto siempre hay un otro en permanente diálogo (que no implica necesariamente acuerdo o consenso como una situación ideal de comunicación lo trata de estipular). Exentar al hombre de la historia sería condenarlo a la repetición de actos. Por el contrario, el sujeto es hacedor de historia en el sentido de que inicia de nuevo acciones procesales, pero no en el mismo lugar ya que ha sido afectado por la experiencia de la realización previa. No es ajeno a estos supuestos el poner como prototipo de la acción de educar el mito de Sísifo; acción que es inacabable, que no cesa de realizarse para alcanzar el proceso de humanización. En estas coordenadas la historia vuelve a iniciarse, pero es irrepetible, irreversible y por lo tanto no pronosticable al carecer de un fin ("natural") que determine su realización (ver categoría medios-fines). Las acciones llevadas a cabo por los sujetos no pueden hacerlas reversibles, sólo pueden sacar consecuencias de ellas toda vez que han sido finalizadas, incluso el sujeto en su realización es no consciente de todos los efectos (Castoriadis, 1983; Arendt, 1993), pues éstos tienden a ser impronosticables, es a través de las coordenadas temporales que se visualizan las consecuencias de las acciones emprendidas.

Las prácticas sociales permanecen en el tiempo, tienden a favorecer la relación (diferenciación, incorporación, distanciamiento) con otros modos de ser del hacer social; la permanencia, reiteración de una práctica se denomina tradición: "Una tradición hace posible, a la vez, el cambio y la continuidad" (Langfort, 1993, 35). En el mismo tenor MacIntyre aclara: "las tradiciones, cuando están vivas, incorporan continuidades en conflicto" (1987, 273). Los actores en la efectuación del hacer social mudan, modifican, recrean, alteran

la práctica social, de ello se deduce que no existe hacer social que surja espontáneamente, sin referencias cognitivas, valorativas, experienciales, asentadas en los distintos modos del hacer social. Desde este punto de vista, "la historia de una práctica está, por lo general, típicamente encajada en la historia de una tradición mayor y más amplia que le confiere inteligibilidad y a través de la cual se nos ha transmitido dicha práctica" (MacIntyre, 1987, 274). Ahora bien, los actores sociales pueden establecer diferentes modos de racionalizar el hacer que construyen, en relación con el hacer social que funciona como baluarte, cobija a la nueva actividad inaugurada, sin que esto implique que los sujetos sean del todo conscientes de cómo se ha edificado (al respecto confrontar Palop, 1981, 53-61).

Las tradiciones afectan la biografía de los sujetos:

"yo soy en gran parte lo que he heredado, un pasado específico que está presente en alguna medida en mi presente. Me encuentro formando parte de una historia y en general esto es afirmar, me guste o no, que soy uno de los soportes de una tradición" (MacIntyre, 1987, 273).

Las tradiciones revelan a los sujetos que se incorporan a un hacer específico: las finalidades, hacia dónde dirigir la acción; las formas concretas de cómo hacerlo, tecnologías, métodos; así como las condiciones gremiales de su realización. Los sujetos que se incorporan a una actividad ponen en juego valores y creencias incrustadas en específicas condiciones socioculturales.

Una actividad individual se inscribe en tradiciones cuando se hace pública, cuando el saber concreto se ha sistematizado en argumentos que interpelan a la acción en la vida. Lo público, por un lado, permite establecer acuerdos y desacuerdos entre la supuesta novedad y el saber de la alteridad; por otro, permite conciliar con lo que ya se ha aportado a nivel social, cuando entra al depósito del saber compartido. Al respecto indica Castoriadis: "La refutación de las opiniones de los demás, más que permitida y legítima, es la respiración misma de la vida pública" (1990, 64). Apostar por la acción pública implica establecer las bases de los intercambios comunicativos entre los agentes, ya que se trata de dar cuenta de actos que son producto de la historia y las tradiciones, y cuya opinión o adhesión puede variar. Demandar la acción pública es sostener que la teoría puede avanzar en su constante intercambio con los agentes sociales. Además,

"El desarrollo de la teoría y la práctica requiere nuestra participación como individuos pero, al mismo tiempo, nos hace más que individuos: nos hace portadores de tradiciones, responsables con los otros de la continuación de los debates a través de los

cuales pueden defenderse y fortalecerse las tradiciones o mediante los que pueden abandonarse convenientemente" (Carr, 1996, 36).

En síntesis, invocar la idea de tradición es una forma de "insistir en que no podemos identificar adecuadamente nuestros compromisos ni los de otros en los conflictos de argumentos del presente salvo si los situamos en el contexto de las historias que les hicieron llegar a ser lo que ahora son" (MacIntyre, citado por Carr, 1996, 36). La idea de tradición sostiene la postura de que el sujeto es activo, ya que delibera sobre su acción y no lo puede hacer sin recurrir a lo que históricamente se ha creado para valorar la actuación moral, política y ciudadana que tiene el propio gremio.

## 2.5 Escolarización

Particulariza a la acción de formación de profesores que su modo de ser como hacer social se inscribe en lo institucional, en las particularidades de los sistemas educativos nacionales. La formación de docentes está cognitivamente emparentada con las preocupaciones sobre el curriculum y la teoría pedagógica, pues tratarían de dar respuesta a la pregunta básica sobre la formación de los ciudadanos. ¿Qué ciudadano deseamos formar? ¿Cuál es el saber prototípico que deben poseer? ¿Qué tipo de convivencia estarían interpelados a efectuar? La formación de docentes se enclava en tal demanda social.

La acción pedagógica se emplaza en una institución socialmente legitimada, lo que quiere decir que hay un espacio social donde se considera válido realizar determinado tipo de intervenciones que se han consolidado al interior de la sociedad. Así, en la institución escolar existe un tipo de saber que se encuentra en la misma acción social de educar. Hay cánones, un orden cognitivo, moral y político, que sustenta las acciones que se realizan en la institución escolar y que tiende a regular, a delimitar las acciones posibles, reales y esperadas para los sujetos que interactúan en ella. De esta manera, la institución crea un orden de pensamiento en donde el individuo se inscribe, a la vez el individuo puede actuar en consonancia con él, recusarlo, denegarlo o realizar variadas acciones de reproducción del saber que se pone en juego en la institución escolar. En las instituciones "Pensar tiene que ver más con intervenir que con representar" (Hacking, citado por Douglas M., 1996, 80).

La institución escolar no sólo produce un orden cognitivo diferenciado de otros, sino que también crea lazos de identidad para los sujetos que se adscriben a este espacio; identidad que pasa regularmente inadvertida. Vale adjuntar a la identidad la moral que se pone en juego y que permite lazos de unión corporativa entre los participantes. Es decir, en la institución se crean vínculos

identificatorios en donde los sujetos se reconocen a sí mismos, como a otros con los que se contraen lazos fraternales o de autoridad, tanto moral como epistémica.

En la trama institucional existe también la negociación de los individuos o del sector gremial en donde aquéllos se inscriben; lo que se negocia es un determinado orden cognitivo, moral y político que permita a los miembros interactuar, dar sentido y esperanza a la actividad realizada. La negociación, en tanto proceso que privilegia algunos significantes sobre otros, tiene dosis de coacción sobre alguno de los elementos que pone en juego: algunos serán soterrados, otros serán privilegiados, otros más destilados (mi mirada de la coacción no implica restricción sino logro, producción en el hacer y el saber). En todos los casos, la institución está presente al privilegiar el orden que se instala como legítimo, canónico; es decir, crea, discierne, un sistema de valores con arreglo al cual lo sujetos aprecian su hacer. Dicho de otra manera, los individuos realizan elecciones dentro de los posibles artificios planteados por el gremio de pertenencia, Douglas es clara al asentar que: "Elegir racionalmente no consiste en elegir de manera intermitente entre crisis o preferencias privadas, sino en elegir de manera continua entre instituciones sociales" (1996, 179).

La formación de profesionales de la educación se particulariza por ser una empresa social que se instala en la institución escolar, el sistema escolar. Sistema que está apresado por las orientaciones marcadas por las políticas estatales, las tradiciones pedagógicas del país y las influencias internacionales (al respecto ver el segundo capítulo) que circulan y afectan a los modos de representación e intervención de la educación. Los sujetos protagónicos de la formación se encuentran en permanente relación con los proyectos institucionales; realizan en diversos modos el hacer social, como actores, reproductores, multiplicadores, de todos modos es el mismo circuito: de la institución a la institución. La relación con la institución genera significados para los actores sociales. Los actores participan en su creación, a la vez que son afectados intersubjetivamente por las significaciones generadas. A partir de las significaciones, los actores tienen diferentes modos de relacionarse con la institución; lo vivido en ella interpela a los actores en la acción social realizada (hacer, saber). La formación de profesores trabaja con actores sociales que son afectados permanentemente por la institución, por el sistema educativo de cada una de las sociedades.

Tomando como base los elementos esbozados, expongo las preguntas bases para analizar las tendencias de formación de docentes: ¿cómo conciben la acción de los profesores?, ¿qué tipo de hacer prototípico se intenta arraigar en los futuros profesionales de la educación?, ¿cómo se concibe al interior de cada



una de las tendencias la relación medios-fines?, ¿a qué tipo de epistemología se adhieren y qué tipo de saber generan?, ¿qué tipo de participación de los sujetos plantean como contingente al espacio institucional?, ¿a qué tipo de tradiciones sociales se adhieren o cuáles son privilegiadas?, ¿cómo se reflexiona y qué papel tienen las demandas institucionales en la construcción de programas dirigidos a la formación de docentes o para profesores en servicio?, ¿qué dispositivos de formación son puestos en el acto en cada una de las propuestas?

Conjunto de preguntas que guiarán el análisis de las tendencias en la formación de profesores y que se concretan desde el tercer capítulo hasta el último.

- 
- [1] La diferenciación entre lo intelectual y lo manual es de larga data en las ciencias sociales. Esta distinción ha servido para validar la diferencia social que existe entre diferentes sectores sociales o para denunciarla. Para Douglas, este tipo de analogías en donde se equipara mano a trabajo duro y mente igual a trabajo intelectual ha permitido, en la historia de la humanidad, construir instituciones. Al respecto indica: "En la moderna sociedad industrial la relación analógica entre la cabeza y la mano se utiliza con frecuencia para justificar la estructura de clases, las desigualdades del sistema educativo y la división del trabajo entre trabajadores manuales e intelectuales. La analogía compartida es un mecanismo para legitimar un conjunto de instituciones frágiles" (1996, 79). De igual forma, esta división puede encontrarse en el discurso del hombre en tanto intelectual, en donde de todos modos existen diferencias, los intelectuales orgánicos y los subalternos, por ejemplo. Aspecto que será profundizado en el capítulo siete.
- [2] Este tipo de filosofías pone el acento en la pasividad del sujeto social ante las circunstancias. Dice Castoriadis que "utilizando para sus fines la instrumentación filosófica griega, el cristianismo proveerá durante quince siglos las condiciones requeridas para la aceptación de lo "real", tal como es -hasta el "transformarse uno mismo, antes que el orden del mundo" de Descartes, y obviamente, hasta la apoteosis literal de la realidad en el sistema hegeliano ("todo lo real es racional")" (1990,

## CAPÍTULO II.

### TRADICIONES Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

“Existe en efecto tantas especies de *libido* como campos hay: pues la labor de socialización de la *libido* estriba precisamente en que transforma las pulsiones en intereses específicos, intereses socialmente constituidos que tan sólo existen en relación con un espacio social dentro del cual determinadas cosas son importantes y otras indiferentes, y para unos agentes socializados, constituidos a fin de establecer unas diferencias correspondientes a unas diferencias objetivas en ese espacio” P. Bourdieu.

Cada vez más nuestras sociedades se conectan, pero el intercambio entre ellas no es reciente. No sólo se conmutan políticas económicas -como los puntos de vistas economicistas sostienen-; también hay trueque de otros aspectos que afectan a la vida cotidiana de los actores sociales -que van desde recetas de cocina, hasta modos de utilización de utensilios electrodomésticos o modos estándares de utilización del ocio-, como las políticas y contenidos de la formación de los profesores y las modalidades de investigación y producción de conocimientos en el campo educativo y, por extensión, en las ciencias sociales.

Las sociedades modernas se orientan hacia políticas semejantes de reestructuración social y se enlazan cada vez más no sólo en el modo de vida sino también en la información que hacen circular entre sí. Bajo esta serie de ideas cabe afirmar que las posiciones progresistas o conservadoras no pertenecen a países, sino a las regiones internas que cada uno contiene y en cada sector del saber es posible localizarlas. En ese sentido, a pesar de las direcciones que cada Estado impone como determinantes a su política educativa, los actores sociales *actúan, participan, reelaboran, reinterpretan*: ponen su sello en el contexto específico donde acuerdan entre sí o debaten con otros, generalmente de su propio gremio o grupo corporativo. Es decir, construyen, elaboran saber y ponen a prueba mecanismos de intervención como forma de responder ante demandas concretas: es el lazo social que permite la convivencia, que no siempre debe ser comprendida desde un marco romanticista ni estratégico ni sistémico ni epistémico, aunque a todos ellos incluya. Al interior de cada campo disciplinario existen las metáforas de unión-

desunión, universalidad-diferencia, particular-general; éstas se pueden aplicar a la construcción del saber sobre la formación de los educadores.

Cada país construye su saber sobre la dirección o la estructuración de las políticas de formación del profesorado, en conexión con otro tipo de tradiciones en las que los actores encuentran sus referentes cognitivos, valorativos y afectivos para fundamentar, legitimar o reestructurar su lugar frente a una tarea concreta. En este esfuerzo cognitivo de dar sentido a la práctica, se elaboran conceptos, nociones, que a lo largo de los años constituyen el lenguaje usual de cada una de las tradiciones educativas; lenguaje que se liga a actividades concretas y a grupos específicos. Hay otros conceptos que se transvasan y modifican sus referentes, adquiriendo nuevos sentidos.

La presentación de las tradiciones de formación (a partir de la idea de interés, en el plano internacional como en el nacional, éste último durante la década del 70 al 80) será breve; pero sería interesante establecer un estudio que permita ligar tradiciones que se instalan en una región y su conexión con otro tipo de tendencias a escala internacional, los grupos que se forman, los lenguajes que utilizan, las formas de producción de conocimientos y los modos de oposición a otras tendencias.

Cabe señalar que lo que los autores presentan son perspectivas, tradiciones, modelos, ligados a la formación de profesionales de la educación y no a lo que en México se ha dado en llamar "formación pedagógica". La formación pedagógica ha retomado, asumido algunas vertientes; es decir, tenemos una tensión constante de formación profesional para un campo no educativo. Formación pedagógica para los que se dedican a ser docentes y no son profesionales de la educación. La tensión, en los programas de formación pedagógica, ha tenido diversas formas de manifestarse; acompañamiento, cooperación, complementación, sobredeterminación, imposición o deserción de un campo por el otro. Por ejemplo, un maestro de matemática de educación superior puede pasar por programas de formación pedagógica y cuando de suerte le toque el tema de la relación método contenido podría ser tratado desde: la perspectiva de la racionalidad técnica, la dinámica de grupos, la investigación acción, la etnografía, la didáctica crítica, la eficacia social, el enfoque sistémico, entre algunos. Podría darse el caso de la deserción de su disciplina inicial, después de haber recibido una formación pedagógica, por lo

cual estará en condiciones de desertar de su ámbito profesional inicial; volverse “pedagogo” y producir textos en el campo; generalmente no sucede lo inverso. La formación pedagógica no ha sido inversamente proporcional a la formación profesional, aunque puede “reconvertir” a los sujetos que por ella transitan, por lo menos en el contexto mexicano.

Para contextualizar las tradiciones en la formación de docentes, utilizaré (adecuándola a nuestro objeto) una forma de organización que ha tenido legitimidad desde que Habermas (1984) mostró su teoría de los intereses: forma de comprensión de la construcción del conocimiento que en el campo educativo ha sido utilizada por diferentes autores (Contreras, 1997; Carr, 1996; Grundy, 1991). Asumir como fondo esta posición, en nuestra exposición, nos será útil para mostrar, en los siguientes apartados, que una comprensión más clara de los intereses que se ponen en juego en un campo específico depende del análisis concreto del campo y no de presupuestos epistemológicos generales[1]. En todo caso, este tipo de teoría puede ser orientadora para develarlos, pero en cada campo de conocimiento se tendría que dar una lectura particular para exponer cómo los actores del mismo construyen sus argumentos particulares, tratando de atender a las dinámicas específicas en las que sus racionalizaciones se erigen, comprendiendo las leyes de construcción del mismo. Aspecto que es reivindicado por Bourdieu y quien dice que los intereses al ser socialmente constituidos “tan sólo existen en relación con un espacio social dentro del cual determinadas cosas son importantes y otras indiferentes” (1997, 69). Afirmación que se concretará desde el capítulo tercero al último, en el análisis, valoración y descripción de las tendencias, discursos o formas de interesarse por la formación de los docentes.

La segunda parte de este capítulo consistirá en describir, brevemente, las tradiciones de formación de docentes reportadas en el Primer Congreso Nacional de Investigación, realizado en 1981 y las políticas de formación del profesorado en la década que nos ocupa. A continuación se presentan, en líneas generales, tendencias de formación del profesorado; en este país algunas han alimentado directamente a las prácticas, otras tangencialmente, unas han sido denegadas, las más metamorfoseadas.

#### **A. Tradiciones en la formación de docentes.**

Para esta breve exposición, que espera contextualizar los siguientes capítulos, utilizaré la clasificación de: interés por el saber académico, interés por lo técnico, interés por la compenetración del docente en su actividad, interés por la crítica emancipatoria. Estas cuatro, tradiciones, vertientes, tendencias o modos de enfocar la formación de docentes serán valoradas utilizando los siguientes elementos: el punto de vista político (forma de concebir la relación con lo social), el ético (valor que se otorga a la educación en tanto práctica que se realiza a través de valores), la relación teoría-práctica (posición con la que se valora la tensión entre el saber y hacer) y la dimensión epistemológica que ponen en juego (modos de producción del saber pedagógico). Elliot (1990, 305-306) los utiliza con un sentido diverso y para el análisis de la relación entre los investigadores y los profesores; sin embargo, el contenido dado a estos elementos se desprendería del capítulo primero.

### **1. El interés por el saber académico.**

Una de las posiciones más clásicas de formación del profesorado está ligada a la descripción que hacen Liston y Zeichner y Pérez Gómez en relación con la tradición o perspectiva académica. Para los primeros, la *tradición académica* hace girar sus ideales de formación del docente en el manejo del contenido disciplinar, además de completar la experiencia en centros docentes. A lo largo de los años, la base psicológica que sostenía esta modalidad ha cambiado, antaño el conductismo; actualmente existen versiones de la psicología cognitiva que avalan esta tradición. Lo importante es llevar la ciencia a la mente de los niños, antes con base en principios instruccionales, ahora teniendo como puntal las ideas que los niños tienen de las ciencias; éste último punto de vista es soportado en la investigación cognoscitivista. Puntos de vista que no son ajenos a nuestro contexto, pues como indica Hernández (1996, 55) este tipo de teorías ha sido utilizada en las reformas educativas de España y en algunos países de Latinoamérica.

Por otro lado, para Pérez Gómez la *perspectiva académica* tiene una visión del docente como representante del conocimiento disciplinar, el dominio del contenido resultaría sustantivo para ejercer su función como educador; en sentido amplio es el representante de la cultura científica-disciplinar. La formación docente tendría que insistir en este aspecto. En su interior se

distinguen dos modalidades: el enfoque comprensivo y el enciclopédico. El enfoque enciclopédico acentúa la competencia en la transmisión clara del contenido hacia los alumnos y difunde un respeto especial por la ciencia y la forma en que esta tendría que ser generada y transmitida. A nivel cognoscitivo sobredetermina la planeación y la evaluación, ya que lo que se valora es la concordancia del saber científico con el saber asimilado por el alumno. El enfoque comprensivo percibe al docente como "un intelectual que pone en contacto al alumno/a con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad" (1992, 401). Esta variante pone el acento en la transmisión de la disciplina desde el punto de vista histórico y de la filosofía de la ciencia. El maestro tendría que asimilar los contenidos sustantivos de la materia y las formas pedagógicas derivadas del contenido que transmite, el contenido sería importante pero también "los procesos de investigación y descubrimiento que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia" (1992, 401).

Podría decirse que esta perspectiva recicla lo más clásico, añejo, ancestral, conservador, de la imagen del maestro y de su actuación, si bien es cierto que recurre a tendencias psicológicas recientes. Desde el punto de vista político, esta tendencia es conservadora pues no desarrolla un punto de vista activo sobre la participación de los agentes en la construcción de la sociedad, lo único que priva es la asunción del conocimiento legitimado como valioso; pero de este lado el principal problema es que no indicaría cuáles son los criterios para considerar por qué un conocimiento debe ser mostrado en la escuela. Hay una ausencia del debate sobre el problema.

Desde el punto de vista ético no hay discusión sobre los contenidos de las finalidades educativas. Así el papel del profesor sería el de asumir las finalidades institucionalmente establecidas sin una participación en su construcción. En lo que se refiere a la relación teoría práctica, se privilegia la aplicación de los preceptos psicológicos; es más, esta teoría asume un carácter imperialista en el contexto educativo. Por lo que el papel del maestro es el de aplicación de un saber psicológico, en donde el alumno sólo es visto desde el ángulo cognitivo. En otras palabras, tiene una concepción limitada de los agentes escolares. En el mismo sentido, se percibe desde el punto de vista epistemológico, que la comprensión del hecho educativo estaría mutilada, ya que la psicología aparece como el centro de la reflexión pedagógica.

Actualmente, bajo el presupuesto del constructivismo se está ideologizando la formación del docente, para algunos autores (Elliot, 1990) la psicologización del ámbito educativo, a pesar de que se denomine cognoscitividad, se emparenta con los presupuestos de la posición instrumental, la que pasará a describir.

## **2. El interés por lo técnico.**

Este tipo de interés se caracteriza por proponer a la ciencia como el sostén básico a partir del cual se da solución a todos los problemas humanos. Adquiere el calificativo de instrumental por suponer que la aplicación de los supuestos que se autodenominan científicos llevaría a la comprensión real y cabal de los problemas humanos. Se erige como forma prototípica de visualizar las relaciones entre los hombres, su actuación será vista dentro de los cánones de la eficacia y de la eficiencia; es decir, de la capacidad de conseguir resultados o efectos. Es por ello que se privilegia, en la actuación docente, la aplicación de los métodos que se consideran legítimos para producir determinados efectos.

Esta forma de organización de las empresas de formación tiene una concepción jerárquica de la construcción del saber y de las relaciones entre los productores y los consumidores. Por un lado se privilegia a la ciencia básica sobre la aplicada; se supone que de la primera saldrán los elementos para tener efectos prácticos. Dado que se concede más importancia a la ciencia básica, los productores tendrán un papel sobresaliente en la pirámide de las legitimaciones institucionales. En este caso sobresale el papel del "experto", quien poseerá un rol central en las determinaciones curriculares y organizacionales. De esta misma división se desprende otro nivel de jerarquía: entre el saber y el hacer. Las directrices que deberían seguirse serían aquéllas que estarían marcadas desde el plano teórico; la ciencia aplicada elaboraría los procedimientos tecnológicos para hacer operativo el plano teórico esbozado. La división del trabajo que sostiene esta perspectiva se puede condensar en el siguiente supuesto planteado por Elliot: "El agente externo, como investigador experto y no comprometido en las prácticas educativas. El agente interno como practicante de las actividades que investiga el agente externo" (1990, 307).

Esta perspectiva la encontramos reportada en Pérez Gómez (1992), Liston D. P y Zeichner K (1993) y en Ferry (1991).

Según los argumentos de Pérez Gómez (1992), la *perspectiva técnica* es también conocida como la configuración derivada de la racionalidad técnica y que se manifiesta en lo que comúnmente es conocido como tecnología educativa. Pone el acento en los aspectos instrumentales de la actividad educativa, autodefiniéndose como una perspectiva que resolvería los problemas pedagógicos de la enseñanza tradicional. Para este enfoque, lo educativo es un hecho repetible y universalizable para cualquier contenido y nivel educativo; no se preocupa por lo individual. La formación de docentes, desde esta perspectiva, se centraría en la presentación de modelos, desde los cuales el maestro tendrá que valorar su acción. Pérez localiza dos variantes, el modelo de entrenamiento y el de adopción de decisiones. El primero tiende a seleccionar rendimientos académicos ideales y entrenar en el dominio de ellos. Son prototipo de esta vertiente el modelo de competencias, la microenseñanza y los minicursos. El de adopción de necesidades, supone que el maestro toma decisiones en el momento de intervenir enmarcados en el "valor prioritario de la investigación científica y técnica sobre la enseñanza y en sus derivaciones tecnológicas" (1992, 406). Ve al maestro como un ser práctico que, efectivamente, resuelve sus problemas desde la ciencia.

En la tipología de Liston y Zeichner (1993), a la perspectiva que pone el acento en lo técnico la denominan *tradición de la eficacia social*, la cual estaría fuertemente influida por una ideología positivista y funcionalista. Desde estos marcos, la formación de docentes se realizaría con base en registros de inventarios de los múltiples rasgos que puedan caracterizar la actuación de los docentes. Una de sus variantes que se encuentra en esta perspectiva fundamenta su actuación frente a los docentes del lado de la investigación, como un campo que posibilitaría el conocimiento y la transformación de las prácticas educativas. Aun cuando se fundamentan en la investigación, se percibe que se encuentra del lado de lo técnico, insistiendo en las cuestiones metodológicas más allá de la situación concreta y alejada del análisis de los valores. Según estos autores, la tradición de la eficacia social ha sido influida, en sus versiones más recientes, por enfoques cognitivos. Al respecto, los



autores indican en relación con este enfoque que "el vínculo que los agrupa es su confianza en el estudio científico de la enseñanza" (1993, 45).

El interés técnico en la tipología que elabora Ferry (1991) se condensa bajo la noción de "modelo de adquisiciones". Para el autor este modelo se fundamenta en el principio de que los enseñantes (profesores de cualquier nivel) sustentarían su formación en el saber-hacer. Estarían comprometidos al control de las actividades del aula y a la valoración de los resultados educativos tal y como habían sido diseñados en el modelo de la planeación, porque el logro profesional sería el éxito de la institución que los legitima. El docente que se adhiera a esta postura asumiría, de manera literal, los objetivos previamente determinados y se dedicaría a buscar las formas más específicas para lograrlos. En este modelo se concibe que la práctica sería la *aplicación* de los elementos teóricos sin previa mediación de los actores que ponen en juego las prescripciones de la teoría. Al interior de esta perspectiva, es posible la prescripción de los métodos activos pero siempre que estén bajo el control y cumplimiento de los fines institucionalmente asentados. Los dispositivos de formación tienden a valorar la forma en que la teoría ha sido incorporada por los practicantes; es un dispositivo de control sobre los hábitos construidos.

Desde el punto de vista de la formación permanente del profesorado, algunos de los modelos que presenta Imbernón podrían inscribirse en la perspectiva técnica. Dado que sólo se centran en aspectos parciales o intentan adecuar funcionalmente al maestro a las perspectivas institucionales. Los modelos son observación/evaluación y de entrenamiento.

Caracteriza al modelo de observación/evaluación el que los profesores desean información sobre su actuación. La información puede organizarse con ayuda de otros, un asesor, un camarada, un observador. Se pone en juego cuando existe la idea sustantiva de ser valorado en relación con alguna particularidad, aspecto que tendrá que ser marcado al inicio del proceso. La observación puede tomar objetos específicos de la práctica educativa: el maestro, los alumnos, la relación, los materiales, entre otros. Asimismo, incluiría sesiones posteriores a la observación realizada y la reflexión se realizaría de forma conjunta; ha recibido el nombre de formación por entrenamiento.

Por otra parte, el modelo de entrenamiento o institucional se implementa cuando los docentes deciden qué tipos de metodologías les vendría bien utilizar para conseguir los objetivos institucionales. Aquí se sostiene que habría conductas que son consideradas convenientes de ser reproducidas. Uno de los aspectos que fundamenta a este proceso es que los "profesores pueden cambiar su manera de actuar y pueden aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían adquiridos previamente" (1994, 73).

La vertiente descrita ha sido fuertemente criticada por diversos sectores de las ciencias humanas. Desde el ángulo de la ética se sostiene que esta perspectiva anula la reflexión de los asuntos particulares de los docentes, al someter sus puntos de vista a la opinión de agentes externos, con lo que se prima el punto de vista de la burocracia institucional y se favorece el control administrativo de la tarea escolar. Además, Contreras (1997) afirma que la tecnología educativa pierde de vista un aspecto central del análisis de la empresa escolar: su punto de vista moral; crucial en tanto la educación tiene como aventura la formación de ciudadanos. Incluso, sostiene que hay pérdida en el tratamiento de las finalidades, dado que la tecnología educativa está centrada en la producción y uso de medios desligados del análisis de los fines educativos.

Alrededor del punto de vista epistemológico, se le critica el hecho de sostener la búsqueda del conocimiento bajo los patrones de la cientificidad de las ciencias naturales, así lo específicamente humano se pierde en el análisis; la humanidad es cosificada. Esta perspectiva resalta el conocimiento libre de sesgos, por lo que orienta la construcción del saber con la erradicación de la subjetividad. Desde el punto de vista de la relación teoría y práctica se sostiene una dependencia de la primera sobre la segunda, con la universalización de las soluciones para los diferentes casos en los que se juegan las acciones escolares. Hay pérdida de la comprensión de los asuntos particulares si éstos no se subsumen en los asuntos universalmente detectados. Finalmente, desde lo político, al privilegiarse la búsqueda de lo universal, lo particular, el caso específico se pierde, por lo que las acciones humanas son concebidas como ahistóricas. Con base en este marco se promueve en los docentes las prácticas dirigidas "a reproducir en los alumnos los objetivos que guían su trabajo ... la

deliberación y el juicio, quedan aquí reducidas a un conjunto de destrezas y a reglas que se han de seguir” (Contreras, 1997, 72).

La reacción contra la tecnología educativa y los modelos que se agruparían en esta perspectiva, llevó a sostener que el papel de los protagonistas es central. Sin embargo, la forma de racionalizar la actividad del docente ha encontrado diversas fuentes y tradiciones. Es por ello que he querido agruparlas por el aspecto que intentan resaltar: la participación del docente.

### **3. Interés por la compenetración del docente en su actividad profesional.**

Bajo esta agrupación reuniré diversas reflexiones que intentan colocar al docente como agente activo, si bien es cierto que las fuentes que fundamentan tal anhelo son diversas; algunas se centran en lo psicológico, otras tratan de complejizar la reflexión sobre lo educativo. Son posiciones que, en general, se sostienen como opuestas a la tradición académica o a la tecnocrática, o en algunos casos hacia ambas.

Liston y Zeichner afirman que en oposición a la perspectiva académica y tecnocrática emerge, en los Estados Unidos de Norteamérica, la *tradición desarrollista*; la cual toma como soporte los aportes de la psicología del desarrollo y trata de guiar al maestro hacia el respecto de las características del alumnado. La psicología se considera central para que el docente se convierta en especialista en el campo educativo y se logre engarzar de una forma más consistente en la práctica educativa (Serrano, 1992). En esta tradición existen tres metáforas de la formación del profesorado: como naturista, artista e investigador. La primera está del lado de que el maestro se convierta en psicólogo, que siga en el devenir las manifestaciones espontáneas del sujeto de la educación. La segunda y tercera son propuestas elaboradas por Schön (1992) y Stenhouse (1994).

La idea de que la actividad educativa tiene características del artista y del investigador ha sido impulsada por los supuestos elaborados por Schön (1992) y por Stenhouse (1984) al afirmar que el docente es un sujeto reflexivo en la acción. Esta perspectiva plantea que los valores educativos son centrales y que el docente requiere discutir lo que pone en juego en la empresa educativa. Además, se sostiene que cada acto con el que se enfrenta el docente no cae

dentro de los casilleros de lo universal, como lo asevera la perspectiva técnica. Se afirma que el maestro requiere aprender de cada situación en la que participa y por ello su experiencia es valiosa. En particular, se establece la analogía entre el investigador y la acción que el docente realiza en el aula: el docente es investigador pues pretende transformar la situación en relación con valores que él asume y piensa que son loables de ser transmitidos a los alumnos. Incluso esta imagen permite que el docente tome como objeto de reflexión su propia práctica, con el objeto de obtener una mejora en su actuación. Para un desarrollo más claro de estos dos autores ver Contreras (1997).

Pérez Gómez define a esta posición como la *perspectiva práctica*, supone a la enseñanza como una actividad compleja, llena de incertidumbres, y que las opciones en su resolución son éticas y políticas. Desde esta perspectiva se subrayaría la formación en, para y desde la práctica. A partir de este ángulo se pone el acento en la intervención, resaltando lo singular de los procesos y la vida cambiante del aula. En su interior existen múltiples autores que consideran al sujeto como agente activo, Pérez Gómez inscribe a los siguientes: Dewey (la idea de aprender mediante la acción puede llevar a una intervención reflexiva y crítica a los docentes), Schawb (la actividad educativa es una problemática compleja de la que es posible extraer consecuencias educativas para el profesorado), Fenstermacher (es posible la mejora educativa a través de la elaboración consciente de argumentos prácticos que se utilizan tácitamente en la enseñanza), así como a Schön y Stenhouse.

Puede, en relación con este marco, inscribirse dos modelos descritos por Ferry (1990): el de proceso y el de análisis. El modelo de proceso interpela al aprendizaje constante para el logro de habilidades que tendrán que ser modificadas en torno al contexto en donde se realice la práctica. En oposición al anterior se visualiza la acción del maestro en términos de las actividades concretas que los docentes tendrían que implantar para el desarrollo profesional de su actividad en las instituciones escolares. Este modelo no tiene firme la idea de que el profesor tenga que transmitir y soportar fidelidad al contenido que transmite, sino que el enseñante actuaría como monitor para lograr que los otros asuman la perspectiva previamente establecida. "Los dispositivos de formación pueden visualizarse a través de la experiencia que

proporciona a los estudiantes o a los profesores en formación de manera más o menos deliberada” (1991, 74). La resolución de las formas de dirección del proceso educativo no llevaría a la presentación de fórmulas generalizables; éstas tendrían que descubrirse a través de las deliberaciones prácticas que se despliegan en las experiencias mismas. La formación implicaría el desarrollo de la personalidad y el crecimiento del profesorado. La práctica no se sustentaría en tanto aplicación de la teoría, sino en el orden de la transferencia; llevar a otros espacios, hacia situaciones concretas novedosas lo asimilado, respondiendo a las particularidades de los eventos.

Por su parte, el modelo de análisis transmite la idea de que el aprender es un proceso continuo, complejo y que las acciones escolares no entran en un orden preestablecido; es decir lo que sucede en el aula corresponde a lo inesperado. El modelo se funda en lo imprevisible. La relación teoría y práctica estaría sostenida por la *regulación* entre ambas, no se encontrarían separadas, distantes o sobredeterminadas, permanecerían en distensión para explicar los sucesos áulicos. No se postula el aprendizaje de la práctica misma sino de la tensión entre ella y los referentes teóricos. El dispositivo no consistiría en inducir prácticas sino en poner en análisis, deconstrucción, el conjunto de representaciones que la práctica ha dejado a los integrantes del proceso, lo que permitiría captar el sentido de las dinámicas. Se insistirían en que los sujetos fuesen futuros maestros para elaborar sus instrumentos analíticos. “Los interrogantes sobre las situaciones profesionales y los interrogantes sobre uno mismo, no dejarán de engendrar nuevas necesidades de conocimientos y de experiencias ... La formación para el análisis y el análisis de la formación se inducen recíprocamente” (1991, 80).

Los modelos que Imbernón (1994) presenta como modelos de formación podrían ser incorporados al interior de este esquema, pues se rigen por la promoción constante de la actividad del maestro. De todos modos cabe resaltar que sus fuentes y modos específicos de concreción tienen variaciones importantes. Los modelos que podríamos inscribir en esta orientación serían: el de orientación individual, el de desarrollo y mejora, el investigativo y, por último, el de formación o cultura profesional.

El modelo de formación orientado individualmente se apuntala en la idea de que el profesor aprende muchas cosas por sí mismo y son múltiples las vías

por las que adquiere saber; lectura, tertulias, discusión con colegas, conversaciones con los padres, con los directivos, entre otros. El modelo trataría de potenciar los aprendizajes individualmente obtenidos, pues los adultos aprenderían eficazmente cuando ellos mismo se dirigen y tratan de responder a las particularidades en donde les surgen interrogantes. Autores como Rogers y Dewey podrían ser retomados en este modelo como las investigaciones sobre estilos de aprendizajes, pues los sujetos elaboran y procesan información de acuerdo a sus características.

El modelo de desarrollo/mejora se implementa cuando el profesor se compromete con tareas de mejora curricular. Este modelo se sostiene bajo el supuesto de que los adultos desean aprender de algún problema concreto. Es por ello que iniciaría con la identificación de un problema, se perciben las formas de darle respuesta. Como se trata de un problema curricular, el proceso puede durar meses o años, pero los actores establecerían acuerdo sobre la duración y forma de trabajo entre ellos. Requiere de muchos apoyos, técnicos, burocráticos y de colaboración interna entre los sujetos que se comprometen a ser valorados en su trabajo profesional.

El modelo de investigación o indagativo "requiere que el profesor identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza" (1994, 75). A partir de esta información el docente marcaría aspectos sustantivos a ser mejorados en su práctica. Este modelo plantearía que el docente es un sujeto reflexivo que desea resolver problemas específicos de su enseñanza. Desde este modelo se establece qué es un problema y conocimiento válido para los profesores.

El maestro es un profesional; esto se sostiene en el modelo de formación y cultura profesional. Existen tres perspectivas que dan vida a este modelo: la que apela a la autonomía compartida, la que percibe al docente como asalariado y la que lo visualiza como funcionario. Imbernón está del lado de la idea de autonomía compartida y señala que desde este marco el profesor valorará su entorno como contexto en donde se despliegan vinculaciones complejas. Este modelo apostaría por el desarrollo individual; los maestros son

personas y, por los lazos solidarios, los profesores realizan sus acciones de manera conjunta; es decir, la realizan en tanto gremio profesional.

En esta sección he colocado diversas perspectivas que han tenido como eje central el emplazar al docente en un papel protagónico. Sin embargo, diversas críticas se han realizado a las perspectivas aquí incluidas. Por ejemplo, a la tradición desarrollista, presentada por Liston y Zeichner, se le ha objetado el hecho de que deja de lado el contenido a ser transmitido y cuando lo toma lo hace suponer de un orden natural de aprendizaje, sostenido por las características psicológicas de los educandos. Siguiendo el orden de exposición que he elegido para este capítulo, valoraré en su conjunto a esta tradición.

Desde el punto de vista político, la idea de que el docente sea un sujeto activo, principalmente para el punto de vista del docente reflexivo e investigador de su propia práctica, no aclara en sí misma el tipo de relación que el docente tendría en relación con el contexto social. Zeichner (1993) es minucioso al analizar las diversas posiciones que existen en relación con el ideal de que el docente sea reflexivo e indica que algunas posturas internas sostienen más bien un ideal conservador sobre la actuación del docente que crítico frente a las condiciones sociales y gremiales que afectan a su práctica. En ese sentido, la imagen del maestro reflexivo ha perdido un contenido específico, el que será necesario aclarar cuando se reivindique el papel participativo del docente. Además, indica que la idea de reflexión se ha utilizado para validar las políticas burocráticas, con lo cual algunas vertientes buscan una relación simétrica entre la actuación del docente y los objetivos de la institución.

En lo que se refiere a las cuestiones éticas, si bien es cierto que al interior de la agrupación que he realizado se sostiene que las finalidades educativas tienen que ser discutidas por los docentes; esta reivindicación no propone los contenidos concretos sobre los cuales se tendría que discutir. La posición de que el docente sea investigador se centra más bien en el aula como contexto de trabajo, por lo que el enlace hacia lo externo, como sería el análisis de las políticas que afectan las condiciones de trabajo, no es suficientemente analizado al interior de las propuestas reflexivas. En este sentido Contreras indica: "hay en la concepción stenhousiana de los profesores investigadores ... más bien un proceso de liberación psicológica, una liberación

que consistía en romper ataduras psicológicas, individualmente, con la autoridad” (1997, 107).

Desde el punto de vista de la relación teoría y práctica, esta tendencia se encuentra apresada en la falta de comprensión del fenómeno educativo en términos institucionales. Esta tendencia propone que el docente reflexione y experimente en el aula, pero se olvida de enfocar el análisis hacia el contexto, que también configura las funciones, roles, expectativas y aspiraciones de su trabajo. Por lo que sólo se centra al interior de la institución y se olvida de enfocar a la práctica educativa como práctica social; es decir abierta al criterio público.

A nivel epistemológico se privilegia un tipo de saber centrado sólo en los logros y adquisiciones adjudicados en el aula, pues éste es el foco de intervención que tal vertiente sostiene como central para el docente. La noción de que el profesor sea reflexivo no define un contenido específico para la reflexión, de esta manera no se sostienen ni los límites de la acción reflexiva ni los contenidos que tendrían que orientar la construcción del saber que esta tendencia espera que realice el docente. Al olvidarse de que los contextos institucionales influyen en la producción y circulación de saber, esta tendencia, a pesar de su larga existencia (desde los años sesentas), no ha creado una base de conocimiento sostenida por los “prácticos”. La producción de conocimiento se ha realizado desde la pirámide actual de producción institucional y con los cánones cada vez más rígidos para la legitimación de reflexiones educativas en tanto material conectado a la producción de investigaciones en el campo educativo. En relación con este punto pueden observarse los criterios de legitimación de investigación implementados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, como muestra de la rigidez de los supuestos para la circulación del saber y la promoción de los agentes que reflexionan e investigan en el campo de la pedagogía.

Una forma de encarar los límites sostenidos por esta vertiente es la concepción del docente como sujeto crítico, que apuesta por llevar al aula la idea de emancipación.

#### **4. Interés por la crítica emancipatoria.**



La idea de que el maestro es un sujeto activo, pero que puede ir más allá de la implementación de innovaciones con la promoción activa de la reflexión en contenidos concretos que permitan una mayor participación como ciudadano, ha llevado a que algunos teóricos apuesten por la imagen del docente emancipador. La idea de base está en la propuesta de la teoría de Habermas sobre los intereses; en especial esta vertiente toma la noción de interés emancipador. Sin embargo, algunas elaboraciones ligadas a este planteamiento en el campo educativo no son nuevas, lo cual puede observarse en la descripción que realizan tanto Liston y Zeichner como Pérez Gómez. La idea de emancipación en Habermas (1987) consistiría en luchar contra las deformaciones ideológicas impuestas por la sociedad actual. De igual forma pretende la creación de una sociedad libre de imposiciones en donde los sujetos se reconozcan en un nivel de igualdad que les permita la discusión libre de coacciones, en el reconocimiento pleno de sus intereses y que, por lo tanto, elimine la negociación de significados entre los sujetos de la interacción como fruto de la razón argumentativa.

Pérez Gómez denomina a esta vertiente como *reflexión en la práctica para la reconstrucción social*; supone que la acción educativa es una acción ética que moviliza la crítica para valorar las intencionalidades de los actores que cotidianamente las ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la reflexión no solamente estaría dirigida hacia el aula sino al contexto en donde se realizan los procesos cotidianos. Los procesos de reflexión pondrían al docente en la posibilidad de buscar la autonomía, la propia y la de los otros; anhela la construcción de una sociedad democrática. Por lo tanto, se revitalizan los valores de justicia, igualdad y emancipación social. Habrá quienes sostengan un tipo ideal de sociedad, otros que defienden la participación social sin una posición que predetermine su acción política en forma teleológica. En el interior de esta perspectiva, Pérez Gómez distingue dos variantes: la primera, el enfoque de crítica y reconstrucción social: se desea que el maestro adquiera un bagaje esencialmente político, que pueda desenmascarar lo ideológico y que desarrolle actitudes de compromiso crítico "como intelectual transformador en el aula" (1992, 423); la segunda, la investigación acción y formación del profesor/a para la comprensión, caracteriza al pensamiento de autores como Stenhouse, Elliot y Mac Donald. "En este enfoque, la práctica profesional del docente es considerada como una

práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación ... al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión" (1992, 429).

Liston y Zeichner la denominan como la *tradición reconstruccionista social*, que gira en relación con el papel cívico que tendría que realizar el maestro. El maestro es un ciudadano que lucharía por la construcción de una sociedad más justa, equitativa y que permita la manifestación libre de ideas. Este enfoque no es nuevo, se desarrolla como movimiento a principios de siglo con el progresismo, tiene como origen la oposición hacia el enfoque tradicional de enseñanza y brega constantemente contra la tradición de la eficacia social. La finalidad sería formar sujetos reflexivos que contribuyan con sus acciones en la construcción de una civilización más ligada a los asuntos humanos. Esta perspectiva agrupa propuestas que pretenden la instauración de una sociedad predeterminada y otras que promueven una participación ligada a principios genéricos de convivencia en la diversidad. En torno a esta perspectiva, los autores señalan que "la tensión entre adoctrinamiento y promoción del pensamiento crítico ha constituido una característica de la tradición reconstruccionista desde el primer momento" (1993, 53). En su obra los autores describen algunos programas de formación del profesorado que se han fundamentado en esta vertiente (1993, 173-207). Los agrupan en los siguientes apartados: Preparación de profesores encargados de desarrollar el currículum; La preparación de los profesores para que se conviertan en investigadores de su propia práctica; Un curso de formación inicial de profesorado, insistiendo en la investigación crítica cooperativa; La promoción de la deliberación educativa de los alumnos en prácticas; Un programa de formación de profesores orientado a la investigación.

Ligados a esta vertiente se encuentra los argumentos de Giroux (1990) y Mac Laren (1994) quienes han apelado a la imagen del profesor como intelectual crítico. Se oponen tanto a la vertiente instrumental como a la imagen del docente reflexivo. De esta última indican que deja al docente en el vacío de la reflexión y que no propone una forma concreta de vincular al profesor con la sociedad en su sentido más amplio. Una idea central es considerar que las escuelas son "esferas públicas democráticas" y que el docente tendría que

estar envuelto de una "autoridad emancipadora". Sus supuestos se basan en las ideas de Gramsci acerca del papel del intelectual; ideas que serán retomadas casi al pie de la letra para solicitar la intervención del docente en asuntos escolares y sociales. Giroux desea que el docente reflexione sobre sus condiciones de trabajo y que se comprometa en la construcción de una sociedad más democrática, justa y solidaria: el papel central del profesor sería la formación de ciudadanos críticos.

Esta orientación, del interés por la crítica emancipatoria, ha sido fuertemente asumida en los últimos tiempos por múltiples autores, pero también la extensión de la imagen del docente como crítico reflexivo ha quedado casi vacía de sentido (Liston y Zeichner, 1993, 173). En el plano político, aún cuando se sostiene la idea de participación crítica, se le objeta a esta posición dos aspectos: uno, que considera al grupo de educadores como si mantuvieran intereses comunes; es decir, se desconoce la diversidad de intereses en los sectores que conforman al gremio; y dos, se supone un tipo ideal de sociedad, hay una universalización de este supuesto, por lo que se desconoce la diversidad de sectores que forman parte integrante de la sociedad y se tiene en mente sólo un camino para construir nuevas relaciones sociales. Esta serie de supuestos también impactan al plano ético; se supondría la aspiración de una "pureza del alma" a la que se esperara poder llegar gracias a los procesos de emancipación" (Contreras, 1997, 132); se universalizaría un ideal de cultura y de los valores que la conforman.

De igual forma la noción de teoría y práctica se vería afectada, pues sería el intelectual el que tendría previamente formulado el trayecto para llegar a la verdad e indicaría los caminos por los que habría que llevar a los prácticos en la realización de la empresa educativa. Así la lucha por la emancipación podría esconder una forma de opresión hacia algunos sectores; de lo que se desprende que no todo ideal de liberación funcionaría de igual forma para los diferentes sectores que componen a la sociedad y, en especial, no todos los ideales serían los mismos para los integrantes del campo de la formación de docentes. En este sentido cabe afirmar que: "los compromisos no son universales y totalizadores" (Popkewitz, 1994, 261). A nivel epistemológico, esta posición tiene una concepción sumamente racional del saber. En la búsqueda de supuestos universales se acabaría inevitablemente por elaborar

exclusiones de sectores, intereses y conocimientos. Además, en el salón de clase se sostendría implícitamente que el papel del “pedagogo crítico será garantizar que el fundamento de la interacción en el aula es la razón” (Ellsworth, 1989, citado por Contreras, 1997, 134). Con lo que la posición claudica hacia el polo cognitivo como elemento que garantizaría el vínculo entre los sujetos sociales.

En suma, como indiqué al inicio de este apartado, mi interés se centró en describir diversas tradiciones que se han erigido en el campo de la formación de docentes. He incorporado modelos y perspectivas bajo aspectos que considero comunes. Con ello quiero mostrar al lector un contexto en donde podrá inscribir algunas de las tendencias de formación que se han implementado en México. Para ello sintetizaré la forma en que los actores han visto las tradiciones en nuestro país, principalmente aquellas que fueron presentadas en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. Después, describiré las políticas que en materia de formación de docentes ha estructurado el estado en el periodo que analizo.

## **B. Tradiciones y políticas de formación en México.**

Los actores que han participado en la construcción del saber pedagógico, en la producción teórica y en la intervención, han diseccionado de variadas formas y con sendos enfoques argumentativos las tradiciones de formación del docente que se han implementado en México, ya como programas o como discursos e idealizaciones de la acción del profesorado.

Con la idea de contextualizar las tendencias que analizo en los próximos capítulos, he dividido la segunda parte de este capítulo en dos partes. Por un lado muestro los argumentos que se estructuraron para dar cuenta de las tendencias en la década del 70 al 80 y algunos de los problemas que tienen. Es necesario aclarar que las dimensiones utilizadas en el apartado anterior no se pondrán en juego en esta sección por la escasa información que se presenta; de todos modos, algunos de los supuestos son los mismos para las tendencias que se presentan casi al pie de la letra, como sería el caso de la tecnología educativa. Por el otro lado, expongo las políticas estatales hacia el profesorado en la década de los ochenta.

## **1. Perspectivas de formación de docentes en México en la década del 70 al 80.**

En este apartado incorporaré las perspectivas indicadas en el Congreso Nacional de Investigación educativa, realizado en la ciudad de México en 1981 y la propuesta de tendencias elaborada por Hirsch (1990).

En México, a finales de 1979, un grupo de profesionales que tenían injerencia directa en el campo de la educación se reúne bajo los auspicios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para dar cuenta de la producción que se ha desarrollado, hasta el momento, en el ámbito de la educación. El interés expreso es exponer el conjunto de investigaciones que para la época se habían producido (en especial de la producción correspondiente a la década del 70 al 80). Olmedo y Sánchez (1981) relatan los diversos criterios y la dinámica que permitió la constitución del equipo, así como los principales representantes de las instituciones que asumieron la tarea de dar cuenta del campo. Resumen la experiencia en tres capítulos, que sintetizaré para tener una visión general de lo que ha significado ese congreso en la producción y consolidación de lo educativo en México. El documento base lleva como título "Formación de trabajadores para la Educación".

En el primer capítulo "Desarrollo del trabajo de la comisión", se describe el concepto de investigación del que partió la comisión, los autores realizan un esfuerzo para explicar el por qué del campo y los componentes que integra. La población objeto de análisis es denominada "trabajadores cuya función básica radica en la producción, reproducción y difusión del conocimiento y en la organización y desarrollo educativo; comprende por tanto a investigadores, docentes y extensionistas, así como a los especialistas en problemas educativos: planificadores, comunicadores, trabajadores comunitarios..." (Olmedo y Sánchez, 1981, 153). En la población se incorporó también a los directivos, técnicos y trabajadores de apoyo. Tomando como base esta población recolectan el material producido del "*conjunto de investigaciones en torno a los procesos de formación de la fuerza de trabajo que desarrolla su práctica en el terreno de esta actividad social especializada, que es la educación*" (Olmedo y Sánchez, 1981, 152, subrayado de los autores). Cabe resaltar que este documento incluye como investigación, "no sólo investigaciones, sino también evaluaciones, proyectos en desarrollo, ensayos,

etc.” (Olmedo y Sánchez, 1981, 152). También se indica que a pesar de que se tomó como población objeto de reflexión a diversos sectores, lo que encontraron fueron reflexiones dirigidas al docente; descripciones o idealizaciones de su hacer.

En “Estrategias de trabajo”, se describen los criterios, los materiales recopilados, las instituciones consultadas, las dificultades encontradas para la recopilación de la información. Además, se incluyen algunos cuadros donde se condensa la información recabada. Los títulos de los trabajos indican la preocupación de la población sobre la temática de formación de docentes. Indicaré alguno de ellos: “Microenseñanza en la educación superior”, “Planificación de la capacitación en la administración pública”, “Materiales para la autoformación de profesores”, “Taller para la planeación y administración de educación para la salud”, “Diseño de una maestría en Ciencias de la Educación”, “Evaluación de profesores, encuesta actual”, “El modelo de docencia”, “Programa de seguimiento de profesores” entre otros. Como puede observarse por los títulos, el criterio de recopilación e incorporación hacia lo que para la época se consideraba investigación fue muy amplio y diversificado en este primer congreso.

El segundo capítulo “La práctica educativa y los trabajadores de la educación”, caracteriza a la práctica educativa como un servicio y como tal corresponde al Estado regular su funcionamiento en instituciones privadas y públicas. Además de describir el servicio, distinguen los niveles del sistema educativo nacional, la población que atienden, el número de docentes que trabajan en cada uno de ellos y los programas que se han implementado para actualizar y capacitar al personal docente, presentan para el caso diversos tipos de estadísticas. Finalmente, incluyen una sinopsis histórica de lo que ha sido la formación docente en cada uno de los niveles descritos y de los principales problemas de formación que fueron detectados en las mesas de trabajo que se realizaron en las reuniones regionales previas al Congreso Nacional.

El capítulo tercero, “La investigación en relación a la teoría”, describe las tendencias de formación de docentes en la década del 70 al 80. Previo a la caracterización se afirma que la teoría que se produce en un campo está determinada por “los intereses práctico-sociales que la impulsan, las demandas técnicas que la presionan, la cultura, las estructuras sintácticas del lenguaje,

etc.” (Olmedo y Sánchez, 1981, 213). En este apartado se incorporan otros supuestos en relación con la idea de teoría, entre los que resaltan los siguientes: la teoría está articulada a determinados intereses; se iluminan determinados tipos de realidad y se oscurecen otros; el investigador encuentra en su campo nociones en diversos estados de elaboración, problemáticas que son consideradas centrales y otras denegadas; existen discrepancias entre una misma perspectiva epistemológica; en la formación de docentes no existe un objeto altamente formalizado y al ser la educación un proyecto social su articulación con las necesidades vitales parece más transparente. Con base en estos supuestos se afirma que es difícil encontrar las líneas más significativas para agrupar las investigaciones sin que el clasificador tenga en su injerencia una cierta “dosis de violencia”. Antes de dar cuenta de las perspectivas se asevera que “estamos frente a un amplio campo de reflexión que no puede agotarse en breves señalamientos” (Olmedo y Sánchez, 1981, 215). Las perspectivas de formación que incluyen son: clásica tecnificada, tecnológica radical, institucional y psicosocial, y de la crítica ideológica.

La primera, clásica tecnificada, está íntimamente ligada a la tecnología educativa. Con base en la investigación psicológica acentúa el rol técnico y las labores que el docente tendría que cumplir en el encuadre institucional. En este paradigma “un incremento de la sistematización de la enseñanza o un entrenamiento en ciertas habilidades aumentaría la eficacia atendida como la obtención de mejores resultados en el aprendizaje” (Olmedo y Sánchez, 1981, 216). Bajo este modelo las cuestiones sociales y políticas serían incorporadas pero sólo como un elemento que entra al sistema, “pero ambas dimensiones se desplazan hacia la periferia del esquema pedagógico” (Olmedo y Sánchez, 1981, 216). Sobresale la denegación que la perspectiva hace del problema de los contenidos, en especial el maestro se enfrenta a éste como algo dado, en cuya selección no participa; cuando el docente topa con el problema lo hace desde la perspectiva del análisis de estructuras lógicas que lo invitan más a la óptima construcción de objetivos que a discutir el tema en profundidad.

Cobijada bajo los mismos supuestos epistemológicos se encuentra la perspectiva tecnológica radical. La diferencia con la anterior “radica en que en este caso se trata de aplicar más completamente los postulados sistémicos e

inferir un conjunto de consecuencias que llevarían a una modificación sustancial de las actuales prácticas académicas” (Olmedo y Sánchez, 1981, 219). En esta vertiente hay un cuestionamiento más profundo al rol del docente, su inclusión en el contexto es severamente cuestionada, se le subordina a la realización de tareas para que los medios (técnicos) sean los que realmente cumplan la tarea educativa. La descripción de la perspectiva concluye con la siguiente afirmación la perspectiva que comentamos: “aprovecha todas las investigaciones que puedan efectuarse a partir de la primera corriente, pero otorga mayor peso al estudio de los sistemas de planeación y organización, a los sistemas curriculares, al desarrollo de la instrucción programada y de medios audiovisuales” (Olmedo y Sánchez, 1981, 220).

La tercera perspectiva que se describe es la institucional y psicosocial. En ella se incluyen diversas tradiciones. Una de ellas es la influida por la corriente de la psicología social y el psicoanálisis:

“El eje de la reflexión es aquí la síntesis de los aspectos personales y profesionales en el rol docente, la superación de las perturbaciones que bloquean la participación y el aprendizaje, el estudio crítico de las relaciones de poder que operan entre los sujetos que cohabitan en las esferas institucionales” (Olmedo y Sánchez, 1981, 221).

Este tipo de corrientes sostendría como objeto de transformación a la relación educativa, y el papel del maestro en esta tarea es central, pues estaría en condición de develar los mecanismos que llevan a la interacción del grupo en una determinada dirección.

De igual forma el análisis institucional reivindica el papel activo del docente y conceptualiza el análisis de la institución en términos de poder. Es por ello que el maestro sería el monitor a partir del cual el grupo-clase tomaría conciencia de su actuación y de la importancia de su papel en la sociedad. El “Análisis institucional, no directividad y autogestión son los tres pilares de esta propuesta para la formación docente” (Olmedo y Sánchez, 1981, 221). Volver al docente sujeto protagónico de la actuación docente también lo hacen la dinámica de grupos y las propuestas de grupos operativos. Esta última propone algunos elementos para el análisis y desarrollo del “trabajo docente entre los



que se pueden destacar: pretarea, tarea y proyecto; emergente grupal; contenidos latentes; resistencia al cambio (miedo al ataque, miedo a la pérdida); tarea manifiesta y latente, esquema referencial, etc.” (Olmedo y Sánchez, 1981, 222).

Por último, la perspectiva de la crítica ideológica “apunta a evidenciar cómo operan las determinaciones sociales sobre el fenómeno educativo y particularmente en el terreno de la formación de maestros” (Olmedo y Sánchez, 1991, 223). También se reconoce la inexistencia de programas que formen al maestro en este terreno, se trata, en todo caso, de ensayos o investigaciones. En esta vertiente “se desarrollan estudios globales del funcionamiento social para ubicar a la educación en el proceso de la reproducción; en otros se llega a cuestionar la ideología contenida en las formulaciones didácticas y a señalar el tipo de prácticas sociales que los modelos implican” (Olmedo y Sánchez, 1981, 223).

El modelo de exposición que ha sido utilizado en la descripción de las tendencias incorpora elementos teóricos de autores y algunos ejemplos de los actores que fueron incorporados en los cuadros estadísticos, sólo a modo de ejemplo. Por lo que es difícil valorar cuáles son los protagonistas que plenamente se incorporarían en estas tendencias, así como el tipo de trabajo (salvo los que se colocan como ejemplo) que es valorado dentro de las tendencias descritas.

En relación con el primer apartado la conexión con la perspectiva del interés técnico es claramente visible con las dos primeras (clásica y radical) indicadas en Olmedo. La tendencia que tiene interés por relevar al docente como protagonista podría agrupar a la que en la década de 1970-80 se describe como institucional y psicosocial. El interés por la crítica podría incorporar a la perspectiva por la crítica ideológica. Sin embargo, tendría que realizarse un análisis más específico de los trabajos que fueron valorados en el Congreso Nacional de 1981 para determinar con mayor credibilidad la afiliación entre ellas.

Por su parte, Hirsch describe tres grandes tendencias: la tecnología educativa; otros marcos teóricos de referencia; y relación con otros proyectos. El criterio que, para la autora, permite la inclusión en cada perspectiva “lo constituye el

marco teórico general que sustenta a los programa de formación docente" (1990, 35). La introducción de "La tecnología educativa" no constituye un hecho aislado, obedecería a un problema de expansión de la ciencia y la tecnología a nivel mundial en la búsqueda de construir un modelo que fuese "el mejor y único modo de hacer las cosas" (1990, 36); se trataría de universalizar las formas de encontrar la solución a problemas y modos de operar en el acto educativo, independientemente de los contextos en donde se solicite su aplicación. Para la autora, la tecnología educativa se introdujo en México vía la UNAM y diversas dependencias radicadas en el Distrito Federal. Poco a poco se fue convirtiendo en la solución prácticas de las políticas de formación de profesores y de elevación de la calidad en las instituciones de educación. Aunque la experiencia se generaliza en la década de los setentas, indica cierta resistencia a la tecnología educativa en algunos sectores.

Hirsch elabora algunas críticas al modelo tecnológico, entre las cuales resaltan las siguientes: hay una disociación del problema contenido-métodos por centrarse en la elaboración de propuestas técnicas; esta tendencia coloca al docente sólo frente a técnicas y no de cara a métodos en donde inscribir las habilidades de la enseñanza; la concepción del cambio en ella se reduce a lo individual, dado que se privilegia el enfoque de estímulo-respuesta; la concepción de cambio que prevalece en la propuesta tecnológica se liga a las ideas de productividad, favoreciendo la ideología del capital humano.

La segunda tendencia que anuncia Hirsch la denomina "Otros marcos teóricos de referencia". En este agrupamiento incluye ensayos y propuestas que intentan, al responder a necesidades concretas de las instituciones, superar los límites de la tecnología educativa. Los objetos de reflexión que aparecen en esta vertiente son:

"la ubicación y contextualización histórica, sociopolítica, económica y cultural del profesor, la formación docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su situación coyuntural e institucional, la importancia de la coordinación del trabajo con los docentes y de éstos entre sí y el trabajo con y en grupos multi e interdisciplinarios, así como la necesidad de encuadrar las acciones en marcos teóricos sólidos y coherentes, una cierta filosofía y orientación pedagógica y orientaciones metodológicas que permitan una visión global de la realidad" (1990, 42).

Así mismo incorpora temáticas relativas a la articulación entre contenido y método, la teoría educativa y la relación entre lo pedagógico y los campos de conocimiento. De igual forma se percibe ya la problemática de la relación entre la docencia y la investigación, pero su asunción es todavía discreta, al respecto dice: "es importante agregar que este vínculo será verdadero sólo si se trata de un proceso participativo e intenta cubrir los niveles epistemológico, teórico, metodológico, teórico e instrumental de una investigación profunda y de largo plazo" (1990, 43).

Algunos de los centros que delimitan su participación asumiendo su oposición a la tecnología educativa son: El Centro Regional de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma de Coahuila; el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM; el Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala-UNAM; la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco; el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN; y los programas implementados por la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica de la SEP. Según Hirsch cada uno de los centros elaboró, bajo la idea de formación integral, diversos programas para atender las demandas de formación pedagógica del profesorado.

En la tercera tendencia, "Relación con otros proyectos", Hirsch describe dos variantes: la profesionalización de la docencia y proyecto acerca del tipo de universidad que se busca. La primera nace en la década de los setentas y se ha conceptualizado de diversas maneras. La profesionalización se ha entendido como: la búsqueda de una relación laboral estable; la creación de gremios que permitan la generación de una conciencia grupal; capacitación pedagógica amplia; la promoción de cuadros académicos; creación de sectores institucionales de apoyo a la docencia; integración consciente a la vida y problemas universitarios; integración en equipos de trabajo de las funciones universitarias. Se reconoce que esta forma de visualizar el trabajo nace en los setentas, pero se consolida fuertemente en la siguiente década, en una de sus variantes: la vinculación entre docencia e investigación.

Finalmente, en la variante "Proyecto acerca del tipo de universidad que se busca", Hirsch afirma que existe enfrentamientos entre el tipo de universidad

que se quiere y lo que puede hacer en relación con los proyectos de formación de profesores. Señala que existen grupos de oposición que intentan tener la hegemonía en algunos centros universitarios y que esto se plasma en los proyectos que enarbolan. En relación con este supuesto indica que existen tres posibles variantes:

“a) proyecto tradicional y conservador que busca mantener la estructura y la organización universitaria generada en el pasado [posición que se encuentra en múltiples universidades con amplio respeto a las normativas internas]; b) proyecto modernizador generado a partir del Estado y de algunos sectores universitarios [modernización que se instaura a partir de la racionalización y eficiencia]; c) proyecto democrático -poco definido- que busca reorientar las finalidades y políticas de la educación superior [que es crítico en relación con el contexto social de la universidad]” (Hirsh, 1990, 53).

Las tendencias sostenidas por Hirsch son válidas en cuanto se acercan a la descripción específica de los movimientos internos en relación con la formación de docentes y anuncian algunas de las tendencias que serán analizadas en los próximos capítulos. Sin embargo, la mirada sociológica que se impone en su trabajo impide ver los aspectos concretos que los actores sociales, participantes en la producción del saber pedagógico, elaboraron durante la década del 70 al 80. A la vez es posible observar que el criterio con el cual construyó las tendencias no se cumple en especial en la última vertiente descrita. Para la autora el criterio “lo constituye el marco teórico general que sustenta a los programa de formación docente” (1990, 35). La tercera vertiente expone, más bien, las dinámicas entre la universidad y el estado y no los marcos teóricos que organizan las propuestas de formación.

En este apartado he querido dar constancia de la forma en que los protagonistas del campo han definido las tendencias, discursos o formas de asumir la formación de docentes. Pero también en la construcción de programas y en la discusión sobre su orientación y finalidades se percibe el impacto de las políticas generadas por el Estado, de las que brevemente daré cuenta en las siguientes líneas.

## **2. Políticas estatales hacia el profesorado en la década de los ochenta.**

No solamente los teóricos construyen una imagen del funcionamiento esperado del docente dentro de algunas perspectivas, también las políticas educativas intentan predicar las formas esperadas de actuación de los docentes. En muchas ocasiones, tal predicamento se traduce en líneas concretas de actuación para centros e instituciones dedicadas a la formación de docentes, pedagógica o de formación inicial. En nuestro medio no sólo se toman como orientaciones, sino como el principio teórico sobre el cual dirigir al docente. El Estado concreta estos ideales tanto en las reformas educativas como en la creación de instituciones y en el dictado de leyes y normas que regulan la educación pública; por ello haré un somero relato de las políticas, en el periodo que analizo, hacia la formación de docentes.

En Olmedo y Sánchez (1981) se encuentra una "Sinopsis histórica de la formación de profesores" por niveles educativos que esboza las fases por las que han pasado diversos sectores de trabajadores de la educación. De esta información es posible resaltar lo siguiente: en 1971 se crea la Dirección General de Mejoramiento Profesional que tendrá la función de capacitar a los docentes; en 1975 se instaura el nivel de licenciatura para elevar el nivel a educación superior, supliendo los objetivos de la educación normal; en 1978 emerge la Universidad Pedagógica Nacional. Cabe añadir a estos datos que la tecnología educativa fue la bandera que cobijó a los dos primeros, mientras que la segunda nace con la idea de recuperar la práctica docente. Todas ellas son dependencias de la Secretaría de Educación Pública y están orientadas al sector de normalistas.

A nivel universitario y con base en la reforma universitaria promovida después del movimiento del 68, se fundaron diversos organismos encargados de la formación pedagógica de los profesores. En la UNAM se crean, tomando como eje a la tecnología educativa, el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos. A partir de 1972 la ANUIES organiza el Programa Nacional de Formación de Profesores, los supuestos teóricos sobre los que se erige son los de la racionalidad instrumental y se concreta en varias universidades del interior del país. Hacia 1975 la ANUIES establece un Centro de Tecnología Educativa que tuvo como fin formar y asesorar a diversas universidades del país. En 1973 nace el CLATES en la misma perspectiva e incide en la formación de docentes en el área de la salud, centro que se modifica hacia 1980 con el

nombre de CEUTES. El CISE ve la luz en 1977 con la fusión de la Comisión de Nuevos Métodos y el Centro de Didáctica, y trata de alejarse de la visión tecnocrática asumiendo la idea de profesionalizar a los docentes con el programa de "Especialización para la Docencia".

