

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

LA FORMACION CIENTIFICA DEL DOCENTE
DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DEL INSTITUTO CAMPECHANO

TESIS



PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

QUE PRESENTA

Pedro Rodríguez Campos

TUTORA

Mtra. Sandra Cantoral Ariza

MEXICO, D. F., 2000.

17565

174442

DEDICATORIAS

A Alma del Socorro, mi esposa que con su apoyo, amor y comprensión me alentó a seguir adelante y lograr terminar con la anhelada carrera, con mi amor y agradecimiento.

Para mis hijos: Concepción, Pedro e Ingrid, así como para mi nieta Alma Ruth, que me animaron para seguir superándome profesionalmente y se sientan orgullosos de mi persona, mi agradecimiento por ser lo que son para mí.

A mis padres, Ramón (+) y Concepción (+) Q.E.P.D. que no los olvido y siempre los recuerdo con cariño y ternura y me dieron más de lo que tenían. Gracias.

A la Mtra. Sandra Cantoral Uriza, con todo respeto, que con su acertada conducción y sabios consejos me orientaron hacia los nuevos conocimientos para mejorar mi práctica docente, mi reconocimiento y gratitud.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN, 1

Antecedentes del problema, 1

Situación problemática, 4

Planteamiento del problema, 7

OBJETIVO

Objetivo general, 8

Objetivo específico, 8

METODOLOGÍA, 9

Importancia del estudio, 12

CAPÍTULO I

LOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y CIENTÍFICOS DE LAS CIENCIAS EDUCATIVAS (PEDAGOGÍA).

1.1 Estructura de los campos epistemológicos y teóricos del ámbito de la educación,

19

- 1.2 La posmodernidad: una perspectiva epistemológica insoslayable para el siglo XXI, 35
- 1.3 La pedagogía como ciencia, 36
- 1.4 Fundamento científico de la Ciencia Educativa, 43
- 1.5 La actividad científica en el proceso de modernización, 46

CAPÍTULO II

EL DOCENTE, SU FORMACIÓN CIENTÍFICA PARA LA ENSEÑANZA DEMOCRÁTICA.

- 2.3. Práctica docente, 57
- 2.3. Concepto de formación científica del docente, 70
- 2.3. Educación democrática, 103
 - 2.3.1. Recuperación de la educación ciudadana por medio de la democracia, 107
 - 2.3.2. Condiciones democráticas en la escuela, 117
 - 2.3.3. Democracia en la planeación educativa, 122
- 2.4 Conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje, 133
 - 2.4.1. La profesión de enseñar, 135
 - 2.4.2. Lo que el maestro debe saber acerca del proceso de aprendizaje, 138
 - 2.4.3. Los métodos de enseñanza-aprendizaje, 146
 - 2.4.4. Los medios de enseñanza-aprendizaje, 150

CAPÍTULO III

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL INSTITUTO CAMPECHANO.

3.3. El Instituto Campechano

3.1.1. Antecedentes, 157

Los retos del Instituto Campechano, 166

3.3. La Escuela Normal Superior, 169

3.2.1. Marco legal, 171

3.2.2. Política educativa institucional, 172

3.2.3. Fundamentos teórico-metodológicos, 172

3.2.4. Objetivos de la Licenciatura en Educación Media, 174

3.2.5. Perfiles

a) Perfiles de ingresos, 174

b) Perfiles de egreso, 175

3.2.6 El modelo académico, 177

3.2.7 Metodología didáctica, 178

3.2.8 Talleres y laboratorios, 179

3.2.9 Papel del docente, 181

3.2.10 Requisitos que debe satisfacer el docente, 182

3.2.11 El papel del alumno, 182

CAPÍTULO IV

LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD DEL DOCENTE CON LAS ACCIONES DE FORMACIÓN CIENTÍFICA.

4.1 Proyectos de programas de formación científica permanente de docentes, 184

4.2 Dimensiones de la formación científica del docente, 191

4.2.1 Los posgrados, 194

4.2.2 Los tropiezos en la formación científica del docente, 196

4.3 Metodologías para diseñar cursos de formación científica de docentes, 198

4.4 Hacia la elaboración de una posible propuesta, 204

4.4.1 ¿Qué tipo de reformas es necesario?, 209

4.4.2 ¿Cómo dar apoyo al docente?, 214

4.4.3 Diseño de estrategias para preparar un curso, 217

4.5 Evaluación y acreditación, 237

CONCLUSIONE Y SUGERENCIAS, 243

BIBLIOGRAFÍA

HEMEROGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Antecedentes del problema.

La formación científica de docentes es un campo complejo, que comprende una serie de aspectos explicativos. Las posibilidades y limitaciones que tienen los docentes de la Escuela Normal Superior (ENS) del Instituto Campechano para la superación académica están determinadas y condicionadas por una multiplicidad de aspectos en cuanto a las dimensiones económico-social, político-académica e ideológica. A partir del análisis de estas dimensiones y de sus interrelaciones, y de las nuevas condiciones que imponen la crisis en el país puede pensarse en la diversificación de estrategias de formación científica de los docentes que realmente incidan en el ejercicio de la docencia y en la calidad académica de las instituciones de educación superior.

La propuesta de la formación científica del docente debe atender la situación del contexto y basar sus planteamientos en un criterio trascendente: científico-crítico-realista y original. La situación de la ENS del I.C. debe ser base para el diseño de proyectos de superación académica acordes a las necesidades y posibilidades de las mismas y a las condiciones estructurales del país.

La enseñanza es una profesión dedicada al servicio social. Casi es imposible probar que alguna profesión en particular sea de mayor valor para la sociedad que otra, sin embargo se puede tener la seguridad de que ninguna otra carrera ofrece al profesionista mayor oportunidad para beneficiar a los otros.

Por esto la profesión de enseñar requiere una gran responsabilidad, pero sobre todo reviste gran importancia dado el papel que la educación tiene en la producción y dirección del cambio en esta hora de la historia.

Se vive en una época de cambio, que exige nueva y rápidas adaptaciones. Se busca incidencia sobre la educación, es un desafío en marcha. Éste es el motivo fundamental que determina la necesidad de una continua capacitación científica para los docentes, pues sin el estudio constante, sus conocimientos y desempeño resultan pronto obsoletos.

Como antecedente inmediato es hacer la aclaración acerca de los fundamentos epistemológicos y científicos de la(s) ciencia(s) y/o pedagogía. Se debe definir la conceptualización de epistemología; vista superficialmente, la noción de epistemología parece no diferenciarse demasiado de aquellos conceptos sofisticados, y a menudo inútiles, de que se vale la ciencia para “adornar” buena parte de las afirmaciones. Esto hace quienes se adentran en el estudio de la pedagogía y tropiezan en su camino con la noción mencionada, reaccionen de muy diferentes maneras; sean por ejemplo: la indiferencia, la evasión o, en el mejor de los casos, la problematización de la confusión que el término suele generar.

Lo anterior toma otras dimensiones cuando se observa que, a pesar del estado pseudoconcreto (*“la pseudoconcreción es precisamente la autonomía de los productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria. La destrucción de la pseudoconcreción es el proceso de creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción”*). Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto* p. 36-37), que se presenta en una primera impresión con la noción de “epistemología”, ésta se maneja con bastante frecuencia e insistencia en la actualidad por numerosos teóricos que hablan de la pedagogía, situación en la que puede apreciarse el auge y el prestigio que ha venido cobrando dicha noción en los discursos y análisis sobre lo pedagógico. El éxito que se percibe en la continua aparición de esta noción, supondría una adecuada sustentación de la misma. Sin embargo, al menos en el ámbito de la pedagogía, son escasos los textos en los que el término “epistemología” se convierte en un concepto claro; y por el contrario, muchos son los documentos en los que se va reproduciendo la indefinición e impresión que

confieren oscuridad no sólo al significado del término, sino también al vínculo o papel que se guarda con relación a la pedagogía, presentándose un viejo problema que ya era señalado por Platón, pero que aquí se retoma con la propia intención: el problema consiste en el hecho de que los autores "... *no se creen ya en el deber de dar ninguna explicación ni a sí mismo ni a los demás con respecto a lo que consideran como evidentes para todos*". Platón "La república, libros VI y VII. Padilla, Hugo y Wonfilio Trejo (comp.). Temas de filosofía. p. 173."

Respecto al éxito de ciertos términos en el discurso teórico, Barreiro apunta: "*Hay ciertas formas de categorizar o percibir un aspecto determinado de la realidad que se va abriendo paso lentamente en la conciencia humana a lo largo de la historia de la filosofía, el arte o la ciencia. Cuando por fin aparece un término que se supone está llamado a aprehender o expresar aunque sea vago o difusamente la categoría en cuestión, es bien recibido, tiene éxito. A veces puede ocurrir incluso que se desentierra, un término que un autor usó hace ya tiempo y que pasó, en su momento, más o menos percibidos pero que de pronto permite expresar un aspecto de la realidad que se ha jerarquizado, pues ha adquirido un especial interés*". Barreiro, Telma. "La educación y los mecanismos ocultos de la alineación"; en revista de ciencias de la educación, p. 89.

Se sostiene que quienes, al hacer uso del término epistemología, no realiza un explicación fundamentada del mismo, refuerzan el caos conceptual de la noción, presentando tan sólo expresiones fenoménicas con relación a su vinculación con la pedagogía, y

... es sólo a partir de análisis sistemático de estas expresiones como se puede aspirar a la comprensión del mismo en cuanto a concebir y construir sus relaciones internas; aspectos constitutivos, esenciales y desarrollo en el interior de las prácticas sociales (*).

Alicia de Alba Cevallos. Et. Al. "Evaluación análisis de una noción" en Revista Mexicana de Sociología. 1/84 p. 179.

En un contexto de modernización, en sentido de la actividad científica y de la investigación de la ciencia institucionalizada tendrá que ver con el significado de lo que el progreso del conocimiento se espera, así como la racionalidad política y social en que se inscribe.

Los principales componentes de la ciencia institucionalizada son los siguientes: su dimensión institucional como campo académico, profesional y laboral; su peso económico y social como soporte del desarrollo científico; su vigencia cultural por capacidad de poner a disposición el conocimiento científico disponible, y otros de orden cognoscitivo, epistemológico y metodológico, todo ellos en atención a los lenguajes, teorías, métodos y objetivos de investigación.

Bajo el encuadre de modernidad, la formación científica y de la ciencia inscrita en procesos de institucionalización más amplios, da lugar a una completa base material que orienta a la formación de recursos humanos de carácter profesional en los distintos campos del conocimiento se establecen clasificaciones y niveles de calificación formal, se definen criterios de apoyo institucional a la actividad científica y se incorporan jerarquías institucionales que la darían. Un elemento incorporado al final del siglo pasado, es la fundación de asociaciones científicas profesionales y la publicación profesional reconocida como mecanismo de socialización; se difunden y proliferan las diversas disciplinas y especialidades científicas como campo profesionales.

Situación problemática.

La planta de docentes de toda institución educativa es heterogénea, ello en cuanto a su formación profesional y científica, y a su proceder como sujeto social. Esto no puede presentar problema alguno, puesto que la sociedad misma es y se hace con heterogeneidad.

En el campo de la práctica docente, el profesor, se le da la calidad de coordinador y organizador general de los aprendizajes, es un profesional que debe conocer su materia o campo de conocimiento y la metodología de cómo enseñarla, este cargo lo otorga la institución educativa donde ejerce como docente.

Reconocer que el docente es ante todo un ser humano natural e histórico, nos remite al reconocimiento de su historicidad, su identidad y su subjetividad; procesos que en el transcurso de su vida, y a través de su formación, lo identifican como sujeto único e irrepetible.

El sujeto en su constante búsqueda de la verdad encuentra situaciones que la intuición o el sentido común no siempre pueden resolver, en esta búsqueda experimenta sensaciones que lo inquietan y lo mueven (o quizás algunas veces lo paralizan) hacia la construcción de caminos alternativos que le permitan establecer relaciones de conocimientos con la realidad, o bien hacia actividades práctico-sensibles que le permiten vivir la inmediatez del acontecer diario.

Podría decirse que esta relación práctico-sensible, es la relación primera entre el sujeto y la realidad, en donde la realidad se presenta como un mundo de medios, fines, instrumentos, esfuerzos, y el sujeto logra crear sus propias representaciones de las cosas, elaborando todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad (*) y aunque la relación primera del sujeto con la realidad le permite orientarse y familiarizarse con el mundo de su vida cotidiana, esta forma de relación no siempre le proporciona una comprensión de las

(*) Karel Kosik. "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción", en Dialéctica de lo concreto, 1967. p. 25.89.

cosas y de la realidad; no obstante, en la actualidad se percibe con demasiada frecuencia entre los docentes; pues hoy como nunca se observa que el docente se desarrolla y forma en el mundo de la apariencia, en donde se confunde el carisma con el saber (**). Se confunde el saber con la abundancia de información. Se confunde de la escuela con la empresa, se confunde al sujeto con objeto; y aunado a estas confusiones, la promesa de mundos perfectos, por caminos delineados, con obstáculos los más o menos previsible y éxitos alcanzables, han devenido además en utopías sin esperanzas (***).

Existe un vasto campo de problemas que pueden considerarse como problemas de investigación epistemológica en pedagogía, desde el análisis de la lógica de la investigación educativa hasta las cuestiones referidas a la autonomía del objeto y el método, que ciertas corrientes pedagógicas adjudican a su campo de reflexión teórico-práctico (Quintana Cabañas, 1983). Preguntas tales como: ¿La presencia de la ideología en el discurso educativo constituye un obstáculo para alcanzar la científicidad en este área? ¿Qué características específicas presentan las categorías del discurso educativo? ¿Cuál es la pertinencia en la investigación educativa del modelo causal determinista de las Ciencias Naturales? ¿En que consiste la verificación de las teorías educativas? ¿Es la ausencia de sistematicidad un fenómeno peculiar de la teoría educativa o del conjunto de las ciencias sociales?, o los problemas derivados del carácter multideterminado del objeto de estudio, e íntimamente vinculada con ello la pretensión de alcanzar explicaciones interdisciplinarias, son todos, ellos ejemplos de especificidad y legitimidad de esta línea de investigación.

(**) J.J. Bautista "Realidad práctica social y construcción de conocimiento: en torno al problema del compromiso intelectual", en lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria Antología UPN 1987

(***) Rosa Ma. Zúñiga Rodríguez. "Un originario alienante: la formación de maestros", en psicoanálisis y educación, 1990 pp. 149-151.

Pese al desarrollo, tan peculiar, que históricamente ha tenido la pedagogía no existe un trabajo de reflexión epistemológica amplio y consolidado sobre el saber educativo especialmente en los ámbitos académicos locales. Este último hecho resulta sorprendente en tanto los investigadores del campo pedagógico a partir del reconocimiento de los problemas de la construcción de su disciplina frecuentemente demandan soluciones mágicas que emanen del campo epistemológico, olvidando que este saber se construye a posteriori de los resultados de las propias disciplinas.

Planteamiento del problema.

En la Escuela Normal Superior (ENS), una de las escuelas formadoras de docentes, con el grado de licenciatura, que ofrece el Instituto Campechano (I.C.), en cuyas actividades académicas, se utilizan con mayor o menor claridad las funciones sustantivas básicas de toda institución del nivel superior, o sea la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y extensión. En general, en la ENS la definición y delimitación de cada una de las funciones va perdiendo claridad de menor a mayor grado de la misma medida del orden en que se enuncia, es decir, que en la ENS se tiene preciso en que consiste la función de la docencia, pero parece con menor precisión la investigación y con mayor vaguedad la difusión y extensión.

Asimismo en la ENS es de esperarse que se tenga una noción mucho más exacta respecto a la docencia, en tanto que los académicos son profesionistas, unos normalistas, otros universitario o del tecnológico, y casi todas sus actividades docentes giran al rededor de esta función. Al referirse a ésta los profesores pueden definirla indicando en qué consiste, el modo que se puede señalar dentro de ella a las siguientes actividades: planeación y elaboración de programas, impartición de clases, seguimientos y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, asesoría a los alumnos, preparación del material didáctico, revisión de la currícula, entre otras.

La enseñanza de las Ciencias es uno de los rubros más preocupantes y que se ha puesto un gran empeño, tanto en el desarrollo de proyectos curriculares, como de estrategias de enseñanza, de laboratorios escolares, así como la investigación sobre la formación de conceptos y procesos cognoscitivos.

“El conocimiento científico no es solamente el discurso acerca de un objeto, es también la elaboración del discurso”, G. Granger (1983). Esta frase de alguna manera sintetiza la construcción de las teorías científicas. Las teorías científicas han evolucionado de formas diversas en los distintos campos de las ciencias. Un análisis histórico muestra las etapas de construcción y formalización, así como los cambios de concepciones que han tenido lugar a verdaderas revoluciones en la construcción dinámica que se transforma tanto conceptual como estructuralmente. Por ello, en la generalización de una cultura científica y tecnológica a través de la educación, es necesario incorporar en los procesos educativos algunas características propias de las teorías científicas y su desarrollo con los procesos de conocimientos. Tomando en consideración la importancia del conocimiento científico se plantea el siguiente problema: **¿Cómo lograr que los docentes de la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano impartan las asignaturas a su cargo con un carácter y contenido científico?**

OBJETIVOS

Objetivo general:

Propiciar en el docente de la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano la adquisición de elementos que favorezcan su conocimiento científico a través de acciones de actualización y superación profesional.

Objetivos específicos:

- Reflexionar acerca de formación científica y práctica docente.

- Comprender la necesidad de que el maestro abandone posturas dogmáticas: obstáculos para la concepción científica de la educación.
- Rescatar el enfoque científico de la educación que se imparte en la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano.
- Reconocer a la ciencia como desarrollo dialéctico del conocimiento, por su proceso constante de construcción.
- Apoyar los procesos de desarrollo en materia de educación para la democracia en la educación formal e informal, que vienen desarrollando las distintas Licenciaturas que ofrece la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano, teniendo en cuenta las experiencias en el verdadero diálogo y cooperación.
- Promover la incorporación de contenido y actividades sobre valores sociales que vinculen democracia y educación en los currículos y sistematizar, desarrollar y evaluar las experiencias sobre participación educativa llevados a cabo en las diversas Licenciaturas de la ENS del I.C.

METODOLOGÍA

Muy frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. *“Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe 1986)”*. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, *“en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para sí, y valga la redundancia, describir lo que se investiga”*. (Ibidem).

La metodología a utilizar en este trabajo es la investigación descriptiva, ésta se refiere minuciosamente e interpreta *“lo que es”*. Esta relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o

actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva concierne a cómo “*lo que es*” o “*lo que existe*” se relaciona con algún hecho precedente, que haya influido o afectado una condición o hecho presentes.

El proceso de la investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación.

Al llevar a cabo una investigación descriptiva, el investigador no debe ordenar o manipular los hechos a suceder. En realidad, los hechos observados y descritos deben de haber sucedido, aunque no se haya producido descripción ni observación. La investigación descriptiva implica sucesos que han tenido lugar. Los únicos elementos que manipula el investigador son sus métodos de observación y descripción, y el modo que analiza las relaciones.

Para resolver un problema o investigar una serie de actos pueden ser necesarios diversos tipos de información. Estos datos pueden obtenerse mediante el preceso del método descriptivo:

- a). El primer tipo de información se basa en el conocimiento de las *condiciones actuales*. ¿Dónde estamos ahora? ¿De qué punto partimos? Estos datos pueden recogerse merced de una descripción sistemática y un análisis de todos los aspectos importantes de la situación presente.
- b). El segundo tipo de información se refiere a *lo que necesitamos* ¿En qué dirección podemos ir? ¿Qué condiciones son deseables o se consideran como mejores? Esta clarificación de los objetivos o metas puede resultar del estudio acerca de lo que se cree preciso posiblemente resultante de una consideración atenta sobre las

condiciones existentes en una situación determinada, o aquella que los expertos suponen adecuado o deseable.

c). El tercer tipo de información se refiere a *cómo alcanzarlo*. Este análisis puede comprender el conocimiento de la experiencia de otros que se han hallado en situaciones semejantes. Puede referirse a la opinión de expertos que, probablemente, conocen mejor cómo alcanzar la meta.

Algunos estudios de investigación sitúan el énfasis sólo sobre uno de esos aspectos de la búsqueda. Otros pueden tratar dos o incluso tres de esos elementos. Aunque una investigación no comprenda necesariamente todas las fases precisas para la solución de un problema, puede, sin embargo proporcionar una contribución valiosa para esclarecer algunas de las etapas necesarias; desde la descripción del estado actual al establecimiento de la vía que ha de seguirse para llegar a la meta.

Según Ignacio Méndez Ramírez, et. al. (1991) el método descriptivo contiene las siguientes ventajas:

- Permite unificar criterios de selección de las unidades de estudio, así como efectuar la estandarización de mediciones, lo que disminuye la posibilidad de sesgo
- Posibilita el estudio de prevalencia de una o varias características de una población.
- Determina los valores de normalidad y el tipo de distribución de una característica en una población.
- Es útil para asentar las bases de estudios posteriores de otro tipo.
- Sirve para sugerir hipótesis que especifican la asociación (como paso previo a la causalidad) entre variables.
- La representatividad que se obtiene es buena.

Por el cual el método descriptivo es el estudio que sólo cuenta con una población, la cual se pretende describir en función de un grupo de variables y

respecto de la cual no existe hipótesis centrales. Quizá se tiene un grupo de hipótesis que se refieran a la búsqueda sistemática de asociaciones entre varias variables dentro de la misma población.

Importancia del estudio.

La búsqueda de una pedagogía específica en la formación científica de los docentes no es contradictoria con el uso de una multiplicidad de estrategias ni con la atención a las múltiples dimensiones de la formación. En otros términos, la formación docente incluye dimensiones y estrategias de:

- a) Actualización permanente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos que corresponden a la esfera de la labor. Esta dimensión se centra en la difusión, la circulación y el análisis de conocimientos sistemáticos elaborados en las distintas especialidades del saber así como la deliberación continua acerca de sus enfoques y supuestos.
- b) Análisis del contexto social de la escolarización y de los supuestos y compromisos que subyacen a los distintos programas institucionales. Ello implica el estudio reflexivo de las tradiciones pasadas y vigentes, circulantes en el medio e internalizadas por los docentes a lo largo de su formación, asimismo, supone analizar las consecuencias sociales de la acción institucional y del desarrollo de su profesión.
- c) La reflexión sobre la práctica en el contexto específico y desarrollo de alternativas para la acción en la escuela y en la aula, como ámbito de creación de todas las otras dimensiones y espacios de construcción colectiva de la enseñanza.

Las tres dimensiones pueden estar presentes dentro de una misma materia del proyecto del curso de superación y/o actualización, con mayor o menor énfasis según la orientación de cada una. Lo mismo ocurre en las actividades del perfeccionamiento en servicio: aunque estén frecuentemente centradas en la última de ellas, no deberían ignorar las otras; aunque estén centradas en la primera, deberían articularla con las restantes tres dimensiones de análisis.

Finalmente, la reflexión sobre el propio proceso de la enseñanza requiere centrarse en la acción pedagógica como objeto de análisis e intervención. Las estrategias que se adopten podrían servir, también, para articular el estudio de las otras dimensiones dentro de una lógica global.

Toda labor escolar y docente se concreta en la práctica social y pedagógica. Por estas razones es necesario avanzar hacia una lógica integradora de la formación que articule las múltiples dimensiones centrándose en un "objeto específico": la práctica como objeto de reflexión y de acción a lo largo de la formación y en el perfeccionamiento, sea en el contacto directo con la acción, en el estudio de casos prototipos y tendenciales de ésta o en los nuevos aportes de la actualización.

A partir de la estructura de los modelos parciales y teóricos, y su correlación con procesos de orden cognoscitivo pueden apuntarse los siguientes lineamientos:

- a) Es importante el conocimiento científico por parte de los docentes y de quienes elaboran material educativo de los modelos parciales o fenomenológicos y los modelos posibles o teóricos, esto es identificar los términos fenomenológicos, teóricos y sus relaciones. Esto permitirá poner énfasis en la búsqueda de relaciones de integración para que el estudiante tenga elementos fenomenológicos suficientes para el cambio conceptual.
- b) El diseño de las secuencias de enseñanza deberá estar orientado por la intencionalidad-aplicabilidad de situaciones de aprendizaje a las que el estudiante atenderá. Estas aplicaciones intencionales deben generar demanda cognoscitiva al menos en dos direcciones. Una, en el

establecimiento de relaciones funcionales que permitan la transformación de los modelos parciales de los estudiantes hacia los modelos parciales correspondientes al conocimiento científico. La segunda dirección deberá ser orientada hacia la transformación de los conceptos y teóricos con base en las relaciones causales que permitan pasar al estudiante de su modelo teórico hacia el modelo científico.

- c) Como tercer lineamiento de carácter general, está la búsqueda de redes entre los modelos. Está como se ha apuntado, es uno de los aspectos que no tiene el estudiante en sus formulaciones previas. El establecimiento de las redes implica la formulación de jerarquías en los modelos en función de los criterios de las propias teorías científicas, esto es, en función de la generalidad de los conceptos teóricos y de los niveles de explicación. Así, los principios y leyes generales estarán en el nivel más de la jerarquía. La construcción de las redes estará orientada al igual que en los modelos, por las acciones de intencionalidad-aplicabilidad. Pero en lugar de buscar en los modelos parciales referenciales, fenomenológicos directos, estos se dirigirán hacia la deducibilidad de relaciones entre los términos fenomenológicos y los teóricos.

La imagen del científico varía en la mayor parte de los casos, en función de su pertenencia a determinada estructura, organización y funcionamiento de orden institucional, así como el predominio de valores propios de la actividad específica que desempeña en ámbitos de conocimientos particulares. Bajo esta pauta se identifican los siguientes perfiles:

- Investigador como agente directo de la producción científica cuya actividad se orienta fundamentalmente a generar nuevo conocimiento que nutra algún campo especializado de la ciencia.
- Investigador académico como el organizador del conocimiento producido por otros con el objetivo de ponerlo a disposición de la formación básica y avanzada de recursos humanos en los centros e instituciones de educación.
- El científico como promotor de la investigación y del mejoramiento de las condiciones materiales para la realización de la ciencia se encuentra más ligado a los beneficios que proporciona la administración de la ciencia, la industria, el poder político y la autoridad en el campo.

- Investigador que orienta su formación científica y experiencia hacia la resolución, innovación o cambios de procedimiento para atender las demandas del entorno social en todos los planos.

El momento significativo para la Escuela Normal Superior sería el ofrecer estudios de posgrado y preparar al personal calificado para el ejercicio de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Señalando los siguientes objetivos:

1. Formar los cuadros académicos y administrativos que respondan adecuadamente a la reforma de la educación normal en el Estado y a su prospectiva.
2. Desarrollar líneas de investigación educativa que permitan ubicar el perfil del docente-investigador frente a las demandas sociales.
3. Contribuir a elevar la calidad del servicio en las niveles medio y superior del Sistema Educativo Estatal.

Asimismo el presente trabajo tiene la importancia de su estudio en virtud de que a los profesores les será beneficioso y ventajoso para mejorar sus actividades docentes, para rediseñarlas y perfeccionar su enseñanza llegando a ser profesional de la educación, para cambiar su comportamiento y actitudes para lograr el dominio del arte de enseñar. De igual manera le servirá para saber en dónde está, cómo lo evalúan los alumnos, lo que complementando con su determinación de hacia dónde quiere ir, lo haga estar dispuesto a emprender el camino hacia un mejoramiento constante de su quehacer educativo.

A los directores les será útil en la selección de profesores, en su contratación definitiva, en el establecimiento del rango académico de los profesores.

La dirección de planeación podrá utilizar los resultados de esta investigación como uno de los elementos a considerar en la toma de decisiones relativas a la

creación de programas para mejorar la calidad del profesorado, a la determinación de salarios y al otorgamiento de estímulos.

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se estructura en cuatro capítulos.

- I. Los fundamentos epistemológicos y científicos de las ciencias educativas (Pedagogía).
- II. El docente, su formación científica para la enseñanza democrática.
- III. La escuela Normal Superior del Instituto Campechano.
- IV. La relación entre identidad del docente con las acciones de formación científica.

En el Primer Capítulo, se abordará, aproximándose a los preceptos epistemológicos y científicos de las ciencias educativas (Pedagogía), y para el desarrollo de los contenidos de este apartado se definirá la conceptualización de epistemología. Se tomará en cuenta la estructura de los campos epistemológicos y teóricos del ámbito de la educación; también se comentará la postura de la posmodernidad, como una perspectiva epistemológica insoslayable para el siglo XXI, se justifica la pedagogía como ciencia, así como la fundamentación científica en el proceso de modernización.

El Segundo Capítulo abordará la parte en cuanto al **“Docente, su formación científica para la Educación democrática”**. La formación científica de docentes es un campo complejo, que comprende una serie de aspectos explicativos. Las posibilidades y limitaciones que tienen los profesores de la Escuela Normal Superior (ENS) del Instituto Campechano (I.C.) para su superación académica están determinadas y condicionadas por una multiplicidad de aspectos en cuanto a la dimensiones económico-social, político académica e ideológica. A partir del análisis de estas dimensiones y de sus interrelaciones, y de las nuevas condiciones que

imponen la crisis en el país puede pensarse en la diversificación de estrategias de formación científica de los docentes que realmente incidan en el ejercicio de la docencia y en la calidad académica de las instituciones de educación superior. El contenido temático de este capítulo se determinará la práctica docente; el concepto de formación científica, del docente; la educación democrática, la recuperación de la educación ciudadana por medio de la democracia, condiciones democráticas en la escuela, la democracia en la planeación educativa; conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje, la profesión de enseñar, lo que el maestro debe saber acerca del proceso de aprendizaje, los métodos de enseñanza-aprendizaje, así como los medios de enseñanza-aprendizaje.

En el Tercer Capítulo, se hace mención acerca del papel e importancia que juega el Instituto Campechano (I.C.) en la ciudad de Campeche, del prestigio educativo que sustenta es verdaderamente histórico, ya que el I.C., sus antecedentes más remotos se encuentra a partir del año de 1715. Para el estudio de este contexto el Capítulo consta de antecedentes; la ENS, su marco legal, política educativa institucional, fundamentos teórico-metodológico, objetivos de la Licenciatura en Educación Media perfiles de ingreso y de egresos; modelo académico, metodología didáctica, talleres y laboratorios, papel docente requisitos que debe satisfacer el docente, el papel del alumno.

En el Cuarto Capítulo se aborda por una parte el rescate de las experiencias y prácticas pedagógicas y científicas de los maestros, que tienen valiosas aportaciones que han sido expresadas, pues la política educativa, en lo general, no ha permitido un libre y motivante ejercicio de participación de la mayoría de los maestros y la sociedad, que han sido relegados. El contenido de este capítulo consta de: proyectos de programas de formación científica permanente de docentes; dimensiones de la formación científica del docente, los posgrados, los tropiezos en la formación científica del docente; metodologías para diseñar cursos de formación científica de docentes; hacia la elaboración de una posible propuesta, qué tipo de reformas son

necesarias, cómo dar apoyo al docente, diseño de estrategias para preparar un curso; evaluación y acreditación.

Un apartado con conclusiones y sugerencias, así como la Bibliografía y Hemerografía que se utilizó para la elaboración del presente trabajo.

CAPÍTULO I

LOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y CIENTÍFICOS DE LAS CIENCIAS EDUCATIVAS (PEDAGOGÍA)

1.1 Estructura de los campos epistemológicos y teóricos del ámbito de la educación.

En la actualidad, se puede constatar el impacto de una vorágine de discursos educativos que afectan las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas, al tiempo que tales prácticas afectan la producción de discursos, si bien esta mutua afectación es compleja y no lineal y mecánica.

Cuando se habla de discurso se hace de manera intencional para ubicar la producción conceptual en el campo de las ciencias sociales o humanas que se ha generado en las últimas décadas, la cual se ha visto signada por la discusión epistemológica. Discusión que ha sido caracterizada en el volumen de Mardones y Ursúa (1) por la búsqueda del significado nomológico versus la multiplicidad de significados y sentidos. Para Gilberto Giménez, el discurso puede comprender desde diversas perspectivas; señala la importancia de superar una concepción sólo intersubjetiva y situacional y concibe al discurso como “una práctica social institucionalizada que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de comunicación, sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales”. (2)

(1) Mardones. J. M. y N. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Fontamara. Barcelona. 1983.

(2) Giménez, Gilberto. Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico. Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM. México. 1983. P. 124.

En el contexto de esta polémica sobre la perspectiva desde la cual se produce conocimiento (perspectiva epistemológica), puede apreciarse en autores tan importantes como Derrida y Foucault (3) la importancia que conceden al discurso y al análisis del discurso en el campo de las ciencias sociales y humanas. Derrida se refiere a las distintas capas de significaciones y a los diversos niveles y formas de análisis el problema de la relación entre estructura y génesis, desde su particular perspectiva epistemológica de corte fenomenológico. *“Hay datos que deben ser descritos en términos de estructura, otros en términos de génesis. Hay capas de significaciones que aparece como sistema, como complejos, como configuraciones estáticas en el interior de las cuales, por lo demás, son posibles el movimiento y la génesis, que deberán obedecer a la legalidad propia y a la significación funcional de la estructura considerada. Otras capas, ora más profundas, ora más superficiales, se dan según el modo esencial de la creación y del movimiento, del origen inaugural, del devenir o de la tradición, lo cual exige que se hable acerca de ellas, con el lenguaje de la génesis, suponiendo que haya uno, o que sólo haya uno”.* (4)

De tal polémica interesa de manera particular la discusión y el análisis sobre el estatuto científico, el carácter y los tipos de discursos educativos. Es decir, cómo se valoran éstos en el campo del conocimiento científico y cuales son las disciplinas que constituyen los discursos que actualmente dan cuenta de la educación.

En cuanto al primer punto de interés, encuentra una doble problemática: la conformación del campo de la educación en los planos epistemológicos y teóricos, en donde se parte de un interés científico por comprender y explicar lo educativo y la conformación del campo a través del objeto (5) en el cual éste se va constituyendo a

(3) Foucault, Michel. La arqueología del saber, Siglo XXI. 1979.

(4) Derrida, Jacques. “Génesis y estructura fenomenológica”, en Las naciones de estructura y génesis. Buenos Aires. 1975 pp. 123-149.

(5) Vigarello, Georges. “Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación”, en De Alba Alicia (comp.). ¿Teoría pedagógica? pp. 391-395.

través de la emergencia de las prácticas profesionales que se han multiplicado y a partir de las cuales se producen discursos y se perfilan áreas de reflexión y elaboración conceptual. En el segundo punto de interés se encuentra la problemática de carácter disciplinario o pluridisciplinario de las teorías educativas o ciencias de la educación, así como con las del tipo específico de disciplinas que las constituyen.

En este apartado el interés se centra en el análisis de los planos epistemológicos y teóricos, en el terreno de la construcción de conocimientos sobre la educación. Se está consciente de las limitaciones existentes al abordar estos tópicos, no como especialista de los mismos (6) sino como estudiosos de la educación que se considera obligado este esfuerzo, toda vez que la importancia de trabajar sobre la problemática de la construcción del conocimiento del objeto educativo y sobre las teorías educativas particulares (a partir de las cuales se puede aspirar a la comprensión de los problemas educativos) se vincula directamente con la necesidad de conocer la pertenencia epistemológica y teórica del bagaje cultural de los educadores se asumen a las tareas, ya sean éstas de investigación, docencia, asesoría, etc.

Este bagaje cultural contiene elementos ideológicos centrales incorporados en la propia subjetividad del investigado y demás docentes, que requieren ser reconocidos tal y como lo advierte Apple: *“uno de los centros primordiales de nuestra investigación ha de consistir en el examen de las categorías y procedimientos que emplean ‘intelectuales’ como los educadores”* (7). En otras palabras, la reflexión y el análisis en los planos epistemológico y teórico se relacionan en el papel mismo que

(6) Me refiero a que este acercamiento se hace como estudioso o “especialista de la educación” y no como epistemológico. Fenómeno o situación que no es extraño en el campo de la educación ya que el mismo Durkheim desde su formación de sociólogo, en educación y Sociología, Schapirek, Buenos Aires. 1974.

(7) Apple, Michael. Ideología y currículo. Ed. Akal. Madrid. 1986.

juegan los docentes en cuanto a la reproducción, resistencia y construcción social, cultural y económica. Esto en la perspectiva de recuperar y privilegiar la tarea intelectual de los educadores. (8)

Abordar la polémica de las ciencias de la educación o teoría pedagógica desde esta doble perspectiva (constitución epistemológica-teórica y carácter y tipo de las teorías educativas tiene sentido en la medida en que se revisa la literatura educativa, se va a encontrar, en las polémicas sobre la ciencia y el conocimiento y en las distintas posturas o escuelas de pensamiento, el fundamento básico de las conformaciones discursivas sobre lo educativo, y por tanto su sustento conceptual y epistemológico, el cual se constituye, a su vez, como soporte de la direccionalidad (9) tanto de los discursos mismos, como de los procesos y las prácticas educativas que con ellos se vinculan.

Es por cual que esta posición, es un asunto central para todo estudioso de la educación tener una visión general sobre estas polémicas. Ya sea que éste haya sido formado específicamente para dedicarse a tareas educativas (investigación, docencia, planeación, evaluación, asesoría, etc.) como es el caso del pedagogo, del licenciado en ciencias de la educación y de quienes hacen estudios de posgrado sobre la educación (especialidades, maestrías y doctorados). O bien de quienes, por diversas razones, tienen una formación diferente inicial, social o humanística (sociólogos, psicólogos, economistas, antropólogos, etc.), que a través de su práctica profesional se dedican a tareas educativas y se especializan en este campo

(8) Giroux, Henry. Los maestros como intelectuales. 1988.

(9) Se maneja el concepto de direccionalidad desde la perspectiva de Zemelman, Hugo. Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. Universidad de la Naciones Unidas. Ed. El Colegio de México. 1987.

por vía de la práctica o de distintas modalidades formativas (cursos de formación docente, programas de capacitación en docencia, curriculum e investigación educativa, etc.) Y por último, son aquellos que vienen del campo de las ciencias naturales y exactas (médicos, odontólogos, biólogos, ingenieros, químicos, etc.) que también se van acercando de diversas maneras al campo de la educación y tienden a permanecer en él.

Debido a lo anterior, es indiscutible hoy en día la incursión de especialistas de distintas disciplinas en tópicos educativos y, por tanto, el concurso de múltiples y diversas interpretaciones sobre la educación; de tal manera, lo que es válido para el antropólogo o el sociólogo puede parecer extraño y carente de sentido para el pedagogo o el psicólogo. Al respecto, por ejemplo Apple señala: *“Muchos economistas y no pocos sociólogo e historiadores de la educación tienen un modo peculiar de ver a la escuela...”* (10)

Como se ha podido advertir hasta aquí, existe una situación compleja y en muchas ocasiones confusas, tanto en el plano de los discursos como en el de las prácticas, así como en la interrelación entre ambos planos.

De esta situación se hace importante puntualizar lo siguiente:

1. La polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, a la ciencia, atraviesa las ciencias sociales o humanas. Las producciones conceptuales, teóricas, sobre la educación se inscriben en el marco de tales ciencias, por tanto esta polémica las atañe en sus puntos más sensibles: noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica y rigor conceptual.

174442

(10) Apple, Michael, op. Cit. P. 41.

2. En el campo de la educación se observa una influencia determinante de las teorías del conocimiento en las teorías educativas específicas , y no de manera inversa como sucede en otros campos . esta situación relacional epistemológica-teórica es uno de los aspectos básicos que obligan a una incursión reflexiva.
3. La posición que se asume en cuanto al conocimiento, en este caso al conocimiento sobre la educación, tiene serias implicaciones sociales, políticas e ideológicas. De hecho, el análisis de las formas de enfrentar la problemática de la producción de conocimiento sobre lo educativo (plano epistemológico), así como sobre el carácter y los distintos tipos de conocimiento (plano teórico) es un asunto nodal e ineludible que signa el compromiso tanto del investigador como de los demás docentes. Este es un segundo aspecto que obliga a una reflexión.

Es por el cual que el propósito de este trabajo es contribuir en la tarea de abordar el tema señalando, esclareciendo tanto el tipo mismo de discusión que es está desarrollando, como sus implicaciones en la conformación de un campo científico dedicado al estudio de la educación, centrándose para ello en las acciones, actitudes y formas de ver la actuación del docente en el medio académico, es decir, recuperando y dando a conocer el nivel de análisis del debate actual sobre esta problemática.

Es conveniente señalar la importancia de los análisis de las particularidades de la producción discursiva en educación que en el de las condiciones específicas en las cuales se ha llevado a cabo esta producción, ya que como lo señala Foucault: *"Hacer aparecer en su pureza el espacio en el que se despliegan los acontecimientos*

discursivos no es tratar de restablecerlos en un aislamiento que no se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo; es hacerse libre para describir en él y fuera de él, juegos de relación". (11)

Sobre estos espacios es importante señalar una doble y contradictoria situación que aporta elementos para comprender el papel de los trabajos discursivos de los docentes:

- a) débil estructuración, baja autonomía relativa, escasos prestigio científico y escasa e indiferenciada difusión de los resultados de la investigación; (12)

- b) la tendencia a su consolidación y desarrollo la cual se constata a través de la complejización del lenguaje científico en el campo que, dentro de otras cuestiones, está generando mayores niveles de exigencia para el ingreso y la permanencia en él, así como el establecimiento (aún incipiente) de parámetros autónomos para la evaluación del trabajo teórico que en él se produce; es decir, la tendencia a la consolidación de los espacios de investigación existentes y el surgimiento de nuevos.

Es por el cual que en este trabajo se pretende aportar algunos elementos que tiendan más que al esclarecimiento, a la exposición general de la problemática en torno al estatuto científico y al carácter y tipo de las teorías educativas las cuales son denominadas, de acuerdo al lugar epistemológico y teórico desde el cual se les comprende como: Pedagogía, Teoría Pedagógica, Ciencias de la Educación, Teorías Educativas, Discurso Educativo o Saberes Educativos.

(11) Foucault, Michel. Op. Cit. P. 47.

(12) Tenti, Emilio. "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis", en Alba, Alicia, Teoría Pedagógica.

Dicho interés se vincula con la problemática señalada, caracterizada por *“el impacto de una vorágine de discursos educativos que afectan a las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas, al tiempo que tales prácticas afectan la producción de discursos, si bien esta mutua afectación es compleja y no lineal y mecánica”*. (13)

De acuerdo a la polémica que se ha esbozado a grandes rasgos sobre la teoría del conocimiento del objeto de las ciencias sociales o humanas, cabe enfatizar que en el contexto de ésta se genera y desarrolla la polémica sobre el campo teórico de la educación. (14)

En el medio escolar, la polémica teórica sobre la educación es candente, al tiempo que negada, específicamente en los discursos sobre el curriculum, la evaluación docente, la formación de formadores y la investigación educativa, ya que en éstos la pertenencia teórica y epistemológica queda oculta u ocultada en muchos de los casos.

De ahí que se piense que es importante señalar y ubicar el origen de la polémica, sus características y algunos aspectos de su desarrollo, en la medida en que la misma, si bien de manera implícita en muchas ocasiones, se encuentra presente en el campo de la educación, tanto en sus discursos como en sus prácticas.

Dentro de las interrogantes que se toman en cuenta para hacer un análisis general de la temática en cuanto a la polémica ya tratada, se tiene las siguientes cuestiones:

(13) De Alba, Alicia. Educación, discursos y prácticas. Nota para el análisis de la formación de profesionales de la educación. p. 1.

(14) Escolano, Agustín, et. al. Epistemología y educación. Ed. Sígueme. Salamanca, España. 1978.

⇒ ¿Cuál es, actualmente, el modo de estudiar de manera científica a la educación?

⇒ ¿Cuál es el acervo teórico básico que requieren los profesionistas dedicados a la educación?

En relación con tales interrogantes se llegó a las siguientes conclusiones:

⇒ El carácter de la teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación es eminentemente polémico.

⇒ Los puntos polémicos más significativos se refieren a la existencia misma de una teoría pedagógica o ciencia (s) de la educación y a los modos o vías para llegar a su constitución.

⇒ En cuanto a la existencia misma de una teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación la mayoría de los autores están de acuerdo en:

a) no existe una sola teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación constituida, legitimada o consolidada hoy en día.

b) la(s) ciencia(s) de la educación está en proceso de construcción mostrando un avance acelerado.

⇒ Con relación a las vías o modos de constitución de la(s) ciencia(s) de la educación, aunque en este punto la polémica se agudiza, gran parte deposita las expectativas de constitución en el método científico, en seguir el cambio de positividad. Algunos autores difieren en que sea éste el camino más idóneo o adecuado.

⇒ Sobre las formas de realización de estudios e investigaciones hoy en día en el campo de la educación, la mayoría de los autores reconocen que éste se llevan a cabo desde diversas perspectivas teórico-disciplinares.

- ⇒ Es válido afirmar que se pueden hacer (y de hecho se hacen) estudios científicos sobre la educación, los cuales tienden a realizarse en alguna de las perspectivas siguientes; o combinando ambos:
- a) A través de una óptica de extremas especificación (como pueden ser los estudios de economía de la educación, psicología, historia de la educación, política educativa, etc.).
 - b) A través de estudios multirreferenciados (como los denomina Vigarello) o de ópticas interdisciplinarias o multidisciplinarias (pluridisciplinarias les llama Escolano).
- ⇒ Es innegable la producción teórico-conceptual en materia de educación, antes del surgimiento de la polémica y su desarrollo, y al margen de la misma.
- ⇒ El análisis y valoración que se hace sobre la producción conceptual en materia educativa depende de las posiciones epistemológico-teóricas que asumen los sujetos sociales que las analizan.
- ⇒ en cuanto a la génesis y desarrollo de la polémica sobre la(s) ciencia(s) de la educación o pedagogía, la posición epistemológica que se asume (concepto de ciencia, relación sujeto-objeto, concepto de método, etc.), es determinante en cuanto a la valoración o juicio realizado acerca de una producción teórico-conceptual sobre lo educativo.
- ⇒ La producción conceptual actual sobre lo educativo contiene de manera implícita o explícita posiciones teóricas.
- ⇒ Estas posiciones teóricas, contenidas en los discursos sobre el campo educativo, se vinculan directamente con el carácter interdisciplinario o multidisciplinario de la investigación educativa actual, por tanto contienen premisas teóricas (implícitas o

explícitas) de orden psicológico, sociológico, antropológico, económico, didáctico, etc., relativos tanto al discurso en su totalidad como a la multiplicidad de referentes disciplinares y de orden epistemológico.

⇒ Los discursos educativos se conforman con base en tales premisas teórica (que suelen ser, en el conjunto discursivos, básicos o complementarias) a partir de núcleos enfáticos, ausencias significativas y manejo de elementos implícitos o explícitos, que al estructurarse de determinada manera le otorgan al discurso su sentido y significado.

En el surgimiento de las llamadas ciencias de la educación es, por un lado, la imposibilidad actual de comprender lo educativo desde una sola óptica disciplinaria o desde una sola ciencia (sea que se conciba al campo científico desde una perspectiva amplia de las ciencias sociales o humanas), y por el otro, la necesidad de comprender la problemática educativa a partir de la concurrencia de múltiples disciplinas o ciencias, de acuerdo a la exigencia misma del aspecto de la realidad educativa que se quiera comprender.

Vigarello, en un breve artículo dado a conocer en México en 1982, subraya lo espinoso de este tema en relación con la fragilidad del campo mismo (en el aspecto epistemológico principalmente, pero también en cuanto a las prácticas concierne) y postula la no-especificidad epistemológica de las ciencias de la educación: *“La cuestión de una eventual especificidad epistemológica de las ciencias de la educación se manifiesta tanto menos anodina cuanto ella sobrepasa ciertamente las meras implicaciones científicas. Cualquier tipo de respuesta a este problema parece poner directamente en juego el status de esta disciplina, su respetabilidad, y a la postre, su resonancia social. En el horizonte del debate están ‘flotando’ los temas de una marginalidad o de una afirmación, ambas posibles (...) Tanto mejor si se comienza brutalmente diciendo: la especificidad científica de esta disciplina no está*

del tanto clara, al punto que no aparece. No se puede decir que ella pone en evidencia una creación propia de campos, de métodos, estableciendo una separación neta de las otras ciencias". (15)

Este autor sostiene una doble hipótesis en relación al surgimiento de las ciencias de la educación. Por un lado, afirma que estas ciencias son un intento de concentración o centralización de conocimientos en torno a un mismo objeto empírico, más que la creación de un nuevo ámbito científico, con conceptos, metodología y técnicas propias. La necesidad de tal concentración se da en la medida en que se requieren clarificaciones en el terreno pedagógico, así como el dominio de un cuerpo teórico básico por parte de los especialistas dedicado al campo.

Por otro lado, manifiesta que la gran diversidad de acciones de formación ha originando la demanda social y económica de la creación de conocimiento, al tiempo que han degenerado múltiples práctica profesionales vinculadas con los procesos educativos, tal demanda ha originado "oficios" que van desde el de animador hasta el de consultor.

Esta doble hipótesis sostiene que las ciencias de la educación se han constituido por el objeto. Se interpreta esta afirmación del autor en cuanto a que dicha constitución se ha dado, incorporando múltiples construcciones teóricas, para explicar la problemática educativa, la realidad educativa (siendo ésta el objeto), la cual funge como eje articulador de tales construcciones.

La conclusión del autor en cuanto a este campo, se refiere a:

(15) Vigarello, Georges. Op. Cit. P.p. 1-2.

- a) La necesidad de llevar a cabo trabajos especializados, en la medida que éstos son la veta de mayor vitalidad, a partir de la cual se pueden llegar a hacer contribuciones al campo de las ciencias de la educación, a través de incorporar en ésta los aspectos más avanzados (más vivos) de cada una de las ciencias o disciplinas que explican lo educativo.
- b) La necesidad de intensificar estudios e investigaciones multirreferenciadas, en la medida en que éstos permiten tener una visión más completa y profunda del campo, así como trabajar con los aspectos más problemáticos de éste, los cuales, según el autor, son sus “puntos ciegos” o de mayor conflicto: las prácticas educativas en relación con las teorías o su “resistencia” frente a lo teórico y el problema de las “normas” o de los valores implícitos en la problemática educativa.(16)

Agustín Escolano, al tratar el tema que ahora se aborda, señala: *“Las ciencias de la educación, como la mayor parte de las ciencias del hombre, han alcanzado en los últimos decenios un extraordinario desarrollo, tanto en lo que se refiere a la expansión cuantitativa de las investigaciones, básicas y explicativas, como en lo que*

(16) Cabe señalar que el problema de los valores, tanto en el campo educativo como en otras áreas de las ciencias humanas y sociales, es un tópico de gran complejidad que se ha visto sujeto a fuertes polémicas. Hoy en día el debate en torno a él, en el campo educativo, se desarrolla tanto al interior de posiciones neopositivistas como de corte hermenéutico-dialéctico y dialéctico-materialista, en la perspectiva de la comprensión, en las cuales la problemática teleológica-axiológica se asume como parte inherente del objeto de las ciencias sociales y humanas; sin embargo aún en éstas el manejo de tal asunción es polémico.

afecta a los modelos conceptuales y métodos de trabajo. No es preciso acumular argumentaciones para validar la anterior afirmación, toda vez que es fácilmente constatable en los repertorios documentales, en los programas de enseñanza e investigación de los centros especializados e incluso en los contenidos informativos de muchos medios convencionales de comunicación. Por otra parte, también puede comprobarse sin dificultad el creciente interés de muchos sectores científicos por el tema educativo". (17)

El trabajo que este autor desarrolla se centra fundamentalmente en dos puntos:

- a) La necesidad de replanteamientos epistemológicos en cuanto a las ciencias de la educación, en la medida en que se ha dado un incremento considerable de datos científicos que han sido capitalizados por el sector educativo.

- b) Las múltiples relaciones disciplinares que se desarrollan hoy en día en torno al análisis de lo educativo.

Para lograr un avance significativo en el campo, propone la realización de trabajos históricos que rescaten en la especificidad de los desarrollos discursivos sobre la educación sus aspectos filosóficos referidos a la dimensión epistemológica, así como el análisis de las líneas concretas de investigación dominante que se desarrollan en los distintos centros dedicados a la investigación educativa.

(17) Escolano. Op. Cit. P. 15.

Escolano admite como un hecho de interdisciplina el origen y el desarrollo de las ciencias de la educación en la medida en que pueden constatarse en la concreción de las prácticas de investigación educativa existente hoy en día. Para él, estas se caracterizan tanto por su pluralidad disciplinaria como por su tendencia a la positividad.

Es interesante el señalamiento que hace en cuanto a la aceptación y empleo del término de la educación en los países anglosajones y de manera particular en los latinos, en los cuales, señala, aún se emplea el término tradicional de pedagogía: *“La expresión ‘ciencia de la educación’ se ha generalizado rápidamente en los planes de estudios del nivel superior, en los títulos de la producción bibliográfica contemporánea -libros y revistas-, en la denominación de los centros de formación e investigación (Institutos de Ciencias de la Investigación) y en las asociaciones profesionales y científicas, reuniones y congresos. Se trata, pues, de un hecho ampliamente constatable, aunque en algunos medios científicos se siga empleando la denominación tradicional de ‘Pedagogía’ y en otros ambas expresiones. En todo caso, siempre se acepta el pluralismo del corpus de los estudios educativos... Conviene hacer notar también que en los países latinos subsiste el uso de la palabra ‘Pedagogía’, aunque la utilización de fórmulas plurales es cada vez más frecuente. En España, por ejemplo, se entrecruzan las dos expresiones. Por su tradición, el término ‘Pedagogía’ goza aún de un amplio consenso en muchos medios intelectuales y profesionales, pero el impacto de la corriente nueva también se deja notar en la nomenclatura de las instituciones, en los planes de moderna factura y en el lenguaje ordinario. Las traducciones latinoamericanas de la producción bibliográfica en lengua inglesa han contribuido poderosamente a introducir y extender*

la expresión 'ciencias de la educación'. También ha influido el uso que se hace de esta denominación en los organismos e instituciones internacionales, en los que sin duda está más prestigiado que la tradicional". (18)

Al respecto, es importante subrayar que el autor afirma que el cambio de denominación del campo dedicado al estudio de lo educativo, que pedagogía a ciencia de la educación, no es un simple cambio de términos sino que implica un cambio de fondo en cuanto a conceptos y metodologías en torno al tratamiento de lo educativo como objeto de estudio, como objeto teórico.

"En resumen, y como conclusión de las anteriores consideraciones podríamos decir que el cambio terminológico y conceptual operado en los últimos años en la denominación de nuestro campo disciplinario no es arbitrario y casual, sino que responde a transformaciones profundas en los contenidos, estructura, métodos y objetivos de los estudios sobre la educación". (19)

Coinciden las visiones de Vigarello y Escolano en cuanto a que la constitución de las ciencias de la educación se ha dado en torno al análisis de los hechos educativos, de la problemática educativa. Al respecto Escolano señala: *"Es evidente que el criterio de unidad epistemológica podría justificarse en razón a la convergencia de todas las ciencias que entran en juego en el análisis de la educación, que vendría a constituirse en el objetivo aglutinante. Si la finalidad de las ciencias de la educación es describir y explicar condicionamientos, procesos y efectos de las acciones formativas, así como derivar una tecnología que permita optimizarlas, no hay duda que esta unidad en el objeto garantizará la coherencia interna de los estudios". (20)*

(18) Escolano, Agustín. Op. Cit. Pp. 16 y 19.

(19) Escolano, Agustín. Op. Cit. P. 22.

(20) Ibid.

De tal forma que hoy en día si bien conviven en algunos medios intelectuales los términos pedagogía y ciencias de la educación, e incluso aún en algunos el de ciencia de la educación, en cuyo caso suele aceptarse como sinónimo del término pedagogía, es innegable que la tendencia dominante a denominar al campo como "*ciencias de la educación*" se debe más a razones complejas y profundas del desarrollo teórico conceptual del mismo, que a cuestiones simplemente de convencionalismo.

1.2 La posmodernidad: una perspectiva epistemológica insoslayable para el siglo XXI. La crisis de las ciencias sociales o humanas, en el contexto de la cual puede comprenderse la polémica sobre la ciencia de la educación o saberes educativos, es parte de la crisis misma que se está viviendo en el mundo en este fin de siglo y milenio, en particular de la crisis del pensamiento occidental.

Si bien en este contexto múltiples aspectos de los teóricos posmodernistas requieren de una profunda revisión crítica antes de ser incorporados en nuestros propios parámetros categoriales y teóricos, es necesario reconocer la capacidad que han tenido para describir los aspectos más punzantes de la crisis actual, el no reconocerlo y mantenerlos herméticamente en los propios parámetros epistemológicos y teóricos sería tanto como el negar que ha transcurrido ya un siglo desde que el hombre soñó tanto con la utopía socialista como con el progreso capitalista limitado.