Con el programa de descentralización universitaria, se crean algunas dependencias de la UNAM, es decir las ENEP's. En la misma década se proyecta la Universidad Autónoma Metropolitana (1974 "es un año clave en la creación de dependencias y universidades nuevas" afirma Hirsh) y el Colegio de Bachilleres, que además de innovar en su estructura curricular, tenían incluidos organismos de formación, capacitación y reciclaje de los profesores. La Dirección General de Investigación Científica establece, desde 1978, programas que impulsan la formación y promueve la creación de centros de apoyo a la formación y la investigación educativa.

Hirsh documenta (de los años setentas a más de la mitad de los ochentas) varias estrategias para la formación pedagógica y en contenidos disciplinarios específicos que fueron promovidas por los centros arriba indicados o por nuevos que surgían para cumplir las políticas institucionales de favorecer la profesionalización de los docentes. Las estrategias son: incremento de estudios de posgrados en educación; reforzamiento de programas de becas; financiamiento para la promoción de programas en diversas instituciones que favorecieran la actualización pedagógica y en contenidos de los profesores universitarios; apoyo para la creación de centros de formación de diversas zonas del país; impulso a la investigación educativa; y desarrollo de programas de evaluación institucional que, además de innovar en su estructura curricular, tenían incluidos organismos de formación, capacitación y reciclaje de los profesores. A pesar de que hay un gran crecimiento y ampliación de estrategias, cabe acotar que la misma autora reconoce que algunos olvidaban la formación integral de los docentes (Hirsh 1990, 67). Además, el aumento cualitativo de las acciones no trajo siempre la modificación cualitativa deseada (Hirsh, 1990, 101).

En la década que comprende de los inicios de los años setenta hacia los ochenta se percibe un amplio movimiento y estructuración de dependencias y centros para la formación de profesionales de la educación, tanto en el ámbito normalista como en el universitario. Cabe indicar que la emergencia de una

gran cantidad de programas no implica la alteración de la tendencia en boga; es decir; la tecnología educativa que impregnará la mayor parte de las propuestas. Sólo existen algunos centros (CISE, ENEP-I) o estructuras universitarias (UPN) que intentarán oponerse a esta vertiente. De esta manera encontramos que la década de los ochenta será de amplia consolidación y búsqueda de nuevas alternativas a la postura imperante en los años setentas.

Por otro lado, las políticas estatales implementadas en la década que nos ocupa están orientadas directamente hacia el sector normalista, y no específicamente hacia la formación pedagógica de los profesores universitarios. Sin embargo, tratan de revitalizar, en su conjunto, la condición de los trabajadores de la educación. En general, se califica la década de los ochenta como década perdida en materia de desarrollo socioeconómico. Sin embargo, encontramos que a nivel simbólico la actuación y posibilidades del maestro se enaltecen y se crean nuevas perspectivas de profesionalización del sector normalista y nuevos centros de formación a nivel universitario. Los salarios disminuyeron potencialmente pero se gana en la posibilidad simbólica de realizar un trabajo profesional.

Se cancelan proyectos educativos pero se plantea la promesa de reorganización del sistema de formación de docentes y la estabilización de las reformas escolares que cada sexenio se implementan. Los planes de desarrollo enaltecen la figura del maestro, prometen la posibilidad de la descentralización y hacen del maestro un sujeto que aseguraría la eventualidad de llevar su trabajo de una forma diferente.

Se considera ahora que en cuestiones de calidad, el profesor tiene un papel determinante. Pero esto no se traduce más que en una sobreexplotación de su trabajo sin el apoyo necesario que comprometa a la institución. En este marco nace la idea de que el profesor realice su trabajo profesionalmente, los formadores avalarán este ideal, considerado un logro. Emergerá la figura del docente como profesional.

Las políticas de que el profesor tenga un papel de responsabilidad en la calidad también sugieren la idea de la reflexión en la acción. Así nace la idea del análisis de la práctica docente que estructura diversos proyectos institucionales. Más adelante se radicaliza la postura de profesionalización y los planes demandan

la investigación como eje a partir del cual resolver los problemas educativos a nivel nacional. Esto se traduce a la formación y se afianza la posibilidad de que el docente sea investigador, o que la utilice en la práctica. Con ello, poco a poco, se establece el saber científico como eje rector de la formación de profesores; es decir, como único saber que legitima prácticas. A pesar de que los profesores proletarizan sus condiciones de vida crecen proyectos institucionales de apoyo a la docencia; problema que no podría ser explicado por tendencias economicistas. Lo que a continuación se muestra son las modalidades de producción de saber sobre la forma en que se cree que los docentes deben realizar un trabajo digno, o profesional, aunque no todas las tendencias posean una ética para dar cabal cuenta de este ideal.

En este capítulo he querido dar un panorama que permita inscribir, tanto en el plano internacional como en el nacional, las tendencias de formación de profesores que reúno en los siguientes capítulos. En el primer plano presenté, a partir de la idea de interés, cuatro tendencias; interés por lo académico; lo técnico; por resaltar el papel del profesor como profesional; y el de percibirlo como sujeto crítico de sus condiciones de vida. Cada una de ellas valorada en relación con algunos puntos; la dimensión ética, política, epistemológica y la relación entre teoría y práctica que predicen. En la descripción de las tradiciones coloqué la opinión que tienen algunos teóricos y la forma de disección que proponen.

Además, he mostrado lo que algunos actores han afirmado sobre las tendencias de formación en México en la década del 70 al 80; de igual forma he esbozado las políticas generales que en la década del 80 al 90 han afectado la formación de profesores. En este punto es interesante observar que existen ideas que se trasvasan entre los actores del campo y las políticas. Sería interesante realizar un estudio para ver cómo los productores del campo intervienen en las políticas de formación y viceversa, como las políticas de formación dirigen el saber, los programas hacia el profesorado. De igual forma se requiere estudios que permitan analizar cómo circulan las ideas de una región geográfica a otra, y el papel de los actores para acortar las distancias entre países e ideologías, para camuflar y transvasar ideas o arrogárselas. Los capítulos que vienen a continuación intentan dar cuenta de la forma de racionalización que los actores han realizado sobre la materia (el Anexo 1



muestra cómo los protagonistas diseccionan el campo, aspecto que me sirvió de criterio para la organización de las tendencias). Se describen en general los programas que se han implantado, en el caso de que los hubiere, o la referencia conceptual que ponen en juego para discurrir sobre la formación de docentes en México.

---

[1] En Pasillas y Serrano (1992) *La formación docente: categorías y temas de análisis*. Ya habíamos apuntado intereses específicos que rondan el campo en México: interés técnico, interés por la profesionalización, interés por la investigación e interés por el docente como intelectual.

## CAPÍTULO III.

### **LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.**

“Tomarse en serio la praxis significa considerar los acontecimientos sociales poseyendo significado en sí mismos, no como algo con vistas a un fin exterior a ellos. La función de la teoría en la práctica es parte de nuestra historia, y no debe entenderse como predicción y manipulación. No podemos aceptar sin más las promesas de libertad y emancipación que nos ofrece la ciencia, sino permanecer escépticos frente a los caminos de salvación que nos propone la sociedad contemporánea” Popkewitz.

En este capítulo presento los diferentes tipos de argumentos que, en el campo de la formación de docentes, se establecieron en relación con la tecnología educativa. En primer lugar, muestro un breve panorama de esta tendencia reportada en el primer congreso nacional de investigación educativa. En segundo lugar, expongo aquellas racionalizaciones que apuestan por la aplicación de la tecnología educativa en los asuntos relativos a la formación de profesionales de la educación. Más adelante, incluyo las afirmaciones que los protagonistas han utilizado para afianzar sus propuestas, los objetos de reflexión que privilegian, así como algunas de las estrategias reportadas a partir de las cuales intentan concretar sus proyectos. Finalmente, condenso una serie de críticas y valoro en general a la tecnología educativa.

En el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa se dieron a conocer dos apartados que tocaron el tema de la Tecnología Educativa: "Desarrollo de la Tecnología Educativa" y "Formación de profesionales de la educación". La información presentada muestra, retrospectivamente, la importancia de algunos centros impulsados en dependencias oficiales y universidades que sirvieron de telón de fondo para la diseminación de esta forma de percibir la formación de los profesionales de la educación en la mayor parte de los confines de la república mexicana y en la mentalidad de los actores que participaron en acciones de formación.

Además, el estado de conocimiento del primer congreso expone, en la recolección de proyectos y programas, los objetos de reflexión que los participantes privilegiaron dentro de este marco. Entre ellos destacan: la sistematización de la enseñanza; la evaluación (en diferentes niveles educativos) de la enseñanza; de los docentes (o elaboración de perfiles), del curriculum; elaboración de planes de estudio; los mecanismos y estrategias

proclives a la mejor estructuración de las pruebas de evaluación; la microenseñanza; la capacitación docente; el uso de medios educativos (televisión, multimedias, paquetes de autoenseñanza); fundamentación teórica de la tecnología educativa; la búsqueda de causas para explicar problemas relativos a la deserción o reprobación; propuestas de primaria intensiva; detección de habilidades para campos de conocimiento específicos; desarrollo de propuestas para la comprensión de lectura; análisis conductual en algunos niveles del sistema educativo; capacitación para el trabajo (no académico). En fin, se presentaron, sin discriminar, materiales o propuestas de medios escolares o de centros de capacitación para el trabajo.

En el primer congreso de investigación se describen, en cuanto a tendencias de formación de docentes, dos variantes de la tecnologización de la práctica: la perspectiva clásica tecnificada y la perspectiva radical. Es interesante observar que los autores, del estado de conocimiento sobre profesionales de la educación del primer congreso, decidieron diferenciar dos aspectos de la misma posición. Esta diferenciación tal vez lo que denota es una modificación en la tendencia hacia las críticas que ya por la época emergían. Los trabajos que reportan, en su gran mayoría, giran alrededor de la tecnología educativa y muestran las instituciones que desarrollaron acciones de formación cobijados en esta vertiente, así como a los autores que se comprometían en esas causas. El diseño de perfiles, la evaluación y la microenseñanza son las temáticas preferidas en este congreso. Algunos de los participantes al mismo se identifican plenamente como actores centrales ya en la elaboración de propuestas, ya como "expertos" o como sujetos públicos que algo tienen que decir sobre el tema. Por otro lado, en las mesas regionales que se realizaron sobresale la demanda de la búsqueda de perfiles, de nuevas tecnologías que apoyen el trabajo pedagógico, peticiones que se encuentran ligadas a los planteamientos tecnológicos; estas demandas han coexistido en la década que analizamos.

Este capítulo está dividido en tres partes, por un lado expongo la propuesta que se adhiere a los lineamientos de la tecnología educativa. A) Afición por la tecnología educativa; indico la serie de oposiciones que se han presentado alrededor de esta corriente. B) Bregar con la tecnología educativa, que anuncia una serie de argumentos críticos con la corriente pero mantiene la misma lógica. C) Bregar con la tecnología educativa, en dónde se analizan las formas argumentativas básicas que han sido elaboradas por los autores que se afilian a esta corriente.

#### **A) Afición por la tecnología educativa.**

En clara continuidad con los problemas o marcos establecidos hay autores e instituciones que, en toda la década de los ochenta, siguen sosteniendo que la tecnología es una salida, si no ideal, sí la que podría proporcionar un marco bondadoso para la formación del profesorado. A continuación mostraré los argumentos que sobresalen en los aficionados por la tecnología educativa.

## **1. Razones que fundamentan a la tecnología educativa dentro del campo de la formación de docentes.**

Son dos los aspectos que se incorporarán en este apartado que tiene la intención de describir la forma en que los protagonistas han definido los principios que permitiría lograr una actuación más contundente. Tomaré los argumentos y las razones.

### 1.1 Los argumentos

La racionalización sobre las ventajas que traería consigo la utilización de la tecnología educativa es elemento recurrente en las réplicas de los protagonistas que apuestan por su utilización en el campo educativo en México. Mantienen diferentes niveles de argumentación para justificar por qué, desde sus perspectivas, sería idóneo acudir a la tecnología educativa como soporte de las estrategias de capacitación y actualización de los profesionales de la educación. Los más constantes son los argumentos relativos a la masificación, la modernización y la democratización de los servicios educativos.

*Masificación.* Los autores reconocen que la década de los setenta se caracteriza por un fuerte incremento de la demanda de servicios al sistema educativo mexicano. La política educativa, al intentar dar respuesta a la demanda del servicio, trae consigo la rápida contratación de profesionistas recién egresados, que se dedicarán a la docencia a pesar de que no la hayan tenido como proyecto profesional. En su mayoría son recién egresados pasantes de licenciatura; algunos no habían finalizado los créditos de las mismas. La serie de argumentos que los autores construyen equiparan juventud en la planta docente con baja calidad académica y deficiente capacidad pedagógica.

Para dar solución a la carencia de profesores con capacidad académica y pedagógica se optó, en algunas instituciones, por la elaboración de perfiles, a partir de los cuales se guió el proceso de capacitación. Al respecto diversos autores afirman:

"el IPN (Instituto Politécnico Nacional) se ha visto en la necesidad de aumentar en forma considerable y en un lapso relativamente corto, su planta docente lo cual ha llevado a que *la calidad académica no sea la adecuada* ... [la solución es un programa de

formación] de acuerdo a los requerimientos del perfil del docente del IPN" (1984, 104), (salvo que se indique lo contrario el subrayado que aparece en este capítulo es mío).

En la ENEP-Aragón: "Con este acelerado crecimiento no se tuvo la oportunidad de contratar a profesores con formación pedagógica ... se contrató a profesores jóvenes, sin experiencia docente, sin formación pedagógica" (Fitzpatrick y Barrón, 1984, 120). Aún más, Álvarez asienta: "el crecimiento, la expansión demográfica nos tomó por sorpresa" (1984, 44).

Resulta especialmente llamativo el hecho de que Álvarez reconozca que antes de la explosión demográfica los maestros, especialmente en el campo universitario, se formaban sin necesidad de recurrir a procedimientos tecnológicos: "los niveles de formación docente a nivel superior tenían la característica de ser un sistema de formación de profesores por "contagio", generalmente el profesor titular tomaba ayudantes ... a los cuales paulatinamente les iba delegando responsabilidades de enseñanza" (1984, 44). De igual forma reconoce que "la actitud científica se forma necesariamente por contagio" (1984, 46). El autor considera que la formación y capacitación por "contagio" es una estrategia válida, pero que requiere de un período largo. Con ello afirma que la tecnología educativa tiene como ventaja el formar al docente en períodos cortos, e incluso alega que el servicio puede ser llevado al centro de trabajo donde labora el usuario. La tecnología tiene pie de entrada en las instituciones que forman profesionales de la educación por ser una estrategia que ahorra tiempo en el período de entrenamiento. Ante el problema de la masificación se piensa que la tecnología educativa sería una estrategia idónea para capacitar en un período corto a un gran número de profesores. Un argumento más que se afina para fundamentar a esta tendencia en la idea de modernización.

*Modernización.* En el conjunto de textos consultados, una pieza clave de las fundamentaciones de los proyectos que se adhieren a la tecnología educativa es el considerarla como una estrategia de trabajo que se adecua al tiempo en que vivimos. En especial, Álvarez sostiene que ante las críticas de las tendencias de desescolarización la tecnología aparecería como el arma que permitiría poner al día a la institución educativa; asevera: ""modernización" y moderno no tiene que ver necesariamente con la edad sino lo que es dominante en una época determinada. Y eso tiene importancia, el señalar el sentido al cual nos dirigimos en el proceso de actualización" (1984, 12). Los argumentos del autor avalan la utilización de la tecnología educativa por ser dominante en la época y por que con ello se ganaría un espectro de modernidad a la deteriorada imagen del profesor. Un argumento más que sostiene a la tecnología educativa como opción de formación es la idea de democratización.

*Democratización.* Otra de las razones, que alienta la elaboración de argumentos tendentes a favorecer la utilización de la tecnología educativa, se refiere a la posibilidad de llevar los proyectos educativos a una población cada vez más diversificada. En concreto cuando se habla de la educación a distancia Vizcaíno et al. afirman que es: "una modalidad viable para la democratización de la enseñanza superior" (1984, 248).

En el mismo sentido Ríos recalca las ventajas, en el ámbito de la educación secundaria, de la elaboración de programas educativos con la utilización de los medios electrónicos de comunicación, como pueden ser la radio y la televisión. Sostiene que:

"Es tiempo ya de aprovechar las bondades que ofrece la T.V., como medio de comunicación social, para mejorar la educación a través de nuevos modelos pedagógicos; *democratizar* la educación llevándola a todos los estratos sociales; suplir la falta de maestros y aulas para la atención de los adultos; ... y en un sentido más amplio, *contribuir a preparar al hombre* en el marco social, económico y político *que la sociedad actual reclama*" (1984, 74).

También encontramos diversas caracterizaciones de la tecnología educativa en los autores que creen que es viable su utilización, pasemos a ver las diversas formas en que es conceptualizada.

## 1.2 Las definiciones de la tecnología educativa.

Diversas fuentes documentan el sólido impacto, en la década de los setenta, de la tecnología educativa en la formación de profesionales de la educación. En la primera mitad de la década de los ochenta, los agentes que abanderan por su utilización efectúan diversas caracterizaciones para dirigir las acciones, centralmente denominadas de capacitación, mediante las cuales piensan modificar la calidad de las actuaciones educativas y dar respuesta a múltiples demandas sociales. En sus definiciones, enfatizan algunos elementos clásicos (recurriendo o no a autores consolidados en la literatura) o toman componentes de los discursos que la han criticado pero en el fondo no cambian la sustancia, ni la lógica en la que inscriben sus conceptualizaciones. Además, un mismo autor, por el nivel de argumentación que plantea en sus escritos, puede tener una o varias caracterizaciones de la tecnología educativa. Las definiciones ponen el acento en algunos puntos, en relación con éstos serán mostradas.

*Aplicación de la ciencia.* El sentido de algunas de las definiciones tiende a enfatizar el hecho de que la tecnología educativa se sustenta en elementos emanados del proceder científico. En sus afirmaciones resalta la idea de que

existe un modelo científico del cual se desprendería una forma prototípica de reflexionar y dirigir las acciones educativas. Las definiciones que se encuentran en este marco, por ejemplo, son: "La tecnología educacional, entonces, está definida como la *aplicación de un enfoque científico* y sistemático con la información concomitante de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos" (Leiva, 1984, 54); por otro lado, Núñez y Ogalde afirman que la "tecnología educativa se concibe no como el simple uso de aparatos, sino como un conjunto de procedimientos o métodos, técnicas, instrumentos y medios, *derivados del conocimiento científico*, organizado sistemáticamente en un proceso para el logro de objetivos educativos bien determinados" (1984, 83).

*La técnica que produce efectos técnicos.* Los aficionados a la tecnología educativa desean demostrar que ella tiene un valor para la formación de docentes; el valor lo colocan en los efectos que ésta produciría en la pedagogía en general y en la formación de docentes en particular. Se la valora por ser el vehículo que llevaría al cumplimiento de los objetivos que, como señalaron Núñez y Ogalde, requerirían haber sido "bien determinados". Los portavoces de esta serie de ideas aseveran:

"es indispensable considerar y entender a la Tecnología Educativa como todos aquellos recursos materiales y humanos puestos al *servicio del hecho educativo* ... la práctica educativa nos demuestra la infinidad de recursos que un profesional de la educación tiene a su *servicio para culminar el quehacer educativo*" (Beciez, 1984, 161).

Por su parte, Mora afirma que "los resultados obtenidos del uso de la tecnología educativa se expresan en *materiales instruccionales* (volúmenes y cuadernos de evaluación formativa)" (1984, 173); finalmente, la definición que plantea la D.G.E.P sostiene que

"la sistematización de la enseñanza [como elemento imprescindible del campo de la tecnología educativa, tiene como fin] *optimizar el proceso educativo* por medio de la organización y sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje; proceso en el que sus componentes están organizados en forma tal, que todos están orientados al logro de un mismo objetivo: *optimizar el aprendizaje de los educandos* ... La sistematización de la enseñanza implica la estructuración del proceso enseñanza-aprendizaje en un sistema, mismo que señala las *funciones y relaciones que corresponden a cada parte*" (Mora, 1984, 196).

*La técnica para resolver problemas.* Por otro lado, existe una amplia caracterización de la tecnología educativa que enfatiza el aspecto técnico y que

recuerda, en mucho, las primeras etapas en las que surge esta perspectiva tendente a organizar la actividad de formación de profesionales de la educación. Arnaz opina la respecto: "...si intentamos *resolver realmente los problemas* educativos tendremos que utilizar, entre otras cosas, tecnología educativa" (1984, 8); en un tenor semejante se sostiene que "la tecnología educativa ... una alternativa de solución con altas posibilidades de *lograr adecuados rendimientos* para tratar los problemas educacionales" (D.G.E.P., 1984, 195).

*La repetición como garantía.* A pesar de que algunas conceptualizaciones toman los elementos que otras incluyen, en especial la que a continuación se presenta muestra el objeto clásico de la tecnología educativa: elaborar procedimientos que al realizarse de una manera exitosa puedan garantizar la repetición del hecho educativo. Dicho por lo autores, se caracteriza a la tecnología educativa como: "conjunto de procedimientos o métodos, técnicas, instrumentos y medios derivados del conocimiento organizado sistemáticamente en *un proceso para obtener productos o resultados educativos de manera eficaz y repetible*" (ILCE, citada por D.G.E.P., 1984, 195).

*Los contextos como determinantes de la tecnología en uso.* También existen variaciones alrededor del tema de la generalización de la experiencia. Ante las críticas que sobre este punto se realizaron al final de la década de los setenta, algunos de los protagonistas de esta tendencia han escogido la vía del diseño de estrategias tecnológicas en relación con contextos específicos, con cierta valoración de la experiencia ahí realizada. Por ejemplo, se asevera que la tecnología es:

Por otro lado, Álvarez indica: "Lo que intenta producir, de acuerdo con nuestra conceptualización, la tecnología educativa son modalidades educativas *apropiadas a determinadas circunstancias ... no existe ninguna modalidad educativa que pueda ser de uso universal*" (1984, 11). Es una caracterización relativamente diferente a la que afianza la homogeneización y la repetición como pilares de la tecnología educativa. Lo que no niega la propia tendencia ya que, por otro, se asume la lógica entre medios y fines y se sostiene que la práctica educativa se deriva de las teorías del aprendizaje.

*La tecnología como teoría global del hecho educativo.* Existen caracterizaciones de la tecnología educativa que la presentan como una opción tanto para la investigación como sustento para elaborar una teoría de la educación. Con ello se percibe la inclusión de ciertos elementos que fueron erigidos críticamente por sus oponentes. Forma aparentemente renovada de percibirla en un mundo académico que busca nuevos rumbos para dirigir las actividades de formación. Los seguidores de la tecnología asientan: "[la tecnología educativa como



el] *proceso de investigación del hecho educativo*, aplicando el enfoque de sistemas para diseñar y producir satisfactores que coadyuven a elevar la calidad de la educación utilizando y/o creando los recursos tecnológicos apropiados" (Olguín et al., 1984, 252); también es posible definir a la "[la tecnología educativa como] *una teoría que dé una explicación integral a las acciones* de formación, capacitación y actualización, articulando teorías del aprendizaje, de la enseñanza, sociológicas y educativas, con el objeto de que dichas acciones se desarrollen en una vinculación que responda a una estructura educativa global" (UPN: 1984, 278).

Como es posible observar, las definiciones intentan poner la tecnología educativa como una estrategia factible de ser utilizada en las acciones de formación de docentes, algunas de las definiciones retoman varias de las críticas que recibió en los inicios de los años ochenta (parcialización del hecho educativo, universalización de las opciones sin poner el acento en las cuestiones particulares, etc) y tratan de ponerla a la altura de los tiempos, aunque no se percibe una modificación sustancial de su proyecto.

Plateados los argumentos y las definiciones pasemos a ver la noción que tienen del docente, como agente central de modificación en las propuestas de formación, capacitación o actualización de docentes.

## **2. El docente: sujeto de trans-formación.**

Desde sus albores, la tecnología educativa, y especialmente durante la década en que se amplió su utilización en el campo de la formación de profesionales de la educación, reflexionó constantemente acerca de lo que podría hacer y realizar el docente en la institución escolar. La idea de modernización, colocar la actuación del maestro a la altura de los tiempos de amplio dominio de lo técnico, sirvió de telón de fondo para argumentar la transformación del rol docente. Ideal de renovación de la intervención del profesor que abarcó diferentes aspectos: planeación, programación, evaluación, utilización de medios. De igual forma se presentaron maneras diferentes de dirigir la reflexión sobre lo educativo, la visión técnica propuso nuevos objetos tanto para orientar la pulsión epistemofílica de los docentes y de los formadores como para comprender la realidad de la acción escolar.

Tal y como señala Ezpeleta (1986), la pedagogía, y en extensión la tecnología educativa, no ha podido prescindir de la imagen del maestro a pesar de que apostó por su desdibujamiento, casi total, en las decisiones curriculares e instruccionales. Los esfuerzos de racionalización efectuados por los sujetos que apoyaron su utilización fueron múltiples; unos continuaron la argumentación más clásica, otros incluyeron razonamientos que parecían contradecir los argumentos sustantivos, pero sin que, necesariamente, afectaran la

fundamentos lógicos de la propuesta. Los argumentos serán mostrados en los siguientes apartados.

*En el principio [modelizar] la experiencia.* El supuesto epistemológico que sirve de base para organizar una serie de argumentaciones referidas a la formación, capacitación o actualización tiene sus raíces en el planteamiento empírico-inductivo. Al respecto Álvarez asienta: "La experiencia filogenética y la experiencia onto-genética humanas nos demuestran que la vía más asequible para aprender un sistema teórico es la vía empírico-inductiva; o sea, partir de la experiencia, trabajar con la experiencia y de ésta derivar las abstracciones" (1984, 42). Según el autor, asumir este punto de vista implicaría que la enseñanza, congruentemente con ello, parta de un modelo de aprendizaje que privilegie lo concreto. Lo que llevaría a replantear y criticar, siempre para el autor, la enseñanza verbal; y por extensión criticar lo que la tecnología denomina enseñanza tradicional. Para Álvarez, la enseñanza verbal es elemento prototípico del enfoque teórico-deductivo al que se opondrá.

Por otro lado, la idea de recuperar la experiencia se extrapola a los ámbitos de la capacitación:

"todo maestro, por pequeña que sea tiene una experiencia en la práctica; entonces es a partir de esta experiencia de donde hay que partir para el aprendizaje ... [En nuestra propuesta de trabajo con los maestros] esperábamos que el tipo de modalidad educativa seleccionada enfocara el tipo de práctica o propiciara un *modelo de práctica congruente* con lo que a su vez el maestro ejercita con sus alumnos y además, no decir una cosa y hacer otra, sino por el contrario hacer una *congruencia entre lo que se dice y lo que se hace*" (Álvarez, 1984, 16).

*Transformar para conformar.* Sería apresurado objetar que la tecnología educativa no tiene una visión del cambio; en todo caso tendríamos que buscar los elementos para subrayar qué entiende esta vertiente acerca del mismo. Un ámbito que podría apuntalar la reflexión sería el institucional, en la dimensión de la ocupación de los agentes en el puesto de trabajo. La adecuación hacia los ideales de la institución es el punto de partida de esta tendencia; para ello se basan en la detección de necesidades, como procedimiento que permite identificar la diferencia entre "los objetivos de un puesto de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que una persona tiene" (Leiva, 1984, 65).

Los cambios institucionales, asimismo, prevén la posible articulación del docente a la dinámica de los mismos. Desde un punto de vista sistémico, Vizcaíno et al. sostienen la articulación del docente al engranaje institucional, en sus palabras: "el docente es una parte de esa totalidad y guarda una relación dinámica con los demás elementos [institucionales]" (1984, 240). Por diferentes frentes se afirma el acoplamiento constante del docente a la dinámica de las instituciones. La forma de adecuación implica una cuota de racionalización. A propósito Álvarez asevera: "necesitamos concretamente, gente más productiva y menos especulativa" (1984, 47).

La relación hacia las demandas de la institución tendría que tener en el docente una respuesta consciente. Leiva propone la actuación consciente en el uso de la "tecnología educativa que estará dentro de un marco que caracteriza en actuar consciente, que tratará de resolver problemas en forma objetiva o lo menos subjetiva posible, relacionando los componentes del problema, con el objeto de proponer alternativas de solución" (1984, 55). La propuesta del autor para superar los puntos de vista subjetivos consiste en la asunción de las estrategias sociales, psicometodológicas y de comunicación educativa: a) las estrategias sociales, elemento que permitiría la adecuación de la propuesta de la tecnología educativa a las particularidades de cada una de las instituciones; b) psicometodológicas, con ella se buscaría la convergencia entre el aprendizaje deseado y el tiempo racionalmente disponible para efectivamente lograrlo; c) por último, la estrategia de comunicación educativa, con base en ella se confeccionarían instrumentos de comunicación efectiva entre los integrantes de una institución escolar.

Otro aspecto de la conformación hacia lo ideales de la institución lo sostiene Martínez, J., quien afirma que la capacitación le tendría que proporcionar al docente "el conocimiento técnico y metodológico de los elementos que hasta ahora maneja *intuitivamente* en el Proceso Enseñanza-aprendizaje, dándole a conocer los instrumentos que la tecnología educativa pone a su disposición para el desarrollo y control de dichos elementos" (1984, 106).

La formación mediante la tecnología educativa llevaría a superar el saber "intuitivo" que poseen los docentes. La finalidad de la capacitación en esta vertiente le permitiría al maestro "llevar a cabo una eficiente actividad docente mediante la planeación dinámica de sus elementos, la precisión y programación de los recursos necesarios, el diseño y ejecución de sus formas de evaluación" (1984, 106).

*Ideal de la acción docente.* El maestro, en los supuestos de la tecnología educativa, está compelido a: realizar su actuación tomando como base los criterios de eficiencia y eficacia; la búsqueda permanente de los medios para

el cumplimiento de los fines de la institución; la construcción de argumentos tendentes a dar cuenta de certezas técnicas sobre la actuación que realiza frente al mundo. La mayor parte de los que abanderan esta perspectiva asumen la construcción de perfiles de los docentes que anhela una determinada institución. La elaboración de perfiles permitiría sancionar la actuación de los profesores, con ello se valoraría si cumplen o no las demandas institucionales o si están capacitados para asumir los objetivos que ella se ha planteado. Cabe recordar que una de las demandas (de las tendencias en boga y del público asistente) que se plantearon en el primer congreso insistía en el hecho de la elaboración de perfiles como vía para hacer operativa la capacitación y actualización del docente mediante la inclusión de la tecnología educativa.

Otra de las formas en que se plantea el ideal de actuación del docente es el referido a la noción de función. Para Unna existen tres tipos de funciones del docente:

"técnica, [referida al] cúmulo de conocimientos generales que facilitan el ensamble de las materias, proporcionando la enseñanza integrada. La función didáctica ... orienta al aprendizaje utilizando métodos y técnicas que exijan [del maestro] su participación activa ... La función orientadora consiste en establecer el nexo entre el profesor y el alumno, para conocerlo [a éste] mejor en sus virtudes y limitaciones, con miras a su adecuada orientación ... la primera función corresponde a los conocimientos que el docente necesita para el ejercicio de su labor, la segunda a las habilidades y la tercera a sus actitudes" (Unna, 1984, 130).

En la literatura revisada se plantea la noción de función como una forma de oponerse a la idea tradicional del profesor. Los autores que se suman a esta forma de encarar los problemas de enseñanza indican que el profesor: no utiliza los medios actuales de enseñanza, aprovecha insuficientemente los procedimientos científicos para la enseñanza o le falta objetividad, especialmente, en los procedimientos de evaluación. Es por ello que se pondrá el acento en la planificación de la enseñanza como un elemento innovador en la formación, capacitación y actualización de los profesionales de la educación.

Además, la perspectiva pregona los aspectos técnicos como causa para tener efectos técnicos. Al decir de J. Martínez:

"se considera necesario que el profesor ... *plantee técnicamente* los propósitos de la enseñanza (lo que va a enseñar al alumno) de manera tal que facilite su desarrollo y evaluación ... [lo anterior

hará] que la formación en este nivel lleve al profesor a ser autosuficiente" (Martínez,1984, 106).

Una de las tareas centrales del profesor, según Leiva, sería la organización de las experiencias de aprendizaje, modificar el entorno para lograr la eficacia inicialmente prevista en la elaboración de objetivos, al respecto indica:

"[la estrategia psicometodológica intenta] provocar transformaciones profundas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de las necesidades y perfiles de los usuarios, tratando de incidir sobre la *intensificación de la organización de la enseñanza*, con el objeto de facilitar el logro de aprendizajes con una racionalización del tiempo requerido para alcanzar los objetivos" (1984, 56).

He planteado, por un lado, los argumentos que fundamentan la utilización de la tecnología educativa; posteriormente he revisado el tema del sujeto que intenta ser transformado; a continuación indicaré las estrategias que podrían ser utilizadas para modificar al docente y con ellas adecuarlo a las demandas de la institución, siempre dentro de la tendencia que analizamos.

### **3. Las estrategias de los aficionados a la tecnología educativa.**

#### 3.1 La necesidad de la necesidad.

La noción de necesidad es de suma importancia para la tecnología. Al respecto una muestra: "el punto de partida de este modelo se debe realizar siempre desde el estudio de las necesidades, y desde ahí iniciar su recorrido" (UPN, 1984, 279). En estas líneas se resalta la importancia que, desde la perspectiva que en este apartado analizamos, se le otorga a la noción de necesidad. Resulta ser la piedra angular a partir de la cual se fundamentan el conjunto de acciones dirigidas a la formación de profesionales de la educación. Al igual que en el apartado de definiciones existen diferentes matices que se perciben en los autores que se adhieren a tal punto de vista.

*Ligar la acción del docente al proyecto de la institución.* Un conjunto amplio de escritores enlazados, de diversas formas, a la tecnología educativa idean la adecuación del docente al punto de vista y a las finalidades de la institución expresadas en el perfil que ella misma estructura, o en su aspecto más directo, en el puesto ocupado por los agentes que soportan el proyecto institucional. Resulta ilustrativa la siguiente caracterización: "Diagnóstico de necesidades: es el procedimiento que nos permite identificar *las diferencias* medibles y cuantificables existentes entre los conocimientos, habilidades y actitudes

establecidas en los objetivos de un *puesto* de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que una *persona* tiene" (Leiva, 1984, 65).

Por otro lado, se afirma que es el docente el que siente la necesidad de capacitarse, sin desligar su supuesto interés del proyecto de la institución en donde labora. Advierten como natural que el docente tenga intereses ligados al orden institucional. En palabras de Vizcaíno: "Tanto asesores como directivos sintieron la necesidad de una formación específica, que estuviera de acuerdo con las funciones educativas de [la institución donde laboran]" (1984, 243).

En esta misma línea de pensamiento Núñez y Ogalde afirman: "[el curso] está destinado a satisfacer las necesidades que los docentes universitarios perciben en torno de la labor instruccional que realizan con sus propios alumnos" (1984, 86). (Los mismos autores proponen en su programa un módulo dedicado exclusivamente a la "La identificación de necesidades instruccionales").

*Las necesidades de los usuarios.* Otro sentido es el referido a los destinatarios de los proyectos; se considera que la tecnología educativa es el medio idóneo para extender los beneficios de los programas educativos, "[la educación abierta ofrece al maestro] soluciones culturales y educativas a sus necesidades profesionales tomando en cuenta sus posibilidades de tiempo e incluso de lugar" (Caballero, 1984, 35).

*La necesidad, dar respuesta al servicio.* En ocasiones se establece la ecuación necesidad igual a solución de demandas programáticas de la institución escolar. "La programación de [los] cursos se establece considerando las necesidades propias de las escuelas ... la demanda más significativa, de estos cursos, es durante los períodos intersemestrales" (Martínez, J., 1984, 109).

*Selección y organización del saber.* En los textos de los autores analizados es constante la referencia hacia los efectos pragmáticos que beneficiarían a la formación del profesorado; es una forma de establecer el saber que se espera obtener de la aplicación de la tecnología educativa. Alrededor de este punto Leiva utiliza la identificación de necesidades como un procedimiento que "sirva a nivel operativo, para que se pueda manejar sin la inversión de un tiempo excesivo en el *orden teórico* sino más bien facilite la *obtención de resultados* con el uso de la práctica del docente en ejercicio" (1984, 62). Además, se espera que las necesidades de los usuarios sean expresadas en el lenguaje de la tecnología educativa, Barba et al., son convincentes al respecto cuando aseveran que el hecho de que los maestros no expresen sus puntos de vista desde una perspectiva técnica resulta ser un problema: "[los capacitandos] presentan dificultades para traducir los resultados del análisis de su práctica en términos de necesidades de capacitación" (1984, 275).

Partir del punto de vista de los usuarios permitiría dar cuenta de las estrategias que posibiliten el cambio de los mismos. A continuación veremos la forma en que intentarán modificar la experiencia del profesor.

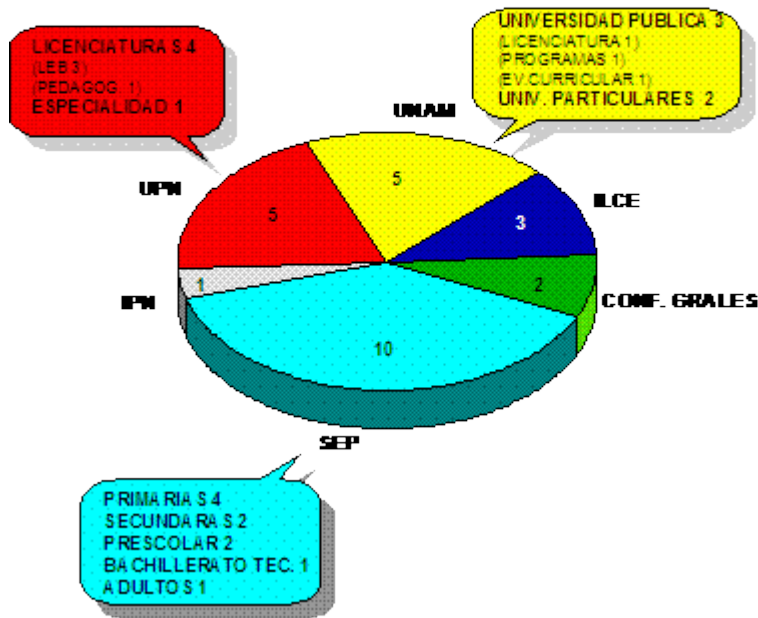
### 3.2 Modelar la experiencia.

Con la idea de elevar la calidad de la educación se han estructurado diversas propuestas para capacitar a los docentes que laboran en las instituciones de educación, ya de tradición normalista o de la universitaria. En el informe que presenta la UPN (1984a) sobre el asunto de la tecnología educativa en la formación de profesionales de la educación se percibe (si se unen 10 informes de las dependencias de la SEP y 3 de la UPN [2 de LEB/79 y una especialización] que directamente asumen la propuesta) un fuerte impacto de esta perspectiva en la capacitación de acciones de docencia ligados a la tradición normalista (cf. gráfica 1).

Por otro lado, en el sector universitario (público) se nota una menor influencia pues no presentan informes en donde se resalta a la tecnología educativa como el modelo que está en la base de la orientación de los programas. Encontramos un informe acerca de materias técnicas en un plan de licenciatura (pedagogía, en ENEP-Aragón); en la misma institución otro sobre actualización del profesorado, sin afirmar su afiliación a la tecnología educativa; y un informe sobre la evaluación de un plan de estudios (enfermería en ENEP-Zaragoza).

(GRÁFICA NÚMERO 1)

## INFORMES SOBRE TECNOLOGIA EDUCATIVA



Tres propuestas que a nivel universitario sí se afilian a la corriente de forma explícita, una en el Instituto Politécnico Nacional y dos de universidades privadas (Anáhuac, Femenina); las tres relativas a centros de capacitación (dedicadas a la atención de profesores sin formación pedagógica) que funcionan al interior de cada una de estas instituciones. En la diferenciación realizada, tradiciones normalista y universitarias, no se ha considerado el planteamiento del ILCE (tres, que atienden a ambos sectores) ni las reflexiones generales (dos, que se dedican a resaltar las bondades de la perspectiva). Las estrategias de la tecnología educativa más representativas serán mostradas a continuación.

*Modelos genéricos para detectar necesidades.* Leiva (1984) elabora una propuesta orientada a obtener una clara identificación de necesidades: primer acercamiento al problema; identificar el rendimiento ideal; caracterizar el rendimiento real; preguntarse sobre las discrepancias entre el rendimiento real e ideal; enunciar lo encontrado en el punto anterior; enunciar las metas que permitan anular las discrepancias; elaborar caminos de solución; valorar las soluciones en relación a las metas planteadas; eliminar las alternativas que se oponen a la satisfacción de metas; valorar los elementos relevantes que permiten cumplir las metas; seleccionar las alternativas reales para solucionar las necesidades detectadas. Muy de cerca de esta serie de ideas se encuentra



la propuesta de la DGEI (1984, 207-213). Por otro lado Barba (1984) presenta un modelo genérico que puede ser utilizado para la capacitación

(GRÁFICA NÚMERO 2)



CEMPEAZ

*Modelos ligados al planteamiento Tyleriano.* El modelo de Tyler, inicialmente planteado para diseñar el currículum, ha sido preferentemente utilizado por los seguidores de la tecnología educativa en sus versiones más clásicas. Generalmente los que retoman esta propuesta apelan a los procedimientos del método científico aplicado a la enseñanza, sin que, epistemológicamente, quede clara la relación. Mora (1984) indica, transparentemente, el modelo (cf. gráfica 3) y su secuencia aplicado a la estructuración de los materiales de la Licenciatura en Educación Básica en la UPN.

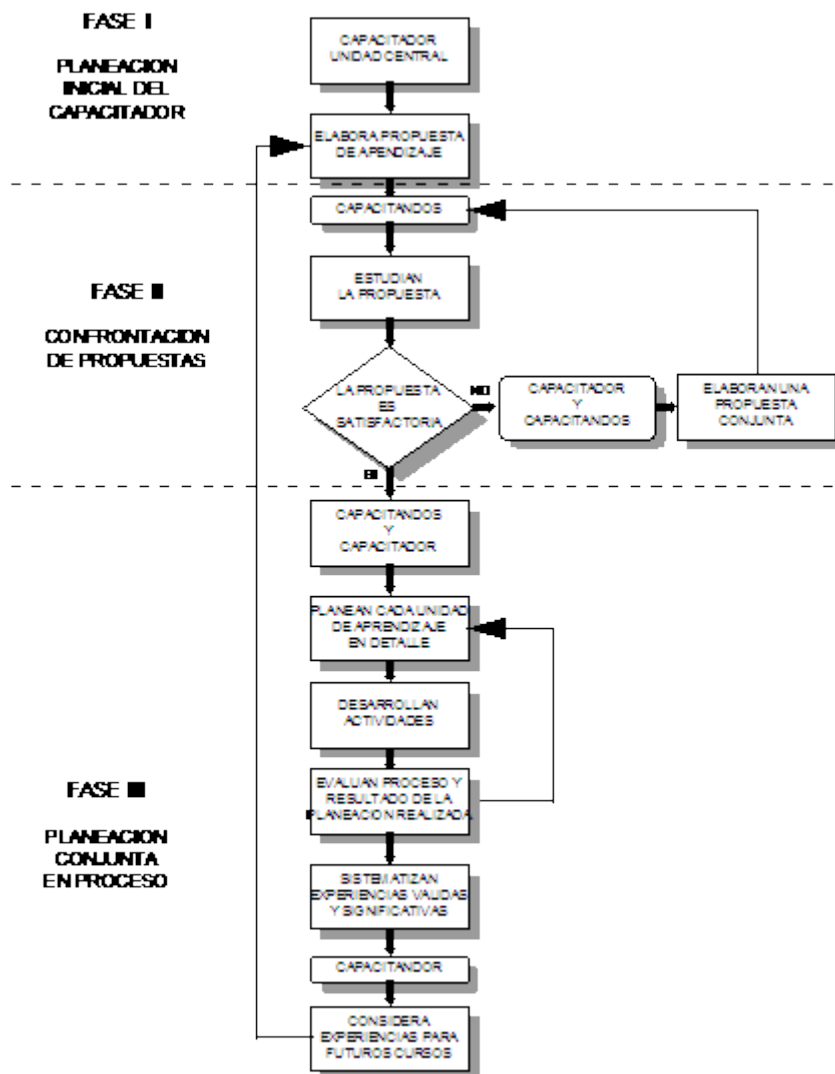
En relación con su modelo Mora afirma:

"nuestro diseño de instrucción se vale de los aportes de la Tecnología Educativa con el fin de *transformar* los objetivos enunciados en las especificaciones curriculares en objetivos concretos de aprendizaje; *Indicar* los antecedentes concretos de conocimientos; *Establecer* las estrategias de aprendizaje; *estructurar* los contenidos de la instrucción; *Determinar* los instrumentos de evaluación formativa; *Traducir* los contenidos en experiencias de aprendizaje determinadas; *Comprobar* la adquisición de conocimientos. Finalmente *implica* el supuesto de que el material de instrucción en el sistema de educación a distancia exterioriza y reproduce la secuencia del aprender del alumno" (1984, 170, el subrayado es de los autores).

Otra serie de propuestas ligadas directamente al modelo indicado son las de Núñez y Martínez J. El primero muestra las características del curso de

capacitación docente "La planificación, conducción y evaluación de la enseñanza". Lo integran módulos que incluyen los siguientes contenidos: Aprendizaje, Los modelos de instrucción, La identificación de necesidades instruccionales, La motivación como factor esencial para promover el aprendizaje, La formulación de objetivos de aprendizaje, Las estrategias de instrucción, Los medios y recursos didácticos, El diseño y conducción de la evaluación formativa y sumativa. En el mismo tenor se encuentra la propuesta de Martínez, J. (1984) quien la elabora alrededor de los elementos fundamentales del modelo presentado en la gráfica número 3.

(GRÁFICA NÚMERO 3)



GRÁFICA 3

*Propuestas que tratan de adecuarse a lo particular.* Álvarez elabora un modelo que trataría de dar respuesta a las situaciones particulares a las que se

enfrentan los profesores. Sugiere que su modelo puede ser usado cumpliendo los cuatro pasos siguientes. El punto de partida inicial consiste en analizar los problemas que enfrentan los usuarios y la identificación de los recursos. El segundo, sería la *formulación ideativa*, abstracta del funcionamiento del modelo. El tercer momento, la producción de los "apoyos materiales a la modalidad educativa". El último, consiste en poner en práctica el modelo ideado.

*Elaboración de material instruccional.* Una de las modalidades en que la tecnología educativa se concreta es en la elaboración de materiales instruccionales. Vizcaíno describe los elementos que componen a las guías de autoinstrucción que se desprenden de la perspectiva de la tecnología educativa:

"a) instrucciones para su manejo; b) objetivos (s) de la unidad; c) actividad preliminar; d) introducción; e) bibliografía básica; f) bibliografía complementaria; g) recomendaciones para el tratamiento de la lectura; h) actividad integradora; i) indicaciones para la retroalimentación y j) actividad complementaria" (1984, 246).

Todas las propuestas afirman que la tecnología educativa permite solucionar los problemas educativos y afianzar el camino para elevar la calidad de la educación o superar problemas pedagógicos concretos; sostienen que es posible, con este enfoque, superar los problemas de la relación teoría y práctica. Se alega que el modelo responde a las necesidades del contexto, a los avances de la ciencia y permite el uso de medios de comunicación social; además, indican que los docentes al ver su utilización tienen una actitud favorable a la tecnología; consideran que es un medio idóneo para la profesionalización de la acción de los docentes; responde a las necesidades de los profesores; que la experiencia desarrollada en un lugar puede ser aplicada en otro con sus respectivas adecuaciones; en fin, que su aplicación ha transformado la práctica docente. (DGEP, 1984; Jiménez, 1984; Martínez J., 1984; Ríos, 1984; Unna, 1984; Vizcaíno et al., 1984). Cabe señalar que en la década no se presentan informes sobre cómo, efectivamente, los programas han impactado en las acciones docentes, a pesar de que la perspectiva coloca en un lugar importante a la evaluación.

### 3.3 Los métodos: microenseñanza, instrucción programada.

*La microenseñanza.* Se difundió en la década de los setenta al amparo de la tecnología educativa, nace en Stanford en 1963 como método de supervisión, sin afiliación clara a alguna teoría pedagógica o psicológica, pero fuertemente marcada por el espíritu conductista que se privilegiaba en esa época. El modelo que más se desarrolló en México proviene de las adaptaciones que se realizaron

en la Universidad de Massachusetts (Ribeiro et al., 1983) y fue asumido por diversas instituciones de educación superior, entre las que se encuentran: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Veracruzana, Instituto Tecnológico de Saltillo, Instituto Tecnológico de Matamoros, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (Ribeiro et al., 1983; Reyes, G., 1988; UPNa, 1984).

Una visión general de la forma que se ha utilizado en México y de los supuestos que pone en juego en algunas de las instituciones que la han retomado se encuentra en Ribeiro et al. (1983). Algunos de los supuestos más clásicos, retomados de la propuesta original, los asume Serrano (1982). Se considera que: a) la microenseñanza es verdadera enseñanza; con base en este supuesto es posible modificar paulatinamente los hábitos instruccionales del profesor; b) hay simplificación de los elementos del proceso de enseñanza; las nociones con las que se trabaja son: microclase, microelemento, microconcepto; c) la microenseñanza capacita en habilidades específicas: uso de voz, utilización del pizarrón, elaboración de preguntas, etc.; d) las actividades prácticas se gradúan de manera secuencial y progresiva; los principios de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil son rectores de la actividad; e) provee de retroalimentación constante a la práctica efectuada; el trabajo con modelos a partir de los cuales se compara la actuación de los participantes es central. Las habilidades con las que trabaja son: inducción (verbal, material), comunicación (verbal, no verbal), variación del estímulo (movimientos, enfoque, pausas, estilo de interacción), elaboración de preguntas (inicial, media, final) y organización lógica.

La utilización de la microenseñanza decayó como método de formación del profesorado en múltiples centros a partir de la mitad de la década de los ochenta. No obstante, se reporta su constante utilización en el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (Ribeiro et al., 1983). Por su parte, Reyes G. reporta la utilización de la microenseñanza para el establecimiento de habilidades de enseñanza. Utiliza una situación experimental, el método pretest posttest; dos variables se ponen en juego, la microenseñanza como variable independiente y el desarrollo de la habilidad en la técnica dirigida como variable dependiente. Toman a dos sujetos que "impartían materias cuyo contenido facilitó el uso de la técnica de discusión dirigida. Los estudiantes fueron divididos en nueve grupos, su ubicación en cada uno de los grupos así como la asignación de maestros fue al azar" (1988, 89). Para efectuar el procedimiento experimental dividieron los componentes que permitirían desarrollar la habilidad del uso de la técnica de discusión dirigida. Posteriormente, describen los seis pasos utilizados en el procedimiento con la ayuda del método pretest posttest para cada uno de los

componentes. Los resultados demostraron que la hipótesis inicialmente construida se aceptaba. "La microenseñanza fue un factor determinante en el establecimiento y/o perfeccionamiento de las habilidades docentes requeridas en el manejo de la técnica de discusión dirigida" (1988, 92).

Conclusiones semejantes, aunque no utiliza el método arriba indicado, son a las que llega Martínez Elías (1987) en la aplicación de un procedimiento de formación de docentes centrado en la utilización de la microenseñanza entre 1983 y 1985. El autor basa su experiencia en la aplicación del modelo diseñado por Ribeiro (1983) en Institutos Tecnológicos.

*Instrucción programada.* Salas (1990) desarrolla un modelo de instrucción programada que retoma los principios básicos de la teoría del análisis conductual aplicado. Arguyen que su utilización ha demostrado beneficios tanto en la esfera de la acción educativa como en el campo de la capacitación de personal, al tener como supuesto que la materia se ajusta a las diferencias individuales, conservando los beneficios de la educación de masas. Sitúa su propuesta dentro de la línea de la tecnología educativa, en sus palabras "tenemos que estar dispuestos a medir la capacidad de enseñanza, no sólo qué hace el profesor, sino por lo que le ocurre al alumno y por lo que éste es capaz de hacer finalmente" (1990, 16).

Salas divide su escrito en seis secciones. En el primero, inicia con la caracterización del sistema educativo, define los conceptos básicos que se desprenden del análisis conductual, las características básicas y conceptos de la instrucción programada. El segundo revisa los conceptos sustantivos del análisis conductual aplicado, de ellos propone ejemplos para el diseño de las actividades y secuencias propias de los materiales de instrucción programada. A continuación indica que existen tres fases para la elaboración de programas; la recolección de información, organización del material, escritura del programa. El cuarto lo dedica a dar recomendaciones técnicas acerca de la elaboración de la unidad que compone a los programas, la finalidad de ellas es hacer eficiente el proceso. Posteriormente, resalta las ventajas y desventajas de los diferentes programas que pueden ser utilizados: lineal, ramificado, trayecto secundario, programa matético. El último capítulo está dedicado a dar sugerencias acerca de la edición, evaluación y análisis del material.

## **B) Continuidad; liar y asumir la lógica de la tecnología educativa en la dirección de la práctica.**

Como se señala en el primer apartado de este capítulo, la corriente que describo tuvo un fuerte impacto en la década de los setenta en México. A finales de ella se plantan un sinnúmero de críticas provenientes de diversos sectores y enraizadas en variadas perspectivas teóricas. Sin embargo, la elaboración de

críticas no lleva, necesariamente, a que los autores se alejen de la perspectiva técnica. Uno de los pilares en los que se sustenta el afán superador gira alrededor de la noción de formación integral, los siguientes autores tratan de superar algunos escollos de la microenseñanza, intentan superar el problema de la parcialidad, de los aspectos detallistas de la propuesta.

Una de las formas más superficiales de criticar a la tecnología educativa es el que presenta Hoyos (1987) quien aspira a un mejoramiento integral con la finalidad de elevar la calidad del servicio educativo, critica a la tecnología educativa e indaga la construcción de estrategias más eficaces de mejoramiento. Por otro lado, Bañuelos (1987) plantea, en sus argumentos, la búsqueda de una nueva opción a la tecnología educativa que permita una mayor racionalidad administrativa, pero sin romper con la lógica de las relaciones institucionales; ambas posiciones no se alejan de los elementos que se encuentran en la base del desarrollo de la tecnología educativa.

Por otro lado, la discusión sobre la parcialidad en la formación de profesores, a la que inevitablemente se enlaza el uso de la propuesta clásica de la microenseñanza, llevó a Ribeiro et al. (1983) a elaborar un método que intenta superar los aspectos parciales sobre los que ella se asienta. Parten del reconocimiento de que la actividad educativa se erige sobre el siguiente postulado: "En toda actividad humana la convicción es un ingrediente esencial de su eficiencia. Sin convicción no hay efectividad" (1983, XV).

En la estructuración de su material inician un recorrido crítico de diversas propuestas utilizadas para trabajar con la microenseñanza. Muestran las incongruencias del modelo original impulsado por la Universidad de Massachusetts, le imputan el hecho de que algunas de las habilidades sería posible subsumirlas en otras, por ejemplo: " `Participación estudiantil´ `Calidad de respuestas´ y `Técnica interrogativa´ ... más que tres habilidades constituyen tres aspectos de la misma habilidad" (Ribeiro, 1983, 4).

Además, sostienen que algunas de ellas no pueden ser entrenadas, como por ejemplo: "evaluación", "relaciones interpersonales", "contexto de valores". Posteriormente, pasan una revisión general a las propuestas institucionales que han utilizado el modelo de Massachusetts en México, como ya señalé, dentro de ellas se encuentran: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; Instituto Politécnico Nacional; Universidad Veracruzana; Instituto Tecnológico de Saltillo; Instituto Tecnológico de Matamoros. Los autores efectúan un análisis detallado de los documentos, destacan las contradicciones en la forma de interpretar las habilidades y el afianzamiento de cada propuesta; las omisiones efectuadas, las inoperancias de la evaluación en

algunas de ellas, etc. El método crítico empleado, por ellos así definido, les permite fundamentar la elaboración de su propuesta.

Inicialmente, la opción que presentan caracteriza tres "elementos humanos" sustantivos: el facilitador, quien debe poseer diversas cualidades, desde una amplia cultura hasta un reconocimiento moral sólido entre los profesionistas, pasando por virtudes psicológicas importantes; el profesor participante, aparte de conocer su materia se le solicitarían criterios tales como "ecuanimidad, comprensión y apertura crítica". El participante juega las veces de profesor, alumno y observador. El tercer elemento es el alumno, quien le da el sentido realista al proceso.

Al criticar la idea de habilidad ("término que, en lo posible, evitaremos por sus connotaciones excesivamente mecanicistas y utilitaristas" [1983, 33]) proponen la idea de componente didáctico. Afirman que ninguno tiene mayor jerarquía, son interdependientes; es decir, no se bastan a sí mismos. El método crítico les permite caracterizar a los siguientes componentes: inducción, desarrollo, síntesis, uso de métodos y materiales, expresión, interacción grupal. Todos éstos organizados alrededor de la idea de praxis educativa, para los autores: "Lo fundamental [del método] está constituido por la interacción de la teoría con la práctica dentro de un proceso superador (praxis) ... ni teoricismo ni practicismo, sino la combinación, realimentación o interacción dialéctica entre teoría y práctica; en otras palabras: praxis educativa" (1983, 75).

La elaboración del modelo pasó por el establecimiento previo de habilidades, para ello utilizaron un test; a la letra señalan: "También confeccionamos un test diagnóstico para detectar las carencias y virtudes del profesor, congruente con el *cuadro de habilidades previamente establecido*" (1983, XIII). En este sentido, no se alejan de los elementos técnicos que son utilizados claramente desde la posición técnica más clásica y que dicen criticar. El modelo que han construido reivindica la posición de lo metodológico para alcanzar la "autonomía" del docente, la "autonomía" funcionaría después de que el profesor haya asumido el modelo. Los autores claramente expresan que: "El método aquí propuesto constituye un primer paso hacia la sistematización del mejoramiento docente, lo que, de hecho, contribuirá a su proceso de autonomización" (1983, 76). Como puede observarse este nivel de crítica, bajo la idea de lograr una formación más integral, sólo lleva a la consolidación de la perspectiva de la tecnología educativa. A continuación mostraré otra serie de críticas que han sido planteadas a la tecnología educativa. Cabe indicar que la mayor parte de las posiciones que se han desarrollado en el campo de la formación docente han tomado como objeto de crítica a la tecnología educativa.

### C) Bregar con la tecnología educativa.

En los protagonistas que se han opuesto al enfoque de la tecnología educativa se encuentra un elemento constante sobre el que asientan sus argumentos: es la idea de formación integral. Generalmente está estructurada en términos de alcanzar un anhelo, aspiración, algo que no se encuentra en la realidad institucional pero que sería posible lograrlo. En otras palabras, es sobre la racionalización de un nuevo ideal que se organizan los comentarios críticos a la tecnología educativa. También se considera que la formación integral conllevaría un saber más complejo que dé opciones de comprensión a la altura de los problemas del campo de la formación de docentes. Veamos a continuación los argumentos de algunos autores, la visión que tienen de la tecnología educativa y la forma de superarla. Cabe señalar que algunos de los comentarios serán retomados en los siguientes capítulos.

#### 1. La oposición de algunos protagonistas.

Para iniciar sus críticas hacia la tecnología educativa, Hirsh reconoce diferentes problemas al interior de las instituciones que tienen como empresa la formación de profesionistas. Aprecia que los problemas son de diversa naturaleza: condiciones institucionales, experiencia profesional en los profesores, la toma de decisión de los funcionarios y, entre otros, la escasa investigación en el ámbito de la formación docente. Afirma que para superar los obstáculos del campo es imprescindible que se resuelvan

"... cuestiones previas y prioritarias, a fin de que pueda realmente construirse como proceso una *formación integral*, profunda y de largo plazo para el gran número de docentes ... *Para que la formación sea realmente integral* se requieren espacios colectivos -no impuestos- en que los docentes puedan reflexionar, investigar, teorizar y construir nuevos conocimientos acerca de su propia práctica, la inserción e importancia social que ésta conlleva, los contenidos y modos en que se imparten y los problemas y obstáculos que enfrentan" (1984, 12).

En su trabajo, Hirsch utilizará la idea de formación integral para valorar las experiencias realizadas en diversos ámbitos institucionales; la asentará en sus conclusiones para proponer que las nuevas estrategias o programas de formación docente se hinquen en ella. La noción de formación integral es utilizada como: un elemento a partir del cual construir propuestas (1984; 18, 83, 86, 123); elemento valorativo para caracterizar a las experiencias que se oponen en los años setenta a la tecnología educativa (1984; 46-48); como pilar a partir del cual organizar en los programas un saber más complejo al que comúnmente se le presenta a los profesores desde la racionalidad técnica



(1984, 55). Con la idea de formación integral se pretende superar la explicación parcial, unicausal y molecular que sustenta la tecnología educativa.

Por otro lado, a la tecnología educativa se le critica la "visión utópica" o "catastrófica" y sugieren la refundición de su saber (Arredondo, Uribe, West 1979, 35-36). Los mismos autores recalcan que ha olvidado analizar el contexto en donde ocurre lo educativo y la interacción grupal; afirman que lo que innova sólo concierne a la presentación de los medios para dirigir las actividades educativas.

Díaz Barriga considera a la tecnología educativa como la pedagogía norteamericana (pedagogía industrial), que emerge en un contexto capitalista y se presenta como el proyecto pedagógico de Norteamérica hacia Latinoamérica. Crítica el hecho de que con la tecnología educativa es imposible la realización de análisis profundo sobre la problemática de la docencia; enfrenta los problemas de enseñanza en forma instrumentalista. Afirma que la "ruptura con la tecnología educativa no se da por un capricho, sino por una necesidad de coherencia teórica y una reflexión crítica sobre nuestra propia experiencia" (1983, 69). Por otro lado, agrega que con este tipo de propuesta se deja de lado "el abordaje teórico, político e histórico" (1987). Como otros autores, afirma que la tecnología educativa se afilia a una concepción positivista y privilegia una visión empirista de la actividad humana.

Martínez C. afirma, por su parte, que las nuevas condiciones del país llevaron a la crítica de la tecnología educativa; "lo anterior condujo, como consecuencia, a una revisión crítica del trabajo realizado, cuya finalidad era superar las limitaciones que presentaba la tecnología educativa, para poder ajustar la formación de docentes a la nueva realidad educativa y social del país" (1989, 69). Es curiosa la afirmación de Martínez, ya que podría deducirse que las nuevas propuestas surgieron para adaptarse a los nuevos tiempos; y no como una forma de oposición consciente a los procesos de adaptación del docente a la institución promovidos desde la tecnología educativa.

## **2. Valoración de la tecnología educativa.**

La descripción realizada me permite observar que los autores que asumieron los eslogans y preceptos de la tecnología educativa tratan ya de establecer una clara continuidad con la propuesta o una adaptación de la misma hacia los temas de la formación de docentes. A continuación mostraré algunos puntos críticos hacia esta vertiente. Cabe indicar que la literatura pedagógica es sumamente crítica con la tecnología educativa; sin embargo, trataré de circunscribir la valoración hacia los elementos que los protagonistas proporcionan.

*Los supuestos de base, obnubilar lo político.* En este capítulo hemos visto cómo algunos autores alaban a la tecnología educativa desde algunos puntos singulares. Algunos de éstos oscurecen la comprensión de la realidad social en un sentido más profundo y tienden a favorecer el conformismo político y la aceptación de las medidas gubernamentales como única opción válida para superar los problemas educativos. Lo anterior puede observarse en algunos de los supuestos de base que utilizan los aficionados a la tecnología educativa: la modernización y la idea particular de democratización. En primer lugar, la noción de modernización. Los que se inscriben en esta propuesta avalan las incursiones de la tecnología educativa sustentando la idea de que como vivimos en un mundo moderno, impregnado de tecnología, entonces tendríamos que retomar sin más lo que el medio nos ofrece, o sea la técnica. Álvarez piensa que es una solución funcional para enfocar los problemas, una forma de poner al día los problemas de la actualización, capacitación o formación de los profesores. Al decir del autor: "fundamentalmente se tiene como objeto la "modernización" y moderno no tiene que ver necesariamente con la edad sino lo que es dominante en una época determinada. Y eso tiene importancia el señalar el sentido al cual nos dirigimos en el procesos de actualización" (1984, 12). Con esta serie de argumentos es imposible la imaginación de otros mundos, de este lado también se encuentra la idea de democratización.

La tecnología educativa, según sus portavoces, vendría a solucionar el problema de cobertura a través de la extensión del servicio hacia diversos sectores de la población demandante. A este anhelo de extensión del servicio los autores lo denominan democratización; en Ríos la recurrencia a la idea de democratización toma la vertiente de la adaptación del hombre a las demandas de la sociedad, recordemos sus palabras: "democratizar la educación llevándola a todos los estratos ... y en un sentido más amplio, contribuir a preparar al hombre en el marco social, económico y político que la sociedad actual reclama" (1984, 74). Como es posible apreciar, se ha desdibujado el sentido verdaderamente político que puede tener una noción como la de democratización, lo cual implicaría el debate sobre las finalidades de lo educativo, de los contenidos y de las condiciones del trabajo docente. Aspectos todos ellos que no se tomaron en cuenta en las argumentaciones de esta vertiente. En otras palabras, con esta idea de lo político el sujeto estaría afincado en el mundo existente (un profesor que tendría que ser moderno en un mundo moderno) y sería imposible la construcción de nuevos horizontes para la convivencia humana. Es decir, se percibe al docente como un sujeto que acriticamente tendría que ver el mundo actual y el que estaría por construir (al respecto ver la categoría de sujeto).

*El saber relevante, lo científico.* Los protagonistas de la tendencia tienen una idea imperialista de lo científico, lo tratan como el saber último y único que

puede orientar y mejorar las prácticas educativas. En Leiva se percibe la idea de que la ciencia ha podido explicar el conjunto de datos que se inscriben en lo educativo y, a partir de la cual, se ordenarían las acciones de formación, recordemos sus palabras: "la tecnología educacional, entonces, está definida como la aplicación de un enfoque científico y sistemático con la información concomitante de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos" (1984, 54). La idea de aplicación resulta ser un molde constante en los autores que se afilian a esta corriente.

Recurrir a la imagen de aplicación, implica reconocer que el saber que se aplica en lo educativo no surge de él. Es un saber que tiene un origen distinto y que es llevado a otro campo, en este caso lo educativo. En esta forma de pensamiento se establece una distancia entre los medios y los fines educativos y se orienta la acción de los profesores al control de los contextos educativos sin que se analicen los fines a los que apunta la empresa educativa. Con este tipo de argumentos es difícil establecer que la diligencia educativa es una acción moral y que requiere soluciones éticas y no sustancialmente aplicaciones científicas. Así, en la tecnología educativa lo educativo aparece mermado de una de sus sustancias, lo ético, para privilegiarse el menester, ambiguamente, científico. En relación con esta serie de comentarios confrontar tanto la categoría de medios-fines y la de saber.

Además, al hablar de una forma unitaria de ciencia se da por sentado que existe una forma de percibir lo científico, se descarta la posibilidad de inscribir diversas formas de construcción del saber y de reconocer la existencia de variadas comunidades académicas con posiciones ideológicas y políticas igualmente dispares. Los aficionados a la tecnología educativa legitiman sólo una forma de construcción del saber e intentan homogeneizar la idea de ciencia. Al respecto ver categorías de saber y tradición.

Pero la idea imperialista de ciencia también se extiende a la noción de técnica y tecnología y a la eficacia de ellas. Se afirma que un profesor es eficaz en cuanto utiliza los procedimientos técnicos, la sistematización de la enseñanza, por ejemplo, para "el logro de un mismo objetivo: optimizar el aprendizaje de los educandos ... la sistematización de la enseñanza implica la estructuración del proceso enseñanza-aprendizaje en un sistema mismo que señala las funciones y relaciones que corresponden a cada parte" (D.G.E.P., 1984, 196). La finalidad de la educación no podría reducirse a la idea de aprendizaje, ya que sólo se resalta la versión cognitiva del hecho educativo. La eficacia tendría que ser vista en relación con las finalidades que democráticamente deberían ser discutidas en el colectivo de los educadores y que tendrían que estar relacionadas con problemas cruciales como la equidad, los derechos humanos, la búsqueda de la igualdad y la justicia: con la formación del ciudadano en un

mundo complejo. Ver la eficacia como el logro del aprendizaje y la utilización de medios técnicos, sería resaltar el valor de la técnica que sólo traería consecuencias técnicas (instrumentos de enseñanza, optimización del proceso) y no ver lo técnico como apoyatura al problema moral y político. Podríamos afirmar que lo educativo ha sido desgajado de su sustancia moral y política en la tecnología educativa. En relación con este punto ver la noción de poiésis.

*Lo educativo como actividad idéntica.* El anhelo, en la tecnología educativa, de la homogeneización de la idea de ciencia también se extiende a la forma de comprender el hecho educativo. Los aficionados a la tecnología educativa esperan que la acción educativa pueda ser repetible; y una garantía de ello es la definición de la tecnología educativa que es sostenida por el ILCE. Recordemos la definición: ésta es caracterizada como "un conjunto de procedimientos o métodos, técnicas, instrumentos y medios derivados del conocimiento organizado sistemáticamente en un *proceso para obtener productos o resultados educativos de manera eficaz y repetible*" (Citada por D.G.E.P.,, 1984, 195). Con el patrón de la repetición como modo de comprensión de lo educativo se afina la idea de ahistoricidad; la noción de repetición rompe con la concepción histórica de los asuntos sociales; en este sentido la tecnología educativa espera la mismidad del hecho y por lo tanto la no alteración del mismo. Pensar que el hecho es repetible tiene efectos en la formación de docentes. Se asentaría la argumentación de que las cuestiones técnicas son las únicas que pueden dar cuenta de la lectura de la realidad; así, bajo la tecnología educativa, la pulsión epistemofílica de los docentes se dirigiría a la lectura de las acciones escolares en la búsqueda de lo inalterable. Implícitamente se consolidaría la idea de que los hechos educativos son "normales" y lo "atípico" sería calificado de "anormal".

Por el contrario, la acción educativa, en cuanto acto histórico, es movable, cambia y aunque hay elementos constantes cada uno adquiere preponderancia por las vicisitudes propias del contexto en donde se realiza el vínculo educativo. En este sentido, cada hecho educativo es para el maestro un caso al cual debe responder ética, racional e históricamente, y no como lo pretenden los aficionados de la tecnología educativa: como un hecho que se repite. Además, la historia de los maestros se enlaza a diversas tradiciones que son asumidas, denegadas, revividas o revitalizadas por los sujetos sociales. Es decir, el docente lleva la historia personal, corporativa y social de su construcción al acto educativo y pone en movimiento una ideología que es el ensamblaje de múltiples opciones de realizarlo. Una visión contraria tiene la tecnología educativa que busca la no transformación, alteración o modificación del hecho. Ver en relación con este punto la noción de escolarización.

En forma aparente, Álvarez intenta salirse de la universalización de la acción educativa, indicando que "no existe ninguna modalidad educativa que pueda ser de uso universal" (1984, 11). Pero no niega la lógica central sobre la que se asienta la tecnología educativa; es decir, la preponderancia de los medios sobre los fines y el escoger lo psicológico como eje de la actividad racional para comprender los fenómenos educativos. Es una voz que intenta pasar como algo diverso lo que permanece idéntico en la sustancia del proyecto de la tecnología educativa.

*La tecnología educativa como teoría pedagógica.* En el afán de minimizar las críticas hacia la tecnología educativa, y obtener un consenso de esta vertiente, algunos autores la sostienen como una teoría que abarca y está sustentada en diversas corrientes o ciencias, y que podría dar cuenta de la totalidad de las acciones educativas. La UPN presenta a la tecnología educativa como "una teoría que dé una explicación integral a las acciones de formación, capacitación y actualización, articulando teorías del aprendizaje, de la enseñanza, sociológicas y educativas, con el objeto de que dichas acciones se desarrollen en una vinculación que responda a una estructura educativa global" (1984, 278). Aunque contradictoriamente también la perciben como una teoría que es la aplicación de otro enfoque, el de sistemas, en relación con ello Olguín et al., afirman que la tecnología educativa es el "proceso de investigación del hecho educativo aplicando el enfoque de sistemas" (1984, 252). En la primera, es evidente que los autores no aclaran la forma de articulación de los distintos saberes y las perspectivas ideológicas que ponen en juego cada una de ellas.

Además, como veremos más adelante, el enfoque de sistemas es útil para la tecnología educativa porque permite proponer que los elementos estructurales de la acción educativa interactúen entre ellos y se acoplen entre sí. Es decir, el enfoque de sistemas permite que las acciones prescriptivas ("deber de", "tener que") pasen visado de neutralidad en las racionalizaciones elaboradas por los autores que se ligan a esta perspectiva, aspecto que desarrollaremos en el siguiente apartado.

*El docente en relación simétrica con la institución.* La idea que se despliega acerca del docente en los aficionados de la tecnología educativa la presentaré en cuatro aspectos: el modelo empírico-inductivo; la experiencia del maestro (en tres aspectos; lo que dice y hace, lo que posee y lo que requiere, causas y efectos que provocan el aprendizaje); la renuncia a lo especulativo; y, finalmente, la idea de actuación consciente en el profesor.

La tecnología educativa tratará de tener un lugar en el campo pedagógico construyendo una imagen de la educación tradicional, que subsume diversas tradiciones y escuelas. Uno de los elementos de crítica es la enseñanza verbal.

Álvarez se opondrá a ella afirmando que "la experiencia filogenética y la experiencia onto-genética humanas nos demuestran que la vía más asequible para aprender un sistema teórico es la vía empírico-inductiva o sea partir de la experiencia, trabajar con la experiencia y de ésta derivar las abstracciones" (1984, 42). Afirmer que la enseñanza verbal es equiparable a lo que epistemológicamente se plantea como modelo teórico-deductivo es negar al lenguaje como mecanismo de simbolización de la realidad que, como tal, toca también a la experiencia individual en el proceso de comprensión de lo real. La equivalencia que el autor realiza pone en un callejón sin salida la comprensión del problema de la relación entre lo particular (la construcción de la individualidad) y lo general (la producción social de significados) de la práctica social; aspecto crucial sobre el que gira y se estructura la experiencia escolar. Asumir el modelo empírico-inductivo implicaría colocar los asuntos educativos en términos individuales: en forma más precisa, en término de aprendizaje individual. Es por ello que una noción particularmente acariciada por esta tendencia es el auto-aprendizaje, que ha servido como eje de estructuración de muchos de los materiales instruccionales y en especial de los elaborados en la educación a distancia. Al respecto de estos comentarios el lector puede confrontar las categorías de saber, sujeto y escolarización. Como podrá observarse en los siguientes capítulos, la idea de aprendizaje individual avalada por la tecnología educativa ha sido utilizada como eslabón crítico por algunos autores, que han preferido apostar por la noción de aprendizaje grupal.

Otro de los supuestos de la tecnología educativa es el tomar como referencia la experiencia del maestro, pero su afán es la modificación de la misma, pues de entrada estará descalificada como moderna, toda vez que el maestro utiliza lo que la tecnología educativa considera como tradicional; la enseñanza que tiene como eje rector la transmisión verbal. Al interior de la tecnología educativa, la experiencia docente deviene objeto de modelización con la pretensión de establecer la congruencia entre lo que dice y hace el docente. Álvarez así lo reconoce: "no decir una cosa y hacer otra, sino por el contrario hacer una congruencia entre lo que se dice y lo que se hace" (1984, 16). Como veremos más adelante, tal supuesto modeliza una forma ideal de pensar la relación del maestro con la institución escolar. El manifestado rescate de la experiencia del maestro, desde esta versión, sería como una profilaxis de lo que interrumpe la *relación simétrica* esperada entre el pensar y el hacer. Con ello se espera una filiación constante del sujeto a las demandas de la institución escolar y se calla la posibilidad de actuación del sujeto al interior de la misma. La experiencia docente es calificada de intuitiva y la forma de hacerla moderna es mediante la capacitación técnica. Recordemos las palabras de Martínez J., quien espera que la capacitación le proporcione al docente "el conocimiento técnico y metodológico de los elementos que hasta ahora maneja intuitivamente en el Proceso Enseñanza-aprendizaje, dándole a conocer los

instrumentos que la tecnología educativa pone a su disposición para el desarrollo y control de dichos elementos" (1984, 106). Al respecto ver la categoría de escolarización.

La tecnología educativa espera la *relación simétrica* no sólo en lo que el docente dice y en lo que hace; también entre lo que el sujeto posee y lo que requiere para el cumplimiento de un puesto en la estructura institucional. Para ello se basa en la detección de necesidades, como procedimiento que permite identificar la diferencia entre "los objetivos de un *puesto* de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que una *persona tiene*" (Leiva: 1984, 65). Con éstos se trataría de adecuar al maestro a las expectativas y tendencias de la institución. En este sentido se toma acríticamente, como si inherentemente fuesen loables los objetivos, proyectos y tareas de la institución, y por lo tanto se desconfía de la historia del maestro.

En algunos párrafos más arriba había puesto el acento en el uso de la categoría de totalidad desde la perspectiva de la teoría de sistemas. La racionalización que con ella se efectúa se inscribe en la idea que los autores tienen del cambio. El cambio se percibe como el proceso de adecuación del sujeto hacia las características deseables de la institución, aspecto que dentro de la tecnología educativa sería el componente más claramente funcional de la perspectiva. En este rubro se encuentran afirmaciones que, desde un punto de vista sistémico, plantean la relación y ubicación del docente en la globalidad del proceso: "*el docente es una parte de esa totalidad* y guarda una relación dinámica con los demás elementos" (Vizcaíno y otros: 1984, 240).

La tecnología educativa no renuncia a la idea de totalidad, pero adquiere matices específicos: al buscar la relación simétrica, de correspondencia entre manera de pensar y sentir, características del puesto y habilidades actuales de los sujetos, la totalidad adquiere el matiz siguiente; se espera relacionar los elementos que integran a la totalidad (que en este caso sería el proyecto institucional) en términos de la adecuación de los individuos a las finalidades establecidas en la institución. En este sentido la adecuación, acoplamiento, esperaría evitar el conflicto entre el sujeto y las finalidades de la institución. Es otra forma de sostener una visión no histórica del proceso educativo y de proponer una posición pasiva del sujeto docente. En este serie de ideas cobra sentido la afirmación de Ribeiro, que el docente puede ser autónomo cuando ha asumido el modelo que la institución le proporciona; la autonomía deseada por los aficionados a la tecnología educativa es vista del lado de los objetivos de la institución. Al respecto ver las categorías de sujeto y escolarización.

Veamos un tercer nivel de la relación simétrica que se espera del docente en concomitancia con la labor institucional (los anteriores fueron entre el saber y el hacer, entre lo que el sujeto posee y lo que requiere para la institución) de

promover aprendizajes. Este nivel se refiere a las causas y efectos que provocan el aprendizaje. Ya he indicado que la tecnología educativa tiene como unidad de análisis el aprendizaje individual, por lo que compele al docente al logro de ello mediante la organización del entorno para producir aprendizajes eficaces. Poner el acento en el entorno implicaría que las causas del aprendizaje sólo estén fuera del sujeto que es afectado por ellas, y a buscar los resultados del aprendizaje en estricta correspondencia con las causas que lo provocaron. Volvemos a ver aquí la búsqueda de la *relación simétrica*, pero ahora focalizada sobre las causas y efectos de la acción del aprendizaje. La acción del maestro, dentro del modelo, llevaría a la indagación de estrategias que permitirían acortar la distancia entre la causa eficaz del aprendizaje y su efecto. Leiva es diáfano en relación con esta serie de afirmaciones;

"[la estrategia psicometodológica intenta] provocar transformaciones profundas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de las necesidades y perfiles de los usuarios, tratando de incidir sobre la *intensificación de la organización de la enseñanza*, con el objeto de facilitar el logro de aprendizajes con una racionalización del tiempo requerido para alcanzar los objetivos" (1984, 56).

Si bien es cierto que con estas afirmaciones se pone el acento en el papel central del profesor, dejan sin embargo la figura del alumno como agente que pasivamente se ve afectado por las actividades de planeación del entorno realizado por el profesor y se vuelve a poner como causa última del aprendizaje un elemento externo al sujeto que aprende. No se percibe al alumno como agente que activamente aprehende el mundo y se le reduce su papel a sujeto que procesa la información del medio circundante. Al respecto ver la categoría de sujeto y medios-fines.

Por otro lado, la idea de adecuación hacia los proyectos institucionales plantearía, según los que sostienen este punto de vista, al docente la posible renuncia a la reflexión especulativa. Si lo que se encuentra en la base de la perspectiva que analizamos es la ideología de la modernización, entonces no le queda a ella más que proponer una forma de lectura de la realidad que, de manera implícita o explícita, oriente al docente a la deserción de los asuntos especulativos, asimismo, e inevitablemente, le lleva a buscar principios de explicación que van de la mano de los conceptos de eficacia y eficiencia. En relación con esta serie de pensamientos, Álvarez sugiere que la formación docente, ligada a las características de la institución, tendría como soporte la siguiente afirmación: "necesitamos concretamente, gente más productiva y menos especulativa" (1984, 47).



Esta serie de aspectos (la relación simétrica entre pensar y actuar y la adecuación hacia las demandas institucionales) también afectan la relación del yo con el mundo. Desde esta tendencia se afianza la idea de un sujeto que mantenga lazos con el mundo a través de la certeza (confrontar al respecto la categoría de saber y sujeto), de la erradicación de lo subjetivo. Leiva propone un sujeto consciente de su hacer con el uso de la "tecnología educativa que estará dentro de un marco que caracteriza en *actuar consciente*, que tratará de resolver problemas en forma objetiva o lo *menos subjetiva* posible relacionando los componentes del problema, con el objeto de proponer alternativas de solución" (1984, 55). La utilización de este enfoque ambicionaría la adecuación del yo al mundo inmediato; según Leiva, este proceso puede ser posible con la permanente contextualización del enfoque de la tecnología educativa, el que contemplaría tres tipos de estrategias: sociales, elaborar mecanismos que funcionen en el marco de cada una de las instituciones; psicometodológicas, buscar la convergencia entre el aprendizaje deseado y el tiempo racionalmente disponible para lograrlo; de comunicación educativa, confeccionar procedimientos de comunicación efectiva entre los integrantes de una institución escolar. Como se observa, el autor apuesta por la inclusión del docente en las tareas institucionales desde un punto de vista meramente técnico y con un afán racionalista.

*La dirección del saber.* En la descripción de los argumentos que utilizan los aficionados a la tecnología educativa indiqué que uno de los pilares es el referido a la detección de necesidades. La identificación de las necesidades tiende a dirigir la representación, que se construye en el marco institucional, de lo real; es decir, la detección de necesidades es una forma de orientar y seleccionar, proponer formas de lectura de la realidad escolar. Es utilizada como un procedimiento que "sirva a nivel operativo, para que se pueda manejar sin la inversión de un tiempo excesivo en el *orden teórico* sino más bien facilite la *obtención de resultados* con el uso de la práctica del docente en ejercicio" (Leiva, 1984, 62). Con esta afirmación es posible observar que el saber que la tecnología educativa privilegia es el saber técnico y claramente se oponen a la construcción de complejos teóricos para dar cuenta de los fenómenos institucionales.

Los aficionados a la tecnología educativa esperan que el saber técnico sea también propiedad del docente en la descripción de sus necesidades de formación, actualización o capacitación. A partir de la idea de necesidad se valoran las demandas de los profesionales de la educación, que se espera haya entrado en el circuito del pensamiento tecnológico como modo legítimo de dirigir la práctica. Para Barba et al., el hecho de que los maestros no expresen sus puntos de vista desde una perspectiva técnica resulta ser un problema: "[los capacitandos] presentan dificultades para traducir los resultados del

análisis de su práctica en términos de necesidades de capacitación" (1984, 275). En este caso, es posible observar que el problema de comprensión de las demandas de los docentes proviene del formador y que éste trata de dirigir la lectura que hacen los docentes a la que él ya tiene construida. En otras palabras, se trata de imponer un estilo de saber hacia los docentes para que entren en el circuito de lo técnico.

Como hemos observado en los escritos analizados, la idea de necesidad se presenta para soldar al maestro a las expectativas de la institución, haciendo pasar el vínculo como si fuera un suceso natural. Con ello el docente no estaría posibilitado en valorar críticamente los proyectos institucionales, pues los aficionados a la tecnología educativa sólo aceptan un mundo como posible: el mundo de la racionalización técnica.

Por otro lado, al naturalizar la relación del individuo con la institución se deserta la reflexión sobre el tema de la escolarización, ya que la tecnología educativa pregona el enlace acrítico del sujeto a los mecanismos instituidos del sistema escolar. Para muestra lo que Vizcaíno sostiene: "Tanto asesores como directivos sintieron la necesidad de una formación específica, que estuviera de acuerdo con las funciones educativas de la [institución donde laboran]" (1984, 243). Además, la ideología de las necesidades sutura la dicotomía entre lo instituido (lo dado) y lo instituyente (lo posible), al equipararlos esta perspectiva pierde de referencia la noción de conflicto para explicar las relaciones del sujeto con la institución. En relación con este punto ver la categoría de saber.

Tomar en su forma literal las necesidades que los docentes expresan en la institución donde laboran y no realizar una lectura crítica de ellas llevaría a acentuar al docente a las perspectivas, caminos o demandas de la propia institución, con lo que el único mundo posible a nivel profesional, para esta perspectiva, es lo que la institución construye. En relación con este punto, es importante recordar que las instituciones educativas actuales han impulsado la ideología del credencialismo e intentan, verdaderamente, que el docente se movilice en relación con ella. Una lectura crítica de las necesidades del docente implica hacer abstracción de las relaciones entre lo particular (las expectativas del profesor) y lo general (las propuestas de trabajo y trayectorias que deberían cumplir los docentes para ejercer las funciones previstas de la institución) en el análisis de la socialización de las prácticas de formación de los profesionales de la educación. Por otro lado, resulta curioso que los cursos dicen partir de las necesidades de los profesionales de la educación, pero no reportan lo que acontece cuando ellas no coinciden; es otra manera de no visualizar las diferentes perspectivas que pueden existir en la vida de las instituciones educativas. A pesar de que la mayor parte de las propuestas dicen

tomar opciones metodológicas que no involucrarían a la subjetividad de los actores esto no siempre se cumple. Por ejemplo, se indica que en la detección de necesidades se entrevistó "a la Directora de Educación Preescolar del Estado, a la Jefe de Educación Preescolar del Estado, quienes *proporcionaron datos que permitieron seleccionar una solución*: Proporcionar un curso de actualización para el personal docente" (D.G.E.P., 1984, 199). Es claro el tipo de análisis que hacen público, no se toma en cuenta a los sujetos concretos de la capacitación docente pues, como es posible observar, quien relata las necesidades del docente es una persona que ocupa un lugar en la burocracia.

Finalmente, hemos visto que el ideal de la construcción del saber dentro de la tecnología educativa lo proporciona el modelo empírico-inductivo. Sin embargo, Álvarez (1984) asienta la importancia de un primer momento, en la construcción de propuestas, que denomina ideativo, abstracto, necesariamente teórico para dirigir la transformación de la práctica. Posición contradictoria a su mismo ideal de requerir "gente más productiva y menos especulativa". Los autores de la perspectiva no soportan el modelo epistemológico que pregonan, además de tratar de universalizar un modo de saber como prototípico de la acción pedagógica. En relación con estos comentarios confrontar la noción de saber.

*La noción de acción.* Los autores que se afilian a la tecnología educativa tienen una idea de la acción humana en donde los componentes cognitivos y de actuación se encuentran separados y por lo tanto esperan su unión. Es decir avalan una imagen empirista de la experiencia humana, las representaciones de la acción por un lado, la acción misma sin representación. Es decir, la praxis es entendida como el punto de unión de dos elementos que para los autores se encuentran separados y por lo tanto apostarán, aún sin proponérselo, por la descripción de la teoría como elemento rector de la actividad humana. Esto es perceptible en la confección del método para formar a los docentes en la adquisición de habilidades. En sus palabras: "También confeccionamos un test diagnóstico para detectar las carencias y virtudes del profesor, congruente con el *cuadro de habilidades previamente establecido*" (XIII). Como indico en la categoría de escolarización se olvidan que en las instituciones "Pensar tiene que ver más con intervenir que con representar" (Hacking, citado por Douglas M. 1996, 80)

En este capítulo he exhibido, en primer lugar, los argumentos de los aficionados a la tecnología educativa. La exposición se centró en las razones que fundamentan al campo, aquí incluí los argumentos, masificación, modernización y democratización. Más adelante mostré las definiciones que los aficionados a la tecnología educativa han dado sobre su materia de trabajo. Luego, expuse la idea que tiene del docente y las estrategias que han generado

los autores para formar al profesor y los métodos que han utilizado como dispositivos para intervenir en el campo de la formación de docentes. Con ellos se percibe las tradiciones a las que los autores se han afiliado.

De igual forma, mostré los intentos críticos de algunos autores pero que no superan los supuestos básicos de la tecnología educativa. Lo que demuestra el toque de ingenuidad para superar a esta tendencia.

Finalmente, he valorado, con base en las categorías propuestas en el primer capítulo, los argumentos de los aficionados de la tecnología educativa. Los puntos que toqué son: la ausencia del tratamiento de lo político; la sobrevaloración de lo científico como causa de la dirección del saber; la idea de que la educación es un hecho repetible; el anhelo de fundar a la tecnología educativa como una teoría pedagógica; el deseo de establecer una articulación fiel entre el maestro y la institución con la idea de simetría; la dirección que intentan darle a la construcción del saber y, finalmente, la imagen de praxis. He planteado un análisis detallado de esta vertiente pues la mayor parte de los autores, analizados en los próximos capítulos, dirán que se oponen a esta lógica, a esta ideología o proyecto pedagógico afincado en México.

## CAPÍTULO IV.

### LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y DIDÁCTICA CRÍTICA. LA BÚSQUEDA DE LOS FUNDAMENTOS.

"cualquier movimiento que piensa y actúa en forma de un *ismo* llega a verse tan envuelto en la reacción contra otros *ismos* que al fin es dominado involuntariamente por ellos" John Dewey.

"la crítica es el proceso por el cual la razón emprende el conocimiento de sí misma" Kant.

Según Hirsch (1990, 51), la idea de profesionalizar a la docencia ya había sido planteada en la década de los setentas y se deslizaban alrededor de ella diversos sentidos para conceptualizarla (en relación con ellos se puede consultar el capítulo dos). Será el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México el lugar donde se planteen los elementos sobre los que girará el conjunto de reflexiones sobre el tema.

En este capítulo expondré los elementos centrales de la propuesta de formación de docentes que se ha planteado en este centro. Pero ya que el conjunto de propuestas ha sido amplio, así como los proyectos que han elaborado y las acciones que han desplegado, la noción de profesionalización será mostrada en el presente capítulo y en el siguiente, ambos girarán alrededor de este tema. Aquí nos ocuparemos de la propuesta que se realiza en el texto de "Notas para un modelo de docencia" y lo que se autodenomina "Didáctica Crítica".

#### A) El Modelo de Docencia.

Encontramos en el "Primer Congreso de Investigación Educativa" la idea de profesionalizar a la docencia; hay mesas que señalan el problema de las condiciones de trabajo y buscan formas de solucionarlo. En muchos de los reportes de investigación se perfila el CISE como uno de los centros que más desarrollo tiene al respecto. En este evento académico se presentan como investigaciones la elaboración de programas de formación docente y también se encuentra como proyecto el "Modelo de Docencia". En relación con la didáctica, los participantes a las mesas señalan que debería buscarse nuevas estrategias para favorecer el aprendizaje de los alumnos y metodologías innovadoras que respondieran a las necesidades concretas de los maestros. La formación en el ámbito universitario aparece como el espacio que más

reflexiones muestra a nivel cuantitativo. En lo que respecta a las tendencias podemos decir que se han transmutado la institucional/psicosocial y la crítica ideológica, como podrá observarse en los referentes que tanto el "Modelo de docencia" utiliza así como los supuestos que retoma la "Didáctica crítica". Las dos vertientes tomarán como elemento crítico los supuestos de la tecnología educativa, esfuerzo cognitivo que les llevará a construir su propuesta de formación de profesores.

### **1. Los argumentos en el Modelo de Docencia.**

La tendencia de profesionalización de la docencia se estructuró como una reacción importante frente a los embates, dominio y extensión de la tecnología educativa. Su cuna fue el Centro de Didáctica (UNAM) y, posteriormente, fue asumida plenamente por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM[1], de ahí se propagó a diferentes centros de formación de profesores en múltiples universidades en México; en muchos de ellos al asumir la propuesta incluso retoman literalmente el nombre de este centro en sus universidades. El ensayo que inicia este tipo de propuestas sobre la forma de reflexionar la acción educativa y la formación de docentes se titula "Notas para un modelo de docencia" (Arredondo, Uribe y West, 1979). El texto organizador de esta propuesta plantea, entre otros argumentos, que el fenómeno de la masificación llevó a que las universidades reflexionaran sobre el sentido de la formación profesional; que la docencia es un fenómeno que debe ser estudiado pues influye y resulta ser el eje central de la formación pedagógica universitaria. La masificación afecta, necesariamente, a la formación pedagógica de los profesores y a su estatus interno en la institución. En el documento se percibe "cierta tendencia a la ampliación y consolidación del profesorado de carrera. De alguna manera se está gestando un proceso de consolidación del trabajo académico universitario" (Arredondo, 1980, 139).

A esta serie de argumentos, el mismo autor agrega la constante participación del profesor en las tareas académicas acaecidas por el proceso de modernización que ha llevado a que en las universidades los planes y programas de estudio sean renovados. Con ello, se apela a la modernización de la universidad como uno de los ejes que llevó a la elaboración del modelo. En este sentido "Notas para un modelo de docencia" es una forma de responder, por los formadores, a las demandas de modernización que desde diversos lugares se plantean al conjunto de la sociedad; en especial, para las instituciones universitarias, pues se suponen que son el eje de la formación profesional en el país.

Para dar cuenta del fenómeno de la docencia el texto se divide en seis apartados. Los autores toman como marco de referencia elementos

provenientes del materialismo histórico con ciertos matices de los modos de argumentación del análisis de sistemas; asimismo, parten de la idea de totalidad y de relación entre los componentes: sistemas, o subsistemas que forman parte de sistemas[2]. Los autores aseveran: "Entendemos la docencia como un conjunto, como un *sistema* de elementos cuyas partes están interrelacionadas en una totalidad" ... "Como *subsistema de un sistema* más amplio, la docencia cumple sus propósitos a través de la interacción con las personas a quienes pretende modificar" (Arredondo, 1980, 13 y 31) (Al igual que en el capítulo anterior, el subrayado en las citas, salvo que se indique lo contrario es mío; además los números que coloco entre paréntesis indican que se trata de la misma obra, hasta que se señale lo contrario).

También, recurren a la noción de totalidad para organizar conceptualmente el conjunto de aspectos referidos a la docencia, incorporan múltiples aspectos que se encuentran alrededor de la problemática docente "que conjuga un vasto y complejo universo de variables"(Arredondo, 1980, 41). Reúnen los componentes del proceso en un modelo teórico como una doble finalidad: argumentar, comprender al fenómeno de la docencia y de intervención, y de esta forma intentar extraer consecuencias para la formación de los docentes. Los autores llegan a afirmar que en el documento "se presentan proposiciones a nivel operativo que pueden resultar de carácter indicativo para la labor docente" (Arredondo, 1980, 14). En este sentido, su intención es plenamente prescriptiva: dar líneas de acción para llegar a modificar la realidad de la acción de formar a los profesores universitarios y normalistas.

El conjunto de reflexiones sobre la docencia como objeto de estudio inicia con la caracterización de la educación, la docencia y el aprendizaje. Le asignan a la educación una tarea doble: a) por un lado, es un proceso de socialización en tanto acción de aculturación de las generaciones adultas a las nuevas generaciones que se incorporan a la vida social; argumentan que la educación tiene la tarea, centrada en el sujeto, de desarrollar sus posibilidades y nutrirlo de conocimientos; para ello advierten que la educación tiene tres modos de comprensión, como sistema, producto y proceso; b) además, es una dimensión humana, ya que como acción no cesa, es permanente. La educación en su aspecto consciente, organizado, intencional y sistemático, como acción que se realiza en contextos institucionales forma parte de lo que denominan docencia, que ciñe los procesos de enseñanza. Al igual que aquella, puede ser entendida en tanto sistema, proceso y producto.

El objeto de la docencia es el aprendizaje. Este es concebido como el cambio de conducta que, siguiendo a Bleger, denominan conducta molar, la que abarca cinco aspectos: finalidad; homeostasis del organismo en relación con el medio ambiente; la motivación, multicausal y que comprende los aspectos

conscientes e inconscientes del actuar; el objeto, real o virtual, que al introyectarse en el sujeto impone formas de relación, "la posibilidad de nuevos aprendizajes se verá condicionada por el tipo de vínculos introyectados" (Arredondo, 1980, 17); en quinto lugar, indican que la conducta expresa significados, sean estos latentes o manifiestos. Finalmente, la conducta incluye una estructura, modo concreto en que la personalidad se relaciona con los objetos. Aprender implicará procesos de interacción entre sujetos y objetos para modificar o transformar "las pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma, a los objetos mismos" (Arredondo, 1980, 17).

En el segundo apartado, sostienen que el propósito de la docencia es la de propiciar aprendizajes significativos. Esta finalidad la establecen ya que han caracterizado a la docencia como un proceso que tiende a alcanzar el logro de intencionalidades explícitas. Al decir de los autores: "Propiciar aprendizajes puede entenderse, entonces, como suscitar o *promover las condiciones adecuadas* para que el aprendizaje se produzca" (Arredondo, 1980, 18). Los aprendizajes susceptibles de ser promovidos son los que se encuentran en el rango de significativos, en tanto socialmente se inscriban en lo predominantemente existente, o en valores fomentados por diversos grupos que tratan de responder a situaciones concretas. De igual modo se percibe en el texto que la idea de significatividad apela a la preferencia, gusto de los individuos concretos.

Establecida la noción de aprendizaje significativo, dedican la tercera parte a caracterizarlo en diversos niveles. Toda vez que asumen los principios postulados por la UNESCO, no sólo los sintetizan sino que esperan que sean incorporados en el perfil de los egresados universitarios. En primer lugar, retoman la noción de aprender a hacer, el contenido que se incluye en este aspecto es el que directamente sería útil para el desempeño del sujeto en el cumplimiento de las necesidades sociales. Es el aprendizaje ya sancionado en un determinado ámbito profesional, asimilado mediante la experiencia directa del sujeto. En sus argumentos agregan que, a pesar de que este tipo de saber sea imprescindible, la pedagogía no lo puede tomar como finalidad única, sólo a riesgo de pretender la dependencia del sujeto a su entorno. En esta categoría se tendrían que promover aprendizajes de conocimientos, habilidades y destrezas en relación directa con el ámbito profesional.

De igual forma, incorporan en su modelo la noción de aprender a aprender, lema considerado indispensable para promover en los ciudadanos el desarrollo intelectual y afectivo. En comparación con el aprender a hacer, esta categoría acentúa la condición activa de los docentes. Mediante ella el modelo de docencia anhela que los sujetos tengan conciencia de los cambios y estén en condiciones de incorporarse al proceso de educación permanente para,



continuamente, desempeñarse en el ámbito profesional. El aprender a aprender

"acentúa aquí el papel del estudiante y del aprendizaje, el desarrollo de los procedimientos intelectuales y de las habilidades y la adquisición de métodos y procedimientos ... lo significativo se refiere a la capacidad para resolver problemas, para encontrar por cuenta propia soluciones y alternativas, para investigar situaciones y para crear innovaciones" (Arredondo, 1980, 21).

Aprender a ser es la tercera formulación recogida en el modelo, aquí se anexa el polo de la educación tendiendo a promover el desarrollo de las capacidades del ser humano; de la trilogía marcada tendería a fomentar la actitud crítica del sujeto ante el mundo. Tanto el aprender a aprender como el aprender a ser serían las categorías que marcan el polo activo del docente frente a su tarea. Sostienen que, aún cuando la posibilidad de participación esté condicionada por aspectos genético-fisiológicos, los estímulos del entorno y las condiciones de existencia, el aprender a ser requiere plantearse ya que llevaría a los sujetos a participar críticamente en el sociedad. El aprender a ser incluiría tres aspectos que llevaría a los sujetos: al desarrollo de capacidades intelectuales (tanto del ámbito profesional como las relativas al conocimiento de la vida humana o de capacidad cognitiva); a la promoción de actitudes y valores (de sí mismo, de la cultura, del arte, de la filosofía, actitudes relativas a la búsqueda de justicia social); así como "*valoración del método científico* como instrumento de comprensión de los fenómenos naturales y de los problemas sociales" (Arredondo, 1980, 24); y a la participación crítica en las transformaciones de la sociedad.

Más adelante se plantean las variables de la docencia. Las agrupan en: individuales, de aprendizaje, contextuales e instrumentales. Las variables individuales son las referidas a los asuntos biográficos de los sujetos; incluyen desde lo psicológico hasta lo sociocultural. Las variables de aprendizajes se postulan para que cumplan la finalidad última de la docencia que en el modelo es el logro de aprendizajes significativos. En el modelo importa reflexionar sobre ellas en la medida en que la docencia es una empresa social tendiendo a la estructuración previsible de resultados sobre determinados contenidos que requieren ser aprendidos. Conocer este tipo de variables es vital en tanto "La modificación o cambio en las pautas de conducta, como adquisición más o menos permanente, no puede efectuarse en forma inmediata, sino que requiere de un proceso a veces largo" (Arredondo, 1980, 25).

Por otro lado, las variables contextuales y ambientales permitirían reflexionar, respectivamente sobre: a) los asuntos relativos al sistema e institución escolar,

y b) las referidas al ambiente físico y las relacionadas con características psicosociales y culturales del sistema social.

En este apartado, por último, sugieren las variables instrumentales y metodológicas: dado el ángulo funcional e instrumental de la docencia se requiere de un proceso de instrumentación adecuado a las condiciones contextuales propias en donde la docencia se despliega. Aquí el modelo intenta particularizar las generalizaciones sostenidas en las argumentaciones elaboradas. El modelo incorpora el saber de la tecnología educativa, espera que en su aplicación, asunción, los docentes la utilicen en forma coherente y adecuada en relación con las condiciones específicas donde se despliega el acto de la docencia. El conjunto de las variables indicadas y su constante reflexión llevaría a los practicantes de la docencia al control y a la predicción de los resultados que se esperan en la acción de educar en marcos institucionales. De igual modo la reflexión de las variables intervinientes en el proceso permitiría la selección de las estrategias más pertinentes a las acciones didácticas emprendidas; por otro lado, el ejercicio crítico de la intervención de las variables conduciría a la elaboración de alternativas. En el modelo juzgar críticamente: "Supone la *capacidad para formular y establecer modelos alternativos*, la capacidad para caminar en el terreno de lo hipotético e incluso de lo utópico" (Arredondo, 1980, 28).

En quinto lugar, presentan las dimensiones de la docencia "con la intención de lograr una visión integral y totalizadora" (Arredondo, 1980, 28) de la misma. Proponen cuatro ángulos para indicar las dimensiones como proceso: intencional, de interacción, circunstanciado e instrumental. Como actividad intencionada la docencia requiere tener en cuenta para su realización las intenciones propias de los agentes del proceso así como las anheladas por la institución. En tanto proceso educativo, la docencia supone un "sistema explícito de finalidades" en su ejercicio, pues el grupo escolar requiere que el profesor promueva una "base común mínima de intencionalidad" para el logro de los aprendizajes significativos. Dado que la mira es el logro de aprendizajes significativos la acción educativa en términos institucionales se enfrenta al "problema del establecimiento de los objetivos de aprendizaje, el de la evaluación de los aprendizajes efectivos y de la docencia misma" (Arredondo, 1980, 33).

En tanto dimensión de interacción reconocen que la docencia es una actividad que se efectúa en el plano de la relación grupal, así: "La interacción y el grupo son *medio y fuente* de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal" (Arredondo, 1980, 30).

El valor pedagógico de la interacción en el salón de clase radica en que tiende, por medio de la acción grupal, a transformar los esquemas referenciales básicos de la conducta y por lo tanto a ampliar la experiencia individual. Con esta dimensión los autores recuperan el problema de lo afectivo en el salón de clase, insinúan su importancia en los procesos de comunicación y sugieren su valoración, en tanto el sujeto se moviliza en relación con el contenido presentado en el aula. La idea de interacción permiten plantear la posibilidad del cambio para lo cual anhelan la "transformación de las bases mismas, las relaciones sociales de la educación, la relación profesor-estudiante, las relaciones profesor-grupo y la relación grupo-institución. Esto es lo que puede permitir la tan deseada autonomía del sujeto, que a su vez se constituye en plataforma para otros 'autos' deseables en la educación, tales como la autodisciplina, la autoevaluación, la autoenseñanza" (Arredondo, 1980, 30).

En tanto proceso circunstanciado, apuntalan que la docencia se realiza en condiciones espacio-temporales que permiten su realización; en estas coordenadas se bosquejan sus "características, posibilidades y restricciones". Bajo esta dimensión "Se puede decir que la docencia es un *medio* -sistema- de una sociedad dada, para su conservación y su eventual transformación" (Arredondo, 1980, 30). En el ejercicio de la docencia como fenómeno circunstancial esperan que lo significativo del aprendizaje sea el desbloqueo de aquello que impide el aprender a ser.

Cierran esta sección al indicar las características de la dimensión de instrumentalidad. Adjudican a la docencia los conceptos de coherencia, sistematicidad, eficiencia y eficacia con la

"adopción de criterios científicos para el tratamiento de los asuntos educativos. El desarrollo reciente de las Ciencias de la Educación ha hecho posible el surgimiento de una tecnología educativa que puede entenderse, en un sentido amplio, precisamente como la aplicación de los conocimientos y de los criterios científicos a la solución de los problemas de la educación" (Arredondo, 1980, 31-32).

El modelo no desecha el saber de la tecnología educativa, en cuanto propone formas instrumentales de afectar a la acción institucionalizada tendiendo a crear efectos en los sujetos. Indican que puede ser utilizada desde una nueva forma racional y asumida en una nueva dirección desde un punto de vista crítico.

El sexto apartado lo dedican a plantear las funciones de la docencia en tanto que puede ser sistematizada y efectuada conforme a criterios científicos. Recalcan el hecho de que la docencia busca resultados previsibles; en ese

sentido, la función principal del docente radica en el establecimiento de hipótesis para actuar en el marco institucional en el logro de las intenciones previstas. La generación de hipótesis de trabajo, por los docentes que asuman la propuesta, implicaría analizar las condiciones de realización de la docencia y valorar inicialmente la posibilidad de su concreción. El siguiente aspecto sería la selección de las variables instrumentales que permitirían la concreción de las hipótesis iniciales. Las hipótesis también tendrían que ser valoradas para ver los resultados de aprendizajes efectivamente logrados. "A partir de lo expuesto, *puede concebirse a la docencia como un proceso de toma de decisiones -generación, instrumentación y verificación de hipótesis-, que se ejerce sobre las variables concurrentes en una situación educativa, para propiciar aprendizajes significativos*" (Arredondo, 1980, 38, subrayado de los autores).

El último aspecto se refiere a las tareas de la docencia, las que se realizarían en tres momentos. En el primero, tareas previas a la interacción educativa; proponen el análisis del contexto, de los sujetos, del aprendizaje promovido en condiciones institucionales, de las posibles hipótesis a poner en juego, de los instrumentos seleccionados, siempre en relación con los objetivos, de la evaluación y de las estrategias didácticas propuestas. En segundo lugar se encuentran las tareas propias de la interacción didáctica: sugieren la realización de un diagnóstico inicial del alumno, de sus disposiciones al aprendizaje para pasar a la promoción de la interacción explicando a los integrantes del grupo los criterios de trabajo, y así verificar constantemente el proceso y al final tomar las decisiones pertinentes. Por último, expresan que las tareas posteriores a la docencia incluyan acciones evaluativas de diversa magnitud, tomando en cuenta los aspectos anteriormente expuestos. Agregan que concebir de esta forma a la docencia es comprenderla: "no sólo como una actividad susceptible de ser realizada en forma sistemática, con criterios científicos, sino también como actividad que puede ser ella misma *objeto de estudio y de investigación por parte de los profesores*[3]" (Arredondo, 1980, 40).

Los autores finalizan sus consideraciones con la extrapolación de las dimensiones y tareas como elementos referenciales para construir acciones dirigidas hacia la formación de los profesores en campos de conocimiento específicos. Las variables, tanto individuales como las de interacción, podrían nutrirse de reflexiones provenientes del campo psicológico, social, de la personalidad, del aprendizaje y educativa. Las variables del aprendizaje y de la docencia tomarían como baluartes: el campo de la psicología (del aprendizaje, de la conducta); el análisis epistemológico; el contenido de la disciplina que se enseña; y de la filosofía. Por su parte, las variables instrumentales y metodológicas desprenderían su reflexión de los campos

mencionados y del saber producido por: la tecnología educativa, el proveniente de las metodologías (experimental, socio-histórico), estadísticas y de la teoría de sistemas.

Los diversos saberes estarían organizados bajo la idea de interdisciplinariedad; [4] ésta permitiría tomar a la docencia como "totalidad práctica concreta", en tanto fenómeno complejo sería objeto de estudio de las ciencias de la educación. Enfoque que califican de integrador y que se opone a las consideraciones fragmentarias que la han tomado como objeto de análisis, por ejemplo, las de la tecnología educativa. Finalmente, se muestran cautelosos al indicar que todo el saber al que se ha hecho referencia no necesariamente tendría que ser integrado en los programas de formación; habría que seleccionar los que, bajo el criterio de pertinencia, tiendan a la "reflexión teórica sobre la propia práctica de los profesores" (Arredondo, 1980, 42), cavilación que llevaría al cambio en la propia persona del docente como "en el proceso mismo de la docencia. En la formación de profesores aparece entonces como prioritario el criterio de praxis, entendida como la conjugación dinámica de la acción y la reflexión, de la teoría y la praxis" (Arredondo, 1980, 42).

En otro texto, Arredondo (1980) indica claramente que, al emprender la tarea de formar a los docentes, los formadores tendríamos que preguntarnos "por qué queremos mejorar la acción de nuestros docentes, cómo es su práctica y cómo querríamos que fuera ... En fin, qué tipo de docencia es conveniente y viable en nuestras instituciones" (Arredondo, 1980, 143). En síntesis, asumen claramente la intención de mejorar una práctica que se considera transformable en relación con valores asumidos y con campos de conocimiento deseables en el ámbito institucional y social para dar cuenta del fenómeno.

## **2. Continuidades y rupturas en el modelo de docencia.**

La descripción efectuada del modelo lleva a plantearnos algunas claves sobre lo que problematizó y heredó como reflexión al ámbito de la formación de profesores. Una revisión crítica del modelo de docencia también se anuncia en Díaz Barriga (1983) y en especial en Esquivel y Chehaibar (1987, 53-54), quienes plantean sus reflexiones alrededor de la noción de modelo. Centraré mis argumentos en relación con los siguientes elementos; la escuela, espacio de influencia; la armonización de aprendizajes; la organización del saber: el logro de los "autos"; y la idea de interacción que se muestra en el modelo.

*La escuela, espacio de influencia.* El modelo considera que la institución escolar es un espacio de influencia especial. En tanto espacio contingente a la escuela se le puede dar una determinada dirección; el modelo asume que el logro de la docencia es propiciar aprendizajes significativos, la tarea de la docencia sería

"promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca". Explícitamente indican que la acción de docencia es un proceso de: "influencia"; "cultivo de capacidades"; "propiciar las capacidades"; "desarrollo pleno de las capacidades"; "modificación". Con ello, implícitamente, reconocen que el ambiente escolar requiere del control para el logro de las finalidades que se creen loables de ser alcanzadas.

Cabe apreciar que la tecnología educativa también apuesta por este aspecto, sólo que su visión se centra en el control de los medios, desligando así la articulación de la finalidad. La profesionalización de la docencia asume *implícitamente* el problema del control de las condiciones para que el aprendizaje se produzca; para dar cuenta de ello recurrirá al saber construido por las ciencias de la educación. En este sentido no es posible profundizar en la reflexión moral sobre los asuntos escolares, ya que se desliga el problema de la relación medios-fines. Hay cierto escozor por sostener que en la escuela también hay fenómenos de coacción que tienen efectos para los sujetos que actúan en la institución. Al respecto ver las categorías de escolarización y medios-fin.

*Armonización de los aprendizajes.* El modelo integra, armoniza tres tipos de aprendizajes con finalidades propósitos y metodologías diferenciadas. El aprender a hacer, el aprender a aprender vistos en su finalidad última enfatizan la adaptación del sujeto hacia las expectativas sociales; estos tipos de aprendizajes se encuentran directamente ligados a las características de la poíesis: son un medio para alcanzar fines y éstos, logrados, se convierten de nuevo en medios para obtener otros fines; le interesa el producto logrado y, ambos tipos de aprendizaje, no apelan, necesariamente, a la autonomía del sujeto.

Por su parte, el aprender a ser es propuesto como el polo reflexivo, crítico en la trilogía del aprendizaje, en donde se postula la acción del sujeto para la transformación de la sociedad; pero al colocar en el lente de la racionalización del cambio "el método científico como modo de comprensión" (Arredondo, 1980, 24), dan un sesgo a la reflexión y la valoran, parecieran caer en el ángulo de la racionalización instrumental. Asimismo, incluyen en este apartado la idea de que el aprender a ser favorecerá "el desarrollo pleno del ser humano"[5]. Sin embargo, el ser humano vive en condiciones socioculturales concretas y salvo que se haga abstracción del hombre se estaría postulando un ideal inalcanzable al no indicar en qué sociedad éste se tendría que fincar. Al abstenerse de presentar cuál de los tres tipos de aprendizajes propuestos es el rector, el modelo obnubila las contradicciones propias de cada uno de ellos; la integración propuesta nos hace percibir la realidad en línea horizontal, sin marcar en la mira de la realidad educativa los resquebrajos, abismos, alturas

y planicies del paisaje. Es decir, habría una especie de acoplamiento acrítico a las propuestas de la institución, sin una participación activa de los sujetos en relación con los principios que la organizarían. En relación con este punto ver la categoría de escolarización y sujeto.

Asumir la trilogía de los aprendizaje -tal y como la bosquejan-, en las acciones institucionales que las tomarían como dispositivos, lleva al sujeto sólo a ser preparado en el estudio y no en la vida, pues la condición del despliegue de la actividad social está solamente inscrita en la escuela. Los tipos de aprendizaje proponen que el eje rector de la totalidad de la experiencia del sujeto sean los mecanismos que ha aprendido de la escuela para asimilar información; esta estrategia afirma el polo cognitivo como guía de los procesos adaptativos de los seres sociales, ya sea en contenidos específicos o en modos de comportamiento previsibles. En el marco de la condición del aprendizaje que caracteriza a los sistemas educativos actuales, "La gente en la práctica destaca siempre la praxis y el valor de las experiencias; pero se refieren a las propias" (Luhmann, Schorr: 1993, 111). En relación con este punto ver las categorías de sujeto y saber.

*La organización del saber.* La profesionalización de la docencia mantiene con la tecnología educativa cierta continuidad en las formas de proponer la racionalización de lo educativo. El estilo desarrollado en México para plantear las líneas de oposición hacia la tecnología educativa consistió en buscar nuevos enfoques epistemológicos contrarios, opuestos a los que ella abanderaba. Los protagonistas, en sus modos de argumentación contra la tecnología educativa, propusieron métodos para hacer ciencia social opuesta a los preceptos de la racionalidad instrumental. De ahí que esta época se caracterice por la amplia lectura y recurrencia hacia la epistemología, con múltiples lecturas sobre ella y sendas formas de proponer su enlace con el campo de la pedagogía.

En particular, el "Modelo de docencia" le opone a la tecnología educativa la noción, perspectiva y modos de argumentación de la tradición avalada por las Ciencias de la Educación. No se criticó la idea de que el campo educativo fuese reflexionado desde una visión cientificista, sólo se objetó la fuente de la racionalización que para el caso de la tecnología educativa fue el positivismo; es decir, no se objetó la lógica de razonar el objeto, pues la propuesta de Ciencias de la Educación está muy próxima a la noción positivista de construcción de ciencia. En el "Modelo de docencia" se asume la tradición específicamente francesa[6] para reflexionar sobre los asuntos educativos. Oponen un modelo de hacer ciencia, pero no objetan que el tipo de racionalización considerado como ideal sea el que se autocalifica de científico[7].

Aún más, proponen, al sujeto que participa del modelo, la "*valoración del método científico*" en tanto marco que permita nutrir las reflexiones sobre la acción de educar y formar. Al igual que la tecnología educativa, la profesionalización de la docencia funda sus argumentos en un caldo de cultivo proclive a alabar las bondades de la reflexión científica; la diferencia está en la fuente, no en el objetivo. La idea de profesionalización de la docencia se organiza alrededor del esquema interdisciplinario[8], aunque éste no deje de ser una mira múltiple de ojos solitarios: múltiples lenguajes que se comprenden a sí mismos. Al respecto Fullat asevera;

"Las ciencias de la educación sufren de esta Torre de Babel. ¿Interdisciplinariedad?; al pronto sospecho que esto no va más allá de ser una palabra o, en mucho estirar, un buen deseo. La Interdisciplinariedad en las ciencias de la educación debe iniciarse por la codificación lingüística" (1984, 35).

Fullat afirma la imposibilidad de la codificación lingüística que intenta, sólo mediante el deseo, articularse entre sí. Pues el problema de dar cuenta de forma integral de un fenómeno no requeriría de unir conceptos, sino de valorar las perspectivas ideológicas y epistemológicas que los sostiene. Aspecto que está negado en la visión interdisciplinaria.

La noción de interdisciplina se propone como base comprensiva de la categoría de totalidad, con ello se pretende conceptualizar el objeto educativo desde un punto de vista integral o global. Lo integral de los planes de formación pretende ser analizado a partir de una categoría epistemológicamente frágil, como es la noción de interdisciplinariedad que es la conjunción en una unidad de diversos patrones conceptuales que tienen tanto objetos como objetivos diferenciados. Construir una cierta visión del objeto educativo con diferentes espejuelos llevaría, necesariamente, a refundar el objeto bajo una nueva mirada que no busque la aplicación de un campo de conocimiento planteado como matriz. El programa que se revela en el "Modelo de docencia" para la elaboración del saber pedagógico encuentra los obstáculos en los objetivos de su construcción. Al respecto ver la categoría de saber y escolarización.

*El logro de los "autos"*. Se indica que la autonomía puede ser lograda cuando los "autos" han sido incorporados en el sujeto, pero la argumentación es sostenida desde la poiésis pues se acentúan los cánones cognoscitivos como objetivo a ser cumplido; el poner énfasis en el logro del aprendizaje y colocar en segundo nivel la educación para la vida lleva a concebir a la docencia como un medio, elemento o procedimiento que forma parte de un sistema. Se presenta esta idea cuando los autores conciben a la docencia; para ellos la "docencia es un *medio* -sistema- de una sociedad dada". Si bien no establecen



una dicotomía clara en la relación medios-fines, la articulación sólo tiene relación al interior del sistema escolar.

La visión de la docencia como medio sesga la noción de crítica sostenida como eje rector de la actividad reflexiva en el campo de la educación; en el modelo la crítica es vista como el mecanismo que permite la elaboración de alternativas. Es decir, se le está dando un contenido predeterminado al pensamiento, con ello deja de ser la búsqueda de la autonomía del sujeto, del anhelo de libertad: prefiguran de antemano a la razón crítica un deber ser. Dicen los autores, la crítica "*Supone la capacidad para formular y establecer modelos alternativos*". Se circunscribe el papel de la crítica a la acción escolar, en especial a la reflexión sobre la actuación docente; podría decirse que, en el modelo, la crítica tiende a *producir* aprendizajes significativos. La crítica, en "Notas para un modelo de docencia", habla del lado de la poiésis al concebir a la pulsión epistemofílica como un medio para el logro de una finalidad previamente enmarcada. Al respecto ver noción de medios-fin y saber.

*La interacción.* Resulta particularmente relevante el postulado esbozado acerca de la dimensión de interacción. Se indica que no hay posibilidad de cambio en el campo educativo si no existe también en las relaciones grupales, trastocamiento en el vínculo que permitiría la emergencia de los "autos", afectando así al plano individual y social, proceso que se iniciaría con la modificación de los estereotipos. Cabe aseverar que el énfasis en lo grupal es fomentado para contraponerse a la embestida de la concepción individual de aprendizaje abanderada por la tecnología educativa. Por ello, el argumento de promover las relaciones grupales, incluso en la escuela, implica un avance en cualquier propuesta educativa que se abroge el derecho de oponerse contra el individualismo que se consolida en nuestras sociedades. No obstante, el poner en el centro de la reflexión la categoría de vínculo no conlleva la definición del contenido mismo de la interacción como esencialmente transformador y posibilitador de autonomía. De forma constante y recurrente el modelo sostiene que el grupo construye y enriquece la experiencia escolar; pero ésta no es condición de las transformaciones sociales ni mucho menos de los logros de los autos que el modelo pretende, pues también puede existir, como es posible observar en muchos casos, dependencia hacia el grupo e impedir con ello el logro de cualquier autonomía. Postular el proceso como interrelacional no plantea en sí mismo el contenido del cambio ni la trascendencia de éste en los planos individual y social.

Por otro lado, se espera que el grupo no sobredetermine lo individual; se sugiere el respeto, recurrir a la "identidad", "situación" y "proyecto" de los estudiantes. Enfatizan: "No mutilar, no restringir o no atropellar ese universo de los estudiantes en razón de 'lo que debe hacerse'", y que llevaría a la

posibilidad de instaurar los "autos" (autodisciplina, autoevaluación, autoenseñanza). Cabe indicar que los "autos" son adquiridos porque el sujeto ha introyectado la situación escolar[9] y no requiere al docente físicamente presente para realizar la labor encomendada. Asumir los "autos" implica que el otro (maestro, escuela, proyecto) esté incorporado en la estructura subjetiva de los alumnos. Los autodidactas dialogan interiormente con el modelo y en relación con él valoran sus actuaciones. Por ello una pedagogía que centre su objetivo en la creación de los "autos" tendrá que reflexionar sobre el control, la organización y la autoridad ya que resultan ser los vehículos a partir de los cuales el otro se incorpora en los sujetos. La Pedagogía, como parte de los campos disciplinarios que tienen al otro en la mira, tendría que reflexionar de una manera más profunda sobre la estructura de la acción humana y, en especial, de la acción que se supone crea efectos de formación en la organización escolar.

El texto que analizamos no podemos más que considerarlo un hito en la discusión pedagógica sobre la formación del profesorado. Marca un camino de crítica a la tecnología educativa que permite la ampliación de los referentes conceptuales para dirigir las intervenciones o los ideales de formación. En este sentido, y en el mismo centro (CISE-UNAM), se construye otra visión, la "Didáctica Crítica", que también supone una forma de profesionalización del docente, e incorporará otra serie de argumentos para sustentar su propuesta.

## **B) La didáctica crítica y la generalización de la experiencia.**

Como señalamos, el mismo centro que permite la construcción del texto "Modelo de docencia", centro universitario de formación, es el lugar en donde diversos autores asumen la idea de construir una didáctica crítica. En el primer congreso no se rastrea el diseño de una propuesta de didáctica crítica; sin embargo, las mesas de trabajo resaltan su preocupación por la profesionalización, la búsqueda de estrategias de trabajo en el aula. Los autores que construyen la propuesta de didáctica crítica mostrarán algunas investigaciones desarrolladas en el CISE.

### **1. Las consideraciones de la didáctica crítica.**

Al interior del CISE se edifica una versión de la profesionalización de la docencia autodenominada "Didáctica Crítica". Al igual que el "Modelo de Docencia" su frente directo de oposición y diálogo será la tecnología educativa; ésta aún permanece en boga a la mitad de la década de los ochenta, período en el que ve la luz el texto "Fundamentación de la didáctica" (Pansza, Pérez y Morán, 1986) que refleja el calor del debate de la formación de docentes en el contexto educativo mexicano. El texto estructurado como un "Curso

Introducción a la Didáctica General”, presenta los fundamentos sobre los cuales se colocan las bases generales de esta nueva modalidad de profesionalización de los docentes, especialmente de los dedicados a labores de enseñanza en el nivel medio superior y superior. A pesar de que en él no aparece la noción de profesionalización, se puede considerar como una vertiente de la misma, pues en otros escritos los autores mencionan dentro de las tareas del CISE, donde se inscribe la “Didáctica Crítica”, la profesionalización de la docencia (Moran, 1987).

Los dos tomos se encuentran organizados en seis unidades: Sociedad-Educación-Didáctica, Problemática general de la didáctica, Instrumentación didáctica, Elaboración de programas, Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica, Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. El argumento principal que los autores colocan es el de “proporcionar al profesor universitario una visión integral de la formación didáctica mínima que requiere para su ejercicio docente” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 7) (De aquí en adelante, utilizaré T. I. para indicar que la cita proviene del primer tomo, T. II. del segundo y a continuación la página de donde se extrae la referencia). Cada una de las unidades integrantes incluye una estructura común: introducción, contenidos, esquemas, conceptos claves, “ejercicios de autoevaluación pensados para que los lectores reflexionen sobre la problemática tratada” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 8), comentarios a los mismos que “tienen como finalidad proporcionar una retroalimentación al lector” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 8), finalizan con citas y bibliografías.

La primera unidad, “Sociedad-Educación-Didáctica”, inicia con la afirmación de que la práctica docente es muy compleja y que el docente percibe como principal causa de la formación pedagógica los problemas que encuentra en su práctica docente, la cual sería “la principal propiciadora de conflictos o de deseos que lo llevan a iniciar estudios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, objeto central de la Didáctica” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 14). Aseveran que la cabal comprensión de lo que ocurre en la práctica docentes incluiría el análisis de los siguientes niveles: el social, el escolar y el de aula.

Asimismo, y como una forma de enfocar la práctica desde una perspectiva “más integral”, se proponen reflexionar sobre temas que afectan al proceso enseñanza-aprendizaje: finalidad, autoridad, interacción y currículo; su análisis permitiría que el “profesor recupere aquellos elementos, tanto conscientes como inconscientes, que determinan su práctica docente real, a fin de convertirla en una práctica más comprometida con la transformación social” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 16). De esta manera, la “Didáctica Crítica”

se arroja como objeto de reflexión la posible transformación de la práctica educativa. Una de las primeras acciones de tal afán es la contextualización de la acción docente.

De forma sintética presentan dos posiciones que contextualizarían la acción escolar. Cada una de ellas tiene finalidades diversas y metodologías de comprensión de lo educativo y social disímiles: el funcionalismo y el marxismo. Por desdichado queda el funcionalismo como instrumento de interpretación de lo educativo, dados los límites del enfoque y la ideología social que abandera. Retoman como marco de reflexión a la posición marxista, pues "Al condicionarse todas las formas de actuación del hombre se condiciona, por tanto, la educación y la adquisición de conocimientos" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 21). Esta escuela de pensamiento posibilita la visión de la sociedad bajo la óptica de la contradicción y el conflicto: categorías que el docente se posesionaría para analizar críticamente a la docencia, pues ella "se da en medio de contradicciones y conflictos" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 21).

Los autores asumen que la educación es un fenómeno social amplio, por un lado se manifiesta en la socialización pues permite la incorporación de los sujetos al medio social a través de un proceso que se realiza de manera inconsciente. En la sociedad existen diversas instituciones, una de ellas es la escuela, la que se encarga de realizar la tarea consciente y sistemática de incorporar a los sujetos a su medio social; es producto de la división social del trabajo y sus tareas son: "la conservación, transmisión y acrecentamiento de la cultura" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 24). La tarea educativa en la institución, si es vista desde las categorías de conflicto y contradicción, nos llevarán a concluir "que la educación se experimenta simultáneamente como instancia enajenante y como posibilidad liberadora" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 24), realidad que permite ser examinada desde un punto de vista dialéctico. Así, se posibilitaría para el educador "captar o recuperar su práctica en toda su complejidad, en su dinamismo y su cambio, pues lo significativo en todo caso no es lograr la momentánea recuperación de una práctica transformadora y concientizadora, sino conservar para ésta este carácter" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 25). La eventualidad de romper con el dogmatismo, el autoritarismo, la sumisión y el conformismo serían posible mediante la reflexión de la práctica docente, su análisis permitiría un "acto educativo que implique el auténtico crecimiento de profesores y alumnos en la búsqueda de la verdad y la libertad" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 26). En la reflexión que realicen los educadores el valor de lo auténtico se lo dará el conocimiento científico.

Posteriormente, se incorpora al plano argumentativo la oposición entre ciencia e ideología. Las nociones de conflicto y contradicción, que sirvieron de base

para confrontar las teorías sobre la sociedad, de igual forma son asumidas en el debate. Considerar a la educación como ciencia autorizaría combatir el dogmatismo que actúa como obstáculo epistemológico para una reflexión cabal de la práctica docente. Como actividad social, la ciencia concedería "la claridad intelectual" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 40) y sería una herramienta de trabajo que llevaría a alejarnos de las apariencias, dogmatismo y legitimación de valores que caracterizan a la ideología. Por desdichado, el estar atrapados en las redes de la ideología llevaría a los docentes a quedarse enganchados en lo imaginario y en la falta de reconocimiento del proceso histórico de la educación; dejaría a los profesores en la falsa conciencia que oscurece el análisis de la realidad. Recurrir a la ciencia con preguntas y explicaciones "permitiría al profesor hacer ciencia de su propia labor" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 42). Por ello, "Es necesario someter la práctica educativa a la continua reflexión, ejercer una vigilancia estrecha sobre ella, a fin de construir lo científico en la educación" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 42).

Hasta el momento, los autores, en primer lugar, situaron a la educación como proceso social, y en segundo, consideraron a la educación como objeto de estudio de la ciencia; sendos argumentos que llevará a tomar a la escuela "como un objeto de conocimiento que debe ser abordado para tener una explicación más coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje" (T. I., 51). Conciben a la institución escolar como un "aparato ideológico especializado ya que su función está relacionada con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, lo cual favorece nuestra integración en una sociedad determinada" (T. I., 50). En ese sentido, la escuela es una organización social cuya historia puede ser explicada en cuatro modelos: tradicional, nueva, tecnocrática y crítica.

La escuela tradicional tiene sus orígenes en el siglo XVII, las prácticas escolares se organizan a través del orden y la autoridad, sus rasgos distintivos son: "verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 53). La escuela nueva surge a principios del siglo XX, constituye una revolución copernicana pues centra su atención en el alumno y renueva los métodos y técnicas de enseñanza; sin embargo, no ha logrado erradicar la fuerza de la escuela tradicional. La escuela tecnocrática se impone como tradición pedagógica a partir del desarrollo de diversas técnicas de comunicación y con el apoyo de la psicología conductual; pone la atención exclusivamente en el orden metodológico, concibiéndolo como un conjunto de técnicas dirigidas al exhaustivo control de las acciones escolares. De ahí que su acento, en lo que respecta al tratamiento pedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje,

esté dado en la planeación, abanderado con la ideología de la eficacia y la eficiencia, propias de la sociedad industrial en donde surge este modelo pedagógico.

En especial, la escuela crítica, cuyo origen (según los autores) se encuentra a mediados del siglo XX, se opondrá directamente al modelo tradicional y al tecnológico. El modelo releva a primer plano el análisis y la reflexión de lo que permanece oculto en el ámbito pedagógico; es decir, de lo ideológico que tiende a ocultar la trama de las relaciones sociales.

“Esta corriente aplica una didáctica crítica; toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 60).

La reflexión sobre el poder permitiría, en una vertiente, tomar conciencia de la escuela como institución y devolverlo al maestro y al alumno y, por otra, que el maestro analice la cuota de autoridad que instala en el proceso; labor de depuración que le conduciría al trabajo autogestivo. Otro tema importante de esta corriente es el análisis institucional, su realización colocaría al maestro y al alumno en el centro de la organización escolar. En suma, con la asunción de esta forma de percibir la acción educativa el docente se adjudicaría “el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo. La acción y reflexión de docentes y alumnos deberá recuperar el valor de la afectividad” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 62). La condición para renovar la enseñanza estará dada por el proceso de concientización que en múltiples niveles estarían en condición de realizar los maestros y los alumnos.

La segunda unidad, “Problemática general de la didáctica”, expone tres problemas con los que directamente se enfrenta el docente en el aula: las concepciones de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales y la transmisión y selección de la metodología educativa. Retoman, para el análisis del primer tema, la dicotomía establecida entre ciencia e ideología. Un análisis que permita replantear “nuestras concepciones pedagógicas falseadas” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 80) tendrá que superar las concepciones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, y concebirlas como unidad, de la misma forma en que es intuita la conducta en el proceso del conocimiento. En este punto los autores asumen la posición de Bleger sobre aprendizaje (características expuestas en la descripción sobre el “Modelo de docencia”). Cabe aseverar que en este apartado se incorpora la concepción de aprendizaje

significativo; además, se indica que "El aprendizaje es concebido por nosotros como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual y que en sentido estricto queda subordinado a lo social" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 85). En este sentido, la didáctica crítica se dirige al análisis de los conflictos y contradicciones y así coadyuva a los procesos de cambio en la escuela.

Posteriormente, se dedica un apartado para exponer el tema de las relaciones interpersonales, para ello centrarán la reflexión en la noción de vínculo, tema que se expone entre la dicotomía vínculo de dependencia y de cooperación. La escuela tradicional se sostiene, según los autores, en el vínculo de dependencia entre educador y educando acentuados por la fuerza de la institución educativa que tiende a diferenciar claramente roles entre los agentes. Una forma de superar los planteamientos tradicionales sería el analizar nuestra práctica, tomar conciencia de los roles jugados y así llegar a la construcción de nuevos vínculos.

Establecer vínculos de cooperación es una de las acciones que el maestro estará en condición de realizar al tomar, como marco referencial de las acciones cotidianas que realiza en su aula, a la didáctica crítica: "La propuesta de la Didáctica Crítica para abordar el problema de las interacciones estereotipadas entre profesores y alumnos, es la del trabajo en grupo" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 103). El aprendizaje grupal sería una alternativa frente al individualismo, los roles estereotipados y la competencia fomentadas por la educación tradicional y el modelo tecnocrático. La didáctica crítica tendrá como tarea el vencimiento de las resistencias de maestros y alumnos en el proceso educativo, de esta manera se crearían nuevos roles de los agentes educativos; al decir de los autores: "La elaboración de nuevos roles se enfrentará con una gran resistencia institucional, pero ir ganando terreno frente a ella posibilitará el cambio de actitudes, la modificación del tipo de relaciones entre profesores y alumnos en el aula y, al mismo tiempo, irá creando algunas condiciones para posteriores cambios a nivel escolar y social" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 106).

La segunda unidad finaliza con un apartado dedicado a la transmisión de contenidos y la selección de la metodología. Con arreglo al par teoría y práctica se analiza el problema de la transmisión y la selección de los métodos de enseñanza; el punto de partida es la consideración "de que la realidad es una totalidad concreta y de que el hombre, en su origen, realiza un quehacer totalizador en el que se entrelazan dialécticamente su pensamiento y su acción, y que el conocer se lleva a efecto en este juego" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 114). Históricamente, la escuela ha favorecido los procesos de enajenación y con ello se ha fortalecido la disociación entre el pensar y el hacer,

la manifestación escolar es la separación entre el contenido y el método. La reflexión sobre el hecho educativo, desde la didáctica crítica, tendrá que asistir a la ruptura de la ideología que cubre la percepción del docente de los eventos escolares y posibilitar la cogitación científica sobre lo educativo pues "La construcción del conocimiento no es capacidad exclusiva de unos cuantos, está al alcance de todos, si las condiciones sociales lo propician" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 124).

La eventualidad de romper con la ceguera de lo ideológico y de la enajenación, producto de las relaciones instituidas, corre de la mano de la investigación.

"Una concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y un espacio concretos, nos conduce a la investigación participativa como vía de acceso al saber" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 128).

Metodología que en sus peripecias posibilitará la superación de obstáculos y favorecerá vínculos de cooperación entre maestros y alumnos, cuya tarea "seguirá siendo investigar para conocer, para hacer ciencia, para transformarse a sí mismos y a su realidad" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 138).