Es más, las perspectivas epistemológicas y teóricas de la posmodernidad se encuentra ya en los propios discursos educativos y reclaman por una revisión crítica y reconocimiento.

Sobre posmodernismo y posmodernidad, Sánchez Vázquez ha señalado: *“Desde mediados de la década pasada, un concepto ambiguo y resbaladizo martillea nuestros oídos: el del posmodernismo. Con él se alude a una nueva sensibilidad y a las ideas y a un estado de ánimo que correspondería a una nueva realidad social: la de la posmodernidad”*. (21)

En el momento actual, hablar de posmodernidad se hace necesario en la medida en que apunta a la emergencia de una nueva realidad social. Esto es, alude a la complejidad de esta realidad social presente, que tan inciertamente apenas parece querer y poder ir hacia el futuro.

El análisis de tales perspectivas posmodernas en la práctica discursiva se presenta como una tarea importante, por lo que marca uno de los puntos de apertura más significativos hacia donde ha de avanzar la investigación educativa en la perspectiva de incorporar elementos que nos permitan, no sólo el análisis del pasado para la comprensión del presente sino el estudio del presente, finales del siglo XX, para arribar al futuro y cercano siglo XXI.

1.3 La pedagogía como ciencia. La pedagogía no puede olvidar la constitución de su campo profesional, la dualidad de teoría y práctica, la importancia de la práctica profesional y la irreductibilidad de la práctica a la teoría. En muchos sentidos, es más cercana a la medicina, la jurisprudencia o la administración de empresas, que a la sociología, la lingüística, etc.

(21) Sánchez Vázquez, Adolfo. Conferencia sobre posmodernismo dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, octubre 1988.

Eso se expresaba también en la fundamentación de la pedagogía en la ética por Herbart, entendida como razón práctica en la tradición kantiana. El objetivo era encontrar una racionalidad moral capaz de guiar la práctica. La pedagogía intentó deducir reglas valorativas y normativas para la práctica educativa de sistemas filosóficas. La pedagogía alemana de principios del siglo XX hipostasió -en el afán de lograr para las "ciencias del espíritu" una objetividad similar a la alcanzada en las ciencias naturales- los valores como entes objetivos en sí. Por cierto esta transposición del concepto económico de "valor" al terreno de las humanidades es bastante elocuente. En ambos casos se perdía de vista el proceso histórico real que se expresaba en esa abstracción, llámase el valor "capital" como en la economía o "libertad" como en las humanidades: el proceso real de homogeneización de los capitales y fuerzas de trabajo o de los procesos y sujetos culturales. La burguesía cultural alemana creía superar con esa construcción los intereses utilitarios comerciales, pensaba encontrarse por encima de ellos, sin darse cuenta que su objetivismo cultural obedecía al mismo tipo de racionalización que la economía.

En el terreno teórico, la fenomenología, la etnología y la lingüística han derrumbado esa concepción. Hoy en día se sabe que los valores son una construcción derivada de la secularización religiosa, que en el terreno de la interacción social se encuentra en el mejor de los casos intereses, motivos y creencias y que los valores no son más que un constructo formal analítico. Pero son un concepto indispensable para analizar cualquier interacción social.

Habermas distingue en una primera aproximación entre acciones instrumentales (manipulaciones para conseguir determinados fines), acciones reguladas por normas y acciones dramatúrgicas (Habermas, 1987). Como explica Luhmann, la acción instrumental o teleológica que relaciona determinados medios con determinados fines, se componen analíticamente de dos componentes: un juicio sobre la relación causa-efecto, donde el medio es considerado como causa y el fin

como efecto, y un juicio valorativo sobre la deseabilidad del efecto declarado como fin. La postulación de una relación medios-fines es, según Luhmann, un recurso práctico para reducir complejidad: la complejidad de causa y efecto u la complejidad de la valoración de fines (Luhmann 1973). En el pasaje de la acción social a la interacción, la acción instrumental se convierte en acción estratégica al tomar en cuenta las acciones y reacciones del otro actor (Habermas, 1987). En acciones comunicativas los actores establecen potencialmente una relación:

- “ - con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos),*
- con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente regulados),*
- con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público)... (Habermas 1987)”.*

“La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, aún cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes” (Habermas, 1987). Así mismo existe la posibilidad de valorar analíticamente cada una de las dimensiones: la validez de las afirmaciones sobre los objetos, la validez normativa y la veracidad subjetiva.

Se puede estar de acuerdo o no con la utopía de Habermas, de fortalecer frente a la racionalización instrumental (que ha dominado el desarrollo “moderno”) una racionalización comunicativa que ha empezado a perfilarse en el mismo proceso de escisión. Pero una ciencia o ciencias de la educación que olvidan las

imbricaciones de las tres dimensiones, antes mencionadas, en los actos educativos concretos y se basan exclusivamente en una de ellas (por ejemplo, la psicogenética en la relación sujeto-objeto, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico en la relación sujeto-sujeto) no es satisfactoria.

El saber educativo abarca el nivel de los saberes cotidianos y de los sistemas de reglas. La pedagogía como ciencia no puede simplemente incorporar las reglas, las tiene que analizar científicamente. Surge la necesidad de reconstruir la pedagogía como ciencia de la acción y de investigar el proceso de toma de decisiones. En este sentido destaca positivamente la inclusión de los artículos de Woods: *"Estrategias de enseñanza"* y de Hargreaves, *"El significado de las estrategias docentes"*, en la antología *"Ser maestro"* (1985) compilada por Rockwell. Pero gran parte de la literatura pedagógica actual habla solo de los efectos no intencionales que tienen las acciones de los maestros, casi nada se le dice al maestro sobre los efectos deseables de sus acciones intencionales, y sus decisiones didácticas y curriculares quedan en la penumbra. De nuevo se entra en el terreno de la relación entre racionalidad y valoración. Ya no se puede aspirar a criterios unívocos deducibles de fines últimos. La jurisprudencia intentó desarrollar la racionalidad de los fines por la vía taxonómica, especificando cada vez más las normas frente a las situaciones concretas diversas. De ahí se nutren la burocracia, pero también modelos análogos en las pedagogías o didácticas normativas.

El aspecto reductivo, implícito también en el concepto de *"reglas"*, sin embargo, no puede considerarse exclusivamente como fenómeno negativo como ocurre en el debate pedagógico mexicano actual. Se piensa en las discusiones sobre acción social-rol-sistema o sobre acción social-habitus-institución (la concepción de Parsons y la de Bourdieu, ambas inspiradas por Durkheim), donde para la mayoría de los interpretes educativos, el rol o el habitus son lo *"malo"*, olvidándose que la habituación o la regla son de suma importancia para reducir la

complejidad de los múltiples sentidos presentes en cualquier interacción social y comunicativa, para descargar la toma de decisiones y poder enfocarla a los puntos neurálgicos. Desde la teoría de sistemas podríamos enfocar las regulaciones internas que se establecen en un sistema de relaciones múltiples, dinámicas y complejas, como lo es el grupo escolar y el maestro, y comprender mejor la autonomía relativa del maestro. Y desde la teoría de sistemas abiertos, la interacción de este sistema con su contexto, así como las reestructuraciones de las regulaciones internas que surgen de esta interacción.

Un aspecto inquietante del estado actual de la pedagogía es la disociación entre diferentes disciplinas. Mientras reinaba la filosofía, la pedagogía como hija de ésta se podía atribuir el reinado sobre las diferentes ciencias auxiliares (psicología, sociología, antropología, lingüística), dándoles a éstas un carácter heurístico. El papel de la síntesis quedaba a la pedagogía filosófica. Se puede observar reminiscencias de esta postura hasta hoy día, por ejemplo, cuando algunos teóricos en cualquier discusión proclaman *“que primero hay que establecer el marco epistémico”*, sin darse cuenta que con el concepto de episteme ya redujeron la filosofía a teoría de conocimiento y ésta al conocimiento científico. Pero en general se ha afianzado la noción de *“ciencias de la educación”* como empresa multidisciplinaria.

La vía de la interdisciplinaria es fructífera pero ardua. Para reconstruir actualmente una didáctica a la altura de las teorías, se necesitaría la integración de la teoría psicogenética del aprendizaje cognitivo, que parte de la relación entre sujeto y objeto, con la teoría del interaccionismo simbólico sobre la socialización, que parte de la interacción sujeto-sujeto (y ha superado en este renglón a la hermenéutica). Habría que completarla con la profundización en los aspectos socioafectivos desde una posición psicoanalítica, y con el análisis sistemático de las relaciones grupales. Habría que integrar las derivaciones de esta teoría con las

investigaciones etnográficas sobre la práctica docente escolar en el contexto institucional y ensanchar ésta hacia el análisis de la toma de decisiones habitadas o situacional de maestros y alumnos, y confrontar la perspectiva interaccionista con las determinaciones estructurales. Pero con ello no bastaría aún. Falta el polo de los contenidos, la investigación sobre la estructura de éstos, y su relación con el aprendizaje y la enseñanza.

El ejercicio muestra varios aspectos interesantes:

- ⇒ Indudablemente se está avanzando en integraciones interdisciplinarias parciales. En el Departamento de Investigación Educativa del IPN, por ejemplo, el análisis de la práctica docente cotidiana, en su contexto institucional, busca integrar el análisis de la vida cotidiana con las determinaciones estructurales; los grupos de didácticas específicas (de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) buscan integrar la teoría piagetana con la perspectiva de la práctica docente cotidiana. El ejercicio muestra cuán lejos se está de lograr una interdisciplinariedad que satisfaga tan sólo al campo de la didáctica.
- ⇒ Evidentemente, la selección de teorías a integrar es la selección de Eduardo Weiss (dentro de determinado contexto académico-institucional). En las ciencias sociales y humanas siempre ha habido y va haber competencia entre teorías rivalizantes. Teorías que se pensaban superadas y desechadas renacen continuamente. De ahí que el camino de las integraciones siempre será azaroso.
- ⇒ Asimismo, el ejercicio muestra que la construcción de esa interdisciplinariedad puede prescindir enteramente de la filosofía; cada una de las teorías mencionadas tienen sus propias normas y no hay normas por encima de las teorías a integrarse que pueda guiar este proceso. Lo mismo vale para la epistemología, que se va constituyendo cada vez más como epistemologías

internas de las disciplinas y como empresa interdisciplinaria, según sostiene Piaget (1979) pero como muestra también el análisis de la episteme moderna de Foucault en *"Las palabras y las cosas"*, o el intento de Habermas en su *"Teoría de la acción comunicativa"* de lograr una nueva síntesis, a partir del análisis crítico de las diferentes corrientes teóricas de las ciencias sociales y no de la filosofía.

La teoría como tal o la investigación educativa no tendría que inquietarse pero ocurre que en las instituciones educativas se esta también en contacto con la práctica docente: se hace planes y programas de estudio, se forma maestros. Y es frente al carácter complejo de los retos prácticos que se revela más claramente la insuficiencia de la teoría. (Para evitar malentendidos habrá que señalar, con Kuhn y Piaget, que sólo a partir de teorías alternativas se puede cobrar conciencia de la insuficiencias específicas de determinadas teorías). Es ahí donde renace continuamente el sueño y el resto de la síntesis, donde cualquier postura teórica muestra sus limitaciones: la postura reflexiva y crítica, la postura tecnológica, la postura descriptiva de la realidad, etc. Es en las propuestas de acción donde se obliga a servirnos de las valoraciones en las tres dimensiones señaladas por Habermas. El polo de la práctica resulta indispensable para la constitución del campo de la pedagogía, no como complemento orgánico, sino como polo desafiante y contradictorio, con legitimidad y *"legalidades"* propias.

Para conservar y renovar el sueño de síntesis de contradicciones (síntesis entre diferentes teorías, síntesis entre teoría y práctica entre positividad y utopía), una aspiración que rebasa el modelo de ciencia o de ciencia de la educación, se prefiere conservar el nombre de pedagogía.

1.4 Fundamento científico de la Ciencia Educativa.

Es ampliamente conocido que la búsqueda de una racionalización científica de la acción educativa constituye una antigua aspiración que avanza enfrentándose a dificultades considerables, tanto de tipo teórico como de carácter práctico-metodológico. Existe un amplio consenso en referencia a la falta de teoría suficientemente estructuradas y rigurosas a partir de las cuales se pueden explicar áreas problemáticas o delimitar problemas específicos en la realidad educativa. Por otro lado, cuando se alcanzan formular esquemas teóricos sistemáticos, éstos sólo abordan aspectos parciales de esa realidad compleja y multideterminada.

En el campo metodológico, la pedagogía se debatió en una búsqueda, que fue poco fructífera, de un método específico para sus propios objetivos. Lo dominante en este aspecto fue y es la transferencia de metodologías pertenecientes a otras disciplinas científicas, sea del campo de la sociología, la antropología, la psicología y otras.

Buena parte de los obstáculos para esbozar una propuesta metodológica adecuada a la investigación educativa se debe a la escasa determinación del campo de estudio.

Además de los problemas indicados, se agrega otro que tiene que ver con el carácter práctico de la pedagogía. Este carácter práctico remite a una intervención humana consciente y encaminada a la obtención de ciertos fines o propósitos. En este sentido, la teoría educativa se vincula a lo ideológico-político que es el nivel teórico desde donde se formula el tipo de intervención y los objetivos por alcanzar.

El reconocimiento de los problemas señalados u otros, como obstáculos para alcanzar grados satisfactorios de científicidad en el discurso educativo, ha ido

generando diversas perspectivas acerca de la pedagogía, de su relación con otras disciplinas y de su inclusión o no en el ámbito de las teorías prácticas (Moore, 1980), hasta el señalamiento de que las ciencias de la educación, en tanto que disciplinas humanas, son ciencias de segundo grado con referencias a las naturales, que resultarían ser las ciencias de primer grado (Palop Jonquieres, 1983). Estas consideraciones sobre la cientificidad de la pedagogía son lugar común, tanto de quienes producen el saber sobre lo educativo como de quienes lo interpretan, particularmente desde el campo de la epistemología.

Para algunos autores, la pedagogía destaca del conjunto de las ciencias sociales como una de las disciplinas menos consolidada por su carencia de sistematicidad teórica y por la ausencia de explicaciones causales que caracterizan a las disciplinas avanzadas (Piaget, 1969). La situación que impera en la investigación educativa es semejante a la que caracterizó a la física antes de la síntesis newtoniana, o a la biología antes de Darwin. Existen muchos resultados dispersos que requieren de una articulación teórica que les dé coherencia y amplíe su capacidad explicativa.

El estado actual del desarrollo de la pedagogía ofrece un atractivo campo para la realización de una profunda y sistemática reflexión epistemológica que contribuya al señalamiento de los problemas teórico-metodológicos en esta área. El trabajo realizado en esta dirección es valioso pero insuficiente. Desde nuestra perspectiva, resulta significativo el tratamiento epistemológico del discurso educativo contemporáneo. Al mismo tiempo, una reflexión de este tipo, íntimamente vinculada a las teorías pedagógicas, puede constituir una interesante colaboración en la polémica sobre la ubicación de la pedagogía en el cuadro de las ciencias.

Existe un vasto campo de problemas que pueden considerarse como problemas de la investigación epistemológica en pedagogía, desde el análisis de la

lógica de la investigación educativa hasta las cuestiones referidas a la autonomía del objeto y el método, que ciertas corrientes pedagógicas adjudican a su campo de reflexión teórico-práctico (Quintana Cabañas, 1983). Preguntas tales como: ¿la presencia de la ideología en el discurso educativo constituye un obstáculo para alcanzar la científicidad en este área? ¿Qué características específicas presentan las categorías del discurso educativo? ¿Cuál es la pertenencia en la investigación educativa del modelo causal determinista de las ciencias naturales? ¿En qué consiste la verificación en las teorías educativas? ¿Es la ausencia de sistematicidad un fenómeno peculiar de la teoría educativa o del conjunto de las ciencias sociales?, o los problemas derivados del carácter multideterminado del objeto de estudios, e íntimamente vinculada con ello la pretensión de alcanzar explicaciones interdisciplinarias, son todos ellos ejemplos de especificidad y legitimidad de la investigación educativa.

Pese al desarrollo, tan peculiar, que históricamente ha tenido la pedagogía, no existe un trabajo de reflexión epistemológico amplio y consolidado sobre el saber educativo especialmente en los ámbitos académicos mexicanos. Este último hecho resulta sorprendente, en tanto los investigadores del campo pedagógico, a partir del reconocimiento de los problemas de la construcción de su disciplina, frecuentemente demandan soluciones mágicas que emanen del campo epistemológico, olvidando que este saber se construye a posterior de los resultados de las propias disciplinas.

Mientras tanto, la pedagogía sigue siendo motivo de críticas negativas, que surgen de otras ramas de investigación científica y de distintos sectores de la vida social. Estas críticas, muchas veces precipitadas, niegan los importantes avances en la estructuración de las teorías educativas e, incluso, llegan a objetar los perfiles profesionales de los pedagogos, y en consecuencia, la legitimidad de sus acciones.

En síntesis, actualmente la pedagogía no logra un pleno reconocimiento de las distintas comunidades científicas e intelectuales en general. En este punto se pregunta: ¿tiene o no importancia este hecho? Se podría minimizar su trascendencia y continuar lentamente construyendo con base a la investigación sustantiva. Por múltiples razones parece que este debate, sobre el estatuto científico y social del conocimiento pedagógico es en este momento, de gran importancia, en especial, por su carácter teórico-práctico anteriormente referido.

En la medida que se margine el análisis de esta problemática de la teoría educativa, se estará favoreciendo que intereses particulares se expresen bajo el disfraz de la *"objetividad científica"*, y en otros, que el sentido común recubra la confusión teórica en el trabajo profesional del pedagogo. A su manera, Durkheim, en el caso de la sociología, fue consciente del obstáculo lo que significaba para el avance de su área de conocimiento la ausencia de la legitimación social. Una parte considerable de sus trabajos, de manera particular: *"Las reglas del método sociológico"*, pueden leerse como textos epistemológicos polémicos, donde se intenta elucidar los problemas del conocimiento social, pero al mismo tiempo como esfuerzos denodados por generar espacios propios para el desarrollo de la investigación social y lograr reconocimiento del resto de la comunidad científica.

En su caso, lo que se jugaba era el nacimiento de la sociología o la desaparición de una disciplina que apenas balbuceaba. En este caso, el rescate del debate sobre el carácter científico de la pedagogía, busca ampliar y profundizar el análisis sobre una disciplina que tiene repercusión poco frecuente.

1.5 La actividad científica en el proceso de modernización.

Toda actividad social y educativa contiene por naturaleza un nivel de complejidad que la hace específica y particular a un determinado momento histórico.

Cualquiera que sea el razonamiento simple que pretenda explicar un fenómeno social, guarda un componente altamente significativo de artificiosidad *"... ya que sólo artificialmente puede uno extraer de lo real procesamientos racionales que sean simples"*. (22)

Si bien, el establecimiento de grandes categorías no se contrapone con la rigurosidad del análisis sociológico, sí es necesario establecer una mayor vigilancia sobre su capacidad heurística; uno de estos casos es la tendencia seguida en la actualidad por los estudios de coyuntura y que se ligan sensiblemente a la idea de la modernidad. En términos generales, el punto de partida común de la reflexión es precisamente la revisión de la diversidad de formas en que diferentes regiones o países han asumido la modernidad a través de una amplia gama de procesos y de perspectivas con respecto a su propia modernización. Si bien la referencia al significado de la modernidad es por todos compartida, la pluralidad de los procesos históricos depende la extrema diversidad de mecanismos de modernización que corresponden a situaciones históricas profundamente diferenciadas. (23)

En el contexto de la sociedad actual, la modernización se asocia con la idea de desarrollo y en este sentido, amplia su capacidad de cambio a las posibilidades de pasar de un tipo a otro de sociedad, donde el proceso trasciende al plano de las relaciones sociales y de la cultura. De ahí que en todo momento cada tipo de sociedad se identifica por un modo de representación del mundo y por una definición

(22) Abraham Moles, *La creación científica*. Taurus Comunicación. Madrid. 1986. P. 137.

(23) Touraine. "Modernidad y especificidades sociales", en *Revistas de Ciencias Sociales* n. 118, diciembre. UNESCO, París. 1988 pp. 469-483.

sobre el papel del sujeto. La sociedad industrial desarrollada se caracteriza por el predominio de la razón instrumental frente a la comunicativa, predominio que además de producir un nuevo tipo de estructura social, crea una nueva forma de justificar esta estructura. La actividad estatal al concentrarse en problemas técnico administrativamente soluble se apoya, en el plano del discursos del cambio, en la fusión investigación, tecnología, producción y eficiencia administrativa. Con todo ello, el nuevo tipo de "legitimación" contempla a la ciencia y a la tecnología como instancias que cumplen con la función de legitimar un orden social y además, se convierten en la pauta de entendimiento de complicados procesos sociales. (24)

La incidencia de la modernidad en las actividades sociales - tal como lo es la actividad científica en el nivel superior - se manifiesta en el hecho de que la dinámica de tales actividades obedece a un ordenamiento particular de todo un conjunto de atributos y patrones sociales que las promueven y las institucionalizan en diversos momentos históricos-sociales.

En la modernidad, las necesidades y posibilidades científicas y tecnológicas se inscriben en un debate de legitimidad y de decisiones políticas entre los grupos poder.

En un contexto de modernización, el sentido de la actividad científica y el objetivo de la investigación institucionalizada tendrán que ver con el significado de lo que por progreso del conocimiento se espera, así como la racionalidad política y social en que se inscribe. Quedan anotados así dos requisitos metodológicos primero, la consideración de un marco ideológico sobre la idea de progreso que subyace en toda evocación a la idea de modernización y segundo, la dinámica de

(24) Esteban Medina, sostiene tal punto de vista, en Conocimiento y sociología de la Ciencia. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. 1989 p. 274.

los factores constitutivos de la ciencia, entendidas ésta como actividad contenida en las instituciones.

Los principales componentes de la ciencia institucionalizada son los siguientes: su dimensión institucional como campo académico, profesional y laboral ; su peso económico y social como soporte del desarrollo tecnológico; su vigencia cultural por su capacidad de poner a disposición el conocimiento científico disponible, y otros de orden cognoscitivo, epistemológico y metodológico, todos ellos en atención a los lenguajes, teoría, métodos y objetivos de investigación.

Bajo el encuadre de la modernidad, la profesionalización de la ciencia inscrita en procesos de institucionalización más amplios, da lugar a una compleja base material que orienta a la formación de recursos humanos de carácter casi profesional en los distintos campos del conocimiento, se establecen clasificaciones y niveles de calificación formal, se definen criterios de apoyo institucional a la actividad científica y se incorporan jerarquías institucionales que la dirían. Un elemento incorporado al final del siglo pasado, es la fundación de asociaciones científicas profesionales y la publicación profesional reconocida como mecanismo de socialización; se difunden y proliferan las diversas disciplinas y especialidades científicas como campos profesionales.

A cada país le corresponde una forma específica de profesionalización de la ciencia, así como de definición de procesos específicos a partir de los cuales la ciencia se convierte en una profesión socialmente legítima; la imitación o semejanza de iniciativas institucionales tomadas al respecto entre diversos países, continúa siendo una práctica más o menos regular. Al surgir el científico profesional nace también una nueva *"figura social"* de quien se esperaba desarrollara y modificara el

conocimiento existente y con ese propósito se organiza una *"institución social"*, la ciencia (25). Una vez reconocida e instaurada, se multiplican las propuestas sobre la trayectoria y tendencias de tal actividad social e institucionalmente establecida en vistas a su mantenimiento y preservación. No obstante, la conexión entre instituciones y fines concretos no se fundan como *"contingente"* y no *"necesaria"* variable y no permanente. La amenaza de que la relación de las instituciones con los fines humanos cambie se presenta desde el momento en que las instituciones son creadas.(26)

Para Barnes Barry, desde antes del siglo XIX las actividades científicas se constituían como aspectos subsidiario de otras funciones sociales. El alejamiento de los científicos de las instituciones educativas se da particularmente durante los siglos XVII y XVIII hasta una vez finalizada la revolución francesa. La especialización aparece como un proceso propio del siglo XX una vez establecidos los campos científicos; cada uno cuenta con sus respectivas calificaciones, sociedades, jerarquías, publicaciones, etc. Aun cuando la unidad base continúa siendo la disciplina, la tendencia a la especialización genera incluso la instauración de aparatos institucionales profesionales que contemplan diversos niveles de actividad profesional especializada. En la especialización destaca la intensa relación de interdependencia existente entre los campos disciplinarios y los aparatos institucionales profesionales, lo que no significa la presencia de una uniformidad cultural que gana en eficiencia pero no en versatilidad.

(25) Barry Barnes. Sobre ciencia. De. Labor. España 1987. P.10.

(26) Idem. op. cit. p. 11.

Así como la especialización gana terreno en la sociedad, el sentido del término científico es atribuido, desde el siglo XIX, a los individuos dedicados profesionalmente a una rama de la ciencia. La expansión, difusión y diversificación del término se funda básicamente en la aceptación de la imagen de los científicos como profesionales ya que antes de ese momento, el dedicarse a la ciencia constituía simplemente una afición, y era sólo en los centros educativos donde tradicionalmente se ofrecían puestos de trabajo para los trabajadores de la ciencia.

Durante el siglo XIX, el perfil social del científico se diversifica y trasciende los centros de enseñanza para llegar a la industria; todo ello en función de que la ciencia, como conocimiento y cultura, vino a disipar preocupaciones y valores de la naciente sociedad industrial. *“El papel de la ciencia no era el de proveer habilidades específicas, sino el de construir la base cultural e intelectual de una forma de vida que podía presentarse como una alternativa desarrollada de las viejas clases terratenientes”* (27). El potencial y utilidad de la ciencia no tarda en hacerse patente al punto de llegar a considerársele parte fundamental de la economía. Desde el punto de vista cultural, la ciencia continúa sin embargo, siendo indicador clave de las sociedades modernas, no sólo por la magnitud de su impacto económico, sino por la capacidad de la cultura científica para permear la sociedad en su conjunto. (28)

De manera paralela al proceso de institucionalización de la ciencia y del científico, la historia también señala cómo, tradicionalmente las instituciones de educación superior han sido una organización dedicada a la promoción y avance del conocimiento (la universidad); su alto nivel de estructuración y competencia, así

(27) Idem. op. cit. pp. 15-16.

(28) Idem. op. cit. pp. 19-26.

como su elevado grado de especialización, permite que los profesionales y especialistas que a ella pertenecen, cuenten con un considerable grado de libertad y autonomía en el desarrollo de sus funciones como intelectuales. Ellos se identifican con los intereses y fines que definen a la racionalidad de la institución.

El investigador-científico adscrito a la institución educativa (universitaria) goza de un importante margen de autonomía e independencia respecto a los fines globales y que, en relación con la sociedad, persigue la institución a que pertenece. Él se constituye como pieza fundamental para la legitimación de la institución y se asume como parte de un conjunto social singular perteneciente a la organización institucional. Ésta le otorga reconocimiento a su actividad pero a su vez, tal reconocimiento apunta hacia el logro de la racionalidad global del conjunto. Como grupo singular, los científicos obedecen a determinados preceptos de organización y funcionamiento, de productividad, intercambio, movilidad y proyección en el desempeño de sus funciones, aun cuando este desempeño no se da de manera homogénea ni coincidente entre los distintos miembros del grupo al que pertenece.

La institución se convierte en parte esencial de un proceso que si bien obedece a demandas sociohistóricas particulares, también lo hace en función de la recuperación del equilibrio entre las fuerzas innovadoras de modernización por un lado y de la tradición, por otro. Por tratarse de la ciencia y de la actividad científica, tal proceso además de proporcionar una estructura institucional, sienta sus bases en un funcionamiento orgánicamente normado por la racionalidad técnico-operativa.

Parte de la racionalidad operante entre los integrantes del grupo de científicos-investigadores, es precisamente la presencia de práctica disociadas-individuo vs. institución. El científico-investigador no menciona las búsquedas e incertidumbres que están presentes a lo largo de su trabajo y en su lugar, sólo presenta al exterior sus "*certezas relativas*" y los hallazgos logrados. El científico se

constituyen como "*sujeto histórico*" de la organización que lo contiene en la medida que, también desde la óptica de su especialidad, pierde individualidad y se convierte en una fórmula científica, una referencia bibliográfica o bien, un representante despersonalizado de los principios generadores de su área de conocimiento.

Desde la perspectiva de su actividad social, la fusión de varios "*sujetos históricos*" que entran en contacto cotidiano e institucional, pone en juego todos los aspectos formales del científico-investigador individual y tiende incluso a modificarlos a suprimirlos en función de los intercambios experimentados al interior del equipo, grupo o comunidad a la que pertenece.

En un contexto institucionalizado, el fenómeno de desaparición del factor humano en la definición de la función de la ciencia es característica de lo que se denomina ciencia profesionalizada que tiende a la formalización de estilos de la actividad científica.

En el marco de la racionalidad, los márgenes de libertad y de autorregulación del quehacer científico se sitúan en la responsabilidad social de los resultados alcanzados del trabajo científicos. En este sentido, los actores participan también en otro tipo de organizaciones no institucionales que cuentan con sus propios parámetros de funcionamiento para el logro de determinados fines, se trata de las sociedades profesionales y científicas.

La contribución que las sociedades profesionales y científicas hacen del conjunto de la organización racional de tales actividades, es precisamente proporcionar insumos para la regularización del funcionamiento institucional en forma global, así como para la promoción y mayor competitividad, a nivel de los intereses profesionales de los científicos y de la legitimación de los mecanismos, que permita la adquisición de posiciones, prestigio e incluso estatus.

A continuación se puntualiza algunas de las formas de manifestación de la profesionalización de la actividad de los científicos:

- ⇒ El surgimiento y mantenimiento de los científicos como grupo social institucionalizada.
- ⇒ La existencia de mecanismos de reclutamiento, formación, capacitación y promoción del científico.
- ⇒ La conformación social de grupos de científicos donde aspectos tales como: la extracción social y profesional, preferencias, trayectoria, experiencia, etc., son valores comunes.
- ⇒ Las actividades y comportamiento gremiales, profesionales, de grupo o sectores de la comunidad científica.
- ⇒ Los “tipos” sociales predominantes según categoría, nivel, tipo de investigación, línea de investigación, orden institucional y postura frente a la ciencia.
- ⇒ La existencia de un determinado grupos científicos en relación con los otros sectores institucionales y sociales.

En cuanto a los mecanismos de institucionalización de la actividad científica, destacan:

- ⇒ El conjunto de valores y principios sobre la importancia de los tópicos de investigación, así como los criterios de selección subyacentes; los juicios que inciden sobre la objetividad, la exactitud y las pautas establecidas sobre el indispensable rigor científico.
- ⇒ La organización social e institucional de la actividad científica y la asignación de papeles sociales al interior del campo.

- ⇒ Las condiciones histórico-estructurales que inciden en el mantenimiento de un código cultural socialmente asumido en torno a la actividad científica.
- ⇒ El predominio y preferencias sobre teorías, métodos y técnicas, tendencias o escuelas.
- ⇒ Los tipos de producción científica, modalidades y uso de los productos.
- ⇒ Los mecanismos de difusión, información y/o comunicación de los productos de la investigación científica.
- ⇒ La clasificación institucional de los tipos y niveles de capacidad y habilidad requeridos para el desempeño de actividades científicas.
- ⇒ El discurso científico, el político-social y el institucional, su concepción sobre el papel de la ciencia y sobre los requerimientos sociales.
- ⇒ La valoración social e institucional sobre los procesos y productos, así como sobre las actividades individuales y de los grupos de científicos.
- ⇒ El otorgamiento de estatus y prestigio, según se satisfagan los requerimientos e interés provenientes de los grupos de poder.

La imagen del científico como profesional institucional tanto la actividad del sujeto como su propia práctica profesional: el científico-investigador y la investigación. A tal proceso de profesionalización contribuyen diversos factores:

- a) Su incursión a un mercado de trabajo académico como trabajador asalariado y sujeto a prescripciones contractuales;

174442

- b) la valoración de su desempeño a partir de criterios institucionales más o menos adecuados a la especificidad de su práctica;
- c) su participación orgánica en el funcionamiento de un sector institucional especializado y en grupos que están sujetos a prescripciones normativas comunes;
- d) El manejo de estrategias de intercambio e interacción flexibles y personalizadas que constituyen un sistema particular de relaciones sociales que además de definirlos, los distingue de cualquier otro grupo social, y
- e) la asunción de parámetros institucionalizados de valoración de la productividad y la promoción tanto laboral, institucional como de prestigio dentro del campo de conocimiento.

En suma, la institucionalización de la actividad científico y la profesionalización de la investigación y del investigador dan lugar a prácticas sociales particulares que son valoradas diferencialmente en función de los siguientes elementos: el tipo de incorporación y/o asunción de normas sociales e institucionales y de grupo que inciden en el desarrollo de la práctica; los preceptos normativo son formalizados y que provienen de los diferentes planos sociales, institucionales, de grupos e individuos; la diversidad de formas de representación y/o de manifestación del rigor y de la productividad científica por parte del campo de especialidad; la diversidad de formas y procedimientos de funcionamientos generales y específicos tanto desde la perspectiva de lo social-institucional como de lo cultural-científico y, por último, sobre el valor de la producción científica para la sociedad y para el campo científico.

CAPÍTULO II

EL DOCENTE, SU FORMACIÓN CIENTÍFICA PARA LA ENSEÑANZA DEMOCRÁTICA

2.1 Práctica docente.

En estrecha relación que existe con la actividad profesional, la competencia docente se desarrolla como actividad de divulgación de un conocimiento especializado. ¿Qué es la profesión docente? Para acercarse a una posible respuesta a la interrogante se citará a Ghilardi (1993), quien presenta una revisión de autores que caracterizan a la práctica docente. Una concepción interesante de este autor es aquella que la visualiza desde cuatro dimensiones: trabajo, oficio, profesión y arte.

En la enseñanza como trabajo, se concibe al docente como un aplicador de lineamientos rigurosamente establecidos. En la enseñanza como oficio, se concibe al docente como un técnico que domina técnicas especializadas para ejercer la docencia. En la enseñanza como profesión, el docente debe tener un dominio de las técnicas necesarias y debe además ser autónomo, responsable, y tener capacidad amplia en la resolución de todos los problemas que se presentan en el aula. En la enseñanza como arte, el docente debe de tener todas las cualidades anteriores y además deberá estar alerta y presentar alternativas "*originales*" a la relación alumno-docente.

Siguiendo a este autor, (Ghilardi, 1993), según Lieberman, otras características que debe presentar la actividad docente son:

⇒ Ser un servicio esencial, definido y único.

- ⇒ Utilizar las técnicas intelectuales necesarias para desarrollar tal servicio.
- ⇒ Exponerse a un período largo de formación especializada.
- ⇒ Asignar un amplio espacio de autonomía al individuo en particular o a la comunidad docente en general.
- ⇒ El que realiza la actividad docente tiene amplias responsabilidades, por los juicios y acciones que emprenda en el ámbito de la propia autonomía profesional.
- ⇒ Hacer de su actividad antes que nada un servicio social.
- ⇒ Tener órganos de autogobierno para los que realizan actividades docentes.

Ghilardi cita a Musgrave, quien establece siete criterios para analizar la práctica docente: conocimientos; control de ingreso en la profesión; códigos de conducta profesional; libertad de ejercicio de la profesión; organizaciones profesionales; condiciones de trabajo; reconocimiento social. En estos criterios se enfatiza el dominio del docente de los conocimientos de éstos; asimismo se hace necesario especificar los conocimientos que requiere el alumno, el docente está obligado a respetar ciertas reglas además de someterse algunas veces a mecanismos de control por parte de la institución. Es importante la creación de formas de organización, en el campo docente prevalece la agrupación sindical que además es impuesta y no ha alcanzado logros importantes en lo referente a la satisfacción económica. El reconocimiento social depende de la aceptación de la comunidad, el autor (op. cit.) menciona tres razones por las cuales esta actividad se ha demeritado: el gran número de profesores; la masificación de estudiantes; y la falta de control del docente hacia su propia actividad.

Partiendo de estas caracterizaciones, la discusión sobre la práctica docente prevalece aún en el ámbito académico, sobre todo, como ya se mencionaba no hay consenso sobre puntas de valoración precisa que marquen o den un parámetro sobre la eficacia de la actividad docente. En el contexto medio superior y superior se a observado que los docente no acostumbran reunirse para intercambiar y discutir puntos de vista sobre los diversos problemas que enfrentan en el aula. No se interesan por conocer modelos educativos que les orienten a la impartición de sus clases y obviamente desconocen todo sobre cómo propiciar aprendizajes significativos. No consideran a la actividad docente como prioritaria, sino como complementaria de su formación profesional. Cuando tiene un acercamiento a las corrientes pedagógicas las aplica sin llevar un control de la eficacia que los estudiantes pudieran haber tenido en el acceso al conocimiento.

Carlos A. Hoyos M. (1991) afirma que la labor docente es un quehacer técnico, y hace una diferenciación entre la educación básica, la media y la superior. En las primeras dos los maestros son formados exprofeso, lo cual no sucede en la educación media superior y superior, donde el profesor se formó en el contenido de su disciplina, más no en el cómo propiciar el aprendizaje.

En los últimos años la educación superior ha tenido modificaciones importantes que son reflejo de los cambios en el desarrollo social. Las instituciones responsables de la educación superior (Escuelas Normales) enfrentan el reto que la situación social y las condiciones económicas actuales les imponen para su organización. La educación Normal, licenciatura, ahora en día trata de responder a la circunstancias actuales para formar al profesional que la sociedad requiere. Para ello se plantea la necesidad de elevar la calidad académica de los profesores, y esto se traduce en programas de formación docente.

El presente trabajo tiene como propósito exponer algunas reflexiones referidas al campo de la docencia, y específicamente al de la formación de profesores y su vinculación con el proceso de construcción del conocimiento.

Para lograr lo anterior se puede plantear algunas interrogantes que a la vez facilitarán la organización de este subcapítulo:

1. ¿Qué entendemos por docencia?
2. ¿Qué papel desempeña un docente?
3. ¿Qué implica la profesionalización de la docencia?
4. ¿Qué es la formación docente?
5. ¿Cómo se relaciona la docencia con el proceso de construcción del conocimiento?

1. ¿Qué entendemos por docencia?

La docencia va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es una profesión, aunque aún no sea reconocida como tal, y por lo tanto, es una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo.

Una profesión es una actividad social que satisface expectativas y necesidades de la comunidad. Una profesión se apoya en tres bases estrechamente relacionadas: una base social, una base de conocimientos y competencia y una base ética.

La sociedad genera y apoya una profesión porque la necesidad espera de ella ciertos servicios. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a lograr las metas educativas que la sociedad valora. Este servicio sólo puede ser prestado si los profesores poseen la preparación y los conocimientos que no son patrimonio común de la comunidad. Las bases éticas proporcionan orientación y guía acerca del modo de realizar las funciones implicadas en la prestación de servicios. Esta base garantiza la calidad del servicio y protege los intereses del alumno, así como también los de la profesión. El código moral del profesor incluye no sólo sus obligaciones ante los alumnos, sino también la responsabilidad de los resultados de su acción y un compromiso personal con la profesión educativa. (1)

(1) DE LA ORDEN, A. "Un problema inaplazable: la formación del profesorado" en Revista de Educación. Año XXX. No. 269. Enero-Abril, 1982. C. Universitaria Madrid.

En el contexto de estas tres bases se logra el avance de la profesión y se configura el compromiso personal de un docente.

La docencia como profesión no puede analizarse aislada del proceso enseñanza-aprendizaje, como fenómeno social complejo, que puede ser abordado desde diversas perspectivas teóricas que responden a formas de concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad. La práctica docente por lo tanto, debe ser objeto de reflexión dentro del gran complejo educativo y conducir a una reconceptualización de las funciones de las instituciones formadoras. Preparar a los docentes como profesionales de la docencia exige de éstos una competencia específica que se adquiere mediante un proceso altamente especializado. Cualquier persona que conoce el tema, que lo domina, puede enseñarlo, pero esto no significa que pueda ser un profesional de la docencia.

De ahí que el solo dominio de una disciplina no aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional, es necesario hacer énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de enseñanza, así como en los sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos con los cuales va a ejercer su profesión.

La docencia como profesión se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual, de ahí que un docente no puede desconocer las relaciones y determinaciones en ninguno de estos niveles, pues no todos los obstáculos a los que se enfrenta el docente en el salón de clase se originan allí solamente, sino que son reflejo de un problema social más amplio que repercute en la institución y, por supuesto, en el aula, en el momento de la interacción. Así, por ejemplo, el docente puede enfrentar el problema de la deserción estudiantil, que puede ser consecuencia de un problema social de crisis económica, a la cual tiene que enfrentarse el alumno dejando de asistir a sus clases para dedicar ese tiempo al

trabajo que le proporciona una estabilidad económica. Este problema social repercute también en la institución, que tendrá que adaptar su sistema escolar para apoyar la labor del docente en el grupo o grupos donde ocurra esta situación. Cualquier problema que se le presente a un docente y se analice en los cuatro niveles le permitirá conocer las posibilidades de su acción y las limitaciones con las que se puede encontrar en el momento de ejercer su profesión, así como también comprender que el ejercicio docente es una práctica social que va más allá del solo trabajo en el aula.

2. ¿Qué papel desempeña el docente?

Si se parte de la afirmación de que la práctica docente es una práctica social, no se puede ubicar el papel del docente solamente en el logro de ciertos objetivos planteados en un programa escolar, ni en el conocimiento y uso de ciertas técnicas didácticas, ni en el control de su grupo con normas disciplinarias, etc., pues se estaría reduciendo el papel del docente solamente a su participación educativa en el ámbito del aula. Analizar el desempeño docente implica de nuevo tomar en cuenta la vinculación entre los niveles de lo social, lo institucional, lo grupal y lo individual. El trabajo del aula representan la cristalización que el docente realiza a partir de la relación que establece entre la sociedad, la educación y las determinaciones de esta relación en la institución donde labora.

La educación se da siempre en un medio social que la determina. Esta determinación condiciona a las instituciones educativas y, en consecuencia, también determina el papel del docente.

En la integración de los individuos a la sociedad, por medio de la socialización, se adoptan muchos valores e interpretaciones de la realidad, de una manera inconsciente.

En las diversas instituciones sociales (familia, iglesia, clubs, etc.) hay valores no explicitados; esto también sucede en la educación; y cuando se pretende un cambio sustantivo de ésta, es necesario explicitar las normas, valores y finalidades, para poner en cuestión si dicho valores y normas pretenden la transformación, de la realidad o bien tiende a presentar una visión

congelada de la misma; en donde valores, normas y conocimientos se presentan como algo dado y no como un proceso. Es el reconocimiento de este carácter de proceso, lo que permite pensar en un futuro diferente para la educación, pero ese futuro nace del necesario cuestionamiento de una realidad histórica determinada en la que se presenta el proceso educativo. (2)

En consecuencia, el papel del docente en este proceso educativo de socialización de los individuos consiste en integrarse con ellos, no para la conservación estática de la sociedad, sino para tratar de lograr su transformación y su cuestionamiento con un participación diferente a la de la simple transmisión de conocimientos.

En cuanto al papel del profesor como monopolizador y transmisor del saber, empieza a declinar, dando paso al papel de mediador, de propiciador de aprendizajes significativos. El aprendizaje es el objeto y la finalidad de la práctica docente. Tanto el alumno como el docente están en proceso de aprendizaje, y esta posibilidad sólo se cierra cuando el docente cree tener todo acabado, cuando se coloca frente a los alumnos con actitudes de omnipotencia y omnisapiencia que el dominio de una disciplina parece otorgarle. El celo profesional de los docentes no sólo se manifiesta ante los alumnos con actitudes como las mencionadas, también se presenta ante los mismos colegas. Así, podemos observar cómo la actividad profesional docente parece ser más una acción que debe mantenerse en el terreno de lo privado, que es compartida y sostenida por los alumnos, que un objeto de discusión. El profesor tiende a desarrollar su labor aislado de la crítica y la colaboración de sus colegas; pareciera que todo está bien, y las decisiones y soluciones se toman en forma individual.

Romper con esos mecanismos de aislamiento significa empezar a participar en una forma diferente de comunicación en este complejo proceso educativo.

(2) PANSZA González, Margarita., E. Pérez Juárez y P. Moran Oviedo. Fundamentación de la Didáctica. Tomo I. Gernika, México, 1986. p. 23.

La labor docente no se concreta exclusivamente al aula, ni la docencia le pertenece sólo a él; la práctica docente representa un ejercicio compartido por los docentes de una institución, de ahí que para lograr el análisis y los cambios necesarios se precisa del intercambio y la colaboración de quienes viven situaciones similares de trabajo en el proceso docente.

3. ¿Qué implica la profesionalización de la docencia?

La formación docente está vinculada directamente a la profesionalización de la docencia. Rescatemos aquí la profesionalización referida a la docencia como una profesión requerida y apoyada por el sistema social.

El marco de la profesionalización rebasa lo pedagógico didáctico; interviene también la política laboral, con sus consecuencias. La profesionalización comprende una excelente comprobación en el área específica de conocimientos, así como probada capacidad como académico comprometido en un proyecto específico de educación superior; sólida formación ideológico-filosófica; conocimiento y manejo de la teoría y del método adecuado que permita a maestros y alumnos descubrir la lógica del error e ir construyendo la lógica del descubrimiento de la verdad; autenticidad entre el decir y el hacer, entre el pensar y el actuar, para no caer en lo teórico y lo demagógico. Estar comprometido en un proceso de actualización permanente, tanto en la institución como fuera de ella. Superar el activismo académico que permita la dedicación y el esfuerzo para resolver problemas específicos y evitar la dispersión.

Un proyecto de formación de profesores que contemple al mismo tiempo la profesionalización de la práctica docente implica el compromiso de vincular los aspectos anteriores.

La idea de la profesionalización de la docencia ha sido rescatada por muchas instituciones, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior, y en consecuencia mejorar la calidad académica de los futuros profesionales que se integrarán a la comunidad. Entre algunos de los postulados que se manejan para lograr esa profesionalización se tiene los siguientes:

- ⇒ tiempo completo para el mayor número de docentes, para lograr una práctica de mayor calidad y mayor dedicación, puesto que la docencia es una de las actividades primordiales de la educación superior;
- ⇒ preparación de los docentes, tanto de los que están en ejercicio como de los mismos formadores de docentes; no sólo en el área específica de una disciplina, sino también en su relación con los aspectos filosóficos, pedagógicos y didácticos y su vinculación con la investigación;
- ⇒ compromiso con la vida institucional y su vinculación con otras instituciones afines, intercambio de experiencia y actividades enfocadas a la superación académica;
- ⇒ compromiso de participación en reformas académicas acordes a la política de la institución educativa;
- ⇒ participación en la integración de equipos de trabajo y análisis de las principales funciones de la educación superior: docencia, investigación y difusión.

Hablar de formación docente significa considerar el proceso de profesionalización que está implícito y que se proyecta en la práctica educativa.

4. ¿Qué es la formación docente?

La formación docente es un problema que preocupa a las instituciones educativas para lograr el nivel académico que dé respuesta a las necesidades tanto institucionales como sociales referidas a la preparación de cuadro profesionales, con la intención de que se incorporen a la vida productiva del Estado, del País. Dicha preparación se logra, aunque no siempre, en forma institucionalizada, sistematizada, a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Para el desarrollo de este proceso es necesario preparar a los docentes que la institución educativa requiere, ya que aunque a veces dominan su disciplina, no siempre están formados desde un punto de vista filosófico, didáctico y pedagógico, lo cual obstaculiza promover la transformación del conocimiento en los grupos de aprendizaje a su cargo.

El vacío anterior ha generado en diversas instituciones educativas múltiples proyectos y programas que permiten al docente incorporar a su preparación disciplinaria una formación en los problemas educativos, didácticos y pedagógicos.

Se entiende por formación docente al proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológicos y teórico metodológico que permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico social. Este proceso permite no sólo elevar la calidad académica del docente del nivel superior sino también su formación, para que se convierta en investigador de su propio quehacer profesional y para lograr la transformación de la práctica docente en una praxis congruente con la relectura de la realidad.

Para lograr la construcción del marco de análisis que permita arribar a la formación docente, es necesario tomar en cuenta las determinaciones sociales, educativas e institucionales que la influyen.

En cuanto a las determinaciones sociales, es preciso considerar el contexto social general en el que se inscribe dicha formación; en este caso, en el sistema social capitalista mexicano, con sus exigencias y limitaciones en lo político, económico y cultural, a partir de las cuales se origina la relación escuela-sociedad, conocimiento-ideología, que constituye la base para la creación de las profesiones que el sistema social requiere y en el cual se va a desarrollar su ejercicio.

Con respecto a las determinaciones educativas, ubicadas en el contexto social mexicano, es necesario comprender el sistema nacional educativo, y en nuestro caso, el nivel superior, sus objetivos y políticas, sus recursos y limitaciones tanto de orden como cultural e histórico, asimismo en lo que se refiere a la socialización del conocimiento y la cultura en un proceso educativo formalizado e institucionalizado.

A partir, del análisis de las determinaciones tanto sociales como educativas e institucionales en la formación docente, es preciso profundizar el estudio de la práctica educativa, para cuyo fin se generan los diversos programas de formación.

Se comprende la práctica educativa como una práctica social que rebasa los niveles de la institución del aula, y que debe estudiarse desde una perspectiva multirreferenciada por las relaciones sociales que la determinan.

La práctica educativa tiene como principal finalidad lograr el proceso de socialización del conocimiento y la cultura, es decir, lograr una de los propósitos de la educación formal, cuya tarea corresponde a las instituciones educativas, y su cristalización se logra en el ejercicio de la práctica docente.

5. ¿Cómo se relaciona la docencia con el proceso de construcción del conocimiento?

Debido a la importancia que representa la construcción del conocimiento en el extenso campo de las disciplinas, interesa hacer algunas reflexiones en ese sentido, aunque en este apartado el interés específico se ubica en el campo de la formación docente, en el cual está centrada en la experiencia profesional.

El instrumento con el cual el docente genera y propicia el proceso enseñanza-aprendizaje es el programa de estudio, en el cual los conocimientos están organizados en bloques o unidades, con sus objetivos, traducidos en contenidos que deben propiciar el aprendizaje. Dichos conocimientos se convierten en el objeto de estudio del proceso enseñanza-aprendizaje, y representan la concreción de la ciencia como proceso.

La ciencia y el conocimiento representan el objeto de estudio de la epistemología. La ciencia es el producto de la relación del hombre con la naturaleza, el producto de la práctica social del hombre; es un proceso inacabado en permanente construcción; es un hecho social, histórico, en el cual ocurren luchas, contradicciones y rupturas.

Los conocimientos nos hablan de la ciencia como proceso en construcción y en constante movimiento, determinado histórica e ideológicamente. De ahí que la realidad, interpretada a través de la ciencia, también es moldeable, inacabada, histórica y determinada.

En un programa de estudios, el conocimiento está organizado en los contenidos que lo integran, y se le proporciona al docente para ser trabajado con los alumnos sin que haya participado en su selección u organización, aunque esto no se puede generalizar.

En el curriculum formal siempre está presente la línea ideológica dominante respecto del conocimiento que se debe transmitir, es decir, el paradigma vigente desde el punto de vista histórico, social e institucional.

Los conocimientos organizados en teorías y contenidos, y estructurados en un programa de estudios, es decir "*lo dado*", constituye el material a partir del cual puede iniciarse el proceso de construcción del conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; esto es, puede vislumbrarse la posibilidad de lo "dándose", lo posible, lo no construido pero posible de construirse.

La relación dado, dándose, vinculada al proceso de construcción del conocimiento, rescata el análisis de la realidad en movimiento, susceptible de ser modificada, para lo cual es necesario observarla y analizarla. Este análisis es propiciado por los contenidos dados en el currículo, que representan la transmisión del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Observar y analizar la realidad que se enseña implica presentar todas las relaciones posibles con lo que se teoriza para empezar a organizar la lógica de la construcción del conocimiento. La organización anterior representa, en gran medida, la tarea del docente para generar con sus alumnos formas de pensar diferentes, y en este sentido lograr aprendizajes conducentes a la construcción del conocimiento. Estas formas de pensar no son espontáneas, se modifican de acuerdo con el avance científico y los intereses del sistema, y se encuentran mediadas por la epistemología, la psicología, la didáctica y la ideología, como una visión de la realidad de la clase hegemónica. La ideología representa el proceso de legitimación de valores establecidos por políticas; tiende a la homogeneización y comprende las relaciones de poder como control; a su vez, representa el proceso de legitimación de las concepciones del mundo.

En el currículo se presenta la visión del mundo en una forma organizada; esta organización representa lo acumulado, lo dado, y es el punto de partida de la acción didáctica para lograr, lo dándose, lo acumulable, es decir, las formas de pensar que hacen intervenir a la razón en la toma de conciencia de la realidad que pensamos. De allí la importancia de la participación activa del sujeto en la construcción del conocimiento para pensar una realidad no prevista ni pensada antes, y participar en ese proceso que no sólo es histórico sino social.

El hombre es producto y productor de la cultura y se encuentra determinado histórica y socialmente; estas determinaciones incluyen en la conformación de los esquemas referenciales con los cuales el sujeto participa en el conocimiento e interpretación del mundo que le rodea. Estos esquemas determinan el modo de conocer las cosas y el modo de lograr nuevas formas de pensar.

En la medida que hacemos intervenir nuestros esquemas referenciales para la interpretación de la realidad, no sólo se logra el proceso de construcción del conocimiento, sino también la modificación del hombre y de la realidad.

2.2 Concepto de formación científica, del docente.

Uno de los problemas de mayor actualidad en la educación lo constituye la realización del trabajo docente con un carácter científico. Alrededor de la problemática así generada, surge una serie de concepciones teóricas divergente y se tejen gran cantidad de fantasías, que impiden ver el problema educativo en su dimensión real, así como los límites y posibilidades del trabajo docente, favoreciendo consciente o inconscientemente las funciones de conservación y reproducción.

Para adentrarse al tema se debe recordar que la historia de una disciplina está formada por los debates, oposiciones y transacciones suscitadas entre las diversas corrientes que se dan en ella. En este caso se está refiriendo a la educación, que ha sufrido también este proceso y se va a considerar como objeto de conocimiento.

Un objeto de conocimiento (3), *“es un producto teórico, no una cosa que se pueda manipular directamente, como lo supone el uso normal que le damos a la palabra objeto; ejemplo: una pelota, etc. El objeto de conocimiento es un producto de la actividad teórica de los científicos; es el resultado del trabajo de los mismos sobre una materia prima de carácter sensible o intuitivo. En otras palabras, un objeto de conocimiento es el resultado del trabajo intelectual del hombre, sobre una práctica previa cuyo producto constituye una solución o explicación, siempre inacabada, del modo de producción de los fenómenos estudiados”*.

Entonces, al hablar de la educación como ciencia, se tiene que hacer de ésta un objeto de conocimiento, es decir, retomar nuestras teorías y nuestras prácticas, reflexionar sobre ellas y proponer soluciones que vengán a transformar tanto nuestra práctica como nuestra teoría.

Es conveniente aclarar que lo que se entiende por ciencia, para poder reflexionar posteriormente sobre carácter científico de nuestra práctica docente.

“La ciencia no consiste en encontrar o descubrir verdades, sino en producir conocimientos válidos, es claro que las concepciones científicas no pueden presentarse nunca como definitivas, siempre son transitorias y expuestas a la refutación en aspectos importantes a los que no pueden dar solución satisfactoria. La

BRAUNSTEIN, et. al. Psicología, ideología y ciencia. Siglo XXI. México 1977. pp. 257-258.

ciencia no tiene cierre... si de lo que se trata es de ir produciendo las necesarias revoluciones científicas, es preciso comenzar desembarazándose de las preguntas mal planteadas, de los falsos problemas, de los razonamientos circulares, del constante tejer y destejer la misma trata de argumentos". (4)

Si se analiza la cita anterior se puede encontrar claras consecuencias de la aplicación del criterio científico a la educación; una de éstas sería combatir el dogmatismo, es decir, la idea preconcebida por algunos profesores de que se tienen verdades absolutas, inmutables y eternas. Este dogmatismo nos da soluciones acabadas, verdades eternas, que impiden al propio docente seguir cuestionando, seguir construyendo a lo largo de toda su experiencia, sus conceptos sobre el hombre, la realidad, la sociedad, etc.

Es importante rescatar para el pensamiento del docente mismo un proceso dialéctico que le permita lograr una comprensión más amplia de su propia labor y de su proceso, así como comprender los límites de su labor, evitando las frustraciones generada por la pretendida omnipotencia de sus ilusiones y fantasías, comprendiendo el hecho educativo como la incidencia de un variado número de factores sociales e históricos que lo explican en su totalidad.