La didáctica crítica ordena sus principios metodológicos con arreglo en dos supuestos: disolver la relación sujeto-objeto, con lo que maestro y alumno serían objeto de su propia investigación; patrocinar una relación simultánea entre reflexión y acción, así como la elaboración teórica confrontada, permanentemente, con la realidad; "de este modo lograremos una verdadera praxis pedagógica y estaremos colaborando en la construcción de una ciencia de la educación" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 128). Algunos de los puntos importantes de la metodología incluyen: la explicitación de las concepciones que operan en el acto educativo; la asunción de vínculos de cooperación entre los agentes escolares; la explicitación de la problemática interna a la disciplina que es objeto de transmisión; la estructuración de un proyecto teórico-práctico; el cotejo de los conocimientos y experiencias; la incorporación en el proceso de procedimientos y técnicas participativas; el rompimiento con lo ideológico y la construcción de nuevas concepciones y acciones para afectar a la realidad; dirección del proceso educativo en etapas y la obtención de productos concretos; y, finalmente, el aclarar los diversos problemas que han enfrentado los agentes educativos en la tarea escolar.

La tercera unidad está dedicada a la Instrumentación Didáctica, tema que trata de ser enfocado en tres niveles: aula, institución y sociedad. En primer lugar, abordan el asunto de los planes de estudio. En especial los planes de estudio en México se han modificado por las políticas de modernización; cambio de



currículo que no siempre ha respondido a las condiciones específicas en donde se inscriben y que se han visto altamente influidos por la corriente de la tecnología educativa, según los autores.

En forma general, examinan tres modelos de organización curricular imperantes en el contexto de la educación superior: por asignaturas, áreas y módulos. El modelo de asignatura, al ser estructurado desde los principios de la educación tradicional, contiene las mismas deficiencias que han sido enunciadas para ésta. Por su parte, la organización de los contenidos a través de áreas intentará romper con la lógica de las asignaturas, su punto de partida es la posibilidad de integración del conocimiento bajo el supuesto de la relación entre los contenidos de las disciplinas. En relación con los planes modulares se indica que existen diversas variantes que se han implantado en México. Desde esta mira se postula: la integración de las tres funciones universitarias; el acceso a la comunidad como objeto de estudio; y el considerar "al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 158), sustentado en la noción de interdisciplinariedad; el aprendizaje se concibe como un proceso de cambio de estructuras simples a otras más complejas; en cuanto al profesor y al alumno, se promueven en la interacción escolar los vínculos de cooperación.

Los programas de estudio permiten la concreción de los supuestos didácticos. A este tema dedican un apartado en el que se analizan los puntos de vista tradicional, tecnológico y crítico. Posteriormente, se apuntan los supuestos de la instrumentación didáctica.

La didáctica tradicional no se ha preocupado, se afirma, por el diseño de planes de estudio; es la administración la que los confecciona. El resultado es que el maestro utiliza lo que otras instancias han elaborado o "Con frecuencia el profesor usa temarios que muchas veces copia de los índices de los libros de texto o capítulos exhaustivamente desglosados" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 159). La escuela tradicional está basada en la "enseñanza intuitiva", es decir, en una propuesta educativa que consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 170). Esta tradición toma como objeto la regulación de la inteligencia y coloca a la disciplina en primer plano; el ejercicio de la memoria y la repetición son los elementos didácticos que se exaltan. Por lo que respecta a los objetivos, cabe indicar que no les concede importancia, si acaso sucede lo hace de manera ambigua y difusa; pareciera más bien que centra su atención en los objetivos de la institución y del maestro y no en los aprendizajes que deberán producirse en los alumnos. Asume una posición enciclopédica en la presentación de los contenidos, por lo que es loable afirmar que incorpora una visión estática del mismo. Las actividades de aprendizaje están centradas en

la exposición del maestro y el alumno suele tener un papel pasivo al respecto. La escuela tradicional manifiesta mayor arbitrariedad en las acciones de evaluación, se le considera una práctica terminal en el proceso y, generalmente, se utiliza como arma de intimidación, con lo que se vuelve subsidiaria de la política de administración en turno, por lo que se confunde con la calificación.

El modelo tecnológico utiliza un modelo que pretende ser innovador frente al tradicional al que denomina "carta descriptiva". La carta descriptiva, al tener como pilar la psicología conductual, explicita una concepción de aprendizaje y de conocimiento excesivamente fragmentadas; es por ello que se atomizan los objetivos, además de que pone énfasis en múltiples procedimientos técnicos, con los que se instrumentaliza el proceso enseñanza-aprendizaje. La tecnología educativa expresa su posición instrumental en la sistematización de la enseñanza: la planeación parte de la especificación clara de la conducta que se esperaría obtener al final del ciclo; es decir, se insiste en la definición operacional de la conducta académica de los estudiantes desde el punto de vista de la taxonomía de los objetivos. Al insistir en la definición de la acción observable, la tecnología educativa se olvida de los contenidos; a lo sumo los considera como neutrales y válidos para cualquier contexto escolar. La sistematización de la enseñanza, al rechazar la improvisación, interpela al profesor en la utilización de múltiples procedimientos y técnicas; la tecnificación del proceso se manifiesta en la evaluación, a la que conciben, substancialmente, como medición, de ahí el gran énfasis en la psicometría. Con ello la herramienta sustantiva de valoración sería aquella capaz de captar 'objetivamente' el aprendizaje logrado en el proceso instruccional.

Por su parte, "La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 193). Para lograrlo asume una perspectiva donde "los programas de estudio son vislumbrados como eslabones fundamentales de todo el engranaje que constituye el plan de estudio del que forman parte" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 162). Los programas toman el carácter de instrumentos indicativos, flexibles y dinámicos; y serían el reflejo de los propósitos generales enunciados en los planes de estudio, en donde permanecerían íntimamente vinculados. En esta perspectiva se considera que el papel del profesor es central, las instituciones tienen la obligación de proporcionarle un programa básico, pero los docentes "tienen la obligación de elaborar su programa personal, partiendo de la interpretación de los lineamientos generales. Esta práctica, que para algunos pareciera de excesiva libertad, constituye, a nuestro juicio, el rescate de una de las atribuciones esenciales de todo profesor" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 163-64).

Se considera que el aprendizaje es colectivo, producto del conflicto y la contradicción, que incluye momentos de ruptura y reconstrucción, por lo que tiene un carácter dialéctico. En la didáctica crítica los objetivos son "puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 196). Los objetivos tendrían que expresar con claridad los aprendizajes que se desean alcanzar, con base en un "análisis crítico de la práctica profesional" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 199). Los contenidos tendrían que ser seleccionados tomando como base el logro de aprendizajes que implique niveles superiores de pensamiento, como el análisis y la síntesis. A la vez, la selección de los contenidos tendría que llevar a que el estudiante fuese formado en "lo que Hilda Taba llama ideas básicas, conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 202).

Recomiendan el diseño de las actividades de aprendizaje con base en los siguientes criterios: selección del aprendizaje a promover contextualizándolo en el plan de estudios; tener claridad en el diseño de la experiencia de aprendizaje; promover el aprendizaje de lo básico y fundamental; incorporar diversos modos de aprender; anexar en la planeación diversas modalidades de aprendizaje individual, de pequeños grupos y de la clase; lograr la transferencia del aprendizaje del aula con situaciones en las que se enfrentará en la práctica profesional; tomar en cuenta el nivel y tipo de experiencias del grupo; promover actitudes de aprender a aprender. Los momentos en los que se seleccionan las experiencias de aprendizaje son tres: momentos de apertura, desarrollo y culminación.

Finalmente, la evaluación es "una actividad que, convenientemente planeada y ejecutada, coadyuva a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 209), auxilia en la comprensión del "proceso de aprendizaje en su totalidad" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 211) y apunta hacia los logros individuales y grupales. En esta perspectiva también se diferencia evaluación y acreditación; ésta sólo sería una actividad administrativa de certificación de conocimientos; alternativa que ha sido producto de la experiencia de los autores, al decir de los mismos: "Pensamos que una forma posible de ofrecer una alternativa al problema de la evaluación educativa pudiera ser la que hemos venido aplicando en los programas de docencia del CISE" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 213).

Hasta el momento se ha proporcionado el marco general en el que se inscribiría la fundamentación didáctica. En el segundo volumen, los autores plantean la operatividad de la misma. La elaboración de programas es una parte sustancial

de la docencia y permite hallar la dimensión institucional de la acción educativa; favorece tanto la reflexión científica de los problemas educativos así como posibilita "acciones transformadoras en la educación formal" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T, II., 10). De igual forma, la noción de elaboración de programas remite a una concepción "integral" del currículo, en el programa se plasma la concepción hipotética de la formulación de aprendizajes que se intentan lograr en la docencia.

Los programas deben incluir como mínimo los siguientes elementos: definición de la unidad didáctica, que enclavada en el plan de estudios permite seleccionar la modalidad de interacción, como cursos, seminarios, entre otros; formación de un equipo de trabajo, se recomienda que los programas sean elaborados por un grupo de participantes; relación con el plan de estudios, éste es elemento rector pues "sobredetermina la construcción de los programas de estudios" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 23), el plan es sustantivo pues da orientación "al proyecto académico de la institución", en este apartado se recomienda la utilización de los criterios de continuidad, secuencia e integración; análisis de la situación concreta de la docencia, con ella se puede ajustar el proyecto a la realidad; análisis de disciplinas y prácticas profesionales, en donde se recomiendan criterios para reconocer las características de una disciplina; selección del objetivo, problemas de transformación o problemas ejes, que incluye la explicitación clara de las finalidades del programa, su importancia radica en que se expresa con claridad lo que los alumnos aprenderán y permitirá fijar los "criterios de evaluación y acreditación" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 31); presentación del programa, sección que fija los datos mínimos que debería contener el programa elaborado; delimitación del plan de evaluación, con el se trataría de encontrar la validez de las hipótesis de trabajo inicialmente elaboradas; finaliza con recomendación de ajustes al programa, en donde se plasmarían las particularidades de cada uno de los grupos a los que se les muestra la propuesta.

En la penúltima unidad, "Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica", se establecen recomendaciones para que el profesor "interesado en la propuesta de la didáctica crítica ... por el aprendizaje grupal, aplique algunos principios metodológicos para diseñar sus estrategias de acción docente y utilice una metodología de investigación participativa" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 53). En primer lugar exhortan a insertar la metodología construida por el profesor en el proyecto global de la escuela, en sus palabras: "Inquietos e interesados los profesores de una escuela pueden organizarse y darse a la tarea de intentar estructurar el proyecto común al que sirvan las estrategias didácticas de las diferentes disciplinas" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 54), para ello recomiendan diferentes acciones: formación

de equipos de trabajo, promoción de la participación, análisis de las acciones que realizan maestro y alumnos. En seguida, aconsejan la elaboración de una estructura programática mínima, en donde el curso estaría ubicado en la totalidad del plan de estudios, se jerarquizarían los objetivos, se seleccionaría la temática general a ser tratada y se incluiría las fuentes de información, además de prever una estrategia general para el curso, en donde la evaluación estaría incluida.

El primer nivel esbozado interpela a la institución, el segundo está referido a la actuación frente a grupos escolares concretos. Inicialmente, aconsejan la definición del campo de estudio e investigación, las finalidades son: elaboración de un marco de referencia que permita el análisis crítico, circunscripción del campo de estudio e introducción al trabajo en grupo. Se recomiendan múltiples acciones para llevar a cabo lo anterior. Posteriormente, sugieren abordar el ámbito de la ejecución del proyecto de trabajo en curso. Las finalidades del mismo serían: la integración del grupo, permitiendo la resolución de los problemas y conflictos grupales, construcción de un proyecto de investigación participativa, y la obtención de productos de investigación. De igual forma sugieren diversas acciones para el cumplimiento de los objetivos de este nivel. Más adelante, dedican un apartado a las técnicas didácticas, advierten que en su utilización se deberá tomar en cuenta: las características del grupo, el programa del curso, los propósitos de transformación, el proyecto global en el que está inscrito el curso. Recomiendan técnicas tales como: presentación por parejas, palabras clave, armar juguetes en equipo, dramatizar situaciones, riesgo, encuadre, ejercicio de comunicación a, b, c., unir puntos, laboratorio de autoridad, lectura de estudio técnico, tomar notas, tres teorías diferentes, redacción de trabajos escritos, observación participante, entrevista, círculos de investigación, mesa redonda, especialistas, representantes, diario y señalamientos. La unidad la finalizan con la recomendación de aspectos que el maestro tendría que tomar en cuenta para la coordinación de grupos de aprendizaje. Señalan con conceptos básicos de los grupos operativos: grupo, tarea, pretarea, así como las funciones que deben cumplir los miembros del grupo para lograr el aprendizaje en el curso.

El curso finaliza con una sección dedicada a la evaluación, desde la perspectiva asumida se indica que "los involucrados asumen alternativamente el rol de sujetos y objetos de la evaluación" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 100); por lo tanto, la evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe ser un proceso: totalizador, abarcando el conjunto de los elementos de la práctica educativa: histórico, que recupere los procesos grupales; comprensivo que dé elementos para entender a la docencia en la institución; y transformador. El proceso de evaluación de aprendizajes y didáctico propiciaría "la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla" (Pansza,

Pérez y Morán, 1986, T. II., 103). Por las características enunciadas, los autores inscriben a la evaluación en el orden de la observación participante y de la investigación acción.

Después, aseveran que todo proceso de evaluación parte de una concepción de aprendizaje. Para el caso, la noción de aprendizaje está interpretada como un proceso que involucra a la personalidad en su conjunto; es una forma de reconocer la complejidad del ser humano. Congruentes con las fuentes que citan respecto al aprendizaje, retoman a Bleger pues la concepción por él elaborada percibe al aprendizaje como un proceso que devela contradicciones y enfrenta los conflictos en el mismo proceso.

Entienden a la evaluación como proceso; sería "el estudio del proceso de aprendizaje" ... "La evaluación en su sentido intrínseco, se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 111). Como proceso en donde los sujetos se convierten en objeto y viceversa, la evaluación implica la emisión de juicios de valor: es evaluación del "proceso de aprendizaje en su totalidad" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 112).

En el salón de clase, la evaluación debe ser planteada desde la primera sesión de trabajo, en ella se daría el encuadre general. Además exhortan a la realización de la evaluación al final de cada sesión, después de algunas sesiones, y al término del curso. Dado que ponen énfasis en lo grupal, sugieren obtener información respecto al proceso en los niveles de autoevaluación, evaluación del grupo, los participantes y el coordinador. Los instrumentos que recomiendan en el plan de evaluación son: la observación participante, la investigación-acción, la entrevista y el análisis de las situaciones grupales. Finalmente, sugieren la elaboración de un plan para la acreditación de los aprendizajes; los instrumentos serían: a libro abierto, examen temático o de composición, ensayos y trabajos.

## **2. Continuidades y rupturas en la didáctica crítica.**

La aparición de la didáctica crítica es importante al interior de la pedagogía en México; proyecta los anhelos de superación de la tendencia de tecnocratización de la educación y de lo que consideran educación tradicional. Surge al interior de un centro universitario dedicado a la formación pedagógica del profesorado y recoge la literatura en boga; en otras palabras, sistematiza argumentos y, a

su vez, crea una forma de encarar los problemas de la enseñanza a la cual se adhieren diversos grupos de profesores, tanto universitarios como normalistas.

Sin embargo, y a pesar de que se encuentran en el mismo lugar físico, no se interpela a la producción que les antecede cronológicamente, como sería el caso de "Notas para un modelo de docencia". Hay continuidad con las apreciaciones del aprendizaje grupal e innovaciones en el tratamiento de la investigación participativa en la formación del profesorado (aspecto que fue sistematizado posteriormente a la edición de "Fundamentación de la didáctica") como un elemento que puede favorecer la concreción de los saberes didácticos de los profesores.

Durante largo tiempo no se había valorado críticamente los aspectos fundamentales de la obra de Panza, Pérez y Morán. La única fuente es la de Quezada, quien presenta una serie de sugerencias críticas a esta versión de la didáctica. Indica que, después de diez años, los maestros formados en la "Didáctica crítica" no han superado los problemas que habían sido detectados por esta versión de la didáctica. Al respecto afirma: "La didáctica crítica no soporta ni la prueba de su validez interna, en cuanto a solidez, consistencia, coherencia, claridad de sus planteamientos; ni la prueba de su validez externa, en cuanto a los resultados de su puesta en práctica. A pesar de ello, también tienen algunos elementos recuperables"[10](Quezada, 1990,13).

Una lectura detenida de la obra permite tomar como objeto de análisis algunos de los elementos que son tratados en su interior. Tengo el interés de situar a la "Didáctica Crítica" y establecer sus límites en dos planos: como propuesta de formación de profesores y como marco de análisis de problemas pedagógicos. Los puntos de análisis que he tomado son: "Los baluartes del discurso", en donde valoro los pilares sustantivos de la propuesta; "La dirección del saber", en la que analizo hacia dónde dirigen el deseo de saber de los que han asumido la propuesta de la didáctica crítica; "El sujeto y su acción", presento la visión que del maestro tiene esta tendencia; "Prescripciones", muestro el deber ser al que se adhiere la didáctica crítica; y en "Los niveles de articulación", expongo la falta de enlaces (entre lo micro y lo macro) que existen en la propuesta de formación del profesorado.

*Los baluartes del discurso.* En este apartado se analizarán tres aspectos que son tratados en "Fundamentación de la didáctica" y "Operatividad de la didáctica", los cuales son: las dicotomías, la idea rectora de conflicto y contradicción y la solución epistemológica.

El modo de argumentación que organiza el texto es dicotómico[11] permanentemente se utilizan dualismos para explicar los ejes sobre los cuales se asienta el modelo de la "didáctica crítica". Las dicotomías

utilizadas son: funcionalismo/marxismo, armonía/conflicto, enajenación/liberación, ideología/ciencia, intuición/reflexión, vínculo de dependencia/vínculo de cooperación. El primero es retomado para explicar los modos de comprensión de lo social, al utilizar estas visiones se ofrece al lector un panorama poco fértil de las teorías sociales; el segundo, es subsidiario del anterior, como si la categoría de conflicto no existiese en la visión funcionalista o no tuviese una forma de explicación del mismo. Para los autores, la educación oscila "como instancia enajenante y como posibilidad liberadora" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I. 25), en su interpretación son polos excluyentes. Una apreciación semejante cubre la relación entre ciencia e ideología: "la ideología pretende principalmente la convicción y la legitimación de valores, la ciencia pretende la claridad intelectual" (T. I. 40). La intuición es producto del sentido común y la reflexión un ideal que puede ser alcanzado si el docente realiza un "riguroso análisis de su práctica ... una vía muy importante para lograr que la educación adquiera categoría científica" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I. 73). Por último, el vínculo de dependencia y el vínculo de liberación, el primero estaría propuesto por la didáctica tradicional y la tecnología educativa; el segundo sería producto de nuestro análisis crítico de la práctica docente. Es decir, el proceso que estaría al interior de las instituciones con intención de crear efectos formativos solamente se localizaría en uno de los polos: por decreto los actores no reconocen las acciones de coacción como hechos que acontecen en el aula y cuando la contemplan lo hacen sólo desde el polo represivo; como poder ejercido de un agente sobre otro.

En el transcurso de la exposición los elementos duales pasan, de ser elementos descriptivos de la sociedad, educación o sistema escolar, de la actuación docente, a convertirse en elementos valorativos para inducir al lector a la toma de posición a favor de la "didáctica crítica". Por supuesto, ella se ubicaría del lado de la cooperación, el fomento de la reflexión, la explicación científica, la búsqueda de la liberación y el análisis del conflicto.

Por otro lado, la noción de *conflicto* y *contradicción* emerge como categoría sustantiva en todos los niveles de análisis que son presentados en la propuesta de "didáctica crítica". Veamos los niveles: como modo de comprensión de la actividad humana, frente a otras posiciones; "nosotros nos inclinamos por la que incorpora los conceptos de conflicto y contradicción, y que explica la actividad humana como producto de la acción del hombre en una situación social concreta, en la que existen a su vez intereses heterogéneos que la condicionan a nivel social e individual y que, por tanto, condicionan a la educación" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 22). En ese sentido no establecen un diálogo con otras visiones que consideran necesaria cierta estabilidad como elemento sine qua non de la actividad humana[12]. Una de las consecuencias en el campo educativo sería la pérdida de enlace con las



actuaciones sociales que realizan los educadores en tanto grupo corporativo y que han sido productivas para el cumplimiento de la tarea social de educar, acciones que no se encontrarían como elementos de reconocimiento para la "didáctica crítica" y que no obstante han sido históricamente producidas.

Otro aspecto en donde aparece la noción de conflicto y contradicción es en la forma en que se percibe la reflexión sobre la labor docente. Al respecto indican: "La problemática que se genera alrededor de ésta es seria y significativa, y una primera forma de acercarse a ella es reconocer los conflictos y contradicciones que existen en el trabajo, encontrar los límites y la labor que un docente puede desarrollar, a fin de que partiendo de ello, se puedan encontrar alternativas para una práctica docente comprometida" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 33). En este nivel, explícitamente, se deja de lado el reconocimiento de las acciones docentes que han sido productivas y que el docente podría reiterar en su actuación diaria y que no entrarían en el saco de lo contingentemente modificable. Implícitamente al docente se le desconoce la labor productiva que ha realizado en el cumplimiento de sus tareas, antes de iniciar el "Curso Introductorio a la Didáctica". Aspecto que se encuentra relacionado con la concepción de sujeto que más adelante será mostrada.

La noción de conflicto y contradicción también abarca a la ciencia, "El hecho de considerar la ciencia como algo inacabado, en proceso constante de construcción y cierre, nos remite nuevamente a las nociones de conflicto y contradicción, ya que es a través del reconocimiento de éstos como se va logrando la paulatina conquista del conocimiento válido, que caracteriza a la ciencia" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 36). Para esta visión la ciencia sólo avanza a través del conflicto y de la contradicción. Pero la producción de verdad tiene también otros mecanismos: los acuerdos, continuidades, reiteración, elaboración de programas o consenso. La visión de la producción de saber científico es monolítica en la "didáctica crítica"; se arguye una forma de proceder en su construcción. Asimismo, se le adjudica la elaboración de conocimiento válido, en detrimento de otras formas de obtención de saber que estarían en el mismo camino [13] Implícitamente, se proyecta a la racionalidad científica como forma superior de razón argumentativa en la tarea del análisis crítico de la realidad educativa o como elemento emancipador; plantear que en la educación el conocimiento válido es el científico implica sostener una visión cientificista en el campo. En este punto habrá que recordar que la educación está del lado de las ciencias morales, en donde las cuestiones éticas son sustantivas para comprender el proceso de dirección del saber y la estructuración de procesos de intervención.

Por su parte, los autores consideran que es imprescindible "retomar la educación como un proceso histórico, socialmente condicionado, asimilándose

los conceptos de contradicción-conflicto, poder e institución que hemos señalado. Dichos movimientos se inscriben en la Didáctica Crítica" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 58-9). En el "Curso introductorio a la didáctica" se le asigna a la educación la tarea del reconocimiento de la posibilidad emancipatoria, pero al mismo tiempo es interpretada como un elemento condicionado por el sistema social que condiciona, en sus palabras: "Al condicionarse todas las formas de actuación del hombre se condiciona, por lo tanto, la educación y la adquisición de conocimientos" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 21). La solución que plantean es voluntarista, la toma de conciencia de las determinaciones llevada al aula concretaría la "búsqueda de formas diferentes de vinculación entre profesores y alumnos, y de éstos con la institución educativa en que tienen lugar" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 21). El peso de la determinación está planteado desde lo general (la sociedad) a lo particular (la docencia), y la búsqueda de alterativas desde lo particular a lo general. La posibilidad de concretar una salida al peso de la ideología social se resuelve en el texto con una diversa relación vis a vis; en este caso descontextuada del mundo vital que permite su encuentro. Volveremos a este punto más adelante.

También los roles de profesores y alumnos son vistos bajo esa óptica; según se indica, "profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 62). Particularmente, resulta curioso observar que se insiste, con asiduidad, en la idea de recuperación, pero en el modelo de los tipos de escuela anteriores a la autodenominada crítica, como son el caso de la tradicional, nueva y tecnocrática, el rol del derecho a la palabra no se les había asignado ni al profesor ni al alumno, por lo que podría tratarse de una recuperación que se funda en el vacío histórico de su realización.

De igual forma, la noción de aprendizaje es apresada en las coordenadas de la noción de conflicto y contradicción: el "aprendizaje grupal que cobra sentido en tanto se constituye en un medio para develar las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 86). En este sentido, la noción de conflicto y contradicción es percibida como una medida prescriptiva para ayudar al maestro en las tareas de aprendizaje en el aula. Dicho de otra manera, la dimensión toma el sesgo de tratamiento psicológico para que el maestro haga efectiva su tarea y le resulte exitosa. La recomendación se encuentra del lado de la poiésis, pues le indica al maestro la ejecución de

medios para el logro de las finalidades institucionales (el "aprendizaje grupal que cobra sentido en tanto se constituye en un medio"). En el modelo, el aspecto colaborativo queda bajo la dirección del que lleva el proceso de aprendizaje: el maestro.

Otro elemento, *la solución epistemológica* de lo educativo en el texto de "Fundamentación de la didáctica" es asumida de una forma disímil. De un lado, se sostiene que la educación es ciencia: "al hablar de la educación como ciencia, tenemos que hacer de ésta un objeto de conocimiento; es decir, retomar nuestras teorías y nuestra práctica, reflexionar sobre ellas y proponer soluciones, que vengan a transformar nuestra práctica como nuestra teoría" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 35). La educación es ciencia y tiene como objeto la práctica; además, los autores consideran que la ciencia es valiosa para luchar contra el pensamiento inamovible que tienen los profesores y que se convierte en atolladero para mirar con lentes amplios su actuación: "Una consideración de la educación como ciencia sería ... nos llevaría a combatir el dogmatismo, que aunque lo hemos particularizado en el profesor, podemos señalarlo como un obstáculo epistemológico" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 37). La educación como una "ciencia seria" que lleva a evitar el engaño o brete en el que se encuentran los docentes. Pero, más adelante, pluralizan, ya no es una ciencia, sino las ciencias de la educación. Al respecto señalan: "Las ciencias de la educación se deberán esforzar por operar en base a nociones lo más exactas posibles. ... Las ciencias de la educación se habrán de comprender a sí mismas en su totalidad" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 46-7). La didáctica crítica se ausenta de tomar una posición en el debate de la discusión entre ciencia y ciencias, de la educación. Apela a que el docente sea crítico respecto a la producción científica, pero en el texto se pierde explícitamente la tradición epistemológica que asumirían, por lo que la solución expuesta al respecto es meramente formal.

Al no adjudicarse una línea clara en las tradiciones de construcción de lo educativo queda en el vacío la posibilidad de elaboración de trabajo científico, que en su mira estaría en manos de los profesores, tarea que sería doble: luchar contra lo ideológico, que "permitirá al profesor hacer ciencia de su propia labor" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 42) y recapacitar permanentemente sobre su práctica; "La reflexión del profesor y el riguroso análisis de su práctica, con la finalidad de orientar su quehacer cotidiano es ... una vía muy importante para lograr que la educación adquiriera categoría científica. Dicho proceso tiene que ubicarse en los marcos de la institución, porque ésta, como producto social, regula las acciones del aula" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 73).

No solamente el profesor sería candidato a la elaboración del saber científico, también el alumno; "la tarea a realizar por profesores y alumnos sigue y

seguirá siendo investigar para conocer, para hacer ciencia, para transformarse a sí mismos y a su realidad” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 131). No queda claro en muchos pasajes si la ciencia que se tiene que producir es la relativa a la ciencia de la educación, o la del ámbito profesional en donde se imparte la enseñanza, cuando el caso justifique esta aseveración. Aún más, en la metodología recomendada para asumir la propuesta de la “didáctica crítica”, el alumno aparece como receptor de los procedimientos que el profesor elige, escoge o diseña. Bajo este ángulo la didáctica crítica no avanza, ni problematiza la tradición de la didáctica; es decir, la de ser un saber dirigido a la prescripción de las tareas de instrucción, perpetradas por el maestro. Más aún se ideologiza la figura y participación del alumno en la construcción de un saber hipotético de la ciencia de la educación. En relación con esta valoración, ver el conjunto de categorías sostenidas en el primer capítulo.

*La dirección del saber.* El punto de vista de *lo integral y la totalidad* recorre la obra como modo de articular el discurso de la “didáctica crítica” y programar objetos y modos de reflexión hacia los docentes o hacia la misma didáctica. En la introducción al curso se afirma que se proyecta ofrecer al profesor “una visión integral de la formación didáctica mínima que requiere para su ejercicio docente” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 7). Posteriormente, se garantiza que el conocimiento de aspectos tales como finalidad, autoridad, interacción, currículo, le permiten al docente “enfocar su práctica de forma más integral” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 16). Punto inicial que lleva a dirigir la pulsión epistemofílica de los profesores a la categoría de totalidad. De un lado, se considera a ésta como elemento guardián para comprender a la sociedad, que es una “totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 21), y por otro, la noción es transferida al aprendizaje como objeto de reflexión de la evaluación; al decir de los autores: “La evaluación, entonces, apunta a analizar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 213). Al ir de un polo hacia el otro en la noción de totalidad, se compele al lector a percibir la realidad desde un punto de vista que no ofrece mediaciones, formas intermedias de comprensión, entre el polo social y el aprendizaje producto de las relaciones vis a vis en el salón de clase. La didáctica crítica propone una manera de analizar la totalidad desde el ángulo de la certeza: “La cabal comprensión de los fenómenos educativos implica abordarlos a diversos niveles de análisis que pueden ser: el social, el escolar, el de aula” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 14). El maestro que asuma la “didáctica crítica” tendrá que evitar las incertidumbres, pondrá su mira en la reflexión ‘cabal’ [14], para llevar con precisión la tarea de educar. Volveremos a este aspecto en los niveles de articulación.

Bajo tales supuestos, la *reflexión* opera del lado de la certeza en el modelo; es el vehículo para la producción de saber científico: "La reflexión del profesor y el riguroso análisis de su práctica, con la finalidad de orientar su quehacer cotidiano es ... una vía muy importante para lograr que la educación adquiriera categoría científica. Dicho proceso tiene que ubicarse en los marcos de la institución, porque ésta, como producto social, regula las acciones del aula" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 73). Además, la reflexión es garantía de dirección de la acción y en el mismo momento opera como hipoteca del buen razonamiento realizado: "En la práctica es donde la reflexión teórica va a lograr la demostración de la verdad del conocimiento, pero no de una manera directa, pues resultan imprescindibles el análisis y la interpretación (la reflexión, que complementa la acción)" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 122). Al separar la reflexión de la acción, en sus palabras ponerla como 'complemento de la acción', ante esta afirmación es posible observar que dentro de la "didáctica crítica" la reflexión es solamente vista desde un ángulo cognitivo, como representación del hacer y alejada del proceder que los docentes realizan en sus labores institucionales: la reflexión queda como discurso de la acción[15]. Así la comprensión de la intervención docente en el día a día se vería como una acción que se despliega sin contenidos en el momento mismo de su realización. El discernimiento de la intervención docente no es posible en el "Curso de Didáctica", pues se piensa, de un lado la acción y del otro el representar de la acción. Al situar una (la reflexión) como complemento de la otra (la práctica), que tienen lugares distintos de existencia, y sostener que su encuentro es un complemento, se ubican en una tradición clásica de tratamiento de la relación sujeto-objeto; visión romántica de unión de opuestos que es el resultado de poner el énfasis en la representación como el polo cognitivo de la relación[16].

Los marcos de comprensión en donde se mueve la propuesta llevan a que el maestro asuma la docencia desde la certeza y la búsqueda de la verdad, además de ser promesa de desarrollo pleno, auténtico: "Esta tarea de reflexión y análisis de la práctica docente es lenta y difícil [la superación de los escollos llevará al] auténtico crecimiento de profesores y alumnos en la búsqueda de la verdad y la libertad" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 26). Hay un convite de desenvolvimiento pleno con base en la ciencia, que tiene antecedente directo en la ilustración y de los cuales el positivismo ha sido su más firme representante.

Sobre este modelo de reflexión se le apremia al docente a realizar la transformación de la práctica, asimismo la visión del cambio es, igualmente, imprecisa. Se espera que el docente enfoque "su práctica en forma más integral" al seguir los temas de finalidad, autoridad, interacción, currículo - centrales en la propuesta-; así el educador podrá recuperar "aquellos elementos, tanto conscientes como inconscientes, que determinan su práctica

docente real, a fin de convertirla en una práctica más comprometida con la transformación social” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 16). En el modelo el ángulo del cambio es lo social, condición de contextualización para que el docente ingenie el cambio de la práctica docente; “su posible transformación supone rescatar para ella una dimensión más amplia que la del salón de clase” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 19). Más adelante, no obstante, la “didáctica crítica” constriñe la visión del cambio; “Es posible pensar en transformaciones desde el interior de la práctica educativa, esto es una preocupación de la didáctica” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 27). Finalmente, se asienta el ámbito, el campo de lo modificable: “desde nuestra perspectiva, los problemas didácticos deber abordarse en una dimensión institucional que favorezca el tratamiento científico del proceso de enseñanza aprendizaje y posibilite acciones transformadoras en la educación formal” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 11). Como más arriba se indicó, se espera lograr el cambio de lo social desde las acciones concretas que se realizan en la docencia (especialmente, en el logro de aprendizajes o en la modificación del vínculo de dependencia, ahora puesto sobre el aprendizaje grupal). La forma en que es tratado este punto permite afirmar que los autores proponen una posición voluntarista de la transformación social. Además, en su propuesta el cambio social se ciñe a la modificación de la representación del hacer en los sujetos (dado el énfasis que se pone en el texto en la toma de conciencia de los elementos que, inconscientemente, han sido asumidos por los docentes antes de haber tomado el curso de la “didáctica crítica”). Al respecto, la crítica que realizan sobre algunas posiciones podría ser aplicada a los mismo autores: “Las visiones optimistas de la educación centran la función de ésta exclusivamente en la transformación y resultan también incompletas” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 25).

El motor de la transformación es *la idea de crítica*. Se entiende a la crítica como producto de la asunción de una visión científica de la educación en lucha constante con los elementos ideológicos que impregnan la acción de educar; “Si el docente logra romper con los preconceptos, las falsas nociones, los problemas mal planteados, etc., podrá abordar su trabajo en una dimensión crítica y lograr un proceso permanente de aprendizaje a partir de su propia práctica, así como orientar a su vez a los alumnos para que asuman una actitud crítica” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 48). La visión racional del mundo también sería un legado a adquirir por parte de los alumnos en esta propuesta. La labor crítica sería hacia las tareas institucionales en la empresa de educar y hacia las intuiciones que el docente tiene y que orientarían su práctica de una manera ideologizada o, dicho de otra manera, tradicional.

Por otro lado, la crítica, en la propuesta que analizamos, es concebida como el ingrediente que facilitará el cambio de roles en el contexto institucional, en ese

sentido mantienen su idea de impacto en la transformación de las relaciones sociales, del aula a la sociedad. Aspecto que se observa en la siguiente aseveración:

“La elaboración de nuevos roles se enfrentará con una gran resistencia institucional, pero ir ganando terreno frente a ella posibilitará el cambio de actitudes, la modificación del tipo de relaciones entre profesores y alumnos en el aula, y al mismo tiempo irá creando algunas condiciones para posteriores cambios a nivel escolar y social” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 106).

La modificación de lo viejo, obsoleto y alienante, que en la propuesta se identifica con la escuela tradicional y con la tecnología educativa, para los autores es posible por el cambio de roles; no obstante, la noción misma de cambio pierde su carácter sociológico. La noción de rol se psicologiza en el “Curso Introductorio de didáctica”; como muestra lo siguiente: “Enfrentamos diferentes situaciones en las que tomamos determinadas actitudes a las que llamaremos roles” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 100). Consecuentemente, en esta propuesta el cambio social se tendrá que dar desde las actitudes; la tarea del maestro desde la “didáctica crítica” estaría en tomar como objeto uno de los elementos psicológicos que en la relación educativa entra en juego.

El tercer aspecto que relaciona transformación y crítica es el tema de aprendizaje. Según la “didáctica crítica”, tanto la escuela tradicional como la tecnológica colocan el acento en el aprendizaje individual, en la competencia y en la prolongación de los roles estereotipados. La forma de modificar estos aspectos, que se consideran deleznable, consiste en asumir una visión grupal del aprendizaje. En este sentido se afirma: “La propuesta de la Didáctica Crítica para abordar el problema de las interacciones estereotipadas entre profesores y alumnos, es la del trabajo en grupo a partir de la concepción de aprendizaje grupal” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 103). Incluso, el aprendizaje tiende a producir certezas, verdades: pues es “un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombre y lo individual” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 85). A pesar de que se asuma esta visión de la interacción en el aula, y por ende en la institución escolar, el papel central del proceso lo sigue teniendo el maestro -pues, en su malla conceptual, él dirige el proceso cognitivo en búsqueda de la verdad-, aunque se le adjudiquen acciones de coordinador o monitor, una mirada rápida a la metodología propuesta por la didáctica crítica permite validar esta afirmación.

En suma, la propuesta de crítica se ha afincado en la psicologización del vínculo entre los agentes, con lo que la posibilidad del cambio está dada en la alteración de las representaciones de la realidad o en las actitudes hacia la

misma. Los autores apuestan por el polo cognitivo, racional en la concepción de crítica: "Nos hemos colocado en la corriente de la Didáctica Crítica, porque en ella vemos la posibilidad de abordar los procesos educativos de una manera más racional" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 92). Se invita al docente a vivir fuera de la incertidumbre, en el anhelo del éxito, de la coherencia: "La reflexión y la acción del profesor ... darán lugar a acciones nuevas, posiblemente más coherentes" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 87). En relación a este apartado ver la categoría de sujeto y saber, así como la de escolarización.

*El sujeto y su acción.* La "Didáctica crítica" ofrece una imagen del sujeto, del maestro, en varios niveles; el margen de comprensión se sitúa en un antes y después de haber abordado los lineamientos didácticos propuestos. En primer lugar, antes de entrar al curso, el profesor es visto como agente que realiza el discurso institucional tal cual, o que es un agente que no ha reflexionado sobre su actuación, o determinado por el sistema social que tiende a reproducir, o irreflexivo en relación con su actuación, o carente de estrategias para enfrentar las tareas que le delega la institución. Para los autores del "Curso Introductorio a la Didáctica" el profesor piensa técnicamente; al respecto indican: el profesor "Piensa que le hacen falta instrumentos, que las técnicas que utiliza no son eficaces" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 76). De igual forma, para los autores el docente cavila, medita, a partir de reduccionismos; "El profesor reduce la problemática educativa a los acontecimientos del aula y olvida que la escuela es una institución" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 76). Perciben que el docente actúa sin una visión global del proceso educativo: "el profesor ... no sin esfuerzo, selecciona, atomiza, jerarquiza, sintetiza, los contenidos de su materia y se los ofrece al alumno" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 119). Asimismo, reproduce imágenes que ha construido a lo largo de su trayectoria institucional, que tienden a confeccionar una idea intuitiva de la labor docente: "contamos con concepciones intuitivas de enseñar y aprender, profundamente arraigadas en nosotros ... el maestro que tuvimos se convirtió en nuestro modelo; adoptamos sus actitudes y ponemos en práctica sus métodos y formas de enseñanza" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 91). Igualmente, repite, sin cuestionamiento, lo que otros han confeccionado, en suma: "Estamos convencidos que el trabajo aislado de un maestro se desarrolla en una triste perspectiva" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 51).

La visión que tienen de la institución es de coacción hacia el profesor y, al mismo tiempo, es el lugar que marca la dirección de acciones que ella misma impulsa, por ejemplo; "la propia institución escolar ejerce presión en el docente para que busque nuevas formas de trabajo acordes con las innovaciones que a nivel institucional emprenden" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 13). También la perciben como principio de realidad; "Los límites institucionales



constituyen un criterio de realidad a partir del cual el grupo podrá elaborar un proyecto de acción para incidir en las situaciones por la vía de lo no institucionalizado" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 106). A la institución escolar hay que tomarla en cuenta para la planeación: "disponer del tiempo ... que requiere ser respetado dentro de los periodos establecidos institucionalmente" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 105). Conminan a la construcción de propuestas que respondan "a la situación concreta de las instituciones en cuestión" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 151). Además, sugieren contextualizar las propuestas en el marco de las sugerencias de la institución: "Los programas de estudio no son islas, y deben contemplarse en razón directa del plan de estudios del que forman parte" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 166). En suma, el docente vive su actuación del lado de la sobredeterminación y de lo inevitable, desde la "didáctica crítica" la solución es la reflexión, pero en la misma no se da cuenta de lo institucional. "Consideramos el gran margen de acción que el profesor tiene para decidir sus estrategias didácticas" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 52). En síntesis, la visión de la institución y los márgenes de acción que ofrece al maestro o es de determinación o es optimista.

El cambio es factible si se aplican los lineamientos de las propuestas. Desde el lado de la "didáctica crítica" la modificación de las formas tradicionales de concebir las acciones del profesor en la institución escolar es posible vía el cambio de representación de la tarea que, a su vez, anunciará nuevas formas de vinculación entre los agentes del proceso. Los autores sugieren que "el docente debe detenerse a reflexionar sobre su propia práctica docente y tomar una posición, que es la que orientará su quehacer educativo" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 22). Más adelante afirman: "Creemos que en esta forma se facilita al docente, un trabajo más consciente y eficaz" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 32). El maestro está en condición de modificar su hacer si pone en acto las sugerencias teóricas y metodológicas de esta propuesta, lo que permitirá la construcción de nuevos roles, para ir 'ganando terreno' frente a lo instituido. Con lo que se deja ver que el cambio es de representación, el sujeto cambiaría cuando modifique su representación de la acción. El docente cambiará cuando "aplique algunos principios metodológicos para diseñar sus estrategias de acción docente" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 53). La idea de aplicación supone el sobreponer una cosa sobre otra, en el caso de la educación implicaría sostener un cuerpo de conceptos que no pierden su ámbito originario, pero que no necesariamente fecundan al siguiente: no hay complementación sino contrapeso del primero sobre el segundo. Epistemológicamente, la imagen de aplicación, en la construcción del saber, ha sido sostenida por el neopositivismo [17]. Véase a categoría de sujeto y tradición.

*Prescripciones.* Clásicamente, la didáctica se ha centrado en prescribir las acciones que el docente tendría que realizar en el contexto institucional, para eso propone categorías básicas y metodologías con la finalidad de orientar, aconsejar, guiar, encarrilar, la acción, o la forma de representarla: la orientación de la acción implica la instauración de una imagen de cómo debería ser la práctica docente. La "didáctica crítica" se enlaza a esta tradición, y lo intenta de una forma directa o sutil.

Por ejemplo, a través del deber ser: "el docente debe detenerse a reflexionar sobre su propia práctica docente y tomar una posición, que es la que orientará su quehacer educativo" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 22); "El trabajo científico en educación debe ser concebido en términos de ruptura y construcción" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 44); "... la práctica debe ser rescatada ... la investigación no debe mantenerse desligada de una teoría, pero a la vez debe mantenerse en contacto con la realidad diaria ... se debe integrar la teoría, la investigación y la práctica" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 45); "la educación debe ser comprendida como 'acción simbólicamente mediada'" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 46); "la escuela, como objeto de conocimiento, que debe ser abordado para tener una explicación más coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 51); la tarea de realizar el análisis ideológico que los profesores tienen sobre el acto educativo en la institución "Debe ser realizada por los docentes responsables de cada unidad de enseñanza" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 9); "La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir entonces de un marco teórico conceptual y operativo" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. II., 102).

El apremio para realizar las acciones desde la postura de la "didáctica crítica" no sólo se expresa bajo la perífrasis modal del deber de. Dentro de esta perspectiva urgen al profesor bajo el tener que: "los maestros tienen la obligación de elaborar su programa personal" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 164). Asimismo, puede ser directa la interpelación a la acción: "Es una obligación permanente de los educadores que quieren realmente transformar su práctica educativa, examinarla rigurosamente" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 26). De igual modo, exhortar puede adquirir una modalidad más sutil de expresión: "Hemos escogido estos niveles [social, escolar y aula] porque creemos que al profesor le importa distinguir" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 14); o bajo la modalidad de lo indispensable para que el proyecto se materialice en los profesores: "Es necesario someter la práctica educativa a una continua reflexión, ejercer una vigilancia estrecha sobre ella, a fin de construir lo científico en educación" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 42). La prescripción, en cualquier modalidad de las expuestas, tiende a dirigir los objetos de conocimiento del yo y la forma en que se precisa su actuación;

implica asumir una forma de captar la realidad y pisar los pies sobre la tierra; así como mezclar los ingredientes básicos que se cocinan en el campo pedagógico. No le iría mal a la "didáctica crítica" volverse crítica sobre algunos de sus supuestos pues, entre otros: condición implica el reconocimiento "más o menos limitado de posibilidades"; determinismo "es, en realidad, predeterminación de la acción en sus antecedentes"; y necesidad "lo que no puede ser de otra manera" (Abbagnano: 1982). En particular puede observarse la categoría de saber y escolarización.

*Los niveles de articulación.* La ausencia de una clara concepción entre algunos temas que ligan los niveles macro y micro es visible en el "Curso Básico de Didáctica". Señalaré tres temas: la socialización, la idea del cambio, la utilidad de la investigación participativa, la relación método-contenido.

Como ya he afirmado, la "didáctica crítica" pretende una cabal comprensión de los fenómenos educativos; para ello propone tres niveles: el social, el escolar y el de aula, amén de estar articulados con los temas de finalidad, autoridad, interacción currículo. Los autores inscriben el proceso escolar en otro más profundo: la socialización. Aspecto que es imprescindible reconocer y que sirve de punta de lanza para diseccionar los procesos formales e informales de la educación. La Escuela se encargará de los procesos formales. En este punto insisten en que ella está sobredeterminada, condicionada; lo que acontece "en el aula es reflejo de una serie de acontecimientos y situaciones que sobredeterminan la situación del aula" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 31). Si el aula es un reflejo, la escuela estaría en una callejón sin salida pues "la escuela no puede sustraerse a los procesos sociales" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 115), ya que "la formación social determina el tipo de práctica educativa que es congruente con la estructura productiva y con el sistema de relaciones sociales establecido en la misma" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 94). No obstante, el maestro tendría que reconocer la ubicación de la escuela en el engranaje social, acto que serviría como principio de realidad, así lanzan una sugerencia al educador: "Es indispensable que el profesor sea consciente que lo que en realidad importa en su labor es la integración de sus alumnos en un ambiente social, que incluso le demanda y le posibilita una ocupación laboral, pues el profesor mismo está realizando un rol laboral" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 33). Hasta el momento, el reconocimiento de la relación escuela-sociedad pone el acento en la determinación, en la adaptación como finalidad necesaria[18].

A pesar de que los autores consideran que el cambio es impostergable en la empresa educativa, su posición al respecto es ambigua, además de que hacen depender el cambio de la motivación de los agentes: para los autores de la propuesta la condición del cambio es hacerse consciente de los procesos de

determinación. La toma de conciencia individual permitirá la creación de nuevos roles para "ir ganando terreno" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I. 106) en la institución. Metodológicamente sugieren el análisis de los aspectos ideológicos que el docente ha detectado en sí mismo y en los alumnos (cf. Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 109); además, proponen al docente trabajar en grupo con sus colegas, invitarlos a la realización de un trabajo cooperativo y, finalmente, convidan a que el maestro se vincule con sus alumnos a partir de una concepción de aprendizaje grupal. Así la noción de cambio y modificación de lo social ("aspiramos a una sociedad justa e igualitaria" [Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 126]) emerge como una sumatoria de individuos reflexivos que han mudado sus vínculos en el salón de clase, "y cuyos efectos trascienden el mundo del aula para influir y ser influida [la práctica docente] por la dinámica de la institución y las particularidades del entorno social en que se inserta" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 146). Pareciera que su idea de consenso está vinculada con la herencia parsoniana de la integración social. Desde esta perspectiva todos pensarían igual y no se reconocerían ni asumirían las diferencias existentes.

La didáctica crítica difícilmente ofrece una respuesta clara a la magnitud de los problemas que plantea en los niveles de articulación que ella sostiene. La noción de investigación participativa encuentra los mismos escollos, pues la posibilidad de construir conocimiento en un campo no es directamente proporcional a la creación de lazos solidarios de transformación social. La didáctica crítica podría caer "en un ritual pedagógico que no favorece la realización de un trabajo crítico en la educación" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 31).

Finalmente, la didáctica crítica queda en deuda con la propia pedagogía, pues los problemas que caracteriza para la didáctica difícilmente son superados, o replanteados, desde su propuesta. El curso básico inicia con una caracterización de la didáctica como "enfocada a la fundamentación y operatividad de la educación formal que se concreta en la acción de profesores y alumnos en la escuela" (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 28). En este ámbito reconocen que uno de los principales problemas es la relación método-contenido (cf. Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 116). Pero en los dos volúmenes sólo aparece como generalidad la solución del mismo; apelan al saber del maestro, para ellos él ya posee el dominio del contenido ("La especialidad del profesor le permite una cierta claridad de ideas respecto a la materia a enseñar" [Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 116]), o que puede ser discutido con los profesores de la escuela donde labora. En ningún momento se ofrece una solución concreta al respecto, ni al maestro ni a la didáctica; se encuentra al mismo nivel de las didácticas generales. El problema de la relación contenido-método es desertado ya que los fundamentos de la

“didáctica crítica” se orientan a concebir el problema, implícitamente, desde un ángulo psicológico; ponen en juego la temática de transferencia en el aprendizaje, la forma de relación entre contenido y sujeto cognoscente. Al decir de los autores: “Lo que se aprende por la relación pedagógica no es tanto el contenido sino el modo de vinculación, el carácter que tenga éste condicionará el carácter del aprendizaje y además los futuros aprendizajes requerirán el mismo tipo de vínculo” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 95). Aún más, el vínculo pareciera ser lo central de la biografía individual; en sus palabras, “Durante toda nuestra vida nos estamos relacionando con persona u objetos, somos una historia de vínculos establecidos en tiempos y espacios concretos” (Pansza, Pérez y Morán, 1986, T. I., 100).

Dado que el problema método-contenido fue analizado desde las categorías de transferencia y vínculo, los autores suponen que las técnicas grupales serían profilácticas en relación con el vínculo de dependencia que caracteriza a la escuela tradicional y a la tecnológica; por ello la depuración del vínculo permitiría el cambio social. Ante tal forma de presentar los problemas cabe preguntarse si el saber de las disciplinas es el mismo saber que se requiere para cambiar la sociedad en la que los sujetos actúan; en este sentido hay un desfase en la idea de conocimiento en la propuesta de la didáctica crítica.

A pesar de que planteen el problema, sólo las formas de reflexión sobre el mismo son sugeridas:

“el contenido y el método solamente pueden ser fijados en función de los diferentes órdenes de finalidad a los cuales la educación misma debe responder; y es que detrás del problema del contenido de la enseñanza, como ya lo decíamos anteriormente, están los problemas del conocimiento y de la ideología” (T. I. 203).

En las actividades metodológicas que los autores proponen no se perciben indicios de superación de las fracturas sustantivas de las didácticas generales. Al respecto se puede consultar las categorías de medios-fin y escolarización.

### **3. Las estrategias metodológicas generadas al interior del CISE en relación con el Modelo de Docencia y la Didáctica Crítica.**

La propuesta de profesionalización de la docencia asume ex profeso dos tipos de estrategias para lograr la pretensión de formar pedagógicamente a los profesores universitarios. Por un lado, se encuentra la psicología social, en su análisis de la interacción, y por otro la preocupación por los asuntos relativos a la investigación como elemento de elaboración de un saber superador de la reflexión tecnologizante.

### 3.1. Grupos operativos

Explícitamente, es a partir de la dimensión de interacción que el modelo apela al saber de la psicología social para dar cuenta de la situación de los grupos al interior de la institución escolar. Se arguye que es a través de y por la experiencia grupal que "la persona aprende y se desarrolla". La inclusión de la reflexión grupal permitiría, según el modelo; la "transformación de las bases mismas, las relaciones sociales de la educación, la relación profesor-estudiante, las relaciones profesor-grupo y la relación grupo-institución". Así el saber de los grupos operativos se consolida como una estrategia para la formación pedagógica de los profesores. De Lella (1978) relata que su utilización se concretó en el curso "Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia" y en "Laboratorio de Dinámicas de Grupo", cursos que formaron parte de la "Especialización para la Docencia". Se pretendía resolver una necesidad expresada por los profesores, era la de "conectar más estrechamente los contenidos propuestos en las [unidades didácticas de los cursos del CISE] con los principales problemas de aprendizaje grupal que los participantes señalaban en relación con su tarea docente" (De Lella, 1978, 43).

Desde el inicio se pensó que la utilización de la conceptualización de los grupos operativos podría ser una forma de superar los problemas que presentaban los que asistían a los programas de formación. La recurrencia a la técnica permitiría la ruptura de: los estereotipos de aprendizaje; la disociación entre sujeto y objeto y entre teoría y práctica. La actividad grupal favorecería la remoción de los obstáculos y lograría "iluminar su práctica docente".

Los conceptos básicos de los grupos operativos son: A) *Cambio y resistencia al cambio*, la conducta está organizada alrededor de dos miedos básicos al ataque y a la pérdida que tienden a crear resistencias en los sujetos frente a su tarea. B) *Esquema referencial*, es el saber que los sujetos ponen en acto, la tarea docente sería favorecer que ellos aprendan a revisarlo. C) *Estereotipias*, son conductas rígidas que impiden el logro de nuevos vínculos, con la información y con los otros de la interacción. D) *Disociación teoría-práctica*, el grupo operativo intentaría lograr la unión de estos aspectos, haciendo que el grupo funcione como una mayéutica. E) *Disociación sujeto-objeto*, su aplicación al grupo implicaría tomar al sujeto en su totalidad. F) *Aprendizaje significativo*, la tarea del grupo es aprender a pensar, proceso que podría lograrse en la integración de lo afectivo con lo intelectual. G) *Pretarea, tarea y proyecto*, son tres procesos que designan la asunción de la mentalidad grupal y el reconocimiento explícito de su funcionamiento, en orden evolutivo implicarían la asunción de la consciencia grupal. H) *Adjudicación y asunción de roles*, la finalidad del grupo es hacer que los sujetos cambien de roles, llevaría a que, en los programas de formación docente, imaginen roles posibles a ser

realizados. I) *Los contenidos latentes*, en tanto impiden el logro de la tarea serían objeto de remoción en la actividad grupal. J) *Tarea manifiesta y latente*, el grupo operativo llevaría a que, mediante la asunción de una finalidad explícita, se descubra el factor humano en la realización de las actividades grupales. Después de indicar la técnica, De Lella asevera que los grupos operativos suponen una didáctica: grupal, interdisciplinaria, instrumental y operacional.

A partir del artículo arriba indicado diversos autores plantean su posición sobre el aprendizaje grupal, cada uno de los textos propone un matiz a las ideas expresadas; a la operatividad del grupo (Hoyos, 1980); a los elementos que forman parte de la dinámica del grupo (Zarzar, 1980); a las funciones del coordinador (Santoyo, 1981). Profundizando una de las variables de la docencia, Santoyo (1985) examina el problema de la interacción, sin necesariamente ligarlo a la formación de docentes, pero ampliando la base conceptual que en otros artículos ya había establecido para el tratamiento de los grupos, de esta manera el texto tiene continuidad con la temática aquí tratada. Cabe indicar que para la mitad de la década de los ochenta, la noción de aprendizaje grupal queda asentada en los textos que se oponen a la tecnología y buscan otra manera de enfrentar los problemas de la formación de docentes; no obstante, la literatura directa sobre el tema es escasa e indirectamente se trata el asunto.

Remedi (1992) afirma que la experiencia de los grupos operativos fue utilizada en el momento en que se debatía la fuerza de la tecnología educativa. Pero en algunos casos su aplicación provoca en los sujetos más efectos catárticos que analíticos. Los docentes "en procesos reflexivos incompletos encontraron las causas de sus males en diferentes y distintos objetos y procesos, abandonando una reflexión profunda sobre su propia tarea". Agrega que su utilización "llevó a encontrar empatías y dependencias en los líderes que en los grupos se gestaban, tratando y encontrando en las identificaciones grupales una posición de *laissez-faire* a la actividad que como maestros desempeñaban" (1992, 27).

### 3.2 La investigación.

En el marco de la profesionalización de la docencia, el personal adscrito al CISE subraya la preocupación para que, bajo la égida de la noción de formación integral, se conceda a la investigación un papel importante en la formación pedagógica de profesores universitarios. En el "Modelo de docencia", en la parte referida a las tareas de la docencia, se sostiene que la investigación puede proporcionar datos sobre los aspectos previos a la tarea docente; asimismo, sería posible obtener información sobre las tareas propias de la interacción didáctica y sobre las actividades posteriores a la docencia, lo que

llevaría a concebir a la docencia como "*objeto de estudio y de investigación por parte de los profesores*". De esta forma sustentan el uso de la investigación para promover una visión renovada de los procesos educativos institucionalizados.

Marín y Uribe, tomando como idea el hecho de superar la mera capacitación, puntualizan su interés por formar profesores a partir del énfasis en la investigación. Plantean que la investigación permitiría alcanzar la idea de interdisciplinariedad, el análisis crítico de la práctica educativa y la adquisición de los niveles epistemológico-teórico-metodológico y técnico para estudiar lo educativo y producir nuevos conocimientos. Al respecto indican: "Se prevé una formación... por medio de la cual el personal académico logra ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, así como correlacionar dicha actividad con la investigación educativa, en tanto ambos son procesos determinados y determinantes de relaciones sociales" (1986, 33).

Para los autores, mediante esta actividad se permitiría problematizar y avanzar en el conocimiento educativo. Conciben el conocimiento como un proceso dialéctico y continuo y el docente como sujeto histórico capaz de acceder al conocimiento de la sociedad para transformarla; a su vez, parten de la concepción de aprendizaje grupal como forma de abordarlo colectivamente. Los autores esperan que la investigación, construida grupalmente, esté desde el inicio del proceso formativo para posibilitar la elaboración de un producto que dé respuesta a los problemas educativos, específicamente a los que se enfrenta el docente en la institución escolar. Así, la investigación y la docencia son -desde esta perspectiva- actividades interrelacionadas, en tanto que la primera recorre en paralelo el proceso de formación docente "en términos de aprender a investigar, investigando su actividad profesional" (Marín y Uribe, 1986, 34).

Morán concibe la profesionalización de la docencia como un proceso que atiende a la dualidad del trabajo académico universitario: la docencia y la investigación. Puntualiza que la investigación, como referente de la estrategia profesionalizante, se configura como "un binomio inseparable de la docencia en la perspectiva de enseñar lo que se investiga y de investigar lo que se enseña ... convertir la docencia en objeto y práctica de la investigación" (Morán, 1987).

Ana Hirsch propone utilizar como estrategia de formación a la investigación educativa "y dentro de ella la de la práctica docente, en un ámbito privilegiado de formación y de enriquecimiento del campo de la educación" (1987, 104). Para la autora la investigación es una actividad formativa al posibilitar que el docente reconozca el conocimiento "procesual" de la práctica educativa, al resolver problemas y avanzar en el conocimiento del campo educativo. En su



propuesta metodológica intenta incorporar a los profesores en procesos completos de investigación educativa. El primer aspecto para introducirlos sería partir del estudio de las bases epistemológico-teórico-metodológicas requeridas para formular y desarrollar proyectos de investigación. En relación con el nivel epistemológico-teórico, establece el acercamiento a las grandes corrientes interpretativas de las ciencias sociales y de la educación. En torno a los niveles teórico-metodológico y metodológico-técnico plantea una formación plural.

La autora considera que "existen diversas maneras de aproximarse a la realidad, en un interjuego continuo de ir y venir entre nuestros pensamientos y los distintos niveles y objetos de estudio que conforman una realidad compleja, infinita y totalizante" (1987, 107). La formación con base en la investigación se concretaría, en la formulación y seguimiento del proyecto de investigación, en tres fases: revisión de corrientes interpretativas del pensamiento social y educativo; análisis de estrategias prioritarias de indagación de corrientes teóricas y sus metodologías; la retroalimentación a investigaciones en proceso.

Eusse, Murillo y Uribe, en su revisión sobre los diferentes programas promovidos por el CISE, señalan que los de mayor alcance se sustentan en un enfoque que articula la investigación y la docencia en el análisis de la práctica educativa, entendida ésta como quehacer humano y como práctica social, susceptible de ser conocida y transformada. Un elemento fundamentador de estos programas es la introducción a un proceso de investigación como vehículo para acceder al "conocimiento e interpretación crítica de la docencia que posibilita la construcción de una diferente práctica educativa" (1987). El análisis de la práctica educativa y su problemática se alimenta -a decir de las autoras- por la lectura de textos, la investigación de su práctica y por la dinámica de aprendizaje grupal. La investigación se considera actividad fundamental: como posibilidad de aproximación a la realidad de la acción docente que despliegan los profesores mismos, como la indagación teórica que permite el análisis crítico de la práctica educativa y como "relectura" de la realidad.

### 3.3 La generalización de la experiencia en el CISE.

Morán expone la importancia del modelo en el contexto del país; el CISE es el lugar "donde se desarrolla y consolida el programa de docencia para formación de profesores más sólido y original de México. Finco mi afirmación en la gran demanda, en la incidencia y el reconocimiento que dicha propuesta tuvo y continúa teniendo en el ámbito de la UNAM y en otras instituciones de enseñanza superior del país, y de algunos países latinoamericanos" (1987, 25).

Hacia 1980 el CISE cuenta con tres tipos de estrategias básicas (Arredondo, 1980; Esquivel y Chehaibar, 1986) para atender la demanda de formación de docentes: a) actualización didáctica, para lo que se consideraba la formación básica para la docencia; b) "Especialización para la docencia"; c) Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa.

La formación básica cubría temas referidos a la docencia: introducción a la docencia, introducción a la investigación, aspectos psicopedagógicos, aspectos sociales, aspectos didácticos, laboratorio de docencia. El plan elaborado para personal de carrera era el de "Especialización para la docencia". Hacia 1980 el CISE trabajaba en colaboración con otras dependencias de la propia UNAM y, junto con otras universidades del país, se celebraban convenios de colaboración. Al hacer un balance de la población atendida Arredondo indica que "un 65% de los profesores proviene de las dependencias de la UNAM y un 35%, aproximadamente, de otras instituciones, tanto de universitarias como de organismos o dependencias del sector público, particularmente la SEP" (1980, 146).

El sector proveniente de la SEP, básicamente de tradición normalista, se apropiará de algunos elementos que serán llevados a su centro de trabajo, dado que es el período de renovación de planes de estudio. Cabe reiterar que la propuesta del CISE está orientada básicamente a la población universitaria, sin que esto implique la ausencia de comunicación con el sector arriba señalado, aspecto que se puede constatar en las experiencias mostradas. En CISE (1987), se indica que la población alejada del sector universitario ha sido atendida en los cursos o programas estructurados. No es ocioso reiterar que esta tendencia se expresa en cursos aislados o programas estructurados (diplomados, especializaciones y maestrías).

Díaz Barriga (1983) relata que la concreción de las nociones de profesionalización de la docencia se produjeron alrededor de la experiencia realizada desde 1975 en lo que fuera el Centro de Didáctica de la UNAM con el programa de "Especialización para la docencia", estructurado a partir de áreas (psicopedagogía, tecnopedagogía, sociopedagogía) y núcleos que se organizaron tomando en cuenta el modelo de docencia: fundamentación, organizado alrededor de las variables; analítico-metodológico, estructurado tomando como base las dimensiones, funciones y tareas; y de integración, edificado alrededor de la noción de modelos de docencia. El mismo autor afirma que el modelo sufrió algunos ajustes hasta que en 1981 su reestructuración fue más global. Respecto a estos asuntos puede igualmente consultarse el texto de Arredondo (1987), Esquivel y Chehaibar (1986).

Por su parte Morán (1987) asevera que el modelo, hacia 1982 ya cambia de nombre; se le reconoce como "Especialización para el ejercicio de la docencia" y se fundamenta en su totalidad con los mismos argumentos que ya se encontraban en el "Modelo de docencia": la formación entendida como "amplia e integral"; estructurada "para un mejor desempeño" de las tareas académicas de los profesores, "para superar la práctica docente" tradicional, para participar activamente en las actividades académicas de la institución, para "redefinir las funciones del docente universitario". Conceptualiza a la profesionalización a través de algunos referentes básicos, tales como: la dedicación exclusiva, la formación especializada relacionada con la investigación; "como binomio inseparable de ésta con la docencia, en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña. ... como la posibilidad de convertir la docencia en objeto y práctica de la investigación" (1987, 28).

Además, se concibe a la investigación "como actividad consciente de la función social de la universidad" (consideraciones que se encuentran relatadas en Esquivel y Chehaibar (1986). A lo largo de la década va cambiando la noción que organiza al programa de "Especialización para el ejercicio de la docencia" y se exaltan algunas adecuaciones al proyecto; por ejemplo, Cabello y Silva (1990) relatan la experiencia de adecuación del programa a las políticas institucionales del Colegio de Ciencias y Humanidades. El programa sirvió de base para organizar una "Especialización en Docencia" con orientación decisiva hacia la investigación educativa y la reflexión crítica de la acción docente.

Una reflexión sobre los fundamentos interdisciplinarios del programa de "Especialización para el Ejercicio de la Docencia" la arguye Martínez, C. (1989). Señala que, a través de problemas, son tratados los asuntos de la reflexión interdisciplinaria: los problemas que para la época organizan al programa son: aprendizaje grupal, vínculo docente-alumno y curriculum. De igual forma propone algunos elementos de reflexión al respecto del fundamento conceptual.

Bajo la concepción de profesionalización, y en el mismo CISE, se estructura, al término de la década de los setenta, con becarios de tiempo completo, "El Programa de Capacitación para la Investigación Educativa y la Formación de Profesores Universitarios en Ciencias y Técnicas de la Educación" (De Lella, 1983; y Sánchez, 1979). El que organizó en dos fases: formación básica, compuesta de seis módulos, introductorios al estudio de la educación y sus relaciones con la metodología, la psicología, la comprensión social del fenómeno, a los problemas técnicos de la enseñanza, a las cuestiones filosóficas de la educación; la segunda fase, de formación especial, abarcó seminarios referidos a: el análisis del discurso, planeación y administración, universidad y sociedad, corrientes pedagógicas contemporáneas, evaluación,

cultura y universidad, pedagogía institucional. En las dos fases indicadas se trata de materializar la ambición de formación integral del personal que requieren las instituciones para permanecer en "estrecho contacto con su realidad nacional" (De Lella, 1983, 88). La propuesta elaborada permite visualizar la forma en que se concreta el ideal de profesionalización del personal universitario; formación en campos diversos que toman como objeto la reflexión de lo educativo. Cabe señalar que este programa contrató temporalmente a profesores extranjeros que coordinaron cada uno de los cursos y permitió la actualización del personal del CISE. En un alto porcentaje, los egresados del programa se incorporaron a las tareas del centro.

La experiencia anterior favoreció la creación del "Segundo Programa de Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa", realizado al inicio de la década de los ochenta. De igual forma estuvo organizado bajo la idea de profesionalización de la docencia, con becarios de tiempo completo y con concurrencia de docentes extranjeros contratados específicamente para el programa. Se reestructuran los programas de formación y se generan nuevas alternativas internas de formación y atención a la demanda de profesores universitarios (Eusse, Murillo, Uribe, 1987).

La noción de profesionalización de la docencia afecta al interior de las diversas dependencias de la UNAM, así como a otras universidades en el país y en el extranjero. El proyecto que marca la expansión de la profesionalización de la docencia hacia el interior de la república se estructuró mediante un programa de colaboración interuniversitaria, cuya dirección estuvo a cargo del CISE-UNAM, al que se le colocó el nombre de "Formación de Personal Académico de las Universidades Estatales en el Campo de las Ciencias y Técnicas de la Educación" (Pacheco, Wuest, 1981). Particulariza al programa la atención que se coloca para que los egresados elaboren programas de acción tratando de atender las problemáticas específicas a las que se enfrentan en concreto las universidades. El programa se plantea la "formación general en relación al campo educativo y la elaboración de alternativas "que pudieran generar propuestas de solución institucional ... a corto y mediano plazo" (1981, 97). Esta vertiente de trabajo pretendía la elaboración de alternativas a las condiciones institucionales que enfrentan los centros educativos (La idea de generar alternativas es constante en el "Documento de Trabajo". CISE, 1987). La elaboración del programa tomó en cuenta el saber más completo que sobre la formación docente existía, de esa manera colocan en un papel de liderazgo a la experiencia desarrollada hasta ese momento en el CISE, junto con la del "Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco y el Departamento de Investigación

Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional" (1981, nota no. 3).

En "El Programa de Capacitación para la Investigación Educativa y la Formación de Profesores Universitarios en Ciencias y Técnicas de la Educación", la investigación resulta importante ya que llega a constituir el producto final de los egresados del programa. Se enfatiza la utilización de la investigación como un recurso para la elaboración de un programa de trabajo tendente a valorar la problemática específica de cada universidad participante. Preocupación es comentada por las autoras Pacheco y Wuest: "la actividad de investigación cobra particular importancia por su orientación a incidir en problemas académicos específicos de cada institución" (1981, 98).

Los autores toman como base esta preocupación, proponen como inicio del problema el curso "Introducción a la Investigación Educativa", con una marcada tendencia sociológica para la realización de un diagnóstico y en la presentación de los elementos metodológicos con el fin de concretar los objetivos planteados. Los contenidos de los cursos resaltan los siguientes campos: psicológico, de investigación, sociológico, dinámica de grupos, curricular, evaluación. Los problemas que existieron en la concreción de la propuesta fueron: la formación previa de los participantes; el poco conocimiento de la institución de procedencia; el lugar de realización del curso; la integración interna del grupo de becarios. El Programa se realizó en la ciudad de Mérida, contó con la participación de ocho universidades: Autónoma del Estado de México, de Guadalajara, Autónoma de Hidalgo, Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Autónoma de Puebla, "Juárez" de Tabasco, Autónoma de Tamaulipas, de Yucatán, Autónoma de Baja California. Geográficamente fue altamente representativa de los diversos puntos del país y se percibe una influencia académica determinante de la UNAM en los asuntos relativos a la formación de profesores en el nivel universitario. Con programas de este tipo se inicia la externalización de la noción de profesionalización, tendencia que tendrá un fuerte impacto en el transcurso de la década de los ochenta en el que se apoyarán diferentes programas de formación de profesores. En esta vertiente, coordinada académicamente por el CISE, se incluye la "Maestría en Formación de Personal Académico Universitario para la Docencia y la Investigación Educativa" efectuado en Querétaro hacia 1986-87.

La creciente demanda que tiene el CISE lleva a elaborar, a mediados de la década de los ochenta, un programa para formar personal de apoyo académico que difunda los programas elaborados al interior del Centro (Chehaibar, Cabello, Eusse, 1986). Cabe indicar que la experiencia de formar personal para el propio centro a través de programas especiales se puede observar en las experiencias relatadas en De Lella (1983); Eusse, Murillo, Uribe (1987).

El "Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios" organizado por el CISE en 1987 expresa la influencia que tuvo en el país en la década de los ochenta la noción de profesionalización para organizar las acciones de formación de profesores. En 1971, la asamblea celebrada en Villahermosa, Tabasco por la ANUIES abogó por la creación de Centros de Didáctica bajo los patrones conceptuales de la tecnología educativa, después de casi diez años de este suceso, y sin tener alguna asamblea recomendatoria, las universidades del interior de la república asumieron la creación de centros casi con las mismas funciones que las del CISE (en algunos casos la denominación será la misma). En las memorias del foro se relata la experiencia de 79 centros dedicados a la empresa de formar docentes a nivel universitario. Sólo una institución (IPN) dice claramente estar afiliada a la tecnología educativa. Algunas de ellas describen influencia, en la década de los ochenta, de la tecnología educativa con ideas de la profesionalización de la docencia (por ejemplo: U.A., Baja California Norte, U.A., Ciudad Juárez, U., Colima, U., Veracruzana, U.A., Chiapas, U.A., Edo., de México). Hay otra que combina una corriente específica, sistema personalizado, con las nociones del modelo de docencia (DGCTM-SEP). Se presentan, la experiencia de siete programas nacionales sobre formación en didáctica de la disciplina o en aspectos relativos a la investigación educativa. Una serie mínima de programas no se incluye dentro de la tendencia (DIE-IPN., COSNET-SEP., UAP.); tomando en consideración estas dos últimas indicaciones, 11 proyectos de 94 estarían en esta condición.

En el capítulo he expuesto las ideas rectoras de "Notas para un modelo de docencia" y la corriente que se autodenomina "Didáctica crítica" y he sintetizado el conjunto de actividades que ha permitido la difusión de las ideas del CISE. También he utilizado las categorías descritas en el primer capítulo para valorar estas propuestas. Como puede observarse, algunas de las ideas asentadas en estas perspectivas darán pie a la elaboración de algunas recomendaciones didácticas, las cuales serán sintetizadas en el siguiente capítulo, "Ampliación en la formación disciplinaria". También es importante indicar que algunas de las posiciones sobre investigación dieron pie a la discusión sobre la relación entre docencia e investigación. Alrededor de estas propuestas se sostienen algunos proyectos para formar a los docentes.

---

[1] Para una caracterización más precisa de la forma en que nace el CISE y cómo se construye la noción de profesionalización de la docencia, consultar Arredondo (1980), Díaz Barriga (1983) y Mora (1987). Díaz Barriga relata la existencia de versiones sobre el "Modelo de docencia" en el Centro de Didáctica. Esquivel y Chehaibar (1986) sostienen que el modelo fue concebido entre 1974-76, también se puede consultar el análisis que realizan los mismos autores en Arredondo (1987, 34-55).

- [2] Esquivel y Chehaibar reconocen esta visión; el modelo constituye "desde el punto de vista del análisis de sistemas" un intento para comprender "tres elementos complejos: educación, docencia y aprendizaje" (1986, 50). También se puede consultar para este punto Esquivel y Chehaibar (1987, 53).
- [3] En relación con esta serie de pensamientos, Arredondo interpela a los profesores para que "asuman su tarea con actitud crítica y científica, y de que puedan *investigar su propio trabajo*" (1980, 145). Idea que, como veremos, será determinante para la tendencia de la relación entre docencia e investigación.
- [4] Arredondo retoma los mismos argumentos, pero indica que la interdisciplinariedad es necesaria para la articulación de la formación disciplinaria y la pedagógica. Se requiere "por la conexión y modificación recíproca que se establece en el vínculo de un campo determinado del saber con el conocimiento propiamente educativo" (1980, 144). Algunas consideraciones sobre la interdisciplinariedad cercanas a este punto aparecen en Martínez C. (1989).
- [5] Al respecto resulta interesante acercarse al trabajo que realiza Durkheim cuando analiza la definición que Kant elabora sobre la educación; dice "se trata, como se ha dicho muchas veces, del desarrollo armónico de todas las facultades humanas [y agrega] ¿no es quizás un ideal por encima del cual no sería posible colocar uno mayor?" (1976, 90).
- [6] Para valorar la continuidad entre la mirada positivista y la propuesta de Ciencias de la Educación, revisar Fullat (1984), Serrano (1986). Para visualizar el papel de las ciencias de la educación como fenómeno de idiosincratización en Francia, confrontar el texto de Scriver, Jürgen (1991).
- [7] Un cambio de concepción de método no lleva causalmente al cambio de perspectiva en la construcción del conocimiento. Habermas muestra como Dilthey, al oponer un nuevo método al positivismo, se ubica en la misma tradición de aquél; al respecto señala: "En esta contraposición entre relación práctica con la vida y objetividad científica se revela en Dilthey un positivismo oculto" (1982, 185).
- [8] Una revisión de la noción de interdisciplinariedad ya avanzada la década de los ochentas puede leerse en Martínez C. (1989).
- [9] Al respecto consultar el texto de Mannoni, Octave (1982).
- [10] En Quezada es curiosa su apuesta hacia la tecnología educativa. En su artículo indica que ha sido confundida con la sistematización de la enseñanza. En sus conclusiones sugiere un programa de trabajo: "Se requiere un estudio serio de las prácticas educativas, es decir, del desarrollo de la tecnología educativa nacional, creativa y renovadora, no comprometida con el ejercicio del poder, por más 'emancipatorio' que parezca" (1990, 13).
- [11] Popkewitz afirma: "Las dicotomías no permiten comprender los múltiples programas de acción que existen en el seno de las facciones y movimientos sociales ni la multiplicidad de relaciones que se mantienen dentro de los grupos y entre ellos en todo momento" (1994, 242).
- [12] Para muestra ver Berger y Luchman (1980). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu; o desde otro ángulo, Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós; Agnes Heller (1972). *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo.
- [13] Confrontar Feyerabend, Paul (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI; y Lakatos, Imre (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- [14] En el diccionario Larousse se indica: "Cabal: preciso, exacto; sin defecto, acabado, en su sano juicio".
- [15] Al respecto indica Douglas que "En las instituciones pensar tiene más que ver con intervenir que con representar" (1996). En relación con la reflexión como discurso, ver Rubio Carracedo (1972). *Ética constructiva y autonomía personal*. Madrid: Técnos.
- [16] Ver Fox, Evelynd (1987). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edic. Alfons El Magnanim.
- [17] Ver Chalmers (1987). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI; asimismo, Serrano, J. A. (1992). "El campo psicológico y la formación de docentes". *Revista de Acatlán. Multidisciplina 1*, 105-123. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. México: UNAM.
- [18] Confrontar Heller, Agnes (1972). *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo, en donde asevera que el deber ser implica adaptación.

## CAPÍTULO V.

### PROFESIONALIZAR A LOS DOCENTES. ESTRATEGIAS Y FORMACIÓN EN CONTENIDOS, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

"La visión de la relación entre la teoría y la práctica en términos de 'pensamiento y acción' es individualista" Wilfred Carr.

"El conocer de los seres finitos es al mismo tiempo un hacer, un *actuar*, y subyace a las estructuras de la acción, determinada como está por relaciones problemáticas entre medios y fines. Los sujetos finitos no se encuentran *bien* en actitud teórica, *bien* en actitud práctica. La estructura de su comportamiento es la misma ya se *interprete* éste como conocer, ya como actuar" Simon, J.

Los asistentes, a los eventos previos para preparar el "Primer Congreso Nacional de Investigación", planteaban la 'necesidad' de la elaboración de propuestas didácticas concretas en los programas de formación de docentes. Demandaban trabajos relativos al "rol del maestro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; perfeccionamiento docente dentro del salón de clase; naturaleza de las habilidades docentes" (Olmedo y Sánchez, 1981). En parte, la década que nos ocupa sostiene estas demandas, aunque algunas de forma tardía. Asimismo, los participantes a las mesas de trabajo del primer congreso demandaban "la formación docente vinculada a la práctica cotidiana", petición que encuentra su caldo de cultivo en la idea de análisis de la práctica docente.

De las tendencias mostradas en el ámbito internacional (Cap. II) se puede observar que las modalidades colocadas en el primer apartado ("Ampliación en la formación disciplinaria"), se inscriben en la tradición académica. Por otro lado, las que están en el segundo apartado ("Análisis de la práctica docente") promueven la actividad del maestro y la posibilidad de que reflexione sobre su práctica. Sin embargo, como hemos visto en los anteriores capítulos, no hay una adscripción directa a las fuentes teóricas que son utilizadas. En el plano nacional podremos decir que se modifican las perspectivas 'institucional' y 'psicosocial', mezclándose con la 'crítica ideológica'; para el caso, observar las caracterizaciones de éstas en el capítulo dos.

El presente capítulo está dividido en dos partes: A) Ampliación en la formación disciplinaria y B) Análisis de la práctica docente. En la primera incluyo tres



variantes: actitudes cognoscitivas, estrategias de aprendizaje y didáctica de las disciplinas. La segunda sólo analiza una de las variantes que ideológicamente más han impactado los programas de formación de docentes en la década valorada. Pasemos al primer apartado.

### **A) Ampliación en la formación disciplinaria.**

En este primer apartado hay propuestas que se han dirigido sustancialmente al sector universitario ("Actitudes cognoscitivas" y "Estrategias de aprendizaje"). La variante "Didáctica de las disciplinas" ha tocado tanto al sector universitario como al normalista.

Por otro lado, en "Didácticas de las disciplinas" se incluyen sólo los materiales que relatan experiencias o propuestas para la formación de profesores, no a los avances que cada uno tendría (para ello ver los otros estados de conocimiento al respecto, publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE). El conjunto de las propuestas que incluyo en este capítulo dicen oponerse a la tecnología educativa.

La noción de profesionalización de la docencia, según Morán, se concibe como formación especializada que implica conocimientos y habilidades en un área y disciplina determinada. De igual forma la profesionalización se entiende como formación amplia e integral que, eventualmente, permita al docente dar "respuestas coherentes con la realidad institucional; es decir, se tiende a formación de docentes y de otros agentes educativos para un mejor desempeño de sus tareas académicas" (1987, 12). Esta idea parece tomar eco en los integrantes de algunas propuestas de formación de docentes al interior del CISE y en otros sectores que se declaran contra la tecnología educativa y a favor de otra formación más amplia y menos fragmentada (en la articulación contenido-método, en la planeación, en la evaluación, en la concepción de la relación educativa). En sus elaboraciones apuestan por la multidisciplinaria, la interdisciplinaria. La idea central es que la práctica docente es una actividad profesional y que el docente, además de los contenidos, requeriría otro tipo de formación que le aporte elementos para profesionalizar su actividad. Los actores que sustentan esta visión suponen que una formación de este tipo eclipsaría la influencia de la tecnología educativa.

Es más, algunos de los que participan en otras tradiciones en el campo de la formación de profesores -como se puede apreciar en la lectura de los capítulos- también apuntalan el desarrollo de reflexiones directamente vinculadas con las estrategias de aprendizaje o con el proyecto de elaboración de didácticas específicas. Estas propuestas se caracterizan por que no se van a ligar a ningún calificativo de la didáctica ni elaboran un marco global en donde incluir el proyecto de reflexión. El común denominador es que esperan un plus

de formación. Aspecto que se detectará en los argumentos de los actores; en varios casos el centro principal de reflexión es lo metodológico. A continuación describiré algunas de las propuestas que se inscribirían en el anhelo de profesionalizar al docente.

### **1. Actitudes cognoscitivas.**

El aspecto central de la reflexión de 'Actitudes cognoscitivas' es la articulación entre método y contenido, viejo problema de la didáctica. Alrededor de éste giran otros: la actividad de aprendizaje que compete al alumno y la de enseñanza, del lado del educador. Para comprender al entramado de la vida en el aula, desde el punto de vista de las estrategias cognoscitivas, Pansza (1987) asume la categoría de totalidad: "implica la realidad organizada como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho ... la totalidad no es un objeto sino una forma de captar los contenidos. Es más bien una actitud racional, una forma de organizar el pensamiento y una necesidad de que la persona puede transformar su saber en conciencia" (Pansza, 1987, 7). A partir de esta caracterización, para los autores, se fincaría la posibilidad de problematizar el conocimiento; es decir, de hallar la articulación del contenido en relación con la totalidad de la que forma parte.

Inicialmente, el docente tendría, para lograr la problematización, un papel decisivo pues él es quien tiene una mayor comprensión de los contenidos disciplinarios. Desde un punto de vista didáctico, Pansza valora a los contenidos, materia central de las disciplinas, en acumulado, desencadenante y desencadenado. El papel del maestro estaría en diferenciar y lograr una mayor adecuación de estos saberes y dejar, posteriormente, un papel decisivo al alumno. Como siempre su tarea es decisiva, cataliza la relación entre alumnos y materia e intentará la reconstrucción permanente del contenido tratado.

En esta propuesta el alumno es visto en términos de relación grupal. De la organización de los contenidos, acción realizada por el maestro, se pasaría al trabajo de grupos de aprendizaje que serán los que tendrán que problematizar. La tarea prescrita es amplia; en sus palabras: "confrontar o cuestionar el conocimiento organizado en función de un tema que sirva de ejemplo para el análisis; descubrir las formas de construcción del conocimiento acumulado; delimitar el conocimiento en el tiempo y en el espacio; transformar la teoría en una forma de razonamiento y no sólo de explicación; buscar nuevas formas alternativas de razonamiento" (Pansza, 1987, 14). A pesar de que existen ecos de los elementos de la didáctica crítica, como sería el caso de la noción de

totalidad y la del aprendizaje grupal, la autora no subsume su reflexión en aquélla.

## **2. Estrategias de aprendizaje.**

La promoción de habilidades intelectuales para el desarrollo de estrategias de aprendizaje es sostenida por Quesada (1988). Retoma los supuestos elaborados por Robert Gagné sobre estrategias cognitivas y postula que la formación de docentes debería centrarse en el logro de pericias que lleven a gobernar el propio pensamiento, así se favorecería el aprender a aprender. Postulado que había sido sostenido por la UNESCO como finalidad de la formación de docentes, como ya se ha planteado en el capítulo anterior. El aprender a aprender prevé que el maestro, además de la asignatura a impartir, tiene una tarea más amplia: favorecer en sus alumnos los mecanismos para asimilar información y utilizarla posteriormente.

Sobresalen dos puntos en las acciones de formación sostenidas en esta propuesta: "1.- Preparar maestros que se dediquen en forma exclusiva a desarrollar estrategias de aprendizaje sin un contenido específico, pues su ocupación prioritaria consistiría en crear en sus alumnos la 'destreza' ... aplicable a diferentes aprendizajes ... 2.- Preparar a los maestros para que en el transcurso de la enseñanza de su asignatura enseñen también, y en forma simultánea la estrategia de aprendizaje correspondiente" (Quesada, 1988, 34).

Así el maestro ya no estaría centrado exclusivamente en los contenidos, sino en los mecanismos para obtener información y hacer más efectivo los aprendizajes. Es decir, el maestro que ha creado sus estrategias facilitadoras para la obtención de la información, impactaría al alumno, le enseñaría a elaborar estrategias de información, mecanismo por el cual se sostiene el aprender a aprender.

## **3. Didáctica de las disciplinas.**

Son dos las variantes que entran en esta modalidad de profesionalización de los docentes, por un lado, las propuestas y por otro lado experiencias. En el primer aspecto encontramos las argumentaciones de Alvarado (1989). El punto de partida de esta propuesta es la discusión acerca de la desvinculación que se hace, regularmente, entre el método y el contenido. Su artículo está dirigido a que los maestros se interesen en las bondades de la articulación, ya que los beneficios serían diversos para él, el contenido y los alumnos. Los maestros deberían estar "interesados en el estudio y la investigación de su propia práctica, con base en el estudio epistemológico, teórico, metodológico y técnico, comprendiendo que se trata de un proceso que les permitirá ampliar,

profundizar y transformar su práctica docente” (Alvarado, 1989, 64). La propuesta intenta despertar en el profesor el deseo de cuestionamiento sobre la materia a enseñar. Alvarado le sugiere al docente compenetrarse en la historia de la ciencia de su disciplina, con una visión del contexto social en donde surgen determinados tipos de conocimientos, con el adentramiento en el campo específico el docente obtendría una visión amplia de la realidad que favorecería la formación del alumno en la disciplina objeto de enseñanza.

El eje central de la propuesta es la problematización; estilo que favorecería la superación de la enseñanza tradicional. Alvarado supone que el cuestionamiento llevaría a superar los papeles tradicionales del maestro y del alumno. De igual forma se esperaría que los estilos de razonamiento elaborados entre los agentes educativos estuviesen ligados a la materia de enseñanza; se aprendería un estilo de razonamiento más vinculado al que promueve la disciplina objeto de enseñanza. Entonces, el eje de la formación en la didáctica de las disciplinas estaría alrededor de la historia de la ciencia y de sus consecuencias en el día a día, del salón de clase y de la sociedad. Al respecto propone:

“para lograr estas metas en un programa de formación de profesores será necesario trabajar en torno a las siguientes áreas de conocimiento: área histórica, hace referencia al estudio de la historia de la ciencia ... posibilitaría al docente la mejor comprensión del fenómeno científico; área conceptual, es el conjunto del campo o disciplinas en que se divide la enseñanza de las ciencias; área contextual, se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de los problemas inscritos en una realidad social y económica determinada; área didáctica, analiza la enseñanza de las ciencias desde la relación educativa, los programas de estudio, la evaluación y la enseñanza-aprendizaje” (Alvarado, 1989, 66).

Para Alvarado ésta sería una posibilidad de vincular la construcción de la razón y las formas históricas de producción del saber científico. Esto en cuanto a propuestas.

Por otra parte, la intención de profesionalización ha llevado a la concreción de diversos programas de formación del profesorado centrados en la producción didáctica de campos de conocimiento, en aspectos técnicos específicos o de disciplinas concretas[1]. Las experiencias se desarrollaron en diversos campos disciplinarios y variadas instituciones. En general, los autores valoran la experiencia como positiva; para las instituciones educativas, los educadores y el ámbito de la formación docente. Además, muchos de ellos se hincan en las políticas del estado en materia de formación y actualización de los profesores, ya que algunas de ellas se consideran, en los diagnósticos estatales, problemas

centrales de la educación en México. Algunas de las experiencias implementadas son las siguientes.

La metodología para la redacción y procedimientos para el estudio deviene central para elevar la calidad de la educación y dotar a los ciudadanos de instrumentos que les permitan captar de una mejor manera la información, así como para expresar sus ideas. En este contexto, Bazán sostiene que la información teórica, la reflexión y discusión colectiva constituyen un punto central para la formación de profesores; a la unión de ellos la denomina "concepciones de fondo". Argumenta que el papel del profesor es central en la detección y superación de problemas de la enseñanza. Al respecto asevera: "partimos de la convicción de que si cada profesor resuelve estos problemas y adquiere las habilidades pertinentes, también encontrará las formas de enseñanza correspondientes" (1988, 191). Ya que el énfasis de la acción educativa está del lado del educador, entonces el programa pretende "modificar el comportamiento del docente". La propuesta parte del reconocimiento de la práctica actual para, casi al culminar, pasar por un taller de revisión de la práctica renovada y de adecuación del material didáctico.

Con semejantes supuestos Acosta (1988) justifica los programas de formación de docentes en relación con aspectos didácticos, para el caso centrados en la formación de profesores universitarios en contenidos de ciencias sociales. Para él un buen trabajo docente se sustenta en la actualización y formación en la disciplina. En particular, hace girar su propuesta en la puesta en acción de conocimientos de la disciplina y, simultáneamente, en contenidos que pretendan dar cuenta de la evolución y naturaleza de la sociedad mexicana. El programa también intentaba subsanar las deficiencias que algunos profesores tienen en relación con bibliografía pertinente para la comprensión y evolución de la sociedad mexicana. De igual modo pretendía dar elementos de investigación en la actualización docente.

Con espíritu similar, Muñoz (1988) reseña una propuesta de formación de profesores universitarios en el área biomédica. Considera que el profesor ideal es el científico que día a día trabaja alrededor de los temas de su disciplina. Además de plantear un trabajo en la didáctica del área, sostiene que el docente de tiempo completo está en condiciones de articular la relación docencia-investigación. Afirma que el experto en la ciencia siempre sería un buen docente. El programa gira alrededor de aspectos disciplinarios. Está organizado en tres niveles: propedéutico, básico (éstos centrados en las disciplinas) y avanzado (que centrado en disciplinas específicas daría elementos para el diseño de material didáctico de apoyo al docente o al currículo).

Vincular la formación disciplinaria con la pedagógica ha sido objeto de diversos trabajos y propuestas para la formación de los docentes. En el caso de la

didáctica de la historia Ayala (1984 y 1986) señala la problemática de la capacitación del alumno en la escuela normal. Afirma que la formación está centrada en la información al alumno sobre aspectos concretos de la psicología y la pedagogía, pero no en los contenidos propios de las disciplinas. A diferencia de otros documentos revisados en este apartado, la suya sólo es una propuesta y no un informe de experiencias en materia de didáctica de la historia.

En el campo de la física, Barojas (1988) y Gutiérrez (1988) relatan experiencias de actualización: programas dirigidos a población universitaria y del nivel medio superior. Se argumenta que las decisiones de formación deberían estar alejadas de políticas sexenales y centrarse más bien en detectar las verdaderas necesidades de formación. Las necesidades tendrían que dar información de los requerimientos de la institución educativa, datos sobre los sujetos de la educación y, en especial, acerca del progreso de la ciencia y la tecnología. Para Barojas la didáctica de las disciplinas debería otorgar a los profesores "algunos procedimientos accesibles y eficaces y, sobre todo, apoyándoles para que diseñen, realicen, evalúen y precisen acciones propias que resulten efectivas en el mejoramiento de la práctica docente" (1988, 207).

En el campo de las matemáticas también se han implementado programas de este talante. Hitt (1988) afirma que el "Programa nacional de formación y actualización de profesores de matemática" tiene como objetivo "profesionalizar la labor docente en el campo de las matemáticas en los niveles de educación media y superior"; abarcaba niveles tales como licenciatura, especialización, maestría y doctorado. Se componía de varios subprogramas y comprendía diversos aspectos: apoyos al trabajo académico, apoyos al aula, promoción de acciones individuales y colectivas para la formación, la difusión de trabajos realizados por los profesores, entre otros.

Otro tipo de experiencia que ha enfatizado la formación de docentes, en relación con la didáctica específica y el contexto local de la institución, la plantea Abraham (1990). Analiza una experiencia de formación que utiliza elementos de la psicología cognitiva y de la psicología grupal (grupos operativos). Otros autores valoran la inclusión de aspectos del psicoanálisis en la formación de docentes (Ramírez, R., 1990a; Díaz Barriga, 1990b). El común denominador es que abogan por una formación amplia y diversificada de los docentes, sean normalistas o universitarios.

#### **4. Sobre la ampliación de la formación disciplinaria.**

Centrar la actividad del docente en las cuestiones didácticas ha sido un tema clásico en la formación de los docentes y en los problemas pedagógicos. Sin embargo, tener este elemento desligado de otros aspectos sustantivos de la práctica merece algunas apreciaciones. Las observaciones, a estas variantes

de la profesionalización, las estructuras a partir de los siguientes elementos: el plus de formación, que intenta valorar los problemas de la formación pedagógica y la relativa a los contenidos; representación del saber y control en el aula, donde opino sobre la posición del contenido en el acto de enseñanza; lo particular y lo universal, analizo el problema de la elaboración de didácticas específicas y la construcción de un saber genérico sobre la acción de enseñar; los contenidos y la didáctica; los contenidos son un problema para la educación y la didáctica tiene una visión estática y unitaria de él. Por otro lado, resulta curioso que autores como Pansza oscile con propuestas que tiene un espíritu contrario a la 'Didáctica Crítica'.

*El plus de formación.* La vertiente de la "Ampliación en la formación disciplinaria" para concretar la profesionalización de los docentes sostiene que es imprescindible lograr un acoplamiento, una nivelación entre la formación disciplinaria y la pedagógica. Sin embargo, la balanza que mediría el equilibrio tensa hacia uno de los polos, aunque no se describen sus características ni del material que tendría que estar confeccionado. En algunas propuestas el afán de alejarse de la tecnología educativa contrapone el peso de lo pedagógico, casi en la totalidad de las propuestas encontramos esta sobredeterminación.

En especial hay un nuevo giro hacia lo psicológico en los fundamentos didácticos y un alejamiento de las cuestiones que proporcionen a los docentes la inclusión de la enseñanza en contextos sociales. Actitudes cognoscitivas y Estrategias de aprendizaje están ubicadas en las mismas coordenadas. Una en la problematización del conocimiento, didactizando los contenidos; montando criterios de clasificación que no son propios de las disciplinas, por más que apele a ellas. Estrategias de aprendizaje apostando por una solución, el aprender a aprender sin referencia concreta a los contenidos en donde se tendrá que aprehender la información. Así el anhelo del plus de formación parece revitalizar uno de los polos sustantivo de la tecnología educativa: afincarse en procedimientos psicológicos y desde ahí valorar la actuación docente.

En relación con la propuesta de Alvarado no se indica cuál sería el eje rector de y, en este caso, cómo se articularían los campos de relación; propuesta que no deja de ser en sí misma interesante. Y que tendría mucho que ver con la tradición académica que describe Pérez Gómez en el capítulo II. La implantación de la misma nos arrojaría luz sobre el dispositivo que pone en juego. En un sentido general encontramos que el conjunto de propuestas estaría en deuda con el campo 'psi', y en este sentido se ligarían a la forma de construcción sobre lo pedagógico que propuso la tecnología educativa. En otras palabras, esta variante de la profesionalización implicaría un retroceso hacia lo mismo que supone criticar.

*Representación del saber y control en el aula.* Remedi (1992) afirma que algunas de las propuestas de formación de docentes tiene una imagen del conocimiento como si fuese la representación estática de la realidad y desde ahí se avala la elaboración de proyectos de esta envergadura. Desde esta visión, el docente comprendería el aprendizaje como producto de un método concreto que llevaría al yo del alumno a captar la representación estable del mundo.

La idea de que un método concreto sostiene el conjunto de aprendizajes en el aula, tiende a crear la ilusión en el profesor de que en su trabajo actuaría en plenitud de su conciencia. En relación con el papel de la conciencia en el campo educativo Castoriadis señala: "Criar a un niño (tanto si se es padre como pedagogo) puede hacerse en dosis de conciencia y lucidez más o menos notable, pero queda por definición excluido que esto pueda hacerse a partir de una elucidación total del ser del niño y de la relación pedagógica" (1983, 124-125). En relación con este asunto de la conciencia de los efectos en el aprendizaje o en la disposición Eggleston (1980) documenta el caso de una maestra que da dirección al deseo de saber de una alumna que al inicio del curso escolar había sido considerada como niña problema. Tres semanas después de haber iniciado el curso, la niña se convierte en la viva imagen del éxito escolar. El observador interroga a la maestra, y al respecto ella opina que la niña lo hizo todo, que ella se transformó a sí misma. Sin embargo, el observador de la situación relata que fue la relación con la maestra la que propició el cambio. Es decir, el maestro no es plenamente consciente de lo que motivó el cambio y pone la causa en otro lugar. En otras palabras, el aprendizaje no es promovido, en todo el sentido de la palabra, por la utilización de un método estable de enseñanza-aprendizaje. El plus de formación de esta tendencia tendrá que valorar la actitud cientificista que propaga en la formación de docentes y la forma en que tiende a dirigir la pulsión epistemofílica en el maestro y el alumno. En relación con estos temas ver las categorías de sujeto y saber que se encuentran en el primer capítulo.

*Lo particular y lo universal.* Las didácticas específicas (propuestas que no les da escozor apostar por el cambio en las prácticas) se desarrollan en contraposición con los lineamientos de lo que tradicionalmente se ha denominado didáctica general. Se fincan en la idea de la articulación método-contenido y en la adecuación de principios didácticos para ser puestos en juego en contextos institucionales específicos. Esto plantea un giro en la conceptualización y en la forma de abordaje de los problemas de enseñanza. Se enfatiza el abordaje didáctico para contextos culturales, sociales concretos y niveles educativos específicos.



Bajo la ideología de resaltar lo particular, la didáctica se ha ido especializando en los últimos años. No obstante, el contenido con el que se trabaja para la elaboración de propuestas específicas tiene un alto grado de universalidad. Esta es una particularidad de los contenidos que se presentan en el sistema educativo nacional: matemáticas, física, química, geografía, historia, entre otros. Se ha promovido una especialización del trabajo pedagógico que entraría en contradicción con los supuestos de 'formación integral' que se encuentran en los mismos fundamentos de las propuestas. En síntesis, el campo establece en la actualidad una disyuntiva, cada vez más a favor de lo particular, que hace difícil la tensión entre lo universal y lo particular, ya de las prácticas, ya del contenido o de la misma pedagogía. ¿Qué posición pedagógica más local se ha construido sin enlazarse a la producción imperante en el ámbito nacional o internacional o a la misma historia de la pedagogía? De este modo se apuesta por una división del trabajo pedagógico que fácilmente puede dejar de reflexionar sobre el sentido general de la formación del ciudadano y descuida el análisis de los valores que son susceptibles de reflexión en nuestro cambiante mundo. Además, al perder el análisis de los valores que rigen lo educativo, se erige como talante el punto de vista cientificista, del cual quieren salir los mismos impulsores de estas vertientes. Al respecto se pueden observar las categorías de medios-fines, sujeto, saber y tradición.

*Los contenidos y la didáctica.* La didáctica ha centrado su reflexión en los problemas relativos al método o a las cuestiones técnicas de organización grupal. Un problema que sigue siendo candente es el tema de los contenidos en la enseñanza. Al contenido escolar generalmente se lo da por supuesto o se deduce su tratamiento sin hacer un análisis sistemático del mismo; se considera que es la forma de aprehensión unitaria de la realidad y por lo tanto no es puesto en tela de juicio. Es la posición que encontramos en Ausubel quien al respecto señala: "el contenido de la materia de estudio, casi por definición tiene significado lógico" (Ausubel y otros, 1983, 57). Con ello se sostiene en el campo de la didáctica una posición eminentemente objetivista ya que lo que subyace a este paradigma de interpretación es la suposición de que el conocimiento que se transmite en la institución escolar es el saber científico con sus características: un saber total sobre la realidad, sin la participación de la subjetividad; es decir, sin la interpretación de los sujetos que portan la representación científica y la transmiten: los maestros.

Cuando los programas de formación de docente a nivel universitario presentan la temática de los contenidos, los muestran en términos de estructura conceptual, como si fuera *La representación* científica. Al respecto Aldo Gargani señala que "la circunstancia de que en toda forma de saber se emplean estructuras conceptuales, simbólicas y notaciones lingüísticas, ha inducido, en efecto, a asumir el repertorio de técnicas de una forma de racionalidad como

si fuese el inventario completo de las *cosas mismas* y de todas las posibilidades que a ellas competen" (Gargani, 1983, 18). Pareciera que la didáctica trata al contenido como los seguidores de la Ilustración lo hacían: si el conocimiento transmitido es verdadero no tiene porque ser cuestionado.

A partir de tales consideraciones sostenemos que la didáctica tendría que renovarse al cuestionar su relación con los campos del saber que la humanidad ha producido, además tendría que preguntarse sobre las formas de transmisión posibles para tales saberes. La recurrencia a la epistemología debería brindar esos frutos ya que las ciencias tienen diferentes formas de explicación de la realidad, que no necesariamente están ligadas a la forma de enseñanza. Schuster distingue explicaciones: descriptivas, pragmáticas, del tipo qué, del tipo por qué, conceptuales, genéticas, teleológicas, de disposiciones, de motivos, etc. (1982, 21-29), modalidades de dar cuenta de la realidad que no le caería mal tener en cuenta a la didáctica, si sostiene un proyecto de revisión a fondo de su papel.

Además, la didáctica tendría que preocuparse por el conocimiento escolar y los niveles de articulación con el conocimiento científico y cotidiano, los cuales pasaremos a caracterizar.

*El conocimiento científico.* El conocimiento científico se construye en la articulación entre teoría-método-objeto; cada disciplina toma como referencia un objeto, el cual tiene que explicar conceptualmente y construir las vías de acceso para dar cuenta de él. Dicho conocimiento se produce en relación con sujetos específicos, la producción y explicación de la realidad la hacen pública a través de medios privilegiados, como sería el caso de las revistas especializadas. No tiene un orden establecido para su organización, puesto que cada descubrimiento, innovación, relato de experiencias, es la culminación del tiempo de su construcción. Cuando el conocimiento científico se hace público y llega a ser debatido, sostiene los mismos canales que llevaron a su difusión; es decir, la producción científica es un proceso que ha pasado por el proceso de la escritura. La historia de la ciencia nos presenta este mecanismo como el único posible para sostenerla.

*El conocimiento cotidiano.* El conocimiento cotidiano es el saber construido en la sociedad para posibilitar la relación entre los hombres, por lo que está íntimamente ligado a la cultura y a los valores que ésta sostiene. En términos amplios permite la re-producción de la vida social, la continuidad cultural; la permanencia de las tradiciones tiene ahí su escenario. El agente que lo sostiene es el "pequeño mundo" con el cual el sujeto social interactúa, lugar donde se adquiere la matriz simbólica inicial que dará sentido a las acciones desplegadas en la vida social. Por ser un conocimiento adquirido en el "pequeño mundo", el saber que produce remite al saber del grupo social donde el sujeto se forma. El

conocimiento cotidiano se apropia del conocimiento científico de múltiples maneras; se caracteriza por un uso pragmático de éste, puede a la vez convivir con visiones del mundo contradictorias y, sin embargo, sostenerse como unidad sin ponerlas en duda.

*El conocimiento escolar.* Por su parte, el conocimiento escolar se construye a partir de las relaciones que se dan al interior de la institución escolar, el cual es su escenario. El conocimiento escolar es la producción discursiva sobre el contenido socialmente construido; en este sentido se produce a partir de lo escrito y privilegia su transmisión en forma oral. Por lo tanto, el conocimiento escolar conjuga al conocimiento científico y al cotidiano en una relación discursiva que tiende a la creación de sus propios significados, mantiene efectos formativos para los sujetos que asisten a la institución escolar y construye un tipo de ser social: el sujeto escolarizado.

El conocimiento escolar lo que hace es unificar, seleccionar el conocimiento científico que se plasma en los programas escolares por criterios externos a su producción. La escuela utiliza diferentes tipos de filtros para presentar el conocimiento científico, los cuales pueden ser filosóficos y psicológicos. Se prescriben formas para que pueda ser presentado en la escuela, los patrones que se sugieren son: ir de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido. Todas estas normas que tienden a desfigurar el contenido científico en el afán escolar de hacerlo un bien público.

El contenido escolar se presenta como la certeza que debe ser aprendida por el alumno, hay cierta imposición, voz de autoridad con la que el conocimiento tiene que ser presentado. El maestro es, por mandato escolar, la fuente que organiza el conocimiento científico; un saber que es transmitido para ser aprendido por un sujeto que no lo organiza, el alumno. En este sentido, Edwards señala: "la importancia de la relación de los sujetos con los contenidos reside, justamente, en que éstos son presentados como los "verdaderos" conocimientos, implicando la existencia de una cierta autoridad que define implícitamente lo que no es conocimiento válido. La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos, dificulta por igual a maestros y alumnos identificar como conocimientos válidos sus propios conocimientos "marginales" que están presentes también en el aula" (Edwards, 1988, 52).

Si en el trabajo científico presenciamos una creciente división del trabajo de producción, en la escuela se encuentra una división del trabajo pedagógico que se da no sólo entre los diferentes niveles del sistema educativo, sino al interior de cada uno de ellos. División del trabajo pedagógico (Durkheim, 1982) que no necesariamente corresponde a la producción social de conocimientos, en todo caso son formas de organización administrativas del saber que a la

didáctica no le vendría mal investigar. Si aceptamos que la didáctica se preocupa por la transmisión tendría que interrogarse sobre el carácter de las representaciones que tienen que ser transmitidas y el valor normativo que adquiere el discurso escolar en los sujetos que por la escuela transitan. Respecto a este punto se puede consultar la categoría de escolarización y saber.

En general, las vertientes de profesionalización que he mostrado centran la mirada de la formación docente en el aula, ya con la búsqueda de nuevos métodos o maneras ingeniosas de transmitir los contenidos. Valoradas en su conjunto podríamos decir que centran el trabajo del docente en el aula y sus avatares; la idea de cambio social, de análisis de los valores o de participación gremial (casi) son abandonadas. Sin embargo, una mirada al capítulo dos nos podría indicar que, tanto a nivel internacional como nacional, existe un movimiento de reivindicación por la reflexión del docente. La imagen del docente reflexivo tiene pie de entrada en diversas escuelas y trayectorias de formación. Una idea afianzada en México es la noción de análisis de la práctica docente, cobijada bajo la idea de profesionalización del maestro. Esta vertiente inicia su trajinar en el sector normalista, pero la ideología impregna diversas propuestas de formación de docentes del sector universitario.

## **B) Análisis de la práctica docente.**

Como hemos visto, la idea de profesionalizar a los docentes dio como resultado, entre otras, una variante: el análisis de la práctica docente. Cabe indicar que en una acepción general todas las tendencias incluidas en este trabajo, tienen como objeto de reflexión la noción de práctica docente, se trate de intervención, modificación, mejora. El trasfondo de cada vertiente le dará un contenido especial, cada una argumentará a favor de los elementos que, según su punto de vista, se encuentran en el entramado del drama educacional como eje rector para reflexionarlo. Sin embargo, al inicio de la década de los ochenta, la noción de análisis de la práctica docente se estructura y se difunde. Forma parte del lenguaje educativo de los formadores de docentes y de otros que intentan proponer mejoras o de llevar las riendas de la intervención en este campo. En sus inicios, como la mayor parte de las tendencias, se opone a la tecnología educativa.

### **1. Los supuestos del análisis de la práctica docente.**

Es difícil establecer la génesis del análisis de la práctica docente, de igual forma ésta es diferenciada: en un lugar, como concepto de intervención para la formación de licenciados en educación, como formación profesional (UPN); en otro, como objeto de investigación (Rockwell, 1980, citado en Rockwell, 1986,

7). Sólo nos ocuparemos del primero; es decir, en tanto objeto de reflexión sobre la forma de dirigir los procesos de actualización, formación y superación profesional de los educadores. Dado su inicial ámbito de influencia, la noción de análisis de la práctica docente apadrina una forma novedosa de percibir y dirigir la formación del sector normalista. Después será arrebujaada por el sector universitario y penetrará en múltiples proyectos. No obstante, desde sus inicios, la noción no tiene una conceptualización formal[2] -en el ámbito de la formación docente-. No se encuentran reflexiones sobre ella sino hasta mediados de la década de los ochenta: en algunas ocasiones se plantea como marco que guió alguna práctica, en otras como cavilación general. Contrariamente a su impacto en acciones de intervención, la producción discursiva y de recuento de experiencias es breve.

En la gran mayoría de los escritos que se ubican en esta vertiente, el análisis de la práctica docente será producto de la reflexión que el docente realiza sobre su actuación en el contexto institucional. Favorecer la reflexión y esperar el cambio es el eje de esta modalidad de profesionalización de los docentes. El objeto primario de trabajo es la práctica educativa que se considera tradicional; producto del proceso de cavilación se espera que se rescate la práctica. Reflexión y rescate de la práctica va de la mano en el proceso formativo-reflexivo. La reflexión y el rescate es plausible si se toma en cuenta lo que cotidianamente acontece en el aula, situarse en el día a día de lo educativo será tarea central del formador y del formado.

Alrededor de la noción de práctica docente, Ayala L., muestra una serie de cavilaciones. Sus reflexiones giran en relación con dos concepciones de práctica: una con el sello del pragmatismo, otra con el emblema del materialismo histórico. Ambas pueden ser subsumidas bajo la noción de subjetivismo y objetivismo. La concepción del pragmatismo implica tener "como centro de análisis aspectos que únicamente conciben lo aparente y lo inmediato como eficacia y economía; se olvida de la esencia del fenómeno y obtiene un conocimiento fragmentado, deformado; considerado como natural, con el que el hombre actúa cotidianamente". En cambio, la visión histórico social se caracteriza por considerar la práctica -praxis- como un proceso histórico, en el cual sujeto y objeto se unifican y se transforman por un intercambio constante, y donde el sujeto es considerado como transindividual. Desde esta perspectiva, el pensamiento se caracteriza por tratar de conocer la esencia del fenómeno, desde la contradicción, la totalidad y la concreción" (1986, 19).

Afirma que sendas visiones han impactado la formación de docentes: "Las concepciones referentes a la formación de profesores generalmente consideran la práctica docente como aquélla que tiende hacia el pragmatismo o hacia la

praxis histórico-social" (1986, 21). También puede ser valorada como objetivista o subjetivista. Al respecto, sentencia: "Así es posible encontrar que quien detecta el poder institucional y elabora programas de formación docente, tiende al subjetivismo pragmatista, pues busca mejorar la práctica docente a partir de las motivaciones, intereses y capacidades generalmente orientadas hacia lo inmediato, sin cuestionar las estructuras y jerarquías institucionales. En otras ocasiones, se expresa desde la misma práctica docente cotidiana, un cuestionamiento de tipo objetivista histórico-social orientado contra las estructuras y las jerarquías, y se localiza en ellas el poder que impide mejorar la calidad de la práctica docente" (1986, 21). Sugiere un camino de reflexión: "se requiere considerar la práctica docente desde una perspectiva que imbrique lo subjetivo y lo objetivo" (1986, 22). En relación con este último punto, otros autores (Zamora y Pineda, 1991) plantean la superación de los enfoques subjetivos y objetivos con la instauración de perspectivas globalizantes; no obstante su reflexión, la realizan en la perspectiva de la investigación de la práctica y no en la de formar a los docentes[3].

Sin una fundamentación exhaustiva, otros autores arguyen que la práctica docente puede ser comprendida bajo la conceptualización de lo instituido-instituyente, modalidad de pensamiento que según esto daría elementos para comprender el sentido de las propuestas de formación (Rendón, 1988), en especial los programas de índole normalista. Elizondo (1988) propone dirigir el análisis de la práctica docente alrededor de los conceptos de poder, saber y deseo, los que permitirían centrar las reflexiones en los profesores acerca del modelo propuesto institucionalmente de lo que significa ser buen maestro.

Por otra parte, Rosas (s/f) induce a la reflexión de la práctica ("que hemos venido planteando en el Centro de Estudio Educativos a propósito de la formación de maestros") con base en la exposición de factores y dimensiones. Los factores son elementos que permiten comprender, analizar, los elementos que del contexto influyen en la práctica docente; afirma que no existe una investigación exhaustiva sobre los mismos, pero que son elementos que permiten abarcarla, comprenderla, tomando en cuenta diferentes niveles. Los factores son de orden: político, referidas a las políticas educativas que han dado dirección a los programas de formación; social, los elementos que la sociedad estructura para vislumbrar la labor del maestro; cultural, los valores que el educador pone en juego y que se cultivan a nivel familiar y de la comunidad; laboral, relacionadas con las condiciones de trabajo y participación gremial con las que el maestro se enfrenta constantemente; educativo, "el papel que desde la teoría debe asumir el maestro de acuerdo con la filosofía de la educación y el modelo pedagógico que impera en un momento dado". Con este tipo de factores Rosas pretende reconceptualizar la formación de docentes, "de tal manera que constituya un espacio en el que se genere una

estrategia de cambio en el maestro como individuo, con su grupo de referencia, en la institución escolar, en la relación de ésta con la comunidad y en la incidencia del trabajo docente en la sociedad". Así, se apelaría no sólo a su conocimiento "sino a los intereses, motivos, valores y afectos que están presentes en las distintas relaciones implicadas en la docencia"[4].

Para la autora, las dimensiones permiten situar, como elemento central de las propuestas formativas, a los docentes; favorecer con claridad la creación de espacios formativos, promover el pensamiento crítico y propiciar la construcción del conocimiento pedagógico a través de la investigación participativa.

"El método de la investigación participativa aplicado a la docencia, es una herramienta especialmente útil para analizar el propio trabajo, así como para orientarlo hacia el mejoramiento continuo. Esta promueve en los maestros un aumento en su capacidad de resolver problemas, analizar situaciones, buscar información y aportar creativamente diversas soluciones" (Rosas, s/f, 5)

Rosas aprecia que las dimensiones son una herramienta de trabajo, un instrumento de análisis. Expone seis dimensiones: personal, que permitiría el análisis individual de la práctica que ha sido implementada por el actor; institucional, daría el marco para reconocer los aspectos inmediatos que acontecen en la acción que emprenden los educadores; interpersonal, con ella el docente ubica su acción en tanto ser que forma parte de un colectivo que realiza funciones semejantes; social, que lo proyectaría como sujeto que forma parte de un entramado de relaciones más abarcativas que lo escolar; y pedagógica, daría los elementos para reflexionar sobre el por qué y cómo enseña. En su conjunto, reivindican al docente; sujeto idóneo para promover la incorporación de otros elementos sociales, como la familia, que afectarían positivamente la tarea que emprende al interior de la escuela.

El supuesto de "Analizar la práctica docente" ha sido utilizado en múltiples proyectos institucionales y en variados niveles tales como formación, actualización, desarrollo profesional y superación académica. Ha impactado en diversos espacios de la geografía nacional con diferencias en su tratamiento e implementación. (Abraham, 1991; Ayala, S., 1991; Chan, 1992; Estrada, Hidalgo, 1988; León y Venegas, 1988; Martín, 1988; Mercado y Taboada, 1988; Rosas y Fierro, 1988; Reyes, R., 1988; Salinas, Pineda y Toledado, 1988; Toledo y Sánchez, 1988; Zuñiga, 1990). Cabe indicar que la totalidad de los proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional giran alrededor de esta noción, pero no hay una fuerte base bibliográfica en donde se expongan las

formas de concebirla y los debates internos en relación con la noción del análisis de la práctica docente.

## **2. Dispositivo de análisis.**

Se ha indicado que el análisis de la práctica docente recurre a la reflexión como elemento central; ello será posible si el docente vuelca su yo hacia la acción cotidiana, en el reconocimiento de lo que acontece en el mundo del aula de la institución. Una forma prototípica en la que se forma a los docentes es relatada en Abraham. El supuesto fundamental que permitió la estructuración de la 'Especialidad en Práctica Docente' es el siguiente: "La tarea primordial planteada era la reflexión sobre las prácticas educativas desarrolladas en nuestro país, y a partir de la recuperación de lo mejor de esta tradición se formularán alternativas pedagógicas para el presente" (Abraham, 1989, 12). El proyecto se estructura en tres áreas: Corrientes de Pensamiento Educativo Mexicano (área histórico-educativa); Diseño, Desarrollo y Evaluación de Laboratorios de Docencia (área de concentración general); y Taller Integrador (área específica). Las tres áreas girarían alrededor de "el análisis de la práctica educativa y docente en sus dimensiones históricas, sociales, institucionales, pedagógicas, técnicas y personales" (Abraham, 1989, 12).

La especialidad tiene como mira la elaboración de un proyecto de trabajo. Este se nutre de las actividades realizadas en las diversas áreas y del análisis de la práctica docente, especialmente de aquellas de las que provienen los profesores. El objetivo del proyecto es la elaboración de propuestas viables a la institución de procedencia. La viabilidad se determina a lo largo de la especialidad donde se tendrá que diseñar, desarrollar y evaluar el proyecto. Los cursos de la especialidad brindarían los elementos académicos para que los alumnos construyan "un marco de referencia que incluye la definición de un objeto de estudio, su ubicación histórica y la inserción del problema en el ámbito institucional" (Abraham, 1989, 12). El proyecto de trabajo estaría en condición de ser implementado desde el inicio o al final del programa.

La estrategia para favorecer la reflexión tiene como inicio la respuesta a la siguiente interrogante ¿Quién soy yo como maestro?, para responder a esta interrogante se utilizaban revistas, fotos y frases. Algunas de las respuesta fueron: " 'el maestro es irradiador de conciencia' ... 'debe dialogar con los niños y jóvenes para que éstos se den cuenta de lo positivo de este mundo y puedan liberarse' ... 'el maestro debe ser una persona inquieta, con deseo de saber más' ... 'somos luz y damos luz a otras personas' ... 'como docentes debemos evitar la tristeza, debemos tener claros los objetivos por lograr, conseguir equilibrio, desarraigar la violencia, la opresión, el vicio' ... 'me siento orgulloso de mi profesión'" (Abraham, 1989, 13). Imágenes iniciales



que se transformaban; en el cambio surgían nuevas nociones y expectativas. “¿Cuál era el camino a seguir? [Respondían los formadores] Planteábamos que el intento de construir significa el esfuerzo permanente por investigar, discutir, analizar y reconocer nuestro quehacer cotidiano; supone la elaboración personal y la construcción colectiva. Requiere percibirnos como sujetos sociales, históricos y heterogéneos; implica ver a la institución como un espacio dinámico, con coherencias y contradicciones, con luchas y negociaciones; con ritos y tradiciones, con relaciones y prácticas. No obstante, para hacer este análisis, se requiere tomar distancia de la escuela, de nuestro trabajo, de nosotros mismos” (Abraham, 1989, 14).

En general, la experiencia sobre la ‘Especialización en Práctica Docente’ es calificada de valiosa, ya que presenta una forma no estereotipada de formar docentes y, por otro lado, tiene un anclaje hacia la realidad magisterial. Además, “Las conceptualizaciones históricas, sociales y pedagógicas sobre las prácticas docentes, vinculadas a la formulación de un proyecto específico que indague sobre dichas prácticas en situaciones y en una problemática institucional concreta, posibilitan una visión global del trabajo docente” (1989, 15). No obstante, se relatan diversos obstáculos: las expectativas, los maestros no estaban acostumbrados a trabajos de este talante; el proyecto de trabajo, dado que se desarrollaba mediante asesoría, algunos profesores no sentían el trabajo como propio; la formación de los profesores; “existen desigualdades en la posesión de hábitos de estudio, en la rigurosidad para el manejo de conceptos, en la tendencia de algunos para describir situaciones escolares cotidianas, más que para analizarlas, en la dificultad para teorizar y llevar a cabo elaboraciones propias a partir de la recuperación de sus experiencias” (1989, 16).

### **3. Comentarios respecto al análisis de la práctica docente.**

Como señalé al inicio de esta vertiente de profesionalización, la exhaustiva intervención no ha impactado ampliamente la literatura pedagógica. Son escasos los relatos de experiencias, al igual que los de la teorización sobre la noción. Hay una laguna histórica, por la falta de racionalización sobre el tema, en los agentes que se proponen historizar la práctica docente. De igual forma existen problemas inherentes a la propuesta tales como: el escaso margen de conceptualización que tiene la noción; el impedimento de alcanzar la acción reflexiva sin coacciones es una meta poco sostenible, dado que el docente se encuentra en ámbitos de elección de alternativas éticas; se afirma que hay más transformación en el discurso que en la misma práctica educativa; la meta del cambio y las finalidades no quedan claramente establecidas al igual que la idea de recuperación; asimismo, no se explicita concretamente la idea del cambio al interior de la institución. Sin embargo, algunos autores han señalado

que asumen estos retos y que el despliegue de la noción de práctica docente ha impactado favorablemente la literatura pedagógica en México (Mercado y Taboada, 1989).

En la valoración de la experiencia de formación docente realizada por el Departamento de Investigaciones Educativas (IPN), en relación con la formación de docentes en el sector de enseñanza tecnológica, Granja presenta algunos comentarios sobre el tema de análisis de la práctica docente. El programa que describe se apoyaba en la investigación, sin pretender formar docentes investigadores. En el transcurso del mismo se utilizaba, entre otras, la noción de práctica docente "asumida como el complejo de actividades e interacciones en que se mueven los maestros como actores institucionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (1989, 3). Los maestros asumían las estrategias de investigación y en especial las anotaciones analíticas con una tendencia a corroborar posiciones previas o a valorar con nociones que se suponían eran comprensivas, analíticas para el objeto de estudio en cuestión. Con base en esa experiencia afirma que la recuperación de la práctica docente es "relativa y estrecha"; agrega: "La práctica docente y sus posibilidades para el análisis de la cotidianidad escolar se ha sobrevalorado, llegando incluso a considerarla y proponerla como perspectiva de la que se espera alcanzar un conocimiento más profundo, más fiel y objetivo de la actividad docente; más allá de ello, se la identifica como detonador de cambios y transformaciones en la labor docente y, en los extremos utópicos, de la realidad escolar" (1989, 6).

Algunos de los enunciados centrales en la propuesta de análisis de la práctica docente, tales como 'práctica docente cotidiana', 'transformación de la práctica docente', sostienen, según Granja, una suerte de continuidad entre operaciones diversas. Una cosa es observar documentar, analizar y poner en cuestionamiento la acción docente, de ello no se desprende necesariamente la incidencia en la realidad para transformarla. De igual forma, la formación de docentes no establecería continuidad con procesos como observación y problematización del desempeño diario con el surgimiento de actividades como autoformación y renovación de prácticas: todo ello porque se entretejen enunciados y posiciones del sujeto frente a su tarea de diversa naturaleza. Las problemáticas de cada uno tienen diferentes niveles de intervención, indagación y apreciación cognitiva de la realidad. En la documentación sobre la realidad los sujetos mantienen variadas formas de relación con las representaciones de su acción que no necesariamente son puestas en relación con otras, como serían las de los compañeros, directivos y alumnos. Igual de frágil es el vínculo que se plantea entre formar al docente y que éste transforme su práctica, pues los cambios institucionales están atravesados por diversas determinaciones, no tomarlo en cuenta implicaría caer en una visión voluntarista del cambio en las instituciones. Al respecto indica: "el proceso de

cambio a nivel individual resulta insuficiente a la intención de transformar las prácticas escolares contextualizadas en marcos institucionales precisos" (1989, 7). Sugiere la profundización de la relación sujeto/institución como objeto clave para valorar la propuesta del análisis de la práctica docente y además permitiría cuestionar la posición dominante en la formación docente que deposita en el educador la responsabilidad de la transformación de la realidad escolar.

En la revisión que realiza sobre la utilización de la investigación en los programas de formación del profesorado, Díaz Barriga sostiene que algunas propuestas de formación han puesto el énfasis en lo empírico, en este caso del aula. Asevera que los formadores que han apostado por esta vertiente pedirían:

"respeto a la vida cotidiana en el aula". Sin embargo, es necesario preguntarse cómo se está construyendo conceptualmente esta afirmación, *vida cotidiana en el aula*. ¿Se trata de algo existencial?, o por el contrario se trata sólo de un fenómeno empírico o bien de la aplicación de las cinco tesis filosóficas de Mao sobre la práctica. ... Esta afirmación puede dar pauta para sostener una especie de bondad de lo natural, lo cotidiano. Esto es una bondad roussoniana. Implícitamente se afirma que lo bueno está en lo cotidiano, en las aulas, que ahí no hay corrupción" (1990, 35-36).

En el contexto internacional, Zeichner traza algunas ideas sobre el asunto de la reflexión sobre la práctica docente. Plantea que existen cuatro tipos de ilusiones de la reflexión en los programas de formación de docentes: el primero, el que los maestros asuman un modelo como norma de acción y sean valorados por éste; el segundo, considerar que la reflexión se reduce a la mejor selección de aspectos técnicos; el tercero, que consiste en "centrar las reflexiones de los maestros de manera que se circunscriban a su propia práctica o sobre sus alumnos", este tipo de opción toma solamente como referencia los procesos áulicos; el cuarto, acentúa los procesos de reflexión individual para que el docente "piense por su cuenta sobre su propio trabajo". En palabras del autor: "todos estos usos del término *reflexión* contribuyen a crear una situación en la que sólo existe la ilusión del desarrollo del profesorado" (Zeichner, 1993, 47-48).

Tomaré algunos de los aspectos sintetizados para valorar esta vertiente de profesionalización. En primer lugar, tocaré el tema del cambio institucional de las prácticas; después el uso que se le da a la teoría, como espejo de las reflexiones y como coacción a la comprensión de lo real; finalmente, realizaré una serie de comentarios sobre el dispositivo de formación que se emplea en esta tendencia.

*El cambio institucional de las prácticas.* La conceptualización escasa parece ser síntoma claro de esta modalidad y en esto el papel de los formadores resulta decisivo. Pareciera ser que los formadores hemos desertado la reflexión sobre los problemas centrales del análisis de la práctica docente o pareciera que los damos por sobreentendidos, como si existiese un acuerdo implícito sobre lo que ello significa. Todos queremos el cambio en la institución, en la sociedad, pero entre querer y saber qué puede ser o cómo discutir el asunto hay una diferencia considerable.

Una aproximación a este asunto está en Ayala L., para ella hay una teoría que sí implica una visión de cambio:

“la visión histórico social se caracteriza por considerar la práctica - praxis- como un proceso histórico, en el cual sujeto y objeto se unifican y se transforman por un intercambio constante, y donde el sujeto es considerado como transindividual. Desde esta perspectiva, el pensamiento se caracteriza por tratar de conocer la esencia del fenómeno, desde la contradicción, la totalidad y la concreción” (Ayala, 1986, 19).

Habría que examinar si esto no es también una visión que mezcla romanticismo ( ‘sujeto y objeto se unifican ’), desconociendo el drama de la vida en el aula, y esencialismo ( ‘el pensamiento se caracteriza por tratar de conocer la esencia del fenómeno’) en la interpretación de la visión histórico social. En especial, no se dice cómo ni en qué se transforman el sujeto y objeto ni el lugar de la institución en la transformación. De igual forma el cambio parece ser visto de forma individual y no corporativamente. En sus palabras:

“El docente actúa en lo cotidiano y en este actuar recupera lo inmediato, lo útil, lo espontáneo. Sin embargo, es necesario que el docente reflexione y conozca su práctica para recuperar lo objetivo y lo subjetivo en una praxis más articuladora y que, por lo tanto, sea el propio docente quien cuestione y explique su cotidianidad” (Ayala, 1986, 22).

En esta vertiente de profesionalización se aspira a elaborar propuestas que tomen en cuenta a las instituciones. Abraham afirma que el trabajo central de los alumnos es la concreción de “proyectos de trabajo, encaminados a elaborar propuestas viables que puedan implantarse en las diferentes instituciones educativas de donde provienen los alumnos-maestros” (1989, 12). La intervención viable de algún programa o proyecto de trabajo no necesariamente engarza con la transformación de la institución (ni del profesor), sí puede exponer nuevas rutas para desarrollar las acciones educativas, pero no contiene en, sí mismo, una transformación en el trabajo

docente. En este sentido faltan argumentaciones para entender cómo se daría la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, en tanto resultado del análisis reflexivo de la práctica docente.

La problemática del cambio también está entrelazada con prescripciones de orden moral, a pesar de que se tomen como orientaciones algunas sostenidas desde las teorías de la educación. En la actualidad, en algunos casos, el recurrir a las teorías educativas laicaiza la prescripción hacia la actividad, al trabajo docente que antaño se encontraba preñado de valores altamente moralizantes. Esto no permite aclarar si el cambio de la reflexión sería distinto al anhelo implícito de algunos formadores de adecuar a los docentes a los procesos institucionales. Problema que se puede observar en Rosas (s/f) cuando expone los factores que permiten la comprensión de la práctica docente; el de orden educativo permite vislumbrar “*el papel que desde la teoría debe asumir el maestro de acuerdo con la filosofía de la educación y el modelo pedagógico que impera en un momento dado*” (el subrayado es mío). Y aún menos se comprende el papel que cumpliría la investigación-acción, cuando ésta supondría una reflexión crítica del trabajo docente, además de tensar la relación teoría-práctica y no de adecuación de la práctica a una teoría.

La idea de cambio se enlaza, liga, en relación con la noción de recuperación, pero es escasa la información al respecto. Sólo ha quedado como emblema de la tendencia de análisis de la práctica docente la idea de “recuperar lo mejor de esta tradición” como motor que propicie un cambio sentado en tradiciones del trabajo docente. Alrededor de estos puntos ver la categoría de escolarización y tradición.

*La teoría como espejo de la acción.* Una de las características de todas las propuestas de formación de docentes, y en especial la del análisis de la práctica docente, es el estilo en que se utiliza la teoría. Generalmente, se plantea en términos de ‘marco’. En la experiencia relatada por Abraham se percibe esta rutina que realizamos los formadores de docentes. En el programa se presentaba “un marco de referencia que incluye la definición de un objeto de estudio, su ubicación histórica y la inserción del problema en el ámbito institucional” (1989, 12). Más allá de calificar de histórico, de científico o de positivista, la lógica de trabajo es la misma: dirigir la mirada del yo hacia determinadas representaciones establecidas, consideradas como científicas, como visiones amplias o como idóneas. La mayor parte de las veces no se dan los fundamentos éticos, por parte de los formadores, del por qué la elección de determinada perspectiva teórica. En su calidad de ‘marco’, la teoría mostrada en los programas funciona valorando la acción que los sujetos realizan en el día a día.

La teoría entra en el campo pedagógico ligada a la valoración moral, pues la empresa educativa se caracteriza por la prescripción y la valoración moral en relación con la acción realizada en el aula (que puede observarse en el dispositivo y sus respuesta al ¿Quién soy yo como maestro?, la respuesta era, entre otras 'el maestro debe...'). Comúnmente, la teoría se instala en los dispositivos de formación como un instrumento para valorar si la acción efectuada es 'correcta' o 'no es correcta', con lo que su producto tiende a ser tasado en forma de culpa por parte de los docentes, aspecto en el que inevitablemente participan los formadores. Abraham comenta este tipo de problemas: Dice que se tuvieron que enfrentar al:

"carácter prescriptivo latente en nuestra profesión, que nos obliga permanentemente a estar señalando lo que deben hacer los demás; la búsqueda constante del ideal, del 'deber ser', en nuestra vida personal y en el trabajo profesional, desconociendo lo que hoy somos, matizado además por valores morales de lo bueno y lo malo" (Abraham, 1989, 14).

En este sentido, la teoría entra como elemento culpígeno de la acción realizada en la cotidianidad pues la culpa es un elemento en el 'aire' de la cultura occidental, principalmente entre el sujeto y los sistemas que se presentan como universales. La teoría, en vez de potenciar la racionalización de la acción, sirve como vara para medir el éxito de la actuación docente. Así planteada, la reflexión requiere un primer paso que es la conciencia de la acción, después la teoría funcionará como espejo de la misma. La reflexión que se realiza está atrapada en el espejo que se construye: *el recorte o la forma de percibir la teoría como elemento que da cuenta de la acción del profesor.*

Este tipo de vertiente de la profesionalización lleva a que los sujetos permanezcan en una relación imaginaria con su constructo, una relación dual de la conciencia que reflexiona a sí misma enfrentada a su fabricación reflexiva. Relación imaginaria que hace que los sujetos se encuentren, cuando producen los textos que valoran la práctica de los otros o la suya propia, con lo conocido, con lo que viven en el día a día; "por la manera que tiene [el docente] de hacer lo mismo" [5]. Hay ausencia de reconocimiento de los mecanismos simbólicos para valorar las acciones personales. Es decir, la reflexión que presenta se encuentra atrapada en su individualidad. En las relaciones duales, imaginarias, la conciencia no se percibe como movimiento sino como certeza de lo ya adquirido o de lo que ya se sabe que tiene que ser modificado. La certeza que se produce, generalmente, atañe a un mundo representado como dicotómico: entre lo bueno y lo malo (ver la crítica a las dicotomías en el capítulo anterior), no examina los efectos de la acción, lo cual implicaría asumir una posición

comprensiva en la enseñanza, abierta siempre a la tolerancia de las prácticas. Respecto a estos comentarios consultar las categorías de saber y sujeto.

*Aplicación de la teoría: coacción a la realidad.* La idea rectora que se ha utilizado en los programas de formación de docentes afiliados a esta modalidad de reflexión, y que ha generado cierta cultura en el campo, plantea como principio *la aplicación de la teoría para dar cuenta de la acción*. Ferry (1990), asevera que la idea de aplicación es ambigua. Algunos autores explican que al modelo de racionalidad técnica le subyace la idea de aplicación[6], sin embargo, ésta tiene sus raíces en la época de la ilustración y se la utiliza para poner a prueba diversos tipos de saberes.

La ilustración abogó por el continuo progreso de la humanidad hacia estados de mayor perfección, suministrando los avances de la ciencia podría lograrse este anhelo. Se suponía que la transformación de la humanidad se conseguiría por la aplicación del saber racional; de esta manera la ilustración se oponía al dogmatismo y a la tradición. "Para ellos tradición y error coincidían" (Abbagnano 1987, 650). Así, a partir de esta época, se conceptualiza el problema de la relación entre teoría y práctica tal y como es tratado en la actualidad. Se sospechaba que el saber descansaba en la primera y que la segunda era una acción sin un contenido claro que guía la actividad humana. Tal distinción sostiene que el conocimiento es puro y la objetividad del mismo estaría en la eliminación de la acción subjetiva del sujeto que conoce. Bajo esta distinción la actividad humana estribaría en poner a prueba lo que la teoría designa como cognoscible. En la actualidad, este modelo de teoría y práctica ya no explica la construcción del conocimiento en las "ciencias naturales", (disciplinas que en su origen abogaron por la eliminación de lo subjetivo), en ellas no se puede seguir sosteniendo la idea de ciencias puras y ciencias aplicadas (Feyerabend, Chalmers, Lakatos).

La idea de aplicación no permite a los educadores analizar la realidad en toda su riqueza, pues la única realidad que se espera sea reconocida, en esta perspectiva, es la que ilumina la teoría o teorías que se pongan en juego en el análisis de la práctica docente. Afirmamos que la acción educativa, en tanto realidad, supera cualquier teoría, por más imperialista o totalizadora que ella se pretenda. Por ello la idea de aplicación utilizada como principio en la formación de docentes coacciona a la realidad en marcos prefigurados y hace del docente un sujeto que no analiza los valores que inevitablemente pone en juego en la acción educativa.