El hecho de considerar a la ciencia como algo inacabado, en proceso constante de construcción y sin cierre, nos remite nuevamente a las nociones de conflictos y contradicción, ya que es a través del reconocimiento de éstos como se

(4) BRAUNSTEIN, et. al. Idem p. 260.

va logrando la paulatina conquista del conocimiento válido, que caracteriza a la ciencia. Estas nociones son también las que nos permiten explicarnos las revoluciones científicas, en las que desechamos las preguntas mal planteadas que, por tanto, no nos acercan a fenómeno que se pretende estudiar.

En educación se tiene muchas preguntas mal planteadas, así como falsos problemas. Se recuerda las implicaciones frecuentes en el problema del vínculo profesor-alumno, autoridad-disciplina, teoría-práctica, escuela-comunidad, etc. Mientras se insista en trabajar sobre planteamientos falsos, las apreciaciones y trabajos contribuirán más a confundir el conocimiento de la realidad que a comprenderla para transformarla.

Esto hace que se pregunte si la formación general a que son sometidos los profesores, contribuyen o no a propiciar el desarrollo de un criterio científico para abordar el trabajo educativo, o si bien esta formación refuerza el dogmatismo, el autoritarismo, el inmediatismo, entendiéndolo éste como la tendencia a explicar los fenómenos educativos por sus causas aparentes, sin mayor proceso de reflexión y análisis.

Everdium (5) dice refiriéndose a la relación de los docentes con la ciencia, que es indispensable que en los Centros de Formación Docente se incluyan cursos sobre la historia de las ciencias para la comprensión adecuada del hecho científico y la formación del espíritu científico, ya que es frecuente que los profesores, científicos y políticos de la educación, piensen que la ciencia es neutral y que sus características son las mismas para cualquier sociedad.

(5) EVERDIUM, J. et. al. "Proposiciones para la enseñanza de las ciencias". Cuadernos de Educación. No. 26-37. Caracas. Junio-Agosto 1976.

El reconocimiento de la no neutralidad de la ciencia y en consecuencia la no neutralidad de las acciones educativas, es un primer paso para la toma de conciencia del papel del educador, en una sociedad en la que se dan diversos intereses de clase, y en la que necesariamente hay una opción, en muchas ocasiones en forma inconsciente, sin que se analicen las consecuencias que dicha opción tiene aún para el mismo docente.

Una consideración de la educación como ciencia sería, como se ha señalado, combatir el dogmatismo, que aunque se ha particularizado en el profesor, se puede determinar como un obstáculo epistemológico (6) que se da tanto a nivel social como institucional. Se hace ciencia en oposición al dogma.

En cuanto al "obstáculo epistemológico", Bachelard nos comenta, en cuanto al conocimiento de la ciencia: *"Cuando se investigan las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia, se llega muy pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos"*. (7)

(6) BACHELARD, Gaston. La formación del espíritu científico. 2da. edición. México. Ed. Siglo XXI, 1997. pp. 15-22.

(7) BACHELARD, G. Op. cit. p. 15.

*“La ciencia, tanto en su principio como en su necesidad de coronamiento, se opone en absoluto a la opinión. Si en alguna cuestión particular debe legitimar la opinión; de manera que la opinión, de derecho, jamás tiene razón. La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe el conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar. No es suficiente, por ejemplo, rectificarla en casos particulares, manteniendo, como una especie de moral provisoria, un conocimiento vulgar provisoria. El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente. Ante todo es necesario saber plantear problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que se indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye. Un conocimiento adquirido por un esfuerzo científico puede declinar. La pregunta abstracta y franca se desgasta; la respuesta concreta queda. Con eso, la actividad espiritual se invierte y se endurece. Un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento no formulado. Costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden, a la larga, trabar la investigación. ‘Nuestro espíritu -dice justamente Bergson- tiene una tendencia irresistible a considerar más frecuentemente’... El instinto formativo es tan persistente en ciertos hombres de pensamiento que no debemos alarmarnos por esta boutade. Pero al final el instinto formativo acaba por ceder frente al instinto conservativo”.
Llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene”. (8)*

(7) BACHELARD, G. Op. cit. p. 16-17.

“... el conocimiento empírico compromete al hombre sensible a través de todos los caracteres de su sensibilidad. Cuando el conocimiento empírico se racionaliza, nunca se está seguro de que los valores sensibles primitivos no afectan a los raciocinios. De una manera muy visible, puede reconocerse que la idea científica demasiado familiar se carga con un concreto psicológico demasiado pesado, que ella amasa un número excesivo de analogías, imágenes, metáforas, y que poco pierde su vector de abstracción, su afilada punta abstracta. En participar, es caer en un vano optimismo cuando se piensa que saber sirve automáticamente para saber, que la cultura se torna tanto más fácil cuanto está más extendida y que en fin, la inteligencia, sancionada por éxitos precoces o por simples concursos universitarios, se capitaliza como una riqueza material. Aun admitiendo que una ‘buena cabeza’ escapa al narcisismo intelectual tan frecuente en la cultura literaria, en la adhesión apasionada a los juicios del gusto, puede seguramente decirse que una ‘buena cabeza’ es desgraciadamente una cabeza cerrada. Es un producto de escuela. En efecto, las crisis del crecimiento del sistema del saber. Entonces la cabeza bien hecha debe ser rehecha. Cambia de especie precedente por una función decisiva. A través de las revoluciones espirituales que exige la invención científica, el hombre se convierte en una especie mutante o, para expresarlo aún mejor, en una especie que necesita mutar, que sufre si no cambia”. (9)

“La noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación, en uno y otro caso, este estudio no es cómodo. La historia, por principio, es un efecto hóstil a todo juicio normativo. Sin embargo, si se quiere juzgar la eficacia de un pensamiento, hay que colocarse en un punto de vista normativo. Todo lo que se encuentra en la historia del pensamiento científico, dista mucho de servir efectivamente a la evolución de este pensamiento. Ciertos conocimientos aun justos, detienen

(9) BACHELARD, G. Op. cit. p. 17-18.

demasiado pronto a investigaciones útiles. El epistemólogo debe, pues, seleccionar los documentos recogidos por el historiador. Debe juzgarlos desde el punto de vista de la razón y hasta de la razón evolucionada, pues solamente en nuestros días es cuando podemos juzgar plenamente los errores del pasado espiritual. Por otra parte, aun en las ciencias experimentales, es siempre la interpretación racional la que ubica los hechos en su lugar exacto. Es sobre el eje experiencia-razón, y en el sentido de la racionalización, donde se encuentran, al mismo tiempo el riesgo y el éxito. Sólo la razón dinamiza a la investigación, pues sólo ella sugiere, más allá de la experiencia común (inmediata y espaciosa), la experiencia científica (indirecta y fecunda). Es, pues, el esfuerzo de racionalidad y de construcción el que debe atraer la atención del epistemólogo. El historiador de la ciencia debe tomar las ideas como hechos. El epistemólogo debe tomar los hechos como ideas, insertándolas en un sistema de pensamiento. Un hecho mal interpretado por una época, sigue un hecho para el historiador. Según el epistemólogo es un obstáculo, un contrapensamiento".(10)

“Será, sobre todo, profundizando la noción de obstáculo epistemológico cómo se otorgará su pleno valor espiritual a la historia del pensamiento científico. Demasiado a menudo la preocupación por la objetividad, que lleva al historiador de las ciencias a repertoriar todos los textos, no llega a la apreciación de las variaciones psicológicas en la interpretación de un mismo texto. ¡En una misma época, bajo una misma palabra, hay conceptos tan diferentes! Lo que nos engaña es que la misma palabra

(10) BACHELARD, G. Op. cit. p. 19-20.

designa y explica al mismo tiempo. La designación es la misma; la explicación es diferente... El epistemólogo tendrá, pues, que esforzarse en captar los conceptos científicos en efectivas síntesis psicológicas; vale decir, en síntesis psicológicas progresivas, estableciendo, respecto de cada noción, una escala de conceptos, mostrando cómo un concepto produce otro, cómo se vincula con otros. Entonces tendrá cierta posibilidad de apreciar una eficacia epistemológica. Y de inmediato el pensamiento se presentara como una dificultad vencida, como un obstáculo superado". (11)

"En la educación, la noción de obstáculo pedagógico es igualmente desconocida. Frecuentemente me ha chocado el hecho de que los profesores de ciencias, aún más que los otros si cabe, no comprendan que no se comprenda. Son poco numerosos los que han sondeado la psicología del error, de la ignorancia y de la irreflexión. El libro de Gérard-Varet no ha tenido resonancia. Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente llega al curso de Física con conocimientos empírico ya constituidos; no se trata, pues, de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana... De ahí que toda cultura científica deba comenzar, por una catarsis intelectual y efectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar". (12)

(11) BACHELARD, G. Op. cit. p. 20.

(12) BACHELARD, G. Op. cit. p. 21.

Centrándose en cuanto al dogmatismo, cabe decir que la actitud dogmática en los diferentes niveles (social, institucional y de aula) es un obstáculo para la comprensión de la educación como un fenómeno social dinámico; y en la medida que no permite ni siquiera el preguntarse, constituye un refuerzo de reproducción de las formas de concebir la realidad propias de quien ejerza el poder, sea éste una clase social, un grupo, o un profesor ante su grupo.

En educación, son frecuentes las actitudes dogmáticas, que están respaldadas por toda una tradición histórica. Aunque han sido fuertemente criticadas, se ven favorecidas por la separación que existe entre la escuela (institución por excelencia de la educación formal) y la problemática social, así como por concepto del conocimiento en el que éste es congelado, quitándole su carácter de proceso de construcción, permanente.

Las implicaciones desfavorables del dogmatismo en la vida escolar son múltiples y están relacionadas con problemas tanto de “saber” como de autoritarismo. Es por el cual que se quiere descartar la función del carácter científico de la educación, que implica una lucha terminante, en cualquier nivel, contra el dogmatismo.

Se ha señalado la importancia de considerar el hecho educativo como un fenómeno social, lo que llega a aseverar que no existe una concepción universalmente válida de sociedad. Estas diversas concepciones responden a las distintas corrientes de interpretación de lo social es decir, a explicaciones sobre el hombre y la sociedad.

En términos generales se dirá que hoy dos grandes corrientes. Una que hace abstracción de los fenómenos sociales, económicos y políticos y que ve a la ciencia como neutral y con características idénticas para cualquier sociedad. Para ésta la

ciencia se produce por acumulación de conocimientos hace énfasis en distinguir la ciencia como un conocimiento unitario, consolidado en grandes bloques de información que son válidos para todos en general.

Otra forma de percibir el problema de la ciencia, es considerarla como producto de una práctica comprometida que refleja contradicciones y conflictos, que está en íntima relación con la ideología dominante y que no se construye por la continuidad natural del hecho biológico, sino por ruptura, por erupción o por oposición a la explicación que del fenómeno existía. Es decir, la ciencia es un hecho social e histórico que progresa por la lucha, oposición, ruptura o erupción frente a la conceptualización existente.

Con lo que se acaba de expresar, se toca un problema conceptual difícil, que con frecuencia se plantea en ciencias sociales, y por lo tanto en educación, que es el problema de la ideología.

La ciencia y la ideología son sistemas conceptuales, es decir, construcciones, que tienen por fundamento las experiencias y las prácticas de los hombres, y que tratan de explicar los diversos fenómenos que en la relación hombre, naturaleza y sociedad plantean.

Ciencias e ideología, más que sistemas antagónicos, son sistemas conceptuales complementarios en la producción del conocimiento; y es en razón de esta relación como el científico escoge determinados, problemas; los aborda en cierta forma, deja ausente de su consideración algunos aspectos del mismo. La relación entre ciencia e ideología es estrecha.

El sistema ideológico desempeña un papel importante en todo proceso de socialización. Es el vehículo que permite transmitir y reproducir el sistema social a

través del tiempo. El compartir una ideología proporciona a la gente un sentido de solidaridad y comunidad y la distingue de otros grupos. Althusser (1976) ha mostrado cómo la ideología actúa de mecanismo de sujeción sobre los individuos de una sociedad al transformar a los individuos en sujetos, los cuales asumen como propias las ideas y valores del sistema social prevalecientes, el cual a manera de espejo, proporciona una identidad a los “*sujetos*”.

Los científicos constituyen una comunidad orientada a la producción del conocimiento. Para volverse miembros de ella, el individuo necesita no sólo aprender una serie de conocimientos y comportarse, sino también internalizar una ideología mediante la cual desarrolla una estructura controladora, un “*super-yo*”, que determinará en gran medida su forma de actuar y de pensar.

La internalización de una ideología común es especialmente importante en la socialización del científico ya que la comunidad científica carece generalmente de fronteras nacionales, étnicas o culturales. Idealmente comparte un objetivo común: la búsqueda del conocimiento a través del método científico, lo cual busca trascender las ideas políticas, raciales u otras diferencias. Por otra parte, la comunidad científica no cuenta con autoridades formales y mecanismos de control sobre sus miembros. Así por ejemplo, no existe un mecanismo claro de admisión a la comunidad, el solo diploma a grados académicos no son suficientes para hacer de un individuo un científico: éste lo hace el reconocimiento de los otros a través de su producción científica, Hagstrom (1973). Esto implica además que el individuo debe participar en una red de intercambio con otros científicos: debe ser leído y citado, así como él debe reconocer el trabajo de los demás, lo que lo identifica como una comunidad. De esta forma, la falta de controles formales hace necesaria la internacionalización de una ideología que establezca el comportamiento ideal al cual deben aspirar los individuos que la comparten, aun cuando en la realidad no se comparten totalmente de acuerdo con ella.

El sistema ideológico de la ciencia incluye una cosmología y define el papel que tiene la ciencia en mantenerla Clark (1980). Contiene un sistema de creencias y valores relacionados con la ciencia misma y con las características deseables de los científicos.

El sistema ideológico incluye también una serie de valores que llegan a constituir un modelo o mito de cómo debe ser el científico ideal. El mito es un lenguaje que proporciona un significado simbólico a la realidad. En el caso de la ciencia, representa la expresión del ideal de la cultura científica independientemente de su realización concreta. Los mitos sirven no sólo de guía para la acción propia, sino también el comportamiento de los demás miembros de una comunidad. Asimismo, resuelven a nivel ideológico las contradicciones o conflictos de la vida real, Lévi Strauss (1968); Malinowski (1971).

El mito del científico ideal no está organizado en una historia coherente, como en el caso de las sociedades primitivas, ni aun en el nivel consciente de la mayoría de los científicos. De acuerdo con las experiencias de campo, se destacan las siguientes características del científico ideal:

- 1) El científico es una persona comprometida con la ciencia, a la que entrega su vida. Debe ser disciplinado y creativo a la vez. La disciplina es el prerrequisito para que pueda darse creatividad y, una vez que ésta se da, es el medio por el cual las nuevas ideas se procesan y comunican hasta llegar a formar parte de la disciplina o tradición científica.
- 2) El científico debe de haber logrado, con trabajo y esfuerzo, controlar y manejar su mente, sus emociones y su energía física. La disciplina, sin embargo, es vista sólo como un instrumento al servicio de la creatividad, que conduce a la meta del científico: producir una nueva idea.

Estos dos elementos, disciplina y creatividad, están simbolizados en dos conceptos clave: "*método científico*" y creatividad.

Se cree en el poder del "*método científico*" para conocer la naturaleza. Es un instrumento que el científico tiene y usa a voluntad. La creatividad, en cambio, es concebida como un don que se aprovecha, aunque no puede preverse pero que el científico busca controlar y explotar al máximo. El ideal es que el individuo llegue a controlar su creatividad.

Estos elementos del mito están presentes en las características que los docentes quieren transmitir a los estudiantes y que fueron sistematizadas en el modelo.

El científico que se desea en el campo de las ideas es que contenga una estructura de control, en cuanto a la disciplina de trabajo: los hábitos de trabajo incluyen: organización, un enfoque sistemático y meticulado, una disposición y capacidad para dedicarle largos periodos, y eficiencia para aprovechar el tiempo y los recursos. Se valora también la perseverancia y la habilidad para trabajar independiente y autosuficiente.

Asimismo contar con una disciplina mental; un aspecto esencial en el entrenamiento del científico ideal es el desarrollo de una disciplina de pensamiento. Todo científico ha de aprender el lenguaje, con sus significados y gramática, de su disciplina, y a pensar de acuerdo con los paradigmas científicos predominantes. Una parte importante de la estructura controladora se refiere a la adquisición del conocimiento científico existente; con el tiempo, este conocimiento y lenguaje se vuelven la base de la estructura, es decir, el molde que da forma al contenido del pensamiento científico, a través de un conjunto de símbolos, significados (lenguaje, conceptos, reglas, teorías y técnicas), que constituyen los elementos del

razonamiento científico. Este molde no determina totalmente el pensamiento científico pero da forma a las observaciones del investigador a sus análisis e interpretaciones del segmento de realidad que él estudia, definiendo sus límites y separándolo de la realidad como un todo. *"Los rasgos lógicos y gramaticales de nuestros diversos lenguajes científicos, cómo veamos el mundo o lo que entendemos que sean los hechos sobre el mundo"* Hanson (1969) citado por Mulkay (1979). *"De esta forma, el científico va construyendo su conocimiento sobre la realidad"*, Berger y Luckman (1976); Mulkay (1977).

La estructura controladora también incluye una habilidad para desarrollar formas de razonamiento lógico y formalización de ideas. Un genio *"natural"* no se convierte en científico a menos que adquiera esta habilidad. Las ideas *"ingeniosas"* deben ser formuladas en términos de un lenguaje comprensivo; de hecho, para que éstas surjan se requiere ya de un lenguaje.

El razonamiento lógico en el científico se refiere a la habilidad de poner en movimiento procesos ordenados de pensamiento que pueden utilizarse para probar y analizar ideas en forma clara y sistemática. Estos procesos incluyen, entre otros, la integración, la clasificación y el ordenamiento. El pensamiento lógico implica procesos convergentes de pensamiento Guilford (1964) que analizan y sintetizan datos o ideas que finalmente permitirían al científico construir un modelo o explicación abstracta de la realidad. El pensamiento lógico, sin embargo, debe estar matizado por algunos procesos liberadores, tales como la duda, la imaginación y las posibilidades de independencia de las ideas tradicionales.

El proceso de pensamiento lógico aparece como un movimiento pendular entre dos niveles: el concreto-real y el abstracto-conceptual. Implica procesos de pensamiento de tipo inductivo, deductivo y analógico. Incluye: 1) ubicación del problema; 2) elaboración de hipótesis a partir de datos, con o sin modelos teóricos

previos; 3) solución del problema mediante el razonamiento lógico; 4) interpretación de los datos, lo que conduce a la modificación de hipótesis, conceptos o ideas. Esta forma de razonamientos es tan central para los científicos, que ha sido codificada como el *"método científico"*. Se le considera como un patrón de lenguaje que moldea el pensamiento con el resto de la comunidad científica. Es un tipo de idioma o metalenguaje a través del cual se percibe y explica la realidad.

En cuanto a los controles emocionales: la disciplina mental debe servir también para controlar las emociones del científico ideal. La mayoría tiende a sentirse emocionalmente ligada a su objeto de estudio, y basa su trabajo en cierta medida en la intuición, el goce y otros elementos afectivos. Dichos elementos son reconocidos por los científicos como una fuerza motivadora de la ciencia, Mittrof (1972); Watson (1968). Es por el cual que al grupo de alumnos del nivel superior, se le considera de trascendental importancia que los profesores deben de detectarlos y estimularlos, especialmente para la base creativa de la actividad científica. Sin embargo, en un momento dado es necesario controlar estos elementos, volver *"racional"* lo que es mayormente emocional o bien defender, a través del método científico, lo que en principio en una intuición o un *"latido"*. Es decir, el científico necesita, para serlo, traducir en algún momento lo emocional de su actividad al idioma de la disciplina científica. El pensamiento o método científico cumpliría, entre otras funciones, la de controlar emociones, proveyéndolas de una vía racional. A través de un pensamiento lógico podría incorporarse la subjetividad en el trabajo científico, Saal y Braunstein (1982). Sin embargo, en el discurso formal se hace hincapié en *"evitar la interferencia"* de la subjetividad: se considera deseable cierto alejamiento respecto al objeto de estudio. Por otra parte, se piensa que el científico debe reconocer las limitaciones que surgen de su marco teórico o de su metodología. En otras palabras, el investigador debe ser objetivo, aun con respecto al nivel de objetividad que puede alcanzar. En un sentido más amplio, la objetividad debe incluir una habilidad para formular un juicio justo y no exagerado sobre la

propia vista, así como una disposición para reconocer la vialidad de éstos en caso de encontrarlos aplicable.

Otro elemento de control importante para el científico se relaciona con la frustración. La investigación en general lleva un largo tiempo en completarse. No consiste en una producción regular de datos y resultados conducentes a grandes ideas. Por el contrario, las nuevas ideas tardan en producirse y, en el caso de las ciencias experimental, en ser probadas e interpretadas. Los errores producen retrasos y alteran el curso de los acontecimientos. Más aún, todos los científicos pasan por periodos de incertidumbre sobre el valor de su contribución, estas dudas no se resuelven de inmediato, sino que frecuentemente tardan años para confirmarse o descartarse. Los sentimientos resultantes de frustración, inseguridad y decepción pueden provocar una crisis vocacional seria.

El científico deberán desarrollar una alta tolerancia a la frustración, para poder llevar a cabo su trabajo. Ha de ser capaz de posponer gratificaciones, tanto en lo tocante a la obtención de resultados finales, como en gozar de reconocimiento académico y social. Esto no significa que renuncie a toda gratificación hasta el término de su investigación. Empero, ha de encontrar placer en su diario trabajo para mantener un nivel adecuado de motivación, ya que el estímulo externo es generalmente inadecuado, intermitente o lento.

La búsqueda de objetivos difíciles y algunas veces inalcanzables provoca ansiedad y, en ocasiones, depresión, misma que el científico debe aprender a tolerar y controlar, sin dejarse inhibir por ellas. La frustración también aumenta la agresividad y el coraje, que los científicos deben aprender a canalizar y sublimar en forma de una agresividad intelectual, constructiva. Un problema adicional es la envidia, que puede surgir como resultado de ver en otras cualidades que se consideran faltantes en uno mismo. Tales sentimientos deben ser controlados para

mantener la producción propia, la solidaridad del grupo científico y también para asegurar la legitimidad del producto científico. Los nuevos descubrimientos, más que producir júbilo, pueden provocar en el científico rival un sentimiento de amenaza o desventaja y la consecuente aparición de envidia y agresión. Existen mecanismos ideológicamente aceptables para enfrentar y expresar la envidia a un nivel individual y racional. Estos mecanismos incluyen el escepticismo, la actitud crítica y la competencia. todos ellos deben expresarse idealmente en formas aceptadas por la comunidad científica: agresividad intelectual, crítica fundamentada en base científica y no personales, y posiciones imaginativas de nuevas líneas de investigación.

Se espera del científico que sea trabajador y extremadamente entregado. Que viva en y para su trabajo. Es importante, por tanto, que en el entrenamiento de un científico se destaque una y otra vez el profundo compromiso con el trabajo, que éste aprenda a obtener la medida para su autoestima de la valoración que él mismo hace sobre la calidad de su actividad. Idealmente debe aprender a apreciar, continua y consistentemente, su propio trabajo y el de los demás, y estar consciente de sus propias deficiencias y limitaciones para resolver problemas específicos, de manera que cuando otro científico triunfa en lo que él ha fracasado, éste no lo resienta ni lo desanime.

Uno de los valores fundamentales de la ideología científica es la honestidad. En el científico ideal significa refrenarse de alterar o falsear los datos para adaptarlos a las ideas científicas o políticas del investigador, evita tomar prestadas ideas o datos de otros y evitar esconder datos discordantes del escrutinio de los demás. En un nivel más profundo, la honestidad significa no retener ni descartar información por razones de oportunismo y nunca omitir experimentos críticos para probar las hipótesis propias.

Los científicos están obligados a confiar en los colegas para los datos que utilizan de ellos. La desconfianza en los resultados de otros haría más lento el progreso de la ciencia. en la realidad, no siempre existen formas de controlar la honestidad en la comunidad científica, Pinch (1979), pero un supuesto general es que la honestidad va a prevalecer como un valor básico y una norma social respetada por todos. La transgresión de esta norma es decisiva: determina la exclusión de la comunidad científica.

La estructura controladora presupone la existencia de impulsos que requieren ser canalizados. Los "*procesos liberadores*" a los que abren o permiten el flujo de fuerzas a un nivel emocional, intelectual y en el trabajo. No debe considerarse a estos impulsos como de naturaleza puramente instintiva o biológica, sino más bien como energías que han sido moldeadas por un proceso de socialización. Por ejemplo, las ideas no surgen de la nada sino de un conocimiento existente y las emociones son sentidas y expresadas en formas socialmente aceptadas.

"*Los procesos liberadores*" están relacionados con la generación de conocimiento nuevo, así como la disciplina tiene que ver con la acumulación y la transmisión del conocimiento científico. La generación de conocimientos nuevos son la causa del cambio y el avance en la tradición científica, y deben ser controlados y utilizados por el científico en el tiempo apropiado. Idealmente, el científico no es solamente un robot disciplinado sino que debe ser una persona creativa.

a) Liberación de la disciplina de trabajo: así como es importante que el científico adquiera una disciplina de trabajo y que sea organizado, trabajador, eficiente y metódico, también conviene que puede romper con esta rutina y control. La comunidad no le exige atenerse a un horario monótono o fijo, como es el caso con otros roles ocupacionales. Se considera generalmente que un científico debe ser capaz de dedicarse intensamente a su trabajo cuando éste lo requiere. Aun

cuando parezca ocioso, se espera que esté rumiando nuevas ideas, adentrándose en nuevas líneas de investigación o bien descansando de un esfuerzo previo muy intenso. La tolerancia al afán del científico por mantener su personalidad o estilo propio, combinada con la expectativa de que el investigador sea capaz de liberarse de sus controles internos, están condicionadas a la existencia ideal de tales controles internos. La relajación de estos controles, a tal punto que una relajación excesivamente prolongada produciría ansiedad y el deseo de regresar a trabajar.

Creatividad o la liberación de la imaginación: se ha definido la creatividad como la habilidad de producir algo nuevo, Barron (1953); o de recombinar, asociar o sintetizar elementos ya existentes en formas inesperadas a través de procesos divergentes de pensamiento, Guilford (1964). También ha sido considerada como la habilidad para descubrir hechos nuevos u ocultos, al deducir su existencia de alguna información faltante o detectar algún obstáculo epistemológico Bachelard (1979).

La creatividad altera las teorías establecidas y abre caminos para el avance de la ciencia. Constituye una de las cualidades más admiradas y respetadas de los científicos, pero ha sido muy difícil de definir.

Se dan diferentes estilos y niveles de creatividad entre los científicos, Gough (1961) señala que existe una preferencia cognoscitiva por la complejidad (riqueza de contenido, ambigüedad, asimetría y dinamismo) que distingue a la personalidad creativa en general y al científico creativo en particular. La flexibilidad cognoscitiva ha sido una característica relacionada consistentemente con la creatividad, ya que las mentes creativas pasan fácilmente de un proceso secundario, intelectual, complejo, a un proceso primario, inconsciente, en el que prevalece la fantasía, la imaginación y el ingenio. Este paso frecuente entre los procesos primarios y secundarios es posible debido a una fuerza yoica y a un buen control de los procesos. Las características cognoscitivas del individuo creativo también indican la

existencia de una apertura perceptual hacia estímulos internos y externos, curiosidad, intuición e imaginación. El científico juguetea buscando preguntas más que respuestas. Los elementos cognoscitivos interactúan con elementos emocionales, incluyendo rasgos de personalidad, necesidades motivacionales y emociones, como parte del proceso creativo.

En el aspecto ideológico, la creatividad, aunada a la búsqueda de conocimientos, simbolizan los ideales de la ciencia. La realización de un trabajo creativo estimularía al científico a continuar sus esfuerzos a pesar de las dificultades de una carrera de investigación. En el proceso creativo se liberaría la imaginación y cierto freno sobre el inconsciente, el individuo se despojaría de ciertos controles intelectuales, pudiendo así pensar en forma diferente o nueva.

Los científicos suelen describir sus experiencias creativas como momentos de poca conciencia: de naturaleza más intuitiva o inconsciente que racional, Cannon (1965), Szent Gyorgy (1962). Estos chispazos que liberan la intuición y la imaginación no se crean de la nada, aunque, a un nivel preconsciente, surgen del conocimiento existente y deben ser convertidos a este conocimiento, al inscribir las nuevas ideas dentro del marco de controles disciplinarios señalados.

En cuanto a la liberación de emociones: se estima que ciertas emociones necesitan ser controladas o canalizadas ya que de otra manera obstaculizarían el proceso de la producción científica. Éste es el caso de la envidia, la frustración, la agresión, la angustia y la depresión. Por el contrario, otras emociones necesitarían ser liberadas por así estimular y dinamizar el proceso científico. Se analiza ahora los valores relativos a las corrientes emocionales que se deben dejar fluir y que ayudarían al científico a tolerar los largos periodos de disciplina monótona por lo que debe pasar, preservando su capacidad para tener arranques de energía creativa. Se ha identificado dos conjuntos de estas supuestas corrientes impulsoras emocionales:

1. Estímulos motivacionales.

El hombre motivado por el deseo, que puede materializarse y satisfacerse de diferentes formas. Sin embargo, no llega nunca a colmar o saciar ese deseo, Lacan (1976). Entre los científicos, se presume un deseo subyacente por conocer, por ver y saber lo oculto en la naturaleza. La búsqueda del conocimiento es en sí inagotable, por lo cual nunca puede ser totalmente satisfecha. Este hecho redundante en que el científico mantenga un nivel de motivación que se traduce en una búsqueda constante de más conocimientos. Es esta búsqueda de conocimiento la que se presume en sí misma satisfactoria y estimulante, y no la producción del conocimiento.

Toda vez que el científico produzca nuevos conocimientos, surgirán nuevas preguntas, manteniéndose de esta forma la motivación. En la vida del científico existirán los períodos de entusiasmo, al sentir que se abre una veta en la investigación, cuando las hipótesis se cumplen y se recibe reconocimiento. Sin embargo, se espera que el científico pueda controlar su entusiasmo y éste no interfiera en el desarrollo de su investigación.

El trabajo en grupo, la cooperación y aun la competencia constituyen también estímulos motivacionales para el científico ideal.

La actividad de la investigación y el goce que ésta produce idealmente constituirían estímulos emocionales. La sección previa, que se refirió a los controles, pudo dar la imagen del científico ideal como una persona dura y tediosa que recibe pocas satisfacciones y que debe aprender a posponer gratificaciones. Sin embargo, esta imagen se completa al dar cuenta del verdadero goce que tiene el científico ideal en su trabajo. Dar rienda suelta a la curiosidad, buscar preguntas y respuestas, sentirse brillante e intelectualmente productivo, obtener resultados y verlos impresos

y, en el caso de los investigadores experimentales, observar y manipular la realidad en el laboratorio, se consideran fuentes de goce, así como también las relaciones personales que el científico puede establecer entre sus colegas, estudiantes y profesores.

2. Sentimientos autoprotectores.

Estos mecanismos emocionales incluyen confianza y seguridad en sí mismo, en la propia capacidad así como en el potencial de la ciencia como un método efectivo de adquisición del conocimiento. La confianza en si mismo apoyará al científico ideal en momentos de frustración, dudas e incertidumbre. Más aún, el científico debe ser capaz de confiar en su propia intuición y creer en su capacidad para ver y entender las cosas por sí mismo, así como para encontrar sus propias ideas; en suma, debe confiar en su capacidades intelectuales. Cuando menos el científico debe tener la seguridad suficiente para presentar sus resultados para publicación y exponerse públicamente ante su comunidad. Esta seguridad está relacionada con los valores de independencia y creatividad. La confianza en sí mismo le permitirá defender sus propias ideas, criticar las de los demás perseverar ante el fracaso.

En su resumen el científico debe enfrentarse idealmente con dos tendencias contradictorias: un impulso hacia la creatividad, fantasía, subjetividad y libertad de pensamiento, y al mismo tiempo, desarrollar una estructura interna controladora que moldea coherente, lógico y manejable. En la realidad, estas tendencias interactúan en distintas formas y grados de acuerdo con sus características personales. Algunos científicos tienden a trabajar siguiendo sus impulsos, intuición y fantasía, mientras que otros tienden a ser más disciplinados. Cada uno opta por desarrollar formas propias de manejar estas tendencias, ya que requiere utilizar ambas en un momento u otro en el curso de su investigación. Kuhn (1977) habla de la *"tensión esencial"* necesaria del científico y Merton (1976) con otro marco, menciona la *"ambivalencia"*;

ambos se refieren al a existencia de estas corrientes opuestas que el científico debe manejar. Kuhn (1977) denomina pensamiento “*convergente*” a la libertad de seleccionar diferentes enfoques, rechazar viejas soluciones y aventurarse en nuevas direcciones; entiende por “*pensamientos divergente*”: al que ha sido integrado y transmitido a través de la tradición científica. Debido a que estas dos formas de pensamiento entran inevitablemente en conflicto, es necesario poder tolerar cierto grado de tensión que a veces puede volverse excesiva, pero que “*es uno de los requisitos primordiales para el mejor tipo de investigación científica*”, Kuhn (1977).

El científico vive en una búsqueda de orden interno en la naturaleza y tiende a construir un sistema simbólico o modelo que la explique. Esta búsqueda de una elaboración teórica o un modelo explicativo del universo, paradójicamente le lleva a crear un desorden en sus propias elaboraciones, al reconocer inconsistencias, ambigüedades o imperfecciones en sus modelos explicativos. Ambos, orden y desorden, son necesarios en la elaboración del conocimiento: el orden sirve para almacenar el conocimiento adquirido, mientras que el desorden permite el surgimiento de nuevas preguntas e ideas.

Idealmente, el futuro investigador desarrollaría una estructura controladora o disciplina y al mismo tiempo aprendería a liberar sus tendencias creativas. En el proceso aprendería también a enfrentar las contradicciones que estas dos tendencias producen en él. Este proceso dinámico en el plano ideológico se refleja en la realidad conductual específica de cada individuo y determina su estilo como científico, de acuerdo con sus características personales o las de los profesores que más influencia tuvieron en él. El proceso de asimilación de los aspectos normativos e ideológicos característicos del papel del científico que se lleva a cabo a través de una interacción con los profesores y una integración individual, determina si el estudiante adquirirá su identidad como científico.

La comunidad científica busca reproducirse, formando individuos adheridos a la ideología, la cual destaca la originalidad y la importancia del científico como agente de cambio. Así se busca tener continuidad y cambio; de ahí lo complejo y a veces contradictorio de la ideología científica.

El trabajo científico, en educación, consistirá en combatir concepciones que se forjan acerca de la apariencia de los fenómenos educativos de lo superficial y evidente, para buscar las causas complejas de ello. Se debe estar consciente de lo ideológico de la educación a este respecto conviene recordar una cita de Engels (13): *“La ideología es un proceso que el llamado pensador realiza conscientemente pero con una falsa conciencia de las fuerzas reales que se ponen en movimiento y que le son desconocidas, pues en otro caso no se trataría de un proceso ideológico. De aquí que se imagine fuerzas motrices falsas o aparentes. Por lo mismo es un proceso intelectual, deduce el contenido y forma o el de sus predecesores. Opera exclusivamente con materiales intelectuales; sin más examen que ese, considera que estos materiales provienen del pensamiento y no se preocupa por investigar si tienen alguna otra fuente más remota e independiente”*.

Esta falsa conciencia de la que nos ha hablado Engels, respecto a las fuerzas motrices reales, es lo que lleva al docente a la ilusión de ser el responsable de las acciones y no un instrumento de intereses que pueden ser concepciones, preguntas y explicaciones, es asimismo, lo que en un momento dado permitirá al profesor hacer ciencia en su propia labor, romper, según Bachelard (14), *“con el alma profesoral dogmática que impide el conocimiento objetivo”*. y como este mismo autor

(13) ENGELS, F. “Cartas a Mehring 14 de julio de 1893”, en K. Marx y F. Engels Etudes philosophiques. Editions Sociales. 1947.

(14) BACHEKARD, Gastón. La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. 21a. edición. México. Siglo XXI 1978.

lo señala, el profesor, al no tener conciencia de sus errores, refuerza su dogmatismo, alejándose de una concepción dialéctica.

Es necesario someter la práctica educativa a una continua reflexión, ejercer una vigilancia estrecha sobre ella, a fin de construir lo científico en la educación. *“Tal tarea, propiamente epistemológica, consiste en descubrir en la práctica científica misma, amenazada sin cesar por el error, las condiciones en las cuales se puede discernir lo verdadero de lo falso, en el pasaje de un conocimiento menos verdadero a un conocimiento más verdadero”.* (15)

La actitud científica, en educación, o en cualquier otra ciencia social, no constituye algo que se conquista de una vez para siempre; es necesario adoptar una actitud permanente de vigilancia que permita ir substituyendo el conocimiento precientífico por un conocimiento científico en construcción permanente.

El problema de la consideración de la educación como ciencia no es nuevo y en 1925, Siegfried Bernfeld, en su libro “Sísifo los límites de la educación” plantea esta problemática y señalaba con vigor la necesidad de romper con la pedagogía idealista que ocultaba la realidad y paralizaba el progreso de la disciplina misma. Este pregonaba la necesidad de la construcción de una pedagogía científica de carácter materialista que con los aportes de la sociología y la psicología combatiera los mitos que llenaban el campo disciplinario de la educación.

Este pensador visionario expresaba: *“Fuerzas poderosas se oponen al desarrollo de una ciencia de la educación. puede decir se que no existe siquiera el concepto de una ciencia de la educación. lo cierto es que todavía falta por completo*

(15) BOURDIEU, P. et. al. El oficio del sociólogo. México. Siglo XXI 1978.

la disposición a concebir científicamente los problemas educativos". (16)

En 1975, Sara Finkel (17), en su artículo "*Hegemonía y Educación*", destaca nuevamente la necesidad de realizar un análisis científico de la práctica educativa, y vuelvo como Berfeld, a señalar que existen obstáculos, intereses que impiden abordar la educación científicamente, ya que ésta no es una práctica independiente; que es importante rescatar el análisis de las contradicciones en el acto educativo, para fortalecer la posibilidad de la educación como práctica transformadora. Estas contradicciones pueden ser un elemento de ruptura.

El trabajo científico en educación debe ser concebido en términos de ruptura y construcción. Ruptura con toda concepción fantasiosa, mitológica y congelada de la realidad. Construcción de un conocimiento rectificado, libre de errores; de un conocimiento cada vez más aproximado a la realidad misma que genera el conocimiento, y que debe ser transformada por el mismo quehacer científico.

Es en la promoción de una actitud científica en educación donde reside la posibilidad de transformación que la práctica educativa puede implicar, ya que en cierta forma hace entrar en conflicto las funciones de conservación y reproducción que con tanta fuerza se dan en el sistema educativo.

Las revoluciones teóricas necesarias en el campo de la educación, se han iniciado de hecho a principios de este siglo, separando paulatinamente a la educación de la filosofía y construyendo un campo teórico propio, en el cual la educación se convierte en un objeto de conocimiento para cuyo abordaje se auxilian los investigadores de disciplinas como la epistemología, la sociología y la psicología,

(16) BENFELD Siegfried. *Sísifo a los límites de la educación*. México. Siglo XXI. 1975.

(17) FINKEL, Sara. "Hegemonía y Educación" en *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Ed. Axis. Año 5, No. 13-14 enero-septiembre. 1975.

entre otras. Pero estos hechos son todavía insuficientes. Es necesario el desarrollo de nuevos trabajos teóricos que combatan la opinión, el mito, el sentido común, la subordinación a la ideología dominante y que transformen las instituciones educativas, los programas mismos de formación docente, y las prácticas docentes. Para ello se requiere reconocer que la educación es un fenómeno complejo, *“que debe como práctica situarse en el cruce de la teoría y la investigación”*. (18)

En educación, la práctica debe ser rescatada; no puede seguirse reduciendo a un conjunto de técnicas que aseguren la transmisión de un contenido, la teoría, no puede olvidar por más tiempo las condiciones sociales económicas y políticas que influyen y en parte determinan la realidad escolar y la investigación no debe mantenerse desligada de una teoría, pero a la vez debe mantenerse en contacto con la realidad diaria.

En cualquiera de los niveles de análisis que se han señalado para estudiar el fenómeno educativo: el social, el institucional y el del aula, se debe integrar la teoría, la investigación y la práctica, como una unidad indisoluble que permita abordar el estudio de la educación formal a través del análisis concreto de sus instituciones, con una perspectiva que permita superar el abordaje superficial de los problemas educativos y que lleve a la construcción de estrategias didácticas coherentes y propiciadoras de un trabajo más rico para profesores y alumnos.

La profesión de docente, unidad de análisis de forma de organización y estructuración institucional y social de la ciencia en la educación superior, supone la existencia de un sistema de relaciones sociales existentes entre los miembros que la

(18) DEBESSE, M. y Mialaret. Introducción a la pedagogía. Barcelona.

componen y una serie de normas, prácticas formalizadas que la posibilitan. La incursión de la ciencia en este caso, se da en el sentido de una preparación necesaria para determinados aspectos de la vida en la sociedad moderna; se trata del manejo de un conocimiento científico indispensable para el ejercicio de toda profesión. Queda sin embargo, en discusión los criterios que demarcan la frontera entre “tipos” de conocimientos.

Es importante apuntar primero algunas cuestiones a propósitos de la discusión que conlleva las categorías: conocimiento, conocimiento científico y conocimiento escolar.

Debido a la añeja construcción social de término conocimiento es que se han generado una multitud de acepciones;

ya que puede definirse desde la sociología del conocimiento la psicología, la filosofía y la epistemología. En especial desde la sociología del conocimiento, Berger y Luckmann lo fijan como “(...) la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que posee características específicas”. En tanto que para J. Piaget “el conocimiento empieza a partir del momento en que es comunicable y controlable y no necesariamente medible, pues hay conocimientos cualitativos en lógica y en psicología no todo es medible (...) Pero el conocimiento empieza cuando uno llega a ponerse de acuerdo por los controles mutuos y por verificaciones en aproximaciones sucesivas” Bringuier (1985) “El conocimiento no puede concebirse como si estuviera predeterminado ni por las estructuras internas del sujeto, puesto que son el proyecto de una construcción efectiva y continua, ni por los caracteres preexistentes del objeto, ya que sólo son conocidos gracias a las mediaciones necesarias de las estructuras”, Piaget (1970);

no obstante aquí se conceptúa este término desde el ámbito de la ciencia, y en especial desde la sociología; por tal motivo se parte del hecho de que el conocimiento es un producto humano que ocurre como construcción controlada, mediante operaciones sistemáticas y sucesivas de acercamiento a la realidad, y que como tal se refleja en el duplo pensamiento/lenguaje.

De lo anterior se desprende que conocimiento se concibe como un producto histórico del proceso humano de captación de la realidad, y como objeto dinámico en constante movimiento y evolución.

Una vez apuntada esta primera conceptualización, cabe indicar otra plataforma conceptual que lleve a señalar que los conocimientos estructurados al interior del aula son de dos tipos: unos de origen científico porque en otro tiempo y espacio fueron construcciones realizadas por los científicos sociales, pero que los técnicos o especialistas en curriculum los han incorporado al sistema escolar con propósito de transmisión, difusión e inculcación; en tanto que otros conocimientos son de carácter acientíficos, ya que su origen es el sentido común, denominándoseles también nociones comunes, ilusiones saber inmediato o "*prenociones*".

El primer tipo de conocimientos pueden ser tipificados como de carácter formal, en tanto que los segundos de índole no formal, no obstante que ambos tipos de conocimientos se producen, reproducen y transmiten por igual en este microespacio social llamado aula, aunque no tienen el mismo estatus de aceptación o reconocimiento. De tal manera que los profesores, padres de familia y pedagogos al conocimiento no formal le prestan mínima atención o lo estiman poco importante en el cúmulo de contenidos construidos, es decir, se le excluye y no se le reconoce su existencia. En cambio el conocimiento formal tiene otros status: es un conocimiento legitimado, posee un rango de primera, socialmente se le valora como instancia que perpetúa al hombre y la sociedad, además es el que le da existencia a la escuela y la define como institución en tanto transmisora de cultura.

La determinación conocimiento formal y escuela no es sólo unidireccional, sino bidireccional, ya que si bien el conocimiento formal da vida y existencia a la escuela, la escuela a su vez es instancia fundamental de difusión y legitimación del

conocimiento formal. Así, la escuela y el conocimiento formal se codeterminan, viven y se recrean uno en el otro y cada uno es parte de la existencia del otro.

Todo esto remite a revisar la acepción que de conocimiento formal tiene la sociedad, pues es el que queda más evidente en el aula en términos de su transmisión, adquisición, evaluación y socialización; además es el que le da sentido, razón de ser y existencia al aula, a la escuela y al sistema escolar.

Para que la cultura pueda ser transmitida institucionalmente por la escuela como conocimiento legítimo, se hace necesario que antes, la realidad social sea aprehendida como construcción conceptual en términos sistemáticos y formales bajo los cánones metodológicos que la convención social ha establecido, lo cual implica que los conocimientos pasan primero por la construcción científica y después se legitiman socialmente en los términos que los campos establecen.

El conocimiento científico, para constituirse como y legitimarse en la sociedad, se ve implicado en una serie de mecanismos que lo determinan, como es operar en una línea científica en consonancia con los fines y convenciones metodológicas preestablecidas, pasar por los cánones de la lógica formal, es decir, efectuar la construcción mental que conlleva un sistema sintáctico de axiomas, en donde los términos descriptivos han sido sustituidos por símbolos o variables, sistema que a su vez se rige por reglas operativas de derivación de esquemas o fórmulas en donde las propiedades, relaciones y consecuencias del esquema o fórmula rigen independientemente de toda posible designación de los términos significativos en ella presentes. Sistema sintáctico que en última instancia es el que permite llegar a un sistema logístico y a un lenguaje formalizado, que es lo que caracteriza a la ciencia.

Después, el conocimiento constituido bajo estos parámetros es sometido a las reglas del campo intelectual y de poder, enfrentándose al debate, comprobación, crítica y por último la legitimación o rechazo.

Una vez dilucidado el carácter del conocimiento científico y su validez, es importante analizar el conocimiento, pero ahora a nivel del aula de clase.

Edwards apunta que en el aula de clase se producen dos tipos de conocimiento, los que se transmiten y los que se construyen. Aunque no los caracteriza, se pueden interpretar que los primeros son aquellos contenidos científicos que se toman del corpus de la ciencia y devienen al aula curricularmente; en tanto que los segundos son aquellos relacionados con el proceso de percepción, estructuración y acomodación cognitiva en los sujetos escolares.

De los dos tipos de conocimientos generados y producidos en el aula, el que interesa rescatar es el que se refiere "*al que se transmite*" como estudio social, es decir, aquel contenido derivado de la formalización científica de las ciencias e intencionado en el aula con propósitos docentes. Conocimientos o representaciones que de la realidad hacen los científicos y que se materializan a través de imágenes, ideas, símbolos, conceptos o generalizaciones, que se integran y constituyen como visiones del mundo legitimadas. El sistema escolar se apropia de una parte de estos conocimientos, aunque de igual manera, discrimina y proscribe o silencia otros.

Así el sistema escolar a través de sus técnicos, especialistas, directivos y maestros recorta, selecciona y eleva a la categoría de conocimientos válidos y legítimos algunos contenidos de la ciencia, conocimiento que cobran cuerpo en los sujetos escolares a través de planes y programas de estudio. libros de texto y en los esquemas cognitivos de los sujetos escolares involucrados directamente en la

acción pedagógica mediada por la interacción. A propósito del conocimiento Edwards (1989) señala:

Los conocimientos que se transmiten en la enseñanza son una proposición de la cultura (...) y se expresan tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y se niega (...) sin embargo, esta propuesta cultural no se transmite siempre ni en todas las escuelas, ni en todas las aulas de la misma manera (...) esto es así porque el conocimiento se transforma en una particular explicación de la realidad, son historias que se ponen en juego en la lógica de interacción en el salón de clase.

Por lo tanto, el conocimiento escolar representa para maestros y alumnos la posibilidad de apropiación de conocimientos acumulado históricamente, que por otra parte no es neutral, ni deja de tener un sentido e intencionalidad en su transmisión e inculcación.

Una vez apuntado el sentido con el que se emplea el concepto "conocimiento" "*conocimiento científico*" y "*conocimiento escolar*", y que se anotaron los dos tipos de conocimientos que se generan en el aula cabe finalmente indicar la diferencia que priva entre una actitud científica y una actitud ante la ciencia, cuestión de vital importancia, ya que permite determinar de linear y de delimitar el rango que guarda el conocimiento científico a nivel del aula de clase.

Una revisión a los planes, programas y libros de texto deja ver la argumentación que subyace en estos documentos respecto a la ciencia, al conocimiento científico y la actitud científica:

El área de Ciencias Sociales a través de la Geografía, la Historia, la Economía, la Sociología, la Ciencia Política y la Antropología se propone contribuir a que la educación adquiera y desarrolle los conocimientos teóricos y metodológicos que le ayuden a formarse una mentalidad científica y una conciencia crítica y creadora para la búsqueda y logro de una sociedad más justa, SEP (1982).

Que el alumno esté en aptitud de aplicar los métodos más conocidos de investigación de las ciencias sociales para la interpretación correcta de los fenómenos humanos, SEP (1975).

El materialismo histórico como método científico (...) nos capacita para no ver la historia, los fenómenos superficiales, sino las fuerzas motrices más profundas de la sociedad (...) La metodología del curso debe estar caracterizada por un diálogo respetuoso y abierto, fundado en los procesos lógicos de razonamiento que permitan dar al desarrollo de la discusión y a la crítica un carácter científico, Universidad de Guadalajara (1980).

Como puede apreciarse en estas citas, el sentido que prevalece y que los especialistas del sistema escolar intencionaron es que los sujetos docentes tomen a la ciencia, al método científico y al conocimiento científico como instancias para moldear las mentalidades de los educandos, con el fin de que éstos perciban e interpreten la realidad social bien sea pasada o presente, libre de prejuicios, sectarismos, fanatismos y mitificaciones y que puedan tener una concepción más estructurada, coherente y racional del mundo.

2.3 Educación democrática.

El aprendizaje de la democracia, aparte de su comprensión como un régimen político debiera extenderse como un sistema de vida y como un principio pedagógico, es decir, como una manera de educar y de educarse en el aula de escuela, la comunidad, la región, la nación. En especial la escuela deberá ser promotora de una educación democrática al propiciar el intercambio de opiniones, al adaptar métodos de participación al interior del salón de clase, con los directivos escolares, con la comunidad escolar y no escolar. Son indispensables cambios sustanciales en la relación maestro-alumno-maestro-maestro, maestro-directivo escolar, escuela-comunidad, para que la democracia sea un ejercicio de participación, de responsabilidad, es decir una capacidad de responder por las decisiones que el individuo y la sociedad asume.

“Se asegura que las democracias han resultado hasta ahora los regímenes más eficaces para procesar la complejidad de intereses que generan los mercados impersonales”.

“Pero la instauración de los regímenes democráticos sólo es posible a través de modificaciones progresivas al entramado social en un proceso largo de aprendizaje y

evolución histórico; se requiere pues, de instituciones cada vez más eficientes, en las cuales el arreglo político tienda a promover los intereses de todos o casi todos los actores notable”.

“Para asegurar la democracia es necesaria la fortaleza de un entramado institucional que controle la autonomía del Estado, que garantice que el vigilante sea vigilado por todas las fuerzas relevantes, al mismo tiempo que éstas son capaces de reproducir las rutinas institucionales de manera autónoma; así el entramado político es garante de la estabilidad social, a la vez que permite el intercambio a partir de reglas claras, pero que dejan un espacio a la incertidumbre”. (19)

Una de las ideas básicas de la modernización es la democratización, no sólo de la enseñanza sino de la acción en el sentido social. Esta aspiración es muy antigua; pero ha encontrado tantos obstáculos en su realización que, hasta la fecha, no deja de ser algo que sólo se encuentra en los discursos teóricos.

En un interesante trabajo del Dr. Carlos Rodríguez Brandao (Pedagogía, Rev. 4 Vol. 2 de la UPN), refiriéndose a la participación, dice: *“... nunca hemos dejado de creer que algunas palabras son mágicas y que una vez pronunciadas, tienen el poder de transformarlo todo”.* Entre estas palabras podríamos incluir el término democracia.

En la democracia el poder emana del pueblo, de las mayorías y no de aquellos cuantos que por alguna circunstancia son dueños de ese poder. Nuestra Constitución Política la define hermosamente como todo *“un sistema de vida fundada en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.*

Es la participación, quizás, el único medio de llegar o cuando menos aproximarse suficientemente a la democracia. Participación en la palabra y en la

(19) Comentarios de Orlando Gutiérrez Polanco en la presentación del libro de Jorge Javier Romero “La democracia y sus instituciones”. México. IFE 1998.

acción: en la planeación, ejecución y evaluación de las obras. En el individuo debe haber conciencia de lo que se pretende. Cuando el participante hace suyos los objetivos, rinde el mayor esfuerzo y recibe con goce los logros obtenidos.

El sociólogo, anteriormente citado expresa lo siguiente: *“Con frecuencia se utiliza este término (participación), con el sentido de ‘formar parte de’ y de ahí se concluye que es suficiente incorporar a las personas al grupo para que participen”*... Así, los líderes de muchos de nuestros sindicatos piensan que los miembros que los impugnan no están participando por no formar parte de la facción que manipulan y, los que conforman ésta, sí participan por estar en la comisión de aplausos.

El autoritarismo, que a veces se aproxima mucho al totalitarismo, es la negación de la democracia. La Escuela Nueva tienen el compromiso con ésta y el deber de alejarse de aquellos.

Es el alumno y no el maestro el elemento más importante de un centro educativo; es él quien recibe el daño o el provecho de la conducción de la enseñanza y, a largo plazo, es nuestro país el que mantiene o disminuye la distancia hacia la liberación de los futuros ciudadanos y desaparición de los cacicazgo que tanto menosprecian los valores humanos.

No es justo que en nuestras escuelas, sobre todo las del nivel superior, se impida al alumno la libre expresión cuando señala alguna de las numerosas fallas de nuestra organización escolar.

Los alumnos no conocen realmente cuáles son las obligaciones de los maestros y menos del director. Intuyen que el maestro debe enseñarles, que no debe faltar a sus clases y que debe llegar temprano; pero no pueden señalarle a

éste sus errores porque llevan el riesgo de quedar ellos “señalados” por su falta de “respeto”.

“Traer a los alumnos marcando el paso” no es precisamente el camino aconsejable para aspirar a la democratización.

Hoy, libertad, democracia y justicia no son ya conceptos de una retórica insulsa. Cobran relevancia ante el imperativo de una modernidad sin camillas.

En el campo de lo educativo, nos compete una acción congruente con reclamos sociales que demandan de los docentes transformaciones sustanciales. ¿Qué esto es La Utopía?

¡Pues vayamos hacia ella sin titubeos!

Los maestros podemos extraer de la información cotidiana, valiosas lecciones de historia, civilidad y compromiso. Y de la abyecta desinformación, también podemos rescatar la dimensión objetiva, desprejuiciada y analítica si a las cosas las llamamos por su nombre y ponemos en su lugar a esos que en vez de medios de información, bien podríamos combatir por ser “medios de confusión”. La democracia real, se ejerce con valentía o no es tal.

La modernización educativa, será entonces no el espejismo de la tecnología cibernética, sino el re-descubrimiento, el re-conocimiento de nuestra identidad cultural, por sobre la manipulada “imagen” del consumismo, el liderazgo ejecutivo y la depredación urbana a costillas y medro de nuestra raíz ancestralmente indígena, campesina y popular.

“Por la educación al servicio del pueblo” reza el lema de la organización sindical del magisterio. *“Educar para transformar”* demanda imperativa la sentencia de la Universidad de los maestros. Transformar en hechos las palabras, acaso sea el mejor medio de difusión de que dispongamos los docentes en este tránsito hacia la modernidad y la democracia.