Finalmente, la noción de aplicación no requiere de confrontarse con valores éticos, sólo se asumen los valores de prueba de la ciencia en cuestión. En este cientificismo menguado "la división en teoría y práctica está al servicio de un entendimiento no contradictorio del sujeto respecto de sí mismo ... no reconoce

el concepto de fin que desempeña un cierto papel en ambos polos de la división" (Simon 1983, 298). *La propuesta de aplicación lo único que aceptaría como experiencia es lo que estaría ligado a la teoría en uso.* Además, sostiene la idea de un sujeto que no se contradice a sí mismo; es decir, un sujeto ideal. Desde los planteamientos de Simon tendríamos que reconceptualizar lo que comúnmente entendemos como relación entre teoría y práctica, más aún cuando en los programas de formación se utiliza la palabra praxis para darle un contenido mucho más cercano a la forma neopositivista de concebir la articulación. Al respecto Simon asevera: "El conocer de los seres finitos es al mismo tiempo un hacer, un *actuar*, y subyace a las estructuras de la acción, determinada como está por relaciones problemáticas entre medios y fines. Los sujetos finitos no se encuentran *bien* en actitud teórica, *bien* en actitud práctica. La estructura de su comportamiento es la misma ya se *interprete* éste como conocer, ya como actuar." (Simon 1983, 293, el subrayado es del autor). Respecto a estos puntos confrontar las categorías de sujeto, saber y escolarización.

*El dispositivo.* Se desconocen, en la literatura, textos que expongan los dispositivos con los que opera esta propuesta, a pesar de que se utilice en cada uno de los Estados que comprende la geografía nacional. Menos literatura existe sobre la forma en que los formadores inducen al cambio; pareciera que los formadores de profesores no son sujetos que reflexionen la forma de dirigir el cambio en los otros: no se aplican a sí mismos las recetas de cocina que propagan. Un aspecto sustantivo que reconoce el relato de Abraham es que "para hacer este análisis, se requiere tomar distancia, de la escuela, de nuestro trabajo, de nosotros mismos" (1989, 14). Además, implica una idea de conceptualización amplia, integral de los sujetos que reflexionan sobre su mismidad: "Las conceptualizaciones históricas, sociales y pedagógicas sobre las prácticas docentes, vinculadas a la formulación de un proyecto específico que indague sobre dichas prácticas en situaciones y en una problemática institucional concreta, posibilitan una visión global del trabajo docente" (Abraham, 1989, 15). Como se aprecia, esta tendencia trabaja con una noción de sujeto en contexto, para devolverlo al contexto de su actuación de una manera que pueda orientar su yo a las demandas del mismo. La demanda de adaptación reflexiva a la realidad no le es extraña. En este sentido hay una versión no superada de la relación medios-fines que se liga a la tradición instrumental, al igual que no percibe la posibilidad de construcción de mundos alternativos al propuesto por la institución escolar e individualiza: sentido, modos y alcances de la reflexión. Del mismo modo puede consultarse la categoría de escolarización, además de la de medios-fin.

En este capítulo agrupé dos tendencias que anhelan la profesionalización del docente. En "Ampliación de la formación disciplinaria" coloqué las propuestas,



proyectos e imágenes relativas al tema de la didáctica, como indiqué es una de las posiciones más clásica en materia de formación del profesorado. Valoré la tendencia utilizando las ideas de: plus de formación, el anhelo de formar en un más allá que a las mismas propuestas les parece indeterminado; representación del saber y control en el aula, en donde el tema de la representación que tienen del contenido como elemento objetivo es sustantiva a la idea de didáctica; en lo particular y universal, los problemas de la construcción de un saber ampliamente especializado sobre aspectos universales; en los contenidos y la didáctica, remarqué los diferentes niveles del conocimiento que se encuentra en la escuela y los problemas a los que se enfrentan estas posiciones.

En la sección de "Análisis de la práctica docente" expuse lo que los actores entienden sobre el asunto. Como es posible observar, existe -en este ámbito específico- una gran laguna; es decir, falta de reflexión sobre el tema. La práctica docente es vista desde lo psicológico, lo sociológico, lo personal, lo institucional, pero la ausencia de una conceptualización más firme y el establecimiento de generalidades son los síntomas de esta tendencia en México. Además, como parte del síntoma de esta vertiente, los escritos poco enlazan con tradiciones que se han implantado en otras latitudes. El tema de la reflexión del docente sobre su actuación tiene una amplia literatura pero ésta no se ha cristalizado en las cavilaciones de los actores del campo.

Esta posición la valoré tomando como base lo siguiente: el cambio institucional de las prácticas, donde se observa una laguna para comprender el cambio institucional y la actuación del docente en él; la teoría como espejo de la acción presenta los modos de utilización que realizan los formadores de la teoría para dar cuenta de la realidad; aplicación de la teoría, coacción a lo real, sostiene que el uso que se hace de la teoría se acopla más a los moldes de la idea de aplicación de un campo hacia otro que de iluminar alguna luz en el sendero de la comprensión de la actuación diaria del docente; finalmente con la idea de dispositivo quiero volver de nuevo al tema de la laguna (de la reflexión de la práctica) que existe en esta perspectiva de formación del profesorado.

A pesar de que no existe una amplia literatura sobre el tema de la reflexión cabe acotar, como introducción al próximo capítulo, que bajo la idea de articular la investigación hacia la docencia se espera reforzar, incrementar, promover la reflexión en el docente. De igual forma, múltiples proyectos institucionales se han estructurado en la década para formar al docente investigador. Veamos, más adelante, algunos de sus argumentos.

- 
- [1] Todas las experiencias han sido promovidas por la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (DIGAS) de la Secretaría de Educación Pública. Ver Zarzar (1988).
- [2] En esta afirmación se debe tomar en cuenta que, por las características que limitan este trabajo, no se analiza ningún material que tenga que ver con los proyectos específicos de formación del profesorado en ninguna de las tendencias valoradas. Para el caso del análisis de la práctica docente como material de trabajo en la UPN ver Bonfil, et al. (1981). *La práctica docente*. México. UPN, citado por Rockwell (1986).
- [3] En relación con el tema de la investigación sobre la práctica docente Rockwell y Mercado (1986) y Rockwell (1987a, 1987b) han extendido la noción de práctica a trabajo. Además, incluyen la idea de saber docente para analizar lo que el profesor realiza en la escuela, la idea de trabajo docente permite indagar la relación del profesor con la institución.
- [4] Rosas anuncia seis factores, el último es el educativo, pero en el desarrollo de la exposición es transmutado por otro, el factor personal.
- [5] Sartre (1979) señala que en el contagio, en la imitación "cada uno continúa viéndose en el Otro, pero se ve como *sí mismo*" "Cada uno se encuentra en el Otro por la manera que tiene de hacer lo mismo" "El engaño como procedimiento se coloca en el marco de una relación antagónica de reciprocidad" (1979, 18, 19, 21).
- [6] Respecto a la noción de aplicación en la relación psicología y educación ver Serrano (1992). Por otro lado, puede resultar ilustrativo al tema la lectura de la novela de Gustave Flaubert (Bouvard y Pécuchet. Barcelona: Montesinos). Es la historia de dos personajes que llevados por su ingenuidad intentan aplicar las teorías científicas a todas sus experiencias; terminan en fracasos. El capítulo X está dedicado al tema pedagógico. Resulta igualmente ilustrativo el análisis del niño salvaje que fue "socializado" *aplicando* los principios del sensualismo, para el caso confrontar Lane, Harle (1984) *El niño Salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza Editorial.

## CAPÍTULO VI.

### LA RELACIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.

“La investigación es una indagación sistemática hecha pública. Se hace pública para su crítica y utilización en una concreta tradición de investigación” Stenhouse.

Como se nota en las tradiciones presentadas en el segundo capítulo, desde los sesentas se promueve la idea de que el docente reflexivo puede tomar como objeto de investigación su práctica. Alrededor de este eslogan se han publicado diversos artículos y libros. Este ideal se ha querido llevar a la práctica en la formación de docentes en México y ha generado eventos académicos y posiciones sobre este punto entre los protagonistas.

Resulta interesante observar que en el primer congreso de investigación existe una fuerte preocupación por caracterizar lo que sería la investigación sobre educación. Hay momentos que indican que no es claro lo que puede ser investigación, pero sí hay “preocupación por la forma como hasta ahora se vinculan la investigación y la práctica”. Los autores asumen la tipología de la investigación sostenida por organismos norteamericanos: “investigación de la investigación educativa, investigación disciplinaria, investigación para la planeación, investigación instrumental, investigación acción e investigación documental, bibliográfica y estadística” (Olmedo y Sánchez, 1981). Además, recolectaron material que no se encontraban en estas definiciones, dadas las características de producción del campo que denominan “Formación de trabajadores de la educación”.

Muy variados son los temas que se plantearon en las mesas de trabajo. Resalta uno que ha sido permanente para la década que analizamos y que a la letra dice: “la relación investigación-docencia; el papel de la investigación (y su carácter) en la formación de maestros” (Olmedo y Sánchez, 1981). Tema que surge en la reunión de la zona centro. En relación con las tendencias que se describen en el primer congreso, no existe una clara relación, salvo que algunas hayan mudado, especialmente las del ‘análisis institucional’ y la ‘crítica ideológica’. Además, algunos de los reportes de investigación ya sostenían un proyecto relativo al tema “El docente como investigador de su propia práctica”. Finalmente, como hemos visto en el capítulo cuatro, la idea de que la investigación podría ser el pivote de la formación de docentes ya resaltaba como tema central o como sugerencia de trabajo. La “Didáctica crítica” también asume la postura y decide tomarla como eje rector de la actividad.

El análisis de esta temática la mostraré en cuatro puntos: unir docencia e investigación, enlace de las funciones universitarias, amalgamar la docencia y la investigación en la acción educativa y, finalmente, investigación para el desarrollo académico.

### **1. Unir la docencia e investigación.**

En el análisis del “Modelo de Docencia” hemos visto que un elemento que caracterizaría a los anhelos de profesionalización es la eventualidad, entre otras, de realizar investigación para trabarla con la docencia o viceversa, realizar docencia y enlazarla con la investigación. Es a mediados de la década de los ochenta que se impulsan una serie de reflexiones, debates, encuentros y desencuentros, entre los que realizan la tarea de formación, para exponer las ideas que circulaban en el medio a través de foros, charlas y escritos. Esta vertiente de profesionalización merece ser tratada en un espacio distinto ya que promueve una imagen renovada del profesor, propugna por la realización de un nuevo trabajo docente y pretende impactar la estructura organizativa de las instituciones; ha sido promovida en variados niveles educativos. En especial, en el caso de la educación normal, el discurso entrará contundentemente, ya que la reorganización del plan de estudios (1984) tomará el vínculo como un eje central para proyectar la formación de profesionales de la educación. Además, diversos proyectos de especializaciones y maestrías se han estructurado con la idea de fomentar la vinculación entre la docencia y la investigación (Abraham, 1989; Arredondo, Santoyo y Pérez, 1987; Barabtarlo, 1987; Barabtarlo y Basilio, 1988; Becerra, Romo, Garrido, 1988; Chain y Beltrán, 1991; Contreras, 1987; Ducoing et al, 1988; Fortoul y Rosas, 1989; Glazman, 1992; Gómez y Reyes, 1990; Granja, 1989; Lechuga y Marín, 1988; López, N., 1988; Quiroz, 1988; Maggi, 1988; Márquez y Weiss, 1988; Noriega, 1987; Pasillas y Furlan, 1987; Pasillas y Serrano, 1987; Reyes G., Rosas et al, 1991 1990a; Tovar y Chamorro, 1987; Vázquez, 1990 Vivero y Sandoval, 1988; Weiss, et al, 1990).

La mayor parte de los autores establecen sus preceptos, argumentos y anhelos teniendo como fuente de oposición a la tecnología educativa; esgrimen sus cavilaciones en torno a la formación fragmentaria, acrítica y poco reflexiva del enfoque tecnológico (o de algunas concepciones de formación de investigadores que parcializan el problema). Además, sus argumentos intentan renovar el trabajo docente, ya ligados a las políticas de modernización educativa, ya como oportunidad de mejorar la calidad de la educación. Otras incorporan elementos referenciales provenientes de las políticas de agencias nacionales que rigen los destinos estructurales de las instituciones de educación superior.

## 2. Enlace de las funciones universitarias.

Una de las variantes que se han producido en México, acerca de la posible articulación entre la docencia y la investigación, es la que trata de esclarecer las características de las funciones que, hoy por hoy, se han establecido como actividades centrales de las instituciones de educación superior. Paso siguiente, los autores racionalizarán las formas de encuentro y desencuentro de cada una de las funciones, especialmente de las de docencia e investigación. Muy pocas veces se concreta alguna opinión en relación con la función de extensión universitaria o de servicio. Las dos primeras ocupan el tema central de las discusiones, propuestas o reflexiones. Otros más establecerán sus observaciones con una función de apoyo a la docencia: la formación de profesores en centros universitarios. La mayor parte de los autores intentan proporcionar algún contenido a las funciones y de ahí defienden la trabazón, enlace, unión entre ellas. A continuación se expondrán los argumentos, después las formas, límites y posibilidades de la relación.

### 2.1. La caracterización de las funciones.

Para Glazman (1992) superar los argumentos ideológicos que existen en la articulación docencia e investigación implica una reflexión profunda y reconocimiento de lo que efectivamente acontece entre estas dos funciones universitarias; es decir, reconocer sus especificidades. Así, indica que la docencia promueve el acceso al conocimiento; es un acto intencionado que se desenvuelve entre sujetos; es, por ello, una responsabilidad social. La docencia conjuga la transmisión y el análisis para coadyuvar en la construcción de una ideal del mundo. En tanto ubicada en coordenadas sociales tiene dos sentidos: la adaptación, que implica acciones de reproducción; y la búsqueda de la autonomía, deseando la elaboración de una visión crítica en los alumnos. La docencia persigue la transformación y promoción de los sujetos que están involucrados en el proceso. El profesor toma el conocimiento disponible para sostener la comunicación asimétrica que caracteriza a la docencia. Predomina en este proceso el mecanismo oral, por eso el docente requiere de la elocuencia para transmitir visiones del mundo y opinar ante las preguntas de los alumnos. En tal situación, el docente tiene que dar paso a certidumbres para explicar las dudas. Por su parte, el aprendizaje es un proceso individualizado, a través de él se accede a la apropiación del conocimiento y permite la afirmación y formación de creencias.

La investigación se encuentra del lado de la producción de nuevas concepciones. La producción de conocimientos y la aplicación en contextos específicos forma parte de ella. Implica el abordaje de la realidad esclareciendo los problemas que ella erige: instaura nuevos objetos de conocimiento,

establece la relación entre sus elementos, objetiva y construye conclusiones, moviliza tanto aspectos rígidos como de apertura, de imaginación y de creatividad. La investigación es una forma que llevaría a ordenar el caos. Somete a prueba sus resultados. Tiene como finalidad el avance del saber. En tanto grupo con intereses en un campo de conocimiento, los investigadores comunican sus reflexiones, avances entre pares. La elocuencia del investigador dará paso a la escritura en donde tiene que presentar sus hallazgos.

Para la autora, la docencia y la investigación necesitan mecanismos diferenciados para su formación; cada sector cuenta con artificios separados e independientes. No obstante, establece puntos de encuentro: el conocimiento y el aprendizaje.

“Aprender es asimilar y asimilar es descomponer y recomponer el conocimiento disponible, de ahí el encuentro entre investigación y docencia porque ambas requieren de la creación y la recreación: en la investigación, para generar nuevos conocimientos; en la d

ocencia, para su difusión, asimilación y profundización. Los investigadores y los docentes difieren en sus conocimientos, actitudes, valores y habilidades” (Glazman, 1992, 57).

Tener como finalidad la verdad es otro tipo de encuentro igual que el rigor, la sistematicidad, la organización y la disciplina para encarar las peculiaridades de cada una de las funciones.

Glazman aduce que, en la actualidad, hay un halo ideológico en la literatura que trata sobre la posibilidad de unir la docencia y la investigación. En sus palabras:

“el vínculo de la investigación y la docencia no existe ni automática, ni naturalmente, su presentación en este último sentido, obedece a una distorsión de la realidad. Lo que ciertos sectores universitarios califican como ‘legítimo, bueno y útil’, esto es la existencia de la integración señalada en la realidad no se da ni en las condiciones institucionales, ni en el quehacer, ni en los personajes; se califica entonces de integrada una situación independientemente de sus condiciones reales de existencia. Podría señalarse que la existencia de dicho vínculo corresponde más a los intereses y necesidades de ciertos sectores de universitarios que a la realidad” (Glazman, 1992, 56-57).

Afirma que la intencionalidad de vincularlas pasaría por el plano institucional y el personal. En el primero se tendrían que establecer las condiciones: pedagógicas, psicológicas, políticas y administrativas. El segundo, el personal,

implica un interés específico que es asumido, contando con la formación concreta, habilidades y destrezas para establecer la unión de las dos prácticas.

Finalmente, Glazman, insiste que develar la ideología del vínculo:

“Es indagar sobre las condiciones reales del desarrollo de la investigación y la docencia sobre la realidad o la inexistencia de tal vínculo, mediante la indagación del funcionamiento del mismo en la práctica y la exploración de sus posibilidades en las condiciones de funcionamiento actual de nuestras universidades públicas” (Glazman,1992, 59).

No propugna por la inexistencia del vínculo, en todo caso afirma que la unión implicaría sostener condiciones reales y el develamiento de los intereses de aquellos sectores que respaldan la posibilidad del enlace.

Por otro lado, uno de los sentidos de la noción de docencia es la de equiparla con la de formación de profesionales; es decir, se la mira desde el ángulo de la función que cumple toda institución de educación superior. Así, es posible estudiar el desarrollo de la educación superior del lado de la creación de carreras universitarias y de su diversificación, a fin de valorar cómo participa la universidad en la satisfacción de necesidades sociales. En este sentido, Arredondo, Santoyo y Pérez nos ofrecen un breve panorama de lo que ha sido la docencia a nivel superior en México; constatan que

“la dedicación primordial de las instituciones de educación superior y particularmente de las universidades ha estado centrada en la atención a la matrícula escolar y a las actividades de docencia para formar profesionales en las diversas áreas de conocimiento y campos de actividad profesional” (Arredondo, Santoyo y Pérez 1988, 15).

Acto seguido, y desde esta mira, relatan diversos problemas de la docencia. Por su parte, a la investigación, aún cuando es vista desde el ángulo de las funciones universitarias, se la caracteriza como actividad que tiende a la generación de conocimiento.

Más adelante, establecen otro nivel de comprensión de la docencia. Al igual que Glazman la ubicarán como proceso que tiende a la transmisión de conocimientos. Es un proceso complejo en donde interactúan diversos elementos y tiene la intencionalidad de propiciar aprendizajes significativos: “además del dominio de una disciplina o área de conocimiento y del dominio de las implicaciones del ejercicio profesional, requiere de una formación

específica" (Arredondo, Santoyo, Pérez 1987, 22), se inserta en una estructura, el curriculum, y es una empresa colectiva.

La investigación "tiene como finalidad conocer en mayor profundidad lo ya conocido o producir conocimientos nuevos" (1987, 22). Al igual que la docencia, precisa una formación específica "para la indagación, explicación o verificación, de fenómenos, procesos, situaciones o problemas de la realidad" (1987, 22). La investigación se favorecería institucionalmente enlazando tanto condiciones subjetivas como objetivas. Al igual que la docencia es una empresa colectiva. Los autores agregan que existe ambigüedad en los medios académicos sobre el concepto de investigación; en ocasiones se la entiende: como procedimiento didáctico, tendiendo a favorecer el trabajo de transmisión; como medio de reflexión-acción, en la que se pretende incidir en la realidad y transformarla; o como inserta en una problemática científica particular, que requiere una dedicación plena a su labor. Plantean que, dependiendo del lugar y la finalidad, el vínculo docencia e investigación tiene diversas formas de ser tratado.

La docencia, para Pasillas y Serrano (1987), es un acto de relación entre sujetos escolarizados. Implica la transmisión de certezas sobre la realidad y en este procedimiento es determinante el papel del profesor. La transmisión es un proceso activo pues intervienen modos de agrupación y apropiación del contenido, ideales sobre la actividad profesional, elementos de la institución en donde se instala la relación educativa. Además, la docencia actúa como principio de realidad: se promueve una visión del mundo, sostenida en la relación educativa. Al trabajar con certezas, la docencia hace al mundo estable. El tiempo de la docencia es el tiempo establecido en la institución. La formación para la docencia es específica, diferenciada de la investigación.

Por su parte, la investigación es movilización de certezas: en primer lugar, es cambio de categorías fijas, establecidas para dar cuenta del mundo; en segundo lugar, implica demarcación y extensión de lo que se desea comprender y que se puede vivir como caos; en tercer lugar, hay enriquecimiento de categorías y el conocimiento contiene, supera, niega e incorpora al anterior. El tiempo de la investigación no es el mismo que el de la docencia, es el tiempo del tratamiento de una problemática. La formación de investigadores tiene sus propios circuitos y tradiciones.

Además, plantean las características de otra función universitaria, realizada específicamente por centros que se dedican a la tarea de formación de docentes. Este sería el caso de Universidades que forman profesionales ligados a disciplinas no relacionadas con lo educativo. En relación con ésta señalan: "la formación de profesores nace doblemente separada de la actividad docente: se trata de una función distinta y separada de la enseñanza y es realizada por



gente que inicia sus experiencias laborales, en la mayoría sin experiencia como profesor" (1987, 43). Marcan distintas etapas por las que ha atravesado esta función al interior de las universidades. Argumentan que los formadores de docentes, que generalmente no están ligados con la enseñanza de la misma manera que el común de los profesores, tratan a la docencia como objeto de estudio, análisis o crítica. Cuando realizan docencia lo hacen en periodos distintos de los enseñantes, en cursos breves, en fases intersemestrales. Y cuando comunican su actividad en la institución lo hacen en forma de informes burocráticos de trabajo. Señalan que la idea de vincular la docencia y la investigación es producto de las ideas del formador en el ámbito universitario y que ha servido para legitimar su actuación. El tema de la formación de docentes en centros universitarios también es tratado en Pasillas y Furlan (1987). En relación con la posibilidad de establecer un vínculo entre docencia e investigación, aseveran que a pesar de que la propuesta es loable, ella fue tomada sin mucha reflexión por aquellos que la han propagado.

Tovar y Chamorro (1987) argumentan, tomando como base una noción de praxis, sobre la posibilidad de relación entre la docencia y la investigación. En sus palabras: "Por praxis entendemos ... una acción consciente, intencionada, objetiva y transformadora, semánticamente superadora de la dimensión espontánea, utilitaria y peyorativa de la acción del hombre, que, generalmente, connota el uso de la palabra práctica" (Tovar y Chamorro, 1987, 52, nota 3). El trabajo educativo se da en un contexto institucional que con frecuencia impide acciones concretas hacia el qué y cómo educar. La acción educativa comprende: la relación educando-educador y un marco institucional. Aseveran que una concepción renovadora de la práctica educativa haría más factible la vinculación de las funciones. Al respecto indican que es necesario: "percibir una nueva práctica pedagógica profesional que las vincule orgánicamente y que coadyuve a su vez a enmarcar la práctica de los educandos hacia un ejercicio profesional cada vez más consistente y acorde a las reales exigencias y necesidades sociales" (Tovar y Chamorro, 1987, 1987, 61). Califican a la práctica de alienada y concienzada. En el primer caso el docente no reflexiona. En el segundo, el profesor resignifica. Por ello sería "*una actividad profesional, pedagógica e intencionada desarrollada en un espacio colectivo, caracterizado por la interacción, cuyo eje es la investigación*" (Tovar y Chamorro, 1987, 1987, 62. El subrayado es de los autores).

Además, la práctica educativa es una actividad que se despliega con la utilización del método científico; para ellos:

"una de las bases fundamentales de la práctica docente la constituye el conocimiento y manejo del método científico, en dos niveles: en cuanto a los contenidos y al área disciplinar dentro de los cuales se realiza la actividad educativa, y en cuanto a la

reflexión y sistematización del propio trabajo pedagógico" (Tovar y Chamorro, 1987, 1987, 63).

El profesor asumiría la acción educativa científicamente, abordándola con la articulación de los siguientes elementos: con una teoría educativa, el método para realizar la acción y las técnicas. Para los autores, la práctica renovada solicita "dos dimensiones de manejo disciplinar: en el área de la metodología de investigación de las ciencias sociales y en el área del campo disciplinar en el cual se ejerce la docencia" (1987, 67).

Pasillas y Furlan enclavan sus argumentaciones en el medio universitario, así establecen una caracterización de tres tipos de actividades, la formación docente, la práctica educativa y la investigación. Para ellos la formación docente, función que es realizada en determinados centros de las universidades, se ha tratado de legitimar a través de diversos argumentos. En sus palabras,

"La formación es una actividad que le demanda al formador entrar en el terreno que les preocupa a los maestros. Estos concurren a ella buscando apoyos para mejorar su práctica o resolver los problemas que enfrentan, lo que se requiere allí es contener la angustia de los maestros y resolver sus necesidades, encarar las incapacidades en el despliegue y aminorar los miedos que generan los grupos. No se trata de dar la espalda a esas demandas. El maestro está comprometido y presionado por la enseñanza, no por la investigación; para aquélla requiere formación" (Pasillas y Furlan, 1987, 79).

Para estos autores, la práctica educativa es una de las principales actividades que realizan las instituciones de educación superior. Se dirige a la formación, para ello precisan de un maestro, con contenidos específicos y un dominio sobre la forma de transmitirlos. La actividad del maestro consistiría en la facilitación del aprendizaje, así el docente está comprometido con el alumno y con una determinada finalidad educativa. Es "Ejercicio de transmisión donde la actualización cotidiana, la ampliación y búsqueda de contenidos no sólo es deseable, sino condición de permanencia, de credibilidad" (Pasillas y Furlan, 1987, 81). La práctica educativa es una tarea compleja ya que el maestro realiza múltiples actividades, organiza el campo del saber, indica el nivel de extensión y profundidad con el que será tratado el contenido, opta, decide el peso y tiempo relativo con el que se mostrará determinado aspecto, visualiza su acción desde determinados fines (que no necesariamente concuerdan con los de la institución). El maestro tiene diversas tareas de legitimación de su actividad frente al alumno, en la práctica el docente está situado en posición

de saber por lo que siempre tiene que estar alerta a lo que acontece en el aula, para darle continuidad al trabajo que día a día efectúa.

Se suma a lo anterior el hecho de que el docente realiza su trabajo académico en relación con otros, colegas, administrativos.

“Se trata de situaciones de trabajo colectivo que aparte de la tarea explícita, requiere del enfrentamiento de la conflictividad del grupo. Conflictividad que muchas veces se expresa de una manera racional, y en donde las reglas de la batalla son fundamentar conocimientos, legitimar posiciones. Batalla, que también requiere un tipo de trabajo de preparación, demanda respuestas pertinentes” (Pasillas y Furlan, 1987, 82).

En fin, la práctica docente es una actividad compleja que solicita acciones que, sin superponer nuevas funciones, sean capaces de recuperar la experiencia, los saberes que los docentes han producido en la actividad de enseñanza. Lanzan la siguiente sugerencia hacia los formadores:

“Los maestros, en su trayectoria, por su experiencia han generado nuevos conocimientos para transmitir; han producido saberes sobre la enseñanza. ¿Cómo podremos recuperarlos para que formen parte de ese saber reconocido que apoya al docente? ¿Cómo hacer que el maestro reconozca su historia como valiosa, sin necesidad de ponerle al alcance de supuestas nuevas tareas?” (Pasillas y Furlan, 1987, 83).

La investigación, según Pasillas y Furlan, estaría orientada hacia la búsqueda de: conocimientos, nociones, datos, ideas, informaciones y de formas metodológicas de llegar a ellas. La investigación existe en tanto contacto con grupos y tradiciones en cada uno de los campos en donde se realiza la actividad. Respecto a la articulación entre docencia e investigación afirman: “En tanto funciones sociales diferenciadas, esas tareas requieren abordajes diferentes, capacidades distintas, conocimientos adecuados a cada una, aún en el caso de que ambas sean emprendidas por el mismo individuo” (Pasillas y Furlan, 1987, 86).

Otra forma de caracterizar a las funciones universitarias las encontramos en Contreras (1987). La enseñanza es “mostrar, poner de manifiesto o hacer ver; el resultado de la enseñanza es la Instrucción, es decir, un cúmulo de conocimientos que constituyen la cultura. ... Educar queda entendido como el desenvolver las facultades del individuo” (Pasillas y Furlan, 1987, 116). La investigación sería una actividad en búsqueda de nuevos valores de cultura y civilización, involucra diversas actividades “cada una de ellas con una parte de metodología común y cada una de ellas con más o menos recursos técnicos

que son particulares a cada disciplina” (Pasillas y Furlan, 1987, 16). Resalta como modalidades de investigación la documental, la experimental y la doctrinal.

En su conjunto, la definición o caracterización de las funciones universitarias ha permitido a los autores proponer formas concretas de articulación. Sin embargo, conviene hacer la distinción del ámbito desde el cual o hacia el cual dirigen sus argumentos, puede ser el universitario o el normalista. Con base en este supuesto se expondrán las diferencias para cada uno de los sectores.

## 2.2. Enlace de las funciones en la formación profesional.

La formación pedagógica para aquellos profesionales que no están directamente ligado al campo educativo (pero que son educadores, enseñantes, docentes, profesores o maestros) ha sido ampliamente desarrollada, principalmente por los centros de apoyo a la formación de educadores. Ha sido una actividad constante que ha permitido a los pedagogos, psicólogos, sociólogos adentrarse en el mundo universitario del lado de una función específica: la de formar docentes. Para el caso se han creado en las dependencias universitarias, véase el caso específico de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, centros cuya función ha sido la de acompañar la implantación de políticas de renovación, innovación y transformación en la formación de profesionales. De igual modo, las universidades de nueva creación han designado un lugar específico en su estructura a la formación pedagógica. Múltiples razones de han expuesto para el caso, la principal es que se deseaba que la formación pedagógica coadyudara en la elevación de la calidad y la consolidación de una planta de profesores capaz de llevar a cabo la formación renovada de los nuevos profesionales, dentro de ellas algunas universidades, como sería el caso de la Universidad Metropolitana.

A estos sectores también ha tocado el discurso de la relación entre docencia e investigación. Lo diferenciamos ya que por las características de la población, el anhelo de vínculo tiene algunas especificidades que no corresponden a las de la formación de profesionales de la educación. Regularmente, las argumentaciones y propuestas de los actores tienen un contexto específico. Lo único que comparten es el hecho de que formar a los docentes ayudaría a mejorar la formación de los alumnos, elevando con ello la calidad de la educación. Estas serán expuestas a continuación.

Con base en una distinción entre momentos y tendencias en la formación de los profesores universitarios, Díaz Barriga (1987) afirma que la formación en investigación ha estructurado diversos programas con diversos tipos de contenidos y nociones de lo que significa investigar (los elementos particulares

de esta segmentación se pueden encontrar en el siguiente capítulo). Testifica, con base en datos, que la noción de investigación educativa impacta tardíamente a los programas de formación. Las estrategias que se han utilizados van desde la incorporación de cursos, el establecimiento de ejes curriculares, hasta posgrados en investigación educativa, incluso licenciaturas. Afirma que los formadores le han establecido una nueva demanda al profesor; investigar, pero no fue acompañada del apoyo institucional ni de una idea clara de lo que significaría investigar en el continente educativo, mucho menos de los que se esperaría de los productos realizados bajo esta denominación. Alega que existen propuestas que han empobrecido la noción de investigación y que algunos programas han 'empirizado' la actividad, con lo que no se fortalecería la formación intelectual del docente. En todo caso se ha construido un mito alrededor de lo que significa investigar.

Los programas sostenidos a partir de la idea de investigación de la práctica docente no han establecido la diferencia entre investigación operativa y teórica. En palabras de Díaz Barriga: "en cierto sentido sería necesario distinguir entre investigación operativa (más cercana a la tradición empírica) que tiene como finalidad apoyar las decisiones y la conducción de una institución educativa, y una metodología teórico y/o conceptual que tiene como finalidad hacer avanzar el conocimiento, comprender y dar explicaciones sobre ciertos fenómenos y cuyos resultados no derivan inmediatamente en la esfera de la acción. Este segundo tipo de investigación educativa es acorde con los objetivos generales de la Universidad y posibilita otro acercamiento a los problemas nacionales" (1990, 29). Los programas de formación de docentes tendrían que saldar la deficiencia en la adquisición de elementos teóricos. La formación teórica aparece como la posibilidad de un mayor rigor en el tratamiento de los objetos. Además, permitiría superar los vicios de la formación previa y la que algunos programas de posgrado ofrecen a los docentes.

En relación con las teorías y productos que se han construido a partir del énfasis en la investigación, Díaz Barriga indica que han sido variados y están en estrecha relación con la tendencia que cada programa avala. Propone el enriquecimiento de la investigación cualitativa con la recurrencia a entrevistas grupales, lo que permitiría captar la experiencia vivencial de los sujetos en contextos educativos. Más adelante dice que la formación en investigación ha sostenido una formación sin rigor conceptual en los profesionistas. Además, algunas de las dificultades en investigación pudieran provenir de "la estructura misma del campo, de la escasa producción y del valor de la misma" (1990b, 67).

Arredondo, Santoyo y Pérez valoran la posibilidad del vínculo con base en la caracterización de la docencia en dos planos, como formación de profesionales

y como transmisión de conocimientos. A la investigación le dejan el camino de la producción de saber, ambas precisan una formación especializada. Argumentan que existen tres tipos de investigación. La investigación como procedimiento didáctico sería un instrumento que favorecería el aprendizaje "que propicia en el que aprende no sólo la obtención de información sino la adquisición de múltiples habilidades" (1987, 24); un ejemplo de ello es el acudir a la biblioteca, en esa situación el estudiante aprende a clasificar, organizar datos, entre otros aspectos. El otro tipo de investigación sería la acción-reflexión, característica del trabajo social y que tiene que ver con el trabajo colectivo, propio de procesos de concientización. El último tipo de clasificación sería la investigación "cuyo interés está centrado en el conocimiento y la explicación o interpretación de problemas o fenómenos, y que implica procedimientos rigurosos y sistemáticos, así como el recurso de referentes teóricos-metodológicos pertinentes. Este tipo de investigación requiere de condiciones materiales de carácter institucional y supone una dedicación plena; es decir, la adopción de la investigación como profesión u oficio" (1987, 24).

En esta serie de pensamientos, sostienen que los profesores de carrera de la universidad se enfrentan al problema de articular las funciones. Sin embargo, esto no se lograría en forma mecánica, se tendrían que dar las condiciones institucionales para vincular la transmisión con la generación del conocimiento. Para ello, proponen la creación de centros y políticas claras para su desarrollo al interior de las universidades. Entonces, la investigación se tendría que orientar por un 'régimen de investigación'. La convergencia de las funciones universitarias se daría en las áreas de conocimiento o disciplinas específicas (más adelante veremos sus opiniones sobre la investigación educativa). En relación con la formación de investigadores indican que hay dos vías, una iniciativa y la otra que estaría acompañando a los procesos institucionales. La docencia y la investigación han nacido en lugares distintos en las universidades; unas en las escuelas y facultades, otras en los institutos. Su unión condicionaría un tipo de estructuración (y políticas) distintas en las instituciones de educación superior. En ese sentido, si la investigación es una función institucional, ella debería crear las condiciones materiales para el establecimiento de un 'régimen': "la institucionalización de la investigación y la profesionalización de los investigadores son procesos estrechamente vinculados, procesos que se dan de manera concomitante" (1987, 29). Este es un caso de unión entre docencia e investigación para favorecer la profundización del campo disciplinar no relacionado con la pedagogía.

A partir de la conceptualización de la acción educativa en tanto praxis, Tovar y Chamorro propugnan por la utilización del método científico para establecer niveles de integración en la práctica educativa. En particular, la investigación

tomaría las riendas del proceso. La unión de las dos funciones es posible por la utilización del método científico, éste sería utilizado por el maestro en la situación del aula. "El manejo del método científico y la racionalidad teórica de la disciplina, posibilitan a docentes y alumnos la realización de experiencias y aprendizajes que logren dos objetivos: el dominio y apropiación de los contenidos programáticos y los principios rectores del trabajo de investigación en su campo disciplinar, en la medida en que los aplica para descubrir o recrear conocimientos. En esta perspectiva, el docente-investigador está aplicando la dimensión didáctica del método científico, expresado en la investigación" (1987, 66). El método científico sería aquél que daría las condiciones de vincular la docencia y la investigación.

Desde los planteamiento de Tovar y Chamorro existe la posibilidad de enlazar la investigación a la docencia, en lo que la primera puede aportar a la segunda; en términos de posibilidad para la reflexión de la educación. Según los autores, si el docente está en condiciones de realizar investigación sobre su práctica y desea reflexionar sobre el proceso educativo, entonces la institución tendrá que dar las condiciones para el logro de este anhelo, en sus palabras: "Esto implica, como puede advertirse, dos dimensiones de manejo disciplinar: en el campo de la metodología de investigación en las ciencias sociales y en al área del campo disciplinar en el cual se ejerce la docencia" (1987, 67). Desde este punto de vista, la docencia y la investigación, formarían un maestro que sintetizaría, para hacer una docencia de calidad, las características del 'método científico' y el saber de las ciencias sociales.

Las condiciones de materialización de la relación investigación-docencia estarían en la asunción de un nuevo discurso pedagógico, una reestructuración en los elementos que componen el curriculum y "cambios profundos a nivel de las estructuras organizativas de las Universidades" (Tovar y Chamorro, 1987, 69). Y concluyen que "en este proceso de acercamiento a la problemática que plantea la interrelación de la docencia y la investigación se plasman los elementos sustanciales del método científico, ya que el punto central del trabajo lo constituye el análisis de la realidad y la reflexión de la misma a la luz de la teoría" (Tovar y Chamorro, 1987, 70).

Otra serie de argumentos hacen girar la unión de la docencia y la investigación alrededor de las actividades que tendría que cumplir el profesor de carrera. Contreras (1987) asegura que existen tres tipos de investigaciones. La investigación documental es prototípica de algunas disciplinas, como sería el caso de la historia. La labor del investigador en este campo es la de 'empaparse' de documentos para hacer crecer el campo disciplinario al que pertenece. La investigación experimental requiere apoyo técnico, observación sistemática, el ejemplo, dice puede ser el investigador en biomedicina. El

investigador doctrinal trabaja con conceptos de manera pura, sería el caso de la investigación filosófica. Con base en esta forma de concepción a la investigación el docente estaría en condiciones de realizar una tarea decorosa y honestamente actualizada. Además, enfatiza que la formación de investigadores puede darse en un proceso paulatino; eso sí, la institución tendría que elaborar un plan concreto para llevarlo a cabo.

En el contexto de la Universidad Veracruzana, Chain (1987) centra sus observaciones sobre el tema. Asume el hecho de que la docencia es transmisión y la investigación creación de conocimientos. Pero asevera que la docencia se “funda en conocimientos investigados, ella misma puede ser recreación de conocimientos” (1987, 139). En torno al tema del vínculo docencia-investigación declara que “se trata no de que los profesores realicen investigación en términos de creación de conocimientos, sino en términos de recreación de los mismos con objeto de su ‘organización’ para la posible apropiación por parte de los alumnos de un determinado contenido” (1987, 139). Entonces, la investigación ayuda a la docencia, pero requiere que la investigación se desarrolle con relativa autonomía. Otra forma de vincularlos sería con la modificación de las formas organizativas que imperan en las estructuras burocráticas actuales:

“La cuestión tiene que ver en buena medida con el marco institucional de la Universidad que deberá incorporar nuevas modalidades de trabajo académico que favorezcan las relaciones entre las funciones universitarias, a la vez que mantenga la independencia relativa de cada una” (1987, 140).

Desde un punto de vista lingüístico, Eguinoa (1987) aborda la relación docencia e investigación. Para ella la práctica pedagógica consiste en el establecimiento de enunciados que son decantados de un campo ya científico o humanístico. El maestro, desde diversas metodologías o estrategias utilizadas en el aula, plantea “los tipos de enunciados de los que el alumno habrá de apropiarse. Enunciados posibles, aprehensibles, factibles de aplicación” (1987, 146). La investigación no se aprende en el aula, se aprende investigando. Al reconocer que existen las dos prácticas y que son diferenciadas declara que cada una de las acciones tendrá como telón de fondo procesos disímiles para formar a los sujetos y que éstos hagan factible las funciones universitarias. La posible unión de las funciones requeriría de un cambio sustancial de las instituciones de educación superior. Sin embargo, en el momento puede haber alguna alternativa alrededor de la temática del vínculo: “lograr un punto de equilibrio entre ambos procesos. Iniciándolo desde la formación del alumno, la tarea del maestro para desembocar en la práctica de investigación” (1987, 154). Sin embargo, ratifica la diferencia entre ambas actividades:



“Una dirigida hacia fines didácticos, prácticos e inmediatos y otra de indagación, de búsqueda de nuevos objetos, de nuevos mundos que sean diferentes de aquél que lo circunda. Orientada a la búsqueda de nuevas significaciones ya desde el plano de la realidad ya desde la imaginación” (1987, 154-155).

Otra forma de argumentar la trabazón de las funciones universitarias es construida por Figueroa, Lyle (1987). Afirma que las funciones de docencia, de investigación y de servicio se establecerían en los sujetos. En sus palabras: “Tareas que deberían nacer de un proceso tridimensional en una perspectiva epistemológica y socio-cultural, de confrontación dialéctica unitaria. Si bien son tareas con objeto formal propio y métodos peculiares, son procesos que se implican, se complementan mutuamente y se consolidan en una relación totalizadora” (1987, 157). Bajo la unión de estas tres funciones (que no son caracterizadas en su artículo), “podría propiciarse la formación tridimensional de futuros universitarios” (1987, 159). Es decir, una de las tareas de las universidades sería la formación de “universitarios tridimensionales”. A pesar de que la unión entre las funciones es una empresa institucional, la solución para asumir cualquiera de ellas como eje es individual. Al respecto afirma: “Creemos que la interrelación se genera y sustenta en los propios procesos de estas tareas, a partir de actitudes universitarias, críticas, flexibles, cooperadoras, en un marco de libertad; por tanto sin dogmatismos” (1987, 159). Pero como la sociedad no necesita solamente investigadores, el profesor universitario tratará de “ubicarse en aquella tarea que más corresponde a su formación, a sus inquietudes y expectativas, sin perder de vista las bases de interrelación que sustentan su quehacer con las demás funciones” (1987, 160).

### 2.3. Trabazón de las funciones; liar investigación educativa y docencia universitaria.

La idea de enlazar las funciones de docencia e investigación, como parte de la formación pedagógica que reciben docentes de áreas no directamente vinculadas al campo pedagógico, ha sido promovida en los centros de apoyo a la docencia de una manera contundente. Sin embargo, la claridad que tiene que cumplir en la formación y en el trabajo que ellos desarrollan no ha sido suficientemente explicitada. Una experiencia, entre otras que se han implantado tratando de formar docentes investigadores está relatada en Marín y Uribe. Esperan lograr que los participantes concreten alternativas a las problemáticas que viven como docentes. Argumentan que

“Formar profesores investigadores a partir del énfasis en la investigación supera el concepto de capacitación docente. La formación se inscribe en el cuadro de una preparación integral que

la privilegia como una actividad de aprendizaje, de problematización y de avance en el conocimiento para la resolución de los problemas educativos” (Marin y Uribe, 1986, 33).

Arredondo, Santoyo y Pérez afirman que a pesar de que insistentemente se ha elaborado la propuesta de unir a la docencia y a la investigación como actividad necesaria en los docentes universitarios esto no se ha sostenido como una actividad concreta en las universidades. Para ellos, “Este planteamiento ha sido ampliamente promovido por los centros e instancias de formación de profesores, bajo diversas modalidades y enfoques. Los resultados no parecen corresponder a las expectativas que se han generado y a los esfuerzos que se han desarrollado” (Arredondo, Santoyo y Pérez 1987, 26). Los autores afirman que el deseo de los formadores de unir las dos funciones ha llevado a una extensión del término investigación educativa que no tiene parangón en ningún otro campo disciplinar. Aunado a ello

“no ha habido suficiente claridad en la distinción conceptual y operativa entre las tareas de investigación de los docente y las de quienes tienen por única tarea la investigación educativa ... se ha soslayado, con frecuencia, y a veces se ha disociado, la especificidad profesional (químico, ingeniero, etc.) de los profesores en aras de realizar tareas de ‘investigación educativa’” (Arredondo, Santoyo y Pérez, 1987, 26).

Incluso las propuestas no han sido acompañadas de una infraestructura que permita la ligazón entre funciones. En este sentido, la idea de un docente investigador aparece como una solución particular; así las cosas, la propuesta depende de la voluntad de los propios profesores: “en un plano de autoexigencia y de generosidad” (Arredondo, Santoyo y Pérez, 1987, 27).

No obstante, indican que los profesores universitarios pueden vincularse con la investigación en varios planos, teniendo en la mira los aprendizajes de los alumnos y el aumento del capital cultural de los profesores. En primer lugar, que los profesores acudan a la investigación de su campo profesional y al de la educación para

“resolver los problemas que les plantea la enseñanza de su disciplina, se convertirían en ‘usuarios’ de la investigación educativa. En segundo lugar, consistiría en convertir a la acción educativa de los propios profesores o de las instituciones, en objeto de indagación o de estudio, bien sea por la vía de revisión crítica y de la sistematización de las experiencias educativas, o por la vía de lo que se suele denominar el desarrollo educativo (diseño y prueba de planes, programas, métodos, sistemas y materiales didácticos, etc.). Un tercer nivel consistiría en la indagación que tiene por

propósito describir, explicar e interpretar problemas educativos, sin estar necesariamente implicado en las exigencias de la acción y de las prácticas educativas como agente de las mismas" (Arredondo, Santoyo y Pérez, 1987, 27).

En esta última, el agente estaría más como investigador que como docente. Se percibe que el carácter de la noción de investigación es variado y que diversas serían las condiciones administrativas que le darían cabida.

Otra forma de sostener la formación en investigación, además de la estrictamente profesional, es la de Tovar y Chamorro. Para ellos la solución sería añadir un campo más de saber al docente: "dos dimensiones de manejo disciplinar: en el campo de la metodología de investigación en las ciencias sociales y en el área del campo disciplinar en el cual se ejerce la docencia" (1987, 67). Así, la visión del maestro y la posibilidad del trabajo se duplicaría al adquirir un nuevo emblema.

Algunos autores consideran que el papel de los formadores ha sido central para promover la unión de las funciones. Serrano y Pasillas son contundentes al señalar que el ideal de unión entre docencia e investigación está directamente ligado a la participación de los formadores de docentes que han querido mantener su legitimidad ante los profesores. De ahí que propongan que cuando postule la unión de las funciones universitarias el docente se cuestione: "¿Qué tipo de demanda vehiculiza el docente? ¿A qué interpretación de los datos se adhiere? ¿En soporte de qué tipo de relaciones institucionales se convierte?" (1987, 38). Pasillas y Furlan afirman que la imagen del docente investigador, promovida desde los formadores, da respuesta inmediata y poco reflexiva sobre los asuntos de la problemática docente. Sin embargo, aclaran que ésta puede ser reflexionada y lanzan una serie de preguntas hacia los formadores, relativas al reconocimiento de su historia como válidos sin que se le muestren nuevos ideales que podrían ser inalcanzables. En particular, le cuestionan al formador la imposibilidad para recuperar el saber docente (1987, 83). No obstante, a pesar de cuestionar su papel y preguntarle sobre aspectos relativos a su práctica, ponen el acento de la recuperación de la práctica en manos del formador.

En este orden de ideas Glazman (1992) opina que la idea del docente investigador en el ámbito universitario ha correspondido a la ideologización de las prácticas y al sostenimiento de los formadores en las universidades. Además, indica que se tendría que hacer una distinción entre la docencia, la investigación y la práctica profesional. Cada una de ellas tiene sus especificidades, tiempos y formas de alimentarse entre sí. No obstante, le da un lugar especial a la investigación, que tendería a alimentar a las otras:

“Puede investigarse para fines de docencia, puede hacerse de la investigación una forma de enseñanza, puede investigarse la actividad docente y puede formarse investigadores, por citar algunas variantes; cada una de éstas conservan un ámbito específico de acción, con tareas que pueden ser coincidentes o no” (Glazman, 1987, 12).

#### 2.4 Acoplar las funciones en la formación de profesionales de la educación.

El anhelo de formar docentes con una visión opuesta a la escuela tradicional y que estuviese acorde con los requerimientos de la modernización del país -o de lo que de ella se imaginaban los profesionales de la educación- llevó, en algunos autores, a sostener la posibilidad de trabar la docencia con la investigación. Tal vez en este campo el asunto es más radical que en el anterior. Pues las funciones de las instituciones de educación superior (Universidad Pedagógica Nacional, Escuela Nacional de Maestros) docencia, investigación y servicio o extensión universitaria, tiene como referente un solo campo: el educativo. La renovación de los planes de la educación normal realizada en la Escuela Normal llevó a postular la integración de las funciones universitarias en la disección del trabajo docente, así los profesores tenían que tener horas de docencia, de investigación y extensión; es decir, el planteamiento de la relación de funciones fue llevado al extremo de su funcionamiento. Se esperaba concretar lo institucional a nivel de lo individual (basados en la idea de un falso trabajo ‘integral’), sin sopesar el apoyo institucional para el cumplimiento de las prácticas (Díaz Barriga, 1990b; Maggi, 1988; Noriega, 1987; Ramírez y Aguilar, 1988).

En torno al sector normalista, Noriega sintetiza la problemática de la relación docencia e investigación. Para ella la profesionalización de la docencia, en especial la creación del nivel de licenciatura en la educación normal en marzo de 1984, mostró de una manera contundente la problemática de la investigación en el sector. Señala cuatro problemas por los cuales la investigación se estancó en la educación normal: el normalismo alimenta al normalismo y se evita otro tipo de contacto con otros sectores del campo educativo en México; la interferencia sindical, que promovía más una relación de compadrazgo que una valoración de la carrera académica; las constantes reformas curriculares no trajo aparejada la formación en la investigación; y finalmente las razones propias del campo educativo, como ámbito incipiente en la generación de conocimiento propio. En su conjunto, estos aspectos han favorecido la mitificación del investigador hacia el interior del magisterio.

No obstante, Noriega declara que una salida a la ausente formación en investigación implicaría asumir nuevas acciones, y conllevaría “Entender la

investigación como un largo proceso que implica la constante búsqueda y confrontación, la creación y también el trabajo rutinario y monótono 'de talacha', que se produce en condiciones materiales e institucionales dadas, es ubicarse en un contexto e iniciar un proceso de desmitificación, necesario si se quiere entrar en este campo" (1987, 169). Pero adentrarse en la investigación no lleva a la deserción de la docencia. Noriega alega que hay que rescatar a la docencia y buscar nuevos estímulos y reconocimientos a nivel social y profesional.

Ubicado en este sector, Quiroz afirma que la investigación tiene varios frentes y es posible comprenderla como: "apoyo a la formación y a la práctica docente en una triple perspectiva: como antecedente y sustento de las propuestas de formación; como generadora de contenidos para los planes de estudio de formación docente; como recuperación en términos de conocimientos, de las prácticas docentes y de formación de maestros" (1988a, 15).

Con la preocupación de articular la docencia y la investigación en el campo de disciplinas relacionadas con lo educativo (pedagogía, psicopedagogía y didáctica), Becerra, et al., (1988) proponen cinco niveles en las que se plasmaría el enlace entre ambos sectores. El primer nivel, el vínculo investigación-docencia en relación con la pedagogía. Se justifica la trabazón de las funciones en el sentido de que la investigación sobre las condiciones del acto educativo participaría en la comprensión del campo. Así, se permitiría tomar una opción entre la ciencia y las ciencias de la educación. El segundo, el vínculo anexado con la psicopedagogía y la didáctica. La enseñanza y el aprendizaje son objeto de aquéllas, pero la reflexión se encuentra polarizada, y no dan cuenta de lo que sucede en el aula, además de que no integran otros componentes que, de variados modos, se concretan en el aula, como lo serían los fines y el contexto social en su conjunto. Al respecto señalan: "pensamos que esclarecer, explicar, describir los fenómenos que se presentan en la práctica educativa, será la condición primordial para una teoría que pretenda prescribir el desarrollo de dicha práctica" (Becerra, et al., 1988, 25). El tercer nivel, el vínculo en torno a la práctica de investigación. En esta sección declaran que la investigación es necesaria para actuar, develar y transformar la práctica educativa. El cuarto expresa el objeto de análisis, la formación docente, en el contexto en donde ella se sitúa en tanto investigadora. Por último, el vínculo en relación con la práctica educativa escolarizada. Las autoras han constatado que "la situación alienada es compartida por muchos docentes: la oscuridad puebla nuestra labor" (Becerra, et al., 1988, 29). Cambiar la situación tendría que sostenerse desde los datos que son mostrados a partir de la indagación de la práctica, así la investigación tiene un papel privilegiado para ofrecer datos y modificar la práctica educativa. Al decir de las autoras: "la vía por la que procedería ese cambio sería la incorporación de fundamentos teóricos en el

ámbito de la práctica, y el continuo esclarecimiento de sus significados por medio de la investigación además de la voluntad explícita de los interesados" (Becerra, et al., 1988, 28).

### **3. Amalgamar la docencia y la investigación en la acción educativa.**

La idea de que las funciones de docencia y de investigación son susceptibles de ponerse a prueba en el acto de la docencia es abanderada por Barabtarlo. Su propuesta la hinca en la investigación-acción, estrategia que, según sus argumentos, haría al sujeto consciente y permitiría la autocrítica de su trabajo.

#### **3.1. El docente alienado.**

El punto de partida de la propuesta está en considerar que el sujeto es un ente alienado, en una sociedad que también lo es: "el docente es tan víctima del sistema como el alumno". El educador permanece alejado de su práctica ya que no participa de su planeación, esto implica que el docente no ejercita su creatividad para proponer nuevas formas de tratamiento y relación en la actividad que cotidianamente realiza en la institución. El docente permanece preso de fuerzas ignotas "ya que el grueso del trabajo ideológico en el sistema educativo se centra en la alienación del docente, y desde allí se convierte en instrumento de enajenación" (1987, 92).

En otro lugar, Barabatarlo establece que la socialización impone una visión mágica de la realidad: "El supuesto del que parto al respecto, es que la educación a través de un curriculum establecido, lo ha venido formando, desde los primeros años de la niñez, en lo que Freire ha denominado una conciencia mágica y, en el mejor de los casos, ingenua." (Barabatarlo, 1993, 26). Así el sujeto aprenderá lo que está predeterminado por la sociedad, lo que afecta sus relaciones interpersonales y a él mismo. Hay cambio del yo en su devenir social, pero "Esta socialización ha venido configurando un yo debilitado, que cambia pero no crece" (Barabatarlo, 1993, 28). Es decir, el proceso de socialización por el que pasa el individuo lo hace consumidor de lo establecido, lo adapta al medio, promueve una personalidad sin creatividad. Ante este panorama la salida de la alienación, para la autora, es un cambio de educación.

La educación para el cambio es la posibilidad de que el sujeto salga del laberinto que no le permite desenvolverse creativamente. Así, la investigación-acción sería la solución para construir un hombre nuevo. En sus palabras: "La propuesta metodológica de la formación de profesores en investigación educativa se centra en la formación del un hombre nuevo a partir del replanteamiento de las relaciones sociales" (Barabatarlo, 1993, 30). Retoma la noción de Gramsci y afirma que el hombre es "el proceso de sus actos", lo que implica asumir que en el hombre se refleja la humanidad: "El hombre no entra

en relación con los otros hombres por yuxtaposición, sino orgánicamente, es decir, en cuanto forma parte del organismo, desde los más simples hasta los más complejos" (Barabatarlo, 1993, 30). Del mismo autor asume que las relaciones pedagógicas no se limitan al ambiente escolar, éstas se extienden a la sociedad en su conjunto. En cuanto representante de la sociedad, el hombre puede preparar el cambio, convirtiéndose en intelectual orgánico. En este marco, el docente:

"debe preparar a la población para que sepa trazarse el objetivo de la elaboración y organización de un sistema de consenso, previo a la conquista del poder y de las estructuras institucionales, teniendo siempre en cuenta que el cambio del hombre (como ser social y de la sociedad) se ha logrado cuando frente a situaciones límite recupera por un período histórico-biográfico la hegemonía de su capacidad de síntesis autocrítica afirmativa y no culpígena que lo impulsa a la acción" (Barabatarlo, 1993, 32).

En esta serie de ideas la educación juega un papel central y el educador no puede quedarse atrás, es una pieza clave en el devenir social, en la construcción de una sociedad civil que haga posible el cambio.

El cambio que propone, como ya se ha indicado, tiene como condición de posibilidad la renovación del rol del docente; ahora considerado docente-investigador (en el contexto es una forma de oposición a la enseñanza tradicional y a la imagen que proyecta de él la tecnología educativa), enmarcado en la didáctica crítica y con la asunción de las orientaciones del grupo operativo como estrategia de trabajo en la dinámica grupal. La formación docente tiene su lugar en el cambio social.

"La formación de educadores o docentes significa desarrollar un hombre que a partir de su praxis social trate de conocerse y conocer el mundo, de aceptarse y aceptar su realidad, de modificarse y modificar su realidad: un hombre maduro capaz de aceptar a la manera problemática su problematicidad sin que se desconcierte" (1993, 37). El eje de la propuesta de conjuntar la docencia y la investigación sería la condición que conduciría a la superación en dos vertientes; por un lado promoviendo "el proceso de desideologización o enajenación, y por otra, posibilitar la relación teoría práctica" (Barabatarlo, 1987, 97).

Así, favorecer la unión de la teoría y la práctica en la metodología de investigación-acción permitiría concretar acciones para que "discurso curricular, práctica pedagógica y estructura organizativa guarden una congruencia" (1987, 96).

Alrededor de la propuesta de Barabtarlo se elaboraron algunas reacciones. Al respecto, Pasillas y Serrano, desde la caracterización establecida de docencia e investigación afirman que

“la propuesta de la relación docencia-investigación en el acto de la docencia sugiere la idea de un sujeto dividido entre la certeza que transmite y la suspensión que tendría que realizar en el acto de investigar su propia práctica. Es la conciencia que exige legitimar una lectura de la realidad y, simultáneamente, cuestionarla en el momento en que es enunciada” (Pasillas y Serrano, 1987, 48).

Para los autores el sujeto se encuentra entre enunciar los contenidos de su clase y al mismo tiempo observar las actuaciones que realiza en el salón de clase. Asimismo, Pasillas y Furlan señalan dos problemas de esta manera de concebir el vínculo. Uno en relación con la prescripción del análisis de la práctica desde los formadores, pues muchas de las propuestas no “va[n] acompañada[s] de las coberturas necesarias para cuidar a los objetos que acceden a estos esquemas” (1987, 87). El otro, está relacionado con la forma de interpretar el mecanismo que sostiene el vínculo: la investigación-acción como es conceptualizada por la autora. Afirman que “el problema del nexo entre saber y práctica no se diluye en una forma unificadora”, es decir, con sostener la unión de las funciones, sino que la articulación entre saber y práctica requeriría “permanecer en toda su conflictividad” (1987, 89).

Sobre el tema del docente-investigador de su propia práctica Díaz Barriga también se manifiesta. Para él la investigación ha sido promovida desde los centros de apoyo a la docencia tal vez “para redimir al docente de la supuesta deteriorada legitimidad que actualmente se percibe en el ejercicio de su función. La serie de propuestas que sostienen esta imagen del hacer docente “han desvirtuado el sentido original de un trabajo de investigación” (1990, 53). Al igual que otros autores, es contundente en afirmar que de la investigación que hacían los formadores para construir sus propuestas se pasó a la enseñanza de la investigación como una tarea que tendría que realizar el docente en la institución. Dice que este tipo de discurso es conflictivo y que extraña que sea bien recibido por los docentes y por los funcionarios. Un investigador requiere años para formarse como tal, pero los programas intentan formarlo en esta complicada actividad en cursos breves. Para él el cambio no “es sólo un problema de voluntad, de decir ‘quiero hacer investigación’, es un problema sobre las condiciones que permiten el conocimiento” (1990, 61). En el conjunto de sus argumentos este tipo de propuesta reivindica “la figura del docente desconociendo los elementos intelectuales intrínsecos a su propia actividad: la necesaria reflexión sobre la



práctica educativa, la necesaria elaboración y ensayo de propuestas de trabajo escolar, el reporte de las mismas" (1990, 62).

### 3.2. La metodología de investigación-acción.

La utilización de la investigación-acción como metodología aplicada al campo educativo no es una idea que nace en la década de los ochenta. Pero en esta década forma parte de la reestructuración institucional de la Escuela Normal Superior de México, se incluye como metodología central en la formación de licenciados en la Universidad Pedagógica Nacional (en este espacio la investigación-acción, la hermenéutica, el método psicogenético orientan la estructura curricular), es asumido en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, en algunos programas del Centro de Estudios Educativos y tiene larga data en la formación de adultos en el CREFAL. Además, ha sido promovida, en América Latina, por diversos organismos internacionales como metodología de intervención socioeducativa.

El nacimiento de la investigación acción es conceptualizado como una forma de oposición a la racionalidad cartesiana y, en concreto, como una forma de superar al dominio del positivismo en las ciencias sociales. Picon (1986) afirma que, con la investigación-acción, emerge la racionalidad popular y es una forma de dar cuenta de la ideología dominante; es un instrumento que permite la emergencia de lo ideológico en los sectores dominados. La investigación-acción brega contra el positivismo y muestra, cualitativamente, lo que el positivismo había despreciado como objeto de conocimiento: la dominación de los sectores marginales. Pero el auge de esta metodología llevó a la construcción de diversas vertientes de intervención. En su evolución Barquera (1986) distingue algunas variantes, a pesar de que todas tengan como objetivo el rescate del saber popular, éstas son: investigación temática; investigación-acción (de la acción, para la acción, en la acción); investigación militante; investigación participante. Schmelkes optará, dentro de las variantes construidas, por la idea de investigación-acción-participante. En sus argumentos, es la forma idónea de conocer y transformar "las causas de los problemas percibidos y sufridos" (1986, 81) por las clases populares.

Para Schmelkes la investigación-acción participativa reúne dos tradiciones, por un lado el concepto de conocimiento y, por otro, la idea de objetivo de transformación. Respecto al conocimiento indica que no es neutro, es producto de la lucha social, en ese sentido reconoce la existencia de una "ciencia popular" que está en condiciones de generar una cultura subversiva. De donde se desprende que el conocimiento no es propiedad de los académicos. La particularidad de este tipo de conocimiento es que está en condiciones de

transformar lo real ya que "el conocimiento se genera en el proceso de transformación de la realidad" (1986, 81). Contrario a otras posiciones subraya que el conocimiento que se produce en este proceso no es sensitivo, sino racional, que va a la esencia de las cosas. Ahora bien, el objetivo de transformación no es el conocimiento en sí; al respecto afirma que "no se investiga por conocer. Se investiga para transformar" (1986, 81) y las riendas de la transformación va del lado de las organizaciones populares. "Es el pueblo organizado el que debe tener en sus manos un método para conocer y actuar sobre su realidad, para poder modificarla, para adquirir cada vez mayores elementos y mayor poder de decisión sobre aquello que les afecta" (1986, 82).

En la evolución de la investigación-acción se ubicará la propuesta de Barabtarlo para la formación de docentes. Al respecto, Barabtarlo y Thesz se proponen "elaborar una metodología inscrita en una pedagogía alternativa para América Latina, que contemple la formación docente en la perspectiva de un cambio en las diferentes prácticas educativas, a fin de que éstas coadyuven a reducir la función de reproducción de las relaciones propias de los sistemas capitalistas y de las condiciones generadas en los países hegemónicos" (1983a, 18). Así, el docente ya no estaría preparado para aceptar la ideología dominante. La investigación-acción promovería, bajo la noción de aprender a aprender, un docente con capacidad de vigilancia constante hacia los lazos de dominación. Se formaría un "docente investigador como generador de conocimientos y valores, con ello se impactaría la reorganización y producción de conocimientos y la personalidad de los sujetos participantes" (Barabtarlo, 1993, 20).

La utilización de esta metodología actuaría como eco en la transformación social, se impactarían tanto al alumno como a los lazos sociales que el docente mantiene. Con el reconocimiento, en su modo de vida, de la influencia de la ideología dominante, el docente puede "proponer alternativas para lograr una transformación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, y del vínculo docente-alumno" (1983, 18). El objetivo de la reflexión sobre la realidad haría del docente "un hombre maduro capaz de aceptar a la manera problemática su problemática sin que se desconcierte [y permitiría] recuperar la totalidad del ser humano, integrando la experiencia y el comportamiento fragmentados a partir de la relación educativa" (Barabtarlo, 1993, 37).

Para Barabtarlo el aprender a aprender supone la inflexión de la reflexión sobre la conciencia del sujeto. Mediante la investigación-acción el "sujeto es su propio objeto de investigación" (1993, 45). Con esta fórmula propone los objetos de reflexión: el docente, "sujeto que conoce es su propio objeto de conocimiento; investiga su pensar, lo que piensa, cómo lo piensa, y en torno a lo que piensa" (1993, 37). La pretensión de la reflexión es la producción de razonamientos correctos sobre la realidad. La realidad será el principio regulador de las

cavilaciones elaboradas, pues "la misma realidad se encarga de invalidar los razonamientos inadecuados" (1993, 37).

Las herramientas de trabajo para lograr la reflexión sobre el acontecer educativo son variadas: los grupos operativos, que permiten la observación de los vínculos y las formas de actuación frente a la tarea que el grupo se ha propuesto; el diario de campo, que permite captar la realidad y anotar el acontecer del proceso; talleres, cuya finalidad es el trabajo cooperativo; categorías sustantivas para dar cuenta de los procesos (como las nociones de sujeto, dinámica grupal, proceso investigativo); programas, construidos a partir de las necesidades concretas de cada grupo; participantes, técnicas para el análisis de la conducta grupal. En su conjunto permitirían superar la concepción positivista de investigación y construcción del saber sobre la experiencia humana, sobre el sujeto como ser social. En suma, para la autora llevar el método de investigación-acción a la formación de docentes tendrá la virtud de que el educador esté en condiciones de "la autorrevisión, autoevaluación y autocrítica en la adquisición y/o producción de conocimientos y valores" (1993, 69). Además, afirma que la propuesta entre otros lugares ha sido implementada en la "ENEP; el sistema modular de la UAM-X; el CCH; y en 1984, los planes de licenciatura de educación preescolar y básica" (1987, 93).

La recurrencia a la investigación-acción en la formación de docentes, de tradición normalista, también ha sido asumida en el Centro de Estudios Educativos. Rosas y Fierro (1988) relatan diversas experiencias que han sido dirigidas por este organismo implementadas en relación con zonas rurales, poblaciones urbanas marginalizadas, escuelas estatales y escuelas particulares. Los objetos de análisis han sido diversos. Uno giró en torno a la reprobación y la deserción en la escuela primaria en un medio rural. En la investigación sobre estos problemas educativos, se consideraron "agentes educativos" tanto los maestros, como la organización escolar y los padres de familia. Trabajaron con la hipótesis de que los agentes cumplen un papel especial en la problemática objeto de investigación. Los participantes pasaron por "un 'tratamiento' basado en la reflexión crítica de cada uno de ellos sobre su función dentro del proceso educativo. Al primer momento de reflexión y análisis siguió otro de planeación de acciones tendientes a solucionar el problema; después la realización del plan, y finalmente la evaluación del mismo" (1988, 147). Este primer proyecto se puede considerar "la propuesta del CEE para la formación de los maestros en ejercicio: el proceso de reflexión crítico-planeación-acción-evaluación, en una acción coordinada entre maestros, escuela y comunidad" (1988, 147).

Otra intervención se desarrolló en escuelas secundarias de ocho comunidades rurales entre 1980 y 1983. La finalidad era poner a prueba un currículum

alternativo que tomara en cuenta la particularidad del medio rural. El centro de acción fue la relación pedagógica considerada "como una relación dialógica y participativa entre profesores y alumnos, en torno del objeto de conocimiento". Hacia 1982 se pone en acción una propuesta curricular para niños indígenas, se intentaba desarrollar en los niños una alta conciencia étnica, por lo que se anhelaba la revalorización de su cultura y lengua como medio de mejoramiento de la comunidad de la que forman parte. El problema de rezago escolar fue analizado entre los agentes educativos de una población rural desde 1985, el eje de la intervención fue el "Manual del Maestro Rural". Una experiencia más consistió en tomar a las madres como "madres educadoras" en zona marginalizada de la ciudad de México. Además, se ha tomado a la evaluación del aprendizaje como tema de intervención en el Estado de Guanajuato (1987), aquí se reflexionó sobre el papel 'bancario' que tienen los profesores ante las nuevas propuestas sostenidas por las reformas oficiales. El trabajo evidenció las carencias, de tipo académico, del personal docente. Finalmente, se relata una experiencia concretada con escuelas particulares y algunas oficiales en torno al tema de comunidad educativa (1986-1988). Se valoró a la realidad escolar desde "una metodología de análisis fenomenológico, orientado hacia la explicitación de percepciones individuales sobre la realidad escolar. Este enfoque pretende recuperar la subjetividad del grupo en sus distintas formas de explicarse y asumir lo cotidiano" (1988, 151).

La experiencia con la metodología de investigación-acción les permite concluir que: el problema de la formación docente no es individual, sino institucional y social; la escuela tiene que ser revalorada en su conexión con la comunidad; el análisis crítico del rol docente llevaría a revisar su papel como agente alrededor del contexto comunitario; el proceso educativo tiene que ser visualizado en concordancia con otros agentes; el papel del maestro es fundamental en ciertos problemas educativos, como el rezago, la deserción y la reprobación escolar, ante esto proponen auxiliar al docente. En lo que respecta al maestro indígena, sugieren procesos que apoyen la revalorización de su cultura y su lengua; la formación debe centrarse en la situación que diariamente se construye en el aula; esto favorecerá la reflexión sobre la acción educativa. Para la autora asumir una forma renovada de formar a los docentes permitiría adoptar la visión de calidad de la educación como calidad de vida. Apuesta por la creación de vínculos entre los docentes, a través de redes de intercambio de experiencias, con base en el desarrollo de "pequeños proyectos de investigación-acción". La propuesta permitiría

"recuperar lo más valioso de nuestra experiencia pasada e incorporar los grandes aprendizajes que nos dejan, tanto los teóricos contemporáneos en su constante reflexión sobre el hecho educativo, como muchos maestros que con su gran sentido de

responsabilidad y compromiso, se arriesgan a transformar día a día su práctica para bien de sus alumnos" (Rosas s/f, 16, 17).

### 3.3 Reacciones hacia la investigación-acción.

La concreción de experiencias sustentadas en la investigación-acción, han permitido realizar un balance, observaciones o comentarios en torno a su utilización en el campo educativo. Latapí efectúa algunas observaciones. En primer lugar, sobre la noción de participación, alrededor de ella señala que es uno de los conceptos centrales en las ciencias humanas y eje de la propuesta de investigación-acción. Afirma que alrededor de ella existe amplio consenso.

"Pero cuando se intenta precisar lo que se entiende por Participación, referir el concepto a contextos sociopolíticos concretos, trazar sus límites de viabilidad, derivar de él objetivos y métodos de promoción social o relacionarlo con las funciones y posibilidades del Estado, el consenso se desvanece" (Latapí, 1986b).

No obstante, la clarificación del término tendría que ir acompañada de diversas acciones en contextos determinados.

Por otro lado, realiza algunas reflexiones sobre la investigación-acción. Lo positivo de este enfoque: es posible introducirse y captar la dinámica de la realidad social; hay enriquecimiento constante de la investigación, educación, organización y acción de transformación; permite un acercamiento a los grupos oprimidos; hay un aprendizaje constante para el investigador y, finalmente, los grupos oprimidos estarían en condiciones de controlar el proceso de investigación.

También indica algunos problemas de diversa naturaleza que afectan a la propuesta de investigación-acción. En el nivel epistemológico (en especial con la supresión de la relación sujeto-objeto que se intenta realizar en el proceso investigativo), afirma que "somos sujeto y objeto cognoscente y objeto conocido en dos momentos distintos; no podemos serlo simultáneamente". Distinción que es importante afirmar en relación con la acción práctica y con la elaboración de conocimiento. En relación con la acción práctica, aduce que a pesar de que no se plantee la directividad, el investigador tiene un rol directivo en el proceso. De ello "se deriva un gran peligro de dominación disimulada en un discurso igualitario y participativo". En lo que se refiere a la elaboración del conocimiento, sostiene la dificultad de elaboración de conocimiento riguroso por parte de "un grupo de personas poco familiarizadas con una disciplina mental rigurosa". Asimismo, se pregunta el por qué sólo la acción sería el elemento que validaría el conocimiento, con ello se podría caer en "una actitud

ingenua y simple de querer forzar a los hechos a que comprueben los presupuestos teóricos” (Latapí, 1986a, 128-129).

A nivel filosófico, pareciera que el vínculo entre saber y poder no es del todo claro en la reflexión que se realiza al interior de la propuesta de investigación-acción, además no es clara la ideología de sobrevalorar un saber, el popular, como único válido en la vida social. En lo metodológico, sugiere la profundización sobre nociones como ‘participación’, que suele ser difusa, al igual que ‘la comunicación entre investigador y grupo social’. En este nivel, propone la reflexión sobre el apoyo económico de este tipo de actividades. Finaliza con esta aseveración:

“creo que sería un error esperar que la investigación participativa llegase a ser la gran revolución -epistemológica, filosófica, y metodológica- en las ciencias sociales. Yo prefiero verla como un catalizador muy valioso de innovaciones que enriquecen tanto la investigación como la acción. Es lo que mi práctica me ha convalidado” (Latapí, 1986, 131).

A esta serie de cuestionamientos, se añaden los elaborados por Ezpeleta. Afirma que la investigación-acción intenta oponerse a las investigaciones sociales sostenidas desde fuentes positivistas, tratando de equilibrar la investigación con la participación. También, reconoce que los grupos a los que se intenta aplicar el enfoque participativo son heterogéneos. “La necesidad política de integración (y por ello de conocimiento) de estos grupos a los más diversos proyectos (incluidos los contrahegemónicos) está en la base de este interés” (Ezpeleta, 1986, 41). Después, llama la atención sobre algunos aspectos.

Focaliza su análisis alrededor de los siguientes objetos: el lenguaje, que es ambiguo en nociones como “transformación de la realidad”, “relaciones sociales”, “construcción de conocimientos”, “investigación”, al respecto indica que “La incorporación de términos extraídos de distintos contextos teóricos, sin ajustes ni precisiones y que por ello “evocan” o sugieren significaciones ambiguas, delimita un problema conceptual básico para plantearse la construcción de teoría” (Ezpeleta, 1986,42). Otro elemento de análisis es la escala, que en esta metodología es constantemente movible en concordancia con la situación particular, se trabaja con categorías estructurales para valorar casos específicos. Además, toma el problema de la relación sujeto y objeto, que en este paradigma son vistos con una “suerte de crítica y afirmación de carácter ético-humanista, quedan opacadas distinciones y precisiones teóricas y epistemológicas aún no resueltas” (Ezpeleta, 1986, 43, 58). Después argumenta alrededor de la teoría, la autora señala que se ha privilegiado lo técnico en relación a la construcción o tensión con la teoría. En general, la

investigación participativa ha desertado la recurrencia a la teoría, dado el énfasis que colocan a la reivindicación del saber popular y la falta concreta de categorías de análisis, que se expresa en la importancia que se da en los trabajos a la técnica y al método. En relación con este punto afirma: "Las categorías constituyen las herramientas intelectuales para analizar y ordenar la realidad en estudio. Su articulación en la teoría posibilita la interpretación de la realidad. Los proyectos y estrategias transformadores y los proyectos y estrategias conservadores siempre se fundan en alguna interpretación de lo real" (Ezpeleta, 1986, 57). Finaliza planteando el problema del sujeto y los procesos sociales: "Entre las tantas construcciones que reclama la investigación participante ésta que aborda las categorías de sujeto y de procesos es una de las prioritarias. Muchos problemas podrían aclararse si tuviéramos mayores precisiones con relación a ellos. Sin duda es necesario seguir elaborando mejores armas teóricas para operar mejor sobre la realidad" (Ezpeleta, 1986, 61).

#### **4. Investigación para el desarrollo académico.**

Como ha sido expuesto, la recurrencia a la investigación en el campo de la formación de docentes ha tenido diversas interpretaciones, usos y valoraciones. Uno de ellos es la experiencia que relatan Granja (1989), Márquez y Weiss (1988) y Weiss, de Ibarrola y Márquez (1990) alrededor de la demanda de formar a formadores de docentes en el sector de la enseñanza tecnológica, propuesta avalada, administrativamente, por el COSNET y, académicamente, por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

La propuesta implementada tenía como objeto formar formadores de docentes. El asistente al programa tendría que ser profesor del plantel y volver a él y cumplir la actividad de formador; es decir, formador docente desde y dentro de los planteles. La estructura del programa giró alrededor de la noción de práctica docente; habría que documentarla y los egresados tendrían que elaborar, al final del proceso, una propuesta de formación para la situación concreta. Así, el objetivo general que se planteó fue:

"Formar docentes del sector tecnológico que fungiesen desde dentro de sus planteles como formadores de docentes, capaces de: detectar necesidades concretas y pertinentes de formación ... poner en marcha programas viables, concretos y continuos ... y de conformar redes regionales de formadores de docentes" (Weiss, et al 1990, 2).

La estructura curricular se edificó en torno a los siguientes conceptos: *práctica docente cotidiana*, que incluye el complejo de acciones y relaciones que se

enmarcan en el proceso institucional; *formación docente*, proceso cotidiano en constante conformación en la institución; *currículum*, es la estructura que institucionalmente enmarca la acción del educador y que también es afectada por el docente; *didáctica*, como espacio de reflexión del proceso enseñanza-aprendizaje; *la enseñanza y aprendizaje*, como la actividad compleja que se estructura entre el maestro, el alumno, el contenido, los espacios y los recursos para ponerlos en acto; *institución*, espacio de inserción laboral y contextualizador del trabajo docente, Granja (1989, 3). La propuesta se implementó en tres zonas del país: zona noroeste, Hermosillo en 1986; zona sudeste, Mérida en 1987; y zona centro, Aguascalientes en 1988.

Son tres los niveles que estructuraron la propuesta. En primer lugar, la formación básica que, alrededor de cursos y talleres, permitía la familiarización y aprehensión de las categorías centrales, a partir de las cuales se le daría concreción al siguiente momento. En segundo lugar, una fase que proporcionaba, a partir de talleres, herramientas básicamente cualitativas, para el análisis de la práctica docente cotidiana en los planteles de origen. En tercer lugar, la concreción de la propuesta, organizada por seminarios de desarrollo: constituía "un espacio de síntesis y articulación de los niveles conceptual e instrumental, síntesis de la que se espera obtener como producto una propuesta de acciones de formativas grupales, que apoyen a los docentes en problemas delimitados y que repercutan en la superación de los mismos" (Granja, 1989, 3).

La recurrencia a la investigación es elemento sustantivo de la propuesta. Se había eliminado el problema o la pretensión de forma al docente-investigador, pero se "conservó el atractivo de los procedimientos cualitativos; [que] permiten generar material vivo y cercano a la práctica docente, material que estimula interpretaciones abiertas, así como la contrastación y discusión de pre-juicios de diferentes lectores. En resumen, se buscó aprovechar el entrenamiento en técnicas de investigación cualitativa y los aprendizajes que generan, mas no como método de investigación a ser enseñado por el formador, sino como método didáctico a utilizarse en los eventos de formación" (Weiss et al 1990, 29). La evaluación realizada a la primera experiencia permitió focalizar, de manera más precisa, el uso que puede darse a las estrategias de investigación cualitativa y, simultáneamente, precisó su alcance, valorado como positivo, para capacitar a formadores de docentes.

La evaluación realizada a la experiencia permite opinar que es factible la figura del formador que trabaje desde su plantel y promueva la acción concertada entre sus colegas. Además, enfatizan el hecho de concretar las redes de los formadores como espacio de comunicación que permitiría el continuo intercambio de experiencias. De igual forma, proponen diferenciar estrategias



y metas de formación; serían estrategias diferenciadas la de formar docentes y la de capacitar a formadores de docentes. Por su parte, Granja sostiene que la utilización de la investigación como estrategia de formación debe valorarse ya que "En el estrecho margen temporal que posibilita un año de inserción en un programa de formación docente, con espacios reducidos de trabajo de campo y donde la referencia a procesos concretos de docencia se convoca por la vía de la experiencia y las anécdotas, sólo puede darse una aproximación parcial y limitada de lo que es la práctica de investigación aplicada a la resignificación de la práctica docente cotidiana" (Granja, 1989,5).

La recurrencia a la investigación ha tenido diversas manifestaciones en nuestro medio y ha sido utilizada bajo diferentes tipos de proyectos. El tema ha fomentado diversas opiniones y, en general, ha permitido la creación de sectores que se pronuncian en relación al tema.

## **5. Sobre la relación docencia e investigación.**

Con base en la tónica expuesta en el presente escrito, retomaré algunos aspectos para valorar la propuesta de articular la docencia y la investigación. Los niveles son los siguientes: las definiciones, la noción de construcción de prácticas y la figura del docente y sus métodos de investigación.

*De las definiciones.* Los deseos de profesionalizar a través de la investigación desencadenó variopintas experiencias en torno a la formación de docentes en México; igual de variadas han sido las argumentaciones que acompañan la implementación de programas, cursos, talleres, seminarios. Algunos de los autores consideraron sustancial la caracterización de las funciones y les dedicaron algunos párrafos, otros minimizaron esta acción. Más allá de la extensión, las mismas definiciones tendrían que ser valoradas en relación con el contexto que intentan afectar: la práctica educativa, acción realizada en contextos institucionales que enmarca la legitimidad de vínculos, relaciones, articulaciones, encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos, acción que aspira a tener efectos designados en cada proyecto institucional.

Algunos han considerado que la caracterización de las funciones era sustancial para: establecer un diálogo, valorar o no la bondad de la propuesta; estrechar lazos en relación con las funciones; la comprensión de los significantes que se ponían en juego. Especialmente, la docencia podría ser enjuiciada según el nivel en que fuese tratada; ya en su nivel de relación vis a vis, ya como función universitaria de formación de profesionales o como organización académico administrativa. Por su parte, la investigación parecía tener consenso: es producción de conocimiento; favorece la construcción de nuevas concepciones;

es apertura a la imaginación; posibilita el avance del saber; o es movilización de certezas sobre una problemática.

Las argumentaciones sobre el vínculo (llama la atención el lenguaje utilizado: ligar, acoplar, juntar, enlazar, unir, pertenecen a una tradición romántica de acoplamiento de objetos; el vínculo es una forma más laica del tratamiento de dos objetos diferentes) ha pasado por variados tratamientos: la legitimación, los intereses de los sujetos que lo promueven, la distinción de roles y formas de producción. Pero aun cuando la caracterización del fenómeno de la docencia es relativamente estable, existen escasas cavilaciones alrededor de lo que significa y las formas que tendrían que ser asumidas, las pretensiones de avance del saber o el tratamiento de una problemática que esté dirigida a la mejora del ámbito áulico.

Se ha consolidado la idea de que la investigación educativa produciría conocimiento tendente a controlar, dirigir, regular la práctica; o a movilizar el conjunto de las tradiciones de la ciencia social para hacer del docente un sujeto con mayor capacidad de reflexión cognitiva. Algunas de estas propuestas han estado atrapadas en la tradición positivista de construcción del saber: conocer para controlar. Otras líneas que han avanzado hacia la mejora han caído en una posición populista que ha desechado la reflexión teórica, porque -según los que se afiliaron a esta tendencia- sus clientes podrían entenderlos mejor (claro, ellos mismos definieron el tipo de cliente ideal). Otra posición es la formación amplia para hacer avanzar la teoría pedagógica, siempre desprendida de las ciencias sociales; pero la teoría pedagógica no es equiparable al continente de la práctica educativa -lo que no quiere decir que es otro mundo, esté alejada, sea extraña, sea puro rollo o sea el saber de unos que enseñan una asignatura con ese nombre.

Quizá una forma de exposición sobre este problema esté en la distinción de investigación sobre, en, desde (ver Contreras 1996). Este puede ser un principio a partir del cual discutir el tema. En primer lugar, la investigación educativa no puede ser equivalente a la investigación en ciencias sociales, aunque mucha de ella se transporte hacia este campo. En segundo lugar, no hay un tipo de investigación educativa; existen modos diversos de realizarla. La investigación del aula, sería una actividad externa trabajada con categorías fijas, realizada por expertos, ligada al control de la misma o a la producción de un saber que no se le revierte al sujeto. La investigación desde el aula (que puede tener categorías fijas o movibles) intentará la comprensión de lo que acontece en la escuela, el aula, podrá comunicar o no a los sujetos sus resultados, su característica particular es que lleva el conocimiento producido a otro lugar, en otro espacio será comprendido, discutido y valorado. No es realizada por el docente, se le pide su comprensión (su permiso, con todo el

respeto que se merece), para ser objeto de indagación. Es el caso de muchos trabajos que se han realizado en el medio y tienden a iluminar el trabajo del maestro. Es decir, es realizado por otro, para llevar los resultados a otro lugar. La investigación en el aula sería realizada por el profesor -no debe ser equiparada al docente investigador de su propia práctica-, quién haría público sus hallazgos. Las categorías serían emergentes y flexibles para dar cuenta de la complejidad de los procesos, sería problematizadora de sus prácticas y se deliberaría el valor educativo de la misma. Es el maestro el que daría cuenta públicamente de lo educativo de su experiencia. Esta sería la producción de un saber que tendería a la mejora de la acción, siempre que se aprenda de la conflictividad que implica asumir este tipo de experiencias. Experiencia no exenta de problemas, tal y como lo asevera Stenhouse (1985, 194-221). La clasificación indicada, por supuesto, no abarca la producción del saber en la pedagogía o sobre la pedagogía.

Aún con tal diferenciación tendríamos que preguntarnos si en la década analizada no le hemos dado un valor a la investigación que ha sido relativo en la historia de la pedagogía. La producción del saber pedagógico -cualquier manual de historia lo presenta- no ha pasado siempre por la investigación como eje rector, y no todo el saber pedagógico se ha producido a partir de una práctica social denominada investigación educativa. Mucho menos hacia la producción de saber sobre la orientación de la acción en el aula. La historia de la pedagogía está llena de sujetos que, preocupados por la sociedad (hasta la sociedad) y por los otros, han experimentado sus ideas y han creado movimientos. Estas lecciones de historia tendrían que revertirse a los defensores de la investigación como motor de transformación de las prácticas educativas (que seguramente no entrarán en la historia de la pedagogía). Incluso esta idea de investigación *en el aula* tendría que ser transformada para indicar *qué es importante que los protagonistas construyan, produzcan, hagan circular saber en el aula que atienda a la mejora de las acciones docentes; es decir, un saber sobre la intervención pedagógica*. Como pedagogos no podemos renunciar a la tarea educativa; se ha querido renunciar a la dirección del proceso, por temor a ser calificados de directivos (y cuando han sido directivos se han olvidado de la no directividad), pero bajo esta idea se ha apresado a los maestros, efectivamente, son coaptados bajo la ideología de la no dirección (ver Popkewitz, 1994). Buscar nuevos lazos sociales de cooperación entre los actores que laboran en el campo educativo es tarea impostergable si es que se anhela la autonomía de los sujetos; la propia y la de los otros. Al respecto confrontar la categoría de sujeto, escolarización y medios-fines.

*La construcción de las prácticas.* Los que se dedican a la investigación tienen una idea muy particular de las prácticas. Afirman que con base en una

concepción distinta de la realidad, concientemente asumida, se cambiará la misma realidad. Por ejemplo: Tovar y Chamorro se ubicarían en esta tradición; aseveran que una concepción renovadora de la práctica educativa haría más factible la vinculación de las funciones. Al respecto indican que resultan imprescindible: "percibir una nueva práctica pedagógica profesional que las vincule orgánicamente y que coadyuve a su vez a enmarcar la práctica de los educandos hacia un ejercicio profesional cada vez más consistente y acorde a las reales exigencias y necesidades sociales" (1987, 61). Sin caer en practicismo, es posible afirmar que las prácticas se construyen, realizan, transmiten y se transmutan practicándolas. La práctica no es un hacer, no es actividad ni secuencia de actividades. La práctica, al ser realizada por sujetos, tiene sentidos en contextos institucionales concretos que buscan en ello un sentido a su vida (en sentido más amplio ahí se juegan la vida) y abre un camino de posibilidades al futuro de las vidas de los protagonistas.

El cambio de las prácticas, de la orientación, del trabajo colegiado tiene que apelar a la construcción de nuevos lazos sociales y al análisis constante de los valores educativos que a nivel personal y como gremio estamos comprometidos en la tarea educativa. El cambio no puede postularse a partir de la recurrencia a enfoques epistemológicos, tal y como en la década lo han expuesto diversos autores. No es raro encontrar argumentaciones que inicien con "mi enfoque epistemológico es constructivista", "es crítico", "es alternativo", etc. El discurso epistemológico entró en la pedagogía en México y propició una renovación de sus argumentaciones; loable para el mismo espacio, pues fomentó la renovación de ideas. Habrá que visualizar si éstas han modificado lo que han pretendido cambiar.

La práctica educativa no tiene las mismas características que las de investigar en pedagogía (historia, filosofía sociología de la educación, etc.) o investigar el aula (sobre, desde). Ambas vehiculan valores, pero son de diversa naturaleza. Investigar puede movilizar valores, de acuerdo con el paradigma, modelo o perspectiva, desprendidos de las cuestiones metodológicas, o de la teoría asumida. Pero la práctica educativa moviliza, se pone en acto, con la asunción de un fin que trata de ser logrado, materializado, encarnado; se trata de modificar a las personas en relación con valores aceptados. Investigar la acción educativa y ver su transformación tiene que reconsiderar la naturaleza de la actividad práctica y con ello renovar los conceptos de teoría y práctica. Afirmar esto no lleva necesariamente a estar de acuerdo con los valores que movilizan todos los actores en la acción educativa ni a sus maneras o proceder, pero al hacer pública la actividad se comprenderían gremialmente los mecanismo de la intervención pedagógica. Estaríamos en condiciones de tener una tradición pública que permita discutir sobre el cambio y sus implicaciones para el gremio, la sociedad, la democracia, la autonomía del profesorado y, por

supuesto, para el saber. En relación con estos argumentos confrontar las categorías de tradición, medios-fines, sujeto y saber.

*El docente y sus métodos de investigación.* Resulta curioso observar los mecanismos de legitimación de la propuesta de que el docente tenga como nueva función la investigación. Todas las propuestas nulifican al docente antes de darle cabida al dispositivo de formación que han montado. Digamos para esas propuestas: "en el inicio era el maestro alienado". Este es el mecanismo básico por el que transitan las propuestas de intervención social que sostienen que al otro, cualquiera, hay que ayudarlo[1], pues posee una formación que no es integral. No es una afirmación que sólo se encuentra en esta tendencia de formación de docentes, hemos visto este plato en cualquier mesa y los ingredientes se localizan en muchas cocinas.

Para Barabtarlo, antes de ser reflexivo, el docente vivía alienado en su mundo. Para Figueroa, el maestro tendría que ser integrado en una formación *totalizadora*: recordemos su afirmación sobre las funciones universitarias: "Tareas que deberían nacer de un proceso tridimensional en una perspectiva epistemológica y socio-cultural, de confrontación dialéctica unitaria. Si bien son tareas con objeto formal propio y métodos peculiares, son procesos que se implican, se complementan mutuamente y se consolidan en una relación totalizadora" (Barabtarlo, 1987, 157). Bajo la unión de estas tres funciones "podría propiciarse la formación tridimensional de futuros universitarios" (Barabtarlo, 1987, 159). No faltan posiciones que aseguran que al maestro le falta algún tipo de saber, técnicas o métodos. Tovar y Chamorro proponen que el maestro aprenda a utilizar el método científico y que, además, adquiera "dos dimensiones de manejo disciplinar: en el área de la metodología de investigación de las ciencias sociales y en el área del campo disciplinar en el cual se ejerce la docencia" (1987, 67). Así estaría al mismo nivel de aquéllos que le han ayudado. Manejar dos tipos de saberes, sería una forma de concretar el ideal de que la comunicación sea realizada en tanto acción comunicativa y que se logre el consenso. Sólo que para lograrlo el docente tendría que recorrer la ruta que ya ha realizado el formador. Tal vez los formadores tendríamos que reconocer las relaciones asimétricas entre los personajes. Relación asimétrica que no obstaculiza la aspiración a la igualdad, a la autonomía, a la posibilidad de diálogo. Reconocer las diferencias ya sería la primera condición de trabajar con la realidad. La igualdad, el pretendido anhelo de simetría[2] entre los agentes no es equivalente a la clonación de los docentes por parte de los formadores o a la búsqueda de sosias y adláteres, empresa a la que muchos formadores se orientan en los programas que dirigen. Resulta igualmente curioso que en la década no se haya planteado el eslogan "el investigador, investigador de su propia práctica" ni por los

investigadores ni por los prácticos, lo que revela un cierto culto a esa misteriosa figura.

Reiteramos, ¿es la investigación el único camino posible para producir saber en lo educativo? Se enfatiza la resolución de problemas como meta de la investigación y con ello se consolida la idea de que el único saber posible es la ciencia. Marín y Uribe argumentan: "Formar profesores investigadores a partir del énfasis en la investigación supera el concepto de capacitación docente. La formación se inscribe en el cuadro de una preparación integral que la privilegia como una actividad de aprendizaje, de problematización y de avance en el conocimiento para *la resolución* de los problemas educativos" (1986, 33 subrayado mío). La vida del docente es una historia, esta afirmación nos llevaría a suponer otras formas de producir conocimiento de la práctica. "Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras" (MacIntyre, 1987, 261). Para el autor el hombre es un ser que esencialmente cuenta historias. La intervención pedagógica tiene esta lógica; primero es vivida y luego contada. Aparte de la investigación científica, otros saberes tendrían que ser incorporados o revalorados para el campo de la formación de docentes.

Quiroz afirma que la investigación tiene varios frentes y es posible comprenderla como: "apoyo a la formación y a la práctica docente en una triple perspectiva: como antecedente y sustento de las propuestas de formación; como generadora de contenidos para los planes de estudio de formación docente; como recuperación en *términos de conocimientos*, de las prácticas docentes y de formación de maestros" (1988a, 15, subrayado mío). ¿No es en sí misma la práctica un saber? ¿Qué sería recuperar? La investigación en vez de servir para tensar la acción concreta entre fines, contexto y posibilidades de actuación es propuesta como momento de concordancia. Así, favorecer la unión de la teoría y práctica en la metodología de investigación-acción permitiría concretar acciones para que "discurso curricular, práctica pedagógica y estructura organizativa guarden una congruencia" (1987, 96).

Por otro lado, la investigación como instrumento que daría cuenta de la intervención humana queda encadenada a buscar la congruencia del sujeto con su mundo, a la descripción de lo que el sujeto piensa sobre él. Finalmente, la idea de "su propia práctica" es relativa, sí y no. Sí, porque la realiza en tanto labor concreta en un contexto; no, en tanto también la hacen otros engarzando las tradiciones que le dieron lugar. Erramos al restringir la práctica social en términos individuales. La pretensión de investigar la práctica docente, y en ese

momento también la suya, permitiría centrar la discusión de las posibilidades de investigación del docente.

La idea de que el docente se profesionalizaría mediante la investigación se ha visto materializada en diversos programas. Cada propuesta caracteriza a la docencia y a la investigación, y propone formas concretas o posibles de enlace o crítica de posiciones que se intentan implementar. Siguiendo la forma de exposición planteada en este texto, he valorado la producción sobre esta tendencia, tomando como referencia las categorías mostradas en el primer capítulo. Los objetos de reflexión han sido: las definiciones, la construcción de las prácticas, el docente y sus métodos de investigación.

Hasta el momento he mostrado las siguientes tendencias basadas en el interés por lo técnico, la profesionalización y la relación docencia-investigación; todas ellas han reportado proyectos en donde se trata de concretar formas de intervención, creando estrategias y metodologías o dispositivos para hacer concreta la propuesta. El siguiente capítulo expone la idea de que el docente puede ser un intelectual, pero a diferencia de las anteriores tendencias, no se reportan (o no encontré) proyectos de formación de docentes que digan poner a prueba esta modalidad de intervenir para formar a los docentes.

---

[1] Popkewitz afirma que "otro aspecto de la profesionalización de las ocupaciones de ayuda: el lenguaje de la investigación es a menudo el lenguaje de la burocracia ... El lenguaje de la burocracia entorpece nuestra capacidad crítica con su fascinación por las reglas y procedimientos" (1994, 225-226).

[2] En el campo pedagógico, especialmente desde un ámbito populista se sigue hablando de la relación entre pares, como iguales, es decir, establecen entre los agentes relaciones de igualdad que históricamente no existen ni funcionalmente, pues tanto formadores, investigadores o líderes no están en el mismo lugar que los docentes. En el campo de la matemática "la simetría no es un objeto, sino una transformación ... una simetría de un objeto es una transformación que deja su aspecto aparentemente igual" (Stewart y Golubitsky, 1992, 42). También afirman que por procedimientos caóticos es posible lograr figuras simétricas.

## CAPÍTULO VII.

### LA FORMACIÓN INTELECTUAL DEL DOCENTE.

“Creo que las tendencias hacia la vanguardia pueden llegar a perjudicar a los proyectos democráticos en nombre de la liberación. Esta exposición pretende efectuar una ruptura con lo más conocido de mi propio campo y, como indica Bourdieu, poner a los clasificadores supremos en la red de sus propias clasificaciones. En este sentido, mi postura es política. Creo que ocuparse de los peligros del intelectual que actúa como vanguardia contribuye a trabajar a favor de la misma democracia”. Popkewitz.

En el primer congreso no se encuentran elementos de demanda o conceptuales que postulen la idea del docente intelectual, pero se localizan proyectos ligados a los dos autores que, en este apartado, he agrupado. En relación con las tendencias, podría decirse que la idea de la formación intelectual del docente se desprende de la ‘crítica ideológica’ o de la tradición de la ‘crítica emancipatoria’, pero cada una de las posiciones que mostraré ha tomado su particular camino.

Bregar contra los supuestos de la tecnología educativa, ha llevado a la elaboración de algunos supuestos sobre los cuales hacer girar la formación de profesores de una forma renovada. Los argumentos contruidos contra la racionalidad técnica también han sido utilizados para valorar los diferentes niveles de experiencias que en la década de los ochenta se implementaron. Así, en la literatura encontramos dos autores básicos que han propugnado por la figura del docente en tanto intelectual.

A pesar de que lo intelectual une a dos formas de racionalización, cabe afirmar que al interior del capítulo existen formas de racionalización que no necesariamente se corresponden. Tomando como base esta afirmación cada uno de ellos será tratado en forma separada (y por orden alfabético); la exposición de sus ideas serán mostradas en forma particular y no habrá un marco común para describirlas.

#### **A) Continuidad y ruptura en la formación de docentes.**

Los escritos de Cesar Carrizales muestran diversas formas de conceptualizar el objeto: formación de docentes, en el período que abarcamos. Algunos textos se encuentran enfrascados en la reflexión sobre la práctica docente y otros preparan sus ideas relativas a la formación intelectual. Dados los cambios de



la conceptualización, la exposición relevará algunos puntos temáticos, todos ellos extraídos de sus escritos. En los textos también se encuentra un movimiento en relación con la población que caracteriza como objeto de reflexión; en algunos es clara su referencia hacia la formación de los profesores normalistas, en otros se percibe una generalización que abarcaría sectores universitarios o normalistas, tampoco se hace una especificación del nivel educativo.

### **1. Alienación, la formación desalienante.**

Uno de los elementos argumentativos que tiene cierta estabilidad en sus textos es el concepto de alienación. En relación con él valora, inicialmente, el problema de la calidad de la educación y, por lo tanto, la formación que reciben los docentes. En uno de sus textos, referido a la formación de los profesores con tradición normalista, decanta las reflexiones sobre el tema. Para él, la alienación -proceso que se realiza en forma inconsciente- es una cualidad de nuestro tiempo que viene a obturar la naturaleza del hombre. Carrizales caracteriza a la naturaleza del hombre en cuatro aspectos: "Ser transindividual, hombre concreto en circunstancias concretas, unidad del hacer y el pensar y el hombre como totalidad" (1983a, 21). Para el autor, tener conciencia de la alienación llevaría a trascender la deformación de la idea que se tiene de la naturaleza del hombre, característica de la época de la modernidad.

La formación sostenida desde la burocracia, según el autor, viene a consolidar la acción alienante de la sociedad. La formación alienante alteraría la naturaleza del hombre al mostrar la realidad y los problemas de la formación de los educadores de manera distorsionada; es decir, la formación alienante presenta epifenómenos de la realidad o la parcializa. En sus palabras: "la formación alienante ... se expresa como tendencia en los aspectos curriculares concretos, tales como los contenidos unilaterales, la falta de investigación, la insuficiencia de la práctica, la evaluación reducida a la cantidad, entre otros" (1983a, 21).

El autor propone superar los problemas de la formación docente, como una forma de luchar contra los aspectos alienados, que hasta el momento definen el hacer social. Si la alienación se caracteriza por ser aprehendida en forma inconsciente, la superación de la misma sería, en primer lugar, la toma de conciencia del mundo de la pseudoconcreción;

"precisamente a este ejercicio le llamo investigación. La investigación social y educativa consiste nada más y nada menos que en orientar el pensamiento hacia el análisis de la alienación en que se encuentra la naturaleza humana. El

objetivo de la investigación es producir la conciencia de la alienación” (Carrizales, 1983a, 22).

Plataforma inicial a partir de la cual transformar y recuperar la naturaleza humana, perdida en la época de la modernidad. El autor alerta sobre la manera en que actualmente se elabora la investigación ya que puede ser utilizada para el ser alienado (es decir, existen tendencias y agentes que favorecen la pérdida de la original naturaleza humana), pero también los productos de la investigación pueden trascender la alienación (la cual llevaría a rescatar la naturaleza humana perdida). Para el autor existen tres tipos de investigación: extracurricular, curricular e investigación-formación. La primera llevaría a la valoración del contexto y sus modos de influencia sobre los agentes; la segunda, “debe concebirse como un proceso formativo para los propios docentes” (1983a, 22-23); la investigación-formación, proporcionaría elementos de análisis crítico a los estudiantes que, posteriormente, serán profesores, para reflexionar sobre su participación en los asuntos sociales.

Para Carrizales, la calidad de la educación es valorada desde el ángulo de la alienación, orgánicamente favorecería o tendería a superar la alienación imperante en la formación de los educadores. Por ello, combate las aspiraciones de la burocracia que alientan la alienación y propone un giro de tuerca al respecto. Asevera que

“Transformar la calidad de la formación de maestros implica la articulación y adecuada distribución de la investigación de la práctica educativa a lo largo y ancho del currículo, orientadas ambas hacia la producción y aplicación de conocimientos que trasciendan la pseudoconcreción y expresen la naturaleza del hombre” (1983a, 23).

La reflexión sobre la calidad de la educación la inculca hacia el papel que tienen las ciencias sociales en la formación de los educadores. Aborda, en su reflexión, cinco temas, en cada uno valora la ideologización en la formación y plantea modalidades en las que puede ser superada; ellos son: relación entre ciencias sociales y filosofía, la enseñanza de la historia en las ciencias sociales, pluralidad o eclecticismo académico, producción y repetición de conocimientos, heterogeneidad y homogeneidad en el sistema de formación de maestros. En algunos de los puntos tratados sugiere pistas para rebasar algunos obstáculos, en especial, en el último punto asevera que “el plan de estudios debe contemplar tanto lo homogéneo como lo heterogéneo. Con lo común nos referimos a las ciencias, a la cultura universal y a aquellos elementos sobre los cuales se puede reivindicar la cultura nacional” (1983a, 36). En relación con esta primera etapa, la alienación puede ser superada con la investigación y

elevaría la calidad de la educación, las ideas sobre la desalienación preparan la figura del docente como intelectual.

## **2. El intelectual, desalienar la práctica docente o reeducar al educador.**

En "La experiencia docente", Carrizales analiza la práctica educativa. Retoma el concepto de alienación valorando algunos de sus componentes en extenso. Examina a la experiencia docente como inherentemente alienada; la ideología alienante da contenido a la alienación de la experiencia. Para él la ideología, como falsa conciencia de la realidad, comprende mitos (sustentan los seudocomportamientos, es deformación y da tranquilidad a la conciencia), utopías (orientadas hacia el logro del deber ser y la manipulación) y dogmas. En segundo lugar, la ideología está engarzada en coordenadas históricas concretas y ligadas a clases sociales. En tercer plano, es homogénea y heterogénea, tiende a la normalización de lo diverso, a volverlo común. En cuarto lugar, es asimilada mediante los procesos de socialización en donde los agentes aprehenden formas específicas de conducirse. Además, la ideología se traduce en valores y éstos en normas que invitan a la realización de acciones en relación con lo que es permitido y prohibido pensar. Finalmente, la ideología se encuentra fincada en lo cognoscitivo, en lo valorativo y en la estructura lógica. Al decir del autor: "caracterizo a la ideología alienante como concepción falsa, de clase, hegemónica, residente en la experiencia; en donde se recrea a través de sus manifestaciones cognoscitivas, valorativas y lógicas, particularmente en las dos últimas" (1986a, 24).

La práctica docente entra, en las meditaciones de Carrizales, del lado de la ideología de la alienación. Reconoce que la práctica es paradójica; se encuentra en relación con el ideal de formar estudiantes críticos bajo la dirección del maestro; el profesor es el que dirigiría el pensar y hacer del alumno. Con el predominio de la ideología de la alienación en la práctica docente triunfa el ideal hegemónico, se vuelca en real la práctica alienada y desde ahí la élite valora la actuación del docente. La práctica docente dominante lleva a que el maestro se conduzca hacia el ideal, al deber ser imperante. La salida del ideal es visto como problemático por la burocracia. Para Carrizales la relación maestro-alumno está del lado de la dominación; es un vínculo de armonía entre la alienación de los agentes. La alienación forma parte de uno y del otro. "Si bien el ideal hegemónico del docente es contrario al del estudiante ambos se complementan. La relación de dominación implica tanto al dominante como al dominado: el dominador necesita conocer el ideal del dominado tanto como el suyo propio y viceversa" (1986a, 28). En este andar, la alienación juega del lado del dogma, niega la posibilidad del hacer y el pensar diversos, distintos a lo hegemónico. La alienación lleva a la búsqueda de certezas y niega la

posibilidad de negar: "La práctica docente niega al estudiante, e incluso a sí misma, la posibilidad de ser negada" (1986a, 28).

Cubierta bajo el velo de la ideología alienante la práctica docente impugna el pensamiento complejo, difícil. En este proceso la socialización tiene una importancia decisiva para influir en el establecimiento de lo simple: "La experiencia alienada posee lo simple como elemento de su método esto le permite creer en mitos, utopías y dogmas" (1986a, 30). Apostar por lo simple, tarea que realiza la formación docente alienante, garantiza la búsqueda de la certeza, de la seguridad. La alienación es la herramienta sustantiva de la élite burocrática. En ocasiones, las propuestas populistas también caerían bajo el dominio de la ideología alienante al proponer prácticas estereotipadas, reiterativas de la cotidianidad.

Un giro hacia el peso de la sobredeterminación de la alienación presenta Carrizales en el capítulo "Dialéctica de la experiencia"; es ahí donde introduce el calificativo de intelectual a la práctica docente. Así, la alienación no es absoluta ni uniforme. La acción docente es una práctica intelectual, en la acción concreta se realizan diversos tipos de actividades; "desde aquéllas que sólo transmiten saber, hasta las que buscan elaborar marcos conceptuales explicativos de la realidad y por ende, transformadores. Todos los tipos existentes constituyen la práctica intelectual docente" (1986a, 45). Para que se supere la práctica, encorsetada por la alienación, se requiere un cambio en la totalidad de la experiencia. La transformación que propone es cognoscitiva, implica una concepción diversa en el docente y en la reflexión sobre la práctica docente. El centro del cambio es la noción de totalidad; aún más, ésta se convierte en elemento desalienante, punta de lanza para interpretar de otro forma la cotidianidad; para

"que el intelectual subalterno se transforme en intelectual productor de un saber transformado y transformador... En síntesis, la práctica docente como alternativa desalienante debe conceptualizarse desde las siguientes categorías: a) la totalidad como valor y aspiración de la experiencia; b) la contradicción como opuesta a la alienación ...; c) la práctica docente como transindividual; es decir, la inclusión de diversos tipos de intelectuales cuyo objeto de pensar y hacer es la práctica docente; d) concebir a la práctica docente como transformación de la producción del saber, del mismo saber y de la influencia del saber en el contexto social; en este sentido la práctica docente es la unidad del conocer con el transformar" (Carrizales, 1986a, 50).

En este escrito, Carrizales sostiene que el dispositivo de desalienación radica en encontrar el valor pedagógico de la confusión (que no necesariamente debería convertirse en objetivo pedagógico). De esta manera es sostenible

pensar lo impensable, buscar el valor de lo complejo y eliminar las garantías de la certeza. Dice que se requiere pensar la práctica docente en tanto totalidad; de lo que se trata, agrega, es de "transformarlo todo". Acción que se daría en dos momentos.

"El primero consiste en localizar la residencia del poder alienante - el cual desde mi punto de vista está en el marco interpretativo de la experiencia-; una vez resuelto esto, se pasa al segundo momento, en el cual la experiencia debe articularse con el conocimiento y el comportamiento, al igual que con lo afectivo y lo emocional; el tercer momento responde al cómo transformar la práctica docente" (Carrizales, 1986a, 64-65).

De la confusión es posible sacar partido, permitiría la indagación (según el autor investigación espontánea que busca pensar por cuenta propia) y dirigiría la práctica docente hacia el camino de la investigación y con ello a la resolución de diversos problemas educativos. La confusión debería ser compartida por el docente y el alumno, pues implica el movimiento de los valores tradicionales y de las formas clásicas de encauzar la relación entre el pensar y el hacer. Pensar en lo impensable es el camino de la desalienación "el docente al desalienarse se reeduca" (1986a, 40). En este segundo momento, el proceso consistiría en desalienar al educador, haciendo que piense las prácticas desde el punto de vista de la totalidad y que investigue, fuera de los cánones de la élite (burocracia).

### **3. La experiencia, continuidad y (ruptura) discontinuidad. El momento de irrupción para desaprender la desalienación.**

Carrizales (1988a) insiste en el análisis de la experiencia docente, ahora cargado de algunas nociones más directamente vinculadas con la fenomenología, como sería el caso de continuidad y (ruptura) discontinuidad[1]. Caracteriza a la formación docente como ámbito que integra: la experiencia, la formación personal y la profesional. Lo que antes se encontraba del lado de la alienación (que no es olvidada en sus escritos) ahora forma parte de "la formación en tiempos de duración", "tiempo de reflexión cotidiana", "tiempo de continuidad", que corresponde a la intervención modelizante y, del lado de la desalienación: "formación en tiempos de ruptura", "cambio en términos de ruptura", "duda en tiempos de ruptura", caracterizada por el diseño.

La primera, formación en tiempos de duración, está del lado de la burocracia, de la continuidad de lo alienante de las prácticas, de la interacción e integración, de la adaptación al mundo, puede apropiarse del término cambio pero lo percibe del lado de la normalidad; caracteriza a todo tipo de pedagogía

adaptacionista ya que tiende a la modelización. La formación en tiempos de duración afecta a la "subjetividad que orienta el comportamiento y el juicio que desde el deber ser se hace de él" (1988a, 12). Aunque el tiempo de la reflexión cotidiana hable de cambio, para Carrizales sólo tiene la acepción de dirección hacia el modelo establecido, por lo que más bien podría caracterizarse como integración hacia lo normal, lo establecido, apelando siempre a la realización del trabajo individual.

Por su parte, la formación en tiempos de ruptura no aspira al cambio que consolidaría la alienación; por el contrario, es preciso pensar en términos de transformación. Estar del lado de la discontinuidad permitiría el cambio de las estructuras subjetivas-objetivas que prevalecen en la experiencia. Carrizales dice al respecto: "se requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir, pensar en lo impensable, en lo que no ha sido objeto de nuestro pensar". La ruptura, el logro de la discontinuidad estarían tanto del lado de la "desintegración y desadaptación" (1988a, 21), como del "develamiento de lo oculto", del poder. El logro consiste en una apuesta personal para asumir lo impensable. El autor sugiere que estemos alerta al momento, ya que no hay un dispositivo específico. Dado que

"La ruptura irrumpe el lento mundo de lo cotidiano, implica la irreverencia al orden, a las normas, a los modelos, pone en crisis los hábitos, las costumbres, los prejuicios e inicia un corto pero trascendental momento de reflexión". El asalto de lo cotidiano es un "momento de desadaptación ... proceso que se caracteriza por la duda, la confusión y la creación, tres momentos difíciles de distinguir que no se pueden invertir y que no se suceden uno tras otro" (1988a, 24; 1987, 36; 1990, 51).

Este proceso se moviliza por: la duda contra la seguridad, los modelos, los cometidos habituales que emprendemos hacia el camino del deber ser. Formación que es mal valorada por la burocracia. Carrizales opone el diseño a la modelización[2]. Con la noción de cambio "de lo que se trata es de reconceptualizar realidades acercándonos cada vez más a su comprensión, la reflexión sobre los conceptos se caracteriza por la contrastación de la teoría con la práctica" (1988b, 46). El diseño está del lado de la creación: la construcción de una razón distinta, la posibilidad de imaginar algún porvenir que no sea puro, se incorporaría la contradicción y la diversidad; se buscaría la relación entre uniformidad y diversidad; se reconceptualizaría la realidad; la certeza no sería la forma de vinculación con el mundo; habría posibilidad de equivocarse en la realización de la actividad; el diseño forma parte de una práctica social amplia. La irrupción de la desalienación estaría dada por el

'diseño', condición de posibilidad en el autor para aprender la formación intelectual del docente.

#### **4. La formación intelectual.**

Para el autor, la formación docente promovida desde las estructuras burocráticas actuales crea un grupo específico que denomina élite. Generalmente, no tiene vínculo con la realidad más que en la prescripción de la acción (que ellos no realizan), tiende a dirigir la práctica docente hacia ideales que se encuentran en modelos, la modelización sería su ligadura con la práctica, se mueve en relación con los tiempos institucionales, ha perdido el nexo con la reflexión filosófica, andan en búsqueda de la certeza, ansía la homogeneidad, enlaza al docente con la cotidianidad: apuesta por la continuidad de la experiencia; es decir, la alienación de la práctica y la imposibilidad de favorecer el pensamiento discontinuo. Carrizales señala que las propuestas populistas lindan con las de la élite, utilizan las mismas estrategias y aspiran al logro idílico de sus ofertas de formación. La formación intelectual promovida por el autor intentaría romper con la continuidad que caracteriza a las élites.

Cabe indicar que se encuentra un giro en los textos de Carrizales en relación con la idea de intelectual. La diferencia entre intelectual subalterno e intelectual productor (1986a, 50) no aparece, posteriormente, en forma explícita. Implícitamente, no obstante, pareciera que el intelectual subalterno sería aquél que está del lado de la continuidad, el receptor pasivo de lo que las élites han pensado en relación con su formación. Esta aseveración se enlazaría con la siguiente afirmación que se realiza en una época que se discutía en México la relación entre la docencia y la investigación: "el docente y el investigador no son necesariamente intelectuales, ya que se puede hacer docencia e investigación siendo resonadores de los signos dominantes, es decir, en sintonía con las teorías e ideologías hegemónicas" (1988b, 66). El mismo establece una distinción entre formación intelectual ortodoxa y formación intelectual; la primera caracterizada por la repetición del saber y la parcialización del conocimiento en donde la formación intelectual se hincó, no es totalmente expulsada de la institución, sería considerada como marginal a la misma. En este sentido, la formación intelectual ortodoxa no está enlazada a la formación de las élites ni a la formación intelectual propiamente dicha. Aunque no podría ser considerada un espacio intermedio ni un escalón para el logro de la formación intelectual.

Se percibe que la noción de intelectual productor (Carrizales, 1986a, 50) está soldada a la de formación intelectual que, posteriormente, avala. La formación intelectual -no ortodoxa- es expulsada por la institución. En sus palabras:

“Entiendo la formación intelectual del docente cuando hace objeto de reflexión a sus ideas, cuando con sus ideas critica sus ideas y produce -lo que para su formación son- nuevas ideas ... formación intelectual como aquella que permite develar a las múltiples simulaciones y disimulaciones que radican en la experiencia y orientan las relaciones pedagógicas, particularmente en su dimensión de continuidad ... la formación intelectual no consiste ni en el manejo de jergas apantallantes ni en la crítica sólo de las certezas de los otros, sino en la crítica de las nuestras y sobre todo en la crítica de las estructuras interpretativas ... reside en el momento en que hacemos de nuestro pensamiento el objeto de reflexión del mismo ... implica una ruptura con la continuidad, una ruptura con la identificación de los signos dominantes en nuestro tiempo, una ruptura con las necesidades y expectativas socialmente sancionadas” (Carrizales, 1988b, 65-66).

Las cualidades de la formación intelectual (1988b, 68-75; 1990a, 95-104) son: distinguir especificidades; desvincular el vínculo, especialmente el de docencia e investigación; alertar contra el consumo irreflexivo, se valoraría el consumo crítico, la reflexión irreverente; contra la uniformidad despersonalizante, se tomaría distancia frente a las tendencias hegemónicas; poner interrogantes en las evidencias, dudar de lo dado y favorecer el sentido crítico ante lo que aparece como claro y común; indagar en la zona del silencio, consistiría en desmitificar lo útil y lo inútil en la zona del silencio institucional.

También sugiere una forma de alcanzar la desmitificación:

“Cómo hacerlo ... En el pensamiento se encuentra nuestra salvación y nuestra perdición. ... Lo que puede y debe existir, son métodos que ayudan a cada uno a pensar por sí mismo. ... Precisamente, pensar nuestro pensamiento, pensar en cómo pienso, no sólo en que pienso, sino cómo, desde dónde, para dónde pienso ... y es que pensar nuestra experiencia nos lleva a desmitificarla, a localizar el poder ahí donde pensamos que no existe, en nuestras propias evidencias, valores, saberes y formas de razonar, no existe ni creo que deba existir, un lugar privilegiado desde donde pensar en cómo pensamos, por ejemplo algún curso del plan de estudios, ni una profesión especializada” (Carrizales, 1988b, 26-27).

Más adelante, establece un matiz en la formación intelectual, señala que la modernidad trajo consigo varios ideales sobre los cuales se formó, y se forma, a los educadores. Para él, la modernidad se caracteriza por: el establecimiento de la razón en las ciencias sociales; intentar hacer de la educación el motor del desarrollo social; el establecimiento de la noción de formación integral, proyecto aún inconcluso de la modernidad. Asevera que el pensamiento actual está desencantado de este proyecto, pero afirma que “se trata de reconstruir,



considerando nuestra historia, sus desencantos e incertidumbres actuales, [y apostar por lo que] significa el vínculo entre el deseo y lo posible. ... Quizás estemos en un tiempo en que la incertidumbre es el punto de partida de un proceso de reconstrucción de la filosofía política y por tanto de la educación” (1992, 39). Ante este panorama, la formación de los profesores no tendría como finalidad el desencanto sino la reflexión crítica para la reconstrucción de la identidad. Al decir del autor: “La formación de profesores puede orientarse hacia la tecnología, o vincular a ciertos docentes con la investigación u orientarse hacia el análisis de lo cotidiano, de los contenidos, o de la comunidad si lo hace en la perspectiva de una formación intelectual que no evada el análisis de la filosofía política de la modernidad; entonces, tal programa, no será instrumental porque integra al pensamiento del profesor al debate sobre las claves de la incertidumbre de nuestro tiempo” (1992, 41). En Carrizales, la formación intelectual es una salida a la propuesta de la burocracia, que permitiría que los docentes llevaran una relación más ‘desalienada’ con la realidad.

## **5. Sobre la formación intelectual de Carrizales.**

Es difícil una valoración genérica de los supuestos de Carrizales en relación con el tema de la formación de los educadores, por la movilización de las claves sobre las cuales cavila en torno al tema, por la entrada y salida de algunos elementos o por la sugerencia de algunos puntos que posteriormente no son retomados en otros textos. Sin embargo, cabe reflexionar sobre algunos de los puntos más sobresalientes.

*Docente y contexto actual de la práctica.* La reflexión crítica de la crítica es uno de los cimientos sobre los cuales Carrizales asienta la formación intelectual de los educadores. Inicialmente, el objeto de la reflexión es lo que el autor presenta como realidad alienada de la práctica y por ende del docente. La alienación tiene agentes y espacios que la propagan: la burocracia, las élites y los propios educadores. Carrizales da cuenta de este tipo de realidad e invita a que los profesores se opongan a ella. A lo largo de los textos presenta diversos dispositivos, formas o modalidades que favorecerían la desalienación, la suspensión de certezas. Constantemente, afirma que no trata de inventar un nuevo modelo, pues la tendencia a la modelización caracterizaría al pensamiento institucional; es decir; la propuesta de la desalienación no tendría una salida específica en sus escritos.

Por un lado, la desalienación sería una vuelta a la naturaleza humana extraviada. El eje que sostendría el regreso a lo perdido sería la categoría de totalidad que, convertida en elemento cognoscitivo, permitiría al docente la reflexión sobre: los objetos de la alienación; lo fragmentado de la formación,

de la experiencia. En otras palabras, la noción de totalidad abriría un mundo de posibilidades para que el docente supere el estado actual en el que se encuentra. El punto de partida sería sacar partido de la confusión en la que momentáneamente puede hallarse. Confusión que llevaría a un estado de indagación y posibilitaría dirigir procesos de investigación sobre su hacer. En esta fase de sus elaboraciones "el docente desalienado se reeduca" (1986a, 40).

La segunda forma que propone para lograr la desalienación sería la espera de un momento que irrumpa en el día a día de la labor de educar. Como vimos, la oposición a las propuestas de la burocracia, la organiza, en esta fase de su pensamiento, alrededor del vaivén continuidad-discontinuidad. La eventualidad de lograr el pasaje hacia el segundo aspecto, valorado, en él, como desalienante, tendrá que ser aprehendida en su titilante emergencia, en el momento que irrumpe sin alguna preparación previa. Además, sin que existan elementos que puedan caracterizarla, pero con efectos importantes al docente que debería estar a su espera: "La ruptura irrumpe el lento mundo de lo cotidiano, implica la irreverencia al orden, a las normas, a los modelos, pone en crisis los hábitos, las costumbres, los prejuicios e inicia un corto pero trascendental momento de reflexión". El asalto de lo cotidiano es un "momento de desadaptación ... proceso que se caracteriza por la duda, la confusión y la creación, tres momentos difíciles de distinguir que no se pueden invertir y que no se suceden uno tras otro" (1988a, 24; 1987, 36; 1990a, 51). Sería en lo individual en donde se resuelve el problema de la desalienación, según las consideraciones expuestas.

La tercera, se desprende de la noción de formación intelectual, ahí el objeto de trabajo sería el pensamiento que se vigila a sí mismo críticamente. La plausibilidad de indagar sobre el propio pensamiento daría las condiciones para superar la desalienación. Al respecto dice:

"Cómo hacerlo ... Lo que puede y debe existir, son métodos que ayudan a cada uno a pensar por sí mismo. ... Precisamente, pensar nuestro pensamiento, pensar en cómo pienso, no sólo en qué pienso, sino cómo, desde dónde, para dónde pienso ... y es que pensar nuestra experiencia nos lleva a desmitificarla, a localizar el poder ahí donde pensamos que no existe, en nuestras propias evidencias, valores, saberes y formas de razonar. No existe ni creo que deba existir, un lugar privilegiado desde donde pensar en cómo pensamos, por ejemplo algún curso del plan de estudios, ni una profesión especializada" (Carrizales, 1988b, 26-27).

En esta fase, el autor aboga por métodos que nos ayuden a pensar, a pesar de que no existan lugares específicos a fin de ensayar la modificación del nuestros

referentes internos: "No existe ni creo que deba existir, un lugar privilegiado". Desde la lógica del autor, el abogar por los métodos[3] es una forma de reincorporar la formación en tiempos de continuidad, ya que tiende a modelizar la experiencia. Parece que tal contradicción interna no es asumida en la lógica de los elementos expuestos. En este tercer dispositivo asistimos a una modificación; en el segundo dispositivo indicado (la irrupción) se sostiene el evanescente momento en que puede aparecer el pensamiento crítico, aquí se pone el énfasis en métodos que ayuden a nuestro pensamiento a tratarse a sí mismo críticamente.

Finalmente, en plena sugerencia sobre la formación intelectual, Carrizales sostiene que la verosimilitud de la crítica se desprendería de la reconstrucción de la filosofía política. No importa en qué contenidos sean formados los docentes, siempre y cuando esté presente una visión, la filosofía política, marco que tendría que funcionar como universal tendiente a subsumir los contenidos que se encuentran en la formación de los profesores (tecnológicos, de la vida cotidiana, de contenidos, de la comunidad). En sus palabras: "Quizás estemos en un tiempo en que la incertidumbre es el punto de partida de un proceso de reconstrucción de la filosofía política y por ende de la educación" (1992, 39). Sugerente propuesta, pero el autor no ofrece argumentos. Al respecto ver la categoría de sujeto y escolarización.

En suma, en los textos de Carrizales el docente: habrá que ser reeducado con miras a recuperar la naturaleza humana perdida; esperará el momento que ilumine su camino, siempre de forma individual; buscará algún método que depure sus referentes cognitivos; o tendrá una sola salida, la filosofía política.

*Los caminos del saber.* La formación intelectual sostenida por Carrizales proporciona diversos caminos para la orientación y producción de saber en el campo. En cada escrito sugiere formas de concebir la realidad y a la vez resalta formas de representarla. En primer lugar, con la inicial concepción de alienación, el yo, en la búsqueda de argumentaciones sobre la formación docente, tendría como orientación cognitiva el anhelo de alcanzar la verdadera naturaleza humana. Todo ello porque la alienación obstaculizaría los caminos de su realización.

En Carrizales la idea de pseudo comportamiento abre la posibilidad de un comportamiento verdadero. De ésta se desprendería que la búsqueda de lo verdadero sería el motor de la pulsión epistemofílica de los educadores y los formadores. Asimismo, la relación de alienación está planteada en términos de acoplamiento, como si las relaciones cara a cara en el salón de clase estuvieran mediadas por la continuidad de la alienación y fuese pretensión de los actores del drama educativo concretarlas. En este período, pareciera que la relación educativa sólo se enmarcaría en el drama de la relación amo y esclavo.

Recordemos sus palabras: "Si bien el ideal hegemónico del docente es contrario al del estudiante, ambos se complementan. La relación de dominación implica tanto al dominante como al dominado: el dominador necesita conocer el ideal del dominado tanto como el suyo propio y viceversa" (1986a, 28). Las relaciones asimétricas se tornan simétricas, intencionalmente, en el anhelo de reproducción de la alienación entre los actores[4]. Por otro lado, reconoce que la alienación es producto de la socialización, y que se afianza con las políticas tecnoburocráticas: En este sentido cabría preguntar si la teoría pedagógica estaría exenta de alienar al profesor. Asimismo, si la discontinuidad está del lado de la desalienación, de la desadaptación[5] ¿cómo el yo se desharía de sus vínculo con la realidad?, ¿a qué costo?

Posteriormente, cuando Carrizales diferencia cambio, indagación e ideología, sugiere que la investigación es el único camino para mejorar la práctica, en especial la investigación que se salga de la zona del silencio institucional. En este momento parecería que se privilegia, en la elaboración del saber, el conocimiento razonado, producto de la organización sistemática de conocimiento; así, apostaría por el privilegio cognitivo en la elaboración del mismo. En este punto se nota un cambio en el texto "Modernidad y modernización en la formación de profesores" (Carrizales, 1992); el autor se pone del lado de las riendas de la filosofía política como elemento que daría dirección a la meditación de lo educativo. De esta forma llega a decir: "La formación de profesores puede orientarse hacia la tecnología, o vincular a ciertos docentes con la investigación u orientarse hacia el análisis de lo cotidiano, de los contenidos o de la comunidad si lo hace en la perspectiva de una formación intelectual que no evada el análisis de la filosofía política de la modernidad; entonces, tal programa, no será instrumental porque integra al pensamiento del profesor el debate sobre las claves de la incertidumbre de nuestro tiempo" (1992, 41).

A pesar de que se ponga el acento en la filosofía política, la interpretación del pensamiento del profesor lo concibe como representación de la realidad[6] y no tanto como inherente a la intervención que los educadores realizan en el día a día. Para Carrizales, la condición de la transformación sería iniciar con una representación distinta del hacer y llevar el hacer hacia el cumplimiento de la representación. Este camino ha sido permanente en todos los autores que apuestan por concebir al pensamiento como representación; el privilegio de la teoría frente a lo real. En relación con este punto, se puede confrontar la categoría de saber.

El autor considera, en primer lugar, que el saber sobre la práctica educativa está ligado a la intencionalidad de llevar la alienación al partenaire de la relación. En segundo lugar, la posibilidad de desasirse de la alienación estaría

del lado de la construcción de un saber razonado, producto de la investigación alejada del silencio institucional y ligada a un campo, la filosofía política.

*La modelización.* A lo largo de sus escritos, Carrizales postula que, apropiarse de "el deseo del deber ser, impuesto por el otro" -para él el deseo de la élite-, llevaría a la alienación del sujeto y plantea, como ya vimos, salidas. Las encrucijadas de la acción docente llevarían al profesor a encontrar opciones alejadas de la alienación dominante. Para las élites, según sus afirmaciones, sí habría un camino que seguir, la prescripción es una tarea que ellas tienen claro, se aventuran en su logro; es la certeza que dirige su intervención en el ámbito educativo, es el poder de la institución. En este autor, una elección diferente no sería pensada en términos de dirección de la práctica y de la representación de la acción docente, ya que podría caer en el juego de la élite.

Sin embargo, en algunos casos, la prescripción, la orientación de la acción para el logro de la formación intelectual, la presenta en forma matizada y en otros es explícita. Los elementos que utiliza, expresiones que implican que se quiere llevar a otro estado lo que se describe como estado actual, son: se debe, se requiere, de lo que se trata, mi invitación. Veamos algunos casos. Se debe: "La totalidad debe traducirse en valor, sacarse del hoy tan sofisticado como de la contemplación y convertirse en práctica transformadora" (1986a, 49); "la práctica desalienante debe conceptualizarse desde las siguientes categorías ..." (1986a, 50); se requiere: "Para transformar la práctica docente se requiere de una teoría transformada ..." (1986a, 19), "Para mejorar la formación de los profesores se requiere recuperar la práctica docente"; de lo que se trata: "De lo que se trata es que el docente piense su práctica desde una perspectiva desalienante" (1986a, 40); "En cambio, si de lo que se trata es de reconceptualizar realidades acercándonos cada vez más a su comprensión, la reflexión sobre los conceptos se caracteriza por la contrastación de la teoría con la práctica" (1988b, 46), "De lo que se trata es que el docente analice y cuestione el consumo irreflexivo, de la uniformidad despersonalizada ..." (1988b, 74); mi invitación: "En todo caso mi invitación está orientada hacia darle continuidad a la discontinuidad" (1988b, 55). Hacia 1992, Carrizales reconoce explícitamente que la prescripción es inherente a la formación: "La adopción de esta actitud sólo me la explico por mi interés en la formación, ya que formación implica cambio y el cambio requiere ruta, aun cuando la ruta esté, en la actualidad, seriamente erosionada" (1992, 38). Aquí, a la letra, reconoce que la formación conlleva un montaje especial para lograr efectos previstos a los que se colocan en ese dispositivo.

Permanentemente, Carrizales ofrece algunas sugerencias para que los docentes superen el estado descrito en sus artículos, ya sea del lado de la alienación, de la formación en tiempos de continuidad. Pero las sugerencias no

son aceptadas explícitamente, salvo en sus últimas afirmaciones. El cambio del estado actual, en sus escritos, se encuentra en salidas individuales, por la titilante irrupción del instante, por la desadaptación momentánea de la realidad. No obstante, la práctica docente no es asumida, realizada, establecida, producida por un actor aislado, como se podría suponer de la obra de Carrizales.

La práctica educativa es producida, confeccionada por un sujeto y por sujetos sociales que han encontrado en sus procesos de socialización enlaces, vínculo, lazos con el colectivo; por ello se diferencian de otro tipo de acciones y actores sociales. En este sentido, los cambios sociales también tendrán que incluir la reflexión del sujeto en términos de colectivos. Difícil paso de la filosofía política que no debe olvidar la ética del ciudadano, precisamente cuando lo sujetos realizan su actuación social en contextos institucionales y siempre tasada por valores. Al respecto ver las categorías de sujeto, escolarización y medios-fines.

## **B) Contradicciones de una articulación.**

La reflexión sobre la formación de docentes tiene como uno de sus principales protagonistas a Ángel Díaz Barriga. La noción de formación intelectual se encuentra a lo largo de los textos que conforman el libro "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación" (1990), que es el producto de diversos ensayos. Dada esta naturaleza serán tratados en forma cronológica. La formación docente a nivel superior es, básicamente, el objeto de sus consideraciones. Retomaré algunos de los puntos principales de sus escritos para pasar a colocar algunas observaciones a los mismos.

### **1. La investigación y la formación del profesorado.**

En "La evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios", propone una forma de analizar y valorar las diversas tendencias de formación de educadores en México. Afirma que la formación docente nace en centros especializados de las universidades y después pasa a formar parte de posgrados. En este tránsito la noción de investigación se va extendiendo, arraigando o generalizando hasta plantearse como eje sustantivo en algunos programas; sobre este fenómeno girarán sus reflexiones. Para él existen tres tipos de programas de formación que, inevitablemente, expresan las características de los formadores: tipos de programas y formadores irían soldados, unidos.

En primer lugar, se encontrarían los que ofrecen una formación instrumental; la principal estrategia de extensión de sus ideas sería a través de cursos de capacitación en cuestiones instrumentales de didáctica; es más, en una visión

instrumental de la didáctica. En esta vertiente el formador mostraría sus recomendaciones independientemente del contexto en donde se inscriba la futura aplicación de la formación recibida. En segundo lugar, aparecieron programas que intentaban ofrecer una formación pedagógica, lo cual conllevaría cierta formación integral, ligada a la educación en tanto disciplina conectada a las ciencias sociales. Desde este tipo de anhelos, el formador tendría que mostrar la cultura que poseía al respecto. Díaz Barriga indica los problemas de esta opción: "Estos programas en general dieron una cultura pedagógica pero no lograron que sus egresados tuvieran una inserción intelectual en el campo, es decir, que lograran debatir las diversas metodologías lógicas y teóricas que dan cuenta de lo educativo" (Díaz Barriga, 1990, 12).

La tercera opción sí se comprometería con la formación intelectual del educador. Esta le debería posibilitar al docente "tomar una posición (política y teórica) dentro del campo y por otra parte producir conocimientos en el campo, esto es, constituirse a sí mismo como un intelectual". En esta opción, "el formador es un productor de conocimiento en el campo de la educación" (1990, 12). Todas éstas se expresarían en los programas de formación de docentes dependientes de centros como en unidades de posgrado. Al respecto, recomienda una investigación que dé cuenta de la formación que poseen los formadores que diseñan, implementan y dan cuerpo a los programas de formación.

Posteriormente, señala momentos que estarán ligados a estrategias específicas de difusión de las propuestas. Además, incluye los centros en donde se originaron cada una de ellas. El primero, tiene su origen en los programas de la ANUIES (1972) que utilizaba como estrategia cursos aislados y se fundaba en una formación instrumental para comprender los fenómenos educativos. El segundo momento, inicialmente protagonizado por el Centro de Didáctica (UNAM), aspiraba a una formación de los docentes que superara el enfoque tecnológico. Cabe resaltar que esta modalidad apostó por la elaboración de programas de carácter integral, instrumentados a través de programas más amplios en tiempo, como podrían ser las especializaciones. Se abordaba a la docencia desde diversas dimensiones (pedagógicas, sociológicas, psicológica)[7]. Díaz Barriga afirma que aún con el espíritu de formación integral los programas carecían de formación relativa a la economía, historia y filosofía. La tercera etapa surge a finales de los años setentas. Se caracteriza por la puesta en acción de posgrados en educación, específicamente de maestrías en educación, en el caso de unidades de posgrado, o de cursos más amplios en los centros de formación de profesores. El autor es contundente al señalar que

“Ninguna de las dos desarrolla un acercamiento al problema de la formación intelectual de los egresados, al desarrollo teórico y epistemológico del campo (a pesar de la cantidad de posgrados no existen en el país investigaciones relevantes en el campo de la teoría pedagógica) y a la inserción del estudiante en una mínima cultura educativa, de tal manera que ahora tenemos maestros en ciencias de la educación que desconocen totalmente a los clásicos de la educación, desconocen las diversas teorías que dan cuenta de lo educativo, desconocen las diversas teorías didácticas y su articulación con las teorías pedagógicas” (1990, 17).