2.3.1 Recuperación de la educación ciudadana por medio de la democracia.

Es medular, para una política y pedagogía de la ciudadanía criticar, la necesidad de reconstruir un lenguaje visionario y una filosofía pública que coloquen a la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de los nociones de democracia y ciudadanía. Hay cuatro aspectos de este lenguaje que merecen cierta consideración. En primer lugar, es importante que nos demos cuenta de que el concepto de democracia no se puede fundamentar en alguna noción ahistórica y trascendente de la verdad o la autoridad. La democracia es un *“lugar”* de lucha, y como práctica social adquiere forma propia mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad, que se hallan en competencia entre sí. Es importante reconocer esto, porque ayuda a redefinir el papel que desempeña el ciudadano como agente activo, en el cuestionamiento, la definición y la conformación de la relación que uno guarda con la esfera política y con el resto de la sociedad. Tal como lo han expresado Laclau y Mouffe, el concepto que introduce la sociedad democrática es que

la referencia a un garante trascendente desaparece, y con ella la representación de la unidad sustancial de la sociedad... Así, queda abierta la posibilidad de un proceso interminable de cuestionamiento: no hay ley que no se pueda perfeccionar, cuyos dictados no queden sujetos a debate, o cuyos fundamentos no se puedan poner en tela de juicio... La democracia da paso

a la experiencia de una sociedad que no puede ser aprehendida ni controlada, en la cual se proclamará soberano al pueblo, pero en la cual su identidad jamás, se dará de manera definitiva, sino que permanecerá latente. (20)

En esta postura está implícito un desafío, tanto al concepto liberal como al de derecho, del concepto de lo político. Es decir, la noción de lo político no se reduce al acento que ponen los liberales en cuanto a seguir las reglas de la legalidad y de los procedimientos administrativos. Y tampoco se reduce al punto de vista derechista en el sentido de que la política es un asunto privado cuyo resultado poco tiene que ver con la defensa de la economía de mercado libre y con la definición individualista de los derechos y la libertad. Pero es importante recalcar que al redefinir la noción de lo político, la izquierda no puede simplemente rechazar de entrada la reciente convergencia de los puntos de vista que sobre la democracia han adoptado los neoliberales y los derechistas. En vez de ello, lo que debe hacer es *“profundizarla y expandirla (la ideología liberal-democrática) en la dirección de una democrática radicalizada y plural”* (21). Según Laclau y Mouffe, esto significa admitir la importancia de aquellos antagonismo fundamentales que existen entre las mujeres, diversas minorías raciales y sexuales y otros grupos subordinados que han abierto espacios políticos radicalmente nuevos y distintos, alrededor de los cuales se puede ejercer presión para extender los derechos y el discurso democrático. El surgimiento de estas nuevas pugnas democráticas nos viene a demostrar la necesidad de una nueva perspectiva, revitalizada, del significado y la importancia del concepto de lo político. Benjamin Barber ha reforzado este punto de vista argumentando, correctamente que la izquierda norteamericana tiene que fundamentar la noción de

(20) LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe. Hegemonía y estrategia socialista. Madrid. Ed. Siglo XXI. 1986. Pp 186-187.

(21) Ibid. p. 199

lo político en las tradiciones históricas que revelan el poder subversivo y dignificante de discurso democrático, a la vez que apoyan la importancia abarcadora de la autonomía del discurso político para comprender los aspectos importantes de la vida diaria e influyen en ellos. Dice:

La otra opción (que tiene la izquierda) es una revitalización de la autonomía de la política, así como de la soberanía de lo político por encima de los demás dominios de nuestra existencia colectiva. La tradición que produjo la Constitución norteamericana entendía que la igualdad cívica era la igualdad determinante. Conforme a esta tradición, mediante la política se puede rehacer el mundo, y el acceso a lo político la igualdad política y la justicia política son los medios para alcanzar la igualdad económica y social. Las mejores armas de la izquierda sigue siendo la Constitución norteamericana y la tradición política democrática que ésta ha auspiciado. (22)

Aun cuando Barber es demasiado moderado en cuanto a la naturaleza problemática del hecho de apoyarse en la Constitución de Estados Unidos como texto para la democracia radical, si se reconoce que a la democracia se le tiene que ver como un movimiento social activo y basado en relaciones de poder ideológicas e institucionales que exige una política vigorosa y participativa, impregnada de las tradiciones de una democracia jeffersoniana. Con objeto de volver a poner en el orden del día un concepto radical de democracia, la izquierda necesita desarrollar una vez más una noción de ciudadanía activa, que se pueda hacer prospera enérgicamente frente a los portavoces liberales y conservadores “que instan a una mayor moderación de la democracia y a tomar medidas para que la población regrese a ... un estado de apatía y pasividad, para que la ‘democracia’, en el sentido que ellos prefieren, pueda sobrevivir” (23). Para expresarlo en terminología radical, una ciudadanía activa no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de la votación electoral, sino que extendería la noción de

(22) Benjamin Barber. A new language for the left. Harper's Magazine (noviembre de 1986) p. 50.

(23) Noam Chomsky. Turning the tide. (Boston, South End Press 1985) p. 223.

los derechos a la participación en la economía, el estado y otras esferas públicas. Thomas Ferguson capta este sentimiento cuando observa que

los prerequisites de la democracia efectiva no son realmente el registro automático de los votantes o la votación del domingo, aun cuando estos aspectos resultarían útiles. Pero no la base real de una democracia eficaz la constituye fuerzas institucionales más profundas: sindicatos prósperos fácil acceso a otros partidos, medios de difusión baratos y una red pujante de cooperativas y organizaciones comunitarias. (24)

En segundo lugar, un lenguaje radical de ciudadanía y democracia trae aparejo el fortalecimiento de los vínculos horizontales entre ciudadano y ciudadano.

Esto exige una política de diferencia en la que se reconozcan las demandas, las culturas y las relaciones sociales de los diversos grupos, como parte del discurso del pluralismo radical. Como una forma de este último, la categoría de la diferencia no queda reducida al individualismo posesivo del sujeto autónomo que se halla en el núcleo de la ideología liberal. Por el contrario, una política dentro de esta forma de pluralismo, se fundamentaría en diversos grupos sociales y esferas públicas cuyas voces y prácticas sociales singulares contienen sus propios principios de validez, al tiempo que comparten una conciencia y discurso público. En esta forma de pluralismo radical es de importancia primordial una filosofía pública que reconozca las fronteras entre los distintos grupos, el yo y los otros, y que al mismo tiempo cree una política de confianza y solidaridad que de sostén a una vida común basada en principios democráticos que generen las precondiciones ideológicas e institucionales tanto para la diversidad como para el bien público. (25)

(24) Ibid. p. 222.

(25) Christopher Lasch. Fraternalist manifesto. Harper's Magazine. Abril de 1987. pp. 17-20.

Esto lleva la tercera consideración. Un discurso de la democracia, revitalizado, no se debe basar exclusivamente en un lenguaje de crítica; aquel que, por ejemplo, limita su enfoque a las escuelas, eliminando las relaciones de subordinación y de desigualdad. Ésa es una preocupación política importante, pero tanto desde el punto de vista teórico como del político, resulta lamentablemente incompleta. Como parte de un proyecto político radical, el discurso de la democracia también requiere de un lenguaje de posibilidad, un lenguaje en el que se conjugue una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social. Tal proyecto representa simultáneamente una lucha concerniente a la tradición histórica, a la vez que la construcción de un nuevo conjunto de relaciones sociales entre el sujeto y la comunidad en general. Para decirlo de manera más específica, los demócratas radicales necesitan situar la lucha por la democracia dentro de un proyecto utópico; un proyecto que presuponga la visión del futuro fundamentada en un lenguaje programático de responsabilidad cívica y bien público. Ernst Bloch ponía mucha atención a la importancia del impulso utópico del pensamiento radical, y el concepto que tenía sobre la producción de imágenes de aquellos que “aún no” es, queda claramente plasmado en el análisis que hace de los ensueños.

Los sueños llegan de día al igual que de noche y ambas clases de sueño son motivados por los deseos que tratan de hacer realidad. Pero los sueños diurnos, los ensueños, difieren de los nocturnos; puesto que el “yo” del sueño persiste a todo lo largo de éste, consciente, privadamente, imaginando las circunstancias e imágenes de una mejor vida que se desea. El contenido de ensueño no es, como en el caso del sueño nocturno, un viaje de regreso a experiencias, reprimidas y a sus asociaciones. Se interesa, hasta donde ello es posible, en manera que en vez de reconstruir aquello que ya no es consciente, se puedan establecer como fantasías de la vida y del mundo las imágenes de lo que aún no es. (26)

(26) Ernst Bloch. *The philosophy of the future* (Nueva York: Herder and Herder. 1970) pp. 86-87.

La insistencia de Bloch en cuanto a incorporar a la teoría radical el concepto utópico de las *"posibilidades no realizadas"* proporciona el fundamento para analizar y construir teorías críticas de escolaridad y ciudadanía. En este caso, tanto la escolaridad como la forma de ciudadanía que ésta legitima se puede desconstruir como un tipo de narrativa histórica e ideológica que ofrece una introducción, una preparación y una legitimación de las formas particulares de vida social en las cuales se otorga un sitio central a la visión de futuro, a un sentido de lo que podría ser la vida. Dado el antiutopismo fundamental que caracteriza a tan buena parte del discurso radical de nuestros días, la incorporación de una lógica utópica como parte de un proyecto de posibilidad representa un avance importante en repensar el papel que los maestros y otras personas pueden desempeñar en cuanto a definir la escolaridad dentro de un lenguaje de responsabilidad cívica y pública, un lenguaje en el que a las escuelas públicas se las considere a manera de esferas públicas democráticas comprometidas con formas de políticas culturales orientadas a darles facultades a los estudiantes y a mejorar las posibilidades humanas.

En cuarto lugar, es preciso que los educadores definen en las escuelas como esferas públicas en las que la dinámica del enfrentamiento popular y de la política democrática se pueda cultivar como parte de la pugna en pos de una sociedad democrática radical. Es decir, los educadores necesitan legitimar a las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con objeto de defender a éstos del hecho de que desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica. En este caso, la escolaridad se analizaría no sólo conforme a la manera en que reproduce las prácticas lógicas y sociales del capitalismo, sino también según su potencial para nutrir a la alfabetización cívica, a la participación ciudadana y a la valentía moral. Como principios pedagógicos que dan forma interna a capacidades humanas y prácticas sociales particulares, la alfabetización cívica y la participación ciudadana halla

expresión como formas de facultad moral y responsabilidad política orientadas a conformar las prácticas e instituciones de la sociedad en torno a un concepto democrático de la vida colectiva. La noción de participación ciudadana de que aquí se trata rebasa, con mucho, el concepto legal y abstracto de ciudadanía que prevalece en las corrientes prevalentes. Tal como la señala Barbara Finkelstein,

los ciudadanos de una "*sociedad justa y amigable*"... son seres sociales que en los papeles públicos que desempeñan, revelan su carácter y sus compromisos. Como ciudadanos, practican la facultad moral. Si las condiciones de la vida moderna impiden el ejercicio de la facultad moral -si la economía política la excluye, el gobierno deja de requerirla, la educación no logra modelarla- entonces la libertad y la justicia se ven amenazadas. Si las personas no pueden o no quieren identificar y socializar los compromisos personales al actuar públicamente, entonces dejan de ser ciudadanos. Se transforman en astutos racionalistas o en meros funcionarios, y ya no son protectores de la justicia, la libertad o la dignidad. Como cuestión moral, sus compromisos para con la libertad, la justicia y la dignidad se vuelven o bien vacíos actos piadosos, o, lo que es peor, invocaciones demagógicas de retórica socialmente desconectada. (27)

Como parte de una filosofía pública democrática, una teoría de ciudadanía crítica debe comenzar a desarrollar funciones alternativas que los maestros, como intelectuales radicales, ejercen dentro y fuera de las escuelas. Éste es un aspecto importante porque hace resultar la necesidad de eslabonar la lucha política que tiene lugar dentro de las escuelas, con las cuestiones más generales de la sociedad. Al mismo tiempo, subraya la importancia de que los maestros empleen sus habilidades y conocimientos en una alianza con otras personas que estén tratando de redefinir el terreno de la política y de la ciudadanía como parte de una pugna colectiva más amplia y aliada a diversos movimientos sociales. Es preciso clarificar el papel que los intelectuales podrían desempeñar en dichos movimientos, y en especial con respecto a hacer la política más pedagógico y lo pedagógico más político.

(27) Barbara Finkelstein. Thinking publicly about civic learning: an agenda for education reform in the '80s, en Civic learning for teachers: capstone for educational reform. Alan H. Jones, comp. CAAnn Arbor: Prakken Publishers. 1984. p. 16.

Como maestros críticos que se labora en escuelas, se puede hacer lo pedagógico más político clarificando la manera en que la compleja dinámica de la ideología y el poder organiza las diversas experiencias y dimensiones de la vida escolar, a la vez que media en ellas. Uno de los posibles enfoques podría ser el de organizar una pedagogía radical de ciudadanía en torno a una teoría de educación crítica. La vinculación de la educación con la ciudadanía nos proporciona una manera de evitar que se tenga que desarrollar la educación cívica como una materia aparte, y al mismo tiempo inculca sus aspectos más importantes en todas partes de las diversas materias y disciplinas. Sería fundamental, en una pedagogía de educación crítica, que los estudiantes tuvieran la oportunidad de preguntarse cómo se constituye los conocimientos en tanto de las elaboraciones históricas y sociales. Además, a los alumnos se les puede dar la oportunidad de abordar la cuestión de la forma en que los conocimientos y el poder se une, frecuentemente de maneras contradictorias, para sostener y legitimar discursos particulares que definen un concepto de bien público. Esto sugiere que aquí entra todo; desde la crítica del contenido de los planes de estudio y las relaciones sociales dentro del aula, hasta la participación en luchas políticas acerca de cuestiones tales como la dirigencia escolar y el control de estado. Como parte del discurso de la democracia y de la ciudadanía emancipatoria, la educación crítica puede comenzar con análisis que se centren en dinámicas institucionales y en experiencias individuales o de grupo, conforme se manifiestan con todas sus contradicciones dentro de relaciones sociales particulares; además, la educación crítica puede proporcionar la base teórica para presentarles a los estudiantes los conocimientos y habilidades que necesitan para comprender y analizar sus propias voces y experiencias, históricamente elaboradas, como parte de un proyecto de acceso personal o social al poder. En esta manera de ver la educación resulta medular la comprensión del modo en que el conocimiento y la experiencia se estructuran alrededor de formas particulares de regulación intelectual, moral y social dentro de las diversas relaciones de poder que caracterizan a las

escuelas, las familias, los lugares de trabajo, el estado y otras esferas públicas importantes.

Como parte de una teoría de ciudadanía, la educación se ocupa de desconstruir los conocimientos con el fin de que se entiendan más críticamente las experiencias y relaciones propias con la sociedad más amplia.

La ciudadanía como pedagogía implica la movilización del conocimiento y de las relaciones sociales, que sirve, ambos, para organizar el cuerpo y las emociones dentro de regulaciones particulares de espacio y tiempo. Este punto de vista más amplio de la ideología representa una forma importante de aprendizaje que contribuye a la formación de subjetividades y tiene que convertirse en un objeto fundamental de investigación para cualquier teoría crítica de ciudadanía.

Reconstruidas en estas condiciones, la educación crítica y la educación ciudadana proporcionan la base racional para el desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas. Es decir, en su calidad de esferas públicas democráticas, las escuelas pasan a ser lugares donde los estudiantes aprenden los conocimientos y habilidades de ciudadanía dentro de formas de solidaridad que constituyen la base para constituir formas emancipatorias de vida comunitaria. Lo que esto sugiere es que se necesita una filosofía pública que vincule el propósito de la escolaridad con el desarrollo de formas de conocimiento y de carácter moral en las que la ciudadanía se defina como una compactación ética, y no como un contrato comercial, y la adquisición de facultades críticas quede relacionada con modos de formación personal y social que alimenten a las personas a participar críticamente en la conformación de la vida pública.

Una filosofía pública revitalizada también se debe fundamentar en un concepto de democracia basado en relaciones que fomenten la realización de comunidades

desarrolladas en torno a formas de solidaridad que fomenten las prácticas de ciudadanía crítica y la calidad de la vida pública. Lo fundamental en esto es lo que significa ser hombre y ampliar las posibilidades humanas para el mejoramiento de la calidad de vida, a la vez que se extiende el significado de la libertad. Aun a riesgo de exagerar en este asunto, la educación cívica se debe organizar en torno a una filosofía pública que legitime y ponga las bases para el desarrollo de esferas públicas democráticas, tanto dentro como fuera de las escuelas. Debe dedicarse a la creación de ciudadanos capaces de expresar un liderazgo político y ético dentro de la sociedad en general. En este sentido, la filosofía pública apunta hacia un concepto de educación ciudadana que reivindique para sí las nociones de lucha, solidaridad y esperanza, alrededor de formas de acción social que expandan, en vez de restringir el concepto de valor cívico y vida pública.

Como educadores, se puede ayudar a hacer que lo político sea más pedagógico uniéndonos a grupos y movimiento sociales externos a las escuelas, que pugnan por abordar muchos de los problemas y asuntos sociales importantes. Tales alianzas revisten importancia no sólo porque vinculan la lucha en favor de una escuela pública democrática con las preocupaciones y cuestiones más amplias de la sociedad, sino también porque ponen de manifiesto la posibilidad de que los intelectuales trabajen ya no meramente como intelectuales específico de sus respectivos lugares de trabajo, sino igualmente como parte de un número de luchas separadas, pero no desconectadas, en las cuales pueden ser provechosas sus habilidades teóricas y pedagógicas. Para decirlo de otra manera, como educadores críticos se puede desplazar más allá de la función social de maestros de escuelas pública, privadas o de nivel superior, a modo de poder aplicar y enriquecer los conocimientos y destrezas, por medio de participaciones prácticas en esferas públicas de oposición, fuera de las escuelas.

Lo que subyace a esta redefinición de los maestros como crítico, tanto como maestros cuanto como educadores, es un concepto de ciudadanía que representa tanto la pugna respecto de la tradición como la construcción de un nuevo conjunto de relaciones entre la escuela y la comunidad en general. Esta labor lleva inherente la necesidad de reconstruir una filosofía pública que proporcione una base ética para definir el significado de democracia y la conformación del carácter alrededor de los intereses emancipatorios. Esto significa que la educación , ciudadana tiene que fundamentarse en una filosofía pública que se ocupe de descubrir fuentes de sufrimiento y de opresión, a la vez que legitime aquellas prácticas sociales que defienden los principios de sociabilidad y comunidad orientados al mejoramiento de la vida humana.

2.3.2 Condiciones democráticas en la escuela.

Antes de que se puedan emprender cambios en la educación social y en el desarrollo de los estudios sociales, los educadores deberán desarrollar procesos completamente específicos del aula pensados para promover valores y creencias que estimulen los modos democráticos y críticos de la participación e interacción de estudiantes y profesores. *“El hecho de que el curriculum oculto tradicional de la enseñanza va en contra de los fines explícitamente afirmados del curriculum oficial no escapa ya a los sagaces análisis sociales”* (28). En lugar de preparar a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo, las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiante para

(28) Ivan Illich. "After Deschooling, What?" en Alan Garther y otros. Nueva York. Holt Rinechart y Winston. 1973; Bernstein. Class, Codes and contror. Vol. 3.

que se adapten al statu quo. La estructura, organización y contenido de la enseñanza contemporánea dota a los estudiante de las necesidades de personalidad requeridas en las fuerza de trabajo estructurada burocráticamente y jerárquicamente organizada. Philip Jackson ha escrito con acierto:

En lo que a su estructura de poder se refiere, las aulas no se diferencian demasiado de las fábricas y las oficinas, esas organizaciones omnipresente donde muchos consumimos una parte considerable de nuestra vida adulta. De esta manera, las escuelas pueden con razón ser llamadas una preparación para la vida, pero no en el sentido en que normalmente entienden esta expresión los educadores. (29)

Estas alternativas representan una base para formular una educación social colectivista y democrática desojada de individualismo egoísta y de relaciones sociales alienantes. Estos valores y procesos deberían ser utilizados por los educadores en la construcción del conocimiento para desarrollar un contenido y una pedagogía que relacionen teoría y hagan tomar conciencia a estudiantes y profesores de la importancia social y personal de la participación activa y del pensamiento crítico.

Los valores y procesos sociales que proporcionan el apoyo teórico de la educación social incluyen el desarrollo en los estudiantes de la estima por el compromiso moral, la solidaridad con el grupo y la responsabilidad social. Además, debería fomentarse un individualismo no autoritario capaz de encontrar el equilibrio entre la cooperación con el grupo y la conciencia social. No deberían ahorrarse esfuerzos para despertar en los estudiantes la toma de conciencia de la necesidad de desarrollar opciones personales, y de obrar de acuerdo con esas mismas opciones teniendo en cuenta los condicionamientos que impone la situación. El proceso educativo mismo deberá estar abierto al examen crítico en relación con los lazos que lo ligan a la sociedad en su conjunto.

(29) Philip Jackson. *Life in Classrooms*. p. 35 (trad. Cast. *La vida en las aulas*). Madrid. Marova. 1975.

Los estudiantes deberían experimentar los estudios sociales como un aprendizaje práctico en el medio ambiente de la acción social, o como ha dicho Freire (30), los estudiantes deberían ser introducidos en la práctica de pensar la práctica. Una manera de conseguir esto es ver y evaluar cada una de las experiencias de aprendizaje, siempre que sea posible, con respecto a los lazos que la unen a la totalidad social y económica general. Además, es importante que los estudiantes no sólo piensen acerca del contenido y la práctica de la comunicación crítica, sino que reconozca también la importancia de que el resultado de esas experiencias se traduzcan en acción concreta.

Por ejemplo, es una insensatez comprometer a los estudiantes en temas relacionados con la desigualdad política y social en el aula y en el mundo político general y al mismo tiempo hacerle ignorar las realidades y los efectos perniciosos de la desigualdad económica y de renta. Aun en el caso de que el contacto con la realidad general esté establecido, una escasa o nula dedicación a la práctica dejará a los estudiantes sin el aprendizaje que reclama Freire. En otras palabras, es importante que los educadores ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de captar la dialéctica dinámica entre conciencia crítica y acción social. Así pues, es necesario integrar conciencia crítica, procesos sociales y práctica social, de tal modo que los estudiantes tomen clara conciencia no sólo de cómo actúan las fuerzas de control social, sino también de cómo es posible sobreponerse a ellas. Los estudiantes deberían ser capaces de reconocer la verdad que se encierra en la undécima tesis de Marx sobre Feuerbach: *“Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diversas maneras; la cuestión está en cambiarlo”*. (31)

(30) Paulo Freire. *Pedagogy in Process*. Nueva York. Seabury Press. 1978.

(31) Karl Marx, “These on Feuerbach”, en Loyd D. Easton y Kurt H. Guddardt, *Writings of the Young Marx on Philosophy and History*, Nueva York, Doubleday, 1967, p. 402.

Muchos educadores liberales de ciencias sociales aceptan estos valores y procesos sociales y tratan de desarrollar un curriculum basado en el contenido que los traduzca a la práctica. Pero, de hecho, los liberales despojan a estos valores y procesos sociales de su contenido radical al situarlos más en el marco de la adaptación social que en el de la emancipación social y política. La postura filosófica liberal, con su insistencia en el progreso a través del mejoramiento social, el valor de la meritocracia y del experto profesional, y la viabilidad de un sistema de educación de masas dedicado a satisfacer las necesidades del sector industrial, no consigue penetrar y utilizar el filo radical de los valores y procesos sociales que se defienden. Elizabeth Cagan expresa así la contradicción existente entre pensamiento liberal y valores y prácticas sociales radicales:

Si bien es verdad que los formadores liberales pretenden utilizar la educación para promover la igualdad, la comunidad y la interacción social humanista, se abstienen no obstante de plantear cara a aquellos aspectos de las escuelas que empujan en la dirección contraria. Su ceguera para estas contradicciones tal vez provengan de su posición de clase: como reformadores de clase media se sienten poco inclinados a defender el igualitarismo necesario para que se dé una comunidad verdaderamente humana. Se han introducido reformas en la técnica pedagógica, pero el... (el curriculum oculto) se mantiene de hecho. Este curriculum oculto promueve la competitividad, el individualismo y el autoritarismo. (32)

Los procesos sociales de la mayoría de las aulas militan en contra de que los estudiantes desarrollen un sentido de comunidad. Como en la sociedad en general, los afanes competitivos e individualista han calado hasta el fondo de la enseñanza escolar. *“En términos ideológicos, la colectividad y la solidaridad social representan poderosas amenazas estructurales para el ethos del capitalismo, que está constituido*

(32) Elizabeth Cagan. Individualismo, colectivismo y reforma de la educación radical. Harvard Educational Review 48. Mayo de 1978. p. 261.

no sólo sobre la atomización y división del trabajo, sino también sobre la fragmentación de la conciencia y las relaciones sociales" (33). Cualquiera de las virtudes de orientación comunitaria que se propone a la consideración de la sociedad existe sólo formalmente y no en la sustancia. Tanto dentro como fuera de las escuelas, el propio interés representa el criterio para iniciar relaciones sociales e influir sobre ellas. La estructura de la enseñanza escolar reproduce el ethos de la privatización y el egoísmo como actitud moral en casi todos los niveles de los currículos, del formal y del oculto. El mensaje proveniente de la mayor parte de las aulas, ya sea secundados dócilmente la filosofía del *"preocúpate de tus propios asuntos"* o manteniendo estructuras pedagógicas que socavan la acción colectiva, entroniza al yo a expensas del grupo. *"El mensaje oculto es fuente de alienación"*.(34)

El escenario del aula que promueve este individualismo desenfrenado resulta familiar. Tradicionalmente, los estudiantes se sientan enfilas, dispuestas de tal modo que cada uno tiene ante sus ojos la nuca de sus compañeros y de frente, de una manera simbólica y autoritaria, al profesor; otra disposición del aula que se da con cierta frecuencia es el semicírculo amplio, con el espacio destinado al profesor y a los estudiantes rígidamente prescrito. En el aula, los acontecimientos se suceden de acuerdo con un horario estricto, impuesto por un sistema de timbres y reforzado por las insinuaciones de los profesores a lo largo del desarrollo de la clase. La instrucción y, en el mejor de los casos, un cierto aprendizaje formal normalmente comienza y termina porque así lo exige la distribución previamente establecida del tiempo, no porque un proceso cognitivo haya sido estimulado para ponerse en acción.

(33) Harry Braverman. Labor y monopolio capitalista. Nueva York. Monthly Review Press. 1974.

(34) Philip Slater. La soledad en la sociedad norteamericana. Barcelona. Beacon Press. 1979.

2.3.3 Democracia en la planeación educativa.

La sensibilidad y el tacto del docente para manejar los conflictos del grupo y de sus integrantes en las relaciones interpersonales, adquieren un papel relevante en la conformación de un clima intersubjetivo democrático. Muchas son las barreras y esquemas que han de destruirse en ambos sujetos para que pueda darse en un proceso directivo una verdadera articulación democrática.

a) Democratización de la elaboración de los objetivos. Los cambios que se verifican en el proceso de producción y asimilación de conocimiento, tanto empírico como teórico, obligan a reconsiderar el lugar de los objetivos como nodulos reguladores del aprendizaje. Se asiste a una quiebra de la fundamentación mecánica positiva de nociones como “objetividad”, “certeza”, “predicción”, basadas en rígidas relaciones de causa-efecto. Una epistemología cada vez más integral preside los intercambios cognitivos en nuestra época. La tendencia del saber sigue un curso en el que se desdibujan las fronteras tradicionales entre lo académico y los conocimientos “*subyugados*” (ordinario, común, popular).

En este marco conceptual emergente no tiene ya cabida los objetos de la enseñanza que respondan a la simple sucesión de medios-fines, y que parcelen los campos del entendimiento, o los comprenda mediante su yuxtaposición formal. Surge, en consecuencia, una respuesta fundamental: ¿desaparece la necesidad de los objetos en la nueva concepción educativa?

La crítica al formalismo instrumental que ha permeado la formulación de objetivos, no implica su negativa nihilista. La tarea consiste en reconstruir su lógica especial como elementos mediadores, de regulación de propósitos y fines, dentro de las coordenadas metodológicas. Librar a los objetivos del finalismo apriorista, que pretende fijar una ruta sin desviaciones, un sendero acotado, un modo unívoco de

alcanzar una finalidad, no debe comprometer el hecho legítimo de la intencionalidad, no manipuladora, del proceso de aprendizaje.

Lo que han entrado en crisis no es precisamente la plasmación de propósito educativos, sino los modos dialécticos de su consecución. Por otra parte, debe tenerse en cuenta para su conformación la unidad del conocimiento abstracto y del conocimiento contextualizado. Ambos deben articularse y confluir en la propuesta de objetivos. El conocimiento abstracto ya sistematizado, aporta un elemento lógico de continuidad que garantiza la apropiación crítica del saber humano. Más si éste no surge de los intereses y las necesidades presentes en el conocimiento contextualizado, los objetivos seguirán respondiendo a la educación academicista y no devendrán catalizadores de la interpretación y transformación de la realidad.

Por su carácter previo y de proyección, resulta muy difícil concebir la elaboración democrática de los objetivos de un proceso educativo. Sin embargo siendo el elemento rector de este proceso, es de suma importancia aprender a democratizar la determinación de los resultados deseados y posibles. Una interrogante general nos puede ayudar en el acercamiento a los desafíos de la enseñanza: ¿Para qué enseñamos?

Desde el siglo pasado ya Martí refería: *“Puesto que se vive, justo es que donde se enseñe, se enseñe a conocer la vida. En las escuelas se ha de aprender a cocer el pan de que se ha de vivir luego”*. (35)

Es práctica cotidiana y generalizada en la enseñanza institucional, que las autoridades educativas, a partir del conocimiento que tienen de su ciencia, y teniendo

(35)José Martí, en Nidia González, et. al. “Dirección democrática del proceso educativo, Santiago, Chile. 1995.

en cuenta el acumulado teórico que en grados anteriores ha recibido el alumno, determinen cuáles han de ser los objetivos de la enseñanza en los diferentes niveles o grado y en su dependencia establezcan los contenidos de los programas.

Los profesores suelen dejarse llevar por la inercia y repiten anualmente los contenidos como si se viviera en un mundo nada cambiante, ignorando la velocidad de transformación de nuestro contextos, por lo que generalmente el contenido del proceso educativo se halla muy distante del contexto y la coyuntura donde se desenvuelve el educando.

La solución de estos gravísimos problemas esta en la concepción de un trabajo colectivo permanente, en el que especialistas de múltiples disciplinas, maestros y población destinataria del hecho educativo realicen investigaciones de acción participativa, que propicie la identificación de los problemas y la determinación de necesidades de aprendizaje para cada sector o grupo, y produzcan a partir de las reflexiones sobre las posibilidades de su satisfacción, la determinación de los objetivos estratégicos y tácticos de su proceso.

De esta forma, los objetivos que se establecen estarán mucho más vinculados a los intereses, a los problemas de la práctica, de la cotidianidad; serán valorados como más útiles y motivantes y además se elevará el nivel de comprometimiento en su consecución.

Varios son los factores que atentan contra la realización de esta aspiración en la educación no formal y muchos más en la educación formal, pues unido a los hábitos y esquemas engendrados por la práctica elitista de muchos años, está la falta de estructuras organizativas que propicien el establecimiento de espacios de reflexión interdisciplinaria, investigativas, con participación de los destinatarios,

donde se esclarezcan aspiraciones, valores posibilidades y se tracen metas u objetivos a lograr.

Es muy difícil interiorizar por parte del profesor que el alumno intervenga con amplia participación en la reflexión de sus desafíos. Por eso con casi absoluta frecuencia, se excluye al educando de estas reflexiones y se impide así, lograr un mayor compromiso con un proceso, que debe responder a la satisfacción de reconocidas necesidades, y cuyo contenido de aprendizaje por estar vinculado además de con sus intereses, con la propia vida pudiera proveerle de una teoría y práctica que por necesaria sería buscada y aprehendida con mayor efectividad.

Dificulta el cambio de esta concepción el que no exista en nuestras sociedades una cultura de la estrategia; no se suele pensar en función de ella, sino en la solución de inmediatas necesidades. Esto lastra la proyección estratégica obligada que deben tener los objetivos generales de un proceso, para poder lograr una derivación adecuada de objetivos particulares y específicos de cada una de las actividades del acto educativo que ha de ser dirigido en función de esos objetivos.

Otro factor que se opone a este cambio en la determinación de los objetivos es el desconocimiento de la teoría y la práctica de la investigación. Tampoco está suficientemente desarrollada una teoría para la elaboración democrática de los objetivos del proceso educativo, y si han sido conocidas y divulgadas otras teorías de corte constructivistas que, dada la forma tan amena de comunicarse, han tenido una práctica bastante profunda sobre todo en las esferas institucionales especializadas.

Por otra parte, el educador tradicionalmente no ha valorado en su real dimensión la función de los objetivos, pues habiendo participado como objeto y sujeto de un proceso que privilegia el contenido, es comprensible que parta en su razonamiento de la precisión del tema, para de ahí, en el mejor de los casos, pensar

en el objetivo. Esto implica que con suma frecuencia el tema tenga una visión parcial de disciplina y no se aborde como necesidad o problema a resolver.

Es evidente que los problemas que surjan de la práctica cotidiana, por sencillos que estos sean, no pueden analizarse a partir del enfoque, o contenidos de una disciplina, por lo que viene a primer plano la interdisciplinariedad de los contenidos.

b) Democratización del contenido del proceso educativo.

Como contenido del proceso educativo se engloba a los conocimientos, las habilidades, los hábitos y destrezas que resultan, más que necesarios, indispensables para dar satisfacción a las necesidades de aprendizaje detectadas por un colectivo que pretende desarrollar un proceso de educación.

La planificación del contenido se hará en función de los objetivos y en estrecha interacción e interdependencia.

De ahí la necesidad de contenidos contextualizados, pero no limitados en sus proyecciones sólo al contexto inmediato. *“La educación democrática tendrá que aportar conocimientos, habilidades y sentidos que ayuden al educando a organizar y reproducir su entorno cotidiano en términos de ejercicio libre de solidaridad respetuosa para desde allí, proyectar esa experiencia hacia la construcción del conjunto del orden social”.* (36)

(36) Diego Palma, en Nidia González, et. al. Dirección democrática del proceso educativa. Santiago Chile. 1995.

Si en algún aspecto han estado polarizados los modelos que coexisten en las prácticas educativas, es precisamente en los contenidos. Mientras que una tendencia potencia exageradamente los contenidos en inflados programas, y agudiza la contradicción entre el creciente volumen de información y la disponibilidad de tiempo cada vez más escaso, la otra tendencia potencia los resultados a partir de la programación algorítmica de un contenido cada vez más reducidos, parcial, unidimensionado, para la creación de sujetos con perfiles más estrechos.

El educador tendrá, pues que vencer los impactos de ambas concepciones, abandonar la visión parcial de una disciplina tematizada, e incorporarse a un colectivo multidisciplinario que no reproduce ni programas, ni saber, sino que lo problematiza al servicio de la práctica.

Es en el momento de planificación colectiva, cuando el diálogo democrático entre profesores sirve de entrenamiento para el diálogo mayor, cuando los educadores de diferentes especialidades planifican el cómo promover el acercamiento al objeto de estudio; cuando se seleccionan los conceptos, puntos de vista, contradicciones, aristas que deben ser tematizadas; cuando asidos de práctica se intercambian teorías y son como recrear en el proceso creativo esa búsqueda de la verdad.

Todo aprendizaje relevante es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada y la interacción con la misma será productiva y relevante desde el punto de vista educativo, cuando el alumno se introduzca en un proceso de diálogo creador con la misma, aceptando y cuestionando, rechazando y asumiendo. Este diálogo creador requiere, una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste, y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, las normas

que rigen los intercambios y el propio diseño del curriculum. Una comunidad democrática de aprendizaje, donde el conocimiento, las relaciones sociales, la estructura de las tareas académicas, los modos y criterios de evaluación y la propia naturaleza y función social de la escuela acepten someterse al escrutinio público de los estudiantes y docentes y a las consecuencias de sus reflexivas determinaciones.

Sólo mediante la participación activa de los alumnos en una comunidad democrática de aprendizaje, implicándose reflexivamente en la determinación de la vida social y académica de la escuela y el aula, puede provocarse la recontextualización del aprendizaje de los contenidos. Comportándose de este modo los alumnos movilizarán sus esquemas de pensamiento y acción, abriéndolos al escrutinio público y crítico y aceptando fácilmente su transformación; como consecuencia del contraste con herramientas intelectuales más poderosas (las disciplinas del saber compartido). En la comunidad democrática de aprendizaje y experiencia en que debe convertirse al escuela pública, los estudiantes han de estar real y activamente implicados en la elaboración y desarrollo de las decisiones más importantes. Sólo así aprenderán la relación secuencial y dialéctica entre reflexión y actuación, entre debate, confrontación de opiniones y respeto a las diferencias individuales, entre propósitos y procesos. Participando activamente en la determinación de su vida en la comunidad escolar comprenderán las dificultades que implican tomar decisiones democráticas y desarrollar proyectos cooperativos, así como la necesidad de utilizar el conocimiento público para proponer y contrastar alternativas, interpretar la complejidad de las situaciones y desarrollar ética y eficazmente la acción. Los alumnos aprenden democracia y construyendo realmente su comunidad democrática de aprendizaje y de vida. Aprenden a pensar y actuar utilizando la cultura pública para transformar su propio pensamiento y sus hábitos de comportamiento, construyen realidad y sus hábitos de comportamiento, construyendo realidad y elaborando cultura a su vez.

c) La seudodemocracia en el método de enseñanza-aprendizaje.

El método por su existencia como forma, manera, vía o camino para lograr los objetivos, es quien ejercita las habilidades indispensables para la creación de una capacidad democratizadora en los sujetos que interviene en el acto educativo. Como cualquier otro elemento constituyente de la metodología, responde al enfoque o coherencia con el marco referencial donde se encuentra inscrito el proceso, de ahí que la influencia del contexto esté presente con mucha fuerza. También lo está la tradición del hacer del maestro, que se desplaza entre la exposición abrumadora de contenido, y la manipulación exagerada que, a través de técnicas participativas o tecnológicas, busca la creación de hábitos mediante la teoría estímulo-respuesta.

Conceptos mutilados de “*participación*” argumentan la manifestación de democracia en la didáctica tradicional, a partir de las posibilidades, que el educador permite al alumno, de expresar sus criterios después de haber recibido una conferencia o el mensaje contentivo del punto de vista del profesor sobre el tema. La seudodemocracia retroalimenta al profesor sobre el nivel de comprensión, o aceptación de sus criterios, y le permite argumentar más en defensa de sus tesis, por lo que de hecho, no constituye ningún diálogo por la construcción de un conocimiento.

La participación es la acción clave que garantiza la viabilidad del desarrollo del proceso democratizante, pero siempre que se entienda no como la actividad externa del sujeto, sino como la define Fals Borda, para quien “*participar significa romper voluntariamente y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia integrada en el binomio sujeto-objeto*”. (37)

(37) Fals Borda, Orlando. “Algunos ingredientes básicos”, en Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa. CINEP. Bogotá. 1991. P. 10.

La práctica de los educadores populares, coherentes desde su dimensión política con las aspiraciones y sueños de las grandes masas excluidas, asume la democracia como quimera y necesidad de ejercicio para los objetivos de transformación social que esta concepción plantea. En su papel de contrapuesta al autoritarismo capitalista y en su carácter de elementos de subversión moral, tienen un enorme trecho adelantado en el camino de aprehensión de un método democrático para el proceso educativo que dirigen. Pero siempre resulta más fácil coincidir con estos criterios, que reflejan una conducta democrática consecuente; aquí también pueden haber incoherencia. Sólo la actitud crítica consciente podrá garantizar avances efectivos en este sentido.

La construcción colectiva del conocimiento ejercita a los sujetos participantes en las habilidades de trabajo grupal que resultan imprescindibles para el desarrollo de una capacidad de ejercicios democráticos.

El educador como dirigente de un proceso educativo, en sí mismo democrático y democratizador, tiene que adquirir una “cultura de diálogo” que implica aprender la conducción de un intercambio que asciende de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica, que sea provocador de reflexiones, problematizador del contenido, valorativo, propositivo, y sobre todo aprender a encontrar en la diversidad de criterios los momentos de enriquecimientos mutuos.

La aspiración democratizante es absolutamente incoherente con la transmisión anticipada de la teoría, que subordina a la práctica al carácter de referencia o ejemplo, de validación de la verdad teórica, pero que la excluye como fuente de conocimiento y pro lo tanto, impide el desarrollo de las habilidades heurísticas a partir de una búsqueda participativa e intencionada de acción transformadora.

d) Otros elementos del proceso docente que necesitan democratizarse.

La democratización del proceso a que aspira la educación, influye también en los medios de enseñanza que como apoyo material al método, deben coadyuvar a la esencia participativa, dialógica y transformadora del mismo, y no al reforzamiento, manipulación, y memorización del mensaje acabado e indiscutible que otras tendencias pedagógicas asumen.

No menos importante resulta la necesidad de democratización del elemento evaluativo, presente en el proceso educativo que argumenta la educación, desde la inicial fase de diagnóstico de la práctica de los participantes. El compartir y reconocer las visiones más o menos cercanas a la realidad del docente, cuestionar colectivamente las incoherencias del pensar y actuar de los participantes, constituyen momentos evaluativos indispensables para la preparación psicológica de los sujetos y la creación de un clima grupal favorable a la asimilación de la necesidad de un cambio.

Durante las fases de teorización evidentemente la autovalorización y evaluación colectiva se va produciendo de forma natural por la apreciación que hacemos de las posibilidades y resultados que individuos y grupos van demostrando. Cuando los colectivos manifiestan propuestas organizacionales y acciones transformadoras factibles de emprender los juicios de valor surgen espontáneamente y se perfilan no como juicios conclusivos, absolutos y terminantes, sino como nuevos desafíos, retos que ante el grupo se presentan para iniciar un nuevo proceso educativo.

El enjuiciamiento de los aciertos y desaciertos del propio evento educativo, enriquecen la práctica educativa y sientan las bases para la reflexión sistematizada y el enriquecimiento de una teoría en construcción.

La evaluación pierde por tanto, en esta visión democratizadora, su carácter de función absoluta del educador; el educando deja de verse objeto único de evaluación; también se cambia la visión de su razón de ser como proceso de constatación del

grado de aceptación o memorización que tiene el alumno sobre los puntos de vista del educador. Deja de tener sentido la difícil tarea de comparar el saber del educando con una escala numérica o categorial que mutila la justicia valórica y el aprovechamiento que de un juicio crítico de valor puede desprender para los involucrados en un proceso educativo. También deja de ser punto final para convertirse en un punto seguido; deja a la práctica su valor predictivo y de validación de la teoría y asume con renovada potencia su carácter educativo, y autoformativo, recuperador de experiencias y estimulador de transformaciones futuras.

Estas y otras muchas reflexiones pudieran argumentarse en este acercamiento a un tema de tan difícil concreción en la práctica y de tan amplio y controvertido tratamiento teórico. Será ingenuo que la democratización del proceso educativo resuelve por sí misma la compleja lucha por la democracia social. Se concibe el proceso de democratización como una relación dialéctica donde interactúan los espacios macros y particulares de democratización, por eso se confía en la utilidad del esfuerzo democratización en el ámbito escolar.

La educación, por sus vínculos con la sociedad y su consecuencia democrática de no sustituir a los objetos-actores sociales mediante falsas representaciones, así como por su reconocida batalla contra los verbalismo, los vicios formalistas, los patrimonios seudorepresentativos y el caudillismo autoritario, tiene por derecho propio un lugar estratégico en la obra colectiva de diseño y ejecución de una sociedad realmente democrática y participativa. No se trata de conformar a priori un modelo acabado, ajeno a las posibilidades reales que tiene nuestro pueblo en medio de la globalización y la transnacionalización imperante, sino de buscar alternativas de equidad, justicia, solidaridad y eficiencia dentro de una noción sustentable y ecológica de desarrollo humano.

La reflexión sobre la dirección democrática trasciende al ámbito educativo y se inscribe como un punto de significativa importancia para reorganizar el impulso emancipatorio en las actuales condiciones. Considerara que las transformaciones que urgen emprender para humanizar la vida de nuestro pueblo está al alcance de la mano tan sólo gracias a la capacidad directa, crítico-pedagógica, sería retornar a códigos ilustrados. Pero solo hombres conscientes, de entrenado pensamiento crítico, orientados hacia la afirmación de valores sociales positivos serán quienes lleven a cabo esa transformación necesaria.

2.4 Conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje.

La tarea de enseñar en el grado del nivel que sea se torna cada vez más difícil, debido principalmente a la explosión del conocimiento, al número creciente de alumnos y a la instancia cada vez mayor en el reclamo de una instrucción más eficaz por parte de los sectores mayormente significativos de la sociedad en cambio.

La marea de conocimientos es siempre ascendente; todas las disciplinas la profundidad y extensión de los conocimientos va aumentando año con año; los instrumentos y medios de investigación van siendo cada día más y mejores.

El aumento asombroso del número de estudiantes no sólo exige doblar, triplicar y hasta cuadruplicar el número de profesores, sino que la profesión misma de maestro cambie. El maestro deja de ser un transmisor de lo que se conocer y se convierte en una persona ocupada en el desenvolvimiento del pensamiento.

Ha sido necesario elabora r nuevas estructuras que permitan la comunicación entre maestros y alumnos con una optimización de los resultados del aprendizaje.

Los sectores más destacados de la opinión pública reclaman un mejor instrucción basada en criterios sólidos, que permitan la rápida solución de problemas concretos y hacer frente a la complejidad de la sociedad.

La "toma de conciencia" acerca de estos problemas ha originado una revolución educacional, que está prendiendo rápidamente en el medio socioeducativo.

La construcción de los sistemas de enseñanza, a los que tanto recursos humanos y materiales se les viene dedicando en los últimos años, aunque estos recursos siempre parezcan insuficientes y estén distribuidos en forma desigual, tiene como finalidad prioritaria que el alumnado adquiera y utilice los conocimientos culturales y científicos de una manera eficaz. La preocupación por llevar a cabo de una forma óptima la tarea de la enseñanza escolar, es decir, la parte de la relación educativa de la que son responsables el gobierno y el profesorado, ha supuesto, desde los años setentas, la apertura de un nuevo campo de investigación en el ámbito del curriculum que es el estudio de los procesos de enseñanza para poder prescribir o informar la práctica docente.

Esta inquietud por la enseñanza conecta de manera genérica con uno de los temas fundamentales planteados por la psicología: la explicación y el control del aprendizaje, cuyo estudio ha supuesto la formulación de una serie de teorías o visiones sobre el aprender que referidas específicamente al aprendizaje escolar, constituyen un conjunto de propuestas que han tratado de explicar cómo el alumnado puede captar, comprender, hacer significado, o asimilar mejor lo que el profesorado trata de enseñarle.

En el terreno de la enseñanza formal, en el que existe una voluntad explícita de enseñar algo a alguien para que éste lo aprenda, en última instancia estas

aportaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje pretenden tender un puente entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la naturaleza del conocimiento cultural, científico y práctico, para lograr su reconstrucción como conocimiento idiosincrásico en el alumnado.

Las perspectivas sobre el aprendizaje escolar, elaboradas y presentadas en un principio desde la psicología, han venido a formar parte, de manera cada vez más patente, del campo de estudio del currículum, ese ámbito claramente interdisciplinar, en el que confluyen distintas visiones para estudiar un problema de gran complejidad y envergadura. Esta señal de evolución es importante porque da la pauta de lo que ha supuesto un proceso de cambio en la disciplina psicológica y en la investigación educativa: pasar de una serie de inferencias derivadas de realizaciones y experimentos llevados a cabo en situaciones de laboratorio, a otras contrastadas en contextos específicos de clase que hacen referencia a las construcciones cognitivas realizadas por el profesorado y el alumnado, o al análisis de los medios y métodos de enseñanza, entendidos como cualquier tipo de elemento facilitador de la comunicación educativa.

2.4.1 La profesión de enseñar.

La enseñanza es una profesión dedicada al servicio social. Casi es imposible probar que alguna profesión en particular sea de mayor valor para la sociedad que otra sin embargo se puede tener la seguridad de que ninguna otra carrera ofrece al profesionalista mayor oportunidad para beneficiar a los otros.

Por esto, la profesión de enseñar requiere una gran responsabilidad, pero sobre todo, reviste gran importancia dado el papel que la educación tiene en la producción y dirección del cambio en esta hora de la historia.

Se vive en una época de cambios que exige nuevas y rápidas adaptaciones. Su brusca incidencia sobre la educación es un desafío en marcha. Éste es el motivo fundamental que determina la necesidad de una continua capacitación para todos y especialmente para los docentes, pues sin el estudio constante, sus conocimientos y desempeño resultan pronto obsoletos.

En su libro *"Most Dangerous Profession"*, Frank C. Jennings expresa lo siguiente:

La enseñanza es la profesión más peligrosa. Trata con lo mas preciso de nuestros recursos naturales...

...Si los maestros no ganan y conservan la categoría y el respeto que requiere su profesión, asumirán sus funciones los prácticos, los decididos, los aplicados miembros de las comunidades industriales y comerciales, que pueden instruir muy bien a la gente, pero que no pueden permitirse el costo de la aventura humana. Por tanto, la enseñanza debe vivir siempre en peligro creador; pero los maestros tienen que saber aprovechar las advertencias protectoras de esas terribles premisas, condicionales, para evitar que estas advertencias se conviertan en realidad irreparables... El buen maestro debe ser capaz de despertar y conservar el interés de los estudiantes y dirigirlos hacia tareas que logren éxito. Sobre todo el maestro debe ser capaz de acrecentar el deseo de saber. Esta es la clase de enseñanza que un maestro es capaz de impartir es una destreza adquirida. Semejantes maestros se hacen en las aulas. La destreza que debe tener puede aprenderla cualquiera con inteligencia adecuada, que esté dispuesto a correr los riesgos y peligros de actuar de acuerdo con responsabilidades claramente aceptables.

El buen maestro, como cualquier profesional, es aquel que conoce su trabajo y lo realiza cabalmente; es el que sabe que, como parte integrante de la comunidad, debe trabajar de la manera eficiente con las personas a él encomendadas.

El buen profesor, ¿enseña o "da clase"? Si los estudiantes no aprenden nada, ¿ha ocurrido la enseñanza?

"Dar clase" es simplemente tratar un tema o asunto sin importar si el estudiante lo asimila, es decir, sin hay o no cambio en la conducta del mismo.

Enseñar es mucho más complejo y profundo, más *"comprometido"*. Se trata de un proceso mediante el cual, el maestro selecciona el material que debe ser aprendido y realiza una serie de operaciones cuyo propósito consiste en poner al alcance del estudiante esos conocimientos. Estas operaciones incluyen asignaciones y explicaciones, requiriendo varios tipos de prácticas.

Enseñar es un verbo transitivo. Se enseña a alguien; por tanto, enseñar a una persona implica introducir en ella algún cambio. Así, si una persona ha sido empleada como maestro, aunque se esfuerce casi hasta el *"martirio"*, si no produce cambios medibles en su alumnos, no ha enseñando.

Tampoco habrá enseñado si a pesar de lograr cambios duraderos en los alumnos, éstos son diferentes a los intentados, a los planeados.

Enseñar es producir aprendizaje. Enseñar incluye hacer que la gente lea cierto material, que vea demostraciones específicas y que tome parte en actividades que produzcan aprendizaje.

Enseñar es una interacción entre maestro y alumno. Básicamente un maestro enseña cuando guía las actividades de un alumno para producir aprendizaje. Esta guía puede ser directa o indirecta.

De esto se deriva que ningún profesor puede considerar su trabajo efectuado como apropiado por el solo hecho de *"dar clases"*. Es necesario que se dé una segunda condición: que realmente el alumno aprenda, la responsabilidad de aprender es tanto del alumno como del maestro. Las pérdidas ocurridas cuando el estudiante no aprende no son sólo de él, y no puede confiársele la tarea de hacer la instrucción verdaderamente productiva.

2.4.2 Lo que el maestro debe saber acerca del proceso de aprendizaje.

¿Puede uno imaginar a un maestro que realmente trabaja con éxito y no sepa nada acerca del proceso del aprendizaje?

Si se parte del hecho de que el maestro sabe que ha enseñando en la medida que le alumno aprende, es evidente la necesidad de saber algo acerca del aprendizaje.

¿Qué es el aprendizaje? *“Aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica”.* (38)

El aprendizaje es un cambio. Una alteración que puede manifestarse, cuando un sujeto es capaz, por ejemplo: identificar las respuestas correctas de una prueba que no identificaría antes de haber estudiando el tema.

Relativamente permanente. La permanencia del cambio se aprecia en la medida que el sujeto es capaz de hacerlo de nuevo. Se distingue de lo meramente pasajero pero no dura indefinidamente, por eso es “relativamente permanente”.

Resultado de la práctica. La práctica es indispensable en el aprendizaje, la presentación repetida del estímulo es el factor decisivo en el aprendizaje.

(38) Ardila Rubén, Psicología del aprendizaje. Ed. Siglo XXI. México. 1970. p. 18.

Los estudios sistemáticos acerca del aprendizaje no terminan nunca, por lo tanto, el conocimiento con respecto al proceso de aprender experimentan continuo cambios.

El aprendizaje como disposición. La palabra "disposición" casi se explica por sí misma. En sentido pedagógico significa por lo general que un alumno ha adquirido la aptitud mental y física básica par realizar una tarea asignada, que está psicológicamente motivado y preparado para emprender una tarea nueva.

El aprendizaje como conducta. El aprendizaje está íntimamente relacionado con el comportamiento o forma de actuar de cada uno. En la medida que se producen cambios en los conocimientos, también se producen cambios en la manera que se actúa.

El éxito es imprescindible para aprender. Para llevar a cabo cualquier tarea es importante lograr algún éxito. Por tanto conviene que el profesor haga participar al alumno en tareas progresivas en las que se aprecia el éxito del aprendizaje, ya que esto servirá de motivación.

El aprendizaje es un proceso activo. El aprendizaje se relaciona con la conducta, más este procesos es activo, no pasivo. El aprendizaje es el resultado de algo que se hace; es la consecuencia de una "actividad".

El aprendizaje es algo que se produce en el individuo. Este principio ha permanecido un tanto olvidado. Sin embargo, conviene sacarlo a la luz, sobre todo hoy día en que el número de alumnos es tan grande. Pero se debe tener presente el hecho fundamental de que aprender no es un proceso grupal.

Enseñar a prender para aprender a aprender. La sentencia expresada por Nisbet y Shucksmith (1987), *“el aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo”*, parece llevar camino de convertirse en una de las preocupaciones dominantes de la educación escolar. Los textos que reclaman esta tendencia en forma de recursos para enseñar a pensar se prodigan ya entre los docentes (Raths, 1986; Nikerson, Perkins y Smith, 1987; Nisbet y Shucksmith, 1987).

Dewey defendió esta concepción en 1902 con la argumentación de que *“posiblemente ningún pensamiento ni ninguna idea pueden comunicarse como tales de una persona a otra. Cuando se expresa una idea, ésta constituye otro hecho u otra idea para la persona a quien se le expone. La que recibe directamente esa persona no puede ser una idea sólo luchando de cerca con las condiciones del problema, buscando y hallando su propia salida, se llega a pensar”*. Es por esta razón que psicólogos y pedagogos plantean que en la escuela no sólo hay que enseñar conocimientos sino también lo que Bartlett denominó en 1958 habilidades de pensamiento. Esto implica que, de la misma manera que un atleta necesita ejercitarse no sólo en la prueba de la que es especialista para participar en una competición, así los individuos necesitan desarrollar estrategias de pensamiento que les permitan, una vez automatizadas, incorporarlas a los problemas generales de relación con los conocimientos que han de aprender.

Esto hace que la propuesta de una enseñanza que pretende como uno de sus objetivos que el alumnado *“aprenda a aprender”* cumpla su objetivo cuando el estudiante sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, no sólo en una situación específica, sino en una amplia gama de circunstancias. Sin embargo, muchas de estas propuestas han puesto más énfasis en la definición de una concepción del aprendizaje que en mostrar cómo trabaja el contenido de diferentes temas o materias con distintos tipos de alumnado. A ello hay que añadir que la

definición de aprender a aprender tiene múltiples sentidos. Nisbet y Shucksmith (1987) han recogido los siguientes:

1. Aprender a aprender supone adquirir las habilidades pertinentes para hallar información: aprender a obtener información sobre un tema determinado.
2. Aprender a aprender significa dominar los principios generales básicos: aprender las reglas generales que pueden aplicarse a la solución de un amplio conjunto de problemas más particulares.
3. Aprender a aprender se consigue mediante la asimilación de los principios formales de la investigación: equivale a aprender la lógica de las diferentes formas de investigación y los métodos que han logrado realizar descubrimientos.
4. Aprender a aprender consiste en desarrollar la autonomía en el aprendizaje: en dirigir uno mismo las actividades de aprendizaje.
5. Aprender a aprender es esencialmente una cuestión de actitud o método: implica cultivar una disposición habitual que es intrínsecamente provechosa.

En cualquiera de estas propuestas se aprecia una combinación de dos necesidades: adquirir métodos propios de trabajo y poder aplicarlos a situaciones de diversas índole y entidad. Para poder lograrlo es conveniente incluir en el aprendizaje escolar la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, al tiempo que el alumnado debe aprender a planificarse y regular sus propias actividades. Una vez que se aprenden, estas estrategias quedan incorporadas en la estructura cognoscitiva del alumnado y, según la importancia, significación y complejidad que posean, le han de servir para abrir y establecer nuevas relaciones ante nuevas situaciones o ante la presencia de nuevos elementos de información.

Algunas de estas estrategias estarían en conexión con habilidades que es necesario conocer para que el alumnado transforme en conocimientos la información que recibe o aquella a la que tiene acceso. Entre las diferentes estrategias es de interés destacar las siguientes:

1. La formulación de cuestiones: que supone establecer hipótesis, fijar objetivos y parámetros para una tarea, seguir una lectura a partir del planteamiento de preguntas, saber inferir nuevas cuestiones y relaciones desde una situación inicial.
2. La planificación: que conlleva determinar tácticas y calendario, reducir la tarea o el problema a sus partes integrantes, controlar el esfuerzo, no dejar *“las cosas”* para último momento, o reconocer el *“valor del trabajo bajo situaciones de presión o urgencia (estudiar la última noche, redactar un ensayo el día antes de entregarlo)”*.
3. Las integrantes del *“control”*: que suponen la educación de esfuerzos, nuevas respuestas y descubrimientos en las cuestiones o propósitos iniciales, todo lo cual adquiere el valor de facilitar la reflexión sobre los factores e inconvenientes para el progreso en la tarea de aprendizaje.
4. Las de comprobación: que reclaman la verificación de los pasos iniciales o de los resultados, de acuerdo con las exigencias externas, las posibilidades personales, la planificación realizada y la información disponible.
5. Los procesos de revisión: que rehacen o modifican los objetivos iniciales y señalan otros nuevos, de forma que el análisis que ha derivado de una actividad de aprendizaje sirva para construir con un mayor número de elementos la siguiente situación.

Sin embargo, la adquisición de estas estrategias no tiene por qué ser el objetivo único del aprendizaje escolar y no ha de contraponerse de forma alternativa al de la adquisición de otros contenidos que poseen significación cultural. La regla que puede establecerse para discernir el interés y el papel de las estrategias que contribuyen a crear situaciones de *“aprender a aprender”* es que cuantas más estructuras cognitivas se conozcas de forma significativa de pensamiento se incorporen por parte del alumnado, tantas más funcionalidad y flexibilidad adquirirán éstas en nuevas situaciones de aprendizaje.

Una de las concretizaciones de este tipo de pensamiento sobre el aprender se ve reflejada en las actuales concepciones sobre la importancia que se le otorga al desarrollo de la capacidad de los estudiantes *“para identificar o captar las exigencias de cada tarea y conducir y controlar los diversos elementos variables que intervienen en las situaciones de aprendizaje”*. Nisbet y Schuckmit (1987).

Esto ha hecho que los actuales enfoques de planificación de la enseñanza pretendan superar la visión unidireccional que guiaba la transmisión de contenidos basada en la información y el desarrollo de las técnicas instrumentales básicas. Lo que en la actualidad se pretende es desarrollar un planteamiento que tenga en cuenta las estrategias de planificación, selección de métodos de trabajo, reflexión sobre procesos, valoración entre diferentes alternativas y *“la enseñanza de las habilidades que intervienen en actividades de orden superior tales como el razonamiento, el pensamiento creativo y la resolución de problemas”* Nickerson, et. al. (1987), y que permitan en definitiva *“aprender a aprender”*. Uno de los aspectos básico que permiten desarrollar esta posición en la relación enseñanza y aprendizaje es conocer y favorecer en el aula, por parte del profesorado, las estrategias de aprendizaje del alumnado.

Para Nisbet y Schuckmith (1987) las estrategias de aprendizaje son la estructuración de funciones y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores que el individuo lleva a cabo para cubrir los objetivos de aprendizaje. La forma en la que operan las estrategias de aprendizaje es mediante la plasmación de conjuntos de funciones y recursos generados de esquemas de acción. Esquema que se utilizan para enfrentarse de manera más eficaz y económica a situaciones globales o específicas de aprendizaje, facilitando la incorporación selectiva de nuevos datos y su organización, o para la solución de problemas de distinta índole. El conocimiento y el dominio de estas estrategias permite al alumnado organizar o dirigir su propio proceso de aprendizaje.

La concepción de las estrategias de aprendizaje se ha presentado como alternativa a la presentación de técnicas y recursos para el estudio, que han puesto más énfasis en el desarrollo de repertorio de habilidades con un fuerte componente de generalización, sin adecuarse el estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Un ejemplo del papel que puede jugar el profesorado en el desarrollo de este tipo de estrategias se encontraría, como señala García Madruga (1986), en torno al problema de la comprensión y memorización de texto, que se vincula a la queja de muchos enseñantes sobre *“la incapacidad del alumnado para comprender y asimilar los conocimientos que se exponen en un texto”*. En este sentido, Bereiter (1985) propone que para que el alumnado llegue a comprender activamente la información que se le presenta, el enseñante utilice las siguientes estrategias.

1. Seleccionar y secuenciar el material escrito que se le presenta al alumnado, de forma que a partir de la comprensión de las partes puedan llegarse a establecer las relaciones con *“el todo textual”*.

2. Proceder antes de la lectura a activar los conocimientos que el alumnado necesita conocer para que sea comprensible la información contenida en el texto.
3. Explicar y crear la necesidad de conocer en el estudiante los conceptos y términos que presentan un sentido de novedad, bien en sí mismo, bien en el contexto de la información en la que aparecen.
4. Orientar sobre los aspectos difíciles para eliminar hipótesis falsas y atribuciones inadecuadas.
5. Proporcionar al alumnado una serie de preguntas cuya respuesta puede encontrar en el texto. La finalidad de esta estrategia no es sólo la de ayudar al estudiante a “fijarse” en la información, pues en ocasiones la búsqueda de la respuesta puede hacerle perder la comprensión global de la información escrita, sino para inducirle a realizar la lectura a partir de la formulación de preguntas que los mismos estudiantes lleven a cabo.
6. Después de la lectura, y con la misma finalidad del comentario anterior, es conveniente plantear nuevas preguntas que permitan a los estudiantes hacer inferencias y extraer consecuencias de lo que han leído.
7. Establecer relaciones entre los contenidos nuevos y los conocimientos que ya poseen.
8. Y todo que sea realizado por el alumnado utilizando diferentes formas de presentación (gráficos, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, etc.) para evitar caer en el prejuicio de que cuando un enseñante explicita lo que hay que hacer en clase, el alumnado ya lo está asimilando, ya está transformando la información en conocimientos.

En cualquier caso, lo que parece esencial en el enfoque de *“enseñar a aprender”* es que se trata de conseguir que el alumnado desarrolle habilidades *“metacognitivas”*. Esto implica, como apuntan Nisbet y Shucksmith (1987), que el alumnado ha de aprender a darse cuenta de lo que está haciendo y ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente y así poderlos controlar y dirigir. La metacognición vendría a ser entonces la conciencia del estudiante, adquirida a partir del desarrollo de estrategias de aprendizaje, de los propios procesos mentales. Estos procesos mentales incluyen no sólo los logros, sino también las dificultades para el aprendizaje. Flavell (1981), que fue quien acuñó la noción de metacognición, señala que cuando uno se da cuenta de las dificultades que tiene para aprender está a un paso de saber por qué se tienen esas dificultades. Lo que puede llevar a ponerse en marcha para buscar estrategias y procedimientos que permitan solucionar esas dificultades. El papel del enseñante en el proceso de metacognición del alumnado es fundamental, en la medida que no sólo ha de seguir su aprendizaje, sino también intervenir para modificar sus estructuras de conocimiento para que se produzca un nuevo aprendizaje: Glaser (1988). Por esta razón no basta que el enseñante domine los conocimientos y procedimientos de su materia, sino que también necesita saber cómo articular el proceso de aprendizaje del alumnado en relación con las situaciones de organización de los conocimientos escolares que plantea en la clase.

2.4.3 Los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Hay muchos métodos de proceso enseñanza-aprendizaje. Se dividen en cuatro grupos, según tenga su centro en el profesor, en el estudiante, en los medios o en estos tres elementos.

A. Métodos centrados en el profesor. En ellos el profesor determina el ritmo de enseñanza, su contenido y su orientación. La conferencia, la clase unidireccional y

la mesa redonda rígidamente dirigida son ejemplos de estos métodos. Generalmente la enseñanza se ejerce sobre grupos numerosos. El ritmo es establecido por el maestro o por la escuela, sin tener muchas veces en cuenta a los estudiantes. Estos métodos ahorran tiempo y dinero, pero su eficiencia a nivel de aprendizaje es muy poca y frágil pues depende casi en su totalidad de las cualidades del maestro.

B. La enseñanza individualizada. En ella el estudiante selecciona tanto los medios como el tiempo requerido, de acuerdo con sus necesidades e intereses. Pone énfasis en el autocontrol, la evaluación persona a persona, la autoevaluación, los trabajos personales de investigación y las lecturas dirigidas. Los programas son elásticos y los medios de aprendizaje muy variados. Las ventajas de este método saltan a la vista: mayor adaptación a las características del estudiante y mayor aprovechamiento. Las exigencias, sin embargo, en cuanto a tiempo, recursos y profesores, la hacen prácticamente imposible; pero puede combinarse con otros métodos, teniendo en cuenta que el seguimiento individual del estudiante es un elemento esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje.

C. La enseñanza centrada en los materiales. Pertenecen a este grupo las lecturas y contenidos programáticos. Estos sistemas son muy versátiles; pueden llegar a gran número de personas en diferentes lugares; ahorran tiempo y recursos humanos, etc. Pero su eficacia se queda a nivel de simple información o, a lo sumo, de comprensión.

D. La enseñanza bidireccional y pluridimensional. Pertenecen a este género los métodos activos, los dialécticos e interactuantes, y los métodos diversificados:

a) Métodos activos. Se trata más bien de una visión educativa aplicable a los diversos métodos. Se basa en el principio de que la acción y la experiencia son el

mayor motor de aprendizaje. su filosofía es “*aprender haciendo*”. Al alumno no se le presenta soluciones ni resultados, sino problemas y procedimientos. La participación del estudiante, orientada por el profesor, es una forma de activar la enseñanza.

- b) **Métodos dialécticos.** Se basan en la discusión en la contraversia. Los debates, las mesas redondas libres y las confrontaciones son propias de estos métodos. Se utiliza particularmente la dinámica de pequeños grupos. Es, hoy por hoy, uno de los métodos más utilizados, utilizables y eficaces en educación. Los grupos grandes de estudiantes pueden ser subdivididos de acuerdo con criterios y sistemas diversos, para tareas específicas.
- c) **Métodos diversificados y pluridimensionales.** Utilizan todos los métodos, dosificándolos según las circunstancias: conferencias seguidas de preguntas para proveer información, sesiones en pequeños grupos para analizar y resolver problemas, contenidos programados y lectura dirigidas para individualizar la enseñanza, investigaciones para promover la creatividad, etc. Por medio de estos métodos se puede llegar también a grupos que por sus condiciones sociales, económicas o geográficas no puede frecuentar la escuela. La utilización de los medios de comunicación (correo, cine, radio, televisión, teléfono), de vistas de grupos de expertos a núcleos sociales en tiempo disponible por los habitantes, son métodos pluridimensionales de desarrollar efectivas tareas educativas.

No hay fórmulas fijas para determinar los métodos más eficaces de enseñanza. El criterio último será la eficiencia comprobada en el logro de un determinado objetivo, en circunstancia iguales o similares. Los métodos, a su vez, pueden utilizarse solo o combinados: conferencia + proyección + mesa redonda.

Sin embargo, en la elección de los métodos hay algunas variables que deben tenerse muy en cuenta; a saber:

1. Los objetivos. Algunos los podrá lograr el estudiante mediante enseñanza programada; otros, mediante investigación o estudio individualizada. Se dan aquellos objetivos que requerirán la conferencia de un experto. Es preciso analizar cuáles objetivos requieren la acción misma del estudiante: cuáles, una explicación teórica del profesor; la interacción profesor-grupo de estudiantes.
2. Las características del grupo. Es preciso saber las actitudes de los estudiantes hacia los diversos métodos, teniendo en cuenta las diferencias individuales. Algunos trabajan mejor personalmente que en grupo; en otros sucede lo contrario. Unos tiene un ritmo conceptual más lento que otros. En resumen, se debe analizar el ambiente que tiene cada uno de los métodos y las actitudes positivas que suscitan.
3. Los recursos disponibles. ¿El profesor es capaz con el método? Algunos maestros son genios para la conferencia, pero se ahogan en una discusión en grupo. Algunos métodos exigen varios profesores o expertos, o diferentes medios. ¿Están aquellos profesores disponibles? Algunos métodos requieren más tiempo que otros. ¿Con cuánto tiempo se cuenta?

Para la selección adecuada de los métodos se proponen el siguiente procedimiento:

- a) Análisis detallado de cada tarea.
- b) Hacer una lista de los métodos posibles de seguir para lograr el objetivo de la tarea.

de las relaciones padre-hijo en una familia campesina; demostraciones: cómo usar el microscopio, un mapa, cómo leer un manuscrito, etc.

- c) Audiovisuales. Transmisiones en vivo de una conferencia por televisión; grabación en videocintas de una clase para el estudio de la metodología, películas de fenómenos sociales, etc. Estos medios deberán ser presentados adecuadamente para que no se conviertan en mera diversión, pasatiempo y distracción.
- d) Imágenes fijas. Ilustraciones de libros o revistas, diapositivas, carteles, dibujos en el pizarrón.
- e) Símbolos orales. Incluyen todo tipo de sonido directo o grabado, desde el lenguaje hablando hasta los ruidos; conferencia, discursos, debates, discusiones en grupo, grabaciones, radio.
- f) Símbolos visuales. Esquemas, diagramas, señales de tráfico, gráficos, cuadros o tablas; símbolos químicos graficados, signos matemáticos.
- g) Símbolos escritos. Lecturas, frases escritas en el pizarrón; en general, todos los usos del lenguaje escrito.

Como es obvio, una estrategia puede incluir diversos medios. Su eficiencia depende de los objetivos, los estudiantes, las destrezas del profesor en su uso, el ritmo de trabajo, la organización de la clase (individual, grupo pequeño o grande), de su forma de presentación, etc.

Los medios, bien utilizados, cumplen las siguientes funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje: interesar al grupo, motivarlos, enfocar su atención, fijar y retener conocimientos, variar las estimulaciones, fomentar la participación; facilitar el esfuerzo de aprendizaje; concretizar la enseñanza-aprendizaje evitando divagaciones

y verbalismo; ampliar el marco de referencia (por medio de una película puedo por ejemplo, conocer vestigios de alguna cultura antigua, que me sería imposible visitar). La correcta utilización de los medios supone al menos:

- a) Que tenga relación con los objetivos propuestos. No son pasatiempos o distracción. Los medios son “*para*” algo. Los estudiantes no fijaran su atención en el medio, sino en su mensaje.
- b) Ser bien presentados por el educador, lo cual supone su previo conocimiento y preparación. Deben ser orientados por el profesor, quien por medio de preguntas, antes, después o durante su exposición, enfoca sus ideas principales. La tarea del profesor como animador de los medios es insustituible.
- c) Ser dosificados: la sobreestimulación de los medios dificulta el aprendizaje. Si un solo medio logra el objetivo, no se utilicen otros por la sola novedad. Sin embargo, la combinación de varios medios (por ejemplo: fotografías + narración) ha demostrado efectividad.
- d) Ser discutidos, evaluados, antes y después de su presentación. Deben ser objeto de debates, discusiones y trabajos en grupo.

Para elegir los medios más adecuados para una determinada tarea, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- a) Disponibilidad: accesibilidad, tiempo, espacio, condiciones físicas del material y de los aparatos, etc.
- b) Aptitudes: capacidad para el logro de un determinado objetivo en un tiempo dado, para cierto grupo de estudiantes.

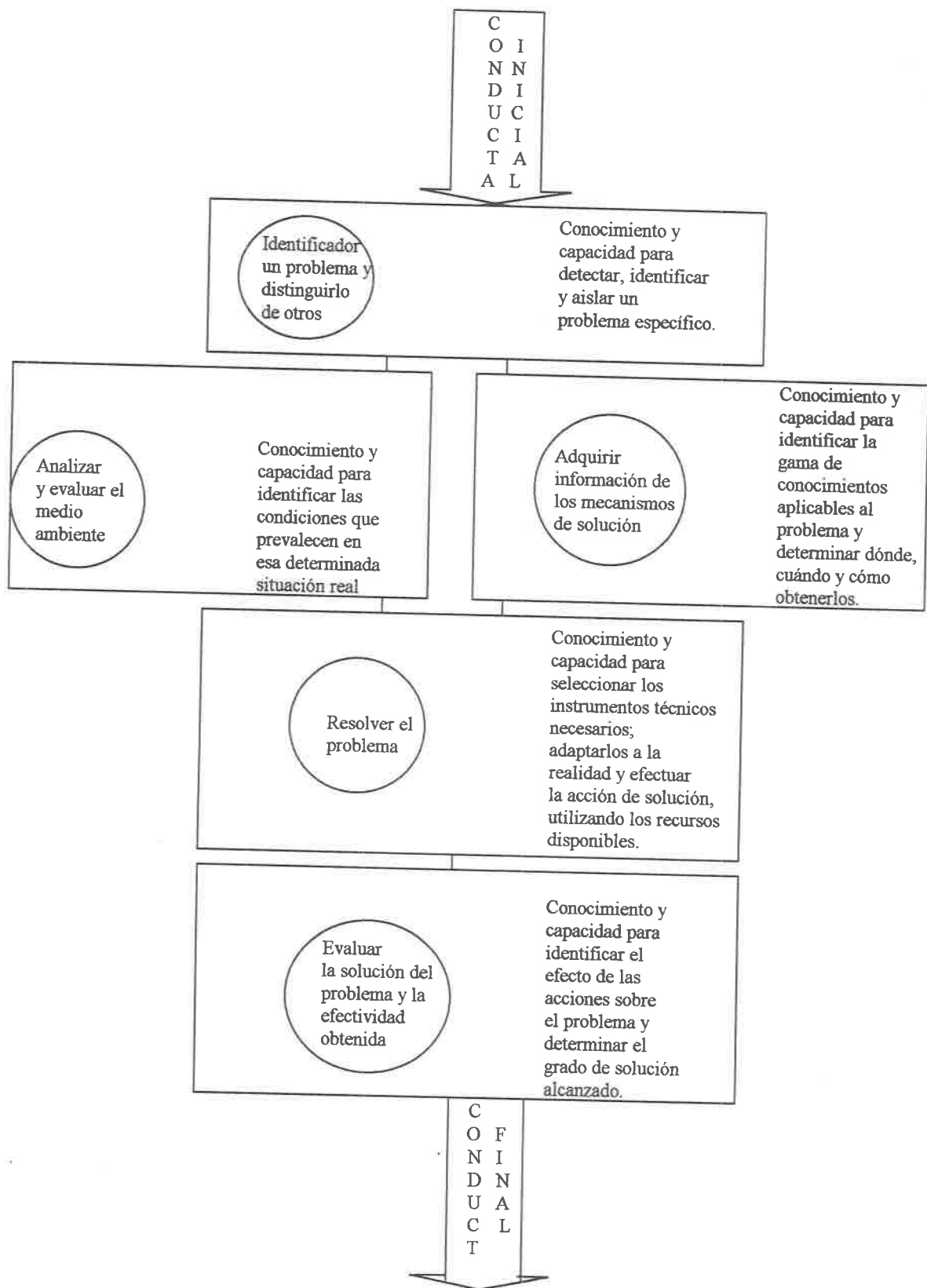
- c) Eficiencia: lograr el objetivo con la menor distorsión posible y al más alto nivel de aprendizaje, desarrollando las facultades críticas del estudiante. Se dan, sin embargo, medios que sirven como portadores de información o como motivadores del grupo estudiantil.
- d) Ambientación: deben estar adaptados al ambiente social, económico y cultural, y al marco conceptual de los estudiantes.

Ya para darle una forma de cierre a este apartado, se recuerda que el proceso enseñanza-aprendizaje es cuando un individuo adquiere nuevas capacidades y conocimientos. Constituye un proceso porque la instrucción no puede ser un hecho aislado y estático, sino una constante actividad paralela a la vida misma. Proceso, porque hoy día no existen conocimientos definitivos ni estables, pues se hace necesario reconocer, actualizar y dar vigencia continua y sistemática al conocimiento inicialmente adquirido.

En la gráfica se muestra el modelo del proceso enseñanza-aprendizaje. Los círculos relacionados con flechas indican los pasos centrales de dichos procesos; el primero se refiere a la identificación de un problema, los subsiguientes, a la adquisición de la información para solucionarlo, a la comprensión del medio que lo rodea, a la resolución del problema y a la evaluación de los resultados. Al principio y al final, se indican los parámetros de evaluación de este proceso, en términos de conducta inicial y una conducta final; esto último supone la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos. Junto a cada círculo se detallan los conocimientos y las capacidades necesarias para realizar cada fase del proceso, las cuales son objeto de la enseñanza-aprendizaje. (39)

(39) Block, Alberto. La organización educativa. p. 62.

Este concepto del proceso enseñanza-aprendizaje incluye en el término problema, no sólo en situaciones estrictamente prácticas, sino todas aquéllas de índole diversas que se planteen como incognitas al hombre, como centro de inquietud intelectual y espiritual. No se trata de ver solamente un aspecto de habilidades práctica o técnicas, sino de habilidades que en su sentido más amplio incluyen valores, criterios o una filosofía de la vida y de la acción. Este concepto de enseñanza-aprendizaje basado en el término problema, porque remite al principio de la educación, a la necesidad de trascendencia del hombre y de sus valores; en una o en otra forma, la educación es un adiestramiento para la supervivencia y para la comprensión y valoración de la misma.



CAPÍTULO III

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL INSTITUTO CAMPECHANO

3.1 El Instituto Campechano.

3.1.1 Antecedentes.

El Instituto Campechano, principal centro de Educación Superior, en el Estado de Campeche, emana por sucesión directa de los Colegios Clericales de San José y San Miguel de Estrada que prestaron sus servicios educativos desde mediados del siglo XVIII hasta la mitad del siglo XIX. Las corrientes filosóficas dominantes en el último período señalado operaron una decisiva y profunda modificación en los sistemas de educación que privaban por entonces, y esta poderosa causa se debió la completa transformación en los programas educativos, y al mismo tiempo la adopción de una nueva ideología en los sistemas de enseñanza, que en realidad no podían aceptar, sumisamente y de buen grado, los hombres y las instituciones de aquella época que veían con dolorosa resignación que los viejos moldes de la enseñanza ortodoxa sufrían las transformaciones impuestas por leyes históricas, que iban operando las modificaciones que el progreso inexorablemente indicaba, en su constante labor de demolición y reconstrucción, de ensanchamiento y rectificación a este impulso creador se debe la transformación de los antiguos colegios clericales en el principal centro educativo del Estado, que en esa época imparte el servicio en concordancia con los métodos y sistemas modernos de enseñanza. El trivium y el cuatrivium escolásticos quedó sustituido por un amplio programa de enseñanza que armonizó el espíritu liberal que dominaba en mitad del siglo XIX con las aspiraciones de la juventud que ya deseaba ensanchar sus conocimientos y generalizar sus investigaciones en materia científica. De este movimiento de emancipación espiritual surgió el Instituto Campechano en el año de 1860.

Tanto en el colegio clerical de San José como en el de San Miguel de Estrada, llenaron de pronto una necesidad que se hacia sentir imperiosamente, pues en el período colonial la función de instrucción pública en esta región de la colonia estuvo en lo general abandonada por parte del gobierno y en verdad se debe a las primeras misiones religiosas la creación de los primeros centros de instrucción, aunque con programas mínimos y estrictamente ortodoxos.

En el año de 1715, algunos misioneros jesuitas dieron principio a la construcción de la iglesia y convento de San José, que fue el asiento del Colegio Clerical del mismo nombre, que empezó a impartir el singular beneficio de la instrucción en el año 1756, con el auxilio material de Don José María Santillan y Doña María del Huerto, su esposa, que donaron la suma de \$ 30,000 treinta mil pesos destinados a la fundación de la escuela. Contando esta institución con un patrimonio propio, que a voluntad administraba, comenzó sus labores educativas y fue de verse que los vecinos de la región correspondieron a los afanes de los fundadores, concurriendo a las aulas a recibir el beneficio de la instrucción.

De una manera súbita, los jesuitas fueron expulsados de todos los dominios de la Corona, por decreto de Carlos III en el año de 1767. El colegio de San José sufrió de pronto las consecuencias del real acuerdo, pues todo el patrimonio de la institución pasó a la Junta de Temporalidades para su depósito y cuidado. Debido en gran parte a pertinentes gestiones del Cabildo, Justicia y Regimiento de la Villa de San Francisco de Campeche, se confirió la reorganización y el funcionamiento de la escuela a la seráfica orden de los Franciscanos, quienes en mérito de verdad, continuaron la obra iniciada por los jesuitas hasta el año de 1823, en que por dificultades de carácter más bien económico, clausuraron la escuela, y el patrimonio, que ella administraba, pasó provisionalmente lo mismo que el edificio que ocupaba el Colegio, al dominio del Estado.

Por la época en que tales incidentes ocurrían, México entraba de lleno a la vida independiente y recibía los beneficios de una completa evolución en el orden ideológico. El Distrito de Campeche aceptaba de buen grado todas las conquistas del progreso y se desligaba también de la tutela colonial modificando la estructura de sus instituciones de acuerdo con las orientaciones que se implantaban como consecuencia del Plan de Iguala. La transformación, en verdad, no fue ni completa ni súbita, pero se hacía notar su acción en todos los actos de la vida social. La instrucción pública quedó asimismo, afectada por este cambio ideológico, y se hizo sentir la ingente necesidad de sustituir el desaparecido colegio clerical de San José con otro centro docente de mayor acción, que respondiera a las exigencias del periodo histórico que se iniciaba.

Tanto el Ayuntamiento de la Ciudad como el Clero secular hicieron constantes gestiones a efecto de que se reorganizara en la mejor forma posible, el sistema educativo en la región y fue debido a estas constantes diligencias y a la generosidad y desprendimiento del filántropo Don Miguel Antonio de Estrada a lo que principalmente se debió la creación de un nuevo Colegio que se conoció con el nombre de Seminario Clerical de San Miguel de Estrada, que inició sus servicios educativos con el patrimonio de \$ 45,000 cuarenta y cinco mil pesos provenientes de la donación testamentaria del señor Estrada. Inauguró sus tareas escolares, en el año de 1823 y prestó sus eficientes servicios hasta fines de 1859 en que se clausuró, dando paso al Instituto Campechano.

El Colegio de San Miguel de Estrada era ese vacío y la exigencia pública, una escuela moderna en esta sociedad, que se preciaba de culta, que se erguía valerosa enalteciendo su categoría política, con una juventud tan ilustrada como patriótica que aspiraba a la educación perfecta de sus hijos, a ilustrar a las masas, como el medio vital de la democracia, y de cuyo seno saldrían los futuros mandatarios a quienes había de confiarse los destinos y las instituciones que adquirirían y formaban

con tanta abnegación y patriotismo. Y era evidente que el Seminario distaba mucho de satisfacer estas condiciones, así por el reducido programa de instrucción al que no podía darse la amplitud necesaria y concordante con los progresos del siglo por impedirlo el quebranto de sus rentas, porque el clero, en el que estaba vinculada esta institución, era el menos a propósito para imprimirle el vigoroso impulso que reclamaba. Era tan limitada la instrucción, que en la época a que se ha llegado sólo se cursaban idioma latina y filosofía para la carrera de la iglesia y matemáticas, además de la jurisprudencia sostenida por la donación especial; y la clase de medicina, no era costeadada por el colegio, ni incorporada a él y tampoco reglamentada. El colegio carecía de biblioteca, de gabinete, de laboratorios, y aún de los útiles necesarios para la enseñanza objetiva de las ciencias que reclamaban este método, como geografía y matemáticas; todo justificado, porque las rentas del diezmo capital de fundación, apenas si bastaban para la raquítica remuneración que recibían aquellos modestos profesores. Y si se tienen presente que para el sostenimiento de las cátedras de latín y derecho natural, la Administración del Estado continuaba pagando los subsidios asignados por el Ayuntamiento en épocas anteriores, se apreciará el quebranto del capital del Presbítero Estrada y su absoluta deficiencia para satisfacer su objeto.

No teniendo carácter universitario, el alumno que terminaba su carrera, para graduarse tenía que recurrir a la Universidad de Yucatán, pareciendo que terminaba la misión del Seminario con ilustrar profesores con conocimiento exclusivos: abogados instruirlos en legislación y ciencias accesorias a quienes estaba vedado conocer las ciencias físicas y naturales; médicos que ignoraban las ciencias exactas, historia y literatura; clérigos versados solamente en Latín, Moral y Teología, y marinos que abarcaban como únicos conocimientos Matemáticas y Náutica.

Formar al profesor en un dilatado campo de instrucción haciendo cultivar su inteligencia de un modo general en todo los ramos del saber, para no concretar sus

conocimientos a sólo su profesión y ponerlo en aptitud de multiplicar sus servicios a la sociedad que lo recibía en su seno, como obrero de su perfeccionamiento y prosperidad; dejar la enseñanza al alcance de todas las condiciones sociales y de todas las aspiraciones individuales y libre de la presión ortodoxa; investir el centro de instrucción de toda autoridad para reglamentar la enseñanza, instruyendo en los conocimientos necesarios, y dirigiendo por estrecha vía al aspirante a un grado; y también de revestirlo de toda majestad para confirmar la aptitud y declarar la suficiencia del profesor: tales fueron los propósitos del señor Pablo García, Gobernador del Estado, y del señor Tomás Aznar Barbachano, su inmediato colaborador en la administración y facultado ampliamente para organizar la instrucción pública en el Estado.

Pendiente la resolución de este asunto y de otros de la misma importancia que se relacionaban con la situación política del Distrito, el Gobernador Pablo García resolvió gestionarlos directamente por medio de un representante cerca del Gobierno de Juárez establecido en Veracruz en aquella época. Y para el desempeño de comisión tan delicada fue designado el señor Tomás Aznar Barbachano, el más apropiado por el caso, porque sus aptitudes de hombre público le hacían una personalidad prestigiada que bien mereció la estimación del señor Juárez y su gabinete, de los más notables que ha tenido la Nación. Aznar se embarcó el 15 de septiembre de 1859 en el vapor español "México", acompañado de su hermano político el señor Don Anselmo Cano, investido de la misma facultad por el Gobierno del Estado.

El comisionado del Distrito conferenció con el Presidente y Ministro respectivos, regresando a Campeche con el resultado satisfactorio de los puntos recomendados, entre ellos, la aplicación de veinticinco mil pesos para la instalación del Instituto.

Obsequiada en todos sus términos la solicitud del Gobernador Pablo García, éste se dispuso a la realización de esta obra; más el clero dio el grito de alarma: el 9 de agosto de 1859, el Rector del Seminario, Pbro. Don Nicanor Salazar, ocurrió al Gobernador pidiendo como gracia especial, a nombre de la sociedad de Campeche, que no fuesen aplicadas las Leyes de Reforma al capital del Seminario, cuyo único objeto era la instrucción de la juventud sin la presión condicional de dirigirla por la carrera de la iglesia. *“¿Y quién, Exmo. Señor -decía- pondrá en duda qué conviene, qué es necesario, qué es deber y honrar de nuestro país conservar ileso este semillero de ciencia y virtud de donde han salido tantos hombres ilustres o distinguidos entre los que V. E. misma se encuentra?”* El Rector Salazar hace entre otras reflexiones, la de que Campeche debía al Seminario el rango de cultura que había alcanzado expresando... *“y sin embargo aún Campeche conserva su rango!...”* *“Lo conserva, Exmo. Señor, porque ha nutrido y desenvuelto su inteligencia allí en el Colegio de San Miguel de Estrada. Allí han desenvuelto su inteligencia productora el comerciante y el agricultor; allí su inteligencia organizadora el abogado y el gobernante: el clero! Exmo. Señor, esta no es una sociedad clerical”.*

El Obispo Guerra tercia en el asunto con una extensa exposición en que, alegando derechos de la Mitra, protesta contra la clausura del Seminario y el establecimiento del Instituto Campechano. El Gobernador García, con el lenguaje conciso y convincente que le era peculiar y en forma cortés y respetuosa, contestó al señor Guerra combatiendo los puntos de derecho que aquél invocara. Arguye su imprescindible deber, como gobernador del Estado, de cumplir las leyes emanadas del Supremo Gobierno de la Nación, concluyendo: *“Si por el cumplimiento de mi deber he incurrido o llegase a incurrir (lo que Dios no permita) en alguna censura, la responsabilidad será toda de mis superiores que me mandan cosas contrarias a la Ley divina que me ordena obsequiar sus mandatos; más protesto a V.S. Illma. que las disposiciones supremas que hasta hoy he cumplido no han perturbado en manera alguna mi conciencia católica, y que cada día con mi fe más firme y ciega en*

el Soberano Señor de todo lo creado, siendo mayor aliento para proseguir por la senda del bienestar y progreso de la humanidad predilecta del Creador”.

Con esta contestación tan categórica que demostraba la actitud inflexible del gobernante, perdió la Mitra de Yucatán la última esperanza al mismo tiempo de su dominio sobre el *“Colegio de San Miguel de Estrada”*.

Fue imposible oponerse al torrente de aquellos acontecimientos que transformaban la faz de la nación, verificándose la atrevida evolución que consolidaría las nuevas instituciones que debieran regirla. Juárez, que había salvado el Código del 57 del desastre de Tacubaya, pronunció su última palabra en las leyes de julio del 59, que desde luego fueron puestas en observancia en el Distrito emancipado. Decretada esa medida de salud pública, impuestas las Leyes de Reforma a las disposiciones del concilio de Trento, y contra las protestas del clero, sobre las ruinas de los Colegios de *“San José”* y *“San Miguel de Estrada”*, la primera administración del Estado levantó el *“Instituto Campechano”*.

Para iniciar la historia del Instituto Campechano, se remite a los decretos que, en 26 de octubre y 31 de diciembre de 1859, expidió el Gobernador del Estado, Lic. Pablo García: El 1º. *“se establece en esta Capital un Colegio de segunda y alta enseñanza, bajo el nombre de **Instituto Campechano**, en el edificio que originariamente fue convento de jesuitas y en que después ha estado el Colegio Clerical del San Miguel de Estrada”*. Artículo 2º. *“**Instituto Campechano** estará bajo la vigilancia del Gobierno del Estado, y bajo su inmediata protección y la del Ayuntamiento de esta Capital”*.

Los otros artículos creaban los fondos para el sostenimiento del Instituto, personal, biblioteca, gabinetes, cátedras de Agricultura, teórico prácticas, y de Física

y Química aplicados a las artes y a la industria, consignándose todas las disposiciones complementarias para la organización del establecimiento.

En cumplimiento de las decretos referidos, el Gobierno del Estado tomó posesión de los edificios y muebles del "*Colegio de San Miguel de Estrada*", el 19 de enero de 1860, recibiendo a su nombre los señores Tomás Aznar Barbachano y Juan de D. Bugía, nombrados respectivamente, el 16 de diciembre anterior, Rector y Secretario del Instituto; e hicieron la entrega los señores Pbro. D. Nicanor Salazar y Lic. Francisco Magaña, que desempeñaba los mismos cargos en la escuela que se extinguía. Se consignó la entrega y el inventario en un acta de la que se hicieron cuatro ejemplares del mismo tenor, consignándose también la protesta que el señor Salazar formuló en estos términos; **que sólo violentado por la fuerza que teme se use contra su persona, hace esta entrega.**

La clasificación científica que hizo el Instituto Campechano, circunscribió la Filosofía a Psicología, Lógica, Teodicea, Moral e Historia de la Filosofía, quedando en el orden correspondiente de la nomenclatura, la Física, la Química y Matemáticas, comprendidas antes de las "*Instituciones Filosóficas*" de Malvin de Montazet y en la obra de Bouvier, Obispo de Le Mans, que sirvió de texto en la capital de la República en 1840, y posteriormente en Mérida, sustituyendo a la de su colega, el Arzobispo de León: para tales asignaturas continuó Ponelle y se introdujo la obra de Arbolí. El idioma latino perdió su necesidad como idioma oficial de la escuela; pero no su conveniencia e importancia como lengua madre, objeto que le hizo prevalecer, con la restricción natural, en la instrucción preparatoria: Ganot sustituyó a Pinaud, como obra moderna y cuyas ilustraciones acabadas suplían en algo los servicios del gabinete; fue preferido Lenoble para Química; Ciscar y Vallejo para Matemáticas; Marsh para Teneduría de Libros; el sistema de Ollendof para los idiomas francés e inglés; Letronne para Geografía; Gil y Zárate para Literatura; Dueñas en Dibujo Lineal; Levi Alvarez para Historia; y la obra de la

Real Academia fue el texto que se impuso como la fuente pura para perfeccionar al alumno en el rico idioma de Cervantes.

La jurisprudencia continuó dependiente del Instituto con prórroga tácita del convenio que celebró el señor Regil con los albaceas de la fundadora al inaugurarla en 1833, pues el catedrático continuó remunerado, con las rentas del capital de la fundación. Fue incorporada la clase de Medicina de una manera directa y definitiva; se estableció la carrera de Farmacia con un plan de estudios completamente nuevo en Campeche, como lo requería el adelanto de esta Facultad ya emancipada de la Medicina propiamente dicha, de cuyo ensanche nació, y de la que fue por largos años un ramo complementario profesional.

El 2 de febrero de 1860 fue inaugurado el Instituto Campechano; y en ese acto público y solemne, en que el señor Aznar veía realizado sus beneficioso proyecto con la valiosa cooperación del Gobernador señor García; como Rector del nuevo establecimiento pronunció un discurso inaugural, cuyo tema versó sobre la significación importante de aquel acto y de las circunstancias que lo habían precedido. Demuestra el primer Rector del Instituto que la sociedad, como naturaleza, va adquiriendo el grado de perfectibilidad en las revoluciones que se verifican en su seno, porque estas van depurando su organización, eliminando los elementos perniciosos o estériles y removiendo los de estabilidad y progreso; y que, por tanto, a la revolución sigue una reforma, y que el fruto de esa reforma era el beneficio público. Refiriéndose a que el surgimiento del Instituto se debía a las Leyes de Reforma, dice *“Ya lo veis, señores; siempre la revolución; a los jesuitas suceden los franciscanos, a los franciscanos el clero secular, al clero secular lo reemplazamos nosotros”*... y termina aquella pieza oratoria: *“Las novedades que trae consigo toda reforma hará también nacer algunas resistencias. Pero nada de esto nos detendrá en el camino emprendido, sordos a todos, con la vista en el porvenir, llenos de fe en la ley providencial e indefectibles de la renovación de todas del*

mundo que han de cambiar para mejorar, marchemos resueltamente a colocar al Instituto en el elevado puesto que le corresponde; y una nueva generación que se levanta y que invade sus puertas nos hará a todos cumplida justicia”.

Al siguiente día del de la inauguración comenzaron las cátedras del primer año escolar que terminó en octubre, con asistencia de ciento treinta y ocho alumnos, de los que noventa y dos se inscribieron al cerrarse las matrículas, verificándose en noviembre los exámenes generales de las siguientes asignaturas: Idioma Castellano, Latín, Dibujo Lineal, Aritmética, Álgebra, Geometría, Historia General, Filosofía, Química, Náutica, Medicina y Jurisprudencia.

En la actualidad el Instituto Campechano ofrece los servicios educativos de la Secundaria, Preparatoria, escuelas formadoras de docentes, con nivel de licenciaturas: Escuela Normal de Educación Preescolar, Escuela Normal de Educación Primaria, Escuela Normal Superior y la Escuela de Educación Artística; asimismo las licenciaturas en Turismo, Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación (Periodismo).

Los retos del Instituto Campechano.

Ante las características del contexto global, los criterios y particularidades que para el proceso de modernización han planteado el gobierno y la sociedad de Campeche, el Instituto Campechano se propone asumir los siguientes compromisos para responder con mayor efectividad a las necesidades y expectativas de la sociedad campechana y a las líneas estratégicas contenidas en el Plan de Desarrollo o Institucional del Instituto Campechano.

Transformarse en una institución educativa de excelencia académica *

Para ello profundizará y mejorará sus procesos académicos, elevando permanentemente la calidad y la competitividad de sus productos para que se inserten benéficamente en los distintos sectores económicos y sociales de la entidad, a fin de satisfacer efectivamente las demandas y expectativas regionales.

Contribuir significativamente al mejoramiento y modernización de la educación en el Estado de Campeche.

El Instituto Campechano, atiende eficazmente la demanda de educación media básica y media superior, con el enfoque y las herramientas que permitan a sus egresados una capacitación técnica suficiente en las áreas de competencia del Instituto, ya sea para continuar estudios de nivel superior o integrarse con éxito a la población económicamente activa.

El Instituto Campechano, contribuye a través de la atención a sus demanda educativa y sus actividades de docencia, investigación y extensión en la ciencias de la educación a incrementar la diversificación, eficiencia terminal y calidad de los servicios educativos en la entidad, reproduciendo sus efectos positivos para el crecimiento e integración de zonas, regiones y municipios.

* El Instituto Campechano define como excelencia académica el utilizar críticamente el estado del arte y la frontera del conocimiento para generar conocimientos científicos, tecnología y valores humanísticos y artísticos de calidad y pertinencia a las necesidades y expectativas específicas de una sociedad determinada, en este caso la del Estado de Campeche.

Participar activamente en el mejoramiento y diversificación del sector turístico.

El Instituto Campechano reorienta y mejora sustancialmente las actividades académicas en su área de turismo, para incrementar las capacidades que le permitan participar activamente en la revitalización y diversificación del sector y áreas afines, respondiendo competitivamente a los requerimientos de personal calificado, de asistencia técnica y de consultoría para atender al turismo especializado (cultural y ecológico) de carácter nacional e internacional y, contribuyendo indirectamente a integrar Campeche con la región sureste del país, reafirmando asimismo su presencia en el contexto nacional e internacional.

Extender los niveles de cobertura del trabajo social.

El Instituto Campechano amplía la cobertura y diversifica los niveles de atención académica en el campo del trabajo social, para contribuir al mejoramiento de los servicios de seguridad y asistencia social requeridos por las empresas y organismos públicos y privados de la entidad, estimulando un mayor interés por las necesidades específicas y prioritarias de los estratos de población de menores ingresos.

Contribuir a lograr una sociedad campechana más y mejor informada.

El Instituto Campechano contribuye significativamente a incrementar la cobertura, calidad y competitividad de los medios de comunicación y de las acciones de comunicación social en el Estado de Campeche, extendiendo los alcances de sus actividades académicas de comunicación social, no sólo para el dominio de los aspectos técnicos y culturales de la comunicación integral, sino para estar en condiciones de adoptar, manejar, innovar y proporcionar servicios relacionados con las nuevas tecnologías en los medios de comunicación que se desarrollen.

Fortalecer la identidad cultural e histórica de los campechanos.

El Instituto Campechano pretende no sólo que la orientación general de sus actividades académicas y de su transformación institucional refuercen la identidad cultural e histórica de los campechanos; también pretende articular sus funciones de extensión de la docencia y la investigación y sus aportes y actividades en el campo de la cultura, para que produzcan impactos sociales que retroalimenten dicha identidad de manera cotidiana.

Contribuir a proteger el patrimonio histórico-cultural y el equilibrio ecológico de Campeche.

El Instituto Campechano contribuye, a través de sus actividades académicas y su transformación institucional, con productos específicos y acciones de alta calidad, a los esfuerzos de la entidad tendientes a restituir el patrimonio histórico-cultural de los campechanos y a preservar, mejorar el ambiente y proteger la riqueza de recursos naturales de la entidad.

Estos compromisos asumidos como los retos sociales del Instituto Campechano conforman los ejes fundamentales que orientan su transformación Institucional.

3.2 La Escuela Normal Superior.

Esta Escuela fue fundada por Decreto No. 45, expedido por Ejecutivo del Estado de Campeche, el día 20 de marzo de 1981, aunque su apertura se verificó en el año de 1980, siendo Director General del Instituto Campechano el Lic. Guillermo González Galera, y obedeció su creación, a la necesidad de formar docentes para el Nivel Medio y Superior.

Al inicio se impartieron las especialidades de Ciencias Naturales, Orientación Escolar y Lengua Extranjera Inglés Plan 1976, cuya primera generación egresó, con grado de Profesores de Educación Media, en el año de 1984.

Es hasta en el ciclo escolar 1990-1991, cuando se adopta el Plan 1983, elevando al nivel de Licenciatura en Educación Media las carreras que se ofertan, con base a los acuerdos Presidenciales que involucran a todas las escuelas Normales del País.

Actualmente, a la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano ofrece las modalidades Escolarizada y Semiescolarizada, contemplando las siguientes Licenciaturas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Pedagogía y Psicología.

Partiendo del proceso de modernización educativa, la Escuela Normal Superior (ENS) atiende la formación y actualización del magisterio y el reclamo de que la educación "se convierta en una acción permanente"; que a través de nuevas opciones atiendan a los profesores que han permanecido al margen de este proceso, así como enriquecer la labor docente, sobre todo en las áreas marginadas y rurales, se hace necesario formar profesores con capacidad profesional, crítico, reflexivo, con responsabilidad y actitud de servicio que responda a los retos planteados por el desarrollo cualitativo de la educación, unido a la modernización del país.

Por todo lo anterior la ENS ofrece un modelo académico de la Licenciatura en Educación Media.

Dos objetivos han enmarcado las tareas de revisión de dicho modelo, el primero actualizar al docente en servicio que ingresa a las instituciones formadoras

de docente en Educación Media y que laboran en los niveles de educación preescolar y educación primaria, tener grado de Licenciatura; asimismo formar docentes del nivel de Educación Media con antecedentes de Bachillerato, según la Licenciatura en que se va a inscribir el futuro profesor; y el segundo: fortalecer las cargas académicas que permitan una auténtica formación y actualización del docente dentro del marco de su especialidad.

3.2.1 Marco legal.

El modelo académico para los cursos de Licenciatura en Educación Media, responde actualmente al Plan de Estudios 1983 reestructurado y tiene su base legal en el Artículo 3º Constitucional, en las leyes que reglamentan la educación superior; en el Acuerdo 15019 del 31 de agosto de 1976, firmado por el C. Secretario de Educación Pública, y muy especialmente en los Acuerdos No. 101 de fecha 11 de abril de 1983 y el Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984: El Acuerdo 15019 señala que:

“...los citados estudios de licenciatura se podrán cursar en las modalidades escolar y extraescolar (semiescolarizada)...”

“...la escolar consistirá en cursos regulares que se impartirán conforme al calendario oficial...”

“La modalidad extraescolar (semiescolarizada) en cursos por asesorías, de la cual el alumno podrá entrevistarse con el Asesor de la materia quien orientará y resolverá dudas para que el estudiante mediante un examen de conocimiento y otros elementos se evalúa la materia”.

En el Acuerdo 101 se dispone:

“Mejorar y adecuar a las necesidades reales el sistema de formación de docente”.

“Satisfacer los requerimientos educativos en el nivel medio básico, tanto regionales como locales”.

El acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984 establece:

“La Educación Normal tendrá el grado académico de Licenciatura”.

3.2.2 Política educativa Institucional.

La Licenciatura en Educación Media, tiene su fundamento en la Ley Federal de Educación, en el Reglamento Interior de la SEP., así como en el Plan de Modernización Educativa.

La Ley Federal de Educación: Como ley reglamentaria del Artículo 3º Constitucional fundamenta la política del Sistema Educativo Nacional.

Del Reglamento Interior de la SEP: corresponde al Art. 19, Fracción 1.: “Proponer en coordinación con las direcciones generales, normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, para la formación de los docentes en educación...”

Programa Nacional para la Modernización Educativa. entre sus objetivos establece: Modernizar académica y administrativamente las instituciones de educación normal.

3.2.3 Fundamentos teórico-metodológicos.

La estructura y el contenido de los cursos que se desarrollan en las Licenciatura en Educación Media parten de la hipótesis de que la calidad de la educación que se imparte en estas escuelas normales podrá elevarse sí, entre otras acciones, se apta por un modelo académico que:

- Conciba el curriculum como el modelo educativo planeado, organizado intencionalmente para fundamentar en él los aprendizajes de los alumnos de las escuelas normales, determinado por un conjunto de factores teórico-metodológicos, axiológicos, sociológicos y culturales que interactúan entre sí y con su ambiente para lograr ciertos fines y objetivos en la formación de los futuros docentes para la educación media y superior.
- Sustente, como metodología de aprendizaje, estrategias que estimulen el autodidactismo; oriente y encauce el trabajo independiente, requerido por cada alumno para aprender según sus necesidades y posibilidades personales; promueva el intercambio de experiencias en situaciones que así lo permitan; haga de la investigación un instrumento metodológico en la búsqueda de la información y un requerimiento prioritario para el aprendizaje.
- Se apoye en los supuestos psicológicos que sostienen que el alumno aprende realmente, cuando se le presentan estructuras organizadas, con fines y objetivos claros que podrán lograrse según las necesidades, propósitos y participaciones personales.
- Considere al alumno como el elemento educativo más importante, único responsable de su aprendizaje; lo induzca a investigar, a tomar decisiones y autodeterminarse en función de los objetivos escolares que se ha propuesto alcanzar.
- Se fundamente en los supuestos epistemológicos que sostienen:
 - a) la necesidad de que se produzca el conocimiento a través de la interacción sujeto-objeto de conocimiento; que los perciba, comprenda, modifique y trascienda;

- b) el sujeto cognoscente, más que un agente pasivo, contemplativo y receptor, desempeñe un papel activo en el aprendizaje.
- Parta del criterio de que toda experiencia adquirida en forma individual precisa de su análisis y confrontación en los grupos de trabajo para consolidarse en la práctica social.

3.2.4 Objetivos de la Licenciatura en Educación Media.

- Preparar docentes en las diversas áreas de conocimiento, para satisfacer las necesidades de docencia, investigación y difusión en los tipos de educación media y normal.
- Formar profesionales de la educación, que promuevan la elevación del nivel de vida de las mayoría y contribuyan al desarrollo general del país.

3.2.5 Perfiles.

a) Perfil de ingreso.

En la ENS del Instituto Campechano, la demanda de servicios es por parte de los Bachilleres, es por el cual que de acuerdo a la especialidad, se requieren de las siguiente disciplinas; Español: cualquier bachillerato; Matemáticas: físico matemático; Ciencias Naturales: químico biólogo; Ciencias Sociales; Lenguas Extranjeras Inglés: cualquier bachillerato; Pedagogía: bachillerato pedagógico, social y Humanidades; Psicología Educativa: bachillerato pedagógico, social y humanidades.

b) Perfil de egreso.

El egresado deberá poseer:

Capacidad específica para:

- Vincularse positivamente con sus compañeros y alumnos.
- Comunicarse y trabajar en grupo.
- Aplicar métodos y técnicas de conducción del aprendizaje, creatividad e innovadoramente.
- Experimentar, evaluar y resolver problemas.
- Programar actividades curriculares y participar en las mismas.

Habilidades para:

- Manejar los lenguajes y sus técnicas, en relación con el Español, la Matemáticas y la Lógica.

Conocimiento de:

- Las características del educando y los problemas que confronta en el contexto social en que se desenvuelva.
- La evolución histórica y las experiencias de la educación mexicana.
- La estructura y funciones del sistema educativa nacional.
- La estructura, funciones y operatividad del tipo y nivel educativo en que se ha de ejercer la docencia.

Actitudes positivas de:

- Colaboración para el logro de los objetivos institucionales.
- Autovaloración de las necesidades personales de capacitación y actualización profesional permanentes.

Formación académica.

- Congruente con el desarrollo económico, político, social y cultural del país, sustentada en los postulados constitucionales y en la evolución histórica de México.
- En los campos: Filosóficos, Científicos, Cultural y Psicopedagógico.
- Suficiente para lograr el cabal desarrollo de su personalidad y el dominio de los conocimientos de la especialidad cuyo aprendizaje ha de conducir.

Formación ética:

- Que se manifieste a través de la rectitud, veracidad, honradez y honestidad en todos sus actos, para que sea ejemplo ante sus alumnos y la sociedad.

Como consecuencia de todo lo anterior, habrá de tener:

1. Vocación sólida para el servicio docente que garantice alto grado de responsabilidad en el cumplimiento de su misión formativa, y
2. Clara conciencia de la misión que la sociedad mexicana le ha encomendado para contribuir a elevar la calidad de la educación.

Para cumplir con lo anterior, el plan de estudios se estructura con las siguientes líneas de formación: social, psicológica, pedagógica, científica e instrumental; considerando un tronco común para todas las licenciaturas y uno diferencial para cada área de especialización, destacando el laboratorio de docencia como eje vertebrador de la teoría y la práctica, como espacio que propicia la construcción del conocimiento, dentro de un proceso que va de la teoría a la práctica, y de esta hacia una nueva teorización y viceversa.

3.2.6 El modelo académico.

La didáctica tradicional considera que la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se logra en la medida en que el docente es un “transmisor” de conocimientos y el alumno un receptor pasivo e inactivo. Opuesta a esta concepción de aprendizaje existe la didáctica “activa” y participativa que pretende que el alumno interactúe con los objetos de conocimiento y asuma una actitud dinámica para percibir, transformar y construir el conocimiento.

El modelo didáctico adoptado en los cursos de estas licenciaturas, parte de los siguientes supuestos:

- El conocimiento no es algo acabado que se transmite al alumno, por el contrario, el conocimiento se construye dentro de un proceso dialéctico en el que se conjugan teoría y práctica.
- La información que el alumno puede utilizar va más allá de la exposición del profesor.
- El docente tiene como función propiciar ambientes didácticos que faciliten el aprendizaje.
- El alumno es un ser pensante, crítico, no un receptáculo para acumular conocimientos; es un sujeto que tiene experiencia, experiencia que debe aprovecharse y enriquecerse a través de una metodología de acción que favorezca su participación en todas las actividades de aprendizaje.

- El aprendizaje significativo se inicia con una situación problemática que se resuelve dentro del ambiente vital del alumno.
- El conocimiento se da tanto que, el alumno interactúe dentro de su práctica social, percibiendo, manejando y transformando los objetos de conocimiento.
- El sujeto cognoscente, más que un agente pasivo, contemplativo y receptivo, desempeña un papel activo.
- El alumno aprende cuando se le presentan estructuras organizadas con fines y objetivos que puedan lograrse, según la necesidades y propósitos personales.
- El alumno es el responsable de su aprendizaje, es quien investiga y toma decisiones en función de los objetivos que se han propuesto lograr.
- Toda experiencia adquirida en forma individual precisa de analizarse y confrontarse dentro de grupos de trabajo para consolidarse en la práctica social.
- En el modelo didáctico, se hace más énfasis en la formación que en la información.

3.2.7 Metodología didáctica.

Cuando se habla de metodología de la enseñanza se alude también a los conceptos de estructura metodológica y estrategia para la construcción del conocimiento.

La metodología permite al docente encauzar el aprendizaje de los alumnos a partir de objetivos previamente definidos. Es el resultado de la interrelación de la ciencia, la tecnología y la realidad social a fin de que el alumno las perciba como un

todo. Dentro de este modelo es recomendable que en lo posible todos los contenidos del curso converjan hacia la solución de un problema eje.

Para presentar al alumno los contenidos curriculares como un todo, semejante a como se manifiestan los hechos en la naturaleza y la sociedad, se requiere de una interrelación organizada de cada curso, que responda al ambiente en el que se desenvuelve el alumno, por lo que la metodología para este modelo didáctico tomará en cuenta:

- Las características de los alumnos.
- Las condiciones del entorno socio-cultural.
- Los procesos de la investigación científica.

3.2.8 Talleres y laboratorios.

En los cursos de las licenciaturas, los docentes trabajarán con la metodología didáctica denominada taller o laboratorio.

En este modelo el taller es conceptualizado como: "Una metodología didáctica, a través de la cual, los alumnos del grupo aprenden por medio de experiencias personales crean, construyen, elaboran, diseñan, evalúan, redactan, concluyen, es decir realizan un conjunto de acciones de las que se derivan productos tales como: ensayos, modelos didácticos, la implementación de estrategias, maquetas, guiones de análisis de texto, etc.

El laboratorio didáctico se define como el contexto escolar o extraescolar en el que los estudiantes, con propósitos definidos, llevan a cabo diferentes prácticas de aprendizaje, de investigación, de experimentación, de seguimiento, de análisis, de evaluación, dentro de una situación de aprendizaje en la cual el alumno observa, analiza discute, resume, decide, aprueba o desaprueba hipótesis.

Cabe señalar que estas estrategias didácticas difieren en que dentro del taller se enfatiza más el trabajo manual, tecnológico, artístico; mientras que en el laboratorio se subrayan las acciones de investigación científica.

El manejo de la metodología de laboratorio o de taller presupone:

- Ofrecer mayor posibilidad de lograr una intensa participación grupal.
- Favorecer la expresión de puntos de vista, opiniones, juicios personales.
- Contribuir al logro de ciertas tareas que requieren del trabajo en común, reforzando actitudes positivas hacia los miembros del grupo.
- Favorecer y estimular actitudes sociales, intercambios, cooperación, aceptación, tolerancia, respeto.
- Apoyar el desarrollo de destreza en relación con los instrumentos específicos de la licenciatura.
- Aplicar técnicas y métodos que permite registrar datos, verificar principios, elaborar productos, experimentar hipótesis, diseñar dispositivos, armar aparatos, transformar materiales.
- Ensayar alternativas para solucionar situaciones problemáticas relacionadas con la práctica educativa.
- Manejar la investigación documental y de campo como procedimiento básico para construir el conocimiento.

3.2.9 Papel del docente.

El personal docente involucrado en este tipo de práctica educativa debe orientar sus habilidades y sus actitudes para planear, proponer experiencias de aprendizaje que fomenten un ambiente de estudios en el cual la curiosidad y la creatividad sean estimuladas.

Se espera que dentro de este modelo, el docente cumpla con algunas de las siguientes funciones:

- Estimular a los alumnos para que se den cuenta que el individuo es el que aprende por sí mismo, a su propio ritmo y es el administrador de sus tareas de aprendizaje.
- Facilitar la realización de las actividades de aprendizaje señaladas en los proyectos de laboratorios y talleres de cada curso.
- Registrar y evaluar el avance de las actividades así como encauzar las discusiones de los problemas surgidos de la interacción grupal a fin de buscar soluciones.
- Conocer el modelo académico, el contenido programático, la metodología a fin de retroalimentar a los alumnos cuando esto lo requieran.
- Propiciar en el alumno confianza en sí mismo, para cumplir con los requisitos del autodidactismo.
- Ubicar su responsabilidad educativa en un marco de realidad.

- Colaborará para que los alumnos vinculen contenidos y objetivos de aprendizaje, por medio de actividades que los lleven a la comprensión, explicación, modificación y construcción de la realidad.
- Encausar a los alumnos hacia el logro de productos que evidencien el aprendizaje de proceso y de estructuras implícitas en los paquetes didácticos.
- Actuar como coordinador y facilitador del aprendizaje.
- Propiciar los procesos intelectuales del alumno, entre ellos la reflexión, el análisis, el juicio, la inventiva, la creatividad.

3.2.10 Requisitos que debe satisfacer el docente.

1. Tener acreditados cursos relacionados con la ciencia de la educación.
2. Ser titulado en alguna licenciatura a fin con el curso que imparte.
3. Presentar constancia de servicio que acredite el grado académico.
4. Conocer los objetivos a logra en la licenciatura.
5. Conocer los criterios filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y administrativos en que se sustenta el modelo académico de los cursos intensivos.

3.2.11 El papel del alumno.

El estudiante que participa en este modelo aprende no sólo por medio de la sensación y la percepción, sino por la totalidad de su acción, es decir, en este tipo de aprendizaje el alumno interactúa con el objeto de estudio por medio de una participación crítica dentro de un contexto educativo y social.

A continuación se presentan algunas de las funciones que debe cumplir el alumno dentro del modelo académico de los cursos que se imparten en las escuelas normales superiores:

- Participar en forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Organizar y estructurar su trabajo con base en su propio ritmo y sus capacidades.
- Participar en forma individual y grupal para ayudar a solucionar la problemática que enfrenta durante el proceso de aprendizaje.
- Conjugar la teoría y la práctica a través de estrategias de aprendizaje que le permiten construir su conocimiento para diseñar experimentos y, dar nuevos enfoques a los problemas que se le plantean en una situación específica, de modo que pueda obtenerse conclusiones y sintetizar resultados a partir de su actividad concreta.
- Practicar técnicas y métodos de trabajo acordes con su futuro desempeño social.
- Tomar conciencia de que él es un elemento importante en la interacción que se establece con los objetos de conocimiento, el que decide dónde, cuándo y cómo aprenderá, el que administra su tiempo, selecciona y realiza las actividades de aprendizaje y no el receptor que escucha, que aprende sólo lo que el profesor le enseña dentro de un horario rígido.

CAPÍTULO IV

LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD DEL DOCENTE CON LAS ACCIONES DE FORMACIÓN CIENTÍFICA

4.1 Proyectos de programas de formación científica permanente de docentes.

La creciente complejidad de las instituciones de educación superior, su rápido crecimiento y las variadas demandas que enfrentan exigen una serie de reflexiones sobre la importancia del trabajo docente en relación con la superación y actualización, teniendo como base una valoración crítica de éstos así como del contexto en el que se ubica.

Por lo tanto, el análisis de la organización del quehacer docente y su vinculación con los propósitos científico-académicos y profesionales que se formulan en un curso de posgrado o seminario es una tarea fundamental e impostergable para toda institución educativa.

En este sentido, el conocimiento y utilización de los avances educativos, didácticos y pedagógicos resultan indispensable para que un proyecto de algún curso de posgrado o seminario adquiera validez y eficacia en tanto modelo propositivo, orientador y articulador de la docencia. Por ello, hablar de objetivos educativos significa abrir la reflexión hacia líneas diversas de organización, definición y articulación del conocimiento y no reductibles, sólo a los contenidos temáticos de la enseñanza.

Referirse a los objetivos que pretenden alcanzarse a través de un curso implica, considerar varias cuestiones que se encuentran íntimamente vinculadas: la formación integral del individuo en términos de una visión global del mundo y de la

realidad del contexto y de su inserción académico-profesional en ella. En este nivel se estaría hablando de los objetivos más generales y terminales del proceso docente.

Por otra parte, puede decirse que la concepción de un proyecto de cursos de posgrado, su elaboración y puesta en marcha están sujetas a múltiples discusiones de orden teórico y metodológico. En el proceso teórico la cuestión se centra básicamente en definir si se trata sólo de una ordenación de materias y contenidos con cierto grado de complejidad, o si se requiere considerar las implicaciones que tiene el ambiente contextual específico en el proyecto del curso y cómo puede éste, a su vez, influir mediante la adecuada formación de los estudiantes en la modificación o no del ambiente.

En el aspecto metodológico, la situación se torna igualmente compleja puesto que es en la organización del proyecto del curso donde deben plasmarse aquellas consideraciones de orden teórico que permitan la inclusión de contenidos, la formulación de objetivos y la orientación de la formación del docente hacia el conocimiento de la realidad y su posible transformación.

Así planteado, queda claro que la concepción que se sostiene de un proyecto de curso de posgrado es una concepción amplia y crítica ya que se considera un proyecto intelectual, académico-docente, en el que se refleja y manifiesta de un modo explícito o implícito, una opción sobre el quehacer intelectual en cuestión, sus propósitos, su significado y relevancia en un determinado contexto social y profesional. En efecto, en tanto proyecto para la formación de académicos y profesionales, el proyecto de cursos para posgrados expresa a través de una diversidad de posibilidades teórico-metodológicas, organizativas y didácticas, una concepción de lo que es la ciencia y la realidad y de la relación que se establece

entre ambas, así como el del posgrado o seminario en particular y de los requerimientos del medio profesional respectivo.

En este sentido, se puede afirmar que el análisis del proyecto de curso de posgrado o seminario significa una reflexión sobre la docencia en tanto que a través de ésta se materializan las consideraciones de orden teórico-metodológicas y el proyecto formativo que supone un plan de estudio. Este representa pues, el momento de conjunción entre la definición de un proyecto académico-profesional e intelectual, la capacidad de organización metodológica, docente y técnica y su implantación en un contexto institucional y social específico.

Esta concepción no cancela la diversidad de formaciones intelectuales y escuelas de pensamiento teórico y metodológico, sino que la rescata en forma crítica. Esto implica a su vez, asumir que el proceso de conocimiento científico y de formación profesional si bien es un proceso global, totalizador e integral, se desarrolla a través de procesos necesariamente parcializadores que tienden a facilitar la realización del trabajo docente.

Desde la perspectiva docente esto implica considerar los diversos momentos y fases de dicho proceso, variados en términos de complejidad analítica y/o sintética, descriptiva y/o interpretativa, informativa y/o formativa. En otros términos, significa asumir con toda seriedad una perspectiva didáctico-pedagógica que supone no sólo la utilización de ciertos métodos de enseñanza, sino y sobre todo reconocer que la docencia exige un método sin que ello signifique una adecuación mecánica de los contenidos a las formas, sino por el contrario el método como momento de conjunción efectiva y real entre ambos.

Una visión restringida de un proyecto de curso de posgrado significa desconocer la conjunción entre objetivos didácticos, contenidos sustantivos y

metodología articuladora y que permite contemplar a un proyecto de curso como una unidad. Este desconocimiento conduce a reducirlo sólo a la elaboración rigurosa de objetivos sin atender al contexto general en el que se imparten los conocimientos, o bien, a poner un marcado énfasis en estos últimos descuidando la necesaria metodología para su elaboración y transmisión.

El disociar forma y contenido conduce a un empobrecimiento sustancial del trabajo docente. Así como el énfasis en la forma, entendida ésta como técnicas ya definidas y depuradas, que es necesario considerar de manera crítica para la elaboración de un proyecto de curso académico, deviene un formalismo abstracto, rígido, que la aísla de los contenidos, a la vez, la exclusiva atención a los contenidos sin atender a las formas a vías de su organización y transmisión conduce a modalidades caóticas de trabajo académico.

La adaptación mecánica de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje surgidos en contextos socioeconómicos y culturales diferentes y bajo situaciones de producción de conocimientos específicas que no se asemejan a las que prevalecen en nuestro medio y concretamente en las Escuelas Normales, ha significado la simplificación, formalización y reduccionismo del complejo y rico proceso docente.

De la aplicación acrítica del método de elaboración de programas por objetivos de enseñanza-aprendizaje han surgido proyectos académicos que en su afán de ser exhaustivos y determinantes en sus objetivos han conducido a formalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de marcos rígidos que limitan el trabajo académico y han producido conocimientos fraccionados y atomizadores, con la consecuente pérdida de la noción de totalidad.

Sin embargo, el rechazo apriorístico del método y técnicas de enseñanza-aprendizaje (y al decir apriorístico se entiende "*sin su amplio conocimiento*"), ha

privado al proceso docente de la utilización de avances y desarrollos educativos cuya aporte podría ser valioso para contribuir a la sistematización de la enseñanza.

En tanto los docentes no cuenten con un conocimiento preciso del lugar que ocupa su asignatura y la forma en que se vinculan sus objetivos y contenidos en el concierto general de formación de los estudiantes, será más difícil alcanzar una visión totalizadora del conocimiento que se traduzca en un ejercicio de la profesión eficaz y socialmente más satisfactorio.

De ahí que al referirse al proyecto de cursos de posgrado se haga en términos de una reflexión sobre el trabajo docente, ya que ambos no pueden comprenderse de manera separada, en tanto aquél se materializa a través de la acción del docente y éste a su vez encuentra en el plan de estudios el fundamento que orienta y guía su quehacer intelectual-docente para la formación de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, la formulación de proyecto de cursos de posgrado representa un instrumento eficaz para que el participante y/o estudiante posea una guía que le permita la aprehensión del conocimiento en forma sistemática, crítica y rigurosa, que lo conduzca finalmente no sólo a lograr las metas propuestas en un plan de trabajo, sino aquellas que posiblemente el participante se traza para su propia formación.

Importa aquí destacar el papel de los objetivos en el diseño del curso y/o seminario a fin de que sirvan como instrumento guía, como elemento de planeación para articular en la medida de lo posible las diversas líneas de trabajo, intereses y vocaciones y evitar que la enseñanza se convierta en la impartición anárquica de conocimientos, sin un plan coherente previamente establecido.

Se alude aquellos objetivos que permiten delinear sistemática y congruentemente los diversos momentos de la preparación académica: formativo-informativo, analítico-sintético, explicativo-interpretativo, teórico-aplicativo, que sin ser mutuamente excluyentes se ven o no privilegiados según las exigencias del proceso de formación. La falta de claridad en los objetivos que pretenden alcanzarse, así como la prioridad que se otorga sólo a uno de los elementos de estos binomios limita la formación integral de los participantes en el curso y, por ende, su contribución en la elaboración de nuevos conocimientos y su aplicación en una realidad concreta.

La formulación de los objetivos debe enmarcarse en una concepción más amplia del proyecto del curso a fin de evitar objetivos que resulten simples afirmaciones o pretensiones no acordes con el espíritu que lo anima y que impiden vislumbrar las posibilidades de articulación del trabajo intelectual y docente.

Cuando se habla de elementos contextuales en términos de “referentes” la intención es rebasar una concepción pragmática que visualiza a la realidad y su momento histórico en forma inmediata y como un factor inamovible, inalterable, al que habría que adecuar, sin más, un proyecto de curso, para satisfacer sus demandas y renunciar a incidir críticamente sobre esas exigencias o necesidades. Es decir “referentes” puesto que muestra las modalidades de utilización del conocimiento en sus formas de incorporación académico-profesional al mercado de trabajo, como el reconocimiento cultural y valorativo que el sistema concede al conocimiento científico-tecnológico, así como al científico-social.

Simultáneamente es referente en tanto realidad histórica, esto es, cambiante, a la vez productora, como producto de la acción en la que se manifiestan las diversas modalidades del quehacer humano y social, incluida la actividad científica, intelectual y académica.

Asimismo, la formulación de los contenidos de un proyecto de curso encuentra su referente fundamental en el propio desarrollo del conocimiento científico, sus avances sustantivos y sus aplicaciones, que definen los contenidos temáticos que han de incorporarse. Ciertamente, se reconoce el condicionamiento social e histórico del conocimiento, por lo que al referirse a esta dimensión se incluye el nivel de la realidad contextual. Sin embargo, el conocimiento, al reconocerse como producto y no como productor de la realidad, puede desarrollarse con suficientes márgenes de autonomía respecto del contexto histórico social en el que se genera.

Reconocer dicho condicionamiento es lo que distingue al conocimiento científico de otras formas de aprehensión de la realidad. Asimismo, la realidad social manifiesta su carácter esencialmente contradictorio y antagónico a nivel del conocimiento, lo que resulta en el caso específico de las ciencias sociales, en la presencia de una diversidad de aproximaciones teórico-metodológicas. El carácter acumulativo y progresivo del conocimiento científico estaría dado por un modelo de desenvolvimiento y la superación enfrentan simultáneamente a diferentes universos teóricos y discursos científicos.

Ciertamente, esta cualidad contradictoria de la realidad por una parte, y la diversidad y aun oposición de perspectivas en el conocimiento científico-social por la otra, dificultan la definición de objetivos y contenidos de un proyecto de curso de posgrado. Esto no debe impedir que se exprese la necesidad de estructurar los objetivos y contenidos del proyecto del curso de acuerdo a un ordenamiento, sin cancelar la variedad de orientaciones teóricas, aún cuando se afronte riesgos como el eclecticismo, caracterizado por la inclusión de contenidos sin una propuesta teórica que jerarquice el grado de importancia de estos. Otro riesgo sería el dogmatismo que se manifiesta en la aspiración por manejar un solo modelo teórico que restringe o cancela la variedad de perspectivas.

Por otro lado, la reducción de la docencia a la transmisión y repetición mecánica de teorías, métodos y técnicas ha conducido a que un proceso como el de enseñanza-aprendizaje que debe ser dinámico y creativo, se vuelva una tarea que limita el desarrollo de las capacidades convirtiendo a los alumnos en entes pasivos y receptores.

Es precisamente el conocimiento profundo de los procesos de enseñanza y de las circunstancias en las que se da el aprendizaje lo que puede facilitar la organización de los contenidos de un proyecto de cursos de posgrado a fin de alcanzar los objetivos propuestos atendiendo a las exigencias y características propias de la docencia, dentro de un contexto social, cultural e intelectual específico.

Objetivos y contenidos, como elementos diferentes pero interdependientes, conforman junto con los métodos de enseñanza, los tres componentes que dan congruencia a un proyecto de curso, mismos que deben formar una unidad orgánica a fin de evitar fragmentaciones y rupturas en el complejo proceso docente.

Conocer las implicaciones del proyecto de cursos de superación y/o actualización docente, la vinculación de los contenidos entre sí y con los objetivos y métodos de enseñanza y el papel que juega cada unidad del proyecto en el proceso formativo global, es condición indispensable para la consecución de los fines que se propongan en el proyecto del curso.

4.2 Dimensiones de la formación científica del docente.

La búsqueda de una pedagogía específica en la formación científica de los docentes no es contradictoria con el uso de una multiplicidad de estrategias ni con la

atención a los múltiples dimensiones de la formación. En otros términos, la formación docente incluye dimensiones y estrategias de:

a) Actualización permanente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos que corresponden a la esfera de la labor. Esta dimensión se centra en la difusión, la circulación y el análisis de conocimientos sistemáticos elaborados en las distintas especialidades del saber así como la deliberación continua acerca de sus enfoques y supuestos.

b) Análisis del contexto social de la escolarización y de los supuestos y compromisos que subyacen a los distintos programas institucionales. Ello implica el estudio reflexivo de las tradiciones pasadas y vigentes, circulantes en el medio e internalizadas por los docentes a lo largo de su formación. asimismo, supone analizar las consecuencias sociales de la acción institucional y del desarrollo de su profesión.

c) La reflexión sobre la práctica en el contexto específico y desarrollo de **alternativas para la acción** en la escuela y en el aula, como ámbito de concreción de todas las otras dimensiones y espacio de construcción colectiva de la enseñanza.

Las tres dimensiones pueden estar presentes dentro de una misma materia del proyecto del curso de superación y/o actualización, con mayor o menor énfasis según la orientación de cada una. Lo mismo ocurre en las actividades del perfeccionamiento en servicio: aunque estén frecuentemente centradas en la última de ellas, no deberían ignorar las otras; aunque estén centradas en la primera, deberían articularla con las restantes dimensiones de análisis.

Todas estas dimensiones suponen el desarrollo de estrategias diferenciadas pero articuladas entre sí, con vistas a un proceso integral. La actualización en conocimientos puede basarse en estrategias de difusión y circulación de informaciones que aun pueden variar según el tipo de conocimientos de que trate y el tipo de materiales que se manejen.

La revisión crítica de las condiciones sociales de la escolarización, de las tendencias en los programas y del desarrollo de la profesión supone el estudio histórico-político y el trabajo colegiado, y aun implica extender este análisis a la participación en ámbitos particulares, incluyendo acciones en asociaciones profesionales y organismos gremiales como espacios de acción y formación.

Finalmente, la reflexión sobre el propio proceso de la enseñanza requiere centrarse en la acción pedagógica como objeto de análisis e intervención. Las estrategias que se adopten podrían servir, también, para articular el estudio de las otras dimensiones dentro de una lógica global.

Toda la labor escolar y docente se concreta en la práctica social y pedagógica. Por estas razones es necesario avanzar hacia una lógica integradora de la formación que articule las múltiples dimensiones centrándose en un "*objeto específico*": la práctica como objeto de reflexión y de acción a lo largo de la formación y en el perfeccionamiento, sea en el contacto directo con la acción, en el estudio de caso prototípicos y tendenciales de ésta o en los nuevos aportes de la actualización.

Esta reflexión sobre la práctica puede plasmarse en un eje curricular, o bien realizarse como proceso en el interior de cada disciplina en la formación de grado. También puede ser una perspectiva de los programas de educación continua o en servicio, dotando de significación a los procesos de enseñanza.

4.2.1 Los posgrados.

Los estudios de posgrado se orientan fundamentalmente al desarrollo de la investigación básica y aplicada; se dirigen de manera principal a profesionistas en ejercicio que poseen, como mínimo, el nivel de licenciatura. Dichos estudios se insertan tanto en currículos rígidos como flexibles, e incluso existen estudios de posgrado cuyo currículo es variable y específico para cada grupo generacional que lo inicia.

Los roles de los principales participantes en los estudios de posgrado oscila entre dos polos: el profesor es maestro-asesor; el estudiante es alumno-participante; el contenido es finalidad-instrumento; la metodología es directiva-participativa; la evaluación es conclusiva-procesual. Asimismo, y como consecuencia, la docencia es tradicional-magistral o activa-problematizadora; la investigación se realiza al final del programa de formación o durante el proceso de ésta.

Si bien lo anterior es sólo una manera esquemática y expedito de presentar los roles de los principales actores de la formación en el posgrado.

No obstante es necesario reconocer que la búsqueda de nuevas alternativas de formación en el posgrado ha sido tarea fecunda a nivel de propuesta, pero en la práctica los tropiezos han sido variados. Entre las causas de éstos se mencionan: una larga tradición magistral en docencia; estudiantes pocos creativos, con expectativas reales de consumo de información disciplinarias; desarrollo de programas sin vinculación a problemas concretos de factible abordaje, y principalmente un excesivo control administrativo de la escolarización, como garantía de asistencia y cumplimiento de los programas académicos.

Por otra parte, existe consenso nacional en cuanto a los tres niveles académicos para el posgrado: especialización, maestría y doctorado. (1)

1. **Especialización.** El objetivo de estos estudios es el mejoramiento del nivel académico y profesional del personal docente. Esto facilita también una profundización teórica y metodológica acerca de una disciplina específica o una problemática particular.
2. **Maestría.** Tiene como objetivo formar profesionales en áreas específicas del conocimiento, que sean capaces de realizar investigaciones con un alto rigor científico, así como desarrollar su ejercicio profesional con un elevado nivel de especialización, lo cual implica el dominio de una totalidad de teoría (abstracción) acerca de su campo de formación y la adquisición de la capacidad (maestría) para transferir a niveles de realidad (concreción) un conocimiento que permita resolver problemas sociales prioritarios.
3. **Doctorado.** Este nivel de estudios tiene como objetivo general la formación de recursos humanos con alto nivel científico para la realización de investigación básica o aplicada. En ambos casos se requiere originalidad en la investigación; es decir, se investigarán problemáticas desde ángulos novedosos o se plantearán y abordarán problemas hasta ahora no concebidos como objetos de investigación. En este nivel, la investigación de campos, es inherente, implica, en su desarrollo, a actores sociales concretos y pretende validar en la praxis los presupuestos teóricos del o de los investigadores. El campo, es el lugar donde cotidianamente

José Barrón Toledo. "Características del posgrado en México", en: El desarrollo del posgrado en la educación superior. CONPES-SEP-ANUIES. México. 1982.

confluyen de manera dinámica los elementos del problema de estudio, antecedentes o consecuente de la documental. Se exigirá la generación de propuestas alternativas, factibles y pertinentes que tiendan a resolver o resuelvan problemas sociales concretos y prioritarios.

4.2.2 Los tropiezos en al formación científica del docente.

Hablar de métodos de activación del proceso de formación científica del docente implica aceptar, en principio, que existen vacíos e impasses (2), o tropiezos en el avance de dicho proceso. La presencia de dicho impasses denota que *“algo no marcha bien”*. El origen de un impasses en el proceso de formación puede provenir de varias fuentes: un proyecto de formación-investigación impreciso; un contenido extenso complicado e impertinente con respecto al asunto abordado; un profesor autoritario, rígido e intransigente, o por el contrario, demasiado complaciente, inseguro e incompetente; un método de trabajo impreciso; ausencia de planificación de actividades, de parámetros de evaluación y de productos; grupos sumamente numerosos; carencia de disciplina para el estudio; alumnos dependientes, poco críticos, repetidores de conceptos y poco creativos.

Un diagnóstico serio y responsable ayudará a los docentes, a precisar los puntos álgidos del proceso de formación. Sin embargo, un aspecto clave en el desbloqueo de los procesos es la *“autodeshegemonización”* del profesor frente al grupo de formación; es decir, una dilucidación del poder en el grupo para facilitar el necesario acercamiento actitudinal del profesor. En este sentido, dicho proceso de

(2) Impasse, se utiliza como referencia a los bloques, intencionados o no que surgen en el proceso de formación.

autodeshegemonización no se da desde la perspectiva del deber ser, sino en la práctica misma de la docencia; es un proceso de coparticipación en el grupo de formación científica.

La concepción y planificación de programas de formación científica del docente bajo un enfoque participativo representa una opción metodológica para eliminar el distanciamiento entre objetivos de los programas e intereses de los estudiantes. Implica sin embargo, el reconocimiento y la valoración de las capacidades del grupo de formación (3) para expresar y cosistematizar sus intereses formativos, de manera que requiere, por lo mismo, de un estricto cuidado y rigor científico.

Uno de los vicios generados por una interpretación distorsionada de la metodología participativa (4) se manifiesta cuando el docente llega a sus cursos *“con las manos vacías”*, pues supone que después del proceso simplista de *“ponerse de acuerdo”* con el grupo, por arte de magia surgirá el programa de trabajo. Este tipo de *“agresiones metodológicas”*, involuntarias pero nocivas, han desvirtuado los métodos participativos, pero también, hay que reconocerlo, han servido para cuestionar y madurar las estrategias hasta ahora utilizados para la divulgación de la esencia y los procesos cognoscitivos y actitudinales congruentes con la metodología participativa.

(3) Aquí se inicia el proceso de pérdida voluntaria de la hegemonía; de hecho, un buen profesor no requiere de ella aun cuando el propio grupo se la otorgue.

(4) Se entiende por metodología participativa el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos enfocados a la búsqueda de conocimientos.

4.3 Metodologías para diseñar cursos de formación científica de docentes.

Es imposible *“inventar”* el contenido de un curso de formación científica de docentes sin el conocimiento y desarrollo de un proceso elemental, es decir, sin los elementos indispensables que permiten su planeación, a saber; una investigación previa acerca de las necesidades de formación y el mercado de trabajo; el conocimiento de la política educativa referencial, y la demanda potencial y la posible infraestructura humana y material para diseñar y desarrollar el contenido pretendido.

Sin embargo, es real y lamentable que muchos programas de posgrado nacen sin un contenido propiamente, pues su única referencia son las llamadas *“tiras de materias”*, mismas que no se pueden considerar como un currículo porque carecen del sustento planificador y estratégico que les daría la esencia de plan.

Para elaborar un proyecto de curso de formación científica para docentes se parte de una concepción global de la idea de formación (intencionalidad del curso). Sin embargo, un momento indispensable en la concepción del curso es el diagnóstico acerca de las necesidades e implicaciones de la formación intencionada.

Así, para la planeación y el diseño de un curso de superación y/o actualización es necesario considerar los siguientes aspectos:

- a) Exposición de motivos por los que se requiere crear o reformular el contenido del curso.
- b) Marco contextual referencial (Institucional interno y externo).
- c) Marco teórico y conceptual que acotará y orientará el curso.

- d) Perfil deseable de la formación (frente a un perfil tendencial).
- e) Diagnóstico del nivel de la formación (demanda potencial y mercado de trabajo).
- f) Area prioritarias de atención (encuadre de la formación).
- g) Definición de las principales líneas de formación e investigación que se abordarán.
- h) Estructuración del plan del curso como instrumento estratégico para potenciar la formación perfilada en el diagnóstico de necesidades.
- i) Determinación de los contenidos básicos (instrumentales y activadores) de la formación.
- j) Definición del sistema de dosificación y programación del contenido orientador de la formación.
- k) Previsión de la metodología (estrategias de desarrollo).
- l) Planteamiento del sistema de evaluación de los participantes del curso.
- m) Definición de las estrategias de participación y capacitación de los profesores que intervendrán en la formación.

Como puede observarse, la elaboración de un contenido de curso de superación y/o actualización no es tarea simple, requiere de tiempo y conocimiento para la investigación. Elaborar un curso y diseñar las estrategias de transferencia a niveles de realidad, no lo puede hacer cualquiera que posea el grado de maestría o doctorado en alguna rama de las ciencias de la educación. Para elaborar un curso

de formación se requiere poseer la maestría, en el sentido de dominio de habilidades y capacidades de abstracción, así como el conocimiento de la metodología del curso, estrechamente vinculada con el ejercicio de la investigación educativa y la docencia.

¿Qué sentido tendría la planificación de un curso para los estudios de posgrado o de cualquier otro nivel, si no se define y aplica una metodología de trabajo docente que les dé coherencia?

En los años de experiencia docente en los estudios de posgrado se ha estructurado y desarrollado estrategias de formación destacado el estudio, el análisis y la reflexión sobre un tema específico (diseño curricular, evaluación educativa, metodología del diagnóstico institucional e investigación educativa, entre otros). Si bien es importante el análisis de un asunto específico, a partir de la información disponible, no deja de ser una simple aproximación periférica a posibilidad real de tomar un problema de muestra realidad socioprofesional y estudiarlo. Sin este ingrediente metodológico, la vinculación docencia-investigación (teoría-práctica) sólo existirá en los diseños de cursos, pero en el ejercicio de la docencia será una falacia.

Con la intención de hacer factible el ejercicio de la investigación como método de formación, se adopta a la estrategia de planificación conjunta de los problemas-ejes de los núcleos o materias que constituyen el proyecto del posgrado en cuestión.

Existen variadas formas de elaborar un programa de trabajo, según sean los modelos institucionales, la experiencia de los profesores, se puede confeccionar a la medida del gusto de los responsables académicos.

Ahora bien, existen tres momentos clave que dan sentido e intención al programa de formación, los cuales se analizan en seguida.

Primer momento: diagnóstico en el grupo de formación.

La definición de un programa de formación, sin incluir el diagnóstico del grupo correspondiente, puede generar el riesgo de la descontextualización y del rechazo por ser inoperante. Aun cuando es obvio incluir el diagnóstico en el programa de formación, en la práctica de la docencia esto no es frecuente. El diagnóstico se orienta básicamente por las siguientes preguntas: ¿qué tanto sabe el sujeto del asunto central de la formación?; ¿qué pretende saber el sujeto del asunto principal?; ¿en qué cantidad y calidad existe información escrita acerca del asunto de la formación?

Posiblemente la segunda pregunta no la resuelva la formación ofrecida; es en este sentido que cobra relevancia la selección del contenido informativo de despegue.

Segundo momento: selección del contenido.

Como objeto de estudio, el contenido es una limitante del proceso de formación, pues se convierte en finalidad. *“Como instrumento, el contenido se convierte en un elemento activador del proceso y en un medio eficaz para acceder a los niveles más próximos de la esencia de los problemas, constituyen los procesos investigativos”* (5). En ambos casos, el contenido deberá tener coherencia y relación

(5) Antonio Alanís Huerta y Ana Rosa Castellanos C. Evaluación institucional y prospectiva del Centro Regional de Tecnología Educativa de la U de G. p. Versión preliminar. Guadalajara, Jal. 1988. p. 32.

tanto con el asunto de la formación como con la realidad socioprofesional del participante del curso.

Es evidente que, como instrumento, el contenido de la información requiere de la precisión de un principio integrador, pues *“sin un conjunto de principios básicos y orientadores difícilmente se puede llegar a suscitar actitudes y razonamientos científicos y lógicos”*. (6)

Tercer momento: desarrollo corresponsabilizado del programa de formación.

El hilo integrador del proceso de formación es la intención estratégica que conjuntamente se define con el grupo de formación. Es aquí donde uno, como asesor, se da cuenta que un programa de formación no puede ser estandarizado; forzarlo a ello sería un grave error. Con el diagnóstico se evidencia que cada grupo es diferente.

El contenido informativo, como instrumento, jamás deberá abarcar todo el tiempo de la formación; sólo se utilizará en la fase de *“despegue”* del proceso para introducir a los participantes (estudiantes y asesor) a la esencia del asunto principal de la formación. en esta primera parte, dos estrategias son básicas: primera, la discusión, el análisis y la síntesis, en seminario, y segunda, el planteamiento de problemas pertinentes, desprendidos de la discusión, en torno al tratamiento del asunto principal desde perspectivas que no contempla el contenido instrumental activador del proceso de formación.

(6) Salvador Acosta Romero. Algunas ideas generales y de principios en relación con la tecnología educativa. Mimeografía, 3 de mayo de 1983.

Los procesos de actualización y superación de los profesionales de la educación no deben circunscribirse solamente al ámbito escolar áulico; tampoco es deseable el abandono total del estudio y la actualización profesional por el exclusivo ejercicio de la profesión.

Al ser el proyecto de curso de formación científica del docente una propuesta político-educativa amplia, a través de la cual de la institución educativa concretiza el proyecto educativo que ofrece a la sociedad, sintetiza diversos elementos culturales, científicos y tecnológicos. Este proyecto de curso se desarrolla en espacios institucionales, integrando las funciones sustantivas y adjetivas. El desarrollo de este proyecto de curso, en espacios contextualizados, en tiempo y en espacio específicos, genera las necesidades de actualización y superación de los sujetos así como la adecuación y/o flexibilización de la propuesta del proyecto del curso de formación científica del docente. Se puede afirmar, a manera de síntesis, que la necesidad de la formación profesional en servicio toma forma en el espacio de la confrontación entre el saber legitimado (lo que debe enseñarse y aprenderse según lo marca el contenido del curso y de la institución) y las exigencias y expectativas sociales de los participantes o del profesional que ejerce su profesión.

En este orden de ideas, un curso de actualización y/o superación profesional para los docentes, sujetos de la educación superior, requiere de la definición de una metodología que aproveche las experiencias que el sujeto ha obtenido en el ejercicio de su función. Cabe destacar que la experiencia a que se hace mención es la que resulta de la conjunción entre el ejercicio profesional y la reflexión que de éste hace el sujeto para sistematizarlo o para aprender de él. En otros términos, la experiencia que interesa para un planteamiento como el que se presenta es el producto de la contrastación del saber que posee el sujeto en un campo del conocimiento y su aplicación en la solución del problemas concretos; es decir interesa experiencia, producto de la relación dialéctica entre sujeto y objeto de estudio, que permita

elaborar marcos interpretativos que faciliten la comprensión mejor de dicha relación. La experiencia a que se hace alusión deriva de la praxis, lo cual nos lleva a afirmar que el dominio de los espacios de la práctica profesional depende de las capacidades y de la creatividad del profesional para descubrir y para precisar sus deficiencias; esto le ayudará a superarlas y a aprender de ellas, teniendo claro que aprender no es aumentar datos en la memoria, es resolver problemas vitales, creando soluciones y obteniendo conclusiones, que nunca serán definitivas sino que podrán modificarse conforme se vivan más experiencias.

4.4 Hacia la elaboración de una posible propuesta.

La presente propuesta tiene los siguientes elementos distintivos:

- a) Se estructura en torno a ejes problemáticos y a líneas de investigación relacionadas con el objeto principal de estudio (objeto focal).
- b) El profesor realizará funciones de tutoría de enseñanza de investigación y de facilitar (activador de los procesos formativos).
- c) El participante realizará funciones de estudio, de investigación y de sistematización de su ejercicio profesional, en su contexto laboral.
- d) El contenido tendrá dos características : primera, será instrumento informativo (no finalidad) y segundo, será referido a la problemática general tratada y principalmente al problema específico estudiado.
- e) La institución deberá realizar sus funciones formales que le comprendan y facilitar el desarrollo del proceso formativo, complementándose con la propuesta curricular, antes que antagonizarlo.

Los ejes problemáticos curriculares establecen la coherencia horizontal de la propuesta, y las líneas de investigación establecen la correspondencia vertical. La idea de totalidad se concretiza por un conjunto de seminarios, cursos y talleres colectivos sobre todas las líneas de investigación; la especificidad de la especialización (idea de concreción), se operacionaliza por un conjunto de seminarios y cursos de especialidad en torno a una línea de investigación.

En síntesis, en línea horizontal se efectúa un abordaje holístico sobre todas las líneas de investigación, y en línea vertical se enfoca el objeto de estudio; es aquí donde se localiza la concreción acompañada de los productos de la investigación o en su caso de la tesis.

Los ejes problemáticos donde descansará la propuesta son los siguientes:

- ⇒ Eje problemático sobre **contextualización** del objeto de estudio (marco referencial contextual).
- ⇒ Eje problemático sobre **teoría y conceptualización** del objeto de estudio (marco teórico y conceptual).
- ⇒ Eje problemático sobre **metodología** para desarrollar el objeto de estudio (marco metodológico e instrumental).
- ⇒ Eje problemático sobre **aplicación de estrategias** para intervenir sobre el objeto de estudio (marco de concreción o trabajo de campo).
- ⇒ Eje problemático sobre **producción de propuestas** y sistemas de organización para resolver problemas del objeto de estudio (tesis, informes, artículos, libros o sistemas organizacionales).

⇒ Los ejes problemáticos anteriores cuya columna vertebral es la investigación educativa, establecen el esquema conceptual del contenido del curso a nivel macro ; a nivel micro, de un seminario o taller (el curso se incluye en ambas estrategias), se puede seguir el mismo proceso. Un requisito previo, es indispensable : el compromiso de trabajo entre profesor y/o asesores y participantes para lograr los productos de cada eje en tiempos controlados.

Para el desarrollo de esta propuesta se requiere el trabajo de un equipo de profesores para que planifiquen y desarrollen de manera conjunta los seminarios, cursos, talleres, diplomados y otros de orden colectivo. En esta intención , es necesario un gran esfuerzo planificador institucional, ya que las primeras resistencias que se enfrentan son el individualismo, las diferencias ideológicas internas y las militancias políticas diversas en las instituciones. Esta propuesta es viable, pero no fácil de implementar , pues requiere un examen minucioso y reflexionado de sus esencias, virtudes y sus obstáculos ; pero lo más importante de de este planteamiento es que exige compromiso, voluntad política y responsabilidad de la institución, de sus profesores y de los participantes del curso.

Con la experiencia del trabajo colectivo (de docencia e investigación) es más fácil abordar la línea de especialización a través de un conjunto de seminarios, cursos y talleres, concentrados sobre una línea de investigación en particular.

La exigencia de líneas de investigación en esta propuesta conlleva la elaboración o redefinición de un programa de investigación institucional en función del contenido del curso de superación y/o actualización que ofrece la institución, con lo cual se estaría dando la posibilidad de establecer la coherencia entre proyecto institucional administrativo y proyecto académico.

Adoptar nuevas perspectiva no sucede fácilmente, sobre todo si va en contra de la cultura de la educación establecida. Muchos de los componentes de la cultura escolar actual que determinan las prácticas de instrucción se resisten a los esfuerzos de reforma. Como escribió a principios de este siglo Montessori: *“No existe nada más difícil para un maestro que renunciar a sus viejos hábitos y prejuicios (7). Por eso es una lástima que los documentos que proponen reformas raramente sugieran métodos para ayudar a los maestros o mencionen siquiera que esa ayuda es indispensable”*.

Los educadores están abordando problemas de gran importancia; están proponiendo cambios fundamentales e incluso radicales. No obstante, los temas que atraen más la atención (entre ellos los nuevos métodos de enseñanza y de evaluación; organización de las escuelas, los contenidos de las materias de estudio, los desarrollos tecnológicos) aunque tienen impacto, son de alguna manera de naturaleza técnica, y no entran en el ámbito de las creencias y sentimientos. Aún cuando no sea esta la intención, al hacerlo así están enviado el mensaje de que el cambio puede lograrse a partir únicamente de las políticas instituidas o instituibles, más que a partir de ayudar a la gente a construir nuevos significados acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Se olvida que quienes han de realizar los cambios son personas con historias, sentimientos, ideas y necesidades únicos.

Es frecuente que los maestros enfrenten grupos cada vez más numerosos, responsabilidades oficinescas y administrativas mayores, presiones para elevar las

(7) Montessori, M. *The Discovery of the Child*. Ballantine Books. New York, 1967, p. 59.

calificaciones, situaciones personales, laborales y sociales cada día más demandantes, que generan elevados niveles de estrés que afectan la capacidad de los maestros, no se diga para poner en práctica y sostener, sino para siquiera considerar un proceso de cambio.

El tipo de reforma que se necesita debe de proveer un modelo para la necesidad de transformación personal y mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Esto no implica que se minimicen o se rechacen las acciones emprendidas a otros niveles; más bien se trata de complementarlas al reconocer la importancia del factor humano y de implementar el apoyo que se necesita para poder transformar aquellas prácticas y comportamiento que nos son productivos ni funcionales, así como para valorar cómo las experiencias personales del pasado siguen influyendo en las prácticas actuales.

Muchos de los componentes de la cultura escolar actual -creencias, actitudes, tipos de relación- que determinan las prácticas de instrucción, se resisten a los esfuerzos de reforma. Cambiar esos componentes es un proceso complejo. Es una lástima que los documentos que proponen reformas raramente sugieran métodos para ayudar a los maestros o mencionen siquiera que esa ayuda es indispensable.

Por eso resulta muy alentador que los programas de formación de docentes hayan empezado a cambiar su enfoque, al ir más allá del qué, hacia el cómo de la práctica en el salón de clase. Lo que se requiere es el prestar mayor atención al quién, el ser humano en el papel del maestro, e integrar el quién con el qué y el cómo.

4.4.1 ¿Qué tipo de reforma es necesario? (8)

A menos que las Instituciones y las escuelas estuvieran preparadas para organizar un programa permanente paralelo a sus actividades ordinarias, dedicado a la humanización dentro de la enseñanza, lo cual no hay que descartar como posibilidad complementaria, y para proveer con personal calificado y recursos financieros, de lo que se trata es de implementar una alternativa que garantice la viabilidad de esta empresa.

El tipo de modelo que hace falta debe asegurar un proceso que sea eficaz, que mantenga en forma continua, activa y en expansión la ayuda que requieren los docentes, sin incurrir en demandas financieras significativas -imposibles de satisfacer hoy día- o en la creación de estructuras burocráticas o administrativas innecesarias; debe representar un apoyo a la autoridad de los departamentos académicos existentes y promover la toma de responsabilidad personal de los docentes para mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas.

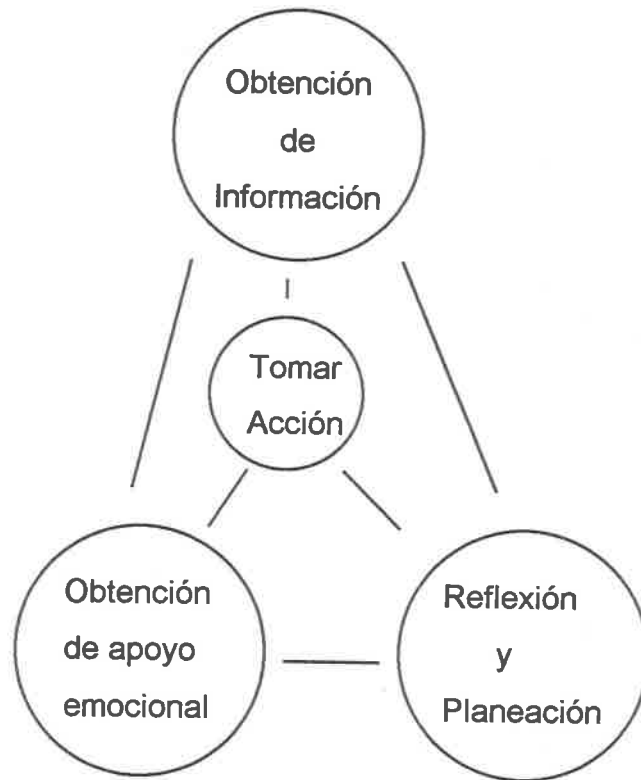
La clave y la forma más efectiva para asegurar un proceso de cambio lo suficientemente extenso y rápido es la generación de Redes de Apoyo Constructivo (RAC) que de manera multiplicadora involucre a miembros provenientes de la misma población amplia de docentes. Se basa en la idea, comprobada en la práctica, de que los cambios y el desarrollo humano dentro de una institución se logran mejor si se apoya y encausa la iniciativa organizada de sus propios miembros.

(8) Laura Aguilar Fisch. La formación docente. Simposio Internacional. México SEP-UPN. 1995. p. 179-183.

El que estas redes queden constituidas para funcionar en forma continua es una de las características que distinguen a este modelo de otro tipo de iniciativas que desaparecen junto con los planes o las administraciones que los crearon o implementaron originalmente. Otra característica distintiva es la meta de que los docentes, todos y cada uno, tomen responsabilidad por cambiar la situación institucional, en vez de estar en una actitud pasiva, generalmente dependiente y culpabilizadora frente a la Institución.

Esto permite a los docentes abordar los temas relacionados con la enseñanza de una forma constructiva, en vez de: a) que se eviten las problemáticas (lo cual alienta la pasividad y puede crear resentimiento); b) sermonear acerca de los temas (lo cual puede crear resentimiento o aburrimiento) o c) tratar los asuntos fortuitamente (lo que puede llevar a no credibilidad y falta de compromiso). Una característica más, este modelo es que optimiza los recursos humanos al alentar a los docentes a mantener hacia sus colegas un apoyo continuo que va extendiendo redes de sanas y cooperativas relaciones mutuas y responsabilidad personal respecto al funcionamiento de sus escuelas.

Estas RAC representan una estructura idónea que se integra y es útil para llevar a la práctica el supuesto que se ha venido manejando de que cualquier reforma en el sistema de enseñanza requiere de transformación personal y mejoramiento de las relaciones interpersonales. Incluye cuatro áreas de injerencia (ver esquema). El modelo implica que ninguna de estas áreas o componentes es más importante que otro y que cada componente es esencial para el proceso de cambio.



1) **Obtención de información** : los maestros necesitan continuar aprendiendo acerca de las nuevas investigaciones y de su interacción con los estudiantes, autoridades y administradores. Necesitan saber los efectos que tienen los prejuicios y el maltrato en el aprendizaje. Los maestros necesitan leer, participar en actividades de aprendizaje, observar a los participantes en el salón de clase y escuchar las experiencias que han tenido otras personas como estudiantes y como maestros.

2) **Reflexión y planeación** : los maestros necesitan reflexionar acerca de su papel como educadores y líderes, acerca de sus creencias y teorías. Necesitan poder planear su instrucción y los cambios necesarios en su escuela. Necesitan poder estructurar metas a corto y largo plazo.

3) **Obtención de apoyo emocional** : sentimientos no resueltos del pasado frecuentemente interfiere con el funcionamiento en el presente. Pueden obstaculizar el aprendizaje, interferir con la planeación, inhibir nuestra capacidad para actuar y ocasionar que se actúa basándose más bien en sentimientos negativos que en pensamiento más claros. Ya sea que los sentimientos negativos vengan del pasado o los desencadene la situación presente, el obtener apoyo emocional puede ayudar a manejarlos constructivamente. Esto también ayuda a los maestros a aprender cómo escuchar mejor y desarrollar relaciones de apoyo emocional. Es dentro de estas relaciones que los maestros pueden trabajar emociones que inhiben la construcción de nuevos significados y el desarrollo de nuevas perspectivas.

4) **Tomar acción** : los tres vértices anteriores culminan en los cambios que los maestros pueden llevar a cabo en sus salones y en su interacción con los administradores y autoridades educativas y entre ellos mismos. Una reforma humanista requiere acción en un frente amplio, si la mete que se quiere alcanzar es que las escuelas cambien en una forma que las convierta en comunidades donde: a) la gente se interesa y se preocupa por los demás y se apoya mutuamente para aprender y para vivir; b) los adultos nutren a los jóvenes como seres humanos complejos y como la totalidad que son y c) los jóvenes, y necesariamente los maestros y cualquier otro miembro de la enseñanza, son estimulados y alentados a construir su propia comprensión, en lugar de aceptar y absorber contenidos en forma no reflexiva.

Ahora bien, hay que hacer notar que el factor *“obtener apoyo emocional”* no ha recibido mayor atención o aceptación. Para que los docentes puedan aprovechar este el apoyo emocional es para *“gente con problemas”* y enfrentar el resto de la forma negativa desvalorizante en que las emociones han sido tratadas en nuestra cultura. El reto consiste en enfrentar dificultades en tres niveles:

- a) La forma en que las emociones son tratadas en nuestra cultura y nuestra sociedad, la constante represión y ridiculización de las emociones tiene su efecto: la mayoría de los adultos se sienten incómodos de revelar honestamente sus propios sentimientos e incapaces de dar atención a otros cuando muestran emociones fuertes. Hay también una desconfianza justificada debido a que la gente no siempre sabe manejar sus emociones de manera responsable.

- b) El no considerar la expresión de las emociones como un componente significativo de su desarrollo profesional. Las escuelas no siempre son lugares seguros para hablar con franqueza acerca de la vida profesional: existe el temor a la incomprensión, la crítica o el rechazo. Además, bajo la gran presión del trabajo, hablar de sentimientos se considera un lujo para el cual los maestros no tienen tiempo.

- c) El subestimar la importancia y la influencia que guardan las emociones respecto a los factores cognitivo-intelectuales, considerados tradicionalmente como específicas de la profesión. Esto aún cuando el compromiso más importante que tienen los profesionales de la educación es el de nutrir y alentar el desarrollo pleno de los jóvenes.

Debe quedar claro que estos componentes interactúan. Una actividad de reflexión/planeación puede indicar que un docente necesita más información o que necesita trabajar ciertas emociones para poder actuar mejor. Al trabajar las emociones se pueden llegar a un mayor entendimiento de la información nueva y a tomar decisiones para actuar en forma diferente. El actuar en una forma diferente con frecuencia produce emociones que necesitan expresarse. El expresar esas emociones puede estimular el pensamiento y hacer necesaria más reflexión y planeación. El recibir información nueva puede estimular la reflexión y con

frecuencia genera emociones. El balance y la interacción de todos los factores es determinante para el éxito del modelo.

4.4.2 ¿Cómo dar apoyo al docente? (9)

Hay una gran diferencia entre entender, o incluso estar de acuerdo con una idea nueva y poderla poner en práctica. Fullan, al discutir el fracaso de muchos programas de cambio educativo señala que: *“la verdadera dificultad viene de la relación entre estos nuevos programas o políticas y las miles de realidades subjetivas enraizadas en los contextos individuales y organizacionales de la gente y sus historias personales. La forma en que estas realidades subjetivas sean abordadas u olvidadas es vital...”* (10).

No es posible el cambio educativo sostenible sin que a los maestros se les dé poder. Dar poder es el proceso de dar apoyo a los maestros para: 1) construir nuevos significados (o sea para reevaluar lo que les ha sucedido a ellos, porque son quienes son, porque enseñan en la forma en que lo hacen, porque se relacionan con los alumnos y con los colegas en que forma en que lo hace) y 2) ejercer su libertad para elegir nuevas maneras de responder al mundo, en particular al mundo “escolar”.

La estructura básica para implementar el apoyo a los docentes es la Dinámica de Escucha Constructiva (DEC) o escucha de apoyo (11). En una DEC dos personas

(9) Op. Cit. p. 181.

(10) Fullan, M. The Meaning of Educational Change. Teachers College Press. New York. 1982, p. 25.

(11) Cf. Weissglass, J. The Educational Forum.

toman turnos para escucharse una a la otra y siguen ciertos lineamientos. Se basa en la noción de que también los maestros aprenden y organizan sus ideas con más eficacia cuando se les da la oportunidad de hacerlo por ellos mismos, con la atención cuidadosa, no intrusiva ni directiva, de otro ser humano. La DEC ayuda a desarrollar la autorreflexión, la comunicación y la expresión de emociones, lo que facilita una correcta asimilación de las experiencias personales y una mayor comprensión de la subjetividades de otros individuos. Ello contribuye a hacerlo un sujeto más integral y maduro, con una capacidad mayor para comprender y comportarse en las diferentes situaciones personales y laborales, y para tomar decisiones y actuar en una forma más humana -cooperativa y racional- que eleve la calidad de su práctica docente.

El enfoque experiencial -por experiencial se refiere a un proceso vivencial/reflexivo- de la Dinámica de Escucha Constructiva, es una de las formas más poderosas de comunicación y aprendizaje de principios generales. Las Dinámicas en términos humanos experienciales tienen un poder único para efectuar cambios de actitud y de conducta.

Cuando los lineamientos se utilizan en grupos de tres o más personas, estos se llaman Equipos de Apoyo Constructivo (EAC) y difieren en su esencia de otros grupos (12) en el hecho de que no se permite la crítica, el aconsejar, interpretar o interrumpir a la persona que esta hablando. Estos EAC pueden utilizarse en diferentes modalidades, de discusión, reflexión, panel, reportes y pueden abordar cualquier área temática que sea de interés común para trabajo del grupo. Pueden

(12) Kirk, W. Y Walter, G. "Teachers supportt groups serve to minimize teacher burnout. Principles for organizing. Education, 102 (2). Pp. 147-150.

estar abiertos a la participación de cualquier persona interesada y a su incorporación en cualquier momento o pueden estar cerrados de acuerdo con necesidades que especifique el propio interés del grupo.

El modelo que se plantea y las herramientas que se ofrece sólo se entiende si una reforma en la enseñanza es considerada como el proceso que es. Humanizar la enseñanza y desarrollar el apoyo a los docentes son un proceso y no un producto.

La humanización no es una meta a alcanzar sino que es la transformación misma de los seres que participan en el proceso.

Algunas sugerencias clave para la formación de docentes son:

1. Buscar actividades que rompan el aislamiento de los maestros.
2. Proveer oportunidades para que los educadores mejoren sus habilidades para escuchar (siguiendo los lineamientos tipo Dinámica de Escucha Constructiva).
3. Proveer oportunidades para establecer redes de apoyo donde los docentes puedan reflexionar y expresar sus sentimientos acerca de los cambios y reformas que se proponen, acerca de temas en educación, y acerca de sus propias experiencias como alumnos y maestros.
4. Aumentar el rendimiento de los maestros acerca de cómo las prácticas institucionales y en el aula pueden perpetuar prácticas deshumanizantes entre los alumnos, e implementar estrategias para terminar con esas prácticas.

5. Capacitar a los maestros para que comprendan lo que significa el respetar completamente a la gente joven, actúen siguiendo esa comprensión y ayuden a los jóvenes a que se traten entre sí con respeto.
6. Desarrollar el entendimiento y la aceptación entre los educadores de que el factor emocional es un proceso natural y esencial para el bienestar del ser humano.

Este modelo no sustituye otros métodos efectivos que los docentes acostumbran para aprender, comunicar o resolver problemas. Pero sí es una herramienta muy valiosa para ayudarlos en su crecimiento personal y profesional, para vitalizar la práctica docente y generar intrínseca y estructuralmente éxito en su labor esencial de Educar (con 'E' mayúscula).

4.4.3 Diseño de estrategia para preparar un curso. (13)

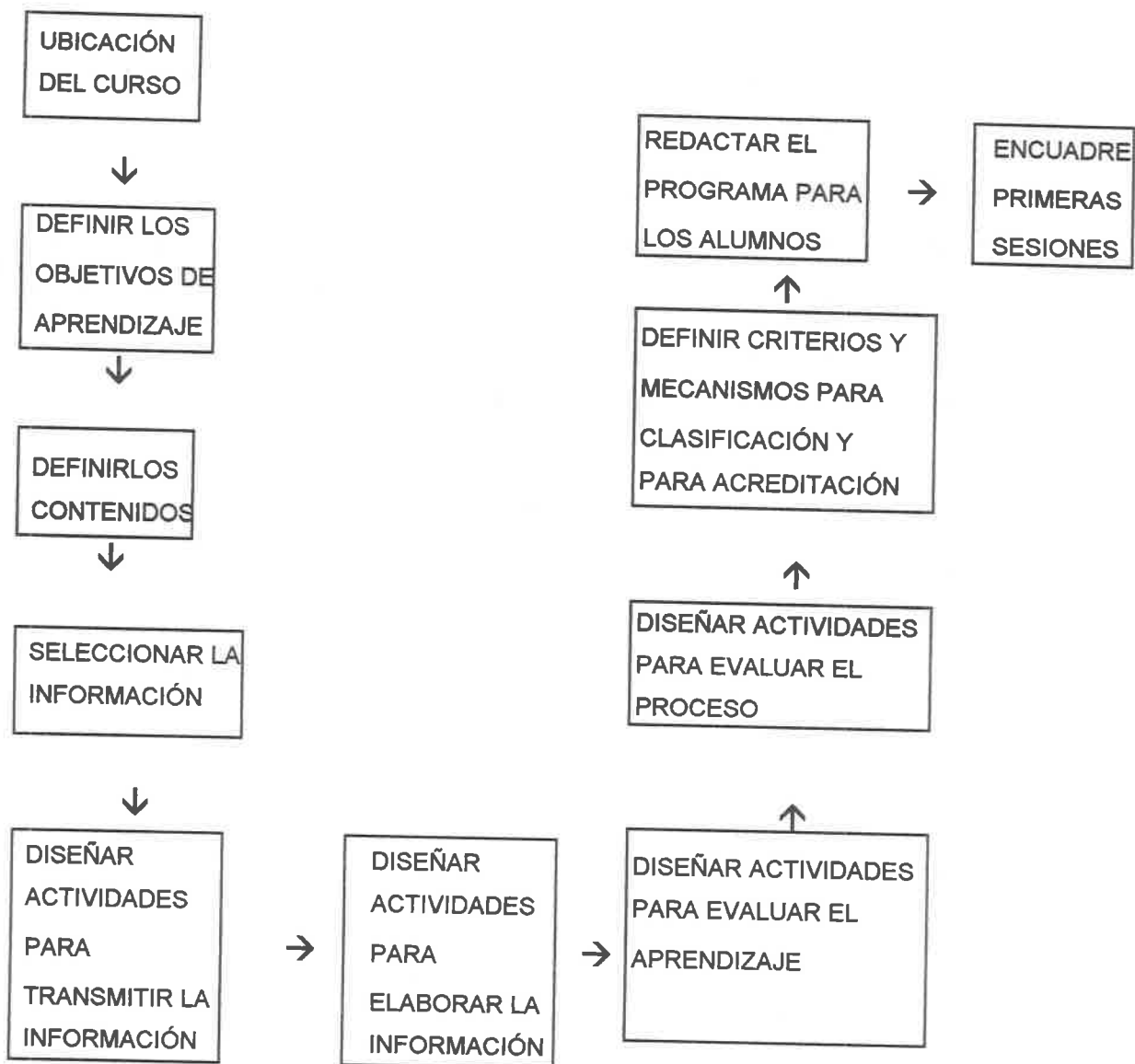
En toda situación de docencia se da un continuo interjuego de dos elementos principales: por un lado, los contenidos que se ven en clase y, por otro, la manera como se ven o se trabajan esos contenidos.

Los contenidos que se ven en clase son importantes, ya que constituyen la base sustancial de los aprendizajes que los alumnos conseguirán a lo largo del curso. Esta importancia repercute, por un lado, en la necesidad de que el profesor domine la materia sobre la que va a impartir un curso; y por otro, en la necesidad de organizar y programar dichos contenidos en función tanto del nivel de reconocimiento de los alumnos, como de la ubicación del curso en el proyecto de superación y actualización docente.

(13) Carlos A. Zarzar Charur. Perfiles Educativos. p.p. 34-46.

Por su lado, la manera como se van a examinar dichos contenidos también es importante, por dos razones principales. En primer lugar, porque esa manera de trabajar va influir directamente en la mayor o menor efectividad, con que se dé el aprendizaje de los contenidos del curso. Por ejemplo, la exposición magistral, como único recurso del docente no es la mejor manera de asegurar que se den esos aprendizajes. En segundo lugar, porque esa manera de impartir y llevar adelante un curso va a ser también fuente de aprendizaje para los participantes del curso.

Para la exposición del diseño se irá explicando cada uno de los pasos que se sigue cuando se prepara un curso. En el siguiente cuadro se presenta estos pasos que a continuación se procede a desarrollar.



a. Ubicación del curso.

Un mismo curso, con la misma temática básica, puede ser impartido de muchas maneras, con diferentes enfoques, poniendo más énfasis en algunos aspectos que en otros.

Algunas de estas diferencias van a depender del tipo de participantes y del grupo con el que se trabaje. Otras dependerán de los participantes, como de la institución y del mismo docente.

De aquí que, como primer paso en la planeación didáctica de un curso se necesite tener la mayor cantidad posible de información para poder adaptar el curso (contenidos y metodología de trabajo) a las características concretas del grupo.

Esta adaptación, además de servir para conseguir una mayor efectividad en el logro de los objetivos de aprendizaje, servirá para hacer dichos aprendizajes más significativos para el curso.

Algunos de los aspectos en los que se deben fijar son los siguientes:

- ⇒ Conocimiento previo de los participantes: cuántos son, edad, sexo, escolaridad; si ya constituyen un grupo o si es la primera vez que se reúnen; sus posibles expectativas hacia el curso; si es obligatorio para ellos o no, etc.
- ⇒ Ubicación del curso dentro de algún plan o proyecto; relación vertical y horizontal con otras asignaturas; prerrequisito académico, etc.
- ⇒ Conocimiento de los objetivos que pretenden los que solicitan el curso, que pueden ser el grupo mismo, sus representantes naturales, las autoridades, la institución, etc. Ver en qué medida estos objetivos coinciden con las posibles expectativas de los participantes; ver si uno mismo, como coordinador-docente, esta de acuerdo con dichos objetivos, y si puede ayudar a realizarlos; ver si son objetivos realistas, y si se pueden llegar a alcanzar en el curso.

⇒ Informarse sobre los aspectos operativos y administrativos del curso: duración, fecha, horario, número de sesiones; tipo de mobiliario y de salón, instrumentos didácticos disponibles, posibilidad de fotocopiar material escrito propuesto.

Cabe aclarar que, aunque necesaria, toda esta información previa no es suficiente para conseguir una total adaptación del curso en cuestión a la realidad particular del grupo. De aquí que sea necesario, sobre todo en las primeras sesiones del curso, estar atento a toda la información directa que se pueda obtener del grupo, con el fin de confirmar, o en su caso de corregir, lo que se traía planeado. Por esto es muy importante el encuadre que se efectúa con el grupo en la primera o primeras sesiones.

b. Definición de los objetivos de aprendizaje.

El conjunto de los objetivos de aprendizaje de un grupo constituye la tarea grupal.

Para poder definirlos, se tienen que distinguir entre objetivos temáticos y no-temáticos.

Los objetivos temáticos son los que se plasmarán en el programa del curso que se entregará a los alumnos para trabajar en el encuadre. Se refiere concretamente a los aprendizajes que se pretenden lograr al rededor de la temática propia del curso. Estos se dividen, a su vez, en dos tipos.

El primero se refiere al conocimiento y manejo de determinar contenidos. Para definir a éstos se tiene que determinar primero cuáles son los contenidos básicos que importa a los participantes conocer y manejar, y cuáles son los contenidos complementarios que pueden ayudar a enriquecer los primeros.

El segundo tipo objetivo temático se refiere al aprendizaje de determinados vínculos con los contenidos que se manejan en el curso. Se refiere más concretamente a los métodos que se puede aprender a manejar (de análisis, de investigación, de experimentación de trabajo, etc.), a las habilidades (manuales, prácticas, teóricas, etc.) y a las actitudes antes el saber, ante el conocimiento, ante la ciencia, especialmente en el área en que se ubica la temática del curso.

Los objetivos no-temáticos se refieren a aquellos aprendizaje (o modificaciones de pautas de conducta) que no tienen una relación directa con la temática propia del curso, pero que pueden ser pretendidos como objetivos a lograr durante el curso.

Estos objetivos no-temáticos pueden provenir de la demanda del grupo mismo, de la demanda de la institución que solicita el curso, o del proyecto académico-político del propio docente-coordinador.

Son tres las diferencias principales entre los objetivos temáticos y los no-temáticos. Ya se hizo alusión a la primera: mientras los objetivos temáticos se refieran a los aprendizajes que se pretenden lograr alrededor de la temática propia del curso, y por eso van incluidos en el programa del mismo, los objetivos no-temáticos van más allá de dicha temática, y por eso no necesariamente van incluidos en el programa del curso.

La segunda diferencia estriba en lo siguiente: los objetivos temáticos deben ser planteados para conseguirse y agotarse durante el curso en cuestión, pero los objetivos no-temáticos apenas se empezarán a lograr parcialmente durante el curso por el hecho mismo de ir más allá de la temática propia del curso, no se puede pretender alcanzarlos totalmente y agotarlos durante el tiempo que dure este. Para lograr tal cosa se exigirán acciones posteriores que vayan en la misma línea.

La tercera diferencia es la siguiente: mientras que los objetivos temáticos se conseguirán sobre todo a través de lo que se vaya viendo durante el curso, los objetivos no-temáticos se cumplirán sobre todo a través de la manera como se vayan viendo los contenidos propios del curso.

c. Definición de los contenidos del curso.

El avance tan acelerado del conocimiento y de la producción científica en casi todos los campos hace virtualmente imposible agotar todos los contenidos que se pueden incluir bajo el rubro que da nombre al curso.

Lo que se desea hacer es resaltar la necesidad de definir los contenidos que se van a ver durante el curso, seleccionándolos de entre esa gran gama de contenidos que podrían quedar incluidos bajo el título general del curso.

Esta definición implica varios aspectos a saber:

- ⇒ Definir los contenidos básicos o indispensables que los participantes deben conocer y manejar;
- ⇒ Definir los contenidos complementarios, que pueden ayudar a enriquecer y aclarar más los primeros;
- ⇒ Jerarquizarlos u organizarlos siguiendo un orden lógico, según el grado de dificultad para su comprensión;
- ⇒ Establecer dos o tres unidades temáticas, cada una de las cuales agrupará aquéllos que giren alrededor de un mismo conjunto de ideas. Cada unidad llevará su propio título.

La presentación de los contenidos por unidades temáticas tiene varias ventajas. En primer lugar, permite a los alumnos ver más fácilmente el conjunto, que si se les presentara una serie de quince o veinte contenidos aislados ; los títulos de las unidades indican por sí mismos cierto ordenamiento y jerarquización . En segundo lugar, la división por unidad permite al profesor y al grupo la realización de evaluaciones parciales, las cuales se harán con el objeto de analizar la marcha del curso hasta ese momento. Por último se facilita de alguna manera la programación de los tiempos que se dedicarán a cada uno de los temas.

Para definir los contenidos que se verán durante el curso, se utilizan los siguientes criterios : en primer lugar el logro más eficaz de los objetivos planteados, tanto los temáticos como los no-temáticos, en segundo lugar, la adaptación a las características propias del grupo, sus inquietudes, intereses y necesidades particulares, y en tercer lugar, el cumplimiento de las demandas o exigencias institucionales, de orden académico administrativo.

d. Selección de la información.

No basta con definir los contenidos del curso, sino que es necesario seleccionar la información a través de la cual se irán viendo dichos contenidos.

En todas las ramas del saber, se encuentran con diferentes escuelas o corrientes de interpretación. Aún entre las llamadas ciencias exactas se puede constatar que las diversas escuelas enfocan desde diferentes puntos de vista los mismos objetos del conocimiento, interpretándolos y jerarquizándolos, cada una de acuerdo con la teoría en que se sustenta.

Hay que tener en cuenta, además, las posibilidades reales de los estudiantes para obtener esa información. En caso de que se les vaya a repartir el material fotocopiado o impreso, se supera esa dificultad; pero en caso contrario, hay que ver si existen los libros en las bibliotecas o en las librerías. De nada sirve proponer una bibliografía de primera calidad, si los participantes del curso no pueden tener acceso a la misma.

Al seleccionar la información, se distingue entre la bibliografía básica y la complementaria. La básica es aquella que, de acuerdo con la experiencia y la formación del docente, agota los contenidos básicos del curso, y cuya lectura, lo tanto, tendrá carácter obligatorio. La complementaria es aquella a la que se podrá recurrir para ampliar o profundizar en alguno de los contenidos básicos del curso.

e. Diseño de medios y actividades para transmitir la información.

En un ámbito educativo escolarizado, la mayoría de los aprendizajes van relacionados con el manejo de cierta información. Por eso es importante certificar que la información llegue a los alumnos de una manera clara, eficiente y a un nivel asequible.

El objetivo de este quinto paso es, por un lado, programar con cierto orden la información que se irá transmitiendo a los estudiantes; por otro lado, definir los medios y/o las actividades a través de los cuales se les hará llegar esa información.

Teniendo ya establecido los contenidos por unidades, pero conociendo además la realidad concreta de los alumnos (su nivel de información, grado de conocimiento, capacidad intelectual, etc.), se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo graduar la información?, ¿Qué cosa presentar primero y cuáles después?,

¿Cómo hacerles llegar la información?, ¿Cómo saber si el grupo va entendiendo la información?

El querer dar a los alumnos más información de la que pueden entender, manejar y asimilar, sólo produciría una disminución en la motivación del grupo, y por lo tanto en los aprendizajes que se logren. Esto no quiere decir que haya que hacer cursos fáciles, en donde no se exija mucho esfuerzo, sino que el trabajo que se planee esté graduado y adaptado, de manera que el grupo vaya avanzando continuamente paso a paso.

Es útil y recomendable que a lo largo del curso haya variedad en cuanto a la manera de transmitir la información. Es más recomendable esta variedad, que la utilización continua de única forma "óptima" de transmitir la información. Lo mismo se puede decir de las demás actividades del curso.

f. Diseño de actividades para elaborar la información.

Cuando se habla de elaborar la información, se refiere a trabajar sobre ella dando un paso más allá de la simple comprensión de la misma. Teniendo ya al alcance esa información, y habiéndola entendido por lo menos es un primer acercamiento, trabajar sobre ella significa: resumirla, criticarla, cuestionarla; compararla, aplicarla, ampliarla, explicarla, discutirla, deshacerla, completarla, etc.

El objetivo de esta actividad es doble: volver significativa la información sobre la que se trabaja, y de esta manera permitir un trabajo de elaboración tanto individual como grupal de dicha información.

Para lograr dichos objetivos, estas actividades deben llenar ciertas características. En concreto, se trata de que estas actividades:

- ⇒ Relacionen la información recibida con la realidad concreta de los participantes.
- ⇒ Sean cuestionadoras, problematizadoras, de forma que se pongan a pensar a los participantes.
- ⇒ Sean interesantes al grupo, ni demasiados simples, ni demasiados complicados, sino adaptadas a las características de los participantes.
- ⇒ Sean activas, mantengan movilizado al grupo, pensando, trabajando mientras dure la actividad.
- ⇒ Combinen el trabajo individual con el trabajo en grupos pequeños y en plenario.
- ⇒ Estén diseñadas en función de los objetivos de aprendizajes que se pretenden.

En general se puede decir que las actividades para elaborar la información pueden tener tres momentos:

El primer momento, de elaboración individual de la información, es necesario tanto para preparar los siguientes momentos, como para que el alumno empiece a pensar y trabajar sobre el tema desde su situación particular y con los elementos con que cuente en ese momento. El trabajo grupal no sustituye al trabajo individual, sino que lo supone y lo complementa. Este primer momento se realiza sobre todo fuera de clase, y antes de la sesión de trabajo, aunque también se le puede dedicar un tiempo al principio de ésta, sobre todo si se cuenta con tiempo suficiente para hacerlo.

Para que en verdad sea un trabajo de elaboración, no basta con dejar como tarea la lectura del material, sino que hay que ir más allá y pedir un trabajo que, supuesta la lectura, implique un análisis de la información. Si ya se tiene definido el

tipo de trabajo grupal que se va a realizar, es conveniente que este trabajo individual vaya en la misma línea que aquél, con el fin de prepararlo.

El segundo momento, o de trabajo en grupos pequeños o equipos, es tal vez el más importante, ya que el trabajo realizado aquí es definitivo para el logro de los aprendizajes.

De cuatro a siete personas forman el óptimo para la constitución de estos equipos, ya que si son menos de cuatro no existe tanta riqueza en la discusión que se realice, y si son más de siete se va perdiendo la posibilidad de que todos los integrantes participen con todo lo que pueden.

Para organizar el trabajo de estos equipos es necesario tener claro el objetivo que se pretende. Supuesta la información al alcance de los alumnos, se puede buscar lo siguiente: que se analicen y comprendan a fondo; que la critiquen; que la sinteticen; que le busquen aplicaciones a situaciones concretas; que la relacionen con otra información analizada previamente; que partiendo de ella la proyecten hacia adelante y encuentren sus implicaciones en otros campos; que la utilicen en la realización de algún experimento y que luego la evalúen en función de los resultados obtenidos; que la utilicen para la ejecución de un trabajo práctico, tipo taller, y que luego vean su utilidad para el mismo; que resuelvan un problema con la ayuda de esa información.

En este segundo momento se imponen dos recomendaciones para el diseño de las actividades de aprendizaje. Hay que procurar que las actividades que se propongan a los equipos sean lo más significativas posible para ellos es, decir, que tengan una gran relación con su vida presente, pasada o futura, con sus intereses, inquietudes, necesidades; con su problemática en general. Esto se hace con el fin de mantener y acrecentar la motivación del grupo. Además, hay que procurar que

estas actividades integren tanto la teoría como la práctica, aunque puede haber momentos en los que predomine la elaboración teórica y otros en los que predominen las aplicaciones prácticas.

El tercer momento, o de trabajo con el grupo entero, es necesario para colectivizar la información y para hacer partícipes a los demás de los resultados alcanzados en los grupos pequeños.

La forma más fácil de realizar el plenario es pedir a un representante de cada equipo que exponga el trabajo que realizó en su grupo o equipo. Al terminar cada exposición, se permite el resto del grupo grande hacer preguntas para aclarar dudas, hacer aportaciones que complementen el trabajo del equipo que expuso, o retroalimentarlo sobre el método o los resultados que obtuvieron; se puede optar también por hacer de corrido todas las exposiciones y dejar al final un rato para comentarios más generales.

La exposición que presenten los equipos de trabajo puede ser orientada en diversas formas, según el objetivo que se pretenda. Se les puede pedir que presenten al grupo los resultados finales o conclusiones a las que llegaron; que expongan el método de trabajo que siguieron, con los obstáculos que encontraron y lo que hicieron para resolverlos, o bien las dudas y preguntas que les quedaron sin resolver y que los remiten a ulteriores investigaciones.

g. Diseño de actividades de evaluación.

Se considera la evaluación como el momento de recuperación de las aprendizajes; pero al mismo tiempo se considera como un momento más de aprendizaje.

Es un momento más de aprendizaje no sólo porque durante ella el estudiante pueda aprender algo más de la temática del curso, sino también y sobre todo porque en ese momento se concentra una serie de aprendizajes. Es en este momento donde se pone a prueba la concepción y la metodología de trabajo del profesor-coordinador, su coherencia y su consistencia. Hay docentes que intentan nuevas formas de trabajo con sus grupos de estudiantes, pero al llegar al final del curso regresan a formas antiguas de evaluación. Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el resto de las actividades de aprendizaje.

La evaluación es también el momento de recuperación de los aprendizajes, ya que consiste en una reflexión sobre lo que se aprendió y sobre la manera en que se aprendió. En este sentido, no hay que confundir las actividades de evaluación con los mecanismos de calificación ni con los criterios para la acreditación.

La evaluación, que es una reflexión sobre los aprendizajes logrados, y sobre el proceso seguido para llegar a ellos, puede ser parcial o final.

La evaluación parcial sobre los aprendizajes logrados se realiza al final de una unidad de contenidos, y se hace con el fin de ver lo que se ha aprendido hasta el momento, lo que quedado claro y lo que ha quedado confuso, las lagunas que han quedado en la información, los puntos que convendría ampliar más. Esta evaluación parcial le permite al docente modificar sobre la marcha la planeación del curso, así como disponer de elementos para evaluar su método de trabajo con el grupo.

La evaluación parcial sobre el proceso de aprendizaje se puede realizar en diferentes momentos: cuando el docente utilizó una nueva técnica de trabajo y desea saber sus resultados o recibir retroalimentación sobre ella; cuando el profesor ha detectado en el grupo algún obstáculo para el aprendizaje y decide poner entre paréntesis la tarea durante un momento, a fin de que el grupo trabaje sobre dicho

obstáculo y, examinándolo, lo supere; cuando algún o algunos miembros del grupo desean hacer una propuesta sobre el método de trabajos del mismo grupo; o simplemente cuando el docente desea hacer reflexionar al grupo sobre su proceso de aprendizaje con el fin de ayudarlos a aprender a aprender.

La evaluación final se hace al término del curso, y contempla tanto los aprendizajes como el proceso seguido. Hay que prever tiempo suficientes para poder realizarla sin presiones de tiempo. Esta evaluación final no se identifica con la prueba o examen final que se puede hacer a los alumnos, y cuyo objetivo es poder calificarlos conforme a una escala numérica. Es el momento de ver si se cumplieron los objetivos planteados al inicio del curso; no sólo los que se refieren a los contenidos, sino también los otros: aprendizaje de relaciones, aprender aprender, aprender a trabajar como grupo.

Para el docente-coordinador, es éste un momento muy importante, fuente de aprendizaje para él, ya que a través de la retroalimentación que reciba del grupo podrá evaluar el método de trabajo seguido durante el curso. Este se logra pidiendo a los alumnos su opinión sobre los principales aspectos de ese método de trabajo: tipo de materiales y modo de utilizarlos, actividades de aprendizaje, coordinación general, modo de llevar los diferentes momentos del trabajo social. Es importante advertir los aciertos y los defectos notados por el grupo, así como las sugerencias que hagan para mejorar el curso.

h. Definir criterios y mecanismos para calificación y acreditación.

La acreditación se refiere al hecho de aprobar o no el curso, de que el curso se le acredite al alumno como cursado o no.

La calificación se refiere a la asignación de un número (o de una letra) que pretende ubicar, dentro de una escala cuantitativa, el nivel de aprovechamiento o de aprendizaje de cada participante.

Se puede calificar a los alumnos sin evaluar el curso ni los aprendizajes. Así como también se pueden evaluar éstos, sin necesidad de adjudicar calificaciones a los estudiantes. Por esta razón se ha separado el momento de la evaluación del de la acreditación y la calificación.

Para este último paso se trata de que le docente defina, en primer lugar, los criterios para la acreditación o no del curso; y segundo lugar, que defina los criterios y los mecanismos para adjudicar calificaciones, en el caso de que éstas sean necesarias; ya que puede haber ocasiones en que baste poner "*acreditado*" o "*no acreditado*", sin necesidad de otorgar calificaciones.

Como criterios para la acreditación, el docente puede pensar en algunos como estos: determinado porcentaje de asistencia a las sesiones del curso, participación en las actividades realizadas en las mismas, presentación de determinados trabajos parciales y/o del trabajo final.

Como criterios para la calificación, el profesor podrá proponer, por ejemplo, la calidad de las participaciones en clase, la calidad de los trabajos parciales y/o finales.

Acerca de los mecanismos para adjudicar calificaciones, se puede optar, entre varios, por ejemplo: calificaciones parciales sobre trabajos o exposiciones orales a la largo del curso, porcentuados en relación con el trabajo o el examen final; en caso de no haber trabajos o el examen final; en caso de no haber trabajos

parciales, calificar tanto la participación continua durante el curso, como el trabajo o examen final.

Además, para adjudicar una calificación, se puede optar por alguna de las siguientes formas, o por una combinación de las mismas: que sea el profesor tomando el grupo entero, o por equipos de trabajo; y/o que cada uno se autocalifique de acuerdo con los criterios establecidos.

i. Redactar el programa para los alumnos.

Una vez llegado a este punto del proceso, el docente está en condiciones de redactar el programa para los alumnos, sobre el cual trabajará con ellos en las primeras sesiones de encuadre del curso.

Los principales aspectos que se deben esclarecer en el programa son los siguientes:

- ⇒ Ubicación del curso dentro del proyecto de superación y actualización de docentes.
- ⇒ Objetivo general o tarea del curso.
- ⇒ Temática general, problemas a tratar; preguntas por responder.
- ⇒ Los contenidos particulares, agrupados en dos o tres unidades generales y el tiempo que se dedicará a cada una.

- ⇒ Metodología de trabajo, en la que hay que especificar si se trata de un curso, de un taller, de un seminario o de un laboratorio; y la manera particular como se llevará a cabo.
- ⇒ Responsabilidades y funciones, tanto de los participantes como del docente-coordinador.
- ⇒ Tipo de evaluación y manera de realizarla.
- ⇒ Criterios y mecanismos para calificación y para acreditación.
- ⇒ Si se va a pedir un trabajo final, especificar sus características.
- ⇒ Bibliografía del curso, dividida en básica y complementaria.

Ahora sí el docente-coordinador está listo para iniciar el curso.

Encuadre y primeras sesiones de trabajo. (14)

Debido a su especial importancia, se dedica un apartado especial a la explicación del encuadre y de las actividades de las primeras sesiones de trabajo con el grupo.

1. Se cual fuere la metodología de trabajo que el docente ha decidido seguir en su curso, es necesario que dedique la primera o las primeras sesiones con el grupo

(14) Ibidem.

al esclarecimiento de los principales rasgos de dicha metodología. De la manera como se trabajen estas primeras posteriormente el trabajo grupal.

Se entiende por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal.

El encuadre toma la forma de un contrato en el que están de acuerdo tanto los estudiantes como el coordinador. El punto de partida para la definición de este contrato es la propuesta que el coordinador presenta al grupo en la primera sesión. Formalmente hablando, en primera sesión todavía no se empieza a trabajar sobre el tema del curso; la tarea aquí consiste en entender claramente el encuadre, y en aceptarlo responsablemente.

2. El primer momento del encuadre consiste en la presentación que el docente hace al grupo de su propuesta metodológica. Aunque esta presentación se puede hacer verbalmente, es conveniente que el profesor la traiga por escrito y con copias suficientes, de manera que el grupo pueda recurrir constantemente a ella; así se facilita su comprensión y se evitan malentendidos. El programa que el maestro elabore servirá para este propósito.

Una vez que el grupo ha conocido dicha propuesta, el segundo momento consiste en discutirla, analizarla y confrontarla con las expectativas que ellos traen respecto al curso en cuestión. De esta discusión y comparación podrá brotar una contrapropuesta del grupo, o al menos algunas modificaciones a la propuesta del docente. Esta parte del trabajo se puede realizar en grupos pequeños, para después pasar al tercer momento, o del plenario, en donde cada equipo expone sus aportaciones al encuadre.

En este tercer momento es muy importante la actitud del coordinador hacia las proposiciones del grupo, escucharlas, atender a ellas y darles respuestas redundará en beneficio del trabajo grupal y por lo tanto en beneficio de la tarea, ya que en la medida en que el grupo vea que se le toma en cuenta, irá asumiendo su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se irá comprometiendo con él.

3. Si el grupo es nuevo, es decir, si no todos los participantes se conocen entre sí, es conveniente realizar una actividad en la que todos se presenten por lo menos inicialmente: nombres, procedencia, trabajo, etc. Puede ser útil para este propósito utilizar algunas técnicas de dinámica de grupos.

Además de disminuir un poco la ansiedad inicial del grupo, esta actividad permite al profesor-coordinador establecer un primer contacto más personal con los participantes.

4. Aunque el grupo haya entendido claramente las especificaciones del encuadre, el trabajo grupal no se realizará automáticamente conforme a las mismas, sino que se darán algunas desviaciones, sobre todo al principio. De aquí que una de las funciones del docente-coordinador, durante las primeras sesiones de trabajo sea la de recordar al grupo tanto la tarea como la metodología de trabajo, haciendo alusión constantemente a lo acordado en el encuadre.

Es importante que las posibilidades desviaciones de la tarea se corrijan desde el momento en que se presenta, ya que de lo contrario el grupo irá fincando sobre ellas una forma de trabajo diferente a la que se determinó en el encuadre.

Las actividades de evaluación cobran especial importancia en estas primeras sesiones. Conforme avance el trabajo grupal, el coordinador podrá ir disminuyendo

sus intervenciones en este sentido, ya que el grupo irá asumiendo cada vez más su responsabilidad en el proceso grupal de aprendizaje.

4. 5 Evaluación y acreditación.

La evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, así como en las propuestas de programas de estudio, históricamente ha cumplido fundamentalmente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas, es decir, en la certificación de conocimientos a través de la asignación de calificaciones.

Estas prácticas evaluativas merecen ser analizadas y replanteadas porque empeñan, contaminan y denigran la tarea educativa y, al mismo tiempo, nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto tan arraigado de “*calificación*” por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

Por otro lado, se ha reconocido que la evaluación es necesaria en toda acción educativa; sin embargo, en general, ha habido marcada deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo. Por ejemplo, para algunos autores, todo puede ser evaluado: el currículo, los programas, los profesores, etc., pero jamás se dice cómo; para otros, es el juicio valorativo emitido por un experto; otros más identifican la evaluación con la nota o la calificación; en el terreno didáctico, una idea muy generalizada es ver a la evaluación como la comprobación o verificación de los objetivos. Lo cierto es que la evaluación constituye una empresa mucho más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Taba (15), esta tarea comprende:

(15)Taba, Hilda. Elaboración del currículos. Buenos Aires. Ed. Troquel. 1979. p. 410.

⇒ *Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.*

⇒ *Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias de los cambios que se producen en los estudiantes.*

⇒ *Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias.*

⇒ *Empleo de la información obtenida acerca de que si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar los programas y proyectos de enseñanza.*

Así la evaluación es un procesos eminentemente didáctico, se concibe como una actividad que, convenientemente planeada y ejecutada, puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica.

Es importante destacar que existe una relación muy estrecha entre los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación y, de ahí la necesidad de una redefinición de enseñanza y evaluación.

La experiencia que relata Villarroel cobra relevancia en la medida que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación, cuando apunta: *“hemos podido observar, sobre todo a nivel de educación superior, que los docentes que salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que revelan la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza”* (16).

(16) Villarroel, C. La evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior. De. Paulinas. Caracas. UVC. 1974. p. 14.

Una de las maneras comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica docente, es el hecho de confundirla con la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición. *“En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos”* (17).

A partir del surgimiento de la teoría de la medición y de la tecnificación de la evaluación, aparece también la idea de abjudicarle a ésta un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale para su aplicación. Se está de acuerdo con Villarroel cuando afirma que la evaluación de aprendizaje no puede ser propiamente objetiva pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso evaluación, aun en caso de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es, en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos. De ahí que no se justifique el excesivo culto a lo objetividad de la evaluación y la identificación de esta pretendida objetividad de la evaluación y a la identificación de esta objetividad con la cientificidad y si, en cambio, convenga desentrañar en esta tesis la implícita propuesta empirista surgida de las ciencias naturales, misma que a su vez propició el desarrollo de la psicología

(17) Díaz Barriga, Angel. Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar. departamento de tecnología educativa. CISE, UNAM. 1980. p. 10-11.

conductista, para la cual los fenómenos del comportamiento humano son válidos en tanto reúnan las características de ser observables, registrables, repetibles y medibles.

En consecuencia, se considera necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de tal manera que las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan a propuestas básicamente instrumentales. Se ha percatado de que si en este replanteamiento no se cuestionan los fundamentos teóricos de la evaluación, las alternativas que se den frente al mismo resultaran necesariamente reduccionistas e inadecuadas.

Se coincide con Angel Díaz (18) *“en que es necesario explicitar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y el valor del grupo en el mismo; encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que superare las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y la explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilitaron, del proceso grupal en el que se insertó. Así, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por personal experto, por departamentos especializados de evaluación, sino que serán fundamentalmente los docentes y alumnos quienes participen de manera privilegiada en la misma”*.

(18) Díaz Barriga, Angel. El problema de la teoría de la evaluación y de la certificación del aprendizaje. CISE, UNAM 1980. p. 9.

Evaluación y acreditación.

Se considera que una forma posible de ofrecer una alternativa al problema de la educación pudiera ser la que se ha venido aplicando en los programas de docencia del CISE. Esta propuesta consiste en distinguir operativamente entre **acreditación y evaluación**.

La acreditación se relaciona “con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados de aprendizajes referidos a una práctica profesional; resultados que deben estar incorporados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. En el fondo de esta problemática sigue estando presente la psicología conductista, con su concepción del aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje como proceso de conocimiento” (19).

Conviene aclarar que cuando aquí se habla de evidencias de aprendizaje, éstas no se refieren únicamente a los exámenes; se incluyen en ellas toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo, etc.

“La evaluación, vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el

(19) Ibid. pp. 9-10.

proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebido tendería a propiciar que el sujeto sea autoconciente de su proceso de aprendizaje” (20).

La evaluación, entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todo los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo y obstaculizarlo; a inquirir sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron al abordar la tarea, los vicisitudes del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazos, etc. elementos todos que plantean una nueva o esquemas referenciales rígidos y que encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

(20) Ibid. pp. 9-13.

CONCLUSIONES

Y

SUGERENCIAS

Es ampliamente conocido que la búsqueda de una racionalización científica de la acción educativa constituye una antigua aspiración que avanza enfrentándose a dificultades considerables, tanto de tipo teórico como de carácter práctico-metodológico. Existe un amplio consenso en referencia a la falta de teorías suficientemente estructuradas y rigurosas a partir de las cuales se pueden explicar áreas problemáticas o delimitar problemas específicos en la realidad educativa. Por otro lado, cuando se alcanzan a formular esquemas teóricos sistemáticos, éstos sólo abordan aspectos parciales de esa realidad compleja y multideterminada.

En el campo metodológico, la pedagogía se debatió en una búsqueda que fue fructífera, de un método específico para sus propios objetivos. Lo dominante en este aspecto fue y es la transferencia de metodologías pertenecientes a otras disciplinas científicas, sea del campo de la sociología, la antropología, la psicología u otras.

Buena parte de los obstáculos para esbozar una propuesta metodológica adecuada a la investigación educativa se debe a la escasa determinación del campo de estudio.

El reconocimiento de los problemas señalados y otros, como obstáculos para alcanzar grados satisfactorios de científicidad en el discurso educativo, ha ido generando diversas perspectivas acerca de la pedagogía, de su relación con otras disciplinas y de su inclusión o no en el ámbito de las teorías prácticas (Moore, 1980), hasta el señalamiento de que las ciencias de la educación, en tanto que disciplinas humanas, con ciencias de segundo grado con referencias a las naturales, que resultarían ser las ciencias de primer grado (Palop Jonquieres, 1983). Estas consideraciones sobre la científicidad de la pedagogía son lugar

común, tanto de quienes producen el saber sobre lo educativo como de quienes lo interpretan, particularmente desde el campo de la epistemología.

El estado actual del desarrollo de la pedagogía ofrece un atractivo campo para la realización de una profunda y sistemática reflexión epistemológica que contribuya al señalamiento de los problemas teórico-metodológicos en esta área. El trabajo realizado en esta dirección es valioso pero insuficiente, desde esta perspectiva, resulta significativo el tratamiento epistemológico del discurso educativo contemporáneo. Al mismo tiempo, una reflexión de este tipo, íntimamente vinculada a las teorías pedagógicas, puede constituir una interesante colaboración en la polémica sobre la ubicación de la pedagogía en el cuadro de las ciencias.

Existe un vasto campo de problemas que pueden considerarse como problemas de la investigación epistemológica en pedagogía, desde el análisis de la lógica de la investigación educativa hasta las cuestiones referidas a la autonomía del objeto y el método, que ciertas corrientes pedagógicas adjudican a su campo de reflexión teórico-práctico (Quintana Cabañas, 1983). Preguntas tales como: ¿la presencia de la ideología en el discurso educativo constituye un obstáculo para alcanzar la científicidad en esta área?, ¿Qué características específicas presentan las categorías del discurso educativo?, ¿Cuál es la pertinencia en la investigación educativa del modelo causal determinista de las ciencias naturales?, ¿En qué consiste la verificación en las teorías educativas?, ¿Es la ausencia de sistematicidad un fenómeno peculiar de la teoría educativa o del conjunto de las ciencias sociales?, o los problemas derivados del carácter multideterminado del objeto de estudio, e íntimamente vinculada con ello la pretensión de alcanzar explicaciones interdisciplinarias, son todos, ellos ejemplos de especificidad y legitimidad de esta línea de investigación.

Pese al desarrollo, tan peculiar, que históricamente ha tenido la pedagogía, no existe un trabajo de reflexión epistemológica amplio y consolidado sobre el saber educativo especialmente en los ámbitos académicos locales. Este último hecho resulta sorprendente en tanto los investigadores del campo pedagógico, a partir del reconocimiento de los problemas de la construcción de su disciplina, frecuentemente demandan soluciones mágicas que emanen del campo epistemológico, olvidando que este saber se construye a posteriori de los resultados de las propias disciplinas.

En conclusión, actualmente la pedagogía no logra un pleno reconocimiento de las distintas comunidades científicas e intelectuales en general. En este punto nos preguntamos: ¿tiene o no importancia este hecho? Se podría minimizar su trascendencia y continuar lentamente construyendo con base en la investigación sustantiva. Por múltiples razones nos parece que este debate, sobre el estatuto científico y social del conocimiento pedagógico es, en este momento, de gran importancia, en especial, por su carácter teórico-práctico referido anteriormente.

En la medida que se margine el análisis de esta problemática de la teoría educativa se estará favoreciendo que intereses particulares se expresen bajo el disfraz de la "*objetividad científica*", y en otros, que el sentido común recubra la confusión teórica en el trabajo profesional del pedagogo. A su manera Durkheim, en el caso de la sociología, fue consciente del obstáculo que significaba para el avance de su área de conocimiento la ausencia de legitimación social. Una parte considerable de sus trabajos, de manera particular las reglas del método sociológico, puede leerse como textos epistemológicos polémicos donde se intenta elucidar los problemas del conocimiento social, pero al mismo tiempo como esfuerzos denodados por generar espacios para el desarrollo de la investigación social y lograr reconocimiento del resto de la comunidad científica.

La pedagogía se ha definido y ubicado a lo largo de su historia en niveles de producción cultural tan disímiles entre sí que, más allá del asombro que esto pueda causar, el hecho señalado puede pensarse como evidencia de los procesos prácticos y teóricos contradictorios por los que se desarrolló la constitución de esta disciplina.

De una pedagogía que se pensaba a sí misma como autónoma y que tenía mucho de filosofía moral, pasando por su supuesta disolución con la emergencia de las llamadas ciencias de la educación, hasta la propuesta de la pedagogía como ciencia del quehacer práctico operativo, y en muchos casos, ateórica o vista como un espacio de integración del conjunto de las sistematizaciones parciales obtenidas en el trabajo de otras disciplinas relativas al hecho educativo, la reflexión en este campo muestra una constante ubicación y desubicación. Su ubicación le viene de su presencia concreta, pareciera haber educación desde que hay hombre. Su desubicación en el abanico de las ciencias que tienen para delimitar su campo de estudio.

Una teoría tiene entre sus alcances el de configurar la realidad de una manera específica, y al mismo tiempo que destaca ciertos aspectos ensombrece otros. Esta característica general de las teorías constituye un estímulo importantísimo para las configuraciones que más adelante generarán nuevas teorías.

Es indudable, a estas alturas del desarrollo de la investigación educativa que una parte considerable de los obstáculos que enfrenta la pedagogía para consolidar una estructura teórica homogénea, se enfrenta. Es conocido que los procesos educativos están multideterminados, es decir, que en su constitución como fenómenos empíricos-teóricos tiene eficacia más de un nivel de la vida social. No resulta ya novedad considerar que el hecho educativo expresa, de una

manera particular, que todavía hoy está insuficientemente explicada, la concurrencia de una variedad de factores: políticos, económicos, sociales, psicológicos, culturales y otros. Esta presencia de diferentes ámbitos de la vida social en una acción específica como la educativa, no puede comprenderse correctamente a partir de las vistas parciales, tal como las ofrecidas por las disciplinas aisladas llámese psicología educativa, sociología educativa política educativa u otras. Se trata, entonces, de un problema científico muy complejo.

La construcción teórica específicamente educativa encuentra su origen en la necesidad de que los resultados parciales que ofrecen las ciencias que intentan explicar lo educativo adquieran su verdadero sentido. En otras palabras, que se articulen teóricamente para dar cuenta del fenómeno educativo. La acción social es el resultado final de una cierta estructuración de factores que pertenecen a distintos planos de la realidad, los que se articulan en dirección a un espacio determinado de la vida social. Así una acción no únicamente educativa, es política, económica, etc., si bien su determinación fundamental es educativa. De esta manera, atendiendo a la explicación del hecho educativo -los acercamientos parciales de los distintas ciencias son insuficientes-, es necesario reconstruir esos conocimientos en una integración teórica de nuevo tipo.

La paralización del conocimiento científico que se ha venido dando desde la época moderna y que en el presente siglo parecen haber alcanzado su coronación, se ha constituido en una seria preocupación para amplios sectores del campo científico y filosófico. No son pocas las propuestas que se vienen haciendo para superar las limitaciones que origina esta perspectiva gnoseológica. Lo que se busca es una comprensión integral de la realidad, que fundamente de una nueva manera la práctica reproductora -transformadora. Se puede encontrar antecedentes cercanos, que apuntan a un cambio en esta dirección. Por ejemplo: la teoría de sistemas de Bertalanffi (1976) tiene como una de sus motivaciones

básicas la superación de la parcialidad del conocimiento científico contemporáneo. Piaget, ya en 1966, en el XVIII Congreso Internacional de Psicología, celebrado en Moscú, señalaba la urgencia de buscar alternativas teóricas interdisciplinarias. La escuela de Frankfurt, a través de Habermas, Adorno y otros (1978), persiste en la necesidad de recuperar la totalidad, como categoría fundamental de la investigación social.

La educación como objeto de estudio de la pedagogía, se complejizó notoriamente en la sociedad moderna; dejó de ser sólo el espacio interno del aula. Múltiples disciplinas se requieren para dar cuenta de ella. Así mismo, esta complejidad del fenómeno educativo desdibujó el objeto de la pedagogía (ciencia de la educación en Dewey), lo cual produjo una complejización conceptual y una confusión de prácticas. En el fondo, el pedagogo es quien se dedica a lo educativo en general y que requiere de una formación en múltiples saberes. Sujetos de otras profesiones (de otros saberes) también abordaron la cuestión educativa, también formaron como objeto de estudio lo pedagógico. La frontera de objeto quedó imprecisa, siendo esto muy claro en la psicología educativa, la sociología de la educación, la planeación de la educación, la economía de la educación, la política educativa y otros saberes más.

Este es el reto que hoy enfrenta la pedagogía en la definición de su objeto de estudio, la educación, y en la conformación de los saberes que dan cuenta de este objeto. No se trata de hacer a la pedagogía una ciencia interdisciplinaria; una ciencia construida con pedazos de otras ciencias. Se trata de poseer una formación que permita construir una explicación del fenómeno educativo desde enfoques multirreferenciales.

La perspectiva de análisis social, cultural y educativo abre la posibilidad de formular propuestas tanto en el terreno teórico-conceptual como en la

construcción y recuperación de objetos de estudio. Ya, no se trata de una investigación para comprobar o validar teorías o aproximaciones centradas en el estudio de aspectos, detectados de manera inmediata en la realidad, ahora el reto se impone en la medida que lo social, cultural y educativo dejan de ser abordados como estructuras externas que anteceden al sujeto para dar cabida a una reconceptualización de los aspectos propios del orden social.

Por su parte, la ciencia y la actividad científica como producto cultural y como proceso social respectivamente, representan un componente sustancial en la constitución de formas de organización social e institucional de la actividad de investigación. A tales formas corresponden no sólo sistemas de relación social particulares sino también un conjunto de valores que, para alcanzar su amplio reconocimiento y legitimación, se formalizan a través del intercambio y la interacción entre los actores que forman parte de tal proceso.

Es necesario definir a corto plazo, el sentido que deba asumir la ciencia , y por ende la actividad científica en el contexto de la modernidad, así como la necesidad de revisar los patrones que tradicionalmente han contribuido de manera definitiva para la construcción de la identidad social de la ciencia, del científico y del investigador adscrito a instituciones educativas.

La Escuela Normal Superior del Instituto Campechano y su necesaria redefinición de funciones básicas demanda de reconocimiento explícito, así como de una definición acerca de su papel como espacio productor de significaciones acerca del quehacer profesional y científico. Sólo así será posible distinguir y deslindar las finalidades de ambos oficios no sólo en el plano de los grupos normalistas sino fundamentalmente en la sociedad y las instituciones que les dan estructura formal.

La conformación histórica de los campos profesionales obedece a una diversidad de condiciones y coyunturas sociales en las que intervienen factores económicos, políticos y culturales. No obstante en un nivel de análisis más específico, la constitución de las estructuras profesionales atiende fundamentalmente a circunstancias propias del orden institucional prevaleciente. Estas últimas requieren ser identificadas no sólo en el origen de las profesiones sino también durante su particular desarrollo y trayectoria histórica.

La presencia y confrontación de intereses en la constitución de los campos profesionales, tanto en su origen como a lo largo de su trayectoria, representa una posible directriz de análisis que permiten identificar la diversidad de posturas existentes en torno a una actividad determinada. La diversidad, distribución y peso de las posiciones asumidas en torno a una actividad o a un campo de conocimiento determinado permitirán dar cuenta de la influencia que tiene la correlación de fuerzas y la diversificación de posiciones a lo largo de la conformación y trayectoria de un campo profesional, así como del carácter de los cambios y modificaciones en el producidos. De este modo, el predominio de ciertas condiciones sociales, así como intereses y posiciones con respecto a un campo profesional, favorecen la permanencia de una determinada estructura profesional, social e institucionalmente hablando, y , con ello, todo el sistema de relaciones sociales, normas y mecanismos de funcionamiento y legitimación del campo en cuestión. En el caso contrario, el predominio de la confrontación permanente entre posiciones asegura la modificación de la estructura profesional, lo mismo que el tipo de interese prevalecientes.

La delimitación que un determinado campo profesional supone, tanto en el terreno del conocimiento como en el de la realidad, sufre modificaciones que responden, en distintos momentos y bajo distintas circunstancias, a los requerimientos de uno y otro referente. Se puede afirmar que con el surgimiento

de la Edad Moderna, el cientificismo gana terreno en cuanto a la necesidad de producir conocimiento científico para su inmediata utilización en el terreno de la práctica, y que las profesiones, absorbidas ya desde la Edad Media por los modelos institucionales universitarios, son llamadas, en la mayoría de los casos, a satisfacer la necesidad de servicios requeridos por la sociedad. Con ello se pretende señalar que cada espacio profesional supone zonas de demarcación entre lo estrictamente perteneciente al terreno de lo científico y lo correspondiente al recorte de la realidad natural, física o social que, como la historia de los campos profesionales las zonas de demarcación entre lo científico y la realidad a la que presta su servicio varían tanto en lo que respecta a su relación con otros ámbitos de conocimiento, como con los objetos y/o requerimientos presentes en la historia de las sociedades. En algunos casos, estas variaciones no tocan necesariamente campos de conocimientos con niveles equivalentes de institucionalización, aunque sí a una determinada división social del mismo. El tipo o grado de reconocimiento y/o legitimación social alcanzados por los campos profesionales son características intrínseca e isoslayable en el análisis.

La idea de "*Comunidad científica*" se identifica con aquélla del sector social de carácter profesional-académico que, aun a pesar de su heterogeneidad intrínseca, comparte intereses intelectuales, normas y pautas de acción institucionales comunes. Por su inserción en el resto del contexto social e institucional, así como en el sistema de relaciones ahí prevalecientes y que la constituyen como "*campo intelectual*", la comunidad se constituye como la fuente de producción de representaciones y valores de tipo social y cultural en torno la ciencia, como de modos de pensar y actuar sobre la actividad de la investigación.

La idea de evaluar el desempeño profesional de la investigación se encuentra ligada a la naturaleza del discurso y del funcionamiento estatal, es donde las relaciones de poder son determinantes. En el ámbito de la

investigación, la acción de la evaluación pretende incluir la lógica del trabajo científico y aquella del mantenimiento y del orden social como aparentemente compatible; de ahí que la dirección que tomen las acciones de evaluación tiendan a traducir preferentemente en concordancia con el lenguaje institucional, oficial o del Estado, en lugar de dar cabida a otras dimensiones de tipo cultural y científico. Es en este sentido que se establece la correspondencia entre la noción de campo intelectual de Bourdieu con aquélla de la investigación, en tanto que esta última se constituye a partir de sistemas predeterminados de posiciones, que a su vez exigen clases de agentes provistos de cualidades determinadas, socialmente constituidas.

La evaluación del campo de la investigación científica debe ser formulada como una propuesta que ponga de relieve las tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen a la producción y los procesos globales de la vida institucionales, en este caso de la academia.

En el contexto de la educación superior, y en la coyuntura actual en la que se valora y evalúa la actividad científica realizada en las instituciones educativas, la profesionalización de la investigación se consolida a partir de procesos de distinta orden y naturaleza, los cuales intervienen en la formalización y legitimación de dicha actividad en el marco y en la lógica de los ordenamientos, se encuentra el sistema de relaciones sociales particulares vinculadas con el quehacer científico; ellos definen y formalizan criterios de distinción en tres planos de acción de dicha actividad: primero, la definición de un perfil de los grupos sociales vinculados con dicha actividad; segundo, los procesos de internalización de patrones y pautas de conducta, y, tercero, los mecanismos de interacción social y de intercambio de valores en torno a la ciencia y a la actividad de investigación. Desde esta perspectiva, interesa abordar la formación y el uso de los valores en relación con la profesionalización de la actividad de investigación,

así como el conjunto de referentes empíricos a través de los cuales dichos valores se ponen de manifiesto. Asimismo, interesa distinguir los valores sociales y científicos puestos en juego a través de la evaluación institucional.

Entre los principales aspectos que dan cuenta del grado de profesionalización de la actividad de investigación en las instituciones educativas, destacan los siguientes: el carácter institucional de la investigación y del investigador, la naturaleza política de dicha actividad en el marco de las instituciones; la formación del investigador, y, por último, los sistemas de competencia interna que rigen la actividad científica.

En la formación de la actividad científica en la educación superior, se encuentra presente una gama de valoraciones en torno a la investigación; éstas, a su vez, son resultado de procesos históricos sumamente complejo en los que intervienen diversos sectores y campos sociales distintos de la propiamente educación superior.

Desde el punto de vista de los valores, la práctica del científico a través de la investigación se caracteriza por la presencia de los siguientes aspectos:

- ⇒ Una determinada concepción y objetivo social de la ciencia. La asunción de una postura frente a la ciencia, donde esta es considerada como un sistema autónomo e independiente del contexto social, actitud que de manera implícita soslaya la importancia y relevancia de su aplicación concreta. El predominio de tal postura limita de manera permanente la búsqueda de nuevos conocimientos de uso amplio y de utilidad social inmediata.
- ⇒ Una convicción acerca del papel social del científico. El predominio de una práctica individualizada y profundamente competitiva en la que el interés

personal del científico se orienta hacia la búsqueda de estatus, prestigio y sobrevivencia en el interior del campo. Este tipo de práctica se impone sobre las aisladas experiencias colectivas que, en contraste con las eminentes personales, se guían por el interés de generar procesos amplios de definición y de cuestionamiento sobre la perspectiva social de la ciencia y del trabajo científico.

- ⇒ Una organización particular del trabajo científico. Una organización del quehacer científico fundada en la autosegregación no sólo entre grupos de investigadores, si no también entre instituciones, área de conocimiento, especializaciones y con instancia homólogas de otros lugares.

- ⇒ Una determinada valoración social acerca de los productos de la actividad científica. La ausencia de autorreconocimiento y desconfianza tanto en y hacia los grupos de científicos como en sus posibilidades de organización para la definición de su potencial y alcance como posible comunidad científica nacional y/o estatal.

Algunos referentes empíricos que permiten avanzar en la interpretación acerca del contenido valorativo institucional de la imagen social del científico investigador son los siguientes: la formación y grados académicos con que se cuenta; el prestigio de la institución de procedencia; la contribución científica al campo, calculados en general por el número de publicaciones en revistas estatales y/o nacionales especializadas, así, como el número de veces que han sido citados sus trabajos; la participación en sociedades científicas; el papel desempeñado en ellas, y el tipo de distinciones obtenidas. Todo y cada uno de estos elementos se articulan bajo la forma de patrones formales como mecanismos de reconocimiento y legitimación sin distinción, tanto pautas

institucionales como criterios propios del trabajo científico realizado por los propios investigadores.

La imagen del científico varía en la mayor parte de los casos, en función de su pertenencia a determinada estructura, organización y funcionamiento de orden institucional, así como al predominio de valores propios de la actividad específica que desempeña en ámbitos de conocimiento particulares. Bajo esta pauta, se identifican los siguientes perfiles:

- ⇒ El investigador como agente directo de la producción científica cuya actividad se orienta fundamentalmente a generar nuevos conocimientos que nutran algún campo especializado de la ciencia.
- ⇒ La acción investigador académico como el organizador y sistematizador del conocimiento producido por otros con el objetivo de ponerlo a disposición de la formación básica y avanzada de recursos humanos en los centros e instituciones de educación.
- ⇒ El científico como promotor de la investigación y del mejoramiento de las condiciones materiales para la realización de la ciencia se encuentra más ligado a los beneficios que proporciona la administración de la ciencia, la industria, el poder político y la autoridad en el campo.
- ⇒ El investigador que orienta su formación científica y experiencia hacia la resolución, innovación o cambio de procedimientos para atender las demandas del entorno social en todos los planos.

La interacción entre investigadores se funda con base en los vínculos diversos y de distinta naturaleza que éstos establecen entre sí. Se trata de una

interacción de papeles previamente establecidos: como especialistas del mismo ámbito especializado del conocimiento; como miembro de una “*comunidad científica*”; como integrantes de las estructuras institucionales establecidas bajo una determinada lógica de administración de la ciencia, y como componentes de la estructura institucional con su respectivo sistema normativo.

Aun cuando su actividad es especializada y cuenta con fronteras institucionales y de conocimiento más o menos definidos, los investigadores/docentes se mantienen inmersos en un permanente sistema de comunicación con diversos tipos de ordenamientos institucionales, que promueve una constante interactividad, intercambio y actualización de valores con respecto a su actividad. La relación entre el mundo de la investigación y la sociedad está mediada por el conjunto de intereses del trabajo científico y por el correspondiente a la sociedad. Entre los primeros, destacan los asociados con el impacto de la ciencia y, respecto de los segundos, los referidos al ámbito social, político-gubernamental así como los ideológicos, es decir, los que influyen en la conformación de la opinión pública en materia de ciencia y desarrollo.

Durante el proceso de formación académica y profesional en centros de enseñanza, el posible futuro investigador se incorpora a dos procesos en distintos momentos.

El primer momento se sitúa en la socialización a nivel profesional con los objetos relativos a un campo de conocimiento; en este momento, el estudiante no cuenta aún con las condiciones del ejercicio de la práctica profesional, ni tampoco es del todo capaz para distinguir y privilegiar determinados papeles del posible desempeño profesional futuro.

El segundo momento, el posgrado, si bien le proporciona un grado superior de formación, éste no supone necesariamente la obtención de una formación óptima que le asegure su creatividad así como tampoco una adecuada preparación para la investigación. Tanto en el nivel profesional como en el posgrado, se juega de manera importante la imagen de identificación profesor-estudiante que, en parte, da fundamento a la relación formación académica y productividad científica. Esta última se ha convertido en el eje de numerosos debates no sólo en el interior de los sectores académicos, sino también en el plano de las políticas institucionales y nacionales en materia de desarrollo científico, así como en las establecidas bajo el rubro de la formación de recursos humanos de alto nivel.

Los valores generados por la competencia interna que se establece el interior del campo social de la ciencia, en las instituciones educativas, guardan una cercana correspondencia con la estructura y organización adoptadas por la actividad de la investigación en el marco de estas instituciones. En tales actividades, esta presente una diversidad de concepciones y formas específicas con respecto al trabajo científico, que dan sustento a las prácticas que realiza el investigador, entre ellas destacan, por un lado los mecanismos de difusión del trabajo científico, y, por otro las diversas formas de reconocimiento y de productividad; entre éstas pueden mencionarse, el otorgamiento de premios, las compensaciones y la pertenencia, de número o por invitación, a asociaciones científicas y profesionales diversas.

La publicaciones, sin duda, el elemento que se considera más importante y de mayor peso y trascendencia para "*medir*" productividad, calidad, presencia y grado de consolidación científica de la "*comunidad*", en general, y la de los científicos, en particular.

La difusión de los productos científicos a través de su publicación es reconocida en un sentido muy amplio, como el lazo fundamental de la comunicación y de la socialización del conocimiento. Entre los elementos que norman su funcionamiento destaca el público al cual el científico profesional se dirige; en ocasiones es en función de éste que, aunque heterogéneo, se ordena el tipo de argumentación y la forma de exposición de los resultados de la investigación.

Si bien la publicación de los trabajos en revistas o editoriales de amplio reconocimiento garantiza de algún modo la socialización amplia del conocimiento aportado por el científico tal conocimiento no representa necesariamente una contribución original al acervo y al avance de la ciencia. Al respecto, Pérez Tamayo señala la existencia de diversos tipos de artículos: el que presenta información nueva y contribuye al avance del conocimiento científico; el que sistematiza la información ya conocida, ya sea revisando la literatura especializada, sobre un ámbito particular, o simplemente confirmando los resultados de estudios ya realizados, y, por último, los trabajos con escasa o nula trascendencia que se publican por lo general para satisfacer intereses personales.

Existe otro tipo de indicadores sobre la productividad de trabajo científico que, aún cuando se presentan bajo una apariencia de objetividad incuestionable, son igualmente vulnerables cuando se someten a un análisis más detenido. Tal es el caso de los nombramientos, reconocimientos y premios otorgados por organismos, academias o instancias especializadas en un ámbito particular de la ciencia. En principio, el premio cumple una función de recompensa al trabajo realizado y de estímulo para el desempeño ulterior del científico; sin embargo, los premios más bien representan un indicador de reconocimiento para el curriculum adicional de investigador, y por ende, una mayor probabilidad de contar con

mejores condiciones para alcanzar y/o mantener un cierto predominio y prestigio en su área especializada de investigación. A ello se suma el hecho de que el premio permite contar con mayores puntajes para la obtención de nuevos premios, reconocimientos y estímulos económicos.

El papel de los premios y de las distinciones resulta significativo social e institucionalmente, incluso desde la formación inicial del profesional en cualquier campo de conocimiento; un ejemplo de ello es el otorgamiento de la mención honorífica o su equivalente al concluir un plan de estudios, sea de licenciatura o posgrado. Es difícil medir el impacto de tales reconocimientos en la actividad productiva posterior del profesional, así como su posible contribución futura para el avance científico; ello se debe fundamentalmente a que, por regla general, los criterios para otorgar tales reconocimientos se sustentan en el cumplimiento previo de un conjunto de requisitos y condiciones, que son más de orden cuantitativo y formal, como el promedio de calificaciones, continuidad de sus estudios, etc., que de tipo cualitativo, como lo pueden ser su capacidad de análisis, su creatividad y originalidad, entre otras.

Considerar al enseñante un profesional conocedor y experto en una rama de la ciencia, se estima desde el punto de vista académico como un científico; sin embargo conlleva asumir una serie de dificultades y reclama un conjunto de matizaciones, que hoy discuten aquellos que se dedican a organizar la política educativa y las personas implicadas en la formación del profesorado.

En términos generales se suele llamar profesional (científico) a aquella persona que es capaz de realizar un trabajo académico bien hecho. Las profesiones tradicionalmente denominadas profesionales han propuesto una serie de criterios que, aunque discutibles, posibiliten delimitar su definición. Los factores que parecen susceptibles de acotar lo que diferencia a un trabajo

profesional de otro que no lo es, son, entre otros, los siguientes: a) el trabajo no ha de ser de tipo manual; b) tiene una área de conocimiento definida; c) necesita una preparación especializada, normalmente larga; d) exige, de entrada, cualificaciones reconocidas; e) se rige por un código ético; f) hay un cuerpo de control que admite o rechaza; g) se considera un servicio público.

Si se hubiese de considerar estas características en el campo de la educación escolar se encontraría con algunas dificultades para aplicarlas. Las cualificaciones requeridas de entrada no son de índole específica para la función que han de realizar, enseñar, sino que se refieren al contenido de una materia académica. La consecuencia de esta situación es que los enseñantes se suelen sentir más economistas, historiadores, artistas, físicos, matemáticos, literatos, filósofos, etc., que como mal menor se dedican a la enseñanza, que docentes.

Otra cuestión es si existe o no una área de conocimientos que sirva para definir la actividad profesional. En el caso del profesorado, el objeto de su actividad, además de ser marcadamente complejo, no está delimitado por los mismo enseñantes, sino por pedagogos o psicólogos y por la administración educativa que canaliza los intereses socio-económicos y culturales dominantes.

De aquí proviene el estrecho margen que le queda al profesorado para una actuación autónoma.

El cuerpo de control de admisión tampoco está directamente en manos del profesorado. En la enseñanza pública las normas de entrada al cuerpo docente la marca la administración. En el ejercicio de la docencia privada quien marca las pautas de acceso es la dirección del centro.

A lo anterior habría que añadir el carácter de vocación casi religiosa de bien social y realización personal, que tradicionalmente se le ha atribuido a este tipo de trabajo. En muchos casos esto ha servido para enmascarar las deficiencias de los recursos destinados a la escuela y la mezquindad de los sueldos del profesorado, al que se supone ha de trabajar en condiciones altruistas.

La concepción del enseñante como profesional tiene, por tanto, como principal argumento en contra su *"falta de autonomía general"*. Como señala Ranjard (1988) *"no es responsable el que no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentido de poder... Los profesores no tienen ningún poder dentro de su profesión: por tanto no tienen ninguna responsabilidad"*. En la actualidad, y esto ha sido interpretado como un de los factores desencadenantes del *"malestar docente"*, *"el cúmulo de decisiones que los enseñantes tienen que tomar, sin una preparación y unas condiciones de trabajo adecuadas, en cuanto a la infraestructura, la dedicación, la remuneración..., no están regidas por pautas o condiciones de profesionalización, sino por un reclamo voluntarista o de desconfianza hacia los enseñantes"*. (1)

La concepción voluntarista ha sido hasta ahora la visión dominante sobre el profesorado. en estos momentos aunque ésta adopte formas menos dramáticas, la profesionalidad del enseñante sigue considerándose una amenaza.

(1) Esteve, José M. El malestar docente. Ed. Paidós. España. 1997.

La idea que subyace a esta visión es que si el enseñante se profesionaliza se hará reivindicativo, no estará dispuesto a trabajar en condiciones difíciles o inadecuadas y demandará mejores condiciones de trabajo, con lo que creará problemas a la administración. Por el contrario, si sólo las muestra en su comportamiento en el centro, dedicando a su trabajo sólo las horas estrictas, dejando de hacer actividades extraescolares no remuneradas, no aceptando participar en planes de formación fuera del horario escolar, etc., la calidad de la enseñanza, mantenida a costa de su entrega altruista, puede caer en un progresivo deterioro, ahora como única meta de su programa la escolarización, que hacen que su consecución no deje de verse como una utopía lejana.

Por las mismas razones y desde la perspectiva del docente como funcionario, la noción de profesionalización y como científico e inclusive como intelectual puede utilizarse para mejorar la imagen, el prestigio y la recompensa del profesorado, pero sin hacer referencia al compromiso que habrían de asumir tanto la administración como los propios docentes si en definitiva se pretende un cambio de actitud por ambas partes.

A todo lo anterior habría que añadir el efecto que produce la dependencia del profesorado respecto a la administración. La administración es vista como la gran provisor de iniciativas, recursos y soluciones. El hecho de pertenecer "*de por vida*" a un cuerpo del Estado lleva a reivindicaciones basadas en los derechos adquiridos por la antigüedad y en el agravio comparativo. Al tiempo que se exigen estos derechos y reivindicaciones, el profesorado suele manifestarse que la administración casi siempre emite mensajes inadecuados para la práctica, por contar con ellos, que son los que han de traducirlos a la realidad de los centros.

El desarrollo profesional se entiende desde las funciones que el docente desempeña en su trabajo y es a partir de ellas que se define como profesional y

científico por llevar a cabo a la práctica las teorías. Algunas de estas funciones son: ofrecer al alumnado un entorno de aprendizaje favorable, cuidar y favorecer las relaciones humanas, ejercer un compromiso con la institución en la que trabaja. Las innovaciones o cambios en los que participe habrán de ayudarle a entender mejor su propia actuación los problemas y los interrogantes que se le plantean. Todo lo cual requiere una participación activa por su parte.

Por todo ello se hace necesario aclarar que no se pretende sino señalar que lo que aquí se ha expuesto no puede considerarse definitivo y acabado. Es sólo un inicio para poder llevar a cabo nuevas ampliaciones: las que cada docente realice según su proceso de trabajo y las que se deriven de nuevas aportaciones de las diferentes disciplinas que tienen como objeto el estudio de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, los intercambios comunicativos y sobre todo la superación y actualización profesional formado a la vez de una manera científica al docente.

Como en cualquier terreno educativo, la educación científica comporta importantes aspectos semánticos, es decir, formas en que profesores y estudiantes entienden e interpretan la naturaleza de su propia participación en clase, su propia formación, propósitos y estrategias, la relación con sus compañeros y con los profesores, así como la importancia que ellos mismos asignan a estos procesos; en buena medida, su desempeño escolar y educativo se basa en general, en estas interpretaciones.

Tanto estudiantes como docentes van mostrando en sus conversaciones y comportamientos cotidianos esas interpretaciones. Los profesores, quienes ya tienen una visión del mundo más o menos definidas, transmiten esas formas de interpretación del mundo y amplían la comprensión del quehacer científico a través de su comportamiento en clase, y en otros espacios en los que tienen contacto

con los alumnos. El aula es un lugar en donde se introduce “*conocimiento cultural*” Banks (1993), ése que el profesor ha asimilado previamente por su participación en una comunidad científica, y que el alumno va asimilando en la escuela. Es precisamente en el plano cultural donde se ubican los valores, que son representaciones de la vida individual, social y del mundo, a los cuales es asignada o atribuible cierta prioridad, importancia o poder de selectividad discursiva y de acción; además, como representaciones, adquieren carácter normativo tanto en el plano puramente representacional, “*lo que la persona cree*”, como en el de la acción, “*lo que la persona hace*”, configurando, así su discurso y su comportamiento.

Estas representaciones normativas de la acción individual tienen sentido porque están legitimadas por un grupo social específico. “*En el caso de la educación científica, el grupo social que da legitimación al comportamiento y discurso del profesor es la propia comunidad científica a la que el docente pertenece, o a la que por lo menos hace referencia, con el apoyo de la escuela. Estos aspectos conforman un sistema cultural que profesores y alumnos ponen en juego en el aula*”, Campos, Gaspar y López (1992). “*La interacción que se genera ahí permite a profesor y alumnos mostrar y transmitir sus valores; como se trata de una situación educativa en donde la asimetría entre ellos da preeminencia al profesor, por autoridad asignada escolarmente o adquirida académicamente*”, Campos y Gaspar (1993), “*éste se encuentra en mejores condiciones para transmitir sus valores legitimados por ser participantes de la comunidad científica o su medidor. Por su parte, debido a que los estudiantes de nivel licenciatura han decidido voluntariamente entrar a cierta carrera científica, en diversas condiciones sociales, se encuentran en un proceso de asimilación de valores, y albergan la intención de ser miembros de la comunidad científica que posee esos valores*”. De esta forma, el estudiante acepta el discurso, las prácticas involucradas, renegociando aspectos ambiguos o contradictorio. Así, profesores y alumnos se

encuentran en una relación asimétrica de transmisión y asimilación de valores respectivamente, algunos de los cuales pueden considerarse científicos.

En el caso particular de la educación científica, los docentes con formación científica, o que son también investigadores, tienen valores asociados a la actividad y el conocimiento científico; Henderson (1990) los llama valores epistémicos, es decir, *“aspectos de situación del investigador que son, o se piensa que son, relevantes a la producción de creencias verdaderas justificadas”*.

La búsqueda de un nuevo orden de la educación se basa en la formación científica y tecnológico, que es uno de los componentes esenciales de un humanismo científico.

Pero también se podría llamar humanismo real, en el sentido de que el humanismo científico recusa toda idea preconcebida, subjetiva, abstracta del hombre. El hombre que él contempla es un hombre concreto, históricamente situado, que surge del conocimiento objetivo, pero de un conocimiento esencial y resueltamente dirigido a la acción, al servicio en primer lugar del hombre mismo. El universo de los hombre ha cambiado de contenido. Lo acepte o no, el individuo está proyectado en un mundo impregnado de ciencia. Esto es aplicable al campesino, al obrero o al técnico de laboratorio.

El hombre de la civilización moderna sólo puede participar en la producción si es capaz, no sólo de aplicar un cierto número de procedimiento científico, sino además, de comprenderlos. Más aún: no puede captar y comprender convenientemente el universo donde está situado, sino en la medida en que posea las claves del conocimiento científico.

Es innegable que el desarrollo, cuya necesidad reconocen todos los países, implica la adopción del espíritu científico. Por la integración de la ciencia en las culturas tradicionales, por la integración del espíritu universal en las culturas nacionales es como éstas se renovarán sin perder su propia esencia; una cultura subsiste en la medida en que es capaz de cambiar.

La ciencia y la tecnología deben convertirse en los elementos esenciales de toda empresa educativa; insertarse en el conjunto de las actividades educativas destinadas a los niños, jóvenes y a los adultos a fin de ayudar al individuo a dominar, no sólo las fuerzas naturales y productivas, sino también las fuerzas sociales y, al hacerlo, adquirir el dominio de sí mismo, de sus elecciones y de sus actos; en fin, ayudar al hombre a impregnarse del espíritu científico en forma que promueva las ciencias.

Para que sea realidad esta formación científica, es preciso evitar el convertir la ciencia en una rutina escolástica; al contrario, se debe fundar su enseñanza sobre la investigación pragmática de la solución de los problemas planteados por el medio ambiente en su realidad o bajo la forma de modelos.

Por todas estas razones, comenzando por las necesidades actuales del trabajo y el dominio de lo real, hasta llegar al dominio de uno mismo, de la adquisición del método científico hasta la formación de la ética individual, la formación en el espíritu científico y en las ciencias aparece como una de las finalidades fundamentales de todo sistema educativo contemporáneo.

En un sentido general suele afirmarse que la docencia y la investigación son funciones de instituciones de educación superior íntimamente vinculadas, pues no hay docencia de calidad que no se apoye en resultados de investigación y a su vez ésta encuentra en la docencia el canal y el espacio natural para

comunicar, analizar y discutir sus resultados y descubrimientos. En el campo de las disciplinas educativas este vínculo, en teoría, se fortalece y cobra mayor significación al considerar a la docencia como objeto de investigación y al docente, investigador de su propia práctica educativa.

En las instituciones de educación superior se han venido planteando en los principios que sustentan sus proyectos académicos, que la investigación guarda una estrecha relación con la docencia, y se llega a la conclusión que la:

- a) La investigación como método o procedimiento de aprendizaje para los docentes en su formación científica; esto como base para que el docente pueda conocer y analizar su propia práctica y así estar en condiciones de transformarla; como un medio para continuar con su proceso de formación científica; como un aprendizaje importante para que pueda, a su vez, asumir los contenidos de su materia de una manera científica y esté en capacidad de propiciar en sus estudiantes el espíritu y de indagación en el estudio en general; así como introducirlo al manejo de algunas habilidades básicas para dicha actividades.
- b) Investigación como premisa fundamental para proponer programas de formación científica del docente acordes con las necesidades específicas de superación y elevación de la calidad académica.
- c) La investigación educativa como sustento de una estrategia institucional de formación de personal académico desde una perspectiva teórica, metodológica y técnica como única posibilidad de coadyuvar a la solución de fondo de los problemas educativos que garantice a corto y mediano plazo, una actividad más científica y creativa de los profesores y/o investigadores educativos y otros agentes educativos en planeación y evaluación académica, en diseño

curricular, en comunicación educativa, etc., contribuyendo así a elevar la calidad de la educación.

Para concluir, la formación científica del docente debe desarrollar las siguientes actitudes:

- Actividad positiva hacia sí mismo.
- Actividad de autonomía intelectual.
- Actitud de flexibilidad mental y apertura a la creatividad y a la innovación.
- Actitud crítica, de reflexión e interrogación permanente.
- Actitud de responsabilidad ante su propia formación y respeto a la misión de educador.
- Actitud de búsqueda del perfeccionamiento continuo y de interés por el trabajo bien hecho: comporta una constante revisión crítica de la propia práctica y una actualización permanente del saber. Está ligada, por tanto, a su capacidad como maestro para evaluar críticamente su actuación práctica y traer al campo de la conciencia las teorías, creencias, valores, experiencias, etc. subyacentes en su proceso de toma de decisiones.
- Actitud de, en términos de "respeto inalienable a la persona de otro". Le llegará a evitar, en las relaciones con sus alumnos, el proselitismo, el adoctrinamiento, los prejuicios culturales, el autoritarismo, etc. Se va a manifestar en la tolerancia y el respeto hacia las opiniones y sentimientos de los demás, y en la búsqueda del diálogo como medio de resolución de conflictos.

- Actitud de empatía.
- Actitud de ayuda, entendida, respeto a su alumnos, como respecto a la libertad sin caer en el "*laissez-faire*".
- Actitud favorable a la cooperación, al trabajo en equipo: indispensable para la innovación y para la investigación-acción, pero también indispensable para que funcionen realmente los órganos colegiados y los equipos de trabajo de los colegios. Es necesario capacitar al maestro no sólo para mantener relaciones positivos con los alumnos, sino también con los colegas y con la comunidad en la que está enclavada la escuela.
- Actitud de compromiso con los valores de la sociedad democrática.

El momento significativo para la Escuela Normal Superior sería el ofrecer estudios de posgrado y preparar al personal calificado para el ejercicio de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Señalando los siguientes objetivos:

1. Formar los cuadros académicos y administrativos que respondan adecuadamente a la reforma de la educación normal en el Estado y a su prospectiva.
2. Desarrollar líneas de investigación educativa que permitan ubicar el perfil del docente-investigador frente a las demandas sociales.
3. Contribuir a elevar la calidad del servicio en los niveles medio y superior del Sistema Educativo Estatal.

Los cambios en los ámbitos nacionales e internacionales en materia del desarrollo científico y tecnológico van generando nuevas expectativas respecto a la cultura; su difusión, interpretación y conocimiento, implicando por lo tanto una serie de consecuentes para las instituciones que tienen a la educación como un importante factor de trabajo, factor que poco a poco deja de ser de transmisión cultural, para convertirse en uno de los medios que la sociedad tiene para fomentar desde las habilidades del pensamiento, hasta, las capacidades de conocimiento y de expresión lingüística de las personas que están vivenciando alguna formación escolar en particular, formación que los distingue como individuos cualitativamente de quienes no han tenido acceso a la cultura ni al conocimiento de la ciencia y de la tecnología.

Si anteriormente la reforma a la educación normal dependía directa o indirectamente del carácter y la propuesta exclusivamente pedagógica de la educación básica, hoy esa reforma necesita plantearse pero incluyendo también a los fenómenos histórico-sociales, técnicos, culturales, científicos y psicológico que el desarrollo material está generando en nuestro país y específicamente en la Entidad, incluso, en función a la construcción de actitudes y valores que la humanidad y la nación reclama de las instituciones educativas para la formación escolar de las nuevas generaciones.

En este sentido puede vislumbrarse a la investigación como un eje fundamental para el desarrollo de las demás funciones sustantivas, pues con su fomento y su práctica sistemática en el aula y en el desarrollo de las funciones sustantivas puede hacer de la formación de docentes un proceso social y psicopedagógico basado en la práctica cognoscente y expresiva de los sujetos que intervienen en el acto educativo. Ese eje que dinamiza la práctica docente, ha sido un factor muy útil en la formación de profesores en servicio, y puede ser

trabajado para poder ser empleado en los procesos pedagógicos que se viven en la formación de profesores.

Sin embargo, de un modo y otro se ha impedido una formación de docentes con un perfil adecuado presto para la investigación, y en aras de buscar la formación de un sujeto polifacético, con una actitud interesada en las manifestaciones de la cultura universal y en promover el desarrollo emocional, intelectual y social de los alumnos; se ha dejado a un lado la formación con un carácter disciplinario, especialmente científico y pedagógico, concibiendo al docente de educación media superior y superior como una persona que en principio conoce aquello de lo que se vale para educar, y que en segundo lugar domina el instrumental teórico, metodológico, técnico, lingüístico y pedagógico de la disciplina científica en la que se ha formado.

En su lugar se ha venido manteniendo el ejercicio de una práctica docente que consume sistemáticamente los valores culturales, científicos y pedagógicos que son producidos en otros ámbitos, haciendo de los procesos formativos de docentes, procesos en las que cotidianamente se consumen, sin interpretación previa, lenguajes, ideas, teorías y metodologías o modelos pedagógicos que en este momento son vigentes, pero que exclusivamente se traspolan a los contextos institucionales y a su vez, se aplican en las escuelas donde son desarrolladas las prácticas de laboratorio.

En función a estas circunstancias, la Escuela Normal Superior debe plantear la necesidad de entrar en un periodo de transición en la que paulatinamente pueda dejar de ser una institución dependiente y consumidora sistemática de valores culturales producidos en otras esferas, para encaminarse a ser una institución de educación superior, productora también de sus propios valores culturales, científicos y pedagógicos.

Se trata de concretar en hechos las funciones normativas que para las instituciones de educación superior han sido planteadas por ley, y ello requiere plantear la necesidad de revisar los contenidos programáticos pertenecientes al Currículum de la Escuela Normal Superior, a la luz de las necesidades que contextualmente le está sugiriendo una sociedad en constante cambio. Puesto que esa sociedad es en primera y última instancia a quien deberá rendir cuentas del cumplimiento o no de sus responsabilizadas académicas, como lo son:

1. La tarea básica de producción de elementos culturales en torno a la educación en general, y en relación a la educación media superior y superior en términos específicos.
2. El ejercicio de la docencia con niveles cualitativamente superiores y distintos a las que se viven en el ámbito particular de la formación de profesores.
3. Tomar a la investigación como eje de la formación de profesores para los niveles de educación media superior y superior, de acuerdo con las normas o reglas básicas de la investigación científica en sus dimensiones formal, natural y social.

Para cumplir con tales objetivos, es necesaria una formación profesional de los maestros basadas en el conocimiento de los valores, fomento y desarrollo de actitudes, hábitos, costumbres y elementos culturales cívicos, ambientales, históricos, políticos, humanísticos y éticos de su propio contexto natural y social. También es necesaria una formación profesional de los maestros basada en el conocimiento de la ciencia, el arte y la tecnología que sea de su interés.

La formación profesional de los maestros requiere la superación del proceso enseñanza-aprendizaje y la construcción, desarrollo y fomento de nuevos métodos, técnicas, sistema de interacción grupal y materiales educativos.

La formación de maestros requiere estar basada en los avances de la ciencia aplicada a la educación, y en la construcción institucional de factores culturales que incidan el desarrollo y la innovación de las acciones educativas del nivel medio superior y superior.

En tal sentido, la formación de los maestros para atender los niveles medio superior y superior, requiere de científicidad, y ser basada en proceso de investigación y producción cultural de sus formadores. El conocimiento disciplinario es un factor básico para la acción educativa en las Escuelas Normales Superiores, que forman a maestros para esos niveles.

En educación superior la práctica educativa gira actualmente y, de manera predominante en torno a la información. Los factores que facilitan su divulgación son los textos, el discurso de profesores, estudiantes y el que está plasmado en los medio, cualesquiera que estos sean. Sin embargo, tanto los textos como los discursos preparados de maestros, estudiantes y medios, por sí solo, inmovilizan la cultura y la capacidad analítica de los demás. El individuo permanece receptivo y dependiente.

En función a lo anteriormente escrito, se sugiere el modelo de actuación docente, implicaría lo siguiente:

1. Superar las dinámicas pedagógicos que señala la inversión del proceso enseñanza-aprendizaje como factor básico de la práctica docente. Enseñar y aprender señalan dos acciones escolares en los que se contradicen y niegan

las personas participantes; el proceso enseñanza-aprendizaje es un espacio de conflicto y negación de maestro y alumnos; enseñar es arbitrario, unidireccional, autoritario en función a los objetivos, contenidos a desarrollar o respecto a los aspectos a evaluar; aprender es una disposición al sometimiento y señala incluso la negación de las expectativas propias respecto a objetivos, contenidos y evaluación. El proceso enseñanza-aprendizaje es una operación educativa donde los intereses por educar y educarse son siempre impositivos.

2. Abandonar la idea de que la información es el propósito central de la educación, sobre todo de la formación de los docentes, el problema se constituye más bien en la relación que puede darse entre los sujetos que viven el proceso educativo y las actitudes individuales y grupales que ellos definen, acuerdan y establecen para cumplir con la expectativa de la formación. pretender superar formas de relación antagónicas e inhibidoras de los sujetos de los procesos educativos implica transformar la intencionalidad de la educación y si esta consiste en la formación, entonces deberá atenderse el problema del ¿Cómo puede ser el sujeto formado? ¿Bajo qué criterios metodológicos? y ¿Con qué elementos o factores de medición, interrelación e interacción educativa?
3. Recuperar pedagógicamente lo que le corresponde a la Educación Normal Superior, la formación de la humanidad en el hombre, un rasgo esencial que durante mucho tiempo el utilitarismo científico, económico, tecnológico y político le ha quitado. Esta formación de la humanidad en el hombre requiere considerar al individuo como tal, como una persona potencialmente pensante, productora de ideas, reflexiva, creativa e innovadora, sensibles a los problemas de su mundo, de su país y de su contexto más inmediato. Persona hábil en la construcción de juicios, propuestas, explicaciones, dotada instrumentalmente para la toma de decisiones, para la observación, la experimentación, el

registro, el análisis, la interpretación y la comprensión, procesos que durante su vida como persona invariablemente habrá de realizar, independientemente del lugar en que se encuentre desempeñando alguna tarea productiva.

4. Lograr que docentes y estudiantes entren en una dinámica de interacción cognitiva, donde la réplica de las ideas y de los argumentos (personales o producto de la consulta) sea una variable constante en el proceso educativo. Dinámica donde el docente se convierte en una persona que produce a la búsqueda de las técnicas pedagógicas más idóneas para involucrar a los estudiantes en los procesos grupales de conocimiento; que coordina las tareas de investigación o de consulta individual o grupal e impulsa a los estudiantes a la problematización de su experiencia contextual y de su práctica cotidiana. Siendo un docente que además de su conocimiento científico actualizado respecto a los contenidos de la formación y de sus elementos técnico-pedagógico, sabe poner en juego y en ejercicio las habilidades intelectuales e instrumentales de sus alumnos, resolviendo problemas, o casos específicos de contextualización, ejemplificación o desarrollo de ideas, como ámbitos de significación en los que la teoría y la práctica dejen de ser elementos antagónicos para convertirse en factores de un mismo proceso, el conocimiento y a través de él, como un elemento más, la formación.

5. Conocer, implica forzosamente la práctica de la investigación, sólo se conoce individualmente señala por ejemplo, Luis Villoro (1988). En este sentido nadie puede enseñar a conocer tampoco el conocimiento es adquirido como si se tratase de una mercancía o de un bien (cultura). El conocimiento es una construcción epistemológica intencional de aquella persona que tienen interés por explicar o comprender el por qué, el cómo y el para qué de los hechos, fenómenos físicos naturales, procesos sociales, forma, figura y cantidad de los objetos. Pero también el conocimiento puede ser una tarea grupal; de hecho el

hombre construye el conocimiento socialmente, un grupo es una comunidad en la que se fomenta el desarrollo de las habilidades cognitivas y es al mismo tiempo el escenario donde tiene lugar la divulgación y la réplica de aquello que se ha logrado conocer, esgrimido fundamentalmente en lenguaje, en palabra, en explicación.

6. La pregunta, la problematización, la delimitación acerca de cosas, fenómenos, hechos históricos y sociales son dinámicas epistémicas, éstas pueden ser llevadas a la práctica en el interior de las aulas donde los docente son formados; también la observación y la experimentación en sus distintas modalidades y tipos de acuerdo con la ciencia de la que son extraídos los contenidos de la formación. esto podría suceder cuando se tome al conocimiento, más bien, a la construcción del conocimiento como eje de la práctica educativa, y también cuando se lleve a la práctica escolar, los procesos de investigación y divulgación del conocimiento a los demás con los que se interactúa en grupo puede generar una experiencia dialógica donde se pone en práctica de manera ordenada la expresión lingüística (oral o escrita), se ejercita sistemáticamente el discernimiento, el análisis y la síntesis, al mismo tiempo que se fortalecen los valores de solidaridad grupal, de respeto a las ideas y personalidad de los otros, y que se amplía sobremanera el saber escuchar. Al mismo tiempo que se nutre el lenguaje con el conocimiento, se abre los límites de la conciencia para aceptar el juicio crítico de los otros y entrar en procesos de razonamiento conjunta.

Con una práctica docente inclinada hacia la búsqueda y el establecimiento de dinámicas cognitivas, el grupo escolar poco a poco podrá dejar de ser un conjunto de islas receptoras de saberes, para convertirse en una comunidad pensantes, creativa, imaginativa, constructora, interprete e innovadora de ideas, técnicas, métodos y conocimiento. Una comunidad en la que el intercambio

horizontal de la cultura, del saber y del conocimiento, de experiencia y de expectativas se da en función a prácticas cognitivas ordenadas y sistemáticamente planeadas con base al carácter de la formación que se está recibiendo. La verdad no se creó de manera ciega, esta tiene que ser encontrada y racionalmente fundada en procesos instrumentales de conocimiento.

Se propone pues que el desempeño docente esté basado fundamentalmente en el conocimiento, la práctica de la investigación a niveles escolares o en comunidades de pensamiento y la expresión ordenada de ideas, y que éstos sean el eje respecto al que gire la propia formación de los profesionales de la educación para atender los niveles medios superior y superior. El momento actual exige cambios no sólo en los órdenes sociales, políticos o productivos, sino en los modos de pensar y actuar o a la inversa, de tal manera que la situación en que se vive actualmente implica considerar a la habilidades de pensamiento creativo, organizado, inventivo, a la disciplina de la reflexión, a la actitud de cuestionamiento lógico, propositivo y sistemático, como factores de conocimiento y formación, humana y académica, en la ciencia y en los valores éticos. De otro modo la Escuela Normal Superior distará de ser efectivamente lo que social, política y culturalmente se espera de ella.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofía. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1998. pp. 1206.

ACOSTA, Mariclaire. Programa de introducción a la Ciencias Sociales. México. ANUIES. 1986. pp. 126.

ALANÍS HUERTA, Antonio. Formación de formadores. Fundamento para el desarrollo de la investigación y la docencia. México. Ed. Trillas. 1993. pp. 105.

AMEGAN, Samuel. Para una pedagogía activa y creativa. México. Ed. Trillas. 1993. pp. 174.

APPLE, Michael W. El conocimiento oficia. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona. Ed. Paidós. 1996. pp. 231.

ARDILES, Osvaldo. Descripción fenomenológica. México. ANUIES. 1978. pp. 78.

ARIAS GALICIA, Fernando. Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento. México. Ed. Trillas. 1982. pp. 251.

ARIAS GALICIA, F et. al. Didáctica para la excelencia. México. Ed. ECASA. UNAM. 1992. pp. 426.

ARY, Donald. et. al. Introducción a la investigación pedagógica. México. Ed. McGraw-Hill. 1989. pp. 410

AVANZINI, Guy. La Pedagogía en el siglo XX. Ed. Narcea. Madrid. 1987. p. 399.

COOMBS, Philip H. La Crisis Mundial de la Educación. Ed. Península Barcelona. p. 331.

AYALA RUBIO, Silvia. La enseñanza de las ciencias sociales un estudio desde el aula. México. Universidad de Guadalajara. 1995. pp. 182.

BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. México. Ed. Siglo XXI. 1997. pp. 302.

BAROCIO QUIJANO, Roberto. La formación docente para la innovación educativa. El caso del currículum con orientación cognoscitiva. México. Ed. Trillas. pp. 149.

BARTOMEU FERRANDO, Montserrat. et. al. (Coordinadores). En nombre de la pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1995. pp.149.

BLANCHÉ, Robert. La epistemología. Barcelona, España. Ed. Oikos-tau, S.A. 1973. pp. 121.

BEST, John W. Cómo investigador en educación. Madrid. Ed. Morata. 1982. pp. 510.

BARRIENTOS, Rosa María. Algunos tópicos sobre investigación y educación. México. SEP-UPN. 1988. pp. 201.

CANTÓN ARJONA, Valentina. 1+1+1 No es igual a 3. Colección texto No. 6. México. Universidad Pedagógica 1997. pp. 171.

CENTRO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA (CERI). ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO

(OCDE). La formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela. Madrid. Ed. Narcea. 1985. pp.111.

CHADWICK, Clifton B. y Nelson Rivera I. Evaluación formativa para el docente. Barcelona. Paidós. 1991. pp. 183.

CHEHAYBAR Y KURI, Edith. (Coordinadora). Hacia el futuro de la formación docente. México. Ed. CESU-UNAM Y Plaza y Valdés editores. 1999. pp. 259.

CHALMERS, Alan F. ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. México. Ed. Siglo XXI. 1997. pp. 245.

COOMBS, Philip H. La Crisis Mundial de la Educación. Ed. Península Barcelona. pp. 331.

COVARRUBIAS VILLA, Francisco. Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología dialéctica crítica. México. UPN-Colegio de investigación en educación en Oaxaca S. C. 1998. pp. 145

COVARRUBIAS VILLA, Francisco. La teorización de procesos Histórico-social. Volición, ontología y cognición científica. México. Ed. UPN-Colección de texto No. 4. 1995. pp. 359.

COVARRUBIAS VILLA, Francisco. Las herramientas de la razón. La teorización potenciadora intencional de procesos sociales. México. Ed. UPN-Colección de texto No. 3. 1995. pp. 277.

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. México. Ed. Paidós. 1995. pp. 163.

DE ALBA, Alicia (Coordinadora). Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación. Ed. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México, 1996. p. 177.

DE ALBA, Alicia (Coordinadora). El currículum universitario. De cara al nuevo milenio. México. Ed. CESU-UNAM-Plaza y Valdés Editores. 1997. pp. 273.

DELVAL, Juan. Los fines de la educación. México. Ed. Siglo XXI. 1997. pp. 109.

DE MATTOS, Luis A. Compendio de didáctica general. Buenos Aires. Ed. Kapelusz. 1983. pp. 355.

DEWEY, John. Democracia y educación. Madrid. Ed. Morata. 1998. pp. 319.

DE SIERRA, María Teresa. (Coordinadora). Cambio estructural y modernización educativa. México. Ed. UNP-UNAM-COMECSO. 1991. pp. 236.

DUCOING WATTY, Patricia y Monique Landesman Segal (Coordinadores). Sujetos de la educación y formación docente. Vol. 1. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. 1996. pp. 361.

ELLIOT, J. La investigación-acción en educación. Ed. Morata. Madrid. 1990. pp. 331.

ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Ed. Morata, S. L. 1993. pp. 191.

ESTEVE, J.M., Franco y J. Vera. Los profesores ante el cambio social. Ed. Anthropos-UPN. México, 1995. pp. 297.

ESTEVE ZARAZAGA, José M. El malestar docente. Ed. Paidós. México. 1997. pp. 177.

ESQUIVEL, Juan Eduardo. et. al. Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria). México. Ed. CESU-UNAM. 1991. pp. 125.

FAURE, Edgar. Et. al. Aprender a ser. Madrid. Ed. Alianza universidad/UNESCO. 1981. pp. 626.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. La profesión docentes y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro. Madrid. Ed. Morata, S. L./Fundación Paideia. 1995. pp. 183.

FERRINI, María Rita. Bases didácticas. México. Ed. Progreso. 1978. pp. 111.

FORTES, Jacqueline y Larissa Lomnitz. La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad. Ed. Siglo XXI. México. 1991. pp. 208.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México. 1997. pp. 139.

GAMMAGE, Philip. El profesor y el alumno. Aspectos socio-psicológicos. Madrid. Ed. Marova, S. L. 1975. pp. 147.

GARCÍA ÁLVAREZ, Jesús. La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma. Madrid. Ed. Escuela española, S. A. 1993. pp. 335.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín. La Ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?. Ed. Santillana/Aula XXI. 1985. pp. 119.

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique y Héctor M- Rodríguez Cruz. El maestro y los métodos de enseñanza. Ed. Trillas. México. 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. Angel I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. Madrid. 1995. pp. 447.

GIMENO SACRISTÁN, José. La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Ed. Morata. Madrid. 1988. pp. 176.

GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España. Ed. Paidós. 1990. pp. 290.

GIROUX, Henry A. "Las escuelas públicas como esfera públicas democráticas" en La escuela y la lucha por la ciudadanía. México. Ed. Siglo XXI. 1993. pp. 280-305.

GIROUX, Henry A. "La educación de los maestros y la enseñanza democrática" en La escuela y la lucha por la ciudadanía. México. Ed. Siglo XXI. 1993. pp. 261-305.

GIROUX, Henry A. "Introducción: escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia" en La escuela y la lucha por la ciudadanía. México. Ed. Siglo XXI. 1993. pp. 15-64.

GLAZMAN NOWALSKY, Raquel. et. al. (Coordinadores). La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. México. Ed. SEP-El Caballito. 1986. pp. 156.

GRAMSCI, Antonio. La alternativa pedagógica. México. Ed. Fontamara. 1995. pp. 253.

GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales. México. Ed. Grijalbo. 1967. pp. 159.

HARGREAVES, Andy. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México. Ed. SEP-El Caballito. 1985. pp. 145.

HARLEN, Wynne. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Madrid. Ed. Morata. 1989. pp. 346.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Pedro. Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. Ed. Narcea. Madrid. 1989. pp. 350.

HERNÁNDEZ, Fernando. Para enseñar no basta con saber la asignatura. México. Ed. Paidós. 1996. pp. 226.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Et. al. Metodología de la investigación. México. Ed. McGraw-Hill. 1995. pp. 505.

HERNÁNDEZ, Pedro. Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación del proyecto docente. Ed. Narcea/ICE. Madrid. 1989. pp. 350.

HIDALGO GUZMÁN, Juan Luis. Aprendizaje operatorio. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C. 1992.

HOYOS MEDINA, Carlos Angel. Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?. Ed. Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM. México. 1997. pp. 148.

JEREZ TALAVERA, Humberto. Pedagogía esencial. México. Ed. Jertalhum, S. A. 1997. pp. 264.

- JIMENEZ, Isabel. La intelectualidad como clase social y la escuela como su matriz. Ed. CESU-UNAM. México. 1989. pp. 115.
- LANZ, Manuel A. El Instituto Campechano. (ensayo histórico). Campeche, México. Ed. Fondo Nacional para las actividades sociales en el Estado de Campeche. 1981. pp. 216.
- LATAPI, Pablo. (Coordinador). I. La educación formal. México. Ed. Nueva imagen/SEP. 1991. pp. 398.
- LATAPI, Pablo. (Coordinador). II. Aprendizaje y rendimiento. México. Ed. Nueva imagen/SEP. 1991. pp. 298.
- LLOPIS, Carmen y Clemente Carral. Las Ciencias Sociales en el aula. Madrid. Ed. Narcea, S. A. 1986. pp. 347.
- MARDONES, J.M. y N. Ursud. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Ed. Fontamara. México. 1988.
- MÉNDEZ RAMÍREZ, Ignacio. et. al. El protocolo de la investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis. México. Ed. Trillas. 1994. pp. 210.
- MORAN OVIEDO, Porfirio. La docencia como actividad profesional. México. Ed. Gernika. 1997. pp. 189.
- NEILL, A.S. Maestros problema y los problemas del maestro. Ed. Mexicanos Unidos, S.A. México, 1978. pp. 202.
- ORIA RAZO, Vicente. Política educativa nacional. Camino a la modernidad. México. Ed. Imagen editores. 1989. pp. 335.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa y Angel Díaz Barriga. (coordinadores). La profesión. Su condición social e institucional. México. Ed. CESU-UNAM. 1997. pp.202.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa. La organización de la actividad científica en la UNAM. Ed. CESU-UNAM. México. 1994. pp. 182.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, et. al. Fundamentación de la Didáctica. México. Tomo 1. Ed. Gernika. 1993.

.....Operatividad de la didáctica. México. Tomo 2. Ed. Gernika. 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. "La cultura democrática en la escuela" en Comprender y transformar la enseñanza. México. Ed. UNAM-UAM. 1996. pp. 215.

PINEDA, José Manuel y Antonio Zamora. Informe de investigación 1. Disciplina, procesos sociales e institución escolar. México. Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria Académica y Dirección de Investigación. pp. 90.

QUINTANILLA, Miguel A. (Dirigido). Diccionario de filosofía contemporánea. Salamanca. Ed. Sígueme. 1985. pp. 481.

RIBEIRO RIANI, Lidio Néstor. Los valores de acceso y la práctica docente. México. Ed. Plaza y Valdés, S. A. de C. V./CIIDET. 1996. pp. 145.

RIBOLZI, Luisa. Sociología educacional y escolar. Madrid. Ed. Narcea, S. A. 1988. pp. 175.

ROCKWELL, Elsie. (antología). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México. Ed. El Caballito/SEP. 1985. pp. 160.

RODRÍGUEZ MARCOS, Ana. (Coordinadora). Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros. Madrid. Narcea, S. A. pp. 255.

RUEDA BELTRÁN, Mario; Gabriela Delgado Ballesteros y Zardel Jacobo (Coordinadores). La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. México. Ed. CISE-UNAM. 1994. pp. 623.

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo. Crisis, educación y poder en México. México. Ed. Plaza y Valdés. 1992. pp. 169.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. Enseñar a investigar. Una nueva didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanos. Ed. CESU-ANVIES. México. 1995. pp. 188.

SASTRE VILARRASA, Genoveva, et. al. La pedagogía operatoria. Un enfoque constuctivista de la educación. México. Ed. Fontamara. 1997. pp. 365.

SEBAG, Lucien. Marxismo y estructuralismo. México. Ed. Siglo XXI. 1976. pp. 273.

SEP/DGEI. Práctica docente. Capacitación docente. México. 1991. pp. 217.

SOLA MENDOZA, Juan. Pedagogía en píldoras. México. Ed. Trillas. 1989. pp. 78.

SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. La educación: su filosofía, su psicología, su método. Ed. Trillas. México. México. 1989. pp. 182.

TRAVERS, Robert M. W. Introducción a la investigación educacional. Barcelona. Ed. Paidós. 1986. pp. 525.

UPN. Construcción del conocimiento científico en construcción social del conocimiento y teorías de la educación. Antologías básica y complementaria de la LE'94. México. 1995.

VIDALES DELGADO, Ismael (Compilador). Métodos y técnicas de enseñanza en la carpeta del maestro. SEP. DGENAM. México. 1993.

VILLA, Aurelio (coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Ed. Narcea. Madrid. 1988.

VILLASEÑOR, Guillermo. (Coordinador). La identidad en la educación superior en México. México. Ed. CESU-UNAM-UAM-UAQ. 1997. pp. 259.

WALKER, Marshall. El pensamiento científico. México. Ed. Grijalbo, S. A. 1974. pp. 196.

WALKER. Rob. Método de investigación para el profesorado. Madrid. Ed. Morata, S. A. 1989. pp. 233.

WOOLFOLK, Anita E. –Lorraine McCune Nicolich. Psicología de la educación para profesores. Madrid. Ed. Narcea, S. A. 1989. pp. 687.

ZARZAR CHARUR, Carlos. Habilidades básicas para la docencia. México. Ed. Patria. 1993.

ZARZAR CHARUR, Carlos. Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales. México. Ed. SEP. –Universidad de Guadalajara- COMECSO. 1988. pp. 545.

HEMEROGRAFÍA

AGUAYO RENDÓN, Luis M. "Las instituciones formadoras de docentes ante el fin de siglo". Educando hoy. n. 10. UPN de Zacatecas, México, mayo 1994. pp. 3-10.

ABRAHAM NAZIF, Mirtha L. "Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente". Colección de educación. UPN. México 30 de abril 1994. pp. 46.

ALVAREZ BUELA, Luis. "El Instituto Campechano". Ah-Kin-Pech. n. 45. t. II. Campeche, Cam., México, noviembre 1º. de 1940. pp. 21-22.

ALZATI ARAIZA, Fausto. "Perspectivas de la ciencia y la tecnología en el nuevo milenio". Quórum. n.18. México, septiembre, 1993. pp. 13-22.

ANTAKI, Ikram. "Crisis de la escuela, crisis de la ciencia". Quórum. n.18. México, septiembre, 1993. pp. 3-22.

ARISTI, Patricia. et. al. "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer del docente". Fotocopia.

BARTOMEU FERRANDO, Monserrat. et. al. "Educación y pedagogía: una sospechosa identidad". Perfiles educativos. N. 75. Vol. XIX. México, enero-marzo, 1997. pp. 10-22.

BARR, Robert B. y John Tagg. "De la enseñanza al aprendizaje". Evaluación educativa CIEES-SEP-ANVIES-CONAEVA. N. 24. México. 1996. pp. 1-18.

BOHM, Winfried. "La 'imagen' del maestro en el correr de la Historia". La educación. Revista interamericana de desarrollo educativo. n. 108-110. O.E.A. marzo, 1991. pp. 179-194.

CANDELA, Antonia. "La construcción de la ciencia en la interacción discursiva del aula". Documento DIE. n. 42. México, 1990. pp. 13-23.

CANTORAL URIZA, Sandra. "El trabajo docente en el contexto de la posmodernidad". Aleph. n. 3. Oaxaca, México, febrero-abril, 1998. pp.14-19.

CASTRO CONTRERAS, Elisa. "La investigación en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes". Educando hoy. n. 10 UPN de Zacatecas, México, mayo 1994. pp. 15-25.

CELIS SAAVEDRA, María del Rocio. "Factores que influyen en la formación docente". *Momento pedagógico*. n. 15. Unidad UPN 09B, D. F. Oriente. Primavera de 1997. pp. 41-44.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE ARGENTINA. "Construir la nueva democracia, cometidos esencial de docente". Horizonte. México, enero-junio, 1996. pp. 23-26.

CONTRERAS BARRERA, Susana. "La autoestima y la motivación en el rendimiento escolar". Educación. Revista de CONALTE. n. 48. Vol. X. México, noviembre 1994. pp. 105-108.

CORTÉS RUIZ, Carlos. "Tecnología, informática y democracia". Topodrilo. n. 23. México. mayo-junio 1992. pp. 16-19.

DIOSDADO VELÁZQUEZ, Fernando. "Hacia la reconceptualización de la práctica docente". Educando hoy. n. 10 UPN de Zacatecas, México, mayo 1994. pp. 26-31.

DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia. "Formación docente por medio de la observación compartida". Perfiles educativos. n. 63. México, enero-marzo, 1994. pp. 23-30.

EUSSE ZULUAGA, Ofelia. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente". Perfiles educativos. n. 63. México, enero-marzo, 1994. pp. 31-42.

FLORES, Fernando y Leticia Gallegos. "Consideraciones sobre la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de la ciencia". Perfiles Educativos. n. 62. México, Octubre-Diciembre, 1993. Editada por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

FOLLARI, Roberto. "Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente". Perfiles educativos. n. 79-80. Vol. XX. México, diciembre 1998. pp. 80-93.

FURLÁN, Alfredo. Miguel Angel Pasillas."Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico". Perfiles educativos. n. 61. México, julio-septiembre, 1993. pp. 79-94.

GARCÍA BATISTA, Gilberto. "Formación pedagógica y profesionalización permanente de los docentes". Pedagogía'97. n. 3. La Habana, Cuba. 1997. pp. 1-15.

GLAZAMAN, Raquel. "El conocimiento y la docencia en las universidades hoy". Perfiles educativos. n. 61. México, julio-septiembre, 1993. pp. 26-30.

GÓMEZ S., Marcela. "La cuestión curricular y la formación de profesionales en educación". Pistas educativas. n. 44. Celaya, Gto. México, noviembre-diciembre, 1988. pp. 45-49.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. "La crisis del Estado y la lucha por la democracia". Horizonte. México, enero-junio, 1996. pp. 5-23.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. "Educación, trabajo y democracia". Perfiles educativos. n. 79-80. Vol. XX. México, diciembre de 1998. pp. 30-42.

GONZÁLEZ, Nidia y Gilberto Valdés. Dirección democrática del proceso educativo: ¿Modelo imposibilidad? En Piragua revista Latinoamericana de educación y política n. II CREFAL, Santiago de Chile. 2do. Semestre 1995.

GONZÁLEZ SIERRA, Justo Germán. "La democratización en las escuelas". Recreo. n. 2. Mérida, Yuc. México, septiembre de 1996. pp. 34-35.

GONZÁLEZ ZETINA, Justo. "Currículum y formación docente anotaciones al margen". Tribuna pedagógica. n. 10. Mérida, Yuc. México, octubre, 1996. pp. 17-22.

GUAJARDO, G., Gonzalo. "El saber científico del maestro". Pistas educativas. n. 46. Celaya, Gto., México. 1989. pp. 13-40.

GUTIÉRREZ, Héctor. "Los maestros del futuro. Una radiografía de las escuelas Normales". Educación 2001. n. 46. México, marzo de 1999. pp. 30-34.

GUTIERREZ POLANCO, Orlando. "Espacios para la incertidumbre". Análisis y comentarios del ensayo "La democracia y sus instituciones". Campeche, México 1998. pp. 5.

HERNÁNDEZ, Isaura. "La reforma de las Normales". Educación 2001. n. 15. México, agosto, 1996. pp. 6-10.

HERNÁNDEZ, Isaura. "Escuela Normal Superior: 1968-1999". Educación 2001. n. 47. México, abril 1999. pp. 11-16.

HUERTA MALDONADO, Miguel. "Educación y calidad". Educación. Revista de CONALTE. n. 50. Vol. XI. México, diciembre 1996. pp. 37-50.

IBARRA, María Esther. "El maestro: clave de la transformación educativa". Educación 2001. n. 5. México, octubre 1995. pp. 21-27.

ISTITUTO CAMPECHANO. Dirección de Planeación. "Anteproyecto para la elaboración del plan institucional de desarrollo 1998-2003. Campeche, México 1998. pp. 23.

JIMÉNEZ LOZANO, Blanca. "Epistemología y métodos de las ciencias". Perfiles educativos. n. 63. México, enero-marzo, 1994. pp. 59-71.

LAVALLE BARRET, Manuel. "El Instituto Campechano. Apuntes históricos". Ah-Kin-Pech. n. 16. t. I. Campeche, Cam., México, junio 1º. de 1938. pp. 1-4.

LÓPEZ GUTIERREZ, Antonio Ulises. "La formación científica". Claro oscuro. IPN PESTYC. n. 6-9. México. 1994-1996. pp. 57-60.

LÓPEZ MOLINA, Rafael Xalteno. "Medios de difusión y democracia: desafío a la modernidad". Praxis universitaria. Región Centro-Norte de la UPN. n. 9. México, ene-feb-mar, 1993. pp. 13-14.

LUCARRELLI, Elisa. "La capacitación docente y la regionalización". La educación. Revista interamericana de desarrollo educativo. n. 108-110. O.E.A. marzo, 1997. pp. 133-159.

LUNA ELIZARRÁRAS, María Eugenia. "Los maestros y el expediente cotidiano". Apuntes. n. 3. México, septiembre, 1994. pp. 114-122.

MAC GREGOR, Josefina. "La docencia. ¿Tarea académica de segunda?". Perfiles educativos. n. 61. México, julio-septiembre, 1993. pp. 13-18.

MACÍAS HERNÁNDEZ, Jesús. "El papel del maestro y la dinámica educativa". Educación. Revista de CONALTE. n. 48. Vol. X. México, noviembre 1994. pp. 49-56.

MALIACHI Y VELASCO, Eduardo. "La educación básica y el desarrollo humano". Educación. Revista de CONALTE. n. 50. Vol. XI. México, diciembre 1996. pp. 23-35.

MARTÍNEZ DÍAZ, José Luis. "El problema de la libertad en el pensamiento y la educación". Cuarto nivel. n. 9. Toluca, México, febrero, 1997. pp. 21-26.

MENESES, Ernesto. "Reflexiones acerca del papel del maestro". Didac. n. 31. México, primavera 1998. pp. 6-11.

MERCADO, Dolores. "Problemas educativos en el mundo actual". Colegio de Bachilleres. n. 1. México 1979.

MEZA, Héctor. Guadalupe Pacheco y M. Silvia Solís. "Modernidad, estímulo y democracia en la UAM". Topodrilo. n. 23. México, mayo-junio 1992. pp. 72-78.

MIMENZA CUEVAS, Álvaro. "La formación profesional de los docentes". Tribuna pedagógica. n. 6 Unidad UPN 31-A, Mérida, Yuc. México, julio, 1993. pp. 4-7.

MORAN OVIEDO, Porfirio. "La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica". Perfiles educativos. n. 61. México, julio-septiembre, 1993. pp.51-63.

MUÑOZ NAVA, José Refugio y Elva Lidia López Jiménez. "La formación docente y el posgrado: una experiencia regional". Pistas educativas. n. 68. Celaya, Gto. México. Diciembre-febrero 1992-1993. pp. 51-55.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Democracia y Educación. n. 3. marzo 1997.

PARRA GARRIDO, Manuel. "Los profesores en la transición a la democracia". Horizonte. México, enero-junio, 1996. pp. 96-111.

PASILLA VALDEZ, Miguel Angel y José Antonio Serrano Castañeda. "La formación docente: categorías y temas de análisis". Revista Pedagogía UPN. n. 01. Vol. 08. México. febrero-abril 1992. pp. 42-53.

PEÑA SÁNCHEZ, Jaime y Lucila Elba Duran A. "Vida académica en las instituciones formadoras de docentes". Aleph n. 1 Oaxaca, México, Agosto-

Octubre, 1997. Editada por el Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C.

PIASTRO, Estrella. "El profesor hoy". Didac. n. 31. México, primavera 1998. pp. 3-5.

PLEYAN, Carmina. "La transmisión del concepto científico". Cuadernos de pedagogía. México, junio de 1977. pp. 21-23.

PÉREZ GALAZ, Juan de D. "Una visita al Instituto Campechano". Ah-Kin-Pech. n. 45 t. II. Campeche, Cam., México, 1º. de noviembre de 1940. pp. 11-20.

PONCE ROMERO, Ma. Victoria. "La autoconciencia del docente especialista". El Diálogo desde el aula. n. 3. Vol. 1. Chalco, México. Septiembre de 1999. pp. 16-18.

QUILES CRUZ, Manuel. "Una reflexión sobre la práctica docente y los saberes del maestro". Caminos Abiertos. n. 69-71. México, Ene-Mar, 1997. Editado por la Unidad UPN 095, Azcapotzalco.

RENDÓN ESPARZA, Juan Manuel. "La representación social del magisterio y la identidad del maestro". Momento pedagógico. n. 15. Unidad UPN 098, D. F. Oriente, primavera de 1997. pp. 37-40.

RÍOS EVERARDO, Maribel. "Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la escuela de estudios profesionales Iztacala". Perfiles educativos. n. 63. México, enero-marzo, 1994. pp. 16-22.

RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena. "Problemas, desafío y mitos en la formación docente". Perfiles educativos. n. 63. México enero-marzo 1994. pp. 3-7.

ROMERO BORJA, María Guadalupe. "Modernidad y modernización educativa". Praxis Universitaria. N. 15. Unidad UPN 113, León, Gto. México, mayo-agosto, 1997. pp. 11-14.

SALAZAR, Esthela Rubí. "Reflexiones en torno a las posibilidades de una educación de calidad". Cuarto nivel. n. 9. Toluca, México, febrero, 1997. pp. 54-55.

SALES, María Auxiliadora. "La formación del profesorado para desarrollar actitudes interculturales: una propuesta didáctica". Didac. n. 31, México, primavera 1998. pp. 38-47.

SANCEN CONTRERAS, Fernando. "Un nuevo paradigma científico en la educación". Reencuentro. UAM-X. n. 20. México, diciembre, 1997. pp. 60-64.

SAN EMETERIO, María de los Ángeles. "El problema de la objetividad-subjetividad en la construcción del conocimiento científico". Pedagogía. Vol. 5. n. 15. México, Julio-Septiembre. 1988. Editada por la Universidad Pedagógica Nacional.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". Perfiles educativos. n. 61. México, julio-septiembre, 1993. pp. 64-78.

SEP. "Formación y actualización de docentes". Programa para la modernización educativa 1989-1994. México, 1990. pp. 7-47.

SEP-SNTE. "La formación de los maestros mexicanos, la calidad de su trabajo docente y su evaluación. n. 8. 10 propuestas para asegurar la calidad de la educación pública. México, noviembre 1994. pp. 103-119.

SEP-SNTE. "Modelo para la educación normal de México: Formación, actualización y superación académica de los maestros". Encuentro nacional de educación Normal. México, marzo, 1995. pp. 110.

SEP-UPN. "formación docente, modernización educativa y globalización". Documento de trabajo. Simposio Internacional. México, D. F., septiembre, 1995. pp. 11-444.

SUÁREZ, Laura y López-Guazo. "Metodología de la enseñanza de las ciencias". Perfiles Educativos. n. 62. México. Octubre-Diciembre. 1993. Editada por el Centro de Investigaciones y servicios educativos de la UNAM.

TAPIA URIBE, Medardo. "La escuela en la construcción de un México democrático". Educación 2001. n. 51. México, agosto 1999. pp. 44-49.

TRUEBA FORMENTO, Fernando. "La primicias del Instituto Campechano". Ah-Kin-Pech. n. 17 t. I. Campeche, Cam., México, septiembre 1º. de 1937. pp. 1-2.

UNESCO. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XX. México, diciembre, 1998. pp. 126-149.

UNESCO-SANTIAGO. Educación, democracia, paz y desarrollo. Congreso Pedagogía 97. La Habana, Cuba. 1997.

VILLEGAS ORTEGA, Alfredo. "El maestro hoy". Educación 2001. n. 48. México, mayo 1999. pp. 12-14.