Alrededor de la formación en investigación, Díaz Barriga afirma que entra tardíamente a los programas. Pero su inclusión ha llevado a que se realice de una manera enajenada, convirtiendo a la actividad en un mito: “actividad relativamente tan enajenada como otras actividades que realiza el docente”. No se valoró “si el docente: a) contaba con los tiempos necesarios para formarse (intelectualmente) en la investigación, esto es, en la producción de conocimientos originales respecto a la educación”; b) qué tipo de trayectoria tendría que seguir a partir de su formación inicial; c) la situación laboral del docente ni sus tareas. Esto vino de la mano de la creciente “empirización” (1990, 21) de la actividad de investigación.

En “Notas sobre el problema de la formación (intelectual/teórica) en los posgrados de educación”, continúa señalando los problemas de la formación en investigación implantada por los posgrados: “no todos ellos se proponen un desarrollo intelectual de sus estudiantes en función del campo de la educación”. Díaz Barriga constata que existen posgrados preocupados por ofrecer una conformación intelectual del estudiante de la educación, mientras que otros crean “cierto efecto de dispersión intelectual”. Muestra algunos de los problemas de estos posgrados e indica que un vicio en la mayoría de ellos es el descuido de una cultura general en el campo educativo. Agrega que aunque sea difícil definirla, la formación teórica es necesaria, pues en los posgrados el estudiante “puede recuperar un espacio de su propia conformación intelectual” (1990, 30).

En sus palabras: “El pensamiento crítico o la formación teórica como posibilidad de un tratamiento de un objeto de conocimiento, de suerte que en este pensar en él y trabajar con él se elabore un conocimiento diferente respecto a la educación. Por lo tanto, formación teórica como un acto político en el que recuperando la intelectualidad del sujeto éste interprete un objeto de conocimiento de manera original y creativa; apropiación teórica desde la cual se trabaje con mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nocional y se clarifique un discurso conceptual de otro; posibilidad en la cual el sujeto, recuperando su propia



palabra, pueda distinguir el valor conceptual de una formación teórica y de otra" (1990, 31). Díaz Barriga, aun cuando valora la formación teórica, la producción intelectual, asienta que no existen criterios estables, claros o elaborados para reconocerla; incluso, no son claros en el Sistema Nacional de Investigadores. En sus palabras: "Si fuera factible realizar un análisis sobre la formación intelectual, aun en los programas más sólidos, sería difícil reconocerla". Agrega que en muchos egresados de los programas no se han erradicado "un conjunto de vicios intelectuales que escolarmente han sido promovidos" (1990, 32).

Más adelante, analiza la relación entre investigación educativa-formación de profesores. Afirma que la investigación educativa dinamiza el campo educativo y que es un mérito de los centros de formación haber participado en este proceso. Además, incluye un análisis de las tendencias de investigación, expone sus supuestos y algunos de las corrientes teóricas que se han privilegiado en la década. En el ensayo "Investigación educativa y formación de profesores", sostiene que la "década de los ochenta ha estancado la práctica de formación de docentes" (1990, 51), pues se propagó la idea de que esta actividad es más importante que otras que están ligadas al proceso educativo. Al respecto, proporciona datos de programas que nacen en esta década y afirma que la noción de que el docente sea investigador de su propia práctica ha promovido el establecimiento de programas de posgrado. Pero, según sus palabras, "Poco se ha trabajado sobre sus límites, sobre la manera como ha desvirtuado el sentido original de un trabajo de investigación ... De esta manera se pasó de investigar para hacer programas de formación a proponer una formación en investigación" (1990, 53).

En relación con el tema de la formación intelectual indica que la noción de formación implica la construcción del pensamiento propio y de que esté fundamentado en el contexto social. La formación significa reproducir a las teorías o autores así como la estructura conceptual en el que son producidas sus aseveraciones; de igual modo, la formación llevaría a opinar en contra de ellas (desde la posición propia o desde otras teorías) y, "finalmente, integrar la propia conformación conceptual que a la larga se traduzca en una producción original. Formación implica por tanto la producción intelectual del sujeto. Es lo contrario a la capacitación". Aquí, en este proceso los formadores tienen un lugar central, pues habrá que "reconocer que nadie da lo que no tiene. Para colaborar en la formación intelectual hay que poseer esta cualidad" (1990, 42).

Al discutir el tema del docente-investigador, en "Formación, formación de profesores y docente investigador. Notas para una crítica", arguye que la formación es "algo intelectual y algo histórico" (1990, 59) que implica un encuentro con la cultura. Con base en ello propone analizar el tipo de cultura

que propagan los actuales proyectos de formación. Asevera que los formadores que promueven la idea de que el educador sea investigador de su propia práctica es un discurso conflictivo, difundido por grupos de formadores que sólo tienen pocas horas de docencia. Con base en esta ideología se trata de restituir una imagen de dignidad, que ha sido perdida socialmente, pero que le propone funciones extrañas a su actuar. En sus palabras: "la propuesta del docente investigador de su propia práctica parece más un deseo que una realidad, un deseo que intenta reivindicar la figura del docente desconociendo los elementos intelectuales intrínsecos a su propia actividad" (1990, 62).

## **2. De la producción intelectual.**

Para valorar la producción de textos de Díaz Barriga tomaré algunos elementos que permitirán dar un punto de vista sobre la formación intelectual propuesta por el autor; tomo la noción y los contenidos de la formación intelectual.

*La noción.* A partir del debate sobre la formación en investigación, promovida por diversos centros y programas, Díaz Barriga sostiene la idea de la formación intelectual. Con base en ella se trata de oponer ya a la formación parcializada, ya a la imposición de una nueva función hacia los docentes, y a la forma y usos o divulgación de la noción de investigación, con una creciente empirización de la misma. Así, sostiene que la investigación en estos programas no ha llevado a la producción de "conocimientos originales respecto a la educación" y a la reflexión sobre las condiciones de elaboración del saber.

La formación teórica sería el elemento central de la formación intelectual. Al decir del autor: "apropiación teórica desde la cual se trabaje con mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nocional y se clarifique un discurso conceptual de otro; posibilidad en la cual el sujeto, recuperando su propia palabra, pueda distinguir el valor conceptual de una formación teórica y de otra" (1990, 31). A partir de aquí, se desprendería que la formación intelectual sería la que ubicaría en posición de vanguardia a aquéllos que la tengan y deberán mostrarlo con producciones originales.

Uno de los efectos de la calificación de intelectual está en la distinción que hace entre los actores que participan en el gremio. La elaboración del saber es una práctica corporativa. Sostener que algunos tienen una formación intelectual y otros no, es dividir el mundo entre dos sectores: los que si lo poseen y los que no. Una de las consecuencias de esta división sería la de revitalizar la distinción entre los que están en condiciones de vanguardia y los que no. No indico que el autor se califique de intelectual, pero la noción que utiliza puede reavivar la polémica positivista del intelectual como agente de progreso, de cambio. Popkewitz, señalando los problemas de la figura del intelectual que se ha

promovido en las reformas escolares, afirma: "Las prácticas intelectuales se definen históricamente a través de las ambiciones de los intelectuales para constituirse en funcionarios de la humanidad" (1994, 257). Aún más, puede caerse en la retórica del "intelectual como constructor del mundo"[8]. En los textos no se argumenta sobre cómo el maestro atrapado en los programas llegará a la posición intelectual.

*Los contenidos de la formación intelectual.* Hay cierto privilegio de lo cognitivo[9] en la promoción de la figura del intelectual. Díaz Barriga asevera que la

"formación significa reproducir a las teorías o autores así como la estructura conceptual en el que son producidas sus aseveraciones, de igual modo la formación llevaría a opinar en contra de ellas (desde la posición propia o desde otras teorías) y, "finalmente, integrar la propia conformación conceptual que a la larga se traduzca en una producción original. Formación implica por tanto la producción intelectual del sujeto. Es lo contrario a la capacitación". En este proceso los formadores tienen un lugar central, pues habrá que "reconocer que nadie da lo que no tiene. Para colaborar en la formación intelectual hay que poseer esta cualidad" (1990, 42).

Por un lado está el tema de las teorías. Las teorías tienen contenidos que las ubica en regímenes de verdad, no son contenido vacío acerca del mundo y no están legitimadas por sí mismas. Están acompañadas de modos diversos de instauración en el proceso de institucionalización del saber que se autocalifica de científico. El yo de la formación intelectual sería un yo ilustrado capaz de sortear los debates científicos, pero incapaz de establecer el régimen de verdad que lo sostiene. La teoría asumida por el intelectual que busca y anhela la autonomía le tendría que explicar su experiencia y los lazos intersubjetivos establecidos en la construcción del saber.

El otro costado es la afirmación: "Para colaborar en la formación intelectual hay que poseer esta cualidad", problema que implica el reconocimiento, el autorreconocimiento y la posición crítica de los que se afirman intelectuales. Uno de los elementos, inherente a la afirmación (subrayamos que el autor no se califica de intelectual) es la génesis de quién es intelectual y cómo reconocerlo. Un costado más consiste en las modalidades de convivencia entre los agentes y el proyecto a futuro entre ambos. Si se carece de un compromiso con el logro de la autonomía de ambos se establecería un proceso de dependencia entre el intelectual y el que sólo lo reconoce como tal. Un aspecto de la autonomía sería estar liberado para colocarse en una torre de marfil. Popkewitz sostiene que autonomía y compromiso están unidos. No debe comprenderse en el sentido del trabajo en solitario. "Tampoco se trata del intelectual profetizador de estilo antiguo, ni de la idea del intelectual como

miembro de una clase 'flotante a la deriva'. La autonomía y el compromiso deben ampliarse de forma simultánea, con el fin de que se mantenga la autonomía del intelectual sin sus fríos elementos de desencanto. La batalla predominante de los intelectuales consiste en mantener (o crear) la autonomía con el fin de oponerse a los regímenes de verdad y a las imágenes de creadores del mundo, incluida la propia del intelectual" (1994, 263).

En síntesis, si algún "sentido original" tiene la investigación como estrategia para la formación intelectual, consistiría en poner en tela de juicio la misma posición de los intelectuales y sus modos de conexión con los integrantes del gremio, con el mundo. Tela de juicio que incluiría a aquellos redentores y populistas que hablan en el lugar del otro, por el otro y en vez del otro. Castoriadis afirma contundentemente que es necesario salir de

"la perversión que ha caracterizado el lugar de los intelectuales desde Platón ...[e indica un camino posible:] Solamente la *phrónesis*, la cordura, puede permitir su superación. El intelectual debe considerarse ciudadano como los otros, sentirse portavoz, con derecho, de la universalidad y de la objetividad. La condición para poder mantenerse en ese espacio es que reconozca los *límites* de lo que su supuesta objetividad y universalidad le permiten; debe aceptar y no a desgano, que lo que trata de hacer entender, todavía es una *doxa*, una opinión, no una *episteme*, una ciencia" (1990, 67).

Como cualquier ciudadano, el intelectual, tendría que participar en la construcción de una opinión común, en hacer pública su actuación, como cualquier ciudadano "debería rendir cuentas de su práctica" (Castoriadis, 1990, 64); acción que no requeriría caer en eslógans del tipo "el docente investigador de su propia práctica". La construcción de lo posible no sólo está en las manos del que se autodefine como intelectual, a todos nos corresponde situarnos entre este mundo real y el que es posible construir. En relación con esta serie de argumentaciones confrontar el capítulo primero.

En este capítulo he resumido los argumentos que se han estructurado alrededor de la imagen del docente en tanto intelectual o de la formación intelectual del docente. Ya desde el principio había señalado que no existen propuestas concretas (o no las encontré) que se estructuren con base en estos supuestos.

---

[1] El texto de la "Formación de la experiencia docente" (En Contribuciones para una teoría de la Formación Docente) (1988a), aparece íntegramente en Carrizales, C. (1987). "Consideraciones para una teoría de la

formación docente”, 29-38. *Rev. Pedagogía*. UPN, México; y algunas partes del mismo se encuentran en Carrizales, C. (1988b). *Uniformidad, marginalidad y silencio en la formación intelectual*. Serie Debate Pedagógico II. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca; y en Carrizales, C. (1990). *El filosofar de los profesores*. Caos, Cuernavaca.

- [2] Se localiza en extenso la distinción entre diseño y modelar en “La lógica del porvenir en la formación de profesores” (Carrizales, 1985), 35-48: y en Carrizales, C. *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*. Serie Debate Pedagógico II. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca.
- [3] Habermas (1982) establece una crítica a Dilthey por sostener, frente a la razón técnica, la universalización de los métodos que se autodenominan ejemplares para la obtención del conocimiento científico. La existencia de un método universal está avalada por el positivismo, la fenomenología y las tradiciones hermenéuticas. También se puede consultar Feyerabend (1982) y Chalmers, A. (1987).
- [4] Follari alerta sobre la representación del hacer y las intencionalidades de los agentes: “puede creerse que hay continuidad entre intencionalidad consciente y sentido del acto objetivo” (1986).
- [5] Una noción de desalienación que llevaría al yo a la locura se encuentra en Braunstein, N, et al., (1981).
- [6] Al respecto indica “Transformar la experiencia implica cambios cognoscitivos” (Carrizales, 1986a, 32). La idea de contrastación de teoría y práctica privilegia un campo, la teoría, sobre otro, la práctica. “de lo que se trata es de reconceptualizar realidades acercándonos cada vez más a su comprensión, la reflexión sobre los conceptos se caracteriza por la *contrastación* de la teoría con la práctica” (1988b, 46). Subrayado mío. La noción de contrastación de la teoría es el motor del neopositivismo. Ver Chalmers (1987).
- [7] Ver el capítulo dedicado al “Modelo de docencia”. Cabe señalar que si al final de cada párrafo aparece la referencia bibliográfica eso indicaría que lo entrecomillado ha sido extraído de la misma obra y página.
- [8] Es interesante el debate que Popkewitz propone hacia la figura del intelectual. Respecto al intelectual orgánico afirma, retomando a Bourdieu, que el intelectual orgánico se sitúa como acompañante de los otros, “situación que les lleva a sentirse solidarios de cualquiera y de todos los dominados, a pesar de que estando en posesión de uno de los principales medios de dominación, el capital cultural, forman parte del orden dominante” (Bourdieu, citado en Popkewitz, 1994, 262).
- [9] Alrededor de la posición de Habermas, García Carrasco comenta: “Tanto Apel como Habermas, desde su cognoscitismo exacerbado, parecen no contemplar más posibilidad que la del consenso normativo” (1992, 52). Aspecto que también le puede suceder al docente intelectual, que no sea capaz de situarse ante la diversidad y entre la mediación requerida de los procedimientos genéricos y los espacios particulares en donde realiza su acción.

## AL FINAL, REFLEXIONES.

En este apartado quisiera plantear una serie de argumentaciones (y preguntas) que, más que conclusiones, implicarían una vuelta de tuerca sobre los problemas, temas, argumentos, afincados en este trabajo. Este acto implica la apertura, bifurcación de argumentos, enunciación de escollos, brechas, dimes y diretes sobre la temática tratada.

Una mirada retrospectiva nos permitiría tasar la importancia del "Primer Congreso de Investigación Educativa", para los profesionales de la educación (época en que esta noción se consolidó). Resultó relevante pues permitió crear, fortalecer y diferenciar lazos sociales, por un lado; a la vez que posibilitó la consolidación de la reflexión sobre los asuntos educativos y la valoración de la acción pública como elemento indispensable de la racionalidad en el campo de la pedagogía. En su conjunto, estos elementos han asentido en la ampliación de los campos al interior de la pedagogía. En ese sentido, los profesionales hemos talado bosques, construido diques, le hemos ganado terreno al mar; es decir, hemos modificado la geografía del continente educativo. Seguramente algunas pérdidas hemos tenido, al talar tanto bosque, pero éstas tendrán que ser valoradas por el gremio.

A modo de mirada general, en la producción de este texto nos ha orientado la idea de mostrar los argumentos que los propios actores han planteado para fundamentar la anhelada acción de formar profesores. Argumentos que hemos tratado de seguir literalmente y valorarlos en el contexto de su producción o con los propios elementos argumentativos, tanto los precedentes como los posteriores, en alguna vertiente o en algún autor en particular. La valoración realizada ha sido disímil por varias razones: por la producción realizada; por los encuentros con el material (su disponibilidad); por los límites propios del sujeto que hace público este escrito (momentos, tiempos y lugares de producción; afectos depositados, destilados, reanalizados). Con todo y esto era ya necesario un cierre.

La valoración de los textos no ha querido fundarse en el análisis del contexto como causa de la reflexión; sin duda existe una articulación sustantiva, pero ella no puede pensarse como determinante. Aquí me permito plantear una sugerencia de trabajo para próximas investigaciones: los educadores participan de múltiples actividades profesionales, ocupan lugares diversos en las instituciones y en la elaboración de las políticas gubernamentales, en las que ellos tienen una importante incidencia. El trabajo anónimo que realizan tiene consecuencias amplias en la dirección de las tendencias y formas de percibir la formación de docentes. Las políticas gubernamentales están elaboradas por trabajadores de la educación, éstos depositan creencias que

tienden a orientar la reflexión en el campo y las formas particulares de concreción de intereses, así como variadas formas de implementación. De esta forma producen un saber dirigido a un contexto geográfico específico -en nuestro caso México-, pero elaboran variadas interpretaciones que llegan a hacerse públicas en los planes sexenales. Construyen diversas políticas, asumiendo tendencias valoradas en el plano internacional, así el saber postulado como creencia se difunde como verdad y es (o pretende ser) establecido como teoría. La pedagogía comparada conoce este hecho bajo el término indigenización, que es la apropiación de una idea, creencia, verdad, bajo los velos cognitivos y afectivos del contexto geográfico, social y cultural particular.

La folklorización de las tendencias no sólo se han dado bajo la égida de la política gubernamental, también los trabajadores de la educación han puesto su granito de arena a las playas de la formación docente. Han traducido, asumido, perspectivas y con ello han participado en la creación de grupos a nivel nacional e internacional. Han expandido la producción nacional y a la vez se han alimentado de ideas producidas en otros contextos. Además, se han creado y fortalecido formas de construcción del saber y, al unísono, o como consecuencia de lo anterior, lazos sociales. Y viceversa, por lazos sociales establecidos se incorporan, traducen e instalan formas de construcción del saber en la pedagogía. En síntesis, el hecho de la producción de saber en el campo de la formación docente requiere una investigación comparada que ubique la producción realizada en México en relación con el contexto internacional. Una investigación de este tipo permitiría valorar la importancia de la noción de tradición, esbozada en este trabajo.

El cierre de este trabajo implica la valoración general de los elementos conceptuales que utilicé en esta investigación. Cabe indicar que en relación con la producción analizada la posibilidad de poner en juego las categorías fue disímil; sin embargo, a estas alturas sostengo su valor en la reflexión sobre este campo. En relación con la categoría medios-fines, es notorio que la mayor parte de las propuestas perciben al docente como sujeto de corrección y por lo tanto de conversión a un ideal. En términos generales, se le toma como un medio para el logro de una finalidad: ya como sujeto en falta, o como sujeto con elementos ideológicos errados (en relación a cada una de las propuestas), los que habrá que erradicar para llevarlo al cumplimiento del "ideal" previsto. No faltan las propuestas que lo tomen como objeto de investigación, a pesar de que lo conceptualicen como sujeto. En relación con este punto es posible observar que la producción analizada no reporta la coautoría entre el investigador o interventor y el sujeto (o sujetos) que "padecen" los procesos de investigación o intervención. Hay un acompañamiento recíproco hasta el momento de la realización de las acciones previstas por los que llevan la rienda,

no en la tarea deliberadamente pública de exponer los efectos, valoraciones, evaluaciones de aquellas acciones. Así, se ha creado una base cognitiva que sólo pone en evidencia los estilos de los interventores o investigadores; no sobre aquéllos que han participado en los procesos indicados. ¿Será el peso de la institución? ¿Serán los marcos gremiales y estilos de trabajo tradicionales de los cuales los interventores o investigadores no se han podido liberar? En este rubro no se podría argumentar que la causa central son las políticas neoliberales que padecemos los que trabajamos en las instituciones de educación, pues ellas son recientes. No queda en este rubro más que plantear el hecho, hacer pública una laguna, dentro del continente analizado.

Por otro lado, la noción de saber nos ha permitido percibir el anhelo de sostener a la ciencia como el ideal de producción en la pedagogía. Consciente o inconscientemente se sostiene un ideal cientificista, ya con base en la noción de ciencia o con la de ciencias de la educación, cuando esto se argumenta en forma explícita. Implícitamente se descarga a las acciones de formación de su componente moral y se fundamentan del lado de la búsqueda de la verdad, a pesar de que en ocasiones se argumente en las propuestas de formación que el ideal es el establecimiento de la crítica. Así se llega a sostener que la promoción del campo, la mejora de las acciones docentes, la innovación conceptual, corre del lado de la investigación; con este tipo de afirmaciones se coacciona a otro tipo de saberes y se privilegia una forma de producción. Una mirada a la historia de la pedagogía permitirá ver que los movimientos pedagógicos que han dejado huella no se erigieron con la bandera de la construcción científica. En ellos es posible observar que la mejora, incluso la elaboración de estrategias técnicas, ha sido posible en los momentos en que los docentes actúan corporativamente, como sería el caso del movimiento Freinet. Con la asunción cientificista se privilegia un saber monolítico en el terreno de la formación docente y por extensión de la pedagogía.

En este mismo apartado es posible observar que la categoría de totalidad se afincó como el baluarte para dirigir las acciones y formas de racionalizar la formación de docentes. Podríamos caracterizar a la década como la búsqueda de la totalidad como forma de racionalizar e intervenir en materia de formación de profesores. No deja de ser sintomático plantear como punto de inicio en la comprensión y dirección de las prácticas una idea, la de totalidad, que llevaría a la captación de la racionalidad, y esto afecta tanto a los formadores como a los sujetos de formación; ¿el afán de totalización podría ser el síntoma del campo?

Asimismo, se constata un movimiento especial en torno a la psicología y su impacto en el campo de la formación de profesores. La crítica a la tecnología educativa llevó a la recuperación de elementos sociológicos y políticos, pero en



la actualidad los formadores acuden de nuevo a la psicología en los programas de formación de docentes como eje rector de sus propuestas; podríamos decir que el campo se psicologiza y la ganancia obtenida está a punto de perderse. Esta aseveración no quiere indicar que la psicología no tiene que dar su opinión en materia de formación de profesores, pero tal vez no sea el único saber que nos permita cercar el continente educativo. Es imprescindible ser tolerante ante diversos campos, de igual forma no podemos sostener que uno de ellos sea el que tome la rienda de la delimitación del terreno en el continente de la formación de docentes.

Además, la idea de sujeto, nos ha permitido observar el anhelo que tienen las propuestas de formación de dirigir, al docente, hacia la apropiación de un ideal que puede aparecer incluso como crítico. Se busca que el profesor asuma una trayectoria, para lo cual o se le niega el saber precedente o se califica el saber que posee como intuitivo o se le considera alienado. El punto de partida de las propuestas consiste en objetar o valorar negativamente su biografía, ideales o intereses: bajo este supuesto es posible concebir su trans-formación. En igual sentido, al profesor se le ha concebido como sujeto que vive su actuación en términos asimétricos hacia los ideales o proyectos de la institución, la propuesta de formación implicaría la búsqueda de la simetría entre ellos. Con arreglo a estos supuestos se dirige la pulsión epistemofílica de los docentes; la elaboración de mundos posibles, de renovación del yo ante el mundo se posterga. ¿Será posible pensar la actuación docente en términos dialécticos de autonomía (construcción de mundos posibles) y de coacción (límites que pone la institución)?, ¿o tendríamos que pensar que la coacción implica una cuota de acción de los sujetos y que a partir de ella es posible la construcción de nuevas acciones por parte de los sujetos? En este apartado tendríamos que recordar las palabras de Elliot, para quien el sujeto en la praxis está compelido a

"la realización de un idea de vida, a la actualización de ciertas cualidades éticas *en* la forma en que unas personas dirigen sus vidas en relación con las demás. La *praxis* consiste en actualizar nuestros ideales y valores en una forma adecuada de acción, y constituye siempre una empresa inacabada que requiere una reflexión y análisis continuos" (1990; 269).

Se quiera o no, el maestro siempre es reflexivo, tal vez no engarce su estilo de reflexión con los que idealizan la propuesta formativa; partir de este supuesto podría llevar a ver la formación en términos más complejos. A pesar de que las propuestas formativas centradas en la reflexión han puesto el acento en la valoración de lo propio, poco se ha trabajado sobre los contenidos que orientan la reflexión, tanto de los formadores como de los profesores. La tendencia de

la reflexión sobre la propia experiencia tendría que ser asumida por los propios formadores y complejizada con una noción más abierta del sujeto y de su trabajo.

En términos generales, tanto las políticas gubernamentales como las propuestas de formación del profesorado se han coludido para exigir que el docente asuma múltiples ideales, pero las condiciones de trabajo y producción (incluso las de los formadores) no han cambiado; es más, se han deteriorado aún más. En el presente texto se puede observar la multitud de imágenes que se han impuesto al docente. Frente a la tecnología educativa que sostiene en sus extremos que lo educativo es lo tecnológico y en ese lugar puede estar ausente el maestro, la mayoría de las tendencias se han opuesto a esas pretensiones, a costa de sobreexplotar su actuación. En este sentido hay ganancia conceptual, pero pérdida en las posibilidades reales de concretar el trabajo ya que los ideales son tan altos que se ha vuelto imposible alcanzarlos. Trabajar sobre el terreno, implicará para los formadores elaborar ideales terrenales para que se puedan concretar las estrategias de formación en un reconocimiento distinto del sujeto y sus posibilidades. Alrededor del sujeto una laguna: encontramos cierta cautela de los formadores para dar cuenta de los dispositivos que se emplean para mudar al sujeto. ¿Será esta cautela un síntoma más de la pedagogía?

Por su parte, la noción de tradición nos acercó a la dinámica de los grupos que forman parte del campo. Continuando con la metáfora geográfica, cada uno cuida su territorio, casi no existe diálogo; la forma de interrelación consiste en la negación. Sin embargo, también se perciben otras formas: continuidad, diferenciación, incorporación, distanciamiento; estas modalidades de relación han dinamizado el campo, las creencias que se han construido para formar a los docentes. La movilización del campo será posible si existen diversos modos de racionalización y formas de interacción entre los diversos actores, pero con la actual creencia de que la investigación científica sería el pilar de la construcción de conocimientos se corre el peligro de colocar a la ciencia como el eje rector.

En este sentido es necesario afirmar que las modificaciones en el sector no podrán lograrse tomando como sustento la aplicación del conocimiento científico (o del imaginario que hace en relación a éste), pues solamente refuerza las perspectivas de la eficacia social; quienes se afilian a esta vertiente han sostenido que la transformación se da por la aplicación de la ciencia. Los que se afilian a ella olvidan que el ámbito de las acciones de formación de profesores es lo moral; en materia de formación del profesorado las cuestiones éticas tienen un papel central, aunque tampoco serían el eje rector de las cavilaciones sobre el campo. La investigación que no incluye una visión moral

de las instituciones escolares es simple y poco servirá a los educadores como modelo de comprensión.

En el marco de la categoría de escolarización hemos percibido la relación que tienen los productores con la institución escolar. En general, en los escritos predomina una denegación hacia el contexto, lugar, espacio, ámbito en donde se desarrollan las acciones de formación, o se plantean con un nivel de generalidad tal que pareciera que no se encuentra en este mundo. Sin embargo, el continente que nos da cabida gira alrededor de los significantes de la institución. La relación con la institución que mantienen los productores gira en dos polos, o se asumen las demandas institucionales o se hace abstracción de ellas. A pesar de que se pueda afirmar que la institución coacciona nuestro saber, deseo y pulsión, no debemos olvidar que la coacción implica también la producción de sentido en donde los actores tienen un papel central. La coacción, el establecimiento de límites, implica producción de nuevas normas, significados y formas de interacción social entre los sujetos, nuevas formas de convivencia. Hacer abstracción del peso de la institución en los programas de formación de docentes lleva a que, implícitamente, se asuma el polo instituido de la acción social, y negar la apertura hacia mundos posibles, característica propia de los actores sociales. Ponerse en cualquier lugar de los polos es aceptar que sólo existe un marco posible de interacción entre los hombres.

En relación con la apertura a nuevas experiencias se percibe que los integrantes del sector anhelan cambiar las prácticas sosteniendo en las acciones prescriptivas de formación del profesorado una visión alternativa, pero al no dar cuenta del proceso, límites, posibilidades y contradicciones institucionales se asume, virtualmente, una posición idealista del cambio. Podría ser redundante, pero el cambio sólo se realiza cambiando, y la medida de tensión sobre lo modificado consiste en hacer público el hecho.

Por otro lado, queda por hacer un análisis específico sobre los trasvases que se dan entre los sectores normalista y universitario. Muchas de las propuestas se han aplicado literalmente de un espacio institucional a otro, cuando las condiciones y objetos de tratamiento son diversos para cada uno de los sectores, incluidas las tradiciones en la producción de saber y formas de interacción que se despliegan.

En este espacio conviene recordar que las instituciones demandan cada vez más trabajo y eficacia a los docentes y formadores, pero los contextos se depauperan cada vez más y de forma vertiginosa. A pesar de ello los formadores, en general, han sido poco críticos para analizar sus condiciones, las propias y las ajenas, y a pesar de ello llaman a las acciones de formación a los profesores. La invitación a colocarse del lado de lo instituido se argumenta

de múltiples formas, incluso en aquellas en donde el análisis del contexto social se plantea de una forma "crítica". En algunas perspectivas analíticas y prescriptivas se olvidan que los docentes asumen activamente las políticas de la institución pero igualmente se oponen a ellas; es decir, se tiene una concepción plana de la relación del sujeto con la institución. Además, hacer abstracción de las condiciones de trabajo sin engarzarlas con los ideales formativos es producir ideología en beneficio de la burocracia institucional; es apostar por el control y olvidar los problemas de la equidad y justicia social.

## ANEXOS

### **ANEXO 1. LA DISECCIÓN DE LAS TRADICIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO.**

En nuestro país se han estructurado diversas tendencias para formar a los docentes que han provocado acuerdos y desacuerdos. Es innegable el valor que éstas tienen como referente de las acciones de formación de docentes, y en alguna medida han generado cierta tradición en el campo. Concordamos con Liston, D. y Zeichner, K. M., cuando sostienen que en el ámbito de la formación de profesores las tradiciones no son materia inerte, plantean bienes valiosos que permite a los sujetos realizar acciones estructuradas en marcos sociales; además, los autores señalan "que las diferentes tradiciones educativas presentan distintos puntos de vista sobre la actividad pedagógica y sobre el rol del profesor" (1993, 71).

Los actores de la formación de docentes y profesionales de la educación han realizado un esfuerzo por aclararse cuáles son las tendencias que han existido en el lapso de los años que nos ocupan para formar a los profesionales de la educación. Reconocen las siguientes:

a) tecnología educativa como fuente que asegura el desarrollo de la función docente (Leiva, 1986);

b) en oposición a la tecnología educativa como tendencia se plantea la noción de formación integral, sin necesariamente romper con la lógica del planteamiento criticado (Riveiro, 1983; Hoyos, 1987; Juárez, 1987; Bañuelos, 1987);

c) toma como objeto de análisis las propuestas que dicen superar a la tecnología educativa: formación en contenidos y trabajo grupal (Remedi, 1992);

d) plantea que la didáctica crítica es la alternativa que se edificó en los ochenta como oposición al proyecto de la tecnología educativa (Ayala, 1991; Quezada, 1992);

e) sostiene que la actualización en contenidos específicos y la construcción de didácticas especiales se oponen a la tecnología educativa (Ayala, 1984);

f) opone a la tecnología educativa la edificación de alternativas institucionales específicas; señala que en el período se renuevan temáticas y estrategias; propone tres períodos: inicios de los setenta, mediados y fines de los setenta, década de los ochenta (Nazif, 1984);

g) indica la influencia de distintas disciplinas en la construcción de una imagen o de una forma de prescribir la acción del profesor, hecho que tiene su impacto en la formación de docentes (Rodríguez, 1985; Reyes, 1990; Serrano, 1992);

h) promueve la idea de la profesionalización de la docencia, en oposición o como alternativa a la dominación de la tecnología educativa (Morán, 1987; Olmedo, 1987; Pérez, 1987; Hirsch, 1990; Chan, 1992);

i) se inclina a relacionar la docencia y la investigación: reconoce que son prácticas específicas tendientes a elevar la calidad académica: que el docente puede ser investigador de su propia práctica o que el docente puede ser investigador (Glazman, 1987; Pérez, 1987; Rosas y Fierro, 1987; Rosario, 1989; Reyes, 1988; Narváez, 1991);

j) opta por la formación intelectual del docente como una forma de superar la racionalidad instrumental imperante; afirma que es el camino para reconocer a la actividad docente como profesional (Díaz Barriga, 1984): o como una forma de superar las homogeneidades de las modelizaciones (Carrizales, 1987);

k) propone una periodización que señala el "desplazamiento del control en la producción del cuerpo universitario con la creación de centros especializados en la formación pedagógica"; distingue tres situaciones en relación con el marco organizativo de la institución: centros directamente ligados a la administración central; centros en escuelas y facultades que no tienen proyecto curricular; centros en escuelas y facultades que impulsan proyectos curriculares (Furlán, 1987);

l) periodización de tendencias que se centra en la forma en que se han estructurado estrategias para la formación de docentes, se destacan tres etapas: cursos de actualización autónomos (71-73), cursos estructurados de formación docente (74-75), posgrados en educación (76 a la fecha) (Aguirre, 1982 y 1988);

m) propone una explicación de la evolución en el campo; relaciona dos aspectos: momentos y tendencias; retoma los momentos planteados por Aguirre (1982) e incorpora tres tendencias: capacitación instrumental; abordaje desde las dimensiones sociológica, psicológica y pedagógica; intento de resolución de problemas, "dar una mayor coherencia a una formación intelectual"; para el autor las tendencias subsisten de diversas maneras en los programas indicados (Díaz Barriga, 1987 y 1990);

n) con base en tres criterios (práctica docente impulsada, contenidos teóricos que conforman a las propuestas de formación, relación con demandas institucionales) se plantean cuatro tendencias de formación de docentes, cada una de ellas se constituye en relación con intereses específicos, éstos son: interés técnico; interés por la profesionalización del docente; interés por la investigación; interés por el docente como intelectual (Pasillas y Serrano, 1992).

Como se observa, el punto a sólo reconoce una variante. El g indica, de manera general, el impacto de las disciplinas en la construcción de la imagen del docente. Los puntos b, c, d, e, j reconocen una dualidad; no subsumen procesos que son indicados por otros autores. Las tipologías elaboradas en los puntos f, k, l, m ponen el acento en las estrategias generadas en la formación de docentes y profesionales de la educación, para indicar cierta periodización. Los autores enmarcados en los índices k, m, n reconocen diversas inclinaciones acerca del contenido e imágenes deseadas de profesores y lo ligan con la problemática institucional.

El punto n resulta ilustrativo para indicar los gustos, aficiones, anhelos e inclinaciones de la formación de docentes y profesionales de la educación. La organización de este texto lo ha tomado como base y ha decidido estructurar la presentación tomando como base las siguientes categorías: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación de la docencia con la investigación, la formación intelectual del docente. En cada apartado se indican las variantes que tiene cada una en su interior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### OBRAS GENERALES

Abbagnano, Nicola (1987). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Arendt, Hannan (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Aristóteles (1987). *Moral a Nicómaco*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ausubel, David, Joseph Novak y Helen Hanesian (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Berger, P., y Luckman, T. (1980). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, Richard J. (1991). *Perfiles Filosóficos*. México: Siglo XXI.

Bernstein, Richard J. (1979). *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid: Alianza Editorial.

Böhn, Winfried (1995). *Teoría y práctica. El problema básico de la pedagogía*. Madrid: Dykinson, S. L.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama

Braunstein, Néstor, F., Saal, Benedito, A. (1981). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata-Paideia.

Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. 2 Vol.* Barcelona: Tusquets.

Castoriadis, Cornelius (1990). Los intelectuales y la historia. En Castoriadis C. (1990). *El mundo fragmentado* (pp. 61-67). Montevideo: Caronte.

Contreras, José (1996). "La investigación educativa. Epistemología, ética i política del coneisement educatiu". En Pérez Gómez, A. *Models d'investigació a l'aula* (pp. 17-31). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Contreras, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata

Cousinet, Roger (1975). *Formación del educador*. Barcelona: Paideia.

Chalmers, Alan (1987). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

Dewey, John (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, John (1982). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Douglas, Mary (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Durkheim, Émile (1976). La educación: su naturaleza y su función. En Durkheim, Émile. *Educación como socialización* (pp. 89-113). Salamanca: Sígueme.



Durkheim, Emilio (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.

Edwards, Verónica (1988). El Conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. En Torres, R. M. et al, *Curriculum, maestro y Conocimiento* (pp.19-26) (Temas universitarios, No. 12). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.

Elliot, Jhon (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ezpeleta, Justa (1986). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción* (Cuadernos de Investigación educativa 20). México. DIE-CINVESTAV-IPN.

Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós-Universidad Nacional Autónoma de México ENEP-Iztacala.

Feyerabend, Paul (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI.

Feyerabend, Paul (1996). Contra la infabilidad cultural. Objetivismo, relativismo y otras quimeras. En Giner, S., y Scartezzini, R. *Universalidad y diferencia* (pp. 119-230). Madrid: Alianza.

Flaubert, Gustav. (1991). *Bouvard y Pécuchet*. Barcelona: Montesinos.

Fox, Evelynd (1989). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Ediciones Alfons El Magnanim.

Fullat, Octavi (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.

Fullat, Octavi (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía*. Barcelona: CEAC.

Furlan, Alfredo (1992). Institución, profesores y formación. *Revista Acatlán. Multidisciplina 1*, 97-104. México: Universidad Nacional Autónoma de México-ENEP-Acatlán.

Gadamer, H-G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gargani, Aldo (Ed) (1983). *Crisis de la razón*. México: Siglo XXI.

Gimeno J. y Pérez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.

Gouldner, Alvin (1983). *Los dos marxismos. Contradicciones y anomalías en el desarrollo de la teoría*. Madrid: Alianza Editorial.

Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Grundy, Shirley (1993). Más allá de la profesionalidad. En Carr, Wilfred (comp.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 120-132). Sevilla: Díada.

Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, Jürgen (1987). *Ciencia y técnicas como "ideología"*. Madrid: Tecnos.

Harlan, Lane (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza Editorial.

- Heller, Agnes (1972). *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo.
- Hernández, Fernando (1996). Psicología y educación. *Cuadernos de Pedagogía. Tendencias Educativas Hoy*. 253, 50-56. Barcelona.
- Hirsch, Ana (1990). *Investigación superior: universidad y formación de profesores*. México: Trillas.
- Imbernón, Francisco (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbert, Francis (1994). Les "metiers impossibles" et les impasses du "schéma fins-moyens", *Reveu AFIRSE*, 3, 153-164. París.
- Jiménez, Isabel (1982). Práctica educativa escolarizada. (Elementos para la construcción de un marco teórico de análisis), *Perfiles Educativos* 17. 2-11.
- Lakatos, Imre (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Langford, Glenn (1993). La enseñanza y la idea de práctica social. En Carr, Wilfred (comp.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 68-72). Sevilla: Díada.
- Liston, D.P. y K. M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Luhmann N. y K. Schorr (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- MacIntyre, Alasdair (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, Grijalbo.
- Mannoni, Octave (1982). *Un comienzo que no termina*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, Peter (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Olmedo, J. y M. E. Sánchez (coords.) (1981). *Documento base. Formación de trabajadores para la educación* (pp. 147-234). México. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Palop, Pilar (1981). La tradición gremial de la epistemología genética. En Palop, Pilar. *Epistemología genética y filosofía* (pp. 215-319). Barcelona: Ariel.
- Pasillas, M. A. y J.A. Serrano (1992). La formación docente: categorías y temas de análisis, *Revista Pedagogía. Nueva Época* 1 (8), 42-53. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Gómez, A. I (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas (298-315). En Gimeno, J. y Pérez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. S. (comp.) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. València: Universitat de València.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- Rubio Carracedo, J. (1992). *Ética constructiva y autonomía personal*. Madrid: Técno.
- Sartre, Jean Paul (1979). *Crítica de la razón dialéctica 1*. Buenos Aires: Losada.
- Scriewer, Jürgen (1991). La construcción de la pedagogía científica, diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativa y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia, *Revista de Educación* 296, 153-174. Madrid: MEC.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schuster, Félix (1982). *Explicación y predicción*. Buenos Aires: CLACSO.
- Serrano, José Antonio (1982). *Psicoanálisis y Enseñanza*. Tesina. México: FFyL UNAM.
- Serrano, José Antonio (1986). Pedagogía-ciencia(s) de la Educación. En Carrillo, A., Escamilla, J., Serrano, J.A. (comps.), *El debate actual de la teoría pedagógica en México* (pp. 105-123) (Cuadernos de la ENEP-Aragón 43). México: ENEP-Aragón-UNAM.
- Serrano, José Antonio (comp.) (1990). *El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación* (Cuadernos de la ENEP-ARAGON Núm. 56). México, ENEP-Aragón-UNAM
- Serrano, José Antonio (1992). El campo psicológico y la formación de docentes, *Revista de Acatlán. Multidisciplina 1*. 105-112. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- Serrano, José Antonio (1993). Tendencias en la Formación de docentes. En Ducoing, P., Pasillas, M.A., Serrano, J. A., Torres, F., Ribeiro, L. *Estado de Conocimiento: Formación de docentes y profesionales de la educación Cuaderno No. 4*. La investigación Educativa para los ochenta, perspectiva para los noventa. México: 2o. Congreso de Investigación Educativa.
- Serrano, José Antonio (1994). *Formar a los docentes en la reflexión de la experiencia, problemas*. Ponencia, presentada en Culiacán, abril de 1994.
- Serrano, J. A., A. Carrillo y J. Escamilla (comps.) (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México* (Cuadernos de la ENEP-Aragón 43). México: ENEP-Aragón-UNAM.
- Serrano, J. A. y Pasillas M. A. (1993). Tradiciones en la investigación sobre educación. *Perfiles educativos* 61, 3-12. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos- UNAM.
- Simon, Josef (1983). *La verdad como libertad. El desarrollo del problema de la verdad en la filosofía moderna*. Salamanca: Sígueme.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stewart I., y Golubitsky, M. (1992). *¿Es Dios un geómetra? Las simetrías de la naturaleza*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Trilla, J. (1997). Escuela tradicional. Pasado y presente. *Cuadernos de Pedagogía* 253. 14-19. Barcelona.

Weber, Max (1973). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* 220, 44-49. Barcelona.

## TENDENCIAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO.

### TECNOLOGÍA EDUCATIVA.

Álvarez, José Manuel (1984). El desarrollo de una modalidad para la actualización del magisterio. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 10-19. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Arnaz, José Antonio (1984). Problemática de la formación y la actualización docente en las instituciones de educación superior. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 1-9. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Barba, Julio et al. (1984). Modelo de planeación curricular para capacitadores de educación básica. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 265-276. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Becéz, David (1984). Consideraciones generales de una experiencia: El Sistema de Educación a Distancia en la Universidad Pedagógica Nacional. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 160-165. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Bañuelos, José (1987). Evaluación y prospectiva en la formación de profesores. En ANUIES-SEP-CISE-UNAM. *Cuaderno de Trabajo: Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Caballero, Jesús (1984). Modalidades abiertas para la formación de maestros. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 20-36. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Dirección General de Educación Preescolar (D.G.E.P) (1984). Una experiencia en el uso de la tecnología educativa en la actualización del personal docente del nivel preescolar del Estado de Chiapas. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 193-206. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ducoing P., M. A. Pasillas y J. A. Serrano (1996). Formación de docentes y profesionales de la educación. En P. Ducoing Watty y M. Landesmann Segal (comps.), *Sujetos de la educación y formación de docentes*. México: Consejo Mexicano de Educación Educativa.

Fitzpatrick, W. y M. C. Barrón (1984). Formación pedagógica de los docentes en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 118-127. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Hirsch, Ana (1984). *Investigación superior: universidad y formación de profesores*. México: Trillas.

Hoyos, Fernando de (1987). Mejoramiento integral de la práctica docente en la educación técnica. En ANUIES-SEP-CISE-UNAM. *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Jiménez, Carlos (1984). El cine educativo en la actualización y la capacitación del maestro en Educación Primaria. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 138-152. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Leiva, David (1984). Modalidad educativa, con énfasis en lo psicometodológico. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 49-71. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Leiva, David (1986). Tecnología educativa e identificación de necesidades para la capacitación docente. *Tecnología y Comunicación Educativa 2*, vol. 1, 35-46. México.

Martínez, Jorge (1984). La organización de la actividad docente como parte del Programa de Formación Docente del IPN. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 101-110. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, Elías (1987). *Microenseñanza: desarrollo de material de apoyo en base a una experiencia*. Tesis de Maestría. Querétaro: Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica.

Mora, A. (1984). La experiencia en la elaboración de materiales instruccionales para el SEAD de la UPN. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 166-174. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Núñez L., e I. Ogalde (1984). Experiencias de tecnología educativa en: Planificación, conducción y evaluación de la enseñanza. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 82-92. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Olguín Oscar, José López y M. Eugenia González (1984). El Centro Nacional de Tecnología Educativa y la Capacitación del Personal Docente. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 250-255. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Reyes, Gerónimo. (1988). La microenseñanza para el establecimiento de habilidades en la técnica de discusión dirigida. *La ciencia y el hombre No 1*, 87-96. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Ribeiro Lidio, C. Mejía, T. Heinz y G. Guajardo (1983). *Mejoramiento del profesor en funciones. Basado en la microenseñanza*. Querétaro: Taide.

Ríos, Leodegario (1984). La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente de telesecundaria. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 72-81. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Salas, Marco (1990). *Instrucción programada básica para la docencia y entrenamiento de personal*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Serrano, José Antonio (1982). *Propuesta de trabajo con la técnica de microenseñanza para profesores de la ENEP-Z*. Documento de trabajo. México: UNAM-Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza.

Unna, Luz (1984). Centro de Didáctica. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 128-137. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional (1984a). La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente. *Cuadernos de cultura pedagógica No.1*, 72-81. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional (1984b). Relatoría General. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 278-79. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Vizcaíno, A., Carlos Vergara, Jesús Verdugo y Lauro Izaguirre (1984). Experiencia a nivel posgrado de Formación de docentes en la modalidad a distancia. *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 241-249. México: Universidad Pedagógica Nacional.

## PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA.

Acosta, Salvador (1988). Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. En Zarzar (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen.

Aguirre, Esther (1982). Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores. *Perfiles Educativos 17*, 12-26. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Aguirre, Esther (1988a). Apuntes para un estudio de los posgrados universitarios en materia educativa durante la década 1970-1980. En M. Arredondo y A. Díaz (comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Aguirre, Esther (1988b). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de la educación superior 17 (2)*, 5-21. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.

Aguirre, Esther y Rosa Sandoval (1986). El currículum formalizado y el vivido en el Colegio de Pedagogía. En C. Barrón, y B. Bautista (comps.), *Memoria del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

Alvarado, Eugenia (1989). Propuesta didáctica para formación de docentes en una disciplina. *Perfiles educativos 43/44*, 62-67. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos.

Arredondo, Martiniano (1980). La formación del personal académico. En M. Arredondo, A. Díaz Barriga (comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

Arredondo, Martiniano (1987). Desarrollo histórico de la formación de profesores Universitarios. En ANUIES-CISE-UNAM (comps.), *Foro Nacional*

sobre *Formación de Profesores Universitarios. Cuaderno de trabajo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Arredondo, Martiniano (1988). Desarrollo histórico de la formación de profesores. En C. Zarzar (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen.

Arredondo, M., M. Uribe y T. Wuest (1978). Notas para un modelo de docencia. En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Arredondo, Martiniano, Rafael Santoyo y Graciela Pérez (1987). Vinculación docencia-investigación. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 13-29. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Arredondo, M. y Ángel Díaz Barriga (1990). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencia en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Arredondo, Martiniano, C. Muñoz Izquierdo, F. Martínez, E. Rockwell y P. Ducoing (1989): Alcances del posgrado en educación el país. *Ciencia y desarrollo. Número Especial*, 111-120. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Bazán, José de Jesús (1988). Programa nacional de formación y actualización de profesores para la enseñanza de técnicas de lectura, redacción y otros procedimientos de estudio. En C. Zarzar (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen.

Cabello, Víctor y Hortensia Murillo (1988). Programa de formación para el ejercicio de la docencia en el Bachillerato del CCH. *Perfiles Educativos 40*, 36-41. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos.

Cabello, Víctor y Gilberto Silva (1988). La Formación de Profesores en el nivel del Bachillerato Universitario. *Perfiles educativos 40*, 46-50. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos.

Cabello, V. y G. Silva (1990). La formación de profesores en el nivel del bachillerato universitario. *Perfiles Educativos 47-48*, 91-98. México: Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) (1987). *Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios. Cuaderno de Trabajo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Secretaría de Educación Pública-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Chehaibar, E., V. Cabello y O. Eusse (1986). Seminario de formación del grupo de apoyo para la docencia en el CISE. *Perfiles Educativos 33*, 37-42. México:

Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

De Lella, Cayetano (1978). Grupos operativos en la formación del personal docente universitario. En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-CESU-Universidad Nacional Autónoma de México.

De Lella, Cayetano (1983). El programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación. En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, Ángel (1983). El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM. En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-CESU-Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, Ángel (1987). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1979-1987). En *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. Cuaderno de trabajo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-CISE-Universidad Nacional Autónoma de México.

Escurra, De Lella, Krotsch (1995). *Formación docente e innovación educativa*. México: Patria.

Esquivel, J. E. y L. Chehaibar (1986). Utopía y realidad en la propuesta de formación de profesores (una experiencia de especialización para la docencia). En Díaz Barriga, et al. (comps.) (1986). *Seis estudios sobre educación superior* (Cuadernos del CESU. 4). México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México

Esquivel, J. E., L. Chehaibar (1987). *Profesionalización de la docencia. (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*. México: Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Eusse, O., P. Murillo y M. Uribe (1987). Centro de investigaciones y Servicios Educativos. Departamento de Formación de Personal Académico. En ANUIES-CISE-UNAM. *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. Cuaderno de trabajo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Eusse, O., H. Murillo y M. Uribe (1987). Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos. *Perfiles Educativos* 38, 20-41. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.



Hisch, Ana (1987). Propuesta de formación de profesores con énfasis en la investigación educativa. *Revista de la Educación Superior* 15 (57). 100-114. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.

Hisch, Ana (1990). *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*. México: Trillas.

Hitt, Fernando (1988). Programa nacional de formación y actualización de profesores de matemáticas. En C. Zarzar (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen.

Hoyos, Carlos Ángel (1980). La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad. *Perfiles Educativos* 7, 12-32. México: Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Marín, E. y M. Uribe (1986). Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa. *Perfiles Educativos* 33, 31-36. México: Centro de Investigación y de Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez, Carlos (1989). La noción de interdisciplinariedad en el Programa de Formación Docente del CISE. *Perfiles Educativos* 43-44, 68-75. México: Centro de Investigación y de Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Morán, Porfirio (1987). Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la perspectiva del CISE. En ANUIES, CISE y UNAM (comps.), *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios* (Cuaderno de trabajo). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Investigación y de Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Morán, Porfirio (1990a). El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento. *Perfiles Educativos* 47-48, 56-60. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Morán, Porfirio (1990b). Problemática de la vinculación docencia-investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En UNAM-CISE (comp.), *Problemática de la relación docencia-investigación. Antología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Muñoz, Emilio (1988). Programa nacional de formación de profesores del área biomédica. En Zarzar (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen.

Pacheco, T. y T. Wuest (1981). Formación de Personal Académico de las Universidades Estatales en el Campo de las Ciencias y Técnicas de la Educación. En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

Pansza, Margarita (1987). La importancia de la problematización del conocimiento en la formación docente. En ANUIES-SEP-CISE-UNAM

(comps.), *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios* (Cuaderno de trabajo). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Pansza M., C. Pérez y P. Morán (1986). *Fundamentación de la didáctica*, vol. 1. México: Guernika.

Pansza M., C. Pérez y P. Morán (1986). *Operatividad de la didáctica*, vol. 2. México: Guernika.

Pérez, Graciela (1987). La formación docente en la perspectiva del centro de didáctica y su proyección en el CISE de la UNAM. Algunas consideraciones en torno a la profesionalización de la docencia. En ANUIES-SEP-CISE-UNAM (comps.), *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios* (Cuaderno de trabajo). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Quesada, Rocío (1988). ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? En *Perfiles Educativos* 39, 28-35. México: Universidad Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Quesada, Rocío (1990). La didáctica crítica y la tecnología educativa. *Perfiles Educativos* 49/50, 3-13. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Remedi, Eduardo (1992). Formas de interpretación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas. En J. Asael y S. Soto (comps.), *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago de Chile: Edit. PIIIE e ICI.

Sánchez, J. (1979). Programa de capacitación para la investigación y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación. *Perfiles Educativos* 6, 41-52. México: Centro de Investigaciones y de Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Serrano, José Antonio (1986). Pedagogía-ciencia(s) de la Educación. En A. Carrillo, J. Escamilla y J. A. Serrano (comps.) (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México* (Cuadernos de la ENEP-Aragón 43). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón-Universidad Nacional Autónoma de México.

Santoyo, Rafael (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. *Perfiles Educativos* 11, 3-19. México: Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Zarzar, Carlos (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos* 9, 14-36. México: Centro de Investigaciones y de Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Zarzar, Carlos (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-Nueva Imagen.

## ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Abraham, Mirtha (1989). La especialización en práctica docente: una experiencia formadora de profesores en la UPN. *Pedagogía* 19, (6). 9-18. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Abraham, Mirtha (1990). *Desarrollo y contradicciones en el modelo del hacer docente (El caso del Colegio de Bachilleres)*. Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.

Abraham, Mirtha (1991). La formación de profesores en el posgrado de la UPN. Ponencia. *III Congreso Internacional de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Aguayo, Hilda (1990). *La formación docente en el contexto de la educación básica*. Informe de investigación. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

Ayala, Laura (1986). Enfoques reduccionistas de la práctica docente. *Pedagogía* 3, (6). 17-22. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ayala, Silvia (1984). Alternativa para la formación y actualización del personal docente del Bachillerato en Historia de la Universidad de Guadalajara. Ponencia. México: *Primer Coloquio Interdisciplinario sobre la Investigación Histórica y Docencia de la Historia en América Latina y el Caribe*.

Ayala, Silvia (1986). La Docencia de la Historia en el Bachillerato de la Universidad de Guadalajara. Ponencia. Guadalajara: *Segundo Foro de Análisis y Discusión Docente de la Universidad de Guadalajara*.

Ayala, Silvia (1988). Estado y formación de profesores. *Jalisco desde la Revolución* 1 (11). Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco.

Ayala, Silvia (1991). Un sujeto llamado maestro: una propuesta para la formación de profesores. Ponencia. Guadalajara: *Encuentro Logros y Retos de la Educación Superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro de Investigaciones Educativas.

Chan, Elena (1992). *Líneas rectoras en la formación docente. Subdirección de formación docente periodo 1989-1992. Documento de trabajo*. (Taller intensivo de reestructuración de la Dirección de Desarrollo Académica. Chapala: Universidad de Guadalajara-Dirección de Desarrollo Académico-Dirección de Educación Superior. Guadalajara).

Elizondo, Aurora (1988). Algunas nociones para reconceptualizar la tarea de formación de docentes. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Estrada, Carlos (1988). Formación de maestros en la ENSM. Análisis crítico de la experiencia en la aplicación del Plan 1983. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

León, Ana y Norma Venegas (1988). Reflexiones sobre una experiencia de formación docente, breve descripción del proceso de formación. En R. Quiroz

(coord.), *Formación de maestros e investigación educativa*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas (Memorias DIE).

Márquez, Maricela y Eduardo Weiss (1988). Investigación y generación de conocimientos en la formación de maestros. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Martín, Jesús (1988). Problemas en la formación de docentes: la experiencia de la especialización en práctica docente. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Martín, Jesús y Etelvina Sandoval (1987). *La formación de docentes de primaria*. Ponencia. *Foro El discurso pedagógico*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Mercado, Ruth (1988). Un taller con maestros a propósito de la práctica docente. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Mercado, Ruth y Eva Taboada (1988). Introducción. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Quiroz, Rafael (1988). Introducción. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Quiroz, Rafael (1988b). Los talleres de formación de maestros como experiencia de investigación. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Ramírez, Beatriz y Manuel Aguilar (1988). De la difícil relación entre la normatividad y la realidad de la investigación educativa en la formación de maestros. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Rendón, Juan (1988). Transformar la práctica docente de los maestros de la ENM. ¿Utopía o realidad? Reflexiones en torno a una experiencia de actualización docente. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Reyes, Gerónimo (1990). *Formación de docentes en educación normal en investigación educativa*. (Mimeo). México: Universidad Pedagógica

Veracruzana-Coordinación de Estudios de Posgrado-Especialidad en Investigación Educativa.

Reyes, Ramiro (1987). La Educación Normal Hoy. *Cero en Conducta* 7 (2), 27-35 México: Educación y Cambio A. C.

Reyes, Ramiro (1988). Nuevas necesidades en la formación de maestros. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Reyes, Ramiro (1990a). El psicoanálisis y la formación de maestros. En M. Bicecci, P. Ducoing y O. Escudero (comps.), *Psicoanálisis y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.

Reyes, Ramiro (1990b). La formación de los maestros en la década de los cuarenta. *Pedagogía* 16, (5). 47-58. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Reyes, Ramiro (1990c). La formación inicial del profesor de educación básica. *Cero en Conducta*, 33-34. México: Educación y cambio A. C.

Reyes, Ramiro (1993). El aula como espacio de formación, *Cero en conducta*, 33-34. México: Educación y cambio A. C.

Rockwell, Elsie (1987a). *Desde la perspectiva del trabajo docente* (Documentos DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, Elsie (1987b). *La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía anotada* (Documentos DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (Cuadernos de Educación 1). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN-Departamento de Investigaciones Educativas

Salinas, Silvia, Ignacio Pineda y Roberto Toledano (1988). Una experiencia de educación continua con maestros. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Toledo, Eugenia y Laura Sánchez (1988). Formación de docentes: reflexión teórica de algunas experiencias. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Weiss, Eduardo, María de Ibarrola y Marisela Márquez (1990). *Evaluación académica y del desempeño profesional de los egresados. Programa Especializado en Formación Docente para el sector Tecnológico*. (Documento Interno DIE-CINVESTAV-IPN). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Zamora, Antonio y Manuel Pineda (1991). Una aproximación para el estudio de la práctica docente. En M. Rueda (comp.), *El aula universitaria*.

*Aproximaciones Metodológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos.

Zarzar, Carlos (1988a). Estrategias para el diseño de programas de formación de formadores. Una experiencia de trabajo. En C. Zarzar (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen.

Zarzar, Carlos (1988b). Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesores. En C. Zarzar (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública.

## DOCENCIA-INVESTIGACION

Barabtarlo, Anita (1987). La investigación-acción en los currícula de formación docente. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 91-101. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Barabtarlo, Anita (1993). *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa. Método de la investigación-acción* (Serie: Sobre la Universidad 6). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos.

Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz (1983a). La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso. *Perfiles Educativos. Nueva Época 3*, 58-65. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz (1983b). Algunas consideraciones sobre la investigación acción y su aplicación en un país capitalista dependiente, la formación de profesores en México. *Foro Universitario 33* (2), 46-55. México: Sindicato de Trabajadores de la UNAM.

Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz (1985). La metodología participativa en la formación de profesores. *Perfiles Educativos 27-28*, 72-78. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Barabtarlo, Anita y Ramiro Basilio (1988). La academia como espacio de formación del docente investigador en las escuelas normales. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Barquera, Humberto (1896). Una revisión sintética de la investigación participativa, (pp. 33-72). En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, 18). Pátzcuaro: CREFAL.

Becerra, Guadalupe, Rosa Romo y Refugio Garrido (1988). Dos procesos de formación: docencia e investigación. *Deslinde 7*, 23-30. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León-Facultad de Filosofía y Letras.

Chain, Ragueb (1987a). Docencia-investigación. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 137-144. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Chain, Ragueb (1987b). Presentación. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 7-8. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Chain, Ragueb y Jenny Beltrán (1991). Programa de especialización de la docencia de la Universidad Veracruzana. *Colección Pedagógica Universitaria 19*, 41-50. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Contreras, Carlos (1987). La vinculación docencia investigación. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 115-125. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Eguinoa, Ana Ester (1987). La investigación y la docencia, una doble problemática. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 145-155. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Ezpeleta, Justa (1986). Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación. En *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción* (Cuadernos de investigación educativa 20). México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Fierro, Cecilia y Lesvia Rosas (1988). Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio. Una experiencia de investigación-acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 3-4*, (18). 99-117. México: Centro de Estudios Educativos.

Figuroa, Lyle (1987b). La acción tridimensional de la universidad: reflexiones a partir de una experiencia. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 157-162. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Fortoul, Bertha y Lesvia Rosas (1989). *Reporte general de la cuarta etapa del proyecto Formación integral de maestros de educación básica en ejercicio*. (Documento interno CEE). México: Centro de Estudios Educativos.

Glazman, Raquel (1987). *Formación de investigadores y docentes*. (Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios). En ANUIES-SEP-CISE-UNAM (comps.). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Glazman, Raquel (1990a). *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*. México: El Caballito.

Glazman, Raquel (1990b). La cuestión curricular y la formación de los profesionales de la educación. En P. Ducoing y A. Rodríguez (comps.), *Formación de profesionales de la educación*. México: UNESCO-Universidad Nacional Autónoma de México-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Glazman, Raquel (1992). Investigación y docencia: encuentros y desencuentros. *Pedagogía 1* (8), 54-59. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Granja, Josefina (1989). Formación de maestros a partir de una experiencia institucional. *Pedagogía 19* (5), 1-8. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez, C. (1989). La actualización del profesor de física en el nivel medio superior. *Pedagogía 17* (6). 58-64. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Hidalgo, Juan (1988). La formación de maestros: hacia un movimiento por la revaloración social del trabajo docente. En R. Mercado (coord.), *Formación de maestros y práctica educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Latapí, Pablo (1986a). Algunas observaciones sobre la investigación participativa, (pp. 125-131). En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL 18). Pátzcuaro: CREFAL.

Latapí, Pablo (1986b). Algunas reflexiones sobre la participación, (pp. 21-32). En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL 18). Pátzcuaro: CREFAL.

López, Norberto (1988). Una experiencia en la formación de investigadores en la escuela secundaria anexa. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Maggi, Rolando (1988). Formación de docentes e investigación educativa. Reflexiones en torno a una experiencia de formación de investigadores. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Pasillas, Miguel Ángel (1987). Supuestos y experiencias relativas a la formación docente. *Caminamos... 4*, 10-14. Hermosillo: Órgano de Difusión del Departamento de Formación de Recursos Humanos de la Universidad de Sonora.

Pasillas, Miguel Ángel (1988). Analizando 'La formación de Profesores'. (*Mecanograma*. ENEP-I). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Pasillas, Miguel Ángel (1992). Pedagogía, educación y formación. *Revista de Acatlán. Multidisciplina (1)*, 130-145. México: Universidad Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.

Pasillas, Miguel Ángel y Alfredo J. Furlan (1987). El docente investigador de su propia práctica. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 73-89. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Pasillas, Miguel Ángel y Julieta García (1990). El pedagogo frente a la trayectoria docente. *Rev. Psicología y Sociedad 3*, 22-28. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro-Facultad de Psicología.

Pasillas, Miguel Ángel y José Antonio Serrano (1987). Docencia-investigación: propuestas y dificultades de integración. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 31-49. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Pasillas, Miguel Ángel y José Antonio Serrano (1992a). La relación educativa en el discurso del maestro. Ponencia. *El profesor ante las reformas. Congreso VII. Organizado por la Asociación Internacional para la Investigación de la Personalidad del Docente*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Picón, César (1986). Introducción General (pp. 7-19). En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL 18). Pátzcuaro: CREFAL



Rosas, Lesvia (s/f). *Modelo alternativo para la recuperación de la práctica educativa*. (Mecanograma CEE). México: Centro de Estudios Educativos.

Rosas, Lesvia y Cecilia Fierro (s/f). *La formación de los maestros, un camino en continua renovación*. (Mecanograma. CEE). México: Centro de Estudios Educativos.

Rosas, Lesvia y Cecilia Fierro (1988). La formación de los maestros en educación básica. Visión retrospectiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3/4 (18), 145-156. México: Centro de Estudios Educativos.

Rosas, L., B. Fortoul y M. Mondragón (1991). *Diplomado en docencia para maestros de educación básica en ejercicio*. (Reporte. Documento interno CEE) México: Centro de Estudios Educativos.

Schmelkes, Silvia (1986). Fundamentos teóricos de la investigación participativa (pp. 73-86). En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, 18). Pátzcuaro: CREFAL.

Tovar y Chamorro (1987). La investigación como estrategia integradora de la práctica docente. *Colección pedagógica universitaria* 16, 511-72. México: Universidad Veracruzana.

Velasco, José (1987). La ciencia y su articulación social. *Colección Pedagógica Universitaria* 16, 9-12. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Vivero, Ranulfo y David Sandoval (1988). El instituto Superior de Ciencias de la Educación y la formación de profesores de educación básica. En R. Quiroz (coord.), *Formación de maestros e investigación educativa* (Memorias DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

## FORMACION INTELECTUAL

Carrizales, César (1983a). *Crisis en la formación de educadores*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Carrizales, César (1983b). La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el sistema nacional de formación de docentes. *Foro Universitario* 27, 19-22. México: Sindicato de trabajadores de la UNAM.

Carrizales, César (1986a). *La experiencia docente*. México: Línea.

Carrizales, César (1986b). La lógica del porvenir en la formación de profesores. *Pedagogía* 3 (7), 25-32. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Carrizales, César (1987). Formación intelectual del docente. En ANUIES-SEP-CISE-UNAM (comps.), *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Carrizales, César (1988a). Formación de la experiencia docente. En A. Díaz Barriga (coord.), *Contribuciones para una teoría de la formación docente*. Cuernavaca: ICE-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Carrizales, César (1988b). *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*. Cuernavaca: ICE-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Carrizales, César (1989). Crítica de la formación crítica. En Fullat et al. *La crítica. Un concepto estelar de la formación*. Cuernavaca: ICE-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Carrizales, César (1990). *El filosofar de los profesores*. Cuernavaca: Caos.

Carrizales, César (1990). Las obsesiones pedagógicas de la modernidad. En C. Carrizales (comp.), *Modernidad y posmodernidad en educación*. Morelos: Universidad Autónoma de Sinaloa-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Carrizales, César (1992). Modernidad y modernización en la formación de profesores. *Pedagogía 1 (8)*, 42-53. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Follari, Roberto (1986). La experiencia docente de Carrizales. En Carrizales, César. *La experiencia docente*, Carrizales. México: Línea.

Díaz Barriga, Ángel (1984). La formación de profesores: un problema estructural. *Foro Universitario 48 (4)*, 21-28. México: Sindicato de trabajadores de la UNAM.

Díaz Barriga, Ángel (1985a). Didáctica vs tecnología Educativa. Problemas de aproximación. En A. de Alba (coord.), *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Díaz Barriga, Ángel (1985b). La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los problemas didácticos. En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (comp.), *La formación de profesionales para la educación (Cuadernos del CESU 9)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Díaz Barriga, Ángel (1987). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970- 1987). En ANUIES-SEP-CISE-UNAM (comps.), *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, Ángel (1988). La formación de profesores. *Foro Universitario 5/6 (3)*, 15-19. México: Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, Ángel (1989a). El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM. En M. Arredondo y A Díaz Barriga (comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Díaz Barriga, Ángel (1989b). La expansión de las licenciaturas en universitarias vinculadas con la educación. En *Revista Latinoamericana de estudios educativos 2*, (19). 93-114. México: Centro de Estudios Educativos.

Díaz Barriga, Ángel (1990a). Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía. En P. Ducoing y A. Rodríguez (comps.), *Formación de Profesionales de la Educación*. México: UNESCO-Universidad Nacional Autónoma de México-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Díaz Barriga, Ángel (1990b). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación* (Cuadernos del CESU 20). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón (1984). *El Currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales.